HÖGSKOLAN
I GÄVLE

AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Normen och de avvikande

Läromedelsanalys ur ett islamologiskt perspektiv

Mårten Wahlström & Jonna Sköld

2021

Uppsats, Grundnivå (kandidatexamen), 15 hp
Religionsvetenskap
Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i gymnasieskolan
Religionsvetenskap 61–90

Handledare: Mattias Dahlkvist
Examinator: Peder Thalén

Abstract

This study examines the representation of Islam and Muslims in religious education textbooks from the years 2012–2015 used in the Swedish schools, for upper secondary school students at the introductory level. Six textbooks are analysed by applying islamologist, Jonas Otterbeck's seven categories for textbook analysis (2004). The study shows that the analysed textbooks can successfully be criticized using the framework, some changes and improvements from earlier studies are noted and discussed. However, the central criticism raised causes concern for the representation of Islam and Muslims in the Swedish classroom in terms of exclusion and prejudice. Therefore, the study highlights the necessity for continual textbook assessment by religious education teachers.

Nyckelord: Islamologi, religionsvetenskap, islam, muslimer, didaktik, läromedelsanalys, lärobok, religionskunskap

Innehållsförteckning

1. INLEDNING 2
1.1 Introduktion 2
1.2 Syfte 3
1.3 Frågeställningar 3
1.4 Avgränsningar 3
1.5 Definitioner 4
1.6 Bakgrund 4
1.7 Disposition 7
2. TIDIGARE FORSKNING 8
2.1 Islamundervisning i den svenska gymnasieskolan 8
2.2 Faktorer som påverkar undervisningen 9
3. METOD OCH MATERIAL 11
3.1 Metod 11
3.2 Material 12
4. TEORI/TEORETISK PERSPEKTIV 14
4.1 Den generella strukturen 16
4.2 Enkla fel/särskilda fel: kön/genus 16
4.3 En förvirrande struktur och utelämnad information 17
4.4 Tendentiöst urval 17
4.5 Fixeringen vid islamism och osynliggörandet av annan islam 17
4.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet 18
4.7 Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt 18
5. UNDERSÖKNING OCH RESULTAT 20
5.1 Den generella strukturen 20
5.2 Enkla fel/Särskilda fel: Kön/genus 24
5.3 En förvirrande struktur och utelämnande information 28
5.4 Tendentiöst urval 32
5.5 Fixering vid islamism och osynliggörandet av annan islam 36
5.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet 39
5.7 Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt 40
6. ANALYS 43
6.1 Den generella strukturen 43
6.2 Särskilda fel: genus/kön 44
6.3 Förvirrande struktur och utelämnande information 44
6.4 Tendentiöst urval 45
6.5 Fixering vid islamism och osynliggörandet av annan islam 47
6.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet 48
6.7 Islam har agens 48
7. DISKUSSION 50
8. AVSLUTNING 53
8.1 Slutsatser 53
8.2 Framtida forskning 53
KÄLLFÖRTECKNING 54
Källförteckning av källmaterial 55

1. Inledning

1.1 Introduktion

Enligt Sveriges grundlag, kapitel 1 §2, ska ”etniska, språkliga och religiösa minoriteters möjligheter att behålla och utveckla eget kultur- och samfundsliv […] främjas.” (SFS 2010:1408). Detta är väsentligt för en inkluderande skolmiljö, därigenom även religionsundervisningen. En viktig del av en väl utformad undervisning är valet av lärobok, vilket kan visa sig vara problematiskt. Jonas Otterbeck (1994, s. 38) menar att det oftast inte rör sig om direkta faktafel i läroböckerna, men att dess vinkling kan ge en felaktig och inkomplett bild, inte minst av islam. Detta kan röra sig om mindre felaktigheter till rena nidbilder (Otterbeck 1994, s. 38). Detta är även bakgrunden till denna studie då uppsatsförfattarna upplevde problematiken i samband med verksamhetsförlagd utbildning. Vid religionskunskapsundervisningen uttryckte de muslimska eleverna i klassen ett starkt missnöje gällande lärobokens framställning av islam. Problemet är därmed fortfarande ytterst aktuellt.

Statens Institut för läromedelsinformation försvann år 1991 och sedan dess har det varit lärarnas uppgift att kvalitetsgranska läroböcker. Enligt en studie som facktidningen Skolvärlden har utfört, anser ”sju av tio lärare att valet av läromedel för undervisning är helt upp till dem själva” (Stridsman 2014) men att var fjärde lärare inte har tid för detta. Detta kan vara bekymmersamt om läromedlet är bristande och läraren ej hinner kvalitetsgranska materialet. Bristande kvalitet kan leda till att en missvisande bild av islam förmedlas vilket bidrar till att skolungdomar får en vilseledande bild av religionen och dess utövare.

Förutom att en missvisande bild av islam kan leda till exkludering av personer med en muslimsk religionstillhörighet genom ”vi- och dem” fenomenet, så kan det även leda till rasism i form av islamofobi. Enligt Otterbeck & Bevelander (2006, s. 10) menar forskare att religion kommer att vara den viktigaste kategorin när rasistiska åsikter formuleras under en tid framöver. Otterbeck & Bevelander skriver också att: ”Ungdomar i Sverige lever i ett medieklimat som enligt flera forskningsrapporter inte är särskilt välvilligt inställt till islam.” (2006, s. 38). Vidare anser de att olika informationskällor, bland annat, läroböcker, ofta är onyanserade och ofta förstärker bilden av islam som hotfull och icke-demokratisk (2006, ss. 38–39). I enlighet med Otterbeck & Bevelander (2006) vill vi undersöka om även dagens läroböcker bidrar till en missvisande bild av islam och muslimer.

I denna studie kommer läroböcker för gymnasieskolans kurs Religionskunskap 1 (GY11) från år 2012–2015 att ifrågasättas och undersökas i syfte att granska hur islam och muslimer framställs. De studerade läroböckerna kommer att analyseras genom Otterbecks (2004) sju kategorier för läromedelsanalys samt Hjärpes fyra religiösa traditioner som presenteras i *Politisk islam (1983).* Vår förhoppning med studien är att undersöka läroböckernas beskrivning av islam ur ett islamologiskt perspektiv för att belysa eventuella begränsningar i läroböckerna och därigenom diskutera skolundervisningens ramar och utgångspunkter.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att ifrågasätta och undersöka innehållet gällande islam och muslimer i sex läroböcker för gymnasieskolan i kursen Religionskunskap 1 utifrån den tidigare forskningen om svenska läroböcker. Genom att analysera läroböckernas perspektiv på islam och muslimer syftar studien också till att bidra till den aktuella didaktiska diskussionen om islamundervisningen i skolan.

1.3 Frågeställningar

- Hur presenteras islam och muslimer i sex samtida läroböcker?
- Hur kan de studerade läroböckerna förstås och analyseras teoretiskt utifrån Otterbecks (2004) sju kategorier för läromedelsanalys samt Hjärpes (1983) fyrdelade kategorisering av nutida islam?
- På vilket sätt bidrar studiens resultat till den didaktiska diskussionen om religionsundervisningen om islam och muslimer?

1.4 Avgränsningar

Vårt källmaterial utgör läroböcker författade endast utifrån GY11, alltså den gällande läroplanen. Vi har valt att undersöka totalt sex läroböcker publicerade mellan 2012 och 2015. Urvalet är gjort utifrån att läroböcker för kursen religionskunskap 1 i GY11 är främst publicerade under dessa år. Upplagor från senare år används i mindre utsträckning.

Vi fokuserar vår undersökning på Otterbecks sju kategorier för analys av islam och muslimer i läroböcker. Detta ramverk används som teoretiskt perspektiv i studien. Avgränsningen görs för att resultaten från de olika läroböckerna ska vara jämförbara, men

också utifrån studiens storlek och tidsram. De specifika avgränsningarna för respektive kategori beskrivs i kapitel 4 och 5.

Vi kommer ej att göra en bildanalys i vår studie. I enlighet med Boréus & Bergström (2018) i *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* blir arbetet med så kallad visuell textanalys, även kallat bildanalys, för omfattande om vi gör både en text- och bildanalys (ss. 355–399). Enligt Boréus & Bergström är bildanalys ett komplicerat och tidskrävande metodval. I förhållande till studiens storlek och tidsram har vi därför valt att enbart göra en textanalys, trots att källmaterialet innehåller bilder.

1.5 Definitioner

1.5.1 Islamofobi

The Runnymede Trusts definition av islamofobi lyder: "islamofobi avser ogrundad fientlighet gentemot islam. Den inkluderar även de praktiska konsekvenserna av sådan fientlighet vad gäller orättvis diskriminering av muslimska individer och gemenskaper, samt utestängandet av muslimer från den allmänna politiska och sociala samvaron" (Otterbeck & Bevelander 2006, s. 9). I denna uppsats kommer vi att använda oss av denna definition i analysen av läroböckerna.

1.5.2 "Vi- och dem"

Ett begrepp vi återkommer till ofta i studien är "vi- och dem". Vår definition av begreppet grundar sig i Aaron Hughes (2013) användning av begreppen "insider" och "outsider". Med "vi- och dem" syftar vi till ett västerländskt respektive icke-västerländskt perspektiv. Som nämns i en stor del av den tidigare forskningen framställs ofta det västerländska, svenska och kristna perspektivet som det korrekta, medan muslimer och islam stundvis benämns som "de andra", det vill säga de avvikande i kulturellt, moraliskt och intellektuellt hänseende.

1.6 Bakgrund

Islam, muslimer och den svenska skolan

Otterbeck poängterar i *Islam, muslimer och den svenska skolan (2000)* att begreppet islam är svårdefinierbart, precis som judendom och kristendom, då antalet religiösa utövare är mycket stort och att varje individs religiositet är ytterst individuell (2000, s. 77).

Ytterligare en aspekt som Otterbeck (2000, s. 104) diskuterar är mötet mellan ett homogent muslimskt samhälle med det svenska samhället. Skolan är en av de platser där detta mångkulturella möte är oundvikligt. Vidare hänvisar Otterbeck till migrationsforskaren Stephen Castles och menar att Castles "drar [...] paralleller mellan invandrar- och arbetarklassbarn i det att de är fast i en skola dominerad av medelklassens värderingar. I skolan befästs de sociala rollerna genom skolans struktur." (2000, s. 105).

Otterbeck påstår att skolans inverkan på muslimer lever vidare även efter avslutad skolgång. Han menar att många muslimer känner en bitterhet mot den svenska skolan och dess religionsundervisning då de anser att deras bild av islam har presenterats missvisande då framställningen av religionen enbart har framställts ur ett västerländskt perspektiv (Otterbeck 2000, s. 110).

Islamofobi

Islamofobi är en studie från 2006 utförd av Jonas Otterbeck & Pieter Bevelander. De skriver att islam som religion har förvandlats från att vara ett "exotiskt syskon" till kristendom och judendom som praktiserades "där borta" till att bli en religion praktiserad "här hemma" i Sverige (2006, s. 8). På högerradikala hemsidor framträder bilden av att muslimer ockuperat Sverige, men enligt författarna har diskussionen om islam och muslimer förekommit länge. Islam har under lång tid varit utsatt för kritik och nedsättande kommentarer och religionen har uppfattats som radikalt annorlunda (2006, s. 8). Enligt Otterbeck & Bevelander menar en del forskare att "religion" snarare än "kultur" eller "ras" kommer att vara den viktigaste kategorin under en tid framöver när rasistiska åsikter formuleras (2006, s. 10).

Otterbeck & Bevelander påpekar även hur ungdomars syn på islam och muslimer påverkas av ständigt vinklade framställningar runt omkring dem i deras vardag. De menar att ungdomar i Sverige lever i ett medieklimat som enligt flera forskningsrapporter inte har en välvillig inställning till islam. Nyhetsmedia, läromedel och populärkultur är ofta det som pekas mot som onyanserade i sina skildringar av religionen (2006, ss. 38–39). Författarna hävdar också att den generella slutsatsen i forskningen brukar ligga i linje med forskning och teorier om orientalism. Islam framställs som ett hot, som något enhetligt, expanderande, odemokratiskt, patriarkalt och annorlunda. Populärkulturen framställer också muslimer med könsspecifika stereotyper. Män är aktiva på ett negativt sätt, engagerade i våld, kvinnoförtryck, svek och självglorifiering. Kvinnorna framställs som undertryckta och ses som ett kollektiv utan egen handlingsfrihet. Dessa bilder

förekommer ofta i olika former av media. Utöver detta så sammankopplas ofta islam med våld, konflikter och problem. Journalister fokuserar även generellt på negativa och krisartade händelser. Trots att det är en allt större närvaro av muslimer i svenska gymnasieskolan är ett ”vi- och dem” perspektiv synligt i många läromedel. När ungdomar i Sverige tar del av information om islam och muslimer är det troligt att materialet innehåller stereotypa skildringar av religionen som ofta betonar det annorlunda och negativa (2006, s. 39).

Läroplan för Religionskunskap 1

Skolverket inleder läroplanen för religionskunskapsämnets samtliga kurser med att konstatera att ämnet ska syfta till att eleverna ska ha möjlighet att bredda, fördjupa och utveckla sina kunskaper om religion och andra livsåskådningar. Därefter fastställer Skolverket i det centrala innehållet för kursen Religionskunskap 1 att undervisningen ska innehålla, bland andra, följande punkter:

- ”Kristendomen, de övriga världsreligionerna och olika livsåskådningar, deras kännetecken och hur de tar sig i uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden.
- Olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner.
- Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet.
- Individers och gruppers identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel religiösa skrifter, traditioner, sociala medier samt historiska och nutida händelser.” (Skolverket 2011).

Vem representeras i materialet?

Emilia Åkesson, doktorand i pedagogik, skriver i sin artikel “Vem representeras i materialet?” (2016) om normer som reproduceras i läromedel. Hon skriver att den som kan uppfylla och följa normer tilldelas makt. De som däremot inte kan uppfylla, bryter mot eller inte kan följa normerna kan i och med maktfördelningen bli utsatt för exempelvis hatbrott och diskriminering på arbetsmarknaden. Hon menar också att skolan i sig inte står utanför upprepningarna av dessa normer, men att skolan kan vara en plats där skolpersonalen kan granska och förändra exkluderande normer tillsammans med eleverna (Åkesson 2016, s. 1). Åkesson refererar också till forskaren Stuart Hall som menar att representation, vilket innebär vem som syns, hörs etcetera, i grunden handlar om att skapa mening. Meningsskapandet i sig kan handla om att berätta för “oss” vad som

definieras som “normalt” eller “onormalt”, och vad som ska inkluderas och exkluderas. Dessa processer fördelar då makt mellan individer (Åkesson 2016, ss. 1–2).

I kontexten av skolan kan representation handla om att elever ska få bli speglade i undervisningen. Detta gör att personen blir bekräftad i sin identitet och ger individen möjligheter att utvecklas. Åkesson menar också att skolan är precis som samhället i stort på det sättet att skolmiljön är fylld med representationer (Åkesson 2016, s. 2). Hon anser också att elever ofta exkluderas genom representation kring vem de förväntas vara och vem de kan bli, och dessa upprepas överallt i samhället. I och med detta så skriver Åkesson att skolan kan vara en plats som bryter upprepandet av de begränsande representationerna (Åkesson 2016, s. 4).

Åkesson refererar också till forskaren Kevin Kumashiro som menar att den mesta undervisningen i skolan inte handlar om att lära eleverna något nytt eller förändring. Han påstår att det handlar om det som bedöms vara elevernas förmåga att upprepa normativa strukturer. Enligt Åkesson visar undersökningar att läromedel på olika sätt återupprepar exkluderande normer, stereotyper och onyanserade skildringar. Med detta menar Skolverket, genom tidigare rapporter, att pedagogers medvetenhet om normer i läromedel måste öka. Åkesson hävdar också att läromedel inte per automatik följer läroplanen och påpekar att Skolverket fastslår att lärare behöver granska läromedlen mer kritiskt (Åkesson 2016, s. 4). Slutligen menar Åkesson att lärare tillsammans med elever kan fråga vem som blir norm i läromedel och på vilket sätt. Frågor som kan ställas är: Vem och vad representeras, hur representeras det, och hur påverkar dessa normer i läromedel och rum oss och vad får de oss att känna och vilja vara? Förkortat så kan dessa frågor beskrivas som vem, hur och effekter (Åkesson 2016, s. 9).

1.7 Disposition

Ett övergripande tema i uppsatsens disposition är att vi använder oss av en tematisk disposition, där informationen i de olika sektionerna är kronologiskt ordnad. Exempelvis, i kapitel 2 redogör vi för den tidigare forskningen tematiskt, och inom varje kategori presenterar vi den tidigare forskningen i kronologisk ordning. Samma tema återkommer i kapitel 5 där vi sammanställer resultatet inom varje kategori och därefter redovisar varje lärobok i kronologisk ordning.

2. Tidigare forskning

2.1 Islamundervisning i den svenska gymnasieskolan

Skolboks-islam

I Härenstams *Skolboks-islam (1993)* diskuteras och analyseras framställningen av islam i läroböcker samt direkt eller indirekt påverkande faktorer på framställningen. Inledningsvis poängterar Härenstam (1993, s. 6) att skolan har en mycket svår uppgift gällande religionsundervisningen. Med det menar Härenstam att både skolan och läromedlen är begränsade i deras möjlighet att förmedla djupa religiösa sammanhang och det är därför svårt att ge eleverna de rätta förutsättningarna de behöver för att förstå en annan religion och kultur än deras egen.

Härenstam (1993, s. 271) menar att det stora problemet i läroböckerna är att begreppet islam inte problematiseras och att islam på den arabiska halvön presenteras mycket förenklat och som en homogen grupp. Avslutningsvis ställer Härenstam frågan om det är möjligt att två viktiga grundstenar bakom en bra lärobok är: 1. Kontakter med muslimer, och 2. Närhet till aktuell forskning (1993, s. 273). Detta perspektiv används när vi diskuterar studiens resultat utifrån samtida islamforskning.

Muslimer i svensk skola

I Otterbecks bok *Muslimer i svensk skola* från 1994 diskuteras även islams framställning i läroböcker och att dessa läroböcker ofta anklagas för att innehålla faktafel (1994, s. 38). Otterbeck hänvisar till Härenstams *Perspektiv på islam* från 1982 och *Skolboks-islam* från 1993 och menar "att en grundläggande fråga är vilka värderingar som ligger bakom de urvalskriterier läroboksförfattare använder sig av" (Otterbeck 1994, s. 38). Med hänvisning till Härenstam påpekar Otterbeck också att det inte nödvändigtvis handlar om faktafel i läroböcker, men att vinklingen är problematisk och att detta leder till att bilden läroböckerna ger av islam och muslimer inte är igenkännbar med den bilden muslimer har av deras religion (Otterbeck 1994, s. 38). *Muslimer i svensk skola* används i analys och diskussionskapitlen för att förstärka Härenstams påstående om att vinklingen av informationen i läroböcker är problematisk.

Västerlänningarna och "de andra"

Anderssons *Västerlänningarna och "de andra": en undersökning av hur islam och muslimer framställs i läromedel mellan åren 1968–2018* är en masteruppsats vid Jönköpings Universitet som syftar till att undersöka hur islam och muslimer framställs i

olika läromedel för gymnasieskolan från 1968–2018. Författaren analyserar totalt fem läromedel och genomför en kritisk diskursanalys av samtliga läromedel.

Sammanfattningsvis menar Andersson (2020, ss. 55–56) att samtliga läromedel på ett eller annat sätt framställer islam och muslimer som en enhetlig grupp samt att islam framställs som en patriarkal religion där kvinnan, mer eller mindre, är undanskymd. I flera av de undersökta läromedlen framställs också islam som en våldsam religion genom framställningen av extrema sharialagar och fundamentalism (Andersson 2020, s. 56). Avslutningsvis poängterar Andersson (2020, s. 61) att framställningen av islam i läromedel är missvisande i de undersökta läromedlen, men att det har skett en positiv utveckling mellan 1968–2018. Anderssons studie är till viss del lik vår studie och hennes resultat användas därför i jämförelse med denna studies resultat.

2.2 Faktorer som påverkar undervisningen

I enlighet med skolans värdegrund?

I Enlighet Med Skolans Värdegrund (2006) är en rapport innehållande läromedelsanalyser från Skolverket där olika forskare ansvarar för att analysera olika delar av läromedel. Den som ansvarar för analysen av läromedel i religion- och samhällskunskap är Kjell Härenstam.

Inledningsvis menar Härenstam att några korta lärobokssidor inte kan ge en rimlig bild av en världsreligion. Därför är urvalet i läroböckerna ett centralt problem (Skolverket 2006, s. 33). Härenstam undersöker tre läroböcker i religionskunskap för A-kursen i religion på gymnasiet. Han hävdar att dessa läromedel visar att det går att tolka islam på ett sätt som inte kommer i konflikt med läroplanens värdegrund utan att undvika att det finns islamtolkningar som leder till dessa konflikter. Samtidigt menar Härenstam att två av dessa läroböcker inte helt utnyttjar Koranens etiska potential, vilket minskar möjligheterna att visa att islam inte nödvändigtvis strider mot värdegrunden i läroplanerna (Skolverket 2006, s. 35). I läroböckerna Härenstam har analyserat för historieämnet så är det tydligt att det är en mycket liten andel som behandlar islam och muslimska länder. Därav blir läroplanens krav på att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser svåra att uppfylla, om eleverna får allt för begränsad kunskap. Han pekar också ut att mycket av kunskapen i läroböckerna behandlar muslimer i olika konflikter eller krig och några av läroböckerna betonar också religionen som drivkraft till heliga krig. En annan risk med historieläroböckerna är att de exempel som faktiskt är baserad på korrekt information kan

ge underlag för att se islam och muslimer som ett hot. Det kan även skapa en rädsla för det mångkulturella samhället (Skolverket 2006, s. 36).

Läroböckerna som granskades i historia och samhällskunskap ger en ensidig bild av islam och muslimer. Framställningen av religionen och dess utövare handlar nästan uteslutande om militant islam, enligt Härenstam. Med detta riktar han sin kritik mot kunskapsurvalet och menar att bristen på fördjupad bakgrundsinformation, den historiska utvecklingen innan konflikten och den ensidiga exponeringen av islam och muslimer, riskerar att ge upphov till främlingsfientlighet. Med detta så kan även muslimska elever känna sig negativt utpekade och därav ha svårt att känna igen sig i den bild av islam som ges i läroböckerna (Skolverket 2006, s. 43). Läromedelsanalysen utförd av Skolverket används i diskussionen om denna studies resultat för att belysa eventuella samband mellan vår läromedelsanalys och Skolverkets.

Att skildra mångfald i läromedel

Angerd Eliard, i artikeln ”Att skildra mångfald i läromedel: hur en inkluderande intention kan skapa underordning” publicerad i *Tidskrift för genusvetenskap (2009*), diskuterar inkluderande läromedels exkluderande roll. Författaren menar också att lärarens och elevernas bakgrund kan påverka läromedlets neutralitet vilket kan leda till att det som presenteras i läromedlen blir exkluderande, marginaliserande och stigmatiserande (2009, s. 97).

Eliard genomför en intersektionell analys av två läseböcker som har använts i svenska grundskolor i början av 2000-talet i sin undersökning. Förutom att läseböckerna är avsedda att lära barn att läsa så har böckerna även en “implicit fostrande funktion” (Eliard 2009, s. 98). Eliard hänvisar till Fairclough som menar att “kunskap, sociala identiteter och maktrelationer produceras, återskapas eller förändras i all kommunikation.” (2009, s. 98). Enligt Faircloughs teori reproduceras läseböckernas exkluderande innehåll i skolan vilket leder till ett ”vi- och dem” fenomen som marginaliserar vissa elevgrupper (Eliard 2009, s. 99).

Avslutningsvis poängterar Eliard (2009, s. 111) att även välmenande budskap kan bli marginaliserande då föreställningar om grupper är inbäddade i kulturella tankefigurer och kommer oavsiktligt till uttryck, och att läseböcker som dessa därmed både kan strida mot läroplanens riktlinjer samtidigt som de följer dem. Eliards studie används för att belysa att läroboksförfattarnas intentioner inte behöver vara orsaken till studiens resultat.

3. Metod och material

3.1 Metod

Vi analyserar sex läroböcker för gymnasieskolans kurs Religionskunskap 1 med utgångspunkt i Otterbecks sju kategorier:

- Den generella strukturen
- Enkla fel/särskilda fel: kön/genus
- En förvirrande struktur/utelämnande av information
- Tendentiöst urval
- Fixering vid islamism/osynliggörandet av annan islam
- Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet
- Islam har agens/avsaknad av förståelse för makt

Vi undersöker källmaterialet individuellt enligt respektive kategori för att analysera och jämföra källmaterialet med den tidigare forskningen och bakgrunden till denna studie. Källmaterialet är fördelat mellan oss uppsatsförfattare och vi undersöker tre läroböcker vardera för att sedan diskutera och analysera dem gemensamt.

Att undersökningen av källmaterialet fördelas skulle kunna påverka reliabiliteten negativt, men då vi har tydliga avgränsningar i varje kategori blir undersökningen tydlig och genomförbar. Vi diskuterar också varje lärobok under arbetes gång för att säkerställa att vi förhåller oss till källmaterialet snarlikt, så detta bör inte ha påverkat reliabiliteten negativt. Dessutom genomför vi analysen av resultaten gemensamt.

Vi valde att använda oss av Otterbecks (2004, 56) metodval i vår undersökning, alltså att hänvisa till källmaterialet som lärobok A–F, följt av sidnumret. Exempelvis A319 eller F88. Källmaterialet presenteras ytterligare i sektion 3.2 och redogörs även för i källförteckningen under rubriken ”Redogörelse för källmaterial”. Detta metodval gör redovisningen av källmaterialet tydligare då de valda läroböckernas titlar är relativt snarlika. Dessutom har en författare skrivit två av de valda läroböckerna, vilket kan leda till en sammanblandning av resultaten. Redogörelsen och analysen av materialet blir alltså mer läsbart då källmaterialet benämns som lärobok A–F, snarare än om vi använder oss av läroböckernas titlar.

Hur vi förhåller oss till respektive kategori framgår i kapitel 4 där vi redogör för samtliga kategorier då dessa är det teoretiska ramverk vi förhåller oss till i denna studie. I den första kategorin, den generella strukturen, undersöks materialet kvantitativt, jämfört med de övriga kategorierna där materialet undersöks kvalitativt.

I kategorin ”den generella strukturen” sammanställs läroböckernas islamkapitel enligt valda kategorier i en tabell med ett normaliserat värde. Vi valde att använda oss av ett normaliserat värde, snarare än andelar eller procent, för att kunna jämföra och analysera islamkapitlens innehåll mellan de valda läroböckerna. För att kunna se tydliga samband i källmaterialet behöver vi använda oss av en metod som möjliggör jämförelser. Formeln för det normaliserade värdet är:

- Totalt antal sidor per kategori/totalt antal sidor i islamkapitlet x100

Exempelvis:

- Lärobok A (bilder): 4/37=0,11x100 = **11**
- Lärobok B (bilder): 11,5/36=0,319x100 = **31,9**

Som kan ses i exemplet ovan innehåller lärobok A fyra sidor bilder av islamkapitlet om totalt 37 sidor. Det normaliserade värdet för lärobok A i kategorin ”bilder” är 11. I lärobok B utgör bilder totalt 11,5 sidor av islamkapitlet om totalt 36 sidor. Det normaliserade värdet för lärobok B i kategorin ”bilder” är 31,9 vilket är jämförbart med värdet för lärobok A i samma kategori.

3.2 Material

Som tidigare framgått består vårt källmaterial av sex läroböcker. Samtliga läroböcker är avsedda för GY11 och är publicerade mellan 2012–2015. De valda läroböckerna är:

- Eriksson & Mattsson Flennegård - *Söka svar: Religionskunskap kurs 1 och 2* (2012)
- Tidman & Wallin - *Livsvägar: Religionskunskap för kurs 1* (2012)
- Ring - *Religion och sammanhang: 1 och 2* (2013)
- Thulin & Elm – *Religion 1 & 2 specialisering* (2013)
- Franck - *Religionskunskap 1 - Om mening värde och tro* (2014)
- Ring - *Religion och andra livsåskådningar* (2015)

Som läroböckernas titlar antyder är vissa läroböcker avsedda för både religionskunskap 1 och 2 och en bok är även avsedd för specialiseringskursen. Thulin & Elm (2013) har delat upp de olika kurserna i läroboken tydligt, men i de övriga läroböckerna som är avsedda för både Religionskunskap 1 och 2 är uppdelningen obefintlig. Efter att ha

undersökt läroböckerna anser vi att detta inte är något som påverkar islamkapitlens innehåll då kursen Religionskunskap 2 till stor del fokuserar på nyreligiositet, snarare än de fem världsreligionerna som kursen Religionskunskap 1 fokuserar på.

Som nämns i sektion 3.1 kommer källmaterialet, alltså läroböckerna, att benämnas som lärobok A–F. Källmaterialet kommer att presenteras i kronologisk ordning. Källmaterialet kommer benämnas som följande:

- Lärobok A – *Söka svar: Religionskunskap kurs 1 och 2* (2012)
- Lärobok B – *Livsvägar: Religionskunskap för kurs 1* (2012)
- Lärobok C – *Religion och sammanhang: 1 och 2* (2013)
- Lärobok D – *Religion 1 & 2 specialisering* (2013)
- Lärobok E – *Religionskunskap 1 - Om mening värde och tro* (2014)
- Lärobok F – *Religion och andra livsåskådningar* (2015)

Fortsättningsvis kommer läroböckerna att benämnas som A–F men en full redogörelse för respektive lärobok kommer att inkluderas i källförteckningen under avsedd rubrik och sektion 5.1 inkluderar även läroboksöversikter.

4. Teori/teoretisk perspektiv

Texten ”Vad kan man egentligen begära?” är resultatet av islamologen Jonas Otterbecks läromedelsanalys där han analyserar delar av sju läroböcker. Otterbeck fann sju återkommande teman i sin studie som presenteras som analytiska kategorier. Dessa kategorier är:

- Den generella strukturen
- Enkla fel/särskilda fel: kön/genus
- En förvirrande struktur och utelämnad information
- Tendentiöst urval
- Fixeringen vid islamism/osynliggörandet av annan islam
- Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet
- Islam har agens/avsaknad av förståelse för makt

Otterbeck nämner att det finns en generell struktur för vad som i allmänhet tas upp i läroböcker om islam. Denna struktur kan innehålla information om profetens liv, islams texter och även de fem pelarna.

Vidare menar Otterbeck att läroböcker ofta innehåller mindre felaktigheter, men att dessa fel inte är intressanta då det oftast rör sig om slarvfel (2004, s. 58). Däremot är fel som beror på blindheter hos läroboksförfattarna intressanta. Dessa fel kan röra blindhet för kön och genus, exempelvis att kvinnan osynliggörs genom att bönen beskrivs ur ett manligt perspektiv (2004, s. 59).

Otterbeck (2004, s. 61) påpekar också att ett återkommande tema i de analyserade läroböckerna är att informationen som inkluderas är så kompakt att det kan vara svårt att förstå för de med mindre förkunskaper. Exempelvis, menar Otterbeck, framställs profetens fru Aisha som utvecklaren av den islamiska juridiken, men utelämnar viktig information om hur hon gjorde detta (2004, s. 61)

Den fjärde kategorin är att urvalet inte nödvändigtvis är felaktigt, men ett återkommande tema är att urvalet är skevt. Exempelvis visas verser från Koranen som kan ge en bild av att islam är centrerat kring det heliga kriget, vinförbud, stympningsstraff, en allsmäktig gud men också att det inte finns några tvång inom religionen (2004, s. 63).

Otterbeck framhäver också att läroboksförfattare ofta framställer sunniislam som normen och att andra inriktningar nämns kortfattat under separata rubriker, och att om sunniislam delas vidare så används ej de fyra sunnitiska lagskolorna. Han menar i stället

att det är vanligt att författare använder Hjärpes (1983) fyra idealtyper för samtida islam, alltså *sekularism, traditionalism, modernism* och *fundamentalism*. Dock menar Otterbeck att framställningen av islam och muslimer ofta är centrerad kring fundamentalism, som också kan benämnas som *islamism*, och att fundamentalism och islamism därmed representerar all islam (2004, s. 64).

Kategorin som behandlar sammanblandningen av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet gör gällande att läroböcker inte diskuterar Koranens innehåll och Muhammeds livshistoria och biografi ur ett religionsvetenskapligt och källkritiskt perspektiv. Detta innebär att källkritiska diskussioner gällande Koranens redigeringshistoria utelämnas. Även material om profeten Muhammeds liv ur profetens biografer, den så kallade Sira-litteraturen anges i läroböckerna, utan att dessa muntliga källor diskuteras vidare. Detta tydliggör inte skillnaden mellan den muslimska religiösa historieanvändningen och vetenskaplig historieskrivning. Vidare innebär detta att läroböckers presentation av profetens liv och de fyra första kaliferna understödjs, medan annan muslimsk historieskrivning utelämnas. Det bidrar till en bild av islam som oförändrat sedan 1400 år tillbaka i tiden, något islamister gärna hävdar (2004, s. 67). Otterbeck menar att läromedelstexterna uppvisar en tydlig påverkan av historiken och islamologen Montgomery Watts inflytelserika verk *Muhammad: Prophet and Statesman (1961).* Otterbeck anser att Watts historiska bild av profeten som i första hand en politisk ledare kan ifrågasättas. Till exempel betonar sufi-muslimer i stället profetens vägledande mönster som ”den store asketen och tillbakadragne mystikern” (2004, s. 67). Precis som i den föregående kategorins fokus på fundamentalism och islamism återges därmed återigen religion, politik och stat som islams mittpunkt.

Det sista återkommande temat som Otterbeck uppmärksammar är att islam tillskrivs agens i form av att läroboksförfattarna beskriver islam som ett handlande subjekt och att muslimers individualitet osynliggörs. Otterbeck menar att detta blir en maktfråga och att frågor som ”Vem tolkar?” och ”Vems tolkning för jag fram?” inte kan ha ställts under skrivprocessen (2004, ss. 68–69).

Avslutningsvis hävdar Otterbeck att läroböckernas texter måste göras bättre. Bortsett från att frigöra texterna från klumpiga formuleringar och faktafel så anser han att det är viktigt att skapa texter som inte döljer vems tolkning som framförs (2004, s. 69). I och med detta så är det även viktigt att klargöra vad som valts och vad som valts bort och varför dessa val gjorts. Otterbeck menar även att texterna bör granskas när det kommer

till fördomar om islam då det ofta formar valet av textens innehåll. Det som tas upp behöver även kontextualiseras och förklaras.

De sju återkommande teman som Otterbeck påträffade i hans läromedelsanalys används som det teoretiska perspektivet i denna studie. Hur dessa kategorier används i vår studie framgår i sektionerna 4.1–4.7.

4.1 Den generella strukturen

Den generella strukturen går ut på att en kvantitativ överblick av läroböckernas islamkapitel genomförs. Inledningsvis kommer islamkapitlets omfång att redogöras för i respektive lärobok samt att bildernas omfång och eventuella instuderingsfrågor kommer att belysas. Otterbeck listar en rad exempel på vad den generella strukturen kan innefatta, vilka vi har gjort ett urval ifrån. De aspekter vi kommer att inkludera är:

- Muhammeds liv
- Islams texter
- De fem pelarna
- Sharia
- Sociala levnadsregler med fokus på familjen
- Muslimer i vardagen
- Islam i Sverige

Då den generella strukturen är kvantitativ granskar vi enbart huruvida dessa aspekter finns i med läroböckernas islamkapitel eller inte, samt beräknar hur stor del av kapitlet respektive del utgör. Vi belyser även vad som innefattas i dessa aspekter då det kan skilja mellan de olika läroböckerna. Exempelvis, i lärobok C nämns sharia på några rader i ett avsnitt om muslimska inriktningar, medan i lärobok A nämns sharia mer utförligt under egen rubrik och förklarar även *halal*, *haram*, *idjma* och *qiyas* översiktligt.

4.2 Enkla fel/särskilda fel: kön/genus

Otterbeck (2004) nämner enkla fel och menar att det ofta rör sig om att stereotypa föreställningar om islam ej problematiseras och detaljfel. De enkla felen talar mer för slarvfel än rena faktafel (Otterbeck 2004, s. 59).

> Av större intresse är fel som beror på blindhet hos författaren, när felen uppstår på grund av att författarna inte ser att de reproducerar ordningar som de kanske inte egentligen ställer upp på. (Otterbeck 2004, s. 59)

Otterbeck illustrerar denna blindhet genom att analysera framställningen av kön och genus, något även vi lägger stor vikt vid. I enlighet med Otterbeck (2004, s. 59) anser vi att mindre slarv- och faktafel är ointressanta och fokuserar därför vår analys på särskilda fel i form av kön och genus.

4.3 En förvirrande struktur och utelämnad information

Otterbeck belyser i sin artikel att en förvirrande struktur innebär att information utelämnas. Information skrivs kompakt utan nyanser och förklaringar vilket leder till att händelser blir oklara och islam framställs på ett negativt sätt. Ett exempel på detta som Otterbeck (2004, s. 62) nämner är hur vallfärden till Mecka löjliggörs då informationen kretsar kring att kyssa Kaba, snarare än den andliga upplevelsen som vallfärden innebär för många muslimer. Vi undersöker eventuella förenklingar och hur dessa kan påverka bilden som ges av islam.

4.4 Tendentiöst urval

Otterbeck (2004, s. 62) inleder denna kategori med att hänvisa till Härenstams *Skolboks-islam (1993)* och menar att det inte alltid rör sig om faktafel, utan att det snarare är urvalet som ger en skev bild av islam, något som vi beskriver ytterligare i sektion 2.1. Det Otterbeck nämner i detta avsnitt är onyanserade urval, förenklingar och en förstärkning av en ”vi- och dem”-mentalitet. Förutom det så främlinggörs muslimer samt att urvalet ofta utgår från kristendomen i framställningen och förklaringen av begrepp som rör islam. Dessutom framställs också muslimer också som en ”teologisk robot” där alla förväntas vara en enhet som utövar religionen så som de är ”programmerade”, alltså att alla utövar religionen på samma sätt. De som faller utanför denna norm anses vara avvikande på grund av att en onyanserad bild av islam och muslimer ofta framställs i läroböcker.

4.5 Fixeringen vid islamism och osynliggörandet av annan islam

Otterbeck (2004, s. 64) hänvisar till Hjärpes *Politisk islam (1983)* och framhäver Hjärpes fyra idealtyper för samtidstendenser, alltså sekularism, traditionalism, modernism och fundamentalism. Otterbeck menar att de sällan är de fyra sunnitiska lagskolorna som framhävs i läroböcker, utan att det i stället är Hjärpes fyra kategorier. Dessa kategorier och dess relation förklaras som följande av Hjärpe:

> *Sekularism* och *fundamentalism* är två motsatta synsätt på religionens *funktion*. Sekularisten ser religionen som den *enskildes* personliga ställningstagande och samvetssak. Fundamentalisten menar att islam till själva sitt väsen är en *samhällsordning*, en lag för staten.
>
> *Traditionalism* och *modernism* är två motsatta synsätt på hur islam skall *tolkas*. Traditionalisten menar att man skall följa de traditionella auktoriteternas tolkning, så som den traderats och tillämpats i århundraden inom de olika madhähib (rättsskolorna). Modernisten menar att man i lagstiftning och samhälle skall inspireras av islams värderingar och principer. Det är principerna, inte de traditionella detaljreglerna, som skall vägleda samhället. Detta innebär ofta en radikal nytolkning. (Hjärpe 1983, s. 42)

I läroböcker tenderar den fundamentalistiska idealtypen av islam bli representativ för all islam som beskrivs i läroböckerna. I enlighet med att fundamentalism presenteras som norm, så presenteras även islamism ofta som den förhärskade bilden av islam. Överlag ses sunniislam som normen och det finns en blindhet för andra inriktningar inom religionen. Det vi fokuserar på i läromedelsanalysen är om fundamentalismen framställs som normen inom islam och om islamism likställs med islam.

4.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet

Kategorin ”Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet” innebär kortfattat att läroböcker inte belyser islams historieskrivning ur ett religionsvetenskapligt och källkritiskt perspektiv. Otterbeck menar att läroböcker ofta innehåller information som rör den tidigare islamiska historieskrivningen, och att bilden av islam därför kan uppfattas som oförändrad sedan 1400 år tillbaka i tiden. Inom detta perspektiv är aspekter av Muhammeds liv och islams texter som rör politik och stat i fokus.

4.7 Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt

Den sista kategorin som Otterbeck (2004, ss. 68–69) nämner är att islam har agens. Otterbeck menar att islam ofta presenteras som en enhet och att det enhetliga får status som agens och subjekt. Alltså att islam ser något som något, inte att muslimer ser något som något. Otterbeck ger ett exempel på detta från läroboken *Livets kurs – Stora boken*

(1999) och citerar följande: ”Islam ser sig själv som den religion som fulländar kunskapen om Gud.” (2004, s. 68). I citatet framställs islam som ett subjekt som ser sig själv som en religion, vilket är felaktigt då en religion inte är ett handlande subjekt och kan inte se sig själv som en religion. Otterbeck menar att det finns en maktstruktur i denna enhet som ofta är bestående av män och islamister och att kön, klass och andra tolkningstraditioner ofta döljs. Vi undersöker om islam presenteras som ett subjekt enligt förklaringen ovan, samt vilka maktstrukturer som nästintill blint reproduceras i läroböckerna.

5. Undersökning och resultat

5.1 Den generella strukturen

Den generella strukturen är en kvantitativ sammanfattning av en texts olika delar. I detta avsnitt påvisar vi existens av olika aspekter från de valda läroböckernas islamkapitel samt att vi kvantifierar existensen i en avslutande tabell. Ett normaliserat värde av existensen av dessa utvalda aspekter presenteras i tabellform i sektion 5.1.7. De aspekter som konstateras och kvantifieras är:

- Islam kapitlets omfång, inklusive bilder och eventuella instuderingsfrågor
- Profeten Muhammeds liv
- Islams texter
- De fem pelarna
- Sharia
- Familjen
- Muslimer i vardagen
- Islam i Sverige

5.1.1 Lärobok A: *Söka svar*

I lärobok A, *Söka svar: Religionskunskap kurs 1 och 2 (2012)* av Eriksson & Mattsson Flennegård, skriver författarna om islam på 37 sidor av totalt 431 sidor, inklusive bilder och instuderingsfrågor. Muhammeds liv presenteras där de bland annat skriver om Muhammeds liv från ”fattig kameldrivare till religiös och politisk ledare” (A324). Koranen och Hadith-samlingarna lyfts också översiktligt i samma rubrik. De fem pelarna lyfts överskådligt där avsnittet inleds med en kort översikt av de fem pelarna samt att varje pelare förklaras individuellt. Författarna lyfter också sharia och förklarar i det avsnittet även begreppen *halal, haram, idjma* och *qiyas* översiktligt. Författarna skriver också om familjens roll inom islam och menar att det är samhällets grundstomme samt att könsroller inom familjen nämns i relation till det svenska samhället. Gällande muslimer i vardagen lyfts Hjärpes fyra idealtyper för samtida islam. Dessa fyra idealtyper beskrivs ytterligare i sektion 4.5. Muslimers situation i dagens Sverige presenteras också och författarna lyfter bland annat hur muslimska högtider firas och inkluderas i Sverige samt diverse samhällsfrågor som rör islams möten med det svenska samhället.

5.1.2 Lärobok B: Livsvägar

I lärobok B, *Livsvägar: Religionskunskap för kurs 1 (2012)*, beskrivs islam på 36 sidor av totalt 240, inklusive bilder och instuderingsfrågor. Muhammeds liv presenteras dels mycket översiktligt på en tidslinje med viktiga årtal så som uttåget ur Mecka (B86). Muhammed nämns också i ett mycket kort avsnitt kallat ”Religionsgrundare”. En mer detaljerad bild av Muhammeds liv nämns relativt ingående i ytterligare ett avsnitt (B90). Koranen nämns och författarna lyfter bland annat att Koranen innehåller 114 suror och att den uppenbarades på arabiska (B92). Hadith-litteraturen nämns inte. Det finns också ett avsnitt som handlar om att tolka Koranen. De fem pelarna nämns först tillsammans och författarna menar att dessa fem pelare är religiösa plikter som muslimer bör uppfylla. Varje pelare nämns även relativt ingående i avsnitt dedikerade till varje pelare. Sharia nämns relativt översiktligt och författarna poängterar att sharia betyder ”Guds väg” och att lagen bygger på berättelser om vad Muhammed gjorde i vissa situationer (B116). Vidare beskriver författarna sharia relaterat till Hjärpes fyra kategorier som presenteras i sektion 4.5. Gällande familjen lyfter författarna födelse, omskärning, giftermål, begravning och könsroller. Vardagsislam nämns relativt kortfattat och författarna lyfter några viktiga högtider och generella mat- och dryck förbud inom islam. Islam i Sverige nämns genom intervjuer med tre muslimer och deras personliga erfarenheter framhävs snarare än en generell bild av islam i Sverige.

5.1.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

I lärobok C, *Religion och sammanhang: 1 och 2 (2013)* av Börge Ring, skriver författaren om islam på 22 sidor av totalt 352 sidor, inklusive bilder och instuderingsfrågor. Författaren skriver om profetens liv och skriver bland annat om tiden före Muhammed, hans flykt till Medina, bildförbudet och Muhammeds livstid från födelse till död. Koranen lyfts samt att läroboken innehåller konkreta lästips ur Koranen. Läroboken innehåller även information om Hadith-litteraturen. De fem pelarna benämns också där varje pelare beskrivs individuellt. Sharia nämns också och författarna lyfter vad det grundas på, några straff och att sharia behandlar ekonomiska frågor. Gällande familjen lyfts äktenskap, könsroller och skilsmässa. Författaren diskuterar också religion och kultur kopplat till familjelivet. Islam i vardagen presenteras som ett fenomen som genomsyrar alla delar av livet och påverkar vad en muslim får och inte får äta, kläder och alkoholförbud. De nämner samtidigt att detta inte efterlevs av alla muslimer samt ger förklaringar till varför. Islam i Sverige lyfts också.

5.1.4 Lärobok D: Religion

I lärobok D, *Religion: 1 & 2 Specialisering (2013)* av Birgitta Thulin & Sten Elm, beskrivs islam om 17 sidor av de totalt 151 sidorna i boken som behandlar kursen Religionskunskap 1, inklusive bilder och instuderingsfrågor. Läroboken innehåller totalt 320 sidor, vilka är fördelade på totalt tre gymnasiekurser.

Profetens liv nämns mycket översiktligt i ett avsnitt om islams historia där läroboksförfattarna enbart nämner att Muhammed var en ”kameldrivare”, att han träffade Khadija som gjorde honom rik och sen fick han en uppenbarelse och blev profet (D89). Islamkapitlet inleds också med en sensuell beskrivning av Muhammeds yttre som kopplas till det manliga skönhetsidealet inom islam (D88). Koranen nämns också i läroboken och beskriver den heliga textens religiösa vikt för troende muslimer. Hadith-litteraturen lyfts inte i kapitlet. De fem pelarna nämns mycket översiktligt där varje pelare förklaras med cirka en mening. Sharia nämns mycket kortfattat och författarna ger läsaren enbart en mycket översiktlig bild av rättssystemet. Sharia nämns även i en senare del i kapitlet där författarna ger exempel på olika straff, så som stympningsstraff och stening. Familjen nämns också och kvinnans- respektive mannens roll lyfts och även sexualitet. Äktenskap, barndom, omskärelse och begravning nämns också. Gällande muslimer i vardagen finns ett avsnitt i läroboken som heter ”Att vara muslim”. Det avsnittet inleds med underrubriken ”kulten”, dock nämns inget om vardagsmuslimer i detta avsnitt, enbart en homogen bild av troende muslimer beskrivs. Islam i Sverige beskrivs också där författarna inleder med att berätta om att det har funnits muslimer i Sverige sedan 1970-talet. Därefter diskuteras enbart muslimer kontra svenskar som ett samhällsproblem, till exempel bostadssegregation som en följd av invandring.

5.1.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

Lärobok E, *Religionskunskap 1: Om mening, värde och tro (2014)* av Olof Franck, behandlar islam om 14 sidor av totalt 184, inklusive bilder. Muhammeds liv och budskap nämns relativt utförligt. Koranen, Sunna och Hadith-samlingarna nämns översiktligt och begreppen Sunna och Hadith förtydligas även i sidmarginalen. Den gemensamma innebörden av de fem pelarna förklaras på några rader och respektive pelare förklaras sedan individuellt. Sharia nämns som den gudomliga lagen samt diskuterar detta översiktligt i relation till ett sekulärt samhälle men förklarar inte begreppet djupgående. Familjens roll inom islam nämns inte, men författaren redogör mycket kort för könsroller, dock inte direkt kopplat till familjen. Gällande muslimer i vardagen nämns högtider, men

i övrigt nämns ej vardagsislam generellt. Däremot nämns islam i vardagen gällande muslimer i Sverige. Författaren ger en översiktlig demografisk bild samt beskriver hur vardagslivet för en muslim i Sverige kan se ut. Islamofobi nämns också och författaren menar att många muslimer möter detta i vardagen och att det, bland annat, har varit protester mot moskébyggen i Sverige.

5.1.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

I lärobok F, *Religion och andra livsåskådningar (2015)*, också av Börge Ring, presenteras islam om 33 sidor av totalt 364 sidor, inklusive bilder och instuderingsfrågor. Författaren avslutar kapitlet med en ordlista med relevanta begrepp och ger förklaringar till dem. Författaren nämner inte Muhammeds liv i ett separat avsnitt, men ger en historisk översikt på en tidslinje där Muhammed nämns mycket översiktligt. Koranen beskrivs och författaren inkluderar även centrala utdrag ur Koranen. Hadith-samlingarna lyfts mycket översiktligt. Författaren redogör för de fem pelarna både gemensamt och individuellt samt avslutar avsnittet med en kort analys av de fem pelarnas roll för muslimer. Sharia nämns mycket översiktligt i ett avsnitt om muslimska inriktningar. Sharia nämns totalt med tre meningar i hela kapitlet men det nämns indirekt i stora delar av kapitlet när levnadsregler lyfts. Familjen diskuteras också där, bland annat, mannens respektive kvinnans roll inom familjen lyfts. Könsroller inom familjer lyfts som mycket problematiska i relation till kvinnans rättigheter i Sverige, men författaren poängterar också att det är de svenska lagarna som gäller juridiskt och inte de muslimska traditionerna. Muslimers vardagsliv presenteras där, bland annat, omskärelse, klädsel och högtider nämns. Islam i Sverige berörs tidigt i kapitlet och författaren ger en historisk och demografisk bakgrund samt berättar hur muslimer i dagens Sverige utövar sin tro. En framtidsbild av islam i Sverige ges också där författaren berättar att muslimer har en tydlig plats i samhället idag och nämner en del oroligheter och konflikter i världen.

5.1.7 Den generella strukturen i tabellform

Den generella strukturen kan sammanfattas i tabellform. I tabell 7 har vi använt ett normaliserat värde som gör det möjligt att jämföra de olika delarna inom islamkapitlet och den generella strukturen.

Bok	Bilder	Inst. frågor	Profetens liv	Islams texter	De fem pelarna	Sharia	Familjen	Muslimer i vardagen	Islam i Sverige
A	11	20	7	3	5	1	1	5	7
B	31,9	5,6	4	4	8,3	3	8,3	3	15,3
C	25	14	16	20	14	4,5	11,4	4,5	9
D	32	12	6	3	3	6	12	–	6
E	18	–	11	4	7	4	–	4	7
F	30	2	6	11	6	–	3	9	11

Tabell 7: Sammanfattning av normaliserade värden av innehållet i läroböckerna A–F i förhållande till islamkapitlets omfång

5.2 Enkla fel/Särskilda fel: Kön/genus

Enkla fel så som stereotypa föreställningar och mindre detaljfel behandlas ej i enlighet med Otterbeck som anser att mindre fel är irrelevant i denna kontext. Detta avsnitt fokuserar på särskilda fel med fokus på kön och genus. Exempel på dessa fel är en blindhet för kön där författaren beskriver islam ur ett manligt perspektiv eller att författaren poängterar att alla är lika inför gud utan att vidare problematisera detta.

5.2.1 Lärobok A: Söka svar

Islamkapitlet inleds med en berättelse om dagen då fastan bryts och männens och kvinnornas klädsel beskrivs. Författarna menar att männen har på sig den traditionella vita mössan, medan kvinnorna täcker huvudet med en slöja (A319). Fortsättningsvis poängterar författarna att alla är lika inför gud. Detta är något som återkommer på ett flertal ställen i kapitlet, men samtidigt poängterar författarna skillnader gällande könsroller, men återkommer alltid till att alla är lika mycket värda trots dessa könsskillnader (A320–321, A334, A338). Författarna benämner muslimer som bröder och systrar när de poängterar att alla är jämlika och lika inför gud (A322). Läroboksförfattarna hänvisar till att Adam och Eva var jämlika och att muslimska kvinnor och män därav också är jämlika (A334).

Bilden av kvinnan som religiös muslim i Sverige problematiseras då författarna menar att det är mycket svårt att utöva sin religion som kvinnlig muslim i Sverige. De framhäver att det svenska samhället inte är anpassat för de traditionella könsroller som förespråkas inom islam. Författarna skriver:

> ”Kvinnans värdighet i egenskap av maka och mor naggas i kanten eftersom hon ofta måste hjälpa till med försörjningen och därför inte kan vara hemma med barnen. […] Dubbelarbetet gör kanske att hon inte hinner tillaga maten så omsorgsfullt hon vill.”

Dessa traditionella könsroller inom familjen är något som ofta förekommer och författarna ger ingen bild av en sekulär familj.

Gällande bönen nämns ingen skillnad mellan kvinnor och män vilket ger intrycket av att samma böneregler, både i och utanför moskén, gäller för både kvinnor och män. Vidare framställs vallfärden som lika för både kvinnor och män och författarna poängterar att alla som genomför vallfärden är klädd i vita vallfärdsdräkter. Ingen skillnad beskrivs mellan kvinnors och mäns klädsel under vallfärden.

5.2.2 Lärobok B: Livsvägar

Inledningsvis nämner författarna för lärobok B slöjan mycket översiktligt. De menar att i traditionella muslimska samhällen ska den muslimska kvinnan bära slöja när hon är utanför hemmet för att skydda sig från andra mäns blickar, men att hon ej behöver bära huvudduken i hemmet (B89). Fortsättningsvis diskuteras slöjan ur ett traditionellt perspektiv och författarna poängterar att kvinnans traditionella kläder, alltså användandet av huvudduk, ofta förknippas med kvinnoförtryck hos många svenskar (B112-113).

Gällande bönen poängterar författarna att män och kvinnor är åtskilda vid bön men specificerar inte om detta enbart gäller bönen i moskén eller om denna separation alltid är viktig att förhålla sig till som troende muslim. Författarna nämner också fredagsbönen men nämner inget om könsskillnaden gällande fredagsbönen (B96, B99).

Vallfärden nämns också i lärobok B och författarna hävdar att vallfärden är lika för både kvinnor och män. De menar att både kvinnor och män klär sig i vita kläder då alla är lika inför gud (B98). Vidare påpekar de att alla som har genomfört vallfärden kallas ”*hadji*”, vilket är det maskulina pronomen för en person som har genomfört vallfärden (B98).

Jämställdhet och feminism lyfts också i läroboken och författarna menar att muslimska feminister kämpar för kvinnors rättigheter. De poängterar att alla har samma värde och skriver:

> Jämställdheten utgår […] från Adam och Eva, de första människorna. En människas värde avgörs inte av hennes kön utan av hennes relation till Gud. Det är en vanlig tanke inom islam, att alla människor i grunden har samma värde. (B114)

Att kvinnor och män har samma värde är något som återkommer tidigare i kapitlet också. De menar att alla är lika mycket värda eftersom alla är lika inför gud och att detta innebär att ingen har rätt att se ner på någon annan (B95).

5.2.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

I Lärobok C så ges en del utrymme till att diskutera kvinnan inom islam, deras roller och även olika tolkningar av dessa. Muslimsk feminism ges stort utrymme och under rubriken "Kvinna och man i islam" väljer författaren att belysa olika syner på Muhammed från ett kvinnligt perspektiv (C188). Det nämns dock mindre kring könsrollerna som gäller männen. Författaren lyfter även hur Koranen kan tolkas olika från kvinnliga perspektiv (C190–191). När författaren nämner fredagsbönen så tar han upp hur den ser ut för både kvinnor och män samt nämner att de sitter på olika ställen i moskén och varför de gör detta. Undantagen för gravida kvinnor under fastan nämns också (C198). Vallfärden beskrivs, men de könsspecifika kläderna tas inte upp och ordet för den som gjort vallfärden är normaliserat mot det manliga *hadjdji* medan det kvinnliga *hadjdja* utelämnas (C199–200). Författaren nämner vad män och kvinnor bär för kläder och diskuterar även olika uppfattningar och resonemang som finns gällande detta (C201). Äktenskap tas upp under egen rubrik där även månggifte diskuteras och olika tolkningar synliggörs (C202). Könsroller inom äktenskapet och skilsmässor tas upp under varsin rubrik. Könsrollerna behandlas översiktligt och vikt läggs även på familjens roll inom islam. Vad som krävs för att en skilsmässa ska vara tillåten tas även upp (C204). Slutligen behandlar även författaren moskébesöken för män och kvinnor. Där betonar han att bönen ofta utspelar sig olika för män och kvinnor samt att kvinnor har en del av moskén som är avsedd för dem (C207).

5.2.4 Lärobok D: Religion

Islamkapitlet i lärobok D inleds med en beskrivning av det manliga skönhetsidealet inom islam. Författarna menar att män bör eftersträva att likna profeten Muhammed utseendemässigt (D88). Något skönhetsideal hos kvinnor nämns inte. Vidare beskriver författarna de fem pelarna, däribland även fastan, bönen och vallfärden. Dessa pelare nämns mycket översiktligt och inget gällande könsskillnader nämns. Gällande vallfärden betonar författarna jämlikheten mellan människor (D93). I ett avsnitt berörs könsroller specifikt och författarna poängterar att kvinnor och män har olika roller och att ”männen ska ansvara för kvinnorna och barnen. Kvinnornas uppgift är att sköta hemmet. (D99).

Författarna nämner också månggifte men påpekar att det idag är ovanligt (D99). Gällande arvsrätten och skilsmässa lyfter läroboksförfattarna skillnader mellan män och kvinnor mycket översiktligt (D99). De menar att kvinnorna bara ärver hälften så mycket som männen och att mannen har ansvaret för barnen vid eventuell skilsmässa. Författarna nämner även slöjan och hänvisar till Koranen som stöd för kvinnans användande av huvudduk. De ger även en kort beskrivning hur, när och varför slöjan används av muslimska kvinnor idag (D99).

5.2.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

I Lärobok E tar författaren upp de rådande diskussionerna kring könsroller inom islam och tolkningar av de heliga texterna. Författarna nämner även under rubriken "manligt och kvinnligt" muslimsk feminism och att de argumenterar för att kvinnors perspektiv och kvinnofrågor ska lyftas fram i tolkningsprocessen (E167). Fredagsbönen nämns översiktligt under rubriken "Bönen", men hur den skiljer sig mellan könen berörs inte alls (E171). Sidan efter berör författaren vallfärden, men det är översiktligt och skillnader mellan hur män och kvinnor är klädda eller de specifika orden för de som utfört vallfärden, *hadjdji* för man och *hadjdja* för kvinna, nämns inte alls. Arvsrätten och äktenskapliga relationer berörs under rubriken "Tolkningar utifrån ett jämställdhetsperspektiv", men författaren utvecklar inte hur arvsrätten ser ut och de äktenskapliga relationerna belyser han bara översiktligt (E174). Generellt så tar författaren inte upp mycket rörande kön och genus. Det finns ingen tydlig blindhet i språket, men könsroller belyses inte mer än väldigt översiktligt och det finns inget om könsspecifika begrepp.

5.2.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

Författaren till lärobok F diskuterar översiktligt kring klädsel för män och kvinnor, med ett tydligt fokus på slöjan. Han betonar att det finns olika anledningar att bära slöjan, men går ej djupare in på ämnet (F150). Författaren nämner att män och kvinnor sitter skilda i moskén, men ger ingen vidare förklaring (F143). Fredagsbönen beskrivs och författaren påpekar att det är mannens plikt, men att kvinnor inte har något tvång (F162). Vallfärden rörs delvis, men att män och kvinnor har olika klädsel tas inte upp. Det är även endast den manliga beteckningen, *hadjdji*, som används för den som gjort vallfärden (F147). Under rubriken om omskärelse tar författaren upp kvinnlig omskärelse och problematiserar denna rit (F148). Mannen och kvinnans roll behandlas och författaren poängterar att de

är lika mycket värda, men har ändå olika könsroller. De betonar de olika plikterna som män och kvinnor har. Författaren menar även att detta synsätt på man och kvinna krockar med det synsätt som gäller i Sverige, bland annat enligt svensk lag. Denna krock sker eftersom män och kvinnor ska ha samma rättigheter och möjligheter, men enligt gammal muslimsk lag så är detta inte fallet i vissa frågor (F153). Under rubriken om äktenskap behandlas endast månggifte och skilsmässa. Månggifte delger bara två olika perspektiv på konceptet medan skilsmässa behandlas översiktligt med vad som krävs för att genomföra en sådan (F154).

5.3 En förvirrande struktur och utelämnande information

En förvirrande struktur och utelämnande information innebär, kortfattat, att förenklingar kan påverka framställningen av islam negativt och att kompakt information kan leda till att informationens budskap blir otydligt. Vi fokuserar denna analys på de fem pelarna enbart för att tydligare kunna göra en jämförelse i analys- och diskussionskapitlet

5.3.1 Lärobok A: Söka svar

I lärobok A introduceras de fem pelarna under rubriken ”En vandring mot målet”. Författarna skriver: ”Eftersom islam är en allomfattande religion […] är också vandringen mot en plats hos Gud i paradiset en väg kantad av religiösa plikter.” (A339). Vidare skriver författarna:

> Enligt islam betraktas varje handling som utförs med avsikten och vetskapen om att den uppfyller Guds vilja som gudsdyrkan. […] Dessa pelare motsvaras av fem handlingar som alla ska hjälpa människan att leva ett moraliskt och rättfärdigt liv. (A339)

Författarna ger alltså läsaren en bakgrund till varför de fem pelarna är viktiga, något som kan öka läsarens förståelse för de fem pelarnas vikt.

Fortsättningsvis beskriver författarna trosbekännelsen som en del av bönen. De menar att trosbekännelsen i sig inte är en handling, men då den upprepas i samband med bönen, blir det en handling (A339). Dock förklarar inte författarna vad trosbekännelsen innebär förutom att konstatera att den innefattar en grundläggande tanke om guds enhet, något som kan uppfattas som abstrakt och komprimerat.

Bönen är den viktigaste pelaren och att en muslim ska be fem gånger dagligen och att bönen ska ske i riktning mot Mecka (A339). Vidare förklarar de att bönen stärker människans ödmjukhet och tacksamhet inför gud, samt att bönen ger människan en kraft att leva moraliskt rätt. De framställer bönen som ett verktyg för människor att vara goda religiösa utövare.

Gällande fastan lyfter författarna en grundläggande information, alltså att fastan sker under ramadan och att muslimer förväntas undvika mat, dryck och sex under dygnets ljusa timmar (A339). De lyfter dessutom varför fastan är viktig och menar, bland annat, att den ”ska lära människan att känna medlidande med de människor som inte kan äta sig mätta och som lider.” (A340).

De praktiska aspekterna kring allmosan beskrivs mycket översiktligt, däremot lyfter författarna varför allmosan är viktig. De lyfter att alla muslimer har lika stort ansvar för alla guds skapelser och att det är människans plikt att jämna ut ekonomiska skillnader i samhället (A340).

Avslutningsvis lyfter författarna vallfärden och inleder med att konstatera att vallfärden oftast är ett ouppnåeligt mål för de flesta muslimer på grund av att de ej har råd eller möjlighet. Vidare förklarar författarna att vallfärden sker under en månad per år och att vallfärden ger människan möjlighet att gå i profetens fotspår.

Överlag ger läroboken tydliga förklaringar till de fem pelarna då de både berättar vad varje pelare innebär praktiskt, och bakgrunden till varför respektive pelare är viktig för många muslimer.

5.3.2 Lärobok B: Livsvägar

I lärobok B framställs de fem pelarna tydligt och relativt utförligt. De inleder med att beskriva de fem pelarna som enhetligt koncept och skriver följande: ”Islams lära kan sammanfattas i fem plikter som varje muslim bör uppfylla under sitt liv. Det är alltså sådant som är bra att göra.” (B94). Därefter beskriver författarna respektive pelare, även dessa är beskrivna relativt tydligt.

Författarna skriver ut trosbekännelsen i avsnittet som de kallar ”Trosbekännelsen”. Vidare beskriver de guds vikt i många muslimers liv. De lyfter bland annat fram att gud har 100 namn som beskriver olika egenskaper och att gud ofta berättas om att ha tre egenskaper: ”Gud är ensam Gud, Gud är större än allt vad människan kan föreställa sig och Gud är god.” (B95). Muhammeds roll som budbärare lyfts också i detta avsnitt och även konceptet kring ”*sunna*” (B95).

Vidare menar författarna att trosbekännelsen och bönen är nära sammankopplade. De beskriver hur bönen går till rent praktiskt. De nämner, bland annat, att muslimer vänder sig direkt till gud vid bön. De poängterar också att det inte finns präster som förmedlar kontakten till gud, men att det ofta finns imamer som leder bönen i moskéer. Vidare lyfter författarna bönens olika tidpunkter på dagen och varför det är viktigt att bönen är utspridd: alltså för att alltid påminnas om att gud är nära (B95).

Fastan nämns också relativt tydligt. Författarna inleder med att berätta att fastan sker en gång per år och att alla vuxna och friska muslimer fastar mellan soluppgång och solnedgång under månaden ramadan. Vidare poängterar författarna att fastan också är en tid för eftertanke, självdisciplin och andlighet (B96).

Den religiösa avgiften, eller allmosan, symboliserar generositet och medkänsla enligt läroboksförfattarna. De skriver: ”Muslimer betalar en viss andel av sin inkomst och förmögenhet till den religiösa gemenskapen.” (B97). De poängterar att denna givmildhet gynnar de muslimer som har ekonomiska svårigheter, författarna skriver: ”Det är fel att vara rik om din granne svälter.” (B97).

Författarna beskriver också vallfärden till Mecka relativt tydligt. De börjar med att beskriva att vallfärda innebär att en person reser till en helig plats samt att den som har vallfärdat kallas pilgrim (B98). Vidare menar författarna att profeten Muhammed är förebilden vallfärden och att han genomförde vallfärden kort innan han avled. De skriver att Muhammed vandrade runt Kaba. Författarna skriver att stenen sägs ha fallit ner från himlen och att i Kabas ena hörn finns en svart sten som muslimer gärna vill kyssa (B98).

5.3.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

I Lärobok C så nämns de fem pelarna tydligt med en uppdelad förklaring för varje pelare. Pelare ett saknar dock någon vidare beskrivning än att trosbekännelsen läses varje dag och hur den lyder. Vad trosbekännelsen innebär förklaras ej. Pelare två “bönen” beskrivs tydligt hur många gånger som en muslim ska be om dagen, när första och sista bönen sker och undantaget att bara be tre gånger i stället för fem om fem gånger blir praktiskt svårt. Varför bönen ska ske i riktning mot Mecka förklaras aldrig (C196). Varför det är viktigt med renlighet vid bön motiveras med en koranvers och sen förklaras tydligt i texten under (C197). Fredagsbönens vikt poängteras även för mannen. Den tredje pelaren, skatten, beskrivs hur den går till, men författaren ger ingen kontext till varför denna pelare är viktig för muslimen i fråga. Fastan förklaras och författaren redogör för syftet med fastan i fyra utförliga punkter (C198). Den femte pelaren, vallfärden, redogörs för och hur den

går till. Några av de viktiga delarna av vallfärden nämns översiktligt så som omloppet och kysandet av stenen i Kaba. Stenens betydelse redogörs för, men varför de vallfärdande muslimerna vill kyssa stenen förklaras inte närmare. Stycket menar att det är varje muslims plikt att en gång i livet vallfärda till Mecka, men att för många så förblir detta en dröm (C199–200).

5.3.4 Lärobok D: Religion

Avsnittet om de fem pelarna i lärobok D är mycket översiktligt beskrivet. Inledningsvis skriver författarna att de fem pelarna är de krav som gud har på människorna men att gud är förståndet och förlåtande så om det inte alltid är möjligt att följa kraven är det okej (D93). Därefter beskrivs respektive pelare med 1–3 meningar per pelare.

Trosbekännelsen förklaras inte utan författarna skriver endast ut trosbekännelsen. Denna förenkling av trosbekännelsen orsakar att budskapet blir otydligt för en läsare utan förkunskaper.

Gällande bönen skriver författarna enbart att bönen ska genomföras fem gånger dagligen på utsatta tider, i riktning mot Mecka samt att fredagsbönen är den viktigaste. Inga vidare förklaringar ges vilket gör att även denna information blir otydlig då informationen är så pass förenklad och komprimerad.

Författarna benämner allmosan som ”fattigskatten” och förklarar inte dess koncept mer än att konstatera att 2,5 procent av en muslims förmögenhet ska ges till de fattiga och sjuka (D93). Denna information, återigen, är mycket kortfattad och förenklad och kan upplevas som otydlig för en läsare utan förkunskaper.

Precis som i de övriga pelarna förklaras även fastan mycket översiktligt. Författarna skriver enbart att muslimer inte får äta, dricka eller ha sexuellt umgänge från soluppgång till solnedgång och att ramadan avslutas med en fest där muslimer ger varandra presenter (D93).

Avslutningsvis beskriver författarna vallfärden och även denna pelare nämns mycket översiktligt. De skriver att varje muslim bör vallfärda minst en gång i livet om det finns möjlighet samt att jämlikhet betonas. Vad de menar men jämlikhet tydliggörs inte och det är omöjligt att förstå om författarna, till exempel, syftar på en könsmässig jämlikhet eller en ekonomisk jämlikhet. Även denna beskrivning är mycket kompakt och förenklad vilket bidrar till att budskapet blir mycket otydligt.

5.3.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

I lärobok E benämns de fem pelarna som grundläggande levnadsregler som ska ge grund för ett gott och rättrådigt liv. Författaren menar även att de ofta kan användas för att sammanfatta vad islam som religion handlar om (E170). Därefter radas pelarna upp för att sen gås in på djupare under egen rubrik. Trosbekännelsen får dock ingen djupare förklaring än hur den lyder. Därefter beskriver författaren hur den andra pelaren fungerar och nämner även böneutrop. Fredagsbönen nämns översiktligt utan någon förklaring till vad som gäller för män och kvinnor (E171). Fastan beskrivs översiktligt i ett kort stycke med vad som gäller och när undantagen för barn, gamla och gravida tas upp. Allmosan, eller fattigskatten som författaren också kallar den, tas upp i ett kort stycke. Författaren skriver att solidariteten med de fattiga kräver att muslimer ger minst 2,5 procent av sina tillgångar i välgörande ändamål. Författaren nämner också att Koranen beskriver detta som en religiös plikt. Den femte pelaren nämns översiktligt utan några nyanser eller djup.

5.3.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

I lärobok F beskrivs de fem pelarna punktvis. Trosbekännelsen får ingen vidare förklaring än att den läses varje dag och hur den lyder. Den andra pelaren förklaras översiktligt. Författaren nyanserar att även om bönen är strikt ordnad så är det inte alla muslimer som ber fem gånger om dagen. Den tredje pelaren förklaras hur den fungerar i praktiken. Det är dock oklart vad skatten har för syfte. Fastan redogörs för översiktligt med när den sker och vad som är förbjudet. Syftet med fastan förklaras även med fyra punkter (F146). Undantag för fastan tas även upp och annan problematik som när ramadan infaller på en sommar för de som bor i norra Sverige lyfts. Vallfärden redogörs för med exempel på platser som ingår och andra viktiga delar som omloppet och avslutningsfesten. Kyssandet av stenen nämns med bakgrund till varför stenen är viktigt, men det finns ingen information gällande varför de vallfärdande muslimerna vill kyssa den. Författaren tar även upp att bara en viss procent från varje land får vallfärda varje år och att ha genomfört vallfärden är något som en muslim är stolt över (F147). Avslutningsvis nämner författaren att många muslimer anser bönen och trosbekännelsen vara de viktigaste pelarna. De andra finns där men kan av olika anledningar vara svåra att följa (F143).

5.4 Tendentiöst urval

Det tendentiösa urvalet grundas i Härenstams *Skolboks-islam (1993)*. Det innebär att det urvalet som presenteras i läroböckerna inte nödvändigtvis är felaktigt, men att urvalet är

skevt. I enlighet med Otterbeck (2004, 63) analyserar vi hur sharia beskrivs samt även den teologiska roboten, alltså att alla muslimer utövar sin religion likadant. Fokus ligger på huruvida urvalet är nyanserat eller inte gällande båda de aspekter analyseras.

5.4.1 Lärobok A: Söka svar

Författarna till lärobok A presenterar sharia som en lag som beskriver för människan hur hon bör agera i olika situationer för att nå ”vägen till vattenkällan”, som enligt författarna är sharias innebörd (A326). Författarna beskriver hur muslimer kan förhålla sig till sharia och olika vägar för att veta vad som är rätt eller fel. De nämner bland annat koncepten *idjma* (konsensus) och *qiyas* (analogislut) (A327). När författarna ger exempel på sharialagar lyfter de förbudet mot alkohol och poängterar att det även gäller liknande berusningssubstanser, så som narkotika. I övrigt exemplifierar författarna inte sharia och urvalet är därför ej skevt i förhållande till kontexten.

Författarna av lärobok A tenderar dock att presentera muslimer som ”teologiska robotar”. I avsnittet ”människans livssituation” generaliserar författarna muslimer i stora delar av avsnittet. De skriver bland annat: ”Att vara muslim är att stå i ett gott förhållande till Gud och att förvalta Guds skapelse på ett ansvarsfullt och förnuftigt sätt.” (A334). Överlag presenteras en enformig bild av islam och muslimer och religiösa nyanser nämns inte i detta avsnit. Författarna presenterar muslimer som en enhetlig grupp som alla är djupt religiösa.

Ett annat exempel på ett avsnitt som behandlar muslimer som ”teologiska robotar” är avsnittet ”Sex saker en muslim ska tro”. I det avsnittet listar författarna trosartiklarna, men i och med avsnittets titel antyder författarna att detta är något som är ett måste för muslimer, snarare än ett val (A342).

5.4.2 Lärobok B: Livsvägar

I lärobok B nämns sharia övergripande och författarna menar att sharia betyder guds väg och att det är islams lag (B116). Författarna beskriver hur sharia bygger på Koranen och berättelser om hur profeten Muhammed sägs ha agerat i olika situationer. Vidare förklaras olika syner på sharia utifrån Hjärpes fyra idealtyper för samtidstendenser, något som beskrivs i avsnitt 5.5. Författarna ger inga konkreta exempel på vad sharia kan innefatta, utan enbart en beskrivning hur olika samhällen skulle se ut baserat på dessa fyra kategorier. Eftersom författarna inte ger exempel på sharialagar har de heller inte heller lyft fram ett skevt urval.

Framställningen av muslimer som en teologisk robot är inte heller särskilt framträdande i lärobok B. Författarna poängterar vid ett flertal ställen i islamkapitlet att muslimers religiösa utövande skiljer sig åt mellan individer och grupper. Exempelvis, när författarna skriver om könsroller och användandet av slöjan avslutar de med att skriva: ”Precis som i alla religioner finns det många olika tolkningar och levnadssätt. En del lever efter många religiösa regler. Andra följer bara en del av reglerna.” (B113). Detta förhållningssätt är, som sagt, återkommande genom kapitlet.

Något som möjligtvis går att kritisera i relation till framställningen av muslimer som en teologisk robot är när författarna beskriver mat och dryck inom islam. Författarna skriver: ”Det är inte tillåtet att äta skinka och annat fläskkött som troende muslim. Muslimer vill ha kött som är halal, tillåtet att äta.” (B110). Detta är problematiskt då författarna hävdar att detta är något samtliga muslimer anser är viktigt, vilket inte är fallet.

5.4.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

I lärobok C beskrivs sharia nyanserat. Det börjar med en jämförelse till hur de praktiskt skiljer sig från svenska lagen och vilka som tolkar Sharia. Texten nämner även vad sharia grundas på (C193). Stympning straff nämns kortfattat, men författaren nämner även att det inte praktiseras i många länder. Utöver det så tar författaren upp att sharia rör familjelivet, könsroller, arvsfrågor och andra ekonomiska frågor (C194).

Författaren till lärobok C ger en nyanserad bild av muslimer utan att reducera dem till teologiska robotar. I stycket om den andra pelaren “bönen” så väljer läroboksförfattaren att nyansera utövandet med att ge exempel på hur utförandet kan avvika från “modellen” (C196). Det finns dock exempel på hur generella beteenden skrivs till muslimer på ett sätt som kan komma av som generaliserat och nära den “teologiska roboten”. Exempel på detta är hur författaren menar att muslimer lägger stor vikt vi att visa vänlighet och frikostighet. De nämner i meningen efter att det är varje människas plikt, men exemplet tillskriver ett beteende till muslimer som kan komma av som “programmering” (C201).

5.4.4 Lärobok D: Religion

I lärobok D presenteras sharia både under en egen rubrik men också under en rubrik kallad ”lagarna”. Under rubriken ”sharia” ges en översiktlig och relativt odramatisk bild av konceptet. Författarna skriver: ”Sharia är det islamiska rättssystem som enligt muslimerna täcker alla sidor av tillvaron.” (D92). Under rubriken ”lagarna” är presentationen av sharia mer extrem. Det står som följande:

> Sharialagarna har en ålderdomlig prägel med stränga straff. Det innebär att stympningsstraff kan tillämpas i de länder där Sharia också är en världslig lag. Förmildrande skäl, till exempel svält, kan dock mildra påföljden. Straffet för upprepad stöld kan bli avhuggning av ena handen. Offentlig prygling är ett vanligt straff för äktenskapsbrott, men även dödsstraff kan utmätas. Enligt Sharia ska en otrogen kvinna stenas till döds, men det måste finnas fyra vittnen till brottet. (D98)

Författarna lyfter enbart extrema straff relaterat till sharia och ger ingen nyanserad bild av dessa. Den framställning av sharia i lärobok D är inte nödvändigtvis felaktig, men urvalet är skevt. Författarna avslutar dock avsnittet med att konstatera att majoriteten av muslimer lever i sekualiserade samhällen med moderna lagar (D98).

I lärobok D är framställningen av muslimer som en ”teologisk robot” ett återkommande tema. Exempelvis beskriver författarna de fem pelarna med begrepp som ”man ska” (D93), alltså att muslimer ska be fem gånger per dag och att de ska ge en del av sin förmögenhet till fattiga och sjuka. Detta ger en mycket onyanserad bild då författarna inte poängterar att det är ytterst individuellt hur dessa pelare efterlevs. Muslimer framställs också vara en ”teologisk robot” i frågor om Koranen. Författarna skriver: ”Man har stor respekt för Koranen som är helig och alltid förvaras på en bestämd plats.” (D98). Återigen hävdar läroboksförfattarna att alla muslimer upplever något på samma sätt, alltså att de är en ”teologisk robot”.

5.4.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

Lärobok E innehåller en beskrivning av sharia som den gudomliga lagen. Han menar att det är de rättslärda har olika uppfattningar till hur stor grad dessa lagar ska styra samhället. Det finns en nyansering i hur muslimer kan se på dessa lagar. Utöver detta så diskuterar författaren hur sharia går att följa i ett sekulärt samhälle med slutsatsen att det går utmärkt. Detta eftersom grundprincipen för muslimer är att följa lagstiftningen som finns i det land där de lever, enligt läroboken. Det är otydligt om författaren menar att hela sharia går att tillämpa i samhällslivet eller om vissa delar inte går att följa i det sekulära samhället men att det inte spelar någon roll i och med den tidigare nämnda grundprincipen (E174).

Författaren ger en nyanserad bild av islam i läroboken där han tydligt fastslår att det finns olika sätt att tolka och utöva islam. Han påstår även att muslimer kan vara olika religiöst aktiva både i och utanför muslimska länder (E174). Gällande den andra pelaren så beskriver författaren dock bönen som något som alla muslimer gör fem gånger om

dagen utan undantag. På detta sätt så faller den beskrivning in i vad Otterbeck kallar den "teologiska roboten" (E171).

5.4.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

I lärobok F nämns sharia väldigt översiktligt med ett fokus på att det just är de lagarna som islamister vill ska styra. Författaren menar även att tolkningen av sharia påverkas av landets kultur. Utöver detta så nämns inget mer kring sharia (F165).

Författaren av lärobok F ger en nyanserad bild av muslimer och är noga att vid många tillfällen påpeka att muslimer kan utöva religionen på olika sätt. Ett exempel på detta är att han menar att långt ifrån alla som kallar sig muslimer ber fem gånger om dagen även om det är en av de fem pelarna (F146). Det finns även ett stycke där författaren behandlar att de olika pelarna kan vara olika viktiga för olika muslimer (F148). Tidigt i kapitlet har författaren inkluderat ett stycke som handlar om hur en muslim utövar sin tro. Där är han även noga med att poängtera att muslimer kan tro på olika sätt, därav undviker han att skriva muslimer som "teologiska robotar" (F141).

5.5 Fixering vid islamism och osynliggörandet av annan islam

Ett återkommande tema i de läroböcker som Otterbeck (2004, s. 64) presenterar är fixeringen vid islamism. Detta är kopplat till Hjärpes fyra idealtyper för samtidstendenser. Dessa fyra idealtyper är: sekularism, traditionalism, modernism och fundamentalism, även kallat islamism. Enligt Otterbeck (2004, s. 64) tenderar läroboksförfattare att fokusera framställningen av islam på islamism, vilket också är vad vi undersöker.

5.5.1 Lärobok A: Söka svar

I lärobok A lyfter inte författarna muslimers vardagsliv i nutiden direkt förutom i ett avsnitt där de lyfter Hjärpes fyra kategorier mycket översiktligt och exemplifierar hur muslimer förhåller sig till dessa kategorier i vardagen (A343), samt ett kort avsnitt om familjens roll inom islam (A338). I avsnittet om familjen beskriver läroboksförfattarna mannens och kvinnans roll ur ett traditionellt perspektiv. De skriver:

> Att leva i det svenska samhället medför ibland problem för det traditionella muslimska familjelivet. Kvinnans värdighet i egenskap av maka och mor naggas i kanten eftersom hon ofta måste hjälpa till med försörjningen och därför inte kan vara hemma med barnen. (A338).

Detta exempel kan tolkas som både en traditionell och fundamentalistisk tolkningstradition i och med hur kvinnans roll framställs. Hjärpe (1983, s. 42) menar att fundamentalister ser islam som en samhällsordning och att traditionalister ser islam som en flera hundra år gammal tradition som ska fortsätta efterlevas. Kvinnans roll som hemmafru har dels grogrund i Koranen och Hadith-litteraturen, men det är även en flera hundra år gammal tradition inom islam. Det är därför svårt att konstatera om det är fundamentalism/islamism som får tolkningsföreträde i detta stycke, men det är möjligt att konstatera att modernism och sekularism ej belyses i avsnittet om familjelivet inom islam.

5.5.2 Lärobok B: Livsvägar

Författarna av lärobok B har inkluderat tre intervjuer med muslimer i Sverige som en beskrivning av islam i nutiden och i vardagen. Den första informanten är noga med att poängtera att hon är sekualiserad muslim och hävdar också att hon är försiktig med att använda ordet muslim på grund av islamofobi i samhället (B100). Den andra informanten menar författarna utgör ett exempel på ”euroislam” och beskriver hur den muslimska kvinnan vill leva i ett sekulärt samhälle, men också utöva sin religiositet (B103). Den tredje informanten är doktorand vid Chalmers tekniska högskola och beskrivs vara traditionalist trots att han anpassar sin religiositet utefter han själv, snarare än de traditioner en traditionalist förväntas efterleva. Till exempel så var familjerna involverade i sökandet efter en passande fru, men samtidigt avstod informanten från att genomföra vallfärden för att i stället betala för ett bröllop för att kunna ha sexuellt umgänge med sin fru.

Fundamentalism framhävs inte i någon av de tre intervjuerna, utan författarna är noga med att exemplifiera och framhäva hur muslimer i dagens Sverige kan förhålla sig till islam. Däremot är det inte alltid tydligt vilken tolkningstradition läroboksförfattarna syftar till i deras beskrivning, till exempel redovisningen av intervju två och tre.

5.5.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

Lärobok C innehåller en rubrik som behandlar vardagsislam. Olika sätt som muslimer kan förhålla sig till religionen vardag ges utrymme. Ett exempel på detta är alkoholförbudet som benämns med nyansen att alla muslimer inte efterlever detta. Under samma huvudrubrik så diskuterar även författaren muslimers klädkod och framhäver olika tolkningar av slöjan (C201). Ibland så väljer författaren att rent ut undvika att använda islamism eller fundamentalism där det annars hade varit passande. Exempel på

detta i underrubriken ”jihad” där författaren väljer att undvika begreppen när han skriver om de som anser jihad vara en faktisk strid och inte en inre kamp (C186). Islamism ges en lång rubrik i avsnittet ”riktningar”. Före det tas upp så behandlas både Sunni och Shia riktningarna under egna rubriker och Islamism behandlas först efter underrubriken ”olika inriktningar och strömningar” (C210-211). Islamister används ihop med fundamentalister i underrubriken ”islamister”. Detta stycke är betydligt längre än avsnitten om sekularism, sufismen och dervischer (C212-214).

5.5.4 Lärobok D: Religion

I lärobok D finns ett avsnitt som heter ”Islam i nutiden” som innehåller en beskrivning av islam som livslångt förhållningssätt, men exempel på islam i vardagen ges inte. Författarna skriver:

> För många muslimer är islam inte bara en religion utan något som påverkar hela livet. Politik, ekonomi och samhällssystem grundar sig på läran och i den islamiskt styrda staten är det Allahs vilja som råder. Den verkställande makten är bara ansvarig inför honom och styrs av Koranen, Sunna och Sharia. (D94)

I detta exempel framställs fundamentalism som normen och författarna problematiserar inte detta. Det är också anmärkningsvärt att detta avsnitt framhäver fundamentalism som normerande, och att följande avsnitt behandlar fundamentalism ytterligare följt av ytterligare ett avsnitt som behandlar sekularism och modernism. Lärobok D osynliggör därmed inte ”annan islam”, men fundamentalism får tolkningsföreträde vilket stämmer överens med Otterbecks läromedelsanalys i denna kategori (2004, s. 64–65).

5.5.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

Författaren av lärobok E skriver ofta om rättslärda och att de ät oense kring hur olika regler och förbud ska tolka (E173). Exempel på detta är i stycket om sharialagar där författaren inte benämner vilka det är som har olika uppfattningar kring hur mycket de lagarna ska styra samhället (E174). Utöver detta så benämns inte islamism eller fundamentalism alls i texten, och eftersom författaren ofta återgår till att ”rättslärda är oense” så framhävs inte någon direkt tolkning i över huvud taget i texten. Utöver detta så skriver författaren övergripande om terrorattentaten den 11 september 2001, men

eftersom han inte nämner varken al-Qaida eller fundamentalister så kopplas detta indirekt till islam och muslimer i stort (E176).

5.5.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

I Lärobok F så får islamism väldigt mycket utrymme under rubriken ”olika muslimska riktningar” med underrubriken ”muslimska inriktningar”. Författaren spenderar majoriteten av denna underrubrik med att beskriva islamism och kopplar begreppet sharia kopplas direkt till islamism och fundamentalism utan några närmare förklaringar kring begreppets betydelser. Jihad kopplas också direkt till islamism, men en något mer utförlig förklaring finns (F165). Mer utrymme ges islamismen än shia och sunni inriktningarna som benämns före. (F164). Delen som rör Sekularister och en obenämnd tredje grupp ges väldigt lite utrymme på slutet med översiktliga förklaringar gällande tolkningarnas innebörd. Definitionen på dessa två sista inriktningar är otydliga (F165). I följande underrubrik så problematiseras dock fundamentalism och islamism i kontext med ”vanliga” muslimer. Författaren menar att majoriteten av muslimer i Sverige och världen inte känner igen sig denna bild av islam och inte förstår hur en koppling mellan islam och terror kan förespråkas (F165). Författaren lyfter även att fundamentalister utgör cirka fem procent av världens muslimer (F166).

5.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet

Det är ett övergripande tema i samtliga läroböcker att Muhammeds liv, islams uppkomst och Koranen inte är skrivet ur ett religionsvetenskapligt eller källkritiskt perspektiv. Muhammed nämns överlag som både statsman och religiös ledare. Otterbeck menar att läroböcker inte bör innehålla invecklade redogörelser av källkritiskt material, utan att detta bör behandlas i läroboksförfattarnas förarbete. I enlighet med Otterbecks åsikt om denna kategori analyseras eller diskuteras inte läroböckerna i denna studie ytterligare i förhållande till kategorin som berör sammanblandningen av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet. Detta för att kategorin inte genererar resultat till studiens slutliga forskningsfråga som behandlar hur studiens resultat kan bidra till den didaktiska diskussionen.

5.7 Islam har agens – avsaknad av förståelse för makt

Något Otterbeck (2004, s. 68) nämner är att islam ofta benämns som en enhet i läroböcker och att denna enhet har agens. Han menar att läroboksförfattare har en tendens att presentera islam som ett subjekt, till exempel att islam ser sig själv som en religion. Otterbeck (2004, s. 69) poängterar också att det ofta är svårt att tyda vems tolkning av islam som presenteras i läroböcker. Vi analyserar läroboksförfattarnas språkbruk för att se huruvida de använder begreppet ”islam” synonymt med ”muslimer”. Vi belyser också om olika tolkningstraditioner är tydliga eller inte, till exempel om det är en feministisk eller islamistisk syn på religion som presenteras.

5.7.1 Lärobok A: Söka svar

Författarna av lärobok A tillskriver ofta islam agens. I avsnittet ”Värden sedd med muslimska ögon” inleder författarna med att skriva: ”Islams syn på världen överensstämmer till stora delar med judars och kristnas syn.” (A328). Vidare skriver författarna: ”Enligt islam är världen helt igenom god eftersom Gud skapat den. Precis som det står i I Mosebok i Bibeln tror också islam att världen skapades genom Gud.” (A328). Ytterligare ett exempel på att författarna tillskriver islam agens är när de skriver:

> Islam menar att människan i varje situation under livet är skyldig att ställa sig frågan: Vad vill Gud mig nu? Människans livssituation präglas av sökandet efter frid och fred, med sig själv, med sina medmänniskor, med världen och med Gud. (A334).

Som dessa tre exempel visar görs islam till subjekt genom att författarna menar att islam utför handlingar, snarare än muslimer. Islam benämns som en enhet och variationer inom denna enhet osynliggörs.

Att variationer inom islam osynliggörs i lärobok A innebär också att tolkningstraditionen som får företräde är otydlig. Detta är återkommande i flera avsnitt inom lärobokens islamkapitel. Författarna nämner även Hjärpes fyra idealtyper och ger exempel på livsmönster inom dessa olika tolkningstraditioner (A343), men i övrigt benämns muslimer som en enhetlig grupp och den tolkningstraditionen muslimer tillskrivs kan uppfattas som mycket otydlig i förhållande till den avsedda läsaren, alltså gymnasieelever.

5.7.2 Lärobok B: Livsvägar

Över lag är författarna av lärobok B noga med att inte tillskriva islam agens, utan tillskriver i stället muslimer agens och lyfter vid ett flertal tillfällen olika tolkningstraditioner. Till exempel lyfter författarna kvinnans traditionella klädsel och skriver: ”Enligt traditionell islam ska en kvinna som rör sig utanför hemmet dölja så mycket som möjligt av sin kropp med kläder.” (B112). Författarna lyfter också jämställdhet inom islam och är noga med att poängtera muslimsk feminism (B114).

I lärobok B tillskriver författarna islam agens enbart gällnade sharia som de benämner som ”islams lagar” följt av en kort beskrivning. Därefter beskriver författarna hur muslimer kan förhålla sig till sharia enligt Hjärpes fyra traditioner, alltså traditionalism, islamism/fundamentalism, modernism och sekularism.

5.7.3 Lärobok C: Religion och sammanhang

Författaren av lärobok C är noga med att inte tillskriva religionen någon agens. Detta syns tydligast i att författaren markerar olika tolkningar i stället för att framställa det som om det är islam som hävdar eller förespråkar något. Olika tolkningar framställs, men det är inte alltid tydligt vem tolkningar som belyses. Under rubriken “kvinna och man i islam” så skriver författaren att “de flesta muslimer anser…” utan att tydligt markera vilken tolkning som framhävs. Det finns dock också exempel på motsatsen under samma rubrik där författaren tydligt refererar till Fatima Mernissis bok *Beyond the Veil* (C188). Under rubriken ”jihad” så belyser författaren inte vilka som anser att begreppet rör en inre strid. De nämner dock Hamas som en av de grupper som liknar jihad med en faktiskt strid (C186).

5.7.4 Lärobok D: Religion

Författarna av lärobok D tillskriver islam agens vid ett tillfälle enbart, dock är detta troligtvis på grund av ett mindre slarvfel, snarare än att de tillskriver islam agens. Det tillfälle författarna tillskriver islam agens är när de skriver: ”Fundamentalismen ser gudsstaten som ett mål.” (D94). I avsnittet direkt efter skriver författarna: ”Sekularisterna inom islam anser att religionen är en privatsak.” (D95). De skriver också: ”Modernisterna inom islam intar en mellanställning.” (D95). Snarare än att subjektifiera sekularismen och modernismen, hänvisar författarna till sekularister och modernister. Då författarna inte subjektifierar sekularism och modernism, antar vi att författarna subjektifierar fundamentalism av misstag och att de menade att skriva ”fundamentalister”, snarare än

”fundamentalismen”. Tolkningstraditionerna som är framträdande i lärobok D är överlag otydliga, förutom när läroboksförfattarna lyfter specifika tolkningstraditioner i separata avsnitt.

5.7.5 Lärobok E: Religionskunskap 1

I Lärobok E tillskrivs det ingen agens till islam. Författaren framställer inte islam som subjekt, utan det är muslimer eller andra som tolkar och agerar. Texten behandlar även att det finns olika tolkningar och förhållningssätt i ett stycke (E173). De är ibland otydligt vilka tolkningar eller perspektiv som författaren väljer att lyfta. På en sida så väljer författaren att belysa nya sätt som feministiska teologer förespråkar läsning av koranen, men på samma sida så väljer författaren att inte belysa vilka som anser att sharia ska vara grunden för hur ett samhälle fungerar (E174).

5.7.6 Lärobok F: Religion och andra livsåskådningar

I lärobok F så framställs oftast inte islam som om religionen själv har agens. Det läggs ett stort fokus på att religionen kan tolkas och utövas på flera olika sätt. Det är däremot inte tydligt alltid tydligt vems tolkning som förs fram i texten. Ett exempel på detta går att se i de tre tänkta exemplen på hur en muslim kan beskriva sin tro. Inget av dessa exempel är tydliga med vad för tolkning de är tänkta att förespråka och detta behandlas ej heller i det avslutande stycket (F142). Det finns dock tillfällen då islam blir subjekt i texten. Exempelvis, under rubriken “Man och kvinna i islam” skriver författaren “utgångspunkten i islams syn är att man och kvinna är olika och därför har olika plikter enligt koranen.” (F153). Ännu ett exempel på hur islam ges agens i denna lärobok är följande: ”Islam förespråkar omskärelse av pojkar, men inte flickor” (F148). I båda fallen så är det inte religionen i fråga som förespråkar eller har en syn eftersom en religion inte är ett subjekt, utan det är snarare muslimers tolkning av islam.

6. Analys

6.1 Den generella strukturen

Som har framgått tidigare innefattar den generella strukturen en kvantifiering av aspekter i en text, i detta fall olika aspekter av islam i utvalda läroböcker. Tabell 7 ovan visar att det normaliserade värdet varierar stort inom samtliga kategorier. Till exempel, I kategorin ”Familjen” är det normaliserade värdet för lärobok A endast 1, medan i lärobok C är det normaliserade värdet 11,4. Det är alltså en mycket stor skillnad innehållsmässigt mellan de utvalda läroböckerna. Att det normaliserade värdet skiljer inom kategorierna behöver inte vara ett problem, men detta väcker funderingar kring vilken bild eleven får av islam.

Som kan ses i tabell 7 lyfter inte lärobok D vardagsislam alls, men bokens värde i kategorin ”sharia” är det högsta i förhållande till övriga läroböcker. Detta är anmärkningsvärt då det är möjligt att elever tillägnar sig en skev bild av islam på grund av att det författarna lyfter gällande sharia fokuserar främst på olika straff som framgår i sektion 5.1.4. I motsats till lärobok D som har det högsta normaliserade värdet i kategorin ”Sharia” har lärobok F inget om sharia enligt tabell 7, men som konstateras i sektion 5.1.6 beskrev författarna sharia med tre meningar inbakat i ett avsnitt som inte var tillägnat sharia. Att inte nämna sharia kan också vara problematiskt då sharia är en viktig aspekt för att förstå islam som helhet. Att inte nämna sharia ger en inkomplett bild av islam och kan leda till att eventuella fördomar inte bemöts. Detta är något som Otterbeck & Bevelander menar kan leda till islamofobi (2006, s. 10). I och med detta samt den bild av islam som ges i medier är det ännu viktigare att läroböckerna består av korrekt information som inte befäster fördomar, utan snarare problematiserar dem (Otterbeck & Bevelander 2006, s. 39).

Som tydligt kan ses i tabell 7 skiljer sig det normaliserade värdet stort inom respektive kategori. Som tidigare nämnts behöver detta inte vara ett problem och en elevs förståelse av islam påverkas inte nödvändigtvis även om det normaliserade värdet av lärobok C i kategorin ”Islams texter” är 20, medan värdet av lärobok A och D enbart är 3. Beträffande den nivå som läroböckerna är avsedda att användas på är det kanske snarare onödigt med en så omfattande del kring islams texter.

Härenstam (1993, s. 271) menar att framställningen av islam och muslimer i läroböcker är problematiskt då urvalet kan ge en missvisande bild. Detta är något som Otterbeck (1994, s. 38) också poängterar med hänvisning till Härenstam. Som kan ses i tabell 7 och i de två ovanstående styckena, kan innehållet i de utvalda läroböckerna ge en missvisande

bild av islam. Härenstams och Otterbecks konstateranden stämmer alltså med resultaten i tabell sju, alltså även i dagens läroböcker.

6.2 Särskilda fel: genus/kön

Det är främst två återkommande fel gällande genus och kön som kan ses i sektionerna 5.2.1–5.2.6, nämligen könsrelaterade faktafel kring vallfärden och bönen. Samtliga läroböcker nämner vallfärden men ingen skillnad mellan män och kvinnor tydliggörs. Till exempel så tydliggörs inte någon skillnad i klädval mellan män och kvinnor vid vallfärden, men de främsta felaktigheterna rör beteckningen en person får efter att hen har genomfört vallfärden. Läroböckerna B, C, D och F använder bara den manliga beteckningen *hadjdji*, inte den kvinnliga beteckningen *hadjdja*. Detta osynliggör kvinnans roll som med enkelhet hade kunna lyftas i samband med detta.

Kring framställningen av bönen syns fel gällande kön och genus också, dock enbart i läroböckerna A, B, D och E. Läroböckerna C och F nämner en könsskillnad gällande bönen och framhäver exempelvis att fredagsbönen är en plikt för männen men inte för kvinnan. I läroböckerna A, B, D och E nämns ingen skillnad alls och det är männens roll vid bönen som beskrivs. Återigen osynliggörs kvinnans roll.

Andersson (2020, ss. 55–56) ser liknande mönster i hennes studie. Hon menar att islam framställs som en patriarkal religion där kvinnan osynliggörs. Åkesson (2016, ss. 2–4) påstår att elever ofta kan bli exkluderade genom representationen av vem de förväntas vara och vem de kan bli och att detta skulle kunna brytas i skolan. Men, som har poängterats osynliggörs kvinnan i lärobok A, B, D och E, ett mönster som också är framträdande i Anderssons (2020, ss. 55–56) studie.

Att osynliggöra kvinnans roll på detta sätt kan leda till att eleverna som tar del av dessa läroböcker får en missvisande bild gällande islam då de endast får möjligheten att ta del av männens sida av religionen. Dessutom är framställningen av hur två av de fem pelarna genomförs skev, något som också kan påverka elevernas uppfattning av religionen och det kan även uppfattas som kränkande för religiösa kvinnliga muslimska elever då deras religiösa utövande förminskas.

6.3 Förvirrande struktur och utelämnande information

Gällande en förvirrande struktur och utelämnande information fokuserar vi enbart på hur de fem pelarna framställs. Lärobok D och F framställer pelarna extremt översiktligt och beskriver varje pelare i punktform och förklarar inte deras betydelse. Lärobok F lyfter att

de olika pelarna kan ha olika stor betydelse för muslimer och att detta är något ytterst individuellt. I och med att de fem pelarna utgör en central roll inom islam blir det missvisande att beskriva dem så pass översiktligt och onyanserat som i lärobok F och D. En möjlig förklaring till detta är att läroboksförfattarna förutsätter att eleverna har tidigare kunskaper kring de fem pelarna från grundskolan och har därmed enbart inkluderat de fem pelarna som en repetition.

Läroböckerna B, C och E beskriver de fem pelarna relativt utförligt. De beskriver varje pelare individuellt och ger förklaringar till dessa. Lärobok A ger dock en ännu bättre förklaring av de fem pelarna då författarna även har inkluderat en generell beskrivning över varför pelarna är viktiga, samt att de förklarar varje pelares vikt och funktion för muslimer. Lärobok A presenterar de fem pelarna mycket utförligt och nyanserat. Läroböckerna B, C och E framställer de fem pelarna relativt utförligt, men en förklaring till varför pelarna är viktiga kan ge en ökad förståelse för helheten, snarare än att enbart få läsa om hur pelarna utövas och efterlevs rent praktiskt.

I en rapport utförd av Skolverket (2006, s. 33) menar Härenstam att det är orimligt att en lärobok ska kunna ge en fullständig bild av en religion på ett fåtal sidor, men att det gör urvalet desto viktigare. Härenstam hänvisar till läroplanen Lgf-94 och menar att främlingsfientlighet och intolerans ska bemötas med kunskap (Skolverket 2006, s. 36). Att bemöta främlingsfientlighet och intolerans nämns inte i läroplanen för GY11, men styrdokumenten för religionskunskap inleds med följande mening: ”Undervisningen i ämnet religion ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar sina kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa.” (Skolverket 2011). Att bredda, fördjupa och utveckla ett förhållningssätt kan bli motstridigt om den information som ges i läroböcker är så fattig som i läroböckerna D och F.

6.4 Tendentiöst urval

Det tendentiösa urvalet grundas i Härenstams (1993) idé om att läroböcker inte nödvändigtvis innehåller faktafel, men att urvalet är skevt. I lärobok D och F framställs sharia mycket negativt utan att vidare förklara vad sharia innebär. Lärobok D ger enbart exempel på sharia som extrema straff, så som stympningsstraff och stening. I lärobok D ges inga vardagliga exempel på sharia, så som arvsrätt. Den framställning av sharia som finns i lärobok D är inte nödvändigtvis felaktig, men urvalet är skevt. Detta kan bli mycket

problematiskt då det kan bekräfta eventuella fördomar om islam som en våldsam religion som elever kan ha, utan att nyansera dessa.

Detta är ett mönster som Andersson (2020, s. 61) också ser i hennes undersökning. Hon menar att i de flesta av de undersökta läroböckerna i hennes studie framställer islam som en våldsam religion genom att lyfta extrema sharialagar och fundamentalism. Framställningen av extrema sharialagar är, som tidigare nämnts, även noterbart i lärobok E och återkommer därför även i samtida läroböcker.

I läroböckerna A, B, C och E beskrivs sharia relativt nyanserat på olika sätt. De flesta läroböckerna ger en rättvis bild av sharia, alltså att de lyfter delar av sharia som är vanligt att muslimer idag använder sig av. Författaren av lärobok B lyfter sharia i förhållande till Hjärpes (1983) fyra kategorier som nämns i sektion 4.5, vilket ger en fördjupad förståelse för hur sharia kan ta sig uttryck i vardagen i förhållande till en troende muslims religiösa inriktning. I lärobok E lyfts sharia i förhållande till ett sekulärt samhälle. Författarna menar att det går utmärkt att leva efter sharia, även i ett sekulärt land så som Sverige. Framställningen av sharia i läroböckerna B och E kan ge en djupare förståelse för hur sharia tar sig i uttryck i vardagen för muslimer, även för sekulära muslimer i Sverige. Detta är viktigt då Sverige är ett mångkulturellt land och en stor del av de elever som finns i klassrummen är muslimer, och det är därför viktigt att poängtera för samtliga elever att det finns nyanser och att en muslim inte behöver vara positiv till stympningsstraff och stening bara för att denne är muslim.

Den ”teologiska roboten” är också något som återkommer i de flesta läroböckerna. I läroböckerna A och D, framför allt, framställs muslimer som en ”teologisk robot”. I Lärobok A finns ett avsnitt som heter ”Sex saker en muslim ska tro”, vilket är problematiskt då detta framställer muslimer som en ”teologisk robot” som agerar efter en programmering. I lärobok D beskriver författarna det religiösa utövandet med begrepp som ”man ska” vilket också tyder på att författarna förhåller sig till muslimer som en enhetlig grupp. Att muslimer framställs som en enhetlig grupp är något Andersson (2020, ss. 55–56) ser i hennes studie. Över lag är framställningen av muslimer i läroböckerna B och E i linje med den ideala framställningen av muslimer som Otterbeck indirekt nämner (2004), men muslimer framställs som ”teologiska robotar” vid några tillfällen. Läroböckerna C och F gör däremot inte dessa misstag.

Att framställa muslimer som en enhet är problematiskt då det redan finns en tydlig ”vi- och dem”-mentalitet mellan ”svenskar” och muslimer. Dessutom är detta problematiskt då en homogen framställning av muslimer kan leda till att bilden som ges är svår att

relatera till för de muslimska eleverna, något som kan leda till exkludering i undervisningen.

Detta är något som presenteras i den tidigare forskningen. Härenstam, i Skolverkets (2006, s. 43) undersökning, menar att den bild som ges av islam i läroböcker är ensidig och att religionen ofta framställs som militant. Vidare poängterar Härenstam att denna framställning av islam kan vara oigenkännlig för många muslimska elever och att de därför kan känna sig negativt utpekade.

Dock menar Eliard (2009, s. 111) att författare kan ha goda avsikter i sitt skrivande, men att budskapet ändå kan bli marginaliserande. Detta på grund av att föreställningar om grupper kommer ofrivilligt till uttryck då de är dolda i kulturella tankemönster. Att benämna muslimer som en homogen grupp behöver därför inte vara avsiktligt, men kan trots det vara skadligt för gruppen som presenteras.

6.5 Fixering vid islamism och osynliggörandet av annan islam

Gällande fixering vid islamism och osynliggörandet av ”annan islam” skiljer sig läroböckernas innehåll åt. Lärobok B och C ger inte tolkningsföreträde åt islamismen, medan övriga läroböcker till viss del ger islamism företräde. Detta stämmer till viss del överens med Otterbecks beskrivning av denna kategori. Det är ett återkommande tema att läroboksförfattarna använder sig av Hjärpes fyra kategorier, snarare än de fyra sunnitiska lagskolorna, vilket även Otterbeck såg i hans läromedelsanalys. Islamism och fundamentalism har i en del av de valda läroböckerna tolkningsföreträde, men annan islam osynliggörs inte vilket Otterbeck såg i sin läromedelsanalys (2004, s. 64).

Att islamism och fundamentalism har tolkningsföreträde är något som är återkommande i den tidigare forskningen. Andersson (2020, s. 56) menar att hon upptäckte i hennes läromedelsanalys att islam framställdes som en våldsam religion med extrema sharialagar i ett flertal av läroböckerna hon undersökte. Detta är något som även Härenstam i hans studie tillsammans med Skolverket påpekar. Härenstam menar att en stor del av läroböckernas innehåll om islam behandlar muslimer i konflikt eller krig och att islam är drivkraften till dessa konflikter (Skolverket 2006, 36).Vidare menar Härenstam i samma studie att framställningen av islam och muslimer nästan uteslutande handlar om militant islam. Härenstam kritiserar urvalet i läroböckerna och menar att bristen på bakgrundsinformation, islams historiska utveckling och att en ensidig exponering av islam riskerar att leda till att islam blir synonymt med islamism (Skolverket 2006, s. 43). Detta är något som även Otterbeck & Bevelander (2006, ss. 38–39) påpekar. De menar

att ungdomars syn på islam och muslimer påverkas av vinklade framställningar om islam i deras vardag, oavsett om det är i media, läroböcker eller inom populärkulturen. Otterbeck & Bevelander menar att islam ofta framställs som ett hot, en enhetlig grupp, odemokratiskt, patriarkalt och annorlunda och att denna bild av islam påverkar ungdomars syn på religionen och dess utövare (2006, ss. 38–39).

Konsekvensen av att läroboksförfattarna fokuserar sin framställning av islam på islamism är något som också framgår i den tidigare forskningen. Härenstam menar att detta kan leda till att muslimska elever kan känna sig felaktigt utpekade och att de inte känner igen sig i den bild av muslimer som framställs (Skolverket 2006, s 43). Åkesson (2016, s. 2) menar att skolan bör vara en plats där alla elever blir speglade i undervisningen då det ger elever möjlighet att utvecklas, men att detta inte alltid efterlevs. Åkesson menar att elever ofta exkluderas genom den representationen av, till exempel, islam som framställs i skolan och att detta komplicerar elevernas identitetsskapande då det blir otydligt för eleverna vem de förväntas vara och dem de kan bli (Åkesson 2016, s. 4). Vidare menar Åkesson (2016, s. 4) att skolan kan och bör vara en plats som bryter upprepandet av begränsande presentationer av islam och muslimer, men att det inte alltid är fallet.

6.6 Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet

Som framgår i sektion 5.6 analyseras ej denna kategori då dess innebörd inte kan generera resultat som är relevanta för studiens forskningsfrågor. Denna kategori kan dock vara relevant för andra studier och har även bäring i den tidigare forskningen. Exempelvis poängterar Härenstam att läroböcker är begränsade i deras möjlighet att förmedla djupa och religiösa sammanhang till eleverna (1993, s. 6), men samtidigt att en viktig grundsten bakom en bra lärobok är att den har närhet till aktuell forskning vilket rimligtvis även inkluderar källkritiska studier (1993, s. 273).

6.7 Islam har agens

Gällande kategorin ”islam har agens” framgår det tydligt i de undersökta läroböckerna att islam inte tillskrivs agens, förutom i lärobok A där författarna ofta tillskriver islam agens. Författarna i resterande läroböcker är noga med att poängtera att muslimer utför handlingar, snarare än islam, och att dessa handlingar påverkas av olika tolkningstraditioner. Däremot framgår det inte vilka tolkningstraditioner händelser

beskrivs utefter, förutom i lärobok B där författarna är mycket noga med att tydliggöra vems tolkning som presenteras. Detta skiljer sig delvis från Otterbeck (2004, ss. 68–69) då det inte är ett återkommande mönster att islam tillskrevs agens. Däremot, i enlighet med Otterbeck (2004), är tolkningstraditionerna otydliga. Trots att läroboksförfattarna inte tillskriver islam agens så reproduceras ofta fundamentalism som normerande vilket framgår i sektionerna 5.5 och 6.1.5. Detta kan vara mycket problematiskt, framför allt om det inte framgår tydligt att fundamentalism beskrivs som normen för all islam.

Denna problematik är något som Härenstam också poängterar (1993, s. 271). Han menar att det stora problemet med läroböcker är att begreppet islam inte problematiseras, att islam presenteras mycket förenklat och att muslimer presenteras som en homogen grupp. Otterbeck & Bevelander (2006, s. 39) menar att trots att många elever inom skolväsendet är muslimer så är ett ”vi- och dem perspektiv” synligt i många läroböcker. Otterbeck & Bevelander menar att läroböcker ofta innehåller stereotypa skildringar av islam som ofta betonar det som är annorlunda eller negativt i förhållande till det svenska samhället. Härenstams (1993) och Otterbeck & Bevelanders (2006) ståndpunkter gällande presentationen av islam och muslimer i läroböcker förstärker poängen med Otterbecks (2004) kategori, alltså att det är problematiskt när läroboksförfattare subjektifierar begreppet islam genom att göra religionen till en handlande aktör.

7. Diskussion

Som framgick i kapitel 5 och 6 skiljer sig läroböckernas innehåll åt, på gott och ont. Exempelvis innehåller lärobok A nästan ingen information alls om familjen medan lärobok C innehåller mycket information om familjen. Familjen är mer eller mindre en central del av varje människas liv och identitetsformande, så hur kan grundlagen om religiösa minoriteters rättigheter till kultur- och samfundsliv främjas om familjens roll inom islam förminskas så som i lärobok A (SFS 2012:1408)? Dessutom diskuterar flera av de citerade forskarna i denna studie att framställningen av islam i läroböcker påverkar elevernas syn på muslimer. Lärobok D lyfter extrema sharialagar men nästan ingenting om islam i vardagslivet. Informationen är inte nödvändigtvis felaktig, men att enbart lyfta extrema sharialagar kan skapa och förstärka elevernas eventuella fördomar om islam som en våldsam religion, då detta är den bild av islam som framställs i media. Detta är även problematiskt i förhållande till kategorin ”tendentiöst urval”.

Ett återkommande tema i de undersökta läroböckerna är att kvinnans roll osynliggörs, medan mannens roll framhävs. Enligt det centrala innehållet i kursplanen för Religionskunskap 1 framgår det att undervisningen måste behandla religion i relation till kön (Skolverket 2011). Genom att osynliggöra kvinnans roll, vid exempelvis bön och vallfärden, ger läroböckerna en inkomplett bild av religionen och hur den utövas samt att detta strider mot kursplanens centrala innehåll. Även i de läroböcker som är mer inkluderande än andra så osynliggjordes kvinnan i frågor kring bön och vallfärden. En möjlig förklaring till detta är att läroboksförfattarna medvetet har valt att inte inkludera en tydlig beskrivning av hur bönen och vallfärden går till för kvinnan, då det skulle kunna bekräfta stereotyperna om islam som en patriarkal religion.

Gällande kategorin ”en förvirrande struktur och utelämnande av information”, där vi fokuserar vår undersökning på hur de fem pelarna framställs, är resultaten mycket varierande. I vissa läroböcker beskrivs de olika pelarna utförligt, nyanserat och även varför de är viktiga i många muslimers liv, medan i vissa böcker beskrivs de fem pelarna i punktform, något som är mycket problematiskt om de presenteras i vakuum. Denna problematik kan motverkas genom att läraren fyller ut informationen utanför läroboken, men det krävs betydligt mer av lärarens tid och kunskapsbas för att förklara de fem pelarna ytterligare om en lärobok enbart beskriver pelarna i punktform. Denna tid hade kunnat användas till att förklara hur dessa pelare kan variera i olika muslimers liv utifrån, till exempel, Hjärpes fyra tolkningstraditioner, för att på så sätt bidra till att inte framställa muslimer som ”teologiska robotar”.

I de undersökta läroböckerna likställer inte författarna framställningen av islam vid islamism. Islamism och fundamentalism framgår i samtliga läroböcker, men oftast under avsedda rubriker. Att en lärobok lyfter islamism och fundamentalism i sig är inte problematiskt, utan kan bidra till en ökad förståelse för variationer inom islam, förutsatt att läraren använder informationen i läroboken nyanserat. Något som dock kan uppfattas som problematiskt är att beskrivningen av islamism och fundamentalism i läroböckerna ofta är mer omfattande än beskrivningarna av andra inriktningar. Detta kan leda till att eleverna eventuellt förknippar islamism med islam eftersom framställningen islamism ofta belyses som om den inriktningen är betydligt större och mer vanligt förekommande än vad den faktiskt är. Det framgår sällan att islamister och fundamentalister utgör en mycket liten andel av världens muslimer.

I de studerade läroböckerna tillskrivs inte islam agens, men däremot är det otydligt vilken tolkningstradition som är framträdande. Detta kan vara mycket problematiskt och även ge eleverna en felaktig bild av islam eftersom muslimer indirekt framställs som en enhetlig grupp då inga tydliga skillnader görs gällande tolkningstraditioner. Det är omöjligt att den tänkta läsaren ska kunna tyda och skilja på de olika tolkningstraditionerna som beskriver islam i läroböckerna, vilket leder till att innehållet är otydligt, även om inte den tänkta läsaren kan förstå att innehållet är otydligt.

Eftersom läroböckerna är avsedda för gymnasieungdomar som läser kursen Religionskunskap 1 är det mycket viktigt att läroböckernas innehåll är korrekt, tydligt och inte missvisande för att eleverna ska kunna tillägna kunskaper för att bli goda samhällsmedborgare, vilket är skolans huvudsakliga syfte. Förvisso är det inte endast läroböcker som ger eleverna den kunskap de behöver, utan lärarens roll är givetvis mycket central i undervisningssituation. Men, läroböcker bör fungera som ett stöd i undervisningen som lärare kan använda sig av och till viss del luta sig emot faktamässigt. Lärarens roll är inte att behöva försvara, förklara och förtydliga den information som läroböckerna innehåller, något som mer eller mindre är nödvändigt i alla de studerade läroböckerna. Religionslärare är extra pressade på grund av den begränsade tiden i förhållande till det stoff som ska läras ut, och läroböckernas pålitlighet är därför extra viktigt inom religionsämnet på gymnasienivå. Inget av de studerade läroböckerna uppfyller den tillförlitlighet som bör kunna ställas på läroböcker, vilket blir väldigt problematiskt då majoriteten av lärare inte hinner granska de läroböcker de använder i undervisningen.

Vår studie ifrågasätter och undersöker innehållet gällande islam och muslimer i sex läroböcker för gymnasieskolan i kursen Religionskunskap 1. I undersökningen utgår vi från den tidigare forskningen om svenska läroböcker. Vidare bidrar vår studie till den didaktiska diskussionen genom att upplysa lärare om vanligt förekommande brister i samtida läroböcker i religionskunskap, samt hur dessa brister kan påverka undervisningen. Vår studie bidrar också till ett kritiskt förhållningssätt vid användandet av läroböcker i religionsundervisningen samt påpekar det avgörande behovet av att granska befintliga läroböcker och förbättra framtida undervisningsmaterial.

8. Avslutning

8.1 Slutsatser

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att Otterbecks sju kategorier för läromedelsanalys är i hög grad relevanta än idag. Att dessa återkommande teman till stor del går att hitta i de undersökta läroböckerna talar för att utvecklingen inom läroboksindustrin nästintill inte har förändrats på snart 18 år inom religionskunskapsämnet. Variationer mellan de studerade läroböckernas innehåll kan konstateras. Vår slutsats, enligt studiens resultat, är att läroböckerna B och C framställer islam och muslimer mest utförligt och nyanserat i relation till de övriga studerade läroböckerna. Lärobok D och E framställer islam och muslimer mycket översiktligt och bristfälligt vilket ställer ett onödigt stort krav på religionslärare att komplettera och nyansera läroböckerna. Som framgår i inledningen är detta mycket problematiskt då fyra av tio lärare inte hinner granska deras läroböcker, och om en lärare inte upptäcker läroböckernas brister finns risken att denne undervisar om islam på ett onyanserat och kanske felaktigt sätt. På sikt kan detta leda till att fördomar bekräftas, skapas eller inte bemöts, vilket kan leda till islamofobi. Vår slutsats, i förhållande till den tidigare forskningen, styrdokument och grundlagen är att läroböckernas innehåll är avgörande för en inkluderande religionsundervisning och även fortsättningsvis måste granskas kritiskt och användas med förbehåll.

8.2 Framtida forskning

Förslag till den framtida forskningen som kan bidra till den didaktiska diskussionen ytterligare är att även göra en bildanalys av utvalda läroböcker. Vi uppmärksammade i vissa av de studerade läroböckerna att män framställdes som lugna och harmoniska på bilder medan kvinnorna framställdes som hysteriska. Ytterligare ett förslag till den framtida forskningen är att undersöka nyare läroböcker, inklusive digitala läroböcker, då det är möjligt att nyare läroböcker framställer islam mer nyanserat än i de läroböcker som utgör källmaterialet i denna studie. Vårt sista förslag till den tidigare forskningen är att läroboksförfattarnas förarbete och intentioner kan undersökas, i enlighet med Otterbecks kategori ”Sammanblandning av islamisk historiografi och det wattska historieprojektet”. I och med att den islamiska historieskrivningen ger en bild av islam i linje med islamistisk historieskrivning, är det önskvärt att nyansera bilden av islams historia i framtida läroböcker.

Källförteckning

Andersson, C. (2020). *Västerlänningarna och de andra: En undersökning av hur islam framställs i läromedel mellan åren 1968–2018*. Masteruppsats, Religionsvetenskap för ämneslärare. Jönköping: Jönköpings universitet

Boréus, K. & Bergström, G (red.) (2018. *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* 4 uppl. Lund: Studentlitteratur

Eliard, A. (2009). Att skildra mångfald i läromedel: hur en inkluderande intention kan skapa underordning. *Tidskrift för Genusvetenskap*, (4) 95–115

Hjärpe, J. (1983). *Politisk islam: studier i muslimsk fundamentalism.* 2 uppl. Älvsjö: Skeab

Hughes, A. (2013). *Muslim Identities: an Introduction to Islam.* New York: Columbia University Press

Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam: analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg: Univ.

Otterbeck, J. (1994). *Muslimer i svensk skola.* Malmö: Gleerup

Otterbeck, J. (2000). *Islam, muslimer och den svenska skolan.* Lund: Studentlitteratur

Otterbeck, J. (2004). Vad kan man egentligen begära? – Läromedelstexter om islam. *Didaktikens forum*, 1(1) 56–73

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

SFS 2010:1408. *Statsskickets grunder.* Stockholm: Justitiedepartementet

Skolverket. (2006). *I enlighet med skolans värdegrund?: en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker.* Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2011). Ämne – religionskunskap. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3

Stridsman, S. (2014). Åtta av tio lärare hinner inte granska läromedel. *Skolvärlden*. https://skolvarlden.se/artiklar/atta-av-tio-larare-hinner-inte-granska-laromedel [2021–10–31

Åkesson, E. (2016). *Vem representeras i materialet?*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.653ebcff16519dc12ef369/1539587149870/Vem-representeras-i-materialet.pdf

Källförteckning av källmaterial

Lärobok A:
Mattsson Flennegård, M. &Eriksson, L. (2012). *Söka svar: religionskunskap 1 och 2*. 4 uppl. Stockholm: Libris

Lärobok B:
Tidman, N. & Wallin, K. (2012). *Livsvägar: religionskunskap för kurs 1*. 2 uppl. Malmö: Gleerup

Lärobok C:
Ring, B. (2013). *Religion och sammanhang 1 och 2*.4 uppl. Stockholm: Liber

Lärobok D:
Thulin, B. & Elm, S. (2012). *Religion: 1 & 2 Specialisering*. 3 uppl. Limhamn: Interskol

Lärobok E:
Franck, O. (2014). *Religionskunskap 1: Om mening, värde och tro*. Lund: Studentlitteratur

Lärobok F:
Ring, B. (2015). *Religion och andra livsåskådningar: religionskunskap 1 och 2*. Stockholm: Liber