



Studiebesök i religions- kunskapsundervisningen

Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök

Thérèse Halvarson Britton

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Pedagogiskt arbete

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2014:66

Studiebesök i religions- kunskapsundervisningen

Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök

Thérèse Halvarson Britton

Studiebesök i religionskunskapsundervisningen - Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök

Thérèse Halvarson Britton

LICENTIATUPPSATS

Karlstad University Studies | 2014:66

urn:nbn:se:kau:diva-34495

ISSN 1403-8099

ISBN 978-91-7063-606-6

© Författaren

Distribution:
Karlstads universitet
Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap
Institutionen för pedagogiska studier
651 88 Karlstad
054 700 10 00

Tryck: Universitetstryckeriet, Karlstad 2014

WWW.KAU.SE

Abstract

One aim with the Swedish non-confessional religious education is to increase students' understanding and respect for different ways of thinking and behaving. One opportunity to reflect upon other people's interpretations of life, are field visits. Many teachers and students want to make field visits but few actually do. This thesis explores educational opportunities and challenges generated by field visits as part of religious education.

This is a classroom study in an upper secondary school (the students were 17 years old), during the teaching sequence about Islam where one part was a field visit to a mosque. Data were produced by classroom observations and observations from a mosque visit, students' journal writing's before and after the visit and student interviews. The students' utterances about Islam are analysed using Michael Bachtin's dialogue theory and Robert Jackson's interpretive approach.

The analysis shows that students apply a speech genre, which in this study is denoted *genre of politeness*. In some cases the genre of politeness affect the students such that they do not dare to ask all questions, in particular questions about Islam and gender. Another result is that students more widely apply a *self-reflexive speech genre* during and after the mosque visit as compared to before the visit. By self-reflexive speech is meant that the students mirror what they have met in the mosque with their own interpretations of life. The analysis also shows that the several students express critical opinions about Islam both before and after the mosque visit and the teaching sequence.

The study explores educational opportunities and challenges generated by the mosque visit. Some of the themes that are discussed in the thesis are: 1) questions about representations of religion, for instance in what way "lived religion" and religion as a "philosophical ideal" can be combined, 2) the students' different ways of reflection, 3) how do students relate and rely on the faith representative's utterances, and 4) how students formulate questions to the faith representative.

Keywords: field visit, mosque, classroom study, Islam, dialogue theory, the interpretive approach, speech genre, religious education, representation, faith representative

Förord

Det är onekligen med blandade känslor jag nu är på väg att sätta punkt. Visst känns det befriande att äntligen få skicka till tryck, men jag anar redan en annalkande tomhet. Det är ett samarbete som är på väg att avslutas och jag har många att tacka. Jag vill speciellt nämna några.

Först och främst vill jag tacka ”Kim” som generöst och engagerat öppnade dörren till klassrummet och gav mig tillgång till elevernas tid. Och tack alla ni elever som på ett så samarbetsvilligt sätt har delat med er av era yttranden. Utan er hade inte detta varit möjligt.

Ett speciellt tack vill jag även rikta till mina två handledare docent Kerstin von Brömssen och professor Sidsel Lied. Ni har hjälpt mig på ett ovärderligt sätt genom att vrida och vända på det jag har skrivit, låta mig försvara min val och fatta självständiga beslut, och inte minst peppat mig när det har känts tungt. Ni är goda förebilder genom ert seriösa och respektfulla sätt både i relation till oss studenter och i er egen akademiska verksamhet.

Jag vill också tacka alla engagerade lärare som undervisat inom CSD-FL, Karlstad universitet och alla studiekamrater för en mycket lärorik tid. Ett extra tack till docent Kerstin von Brömssen och docent Christina Osbeck som drivit oss i religionsdidaktikgruppen framåt på ett pedagogiskt och proffsigt sätt. Jag har lärt mig så mycket tillsammans med er och ni har verkligen skapat ett klimat där vi har lärt av varandra. Ett stort tack till religionsdidaktikgruppen: Anders Karlsson, Carina Holmqvist Lidh, Helena Andersson, Jonas Wählberg, Marie Lindskog och David Carlsson som kom med under en period. Förutom att ni har bidragit med viktiga synpunkter på seminarietexter så har ni gjort att den här tiden trivsamt. Jag saknar redan våra träffar! Jag vill också tacka Olof Franck för grönläsning.

Jag vill även tacka Stockholm stad för delfinansiering av utbildningen och Globala gymnasiet som är en så kreativ och utvecklande arbetsplats. Tack Lars Benon för att du under din tid som rektor skapade en miljö på Globala gymnasiet som uppmuntrar till lärande och utveckling och som fick mig att söka den här utbildningen. Nuvarande rektor Pernilla Ericols för att du har skapat förutsättningar för att göra denna resa möjlig. Tack

också till mina forskarkollegor och rumskamrater Maria Johansson, Johan Sandahl, Patrik Johansson och Ulrik Holmberg för att ni har funnits där för att stöta och blöta idéer. Och tack alla kollegor på Globala för att ni inspirerar till att vilja lära mer genom att vara så duktiga och engagerade lärare!

Det finns andra som står mig nära som jag vill tacka speciellt. Carina Holmqvist Lidh för att du funnits med under hela denna resa och för att du med dina insiktsfulla och genomtänkta kommentarer har hjälpt mig vidare och peppat under tyngre perioder. Maria Johansson för att du har läst, givit respons, engagerat dig och alltid ställer upp och ser lösningar, och dessutom en så god vän. Mamma, Katarina Halvarson, och syster, Camilla Halvarson, för att ni ständigt ställer upp. Ni uppmuntrar och tror på mig och har bidragit med konstruktiv kritik på den här uppsatsen. Mamma, din insats har varit ovärderlig!

Avslutningsvis ni som står mig allra närmast. Tack Tom för att du tar ner mig på jorden, för att du har stått ut när jag försvunnit in i empiri och skrivande och för att du har läst och kommit med kloka synpunkter. Tack Nils och Alice för att ni hjälper mig att förstå vad som är viktigt. Utan er tre vet jag inte hur det här skulle ha gått!

Till pappa Arne Halvarson - jag skulle ha velat dela detta med dig!

Gärdet 24 oktober 2014

Thérèse Halvarson Britton

Studiebesök i religionskunskaps- undervisningen

Elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	2
1. PROBLEMBILD, FORSKNINGSLÄGE OCH SYFTE	5
Problembild	5
Forskningsläge	7
<i>Representation</i>	8
<i>Religion som filosofi eller levd religion</i>	10
<i>Trosrepresentanten som källa</i>	11
<i>Vilket lärande genererar studiebesöket?</i>	12
<i>Förberedelse i samband med studiebesök</i>	14
<i>Sammanfattning av forskningsläget</i>	15
<i>Min studie i relation till tidigare forskning</i>	17
Syfte och forskningsfrågor	17
Uppsatsens disposition och läsanvisning	18
2. TEORETISK REFERENSRAM OCH CENTRALA BEGREPP	19
Robert Jacksons religionsdidaktiska tolkande ansats.....	19
<i>Representation</i>	20
<i>Tolkning</i>	21
<i>Reflexivitet</i>	22
Michael Bachtins dialogteori.....	25
<i>Genom dialogen förstår vi oss själva – dialog som ontologi</i>	26
<i>Allt språkbruk är dialogiskt</i>	27
Studiens ontologiska utgångspunkt.....	31
Studiens epistemologiska utgångspunkt	31
3. METOD, MATERIAL OCH ARBETSGÅNG.....	34
En fallstudie	34
<i>Det exemplifierande fallet</i>	34
<i>Mitt urval</i>	34
Explorativ ingång och abduktivt arbetssätt.....	35
Metodval, genomförande och empiriskt material.....	37
<i>En religionsdidaktisk studie inspirerad av etnografen</i>	37
<i>Forskarens roll - inslaget av manipulation och forskarens påverkan</i>	38
<i>Deltagande observation- praktiskt tillvägagångssätt, öppenhet och grad av deltagande</i>	40
<i>Loggar</i>	42
<i>Uppföljande intervjuer</i>	43
<i>Sammanställning av dataproduktionen</i>	46
Etiska överväganden.....	47
Analysförfarande och upplägg för studiens resultatdel.....	49
Beskrivning av klassen	51
<i>En klass engagerad i religionskunskapsämnet</i>	51
<i>Grupperingar i klassen</i>	52
<i>Genus – en kamp om talutrymme</i>	54
<i>Elevs yttranden om varifrån de har fått sina intryck av islam</i>	56
4. RESULTAT: ELEVYTTRANDE FÖRE BESÖKET	59
Elevs yttrande om islam före besöket – logg 1.....	59

<i>Klassrumskontexten när eleverna skriver logg 1 – en beskrivning</i>	60
<i>Talgenrer som framträder i elevernas yttranden om islam i logg 1 – en skolanpassad talgenre dominerar</i>	61
<i>Innehållsanalys av elevernas yttranden om islam i logg 1- yttranden om trosgrunder dominerar</i>	68
Elevers planerade frågor inför besöket - generaliserande och informationssökande frågor om genus dominerar	72
<i>Klassrumskontexten när eleverna konstruerar sina frågor – en beskrivning</i>	73
<i>Talgenrer som framträder i elevernas planerade frågor – en skolanpassad och generaliserande talgenre framträder</i>	74
<i>Innehållsanalys av elevernas planerade frågor – elevfokus på genus och politik</i>	79
Summering och jämförelse av elevers yttranden om islam före besöket (logg 1 och planerade frågor)	82
5. RESULTAT: ELEVYTTRANDE UNDER BESÖKET	86
Moskébesöket – en beskrivning	86
Talgenrer som framträder i elevernas yttranden under besöket – en artighetsgenre framträder och dominerar	90
<i>En artighetsgenre – påverkar frågornas innehåll, form och vem som ställer frågor</i> .	90
<i>En kritiserande talgenre – kritik mot representanten och traditionen</i>	93
<i>En personcentrerad talgenre – efterfrågar åsikter och erfarenheter</i>	96
<i>En självrefererande talgenre</i>	98
<i>En jämförande talgenre – en jämförelse med kristendom</i>	100
Innehållsanalys av elevernas yttranden under moskébesöket – fokus på trosgrunder, politik och genus	101
<i>Islams trosgrunder – expert- och självrefererande frågor</i>	101
<i>Islam, politik och terrorism – expertkunskaper och åsikter efterfrågas</i>	103
<i>Islam och genus – en nedtonad roll under besöket</i>	106
<i>Religiös praktik – från "förbud och påbud" till "erfarenheter och upplevelse"</i>	109
<i>Islam i relation till andra livstolkningar – om kristendom och att välja rätt</i>	111
Sammanfattande diskussion: Moskébesöket – en kommunikationssfär där olika mänskliga verksamheter kombineras	115
6. RESULTAT: ELEVYTTRANDE EFTER BESÖKET	120
Elevers yttranden om islam efter besöket	120
<i>Klassrumskontexten när eleverna skriver logg 2 – en beskrivning</i>	121
<i>Talgenrer som framträder i elevernas yttranden om islam efter besöket - en personcentrerad talgenre dominerar och en reflekterande talgenre framträder</i>	121
<i>Innehållsanalys av elevernas yttranden om islam efter besöket – frågor om genus finns kvar</i>	133
<i>Summering av innehållsanalys efter besöket</i>	156
Elevers yttrande om trosrepresentanten Erik	157
<i>Religiös uppfostran eller ett personligt aktivt val</i>	157
<i>Islam, etnicitet och trovärdighet</i>	160
<i>Summering av elevers yttrande om trosrepresentanten Erik</i>	162
Elevers yttranden om att vistas i moskén	162
<i>Moskémiljön engagerar och sätter igång känslor</i>	163
<i>Att besöka en religiös byggnad - edification</i>	164
<i>Summering av elevers yttrande om att vistas i moskén</i>	166
7. DISKUSSION: RELIGIONSDIDAKTISKA MÖJLIG-HETER OCH UTMANINGAR	168
Frågor om islams representation	168

<i>Islam som filosofi eller levd islam – vad är sann islam och hur förenas ideal och verklighet?</i>	168
<i>Olika tolkningar av islam – tolkningsverktyg och öppenhet för olika uppfattningar av religionens ontologi</i>	172
Trosrepresentantens olika perspektiv - som expert, som individ med ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer generellt och som missionerande.	174
Olika former för elevernas reflektioner	176
<i>Besöket stimulerar reflexiv reflektion och tolkningsarbete</i>	177
<i>Reflektion och omvärdering</i>	178
Att förbereda och ställa olika typer av frågor – form, innehåll och avsikt?	181
<i>Frågornas form - olika typer av frågor beroende på hur trosrepresentanten adresseras</i>	181
<i>Frågornas innehåll – artighetsgenrens påverkan</i>	182
<i>Vilken avsikt har eleverna med sina frågor?</i>	184
Genusaspekt i den här studien	185
Är studiebesök en metod att rekommendera?.....	186
Förslag för framtida sätt att forskning.....	186
Tryckta referenser	188
Otryckta referenser	194
Bilagor	195

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1 Dataproduktion	46
Tabell 2 Talgenrer och innehållskategorier före besöket.....	59
Tabell 3 Talgenrer och innehållskategorier i logg 1 före besöket.....	61
Tabell 4 Talgenrer och innehållskategorier i elevers planerade frågor före besöket.....	74
Tabell 5 Talgenrer och innehållskategorier under besöket.....	89
Tabell 6 Talgenrer och innehållskategorier i logg 2 efter besöket	122

1. PROBLEMBILD, FORSKNINGSLÄGE OCH SYFTE

Problembild

Mina tankar om religion är överlag oförändrade, jag tycker fortfarande att det är onödigt och dumt. Studiebesöket var dock ganska upplysande, jag lärde mig mycket om koranen och islam. Blotta tanken att sitta stilla i en ”helig” byggnad stör mig fortfarande då jag motsätter mig allt det betyder. [Moskérepresentanten] Erik var en intressant människa. Han hade tolkat koranen på det sättet jag tror var tanken. Att han sen valt att tro helhjärtat på det är bortom mig. Trots det tror jag att han är en bra människa om han nu verkligen handlar efter sin tro. Det var egentligen ingenting speciellt som fastnade, det var ungefär som att lyssna på någon berätta en saga om en snubbe som konstant spottade ur sig saker om en högre makt. (Martin, logg 2)

Så skriver Martin, en elev från åk 2 på samhällsvetenskapliga programmet, dagen efter att han tillsammans med sin klass gjort ett studiebesök i en moské. Av citatet att döma förefaller studiebesöket väcka tankar hos Martin både om religion generellt, islam specifikt samt om att vistas i en religiös miljö. Fokus för den här uppsatsen är Martins och hans klasskamraters yttranden i samband med ett moskébesök och didaktiska utmaningar och möjligheter som ett besök kan generera.

En strävan i ett demokratiskt samhälle och tillika ett syfte med den obligatoriska icke-konfessionella religionsundervisningen i Sverige är ökad förståelse av och respekt för andra sätt att tänka och leva. I Gy 11s syftesbeskrivning står det att eleven ”ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva” (Skolverket 2011). Vidare är Sverige ett land som i flera sammanhang benämns som ett av världens mest sekulariserade länder (se till exempel World Value Survey (2011)) och endast 13% beskriver sig själva som religiösa (Zuckerman 2009, s 56). De siffrorna skulle kunna peka på att troligtvis allt färre elever har träffat och diskuterat religion med någon som positionerar sig religiöst. Samtidigt visar enkätstudien *Religion som resurs* att skolundervisning och media är de kanaler genom vilka elever främst kommer i kontakt med religion (Bromander 2012, s 67). Kerstin von Brömssen konstaterar att

skolan således borde vara viktig plats att diskutera, reflektera och analysera olika människors sätt att tänka (2012, s 155). En didaktisk utmaning för religionskunskapsundervisningen verkar följaktligen vara att hitta metoder som skapar möjligheter och förutsättningar för att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar.

Denna studie undersöker studiebesöket som en sådan metod. En undersökning av religionskunskapslärare på svenska högstadieskolor och gymnasier visar att det bara är 16% som genomför studiebesök (Osbeck & Pettersson 2012, s 218), vilket kan bero på praktiska omständigheter såsom brist på tid, pengar eller platser att besöka (Roos 2010, s 150, Skolinspektionen 2012, s 15, s 26). Samtidigt svarar 93% av samma lärargrupp att de tycker studiebesök är viktiga vilket tyder på att många har uppfattningen att det finns en potential med dessa möten (Osbeck & Pettersson 2012, s 218). Även elever ser en potential i studiebesök. Jo Beavens studie visar att 94 % av 157 brittiska högstadieelever tycker att studiebesök är ett bra sätt att lära sig om en religiös tradition och religiös praktik (2013, s 15).

Studiebesöket kan för elever och lärare vara ett tillfälle att få byta miljö och uppleva något nytt, att få träffa en representant med ett inifrånperspektiv av en tradition, att få möta religionen ”i verkligheten” och att få möjlighet att ställa egna frågor, för att nämna något som kan ses som möjligheter med studiebesök. Men studiebesök medför ur ett lärarperspektiv också ett antal didaktiska frågor att förhålla sig till såsom: Hur ska man förbereda och efterarbeta ett besök på ett lämpligt sätt? Vart ska man gå och vilken representant ska man besöka? Känner sig alla elever bekväma i den nya miljön? Kan man tvinga någon att följa med på ett studiebesök? Ryms studiebesök inom ramen för icke-konfessionell undervisning? Skolinspektionen har fattat beslut (2012-01-25 dnr 41-2009:2150) angående studiebesök och kommit fram till att studiebesök får och bör göras ”under förutsättning att eleverna inte utsätts för påverkan för att tillägna sig en viss trosuppfattning” (via Skolinspektionen 2012, s 15). Hur förhåller man sig som lärare till det? Hur påverkas eleverna av att komma till en ny miljö?

För forskningen finns också frågor som är angelägna att undersöka såsom: Vilka utmaningar finns i förberedelsearbetet? Vilket lärande kan ett besök generera? Hur behandlar eleverna det de möter under besöket? På vilket sätt påverkar elevernas egen livstolkning dem i mötet med det nya? När forskningsfrå-

gorna är besvarade kan läraren förhoppningsvis hämta stöd i dessa för att besvara sina frågor.

Studiebesöket verkar således vara en metod som både lärare och elever tror på men som rymmer didaktiska, och även resursrelaterade frågor, och där relativt lite empirisk forskning är gjord. Därför vill jag i denna studie undersöka didaktiska utmaningar och möjligheter i samband med studiebesöket. Studien har elevfokus och jag kommer att analysera elevers yttrande i samband med ett studiebesök för att därigenom undersöka didaktiska utmaningar och möjligheter som besöket genererar. Jag har gjort en klassrumsstudie i en gymnasieklass, där ett moskébesök ingår som en del av det undervisningsmoment jag deltagit i. Förutom klassrumsobservationer har jag låtit eleverna skriva loggar vid tre tillfällen samt gjort individuella elevintervjuer.

Det religionsdidaktiska fältet är stort och fokus kan läggas på olika delar av lärprocessen. Det mesta av religionsdidaktisk forskning som gjorts hittills rör förarbetet i lärprocessen samt diskussioner runt ämnets karaktär, syfte och uppgift. Däremot saknas det forskning som undersöker det som sker i lärprocessens mitt, framförallt med fokus på elevperspektiv (Osbeck och Lied 2011, s 10). I det tomrummet ser jag min undersökning som ett bidrag som kan fördjupa och förhålla sig till tidigare forskning om studiebesök och religionskunskapsundervisning, nyansera och problematisera studiebesök som metod, och kanske användas som stöd av lärare i planering.

Forskningsläge

Trots ett stort intresse från både lärare och elever när det gäller studiebesök i religionskunskapsundervisningen är tidigare forskning om detta, såväl nationellt som internationellt, begränsad. En forskare som bedrivit empirisk forskning i Sverige kring ämnet är religionsdidaktikern Lars Næslund. Han har undersökt religionsrepresentanters tal om sin religion (2009b), elevers frågor under och efter att trosrepresentanter besökt klassrummet (2009a, 2009f) samt elevers ut-sagor om klassrumsbesök (2009d), om egna besök i religiösa rum (2009e) och

om studiebesök i helklass (2009c¹). Anders Svahn har i sin D-uppsats undersökt samfundsföreträdarens tal om syfte och resultat av studiebesök (2010). Religionsdidaktikerna Sören Dalevi och Christina Osbeck (2012) har på uppdrag av Svenska kyrkan, utvärderat ett kyrkopedagogiskt samarbetsprojekt mellan kyrka och grundskola i Munkfors. Religionsvetaren Lena Roos (2008, 2010, 2011) har också intresserat sig för studiebesök och har diskuterat didaktiska utmaningar som studiebesök genererar i samband med sin egen undervisning i religionsvetenskap på högskolan. Religionskunskapsläraren och forskaren Jo Beavan (2013) har gjort en kvantitativ studie av brittiska lärare och högstadieelevers uppfattningar om studiebesök samt om representanter som kommer till klassrummet. Jag kommer att diskutera resultat från denna forskning tematiskt utifrån fem didaktiska frågor som aktualiserats i tidigare forskning i samband med studiebesöket, nämligen 1) *frågor om representation och vems religion eleverna möter under besöket*, 2) *frågor om det är religionen som filosofi eller levd religion som ska vara fokus för religionsvetenskapliga studier och vad studiebesöket i det sammanhanget kan bidra med*, 3) *vilken typ av källa trosrepresentanten är i religionskunskapsstudier*, 4) *vilket lärande besöket genererar*, samt 5) *frågor i samband med förberedelser av besöket*. Ibland kompletterar jag de tematiska diskussionerna med annan för studien relevant religionsdidaktisk teori och forskning.

Representation

Ett didaktiskt område som studiebesök aktualiserar är frågor om representation och vems religion elever möter under besöket. Empiriska studier visar att lärare ofta vill veta i förväg vilken representant de ska träffa under besöket. (Skolinspektionen 2012, s 15, Beavan 2013, s 19). I Carina Holmqvist Lidhs (*kommande*) studie framkommer det att även elever, vilka själva positionerar sig inom olika religiösa traditioner, ger uttryck för att valet av representant är viktig. Ungdomarna förespråkar studiebesök som metod men det framkommer även en oro att klasskamrater ska få träffa på en representant som istället förstärker en redan negativ bild av traditionen hos klasskamraterna. En av ungdomarna förklarar: ”faran är om man tar någon sådan här religiös fanatiker” (Holmqvist Lidh *kommande*). Även norska hinduiska elever i Tove Nicolaisens studie ger uttryck för att de upplever tempelbesöket som klassen gör tillsammans som huvudsakligen positivt, men också pinsamt och jobbigt eftersom klasskamrater-

¹ Av de refererade artiklarna är två publicerade (2009b och 2009d). De övriga är tillgängliga via Lars Næslund eller författaren av denna uppsats.

na upplevde att de mötte ”konstiga” saker såsom att gudar har många armar och att Ganesha har elefanthuvud (2013, s 264). Nicolaisen tolkar det ur ett postkolonialt perspektiv och visar hur elevens hinduiska kontext krockar med norsk normal-religion-kontext. Det ”normala” Religion, livssyn och etik (RLE)²-kontexten och är färgat av den judisk-kristna-muslimska synen på såväl religion som gudsuppfattning och ikonografi. I klasskamraternas ögon är den hinduiska ikonografen något exotiskt och ”konstigt” och detta är något som de hinduiska eleverna måste förhålla sig till under RLE-undervisningen, konstaterar Nicolaisen (2013 s 265).

Lena Roos, som diskuterar studiebesöket utifrån egna undervisningserfarenheter menar dock att det kan vara problematiskt om lärare alltid väljer en ”moderat” företrädare som representerar ”den goda religionen” eftersom eleverna då riskerar att få en förenklad bild av ett mångkulturellt samhälle. Roos talar om det i termer av ”naiv marknadsföring” och anser att det är viktigt att eleverna förstår att religioner *också* rymmer en inneboende potential av intolerans och att problem *ibland* beror på grundläggande skillnader i värderingar. Genom att detta uppdagas i till exempel ett studiebesök (och uppföljningen av detta) menar Roos att det dels kan bidra till ökad förståelse av religion som fenomen, dels ge ett tillfälle att diskutera hur vi kan skapa ett samhälle där olika värderingar samexisterar (Roos 2008, s 133).

I sin teoretiska tolkande ansats diskuterar Robert Jacksons också representation och månar om att många röster inom samma religiösa tradition ska höras i religionsundervisningen, majoritetens såväl som minoritetens tolkning. I det sammanhanget betonar Jackson värdet av personliga möten. Jacksons hermeneutiska ansats går ut på att man i studiet av en religion pendlar mellan det som han kallar den religiösa traditionen, gruppen och individen. Genom att analysera den representation som möts i relation till källor och auktoriteter och diskutera hur anhängare inom en tradition kan förhålla sig på olika sätt till källorna menar Jackson att förhållningssättet i en tolkande ansats hjälper eleverna att få en förståelse (utan att för den skull nödvändigtvis hålla med) för även mer extrema sätt att tänka och leva, samt förståelse för att en tradition rymmer en inre variation och varför den gör det (Jackson 2004 s 162).

² Nicolaisens fältarbete och forskning ägde rum 2005-2009. Under den tiden har ämnet haft tre olika kursplaner och två olika namn (2013, s36). Sedan 2008 heter det norska skolämnet Religion, livssyn och etik (RLE) (<http://www.udir.no/kl06/KRL1-01/Endringer/>).

Roger Homan (2012) diskuterar också religionskunskapsundervisningens representation och lyfter fram vikten av att våga visa olika tolkningar för att göra ämnet trovärdigt. Homan ifrågasätter dock Jackson då Homan anser att en tolkande ansats kan ge *för* mycket utrymme för trosrepresentanters egna berättelser (2012, s 191f). Homan diskuterar även studiebesöket mer specifikt och menar att representanterna under ett studiebesök ofta står för en teoretisk tolerant representation som inte alltid stämmer överens med den empiriska verkligheten (2012, s 186). Under ett besök är risken också stor att elever inte möter församlingen och den verksamhet som vanligtvis pågår, menar Homan (1993 via Beaven 2013, s 12). Homan poängterar således att det inte räcker att bara möta den teoretiska sanningen, utan levda verkligheter måste också få plats.

Religion som filosofi eller levd religion

Homans kritik av studiebesöket som ett tillfälle att enbart möta den filosofiska läran aktualiserar frågor om religionen som filosofi i relation till levd religion, vad som är i fokus för religionsvetenskapliga studier och vad studiebesöket i det sammanhanget kan bidra med. Det kyrkopedagogiska grundskoleprojekt i Munkfors som Dalevi och Osbeck utvärderar är, till skillnad från de besök Homan refererar till, upplevelsebaserat och har fokus på levd religion, det vill säga religion som praxis och som funktion, snarare än religion som filosofi och trosuppfattning (2012, s 81). Eleverna har dock förväntningar på en mer förståelseinriktad och informerande verksamhet och ger uttryck för att de saknar detta under besöket (2012, s 42). Ungdomar från Holmqvist Lidhs (*kommande*) studie, vilka diskuterar religionskunskapsundervisningen om sin egen religiösa tradition betonar att *ett* värde med studiebesök är att få träffa en expert som verkligen har kunskap om den religiösa traditionen. Ett *annat* värde som ungdomarna ger uttryck för är att studiebesöket kan vara ett tillfälle att få ta del av trosrepresentantens personliga upplevelser och relation till traditionen, vilket eleverna ställer emot lärarens ofta mer faktainriktade och ytliga presentationer. Ett *tredje* perspektiv som de ungdomarna efterlyser är en annan form av studiebesök då de önskar att klasskamrater ska kunna få en förståelse för den gemenskap som finns i t ex konfirmationsundervisning, moskén eller under en judisk högtid. Holmqvist Lidh tolkar elevernas yttranden som ett uttryck för att det finns ett behov av att nyansera eller motverka den dominerande negativa bilden av att de som lever som kristna, muslimer, judar och buddhister t ex har tråkigt. Eleverna som själva positionerar sig inom en tradition föreslår studiebesök där

man möter levd religion, till exempel genom konfirmationsundervisning, som ett tillfälle för klasskamrater att skapa alternativa föreställningar om deras egen tradition.

Även om religionskunskapsundervisningen ska erbjuda inslag både om filosofiska läror och om levd religion förefaller det vara en didaktisk utmaning att sammanföra dessa perspektiv. Næslund visar i sin analys av elevtexter skrivna efter att de har deltagit i någon religiös sammankomst att eleverna beskriver både rörelsens filosofi och dogmer, samt beskriver sina intryck av levd religion. De gör dock inga försök att binda i hop dessa båda delar (2009e, s 11).

Trosrepresentanten som källa

Andra didaktiska frågor som aktualiseras i samband med studiebesök är hur representanten ska behandlas som källa. Innan jag diskuterar tidigare forskning som behandlar till trosrepresentanten som källa, kommer jag att presentera tidigare forskning som undersökt vad trosrepresentanter anser vara syftet med studiebesök.

I Anders Svahns (2010) analys av trosrepresentanters tal om av vad de ser som väsentligt att förmedla under ett studiebesök finner han fyra perspektiv. Det första perspektivet, representerat av en frikyrklig företrädare, ser som sitt huvudsyfte att besöket ska leda till existentiell reflektion och förståelse för att vara troende. Det andra perspektivet, som representeras av Svenska kyrkan, anser sitt främsta syfte vara att etablera samarbete mellan skolan och församlingen. Även andra studier visar att representanter kan se skolbesök som ett led i att etablera kontakt mellan skola och kyrka (Dalevi & Osbeck 2012, s 89, Beavan 2013, s 20). Samfundsföreträdare från Svahns tredje kategori, det upplevelsebaserade perspektivet ser som sin främsta uppgift att förmedla ett inifrånperspektiv från en levande person, och är i hans studie representerat av en buddhistisk företrädare. Det fjärde perspektivet är förståelseorienterat med syfte att korrigera fördomar och skapa förståelse för religionen. Det förståelseinriktade perspektivet representeras av muslimska företrädare i Svahns studie (2010, s 46).

Ett förståelseorienterat perspektiv, med syftet att reducera fördomar, framkommer även hos muslimska guider i Pia Karlsson Mingantis (2010) studie. Hon visar hur svenska muslimska tjejers engagemang i Sveriges unga muslimer stärker dem som muslimer genom att de, som de själva uttrycker det, finner

stöd i ”sann” islam, till skillnad från deras föräldrars islam som de anser vara påverkade av traditionen samt medias islam som är påverkad av andra diskurser. De unga muslimska tjejernas uppgift blir nu att, till exempel genom att ta emot studiebesök, sprida ”sann” islam (Karlsson Minganti 2010, s 120).

En religionsdidaktisk fråga som studiebesöket aktualiserar är hur elever förhåller sig till den information och upplevelse de får under besöket. Lena Roos, som utgår från sina egna erfarenheter från undervisning i religionsvetenskap på olika högskolor, diskuterar studenternas inställning att de under besöket, genom ett inifrånperspektiv, ger uttryck för att de får ”den sanna” kunskapen om religionen (2008, s 132, 2010, s 148f). Roos själv anser att trosrepresentanterna representerar både ett inifrånperspektiv (emiskt) eftersom de pratar utifrån egna erfarenheter och representerar sig själva, och ett utifrånperspektiv (etiskt) genom att de under studiebesöket har rollen att berätta om sin egen religion (2010, s147). Därför, menar Roos, bör religionsvetenskapsundervisningen även behandla dem dubbelt, det vill säga dels med inifrånperspektiv som representanter för en viss tradition att diskutera tolkning och trosuppfattning med, dels med ett utifrånperspektiv som ett exempel på utövare av viss riktning av en religion i 2000-talets Sverige. Representanten blir således både en samtalspartner och ett forskningsmaterial (Roos 2010, s 156). Roos summerar genom att konstatera att ”en del i det religionsvetenskapliga studiet är att våra studenter får träna sig i att urskilja olika sorters röster i det ständigt pågående samtalet om religion” (Roos 2010 s 157).

Vilket lärande genererar studiebesöket?

Nästa didaktiska fråga relaterar till vilket lärande studiebesöket bör eller kan generera. Maybury och Teece (2005) diskuterar studiebesöket och relaterar till Michael Grimmitts distinktion *lära om* och *lära av*³. De ser studiebesöket som ett exempel på ett tillfälle då de anser att *lära om* och *lära av* religioner⁴ bör och kan kombineras. De poängterar dock att *lära av* förutsätter en öppen agenda och att eleverna får utrymme för att förkasta det som de möter (Maybury och Teece 2005, s 186). Undervisningen i samband med ett studiebesök bör, enligt May-

³ Grimmitt menar att *lära om* handlar om att föreställa sig hur innehållet förstås inom den studerade troskontexten och *lära av* handlar om att sätta in det nya i sin egen kontext. *Lära om* är en instruerande, begreppsmässig och empatisk interaktion mellan eleven och det religiösa innehållet medan *lära av* är en reflekterande, tolkande, kritisk och värderande interaktion, anser Grimmitt (2000, s 18).

⁴ Se Teece 2010 för en diskussion om skillnaden mellan att *lära om* och *av* religion, religioner eller religionskunskapsundervisning. Teece menar att elever bör *lära om* religioner för att kunna *lära av* religioner.

bury och Teece, fokusera på det *specifika* för respektive religion. Religionskunskapsundervisningens efterarbete i samband med ett besök, menar Teece, bör utgå från det eleverna mött och sedan lyfta fram fenomen som är utmärkande för just den traditionen (2010, s 98). Förslag på fenomen att lyfta i undervisningen efter ett moskébesök kan t ex vara den religiösa övertygelsen, vikten av inre och yttre renhet, vikten av att be tillsammans, ansträngningen att göra något vackert för gud och ärlighet (Maybury och Teece, 2005, s 187). Ett exempel på en sämre typ av studiebesök menar Maybury och Teece sig se i Gateshill och Thompson bok "Visiting Places of Worship" (2000), där *lära av* betonas på bekostnad av *lära om* religioner. Gateshill och Thompson vill med studiebesöket få eleven att se sambandet mellan den religiösa byggnaden och sitt eget liv. Det kan ske genom att under och efter besöket be eleverna tänka på en plats de tycker om att vara ensamma på eller skapa en sådan plats på skolan (Maybury och Teece, 2005 s 187). Maybury och Teece beklagar att dimensionen *lära om* då går förlorad eftersom de menar att "The aim is to enrich the experience of the learner not to reduce religion to the experience of the learner" (Maybury och Teece 2005, s 189).

Næslund diskuterar också vilket lärande ett möte med en trosrepresentant kan generera. Han drar, från sin empiriska forskning, slutsatsen att elever på olika sätt berörs av mötet med olika trosrepresentanter. Efter analys av elevers frågor till trosrepresentanter på besök i klassrummet konstaterar Næslund att det kanske inte är frågorna i sig som är det viktiga utan själva mötet och kontakten mellan eleven och trosrepresentanten (2009f, s 13). I elevers texter efter individuella besök vid en religiös sammankomst noterar Næslund att eleverna reflekterar mer om själva mötet än om det religiösa utövandet. Vidare drar Næslund slutsatsen att eleverna efter dessa besök fått ökad förståelse för religion som fenomen och dess mening samt för sin egen identitet. I dessa fall har eleverna varit ensamma och besökt ett religiöst rum och Næslund kommer fram till att den uppgiften förtjänstfullt förenar *lära om* och *lära av* (2009e, s 26). I studien där trosrepresentanter kommer till skolan konstaterar Næslund att eleverna inspireras av varandra och får hjälp att komma vidare i frågandet samtidigt som diskussionerna riskerar att bli för spretiga så att fokus tappas (2009e, s 25). Han menar att eleverna även då både *lär om* och *lär av* religioner genom besöken. Elevers behållning av besöket varierar beroende på elevens sociala kontext och personliga situation. Några elever visar att besöket och det som sagts inger existentiellt hopp, andra elever blir provocerade av det de möter medan ytterligare andra elever får insikter om sina egna liv, menar Næslund och summerar: "The

conclusive picture of the text is that the young - at least temporarily - leave their cosy homes to encounter the other. Back home much could be as it has always been, however, not everything” (Næslund 2009d, s 193).

I Holmqvist Lidhs (*kommande*) studie lyfter elever, vilka själva positionerar sig i en religiös tradition, fram studiebesöket som en möjlighet att *modernisera religionen* samt få svar på frågor som varken lärare eller läroböcker kan besvara.

Homan (1993) diskuterar risken med att ett studiebesök äventyrar det icke-konfessionella kravet då läraren inte har kontroll över undervisningen (via Beaven 2013, s 12). Eleverna i Holmqvist Lidhs kommande studie, vilka positionerar sig i en religiös tradition, lyfter fram studiebesöket just som ett sätt att i en icke-konfessionell undervisning komma runt neutralitetskraven. Holmqvist Lidh visar att ungdomarna generellt är mycket måna om att upprätthålla och värna om neutraliteten i religionskunskapsundervisningen, och att de uppfattar studiebesöket som ett sätt att bevara neutraliteten i undervisningen samtidigt som det ger undervisningen ett inifrånperspektiv och därmed en annan dimension.

Roos efterlyser mer forskning om just vilka typer av kunskaper som kan uppnås genom studiebesök (2010, s 155) eftersom hon menar att sådan forskning kan vara ett argument för extra resurser inom religionsvetenskaplig undervisning på högskolan. Hennes egen undersökning bland högskolelärare visar att besöken, som en del av undervisningen, bland vissa lärare anses ha bidragit till att utveckla elevers analytiska förmåga och kritiskt tänkande (Roos 2010, s 150, Roos 2011, s 214).

Förberedelse i samband med studiebesök

Den sista didaktiska frågan som aktualiseras av tidigare forskning om studiebesök relaterar till förberedelser inför ett besök. Bland grundskoleeleverna som gjorde studiebesök i kyrkan i Munkfors var de elever vars lärare hade förberett besöket i skolan mer positiva än de elever som kom oförberedda. Detta trots att det kyrkopedagogiska upplägget från början var att elever skulle vara oförberedda. En slutsats som Dalevi och Osbeck drar är att det behövs förberedelser i skolan före besöket för att eleverna ska ha något att relatera det de möter till (2012, s 88). I skolinspektionens utvärdering av religionskunskapsämnet visar det sig att drygt hälften av skolorna gör studiebesök (eller bjuder in) men att

det, av lärare, upplevs som tidskrävande genom förberedelser och efterarbete (2012, s 15).

Svahn noterar att samfundsföreträdarna visserligen upplever att elevers frågor är viktiga för besöket men anser att frågorna ibland styr eleverna för mycket, saknar struktur och hindrar eleverna att reflektera. Från några representanter framkommer synpunkten att ju mer inlästa eleverna är desto bättre frågor ställer de (Svahn 2010, s 41). Från en annan representant i studien ställs däremot frågan om det inte vore att föredra att eleverna inte hade förberedda frågor utan var mer öppna för det som dyker upp, och istället återkommer med frågor i efterhand (Svahn 2010, s 42)

Eleverna i Næslunds studie där representanter kommer till klassrummet har planerat frågor i förväg. Han konstaterar att eleverna i hans studie ställer tre typer av frågor; planerade, improviserade samt standardfrågor som ställs till alla representanter. Næslund ser också ett mönster utifrån avsikten med elevernas frågor och menar att många frågor drivs av en dold anklagelse, ofta relaterade till sexualitet och jämlikhet, medan andra drivs av genuin nyfikenhet eller en vilja att testa traditionens inre logik (Næslund 2009f, s 8). Næslund upplever eleverna som väl kritiska och ifrågasättande och efterlyser mer artighet i deras frågor (2009f, s 13).

David Gunnarssons gör i sin studie en postkolonial analys av guidade visningar i moskén vid Björns trädgård på Södermalm i Stockholm. Han diskuterar förberedelser som sker i ett högstadielklassrum inför ett moskébesök då läraren berättar om moskén, upplägget för besöket, att flickorna behöver bära en kapp i bönesalen etcetera. Gunnarsson menar att dessa förberedelser kan tolkas som ett ritualiserat inträde till något exotiskt, främmande och annorlunda. Förberedelserna menar Gunnarsson kan ses som ett uttryck för att eleverna behöver få vetskap om att de är på väg till något som de inte känner till (1999, s 148).

Sammanfattning av forskningsläget

Studiebesöket aktualiserar ett antal religionsdidaktiska frågor. En fråga är vems religion elever möter under besöket. Från ett lärarperspektiv vill många lärare veta i förväg vem de ska möta för att eleverna ska få möta en ”bra” bild av religionen (Skolinspektionen 2012, Beaven 2013, Roos 2008). Även för elever som möter representanter för sin egen tradition förefaller valet av representant

vara viktigt eftersom representanten påverkar hur klasskamrater uppfattar deras religiösa tradition (Holmqvist Lidh *kommande*). Ett annat förhållningssätt kan vara att en för stor anpassning i val av representant dels ger en felaktig bild av likheter och skillnad mellan olika religiösa traditioner (Roos 2008), dels minskar trovärdigheten då elever inte känner igen det de möter under besöket med det de möter i verkligheten (Homan 2012). En didaktisk uppgift kan således vara att hjälpa eleverna med redskap att placera den tolkning av en tradition de möter (Jackson 2002).

Andra didaktiska frågor som aktualiseras är relaterade till balansen mellan religion som filosofi och levd religion i religionskunskapsundervisningen och vad studiebesöket kan bidra med i det sammanhanget. Homan (2012) menar att det finns en risk att representanten endast förmedlar religion som filosofi och ideal, och som huvudsakligen faktainriktad. Många elever förefaller dock förvänta sig att få fakta från en expert (Dalevi & Osbeck 2012), samtidigt som det framförs kritik från elever som besöker sin egen tradition att ett kort besök inte räcker för att få en känsla av hur det egentligen är och hur traditionen levs (Holmqvist Lidh *kommande*).

Ytterligare didaktiska frågor som visar sig vara relevanta i samband med studiebesök är relaterade till hur trosrepresentanten ska behandlas som källa. En vanlig elevuppfattning är, enligt Roos, att det under besöket förmedlas den sanna kunskapen om den religiösa traditionen eftersom representanten ger ett inifrån-perspektiv. Roos menar att representanten har dubbla perspektiv, både som inifrån- och utifrån-perspektiv och därmed ska behandlas dubbelt (2008, 2010).

Frågor om vilket lärande ett studiebesök bör och kan tänkas generera hos elever diskuteras också i tidigare forskning. Både lärare och elever visar sig vara positiva till att göra besök och besök verkar öka elevers motivation för ämnet (Beaven 2013, Osbeck och Pettersson 2012, Roos 2010). Det finns vidare olika uppfattningar huruvida besökets syfte är att elever ska *lära om* och/eller *lära av* (Maybury och Teece 2005, Gateshill och Thompson 2010, Næslund 2009c)

Slutligen för studiebesöket med sig didaktiska frågor som handlar om förberedelser och efterarbete där tidigare forskning lyfter fram värdet av inte minst förberedelser inför besöket (Dalevi och Osbeck 2012, Svahn 2010, Skolinspektionen 2012). Att vara inläst på den religiösa traditionen samt att förbereda frågor är exempel på förberedelser som nämnts. Från samfundsföreträdarens per-

spektiv visar sig dock elevers frågor ibland uppfattas som begränsande (Svahn 2010).

Min studie i relation till tidigare forskning

Genomgången ovan lyfter fram några didaktiska frågor som tidigare forskning diskuterat i samband med studiebesök, nämligen frågor om vem som ska representera en tradition, frågor om eleverna under besöket möter religion som filosofi eller levd religion, hur trosrepresentanten ska behandlas som källa, vilken typ av kunskap som besöket genererar samt frågor om hur ett besök kan förberedas. Diskussioner i tidigare forskning är delvis baserade på forskares egna erfarenheter av studiebesök i undervisningen, delvis på empirisk forskning rörande studiebesök. När det gäller metodiska grepp som använts i tidigare empirisk forskning rörande studiebesök i religionskunskapsundervisning har Næslund i tolkningen av elevernas texter och tal främst fokuserat på själva besöket i ett sammanhang där lärare och undervisningsmaterial haft en nedtonad roll (2009d, s 167). Roos (2008, 2010) har fokus på undervisning men via lärarkollegors tal om undervisning samt egna erfarenheter från sin undervisning. Beaven (2013) har gjort en kvantitativ studie av brittiska lärares och elevers inställning till studiebesök och besökare i klassrummet.

Sammanfattningsvis visar genomgången att empirisk forskning om studiebesök är relativt knapp men att flera didaktiska frågor aktualiserats. Detta motiverar den här studien där jag genom en fallstudie har möjlighet att gå mer på djupet och följa en hel klass under ett helt undervisningsmoment i vilket ett moskébesök ingår. Genom att inte bara fokusera på själva besöket utan följa eleverna under en lite längre tid finns möjlighet att dels undersöka vidare de religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter som tidigare forskning aktualiserat, dels att uppmärksamma andra relevanta didaktiska frågor.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar genom elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök.

Forskningsfrågor

Vilka muntliga och skriftliga yttranden om islam gör elever före, under och efter besöket?

Vilka muntliga och skriftliga yttranden om moskébesöket och trosrepresentantens tal om islam gör elever?

Vilka likheter, skillnader och spänningar i elevers yttranden om islam går att iaktta inom och mellan de olika kontexterna, det vill säga i klassrummet före besöket, i moskén under besöket och i klassrummet och skolkontexten efter besöket?

Uppsatsens disposition och läsanvisning

I detta första kapitel har jag givit en bakgrund till min studie och en genomgång av tidigare forskning relaterad till studiebesök i religionskunskapsundervisningen. I kapitel 2 presenterar och diskuterar jag den teoretiska referensramen för studien vilken är Robert Jacksons tolkande ansats och Michael Bachtins teori om talgenrer/dialogteori. Kapitel 3 behandlar metodiska frågor och arbetsgången för studien. Uppsatsen har vidare tre resultatkapitel. I kapitel 4 analyseras elevernas yttranden om islam *före* besöket, i kapitel 5 analyseras elevyttranden *under* besöket och i kapitel 6 analyseras elevyttranden *efter* besöket mot bakgrund av elevyttranden före och under besöket. I det avslutande kapitlet, kapitel 7, diskuterar jag för studien centrala resultat i form av religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar som har framkommit genom analysen av elevernas yttranden.

I texten görs ibland hänvisningar till andra avsnitt i denna uppsats. Då anges rubriken på det hänvisade avsnittet samt sidan för avsnittets början, oavsett vart i avsnittet den exakta hänvisningen syftar.

2. TEORETISK REFERENSRAM OCH CENTRALA BEGREPP

Den teoretiska referensramen och analysverktyg för denna studie har sin grund i Robert Jacksons religionsdidaktiska tolkande ansats och Michael Bachtins dialogteori. Dessa teorier kommer att presenteras och operationaliseras i följande avsnitt. Avslutningsvis presenteras studiens ontologiska och epistemologiska utgångspunkter.

Robert Jacksons religionsdidaktiska tolkande ansats

Syftet med denna studie är att undersöka *ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar*. Ett studiebesök är en metod som bland annat handlar om ett möte med en (eller flera) religionsrepresentanter. Därför krävs en religionsdidaktisk teori där den religiösa individen har en plats. En tolkande ansats är en sådan teori då den tar hänsyn till varje persons unicitet (Jackson 2004, s 88) och där ett syfte med religionskunskapsundervisningen är att få förståelse för andra genom kunskap och förståelse av olika religiösa traditioner (Jackson 2002, s 133, 2004, s 88). En tolkande ansats har sin grund i etnografi och antropologi⁵ och ett studiebesök skulle kunna tolkas som en etnografisk metod som eleverna tillämpar i sin kunskapsproduktion. Tolkningsarbetet för att få förståelse för en religiös tradition och religiös praktik går, enligt Jackson, ut på att eleven dels pendlar mellan den religiösa individen, dess grupptillhörigheter och den religiösa traditionen, dels relaterar det nya hen möter till sin egen livstolkning. Vidare ger en tolkande ansats stort utrymme för elevernas egna föreställningar samt för att förhålla sig till det de möter och till metoden för studierna av religionskunskap (Jackson 2004, s 88), vilket även detta visar sig vara centralt i mitt material.

Slutligen överlappar en tolkande ansats Michael Bachtins dialogteori, vilken är den andra teoretiska utgångspunkten för denna studie. Jackson har ett religionsdidaktiskt perspektiv medan Bachtin har ett dialogteoretiskt perspektiv. Både Bachtin och Jackson betonar dock att ett möte inte sker i ett vakuum utan att varje yttrande rymmer genklanger av andra yttranden (Jackson 2002 s 129f, Bachtin 1997, s 231). Vare sig Jackson eller Bachtin menar att man kan eller bör göra sig av med sina tidigare föreställningar utan snarare att det finns en inlä-

⁵ Ansatsen växte fram under etnografiska studier av brittiska barn från olika religiösa traditioner (Jackson 2002, s 96 ff, 2011, s 2)

ningspotential i mötet mellan det egna och det nya. I min studie diskuterar jag religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter med hjälp av Jacksons tolkande ansats medan Bachtins dialogteori ger verktyg för att analysera elevernas yttranden.

Jag kommer i följande avsnitt diskutera och operationalisera tre nyckelbegrepp i Jacksons tolkande ansats, vilka alla är nära relaterade med varandra, nämligen *representation*, *tolkning* och *reflexivitet* (Jackson 2004, s 88).

Representation

Frågan om representation är relevant för den här studien ur två perspektiv, nämligen som en *ontologisk och epistemologisk utgångspunkt* samt som en utgångspunkt för att diskutera *religionsdidaktiska utmaningar*. Jag diskuterar dessa två perspektiv nedan.

Den *ontologiska och epistemologiska utgångspunkten* för Jacksons tolkande ansats och för denna studie är ett avståndstagande från den europeiska upplysningstidens kategorisering av religion utifrån en kristen modell där religion uppfattas som ett slutet homogent trossystem (Jackson 2002, s 3). Jackson vill istället med en tolkande ansats visa att varje tradition rymmer en inre variation och att sociala och individuella erfarenheter påverkar hur traditionen representeras (2002, s 69, 2004, s 88). Det finns således ingen ”rätt representation” av en tradition utan de som säger sig ge den ”rätta representationen” utövar snarare makt. I den religionsdidaktiska debatten placerar sig Jackson mellan å ena sidan en antiessensialistisk och antirealistisk hållning och å andra sidan en essensialistisk och realistisk hållning. Jacksons utgångspunkt är att religion är en *konstruktion* eftersom olika representationer påverkas av såväl individen som den sociala kontexten. Däremot menar Jackson *inte* att religion är en *fiktions*, så till vida att den inte skulle kunna göra sanningsanspråk (Jackson 2000, s 133). Jag delar Jacksons ontologiska och epistemologiska utgångspunkt och dessa ligger till grund för den här studien.

Jacksons diskussion om vad en religion är, hur olika religioner ska representeras och vem som ska bestämma hur traditionen framställs (Jackson 2002, s 1) är relevanta för min empiri och fungerar också som en *utgångspunkt för att diskutera religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter i samband med studiebesöket*. Frågor som aktualiseras genom min empiri är till exempel vilken roll trosrepresentantens

representation av islam spelar för elever i möte med andra representationer av islam och elevernas egna föreställningar om islam, hur elever talar om ”sann” islam och hur religionskunskapsundervisning görs trovärdig. Dessa religionsdidaktiska utmaningar diskuteras med hjälp av Jacksons tolkande ansats huvudsakligen i kapitel 7.

Tolkning

Nära relaterat till begreppet representation, och centralt i en tolkande ansats, är också begreppet *tolkning*. Jackson talar om tolkning ur två perspektiv. Det första perspektivet handlar om *en hermeneutisk pendling mellan individen, grupptillhörigheter och den religiösa traditionen* som, enligt Jackson, bör ske för att få förståelse för en ny tradition. Det andra perspektivet på tolkning handlar om att *relatera det nya som eleven möter till den egna livstolkningen* (Jackson 2011, s 3f). Detta avsnitt fokuserar på det första perspektivet i relation till denna studie, det vill säga pendlingen mellan de tre nivåerna individ, grupp och tradition, medan det andra perspektivet, det vill säga pendlingen mellan elevens egen livstolkning och det nya, diskuteras i nästa avsnitt i samband med begreppet reflexivitet.

Jag kommer nedan att presentera Jacksons motivering till varför de tre nivåerna individ, grupp och tradition ingår i hans tolkningsverktyg, för att avslutningsvis diskutera på vilket sätt tolkningsverktyget är relevant för denna studie.

I en tolkande ansats ges utrymme för *individen* och ett inifrånperspektiv av en religiös tradition. Jackson motiverar värdet av inifrånperspektiv i religionskunskapsundervisningen från ett maktperspektiv. Genom att låta individers röster höras blir inte religiösa anhängare enbart ett studieobjekt. Jackson poängterar dock att det är viktigt med balans genom att se till att undervisningsmaterial har både ett inifrånperspektiv och ett akademiskt utifrånperspektiv samt att balansera genom att visa olika representationer från en och samma tradition (2002, s 134f). Eftersom fokus för denna studie är studiebesök där eleverna delvis möter ett inifrånperspektiv genom trosrepresentanten är denna nivå i tolkningsverktyget en viktig utgångspunkt och genererar didaktiska frågor.

Genom att poängtera *grupptillhörigheters* betydelse för hur religiösa representationer formas lyfter Jackson fram religionen som en social aktivitet, vilket även det är en utgångspunkt i denna studie. Jackson menar att grupper, såsom familj, kön, etnicitet, klass etcetera, är kommunikativa och att det är inom gruppen

som traditionen kommuniceras. Grupper överlappar dock ofta varandra, och människor interagerar i olika sammanhang och påverkas på olika sätt, också över tid (2004, s 91, 2008, s 16). Ibland kan också faktorer som kön, politik och socialt liv påverka identiteten mer än religionstillhörighet (Jackson 2004, s 90).

Även *den religiösa traditionen* i form av begrepp från läran och filosofin är också viktig, menar Jackson, men han vill undvika att låsa in en individ i ett fast och definitivt schema som talar om vad som är traditionen ”på riktigt” (2002, s 69). Ett central syfte med religionskunskapsundervisningen är, enligt Jackson, att utveckla en förståelse för religionens språk och symboler, och en förutsättning för att få den förståelsen är att utveckla tolkningsförmågan (2002, s 133f).

För denna studie är den hermeneutiska pendlingen mellan de tre nivåerna individ, grupp och tradition relevant eftersom den fungerar som en *utgångspunkt för att diskutera religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar* i samband med studiebesöket. Frågor som aktualiseras är hur eleverna genom sina yttranden gör pendlingen mellan de olika nivåerna, om någon nivå är över- eller underrepresenterad och på vilket sätt de behandlar trosrepresentanten som källa.

Reflexivitet

Det tredje nyckelbegreppet i Jacksons tolkande ansats är *reflexivitet* och även det är nära relaterat till de tidigare diskuterade begreppen *representation* och *tolkning*. Begreppet reflexivitet relaterar till relationen mellan eleven och det hen studerar. Reflexivitet diskuteras av Jackson ur tre perspektiv, nämligen som en strävan att *relatera och granska sin egen livstolkning i relation till det nya eleven möter, att förhålla sig konstruktivt kritisk till materialet som studeras samt att förhålla sig kritisk metoder som tillämpas* (2004, s 88, 2011, s 4). Jag diskuterar de tre aspekterna nedan och visar samtidigt på vilket sätt de har relevans för denna studie.

Att relatera det nya till den egna livstolkningen

Det första perspektivet av reflexivitet är, som nämnts ovan, även en del av begreppet *tolkning* då det syftar till att relatera den egna livstolkningen till det nya som eleven möter och pendlingen mellan det egna och det nya. Jacksons utgångspunkt är att undervisningen inte äger rum i ett vakuum utan att eleven har med sig föreställningar in i klassrummet. I mötet med det nya vare sig kan eller bör eleven lämna sin egen uppfattning. Snarare sker en process där eleven

pendlar mellan sin egen uppfattning och det nya eleven möter, och i praktiken går det knappt att separera det nya från att fundera över sin egen livstolkning. Jackson förklarar:

Thus the activity of grasping another's way of life is inseparable in practice from that of pondering on the issues and questions raised by it. (2002, s 130)

Jackson anser att religionskunskapsundervisningen bör uppmuntra eleverna till att göra denna pendling och även att se sitt eget liv, livstolkning och identitet med nya ögon. Genom att det som inledningsvis kan verka helt annorlunda kopplas ihop med den egna uppfattningen menar Jackson att nya insikter kan skapas och fördomar utmanas (Jackson 2006, s 404). Dessa nya insikter talar Jackson om som *edification*.

Det engelska ordet *edification* kan översättas med *uppbyggelse* eller *upplysning* (Es-selte Studium 1992, s 173) och syftar på någon form av moralisk och intellektuell utveckling. Det är med den betydelsen ett normativt begrepp, som ursprungligen hör hemma i en religiös och konfessionell kontext. Jackson förklarar *edification* som ett transformerande begrepp så till vida att man tar ett steg utanför sig själv och i något perspektiv blir en ny person (2002, s 130). I det perspektivet har begreppet även relevans i en icke-konfessionell kontext och är relevant för elever som inte positionerar sig i någon speciell religiös tradition. Karin Kittelmann Flensner menar dock i sin kommande studie att till exempel svenska ungdomar, som positionerar sig som ickereligiösa eller som kristna/muslimer men utan att vara aktivt praktiserande, ofta saknar kunskap om sin egen tradition. När Jackson då talar om att mötet med en annan tro förutsätter att få syn på sin egen tradition blir den resan för dessa elever lång, eftersom många svenska elever saknar mening och något att relatera till i det religiösa språk de möter.

Jackson menar inte att det finns någon garanti för att den omvärdering, som han kallar *edification*, verkligen sker i religionskunskapsundervisningen, men att undervisningen bör skapa möjligheter för att det ska ske (2002, s 134). *Edification* betyder inte att eleven "bara" tar över det nya eller får en förståelse för att alla människor är lika, utan förutsätter att eleven ser både likheter och skillnader. Jacksons utgångspunkt är en positiv inställning till mångfald, och han ser

möten mellan människor som berikande och som utvecklande för den egna identiteten (2002, s 130).

Ett sådant självreflekterande inslag som *edification* innebär i skolans icke-konfessionella religionskunskapsundervisning kan upplevas som ett hot av föräldrar, då självreflektion skulle kunna leda till en kritisk omvärdering av den egna livsåskådningen, vare sig det handlar om en elev som positionerar sig i en religiös tradition eller ej. Jackson menar dock att tids nog kommer barn, oavsett religiös bakgrund, att möta andra sätt att tro och leva i en pluralistisk och globaliserad värld. Att då konfronteras med andra trosföreställningar under religionskunskapsundervisningen kan vara ett tillfälle att åtminstone möta det nya under strukturerad granskning (Jackson 2002, s 133)⁶.

Denna första aspekt av reflexivitet som har diskuterats ovan, och som alltså handlar om elevens pendling mellan den egna livstolkningen och det nya, har i denna studie relevans i relation till elevernas yttranden i samband med studiebesöket. Den aspekten blir således en utgångspunkt för att diskutera didaktiska frågor som materialet aktualiserar, till exempel vilken roll elevers egna föreställningar spelar i mötet med det nya? Hur kan *edification* se ut i en undervisningssekvens där ett studiebesök ingår?

Att förhålla sig kritisk till det studerade materialet och metoden

Den andra aspekten av reflexivitet handlar om *att förhålla sig konstruktivt kritisk till materialet man studerar*. Jackson poängterar att det för en lärare är en aktivitet som kräver känslighet och lyhördhet i ett pluralistiskt religionskunskapsklassrum (2011, s 5). I mitt material sätter det ljuset på en didaktisk utmaning att hjälpa eleverna att vara konstruktivt kritiska till det de möter under besöket.

⁶ Lied (2011) uppmärksammar att religionskunskapsundervisning som uppmuntrar till självreflektion kan bidra till konflikt mellan å ena sidan föräldrars rätt till att deras barns utbildning är i överensstämmelse med föräldrarnas filosofiska och religiösa övertygelse (Konventionen om skydd för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande friheterna) och å andra sidan barnens behov och rätt till utbildning (Barnkonventionen) (Lied 2011, s 169).

Den tredje aspekten av reflexivitet handlar *om att förhålla sig kritisk till metoden man tillämpar*. För denna studie får den aspekten relevans genom elevernas yttranden om vilken kunskap de anser att studiebesöket genererar.

Robert Jacksons tolkande ansats fyller i denna studie således huvudsakligen funktionen som en utgångspunkt för att diskutera och belysa religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter som aktualiseras genom elevernas yttranden om islam före, under och efter studiebesöket. Det betyder att en tolkande ansats främst relateras till elevernas yttranden i slutdiskussionen. Samtidigt bottenar studien i vissa med Jackson gemensamma ontologiska förutsättningar såsom att religion är en konstruktion utan att vara en fiktion och att religion är en social aktivitet. För att vidare hitta verktyg till att analysera elevyttranden tar jag hjälp av Michaels Bachtins dialogteori, vilken presenteras i nästa avsnitt.

Michael Bachtins dialogteori

Syftet med den här studien är alltså att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar, *genom att analysera elevernas yttranden om islam i de olika kontexterna före, under och efter besöket*. Eftersom jag jämför elevers tal i olika kontexter har jag sökt mig till Michael Bachtins dialogteori som är en teori där både kontexten och individen har centrala roller. Bachtin betonar att meningsskapande sker tillsammans med andra i en kontext (Igland & Dysthe 2003, s 113). Såväl innehåll som form i elevers yttranden påverkas av i vilken kontext och till vem de yttras, enligt Bachtin (1997, s 217). Samtidigt menar han att det finns utrymme för individen att lägga sig egen stämma och accent i sina yttranden (Bachtin 1997, s 225, Igland & Dysthe 2003, s 116). Genom att Bachtin i sin dialogteori tar hänsyn till både kontexten och till individen anser jag det vara en användbar teori för denna studie.

För att undersöka hur eleverna yttrar sig använder jag analysverktyg från Bachtins teori om *talgenrer* i min analys. Bachtin förklarar att varje sfär av språkanvändningen, varje kontext, utarbetar ”egna relativt fasta typer av yttranden” (Bachtin 1997, s 203) och sådana typer av yttranden kallar han talgenrer. Detta diskuterar Bachtin i artikeln ”Frågan om talgenrer” (1997), vilken är min främsta teoretiska utgångspunkt i studien. *Talgenrer* och *yttranden* är två centrala begrepp för analysen och ingår som en del av Bachtins dialogteori.

Dialog har för Bachtin flera olika betydelser och det går att lyfta fram åtminstone två innebörder som är relevanta för denna studie. Den innebörd som är mest relevant och som ger mig analysverktyg är dialog som något *utmärkande för allt språkbruk*. Den andra aspekten av dialog är för Bachtin *dialog som ontologi* (Dysthe 1996 s 63, Englund 2012, s 21.), vilken även den har relevans för studien men i ett religionsdidaktiskt perspektiv. Båda perspektiven av dialog presenteras nedan.

Genom dialogen förstår vi oss själva – dialog som ontologi

En betydelse av dialog för Bachtin är dialogen som ontologi. Den ontologiska innebörden förklarar Bachtin med att vi genom dialogen får kunskap om världen och skapar mening. Bachtin menar att hela vår tillvaro är en dialog och att dialogen är ett sätt att förstå oss själva, dels genom möjligheten att få ställa frågor i mötet med det främmande, dels genom att få svara på frågor om oss själva:

En innebörd röjer sina djup sedan den mött och sammanträffat med en annan, främmande, innebörd: mellan dem inleds en *dialog*, som övervinner slutenheten och ensidigheten i dessa innebörder, i dessa kulturer. Till den främmande kulturen ställer vi nya frågor som den inte ställt sig själv, i den söker vi svar på våra frågor och den främmande kulturen svarar genom att öppna nya sidor hos sig själv för oss, nya meningsdjup. Utan att ha *sina egna* frågor är det omöjligt att nå en skapande förståelse av någonting annat och främmande (men det måste naturligtvis vara seriösa, verkliga frågor). (Bachtin 1970, s 13)

Det är således både genom frågandet och svarandet som mening skapas. Mening kan, enligt Bachtin, aldrig överföras utan uppstår i själva interaktionen, i mötet. Han betonar den lyssnandes aktiva roll i talkommunikationen och förklarar att den som talar förväntar sig ett svar. Det behöver inte ske direkt och det kan ske på olika sätt. Bachtin förklarar:

/.../ förr eller senare kommer det som hörts och aktivt förstås att besvaras genom påföljande tal eller genom lyssnarens beteende. (Bachtin 1997, s 211)

Således beror meningsskapande lika mycket på kontexten och den som tilltalas, adressaten, som den som talar eller skriver. Tanken att vi genom att ställa frågor för att på så sätt dels få förståelse av det nya, och dels av för oss själva, är något som gör Bachtins teori relevant i samband med ett studiebesök. Bachtins tanke om dialogen som meningsskapande visar också överensstämmelser med det som Robert Jackson talar om som *edification* i en tolkande ansats (se avsnittet *Allt relatera det nya till den egna livstolkningen*, s 22).

Michael Bachtin var litteratur- och språkteoretiker och inte pedagog eller didaktiker. Trots det har hans dialogteori inspirerat forskare inom undervisning och utbildning (till exempel Dysthe 1997). Boel Englund påvisar dock det problematiska med att ouppmärksamt anamma det dialogiska perspektivet i till exempel pedagogiska och didaktiska sammanhang. Dialogbegreppet bygger på idéer om öppenhet, frihet och icke-objektivering och hos Bachtin är det existentiellt snarare än instrumentellt. När dialogen däremot konkretiseras i samhällliga praktiker, till exempel i dialog i skolan, finns en risk att det blir det något instrumentellt då den också blir ett medel för fostran och inte längre präglas av öppenhet och frihet (Englund 2012, s 14). Den konflikten, det vill säga öppenheten å ena sidan och det påverkande inslaget å andra sidan, aktualiseras i elevernas yttranden både under och efter besöket i moskén.

Allt språkbruk är dialogiskt

I förra avsnittet diskuterar jag dialog som ontologi och Bachtin menar med det att språket och dialogen ingår som en förutsättning för livet och meningsskapande. Bachtin förklarar också att livet ingår i språket genom att alla ord innehåller en återklang från tidigare yttranden (1997, s 205f, s 231). Livet som en del av språket leder över till Bachtins andra förståelse av dialog, nämligen att allt språkbruk är dialogiskt, och det är i teorin i denna betydelse av dialog som jag finner analysverktyg för studien, såsom *yttrande*, *adressat*, *kommunikationssfär*, och *talgenre*.

I sin artikel "Frågan om talgenrer" diskuterar Bachtin skillnaden mellan en *sats* och ett *yttrande* och förklarar att yttrandet är en sats eller ett ord som får sin mening och form genom att den ingår i en talkommunikation och därmed har en adressat. Yttrandet har dels ett tematiskt *innehåll*, dels en *form* (stil och konstruktion). Innehåll och form är oupplösligt förbundna och utgör tillsammans

yttrandets helhet (1997, s 203) och påverkas av talkommunikationens kontext och adressater, det vill säga av kommunikationssfären (1997, s 217). Analysenheten i den här studien är elevernas yttranden om islam i olika kommunikationssfärer. Ett yttrande karaktäriseras, enligt Bachtin, av att det äger *finalitet*, *adressivitet* och *expressivitet* samt rymmer *återklanger* av andra yttranden.

Ett yttrande äger finalitet, adressivitet och expressivitet

Att ett yttrande äger *finalitet* betyder att det är tydligt avgränsat från ett annat yttrande. Gränsen för yttrandet är när yttrandet byter talsubjekt. Ett yttrande kan utgöras av allt från en kort replik i en vardagsdialog till ett helt skönlitterärt verk, men det har ett tydligt avslut. Bachtin förklarar:

Yttrandet /.../ avslutas genom att ordet överlämnas till den andre, liksom ett tyst *dixi*, av lyssnarna uppfattat som ett tecken att den talande har slutat. (1997, s 214)

Många elevyttranden i denna studie kommer från elevernas loggböcker. I de fall när enlogg innehåller flera frågor behandlar jag elevernas svar på respektive fråga som ett yttrande. Elevernas texter frånlogg 1 som innehåller fyra frågor behandlas således som fyra olika yttranden, om inte eleverna själva har valt att skriva ihop svaren på frågorna.

Genom ett yttrandes avslut eller finalitet överlämnas ordet till näste talare. Det betyder att ett yttrande förutsätter en lyssnare. Bachtin menar att varje yttrande dels är ett svar på ett tidigare yttrande, dels förväntar sig ett svar och därmed har *adressivitet*:

Ämnet för den talandes tal, vilket ämne detta än må vara, blir inte för första gången ämne i det givna yttrandet, och den givne talande är inte den förste att tala om det. (Bachtin 1997, s 233)

Ett yttrande är således, genom sin finalitet och adressivitet, dialogiskt då det alltid är ett svar på ett tidigare yttrande och alltid har en tänkt adressat. Både de föregående yttrandena och det kommande tänkta svaret från adressaten påverkar och blir en del av yttrandets innehåll och form. Adressaterna är en del av kommunikationssfären. I min studie betyder det till exempel att elevernas föreställning om adressaterna i de olika kontexterna såsom trosrepresentanten i

moskén, läraren och klasskamrater är med och formar såväl innehåll som form i elevernas yttranden.

Ett yttrande utmärks också av att det har *expressivitet*, vilket betyder att den talandes (eller skrivandes) värderande förhållande till innehållet påverkar yttrandets innehåll och form. Bachtin menar att expressiviteten uttrycks olika starkt i olika kommunikationssfärer men att alla yttranden alltid rymmer ett inslag av expressivitet eftersom ett absolut neutralt yttrande är en omöjlighet (1997, s 225). I denna studie kan expressiviteten till exempel handla om hur eleverna ger uttryck för sin värderande inställning till islam eller till trosrepresentanten i de olika kontexterna i klassrummet före, i moskén under och i klassrummet efter besöket.

Genom att varje yttrande är dialogiskt, med den innebörden att det ingår i en kedja av andra yttranden, rymmer varje ord i yttrandet *återklanger* av andra yttranden. Alla ord vi använder rymmer en klang av andra röster från den specifika sociala omgivningen där ordet yttras och från historien. När vi gör våra yttranden förhåller vi oss till dessa röster och genklanger genom att sätta vår egen expressivitet på orden och våra yttranden:

Vårt tal, det vill säga alla våra yttranden (inklusive även kreativa verk) är fullt av andras ord, av olika grader av främmandeskap eller olika grader av tillägnelse, av olika grader av medvetenhet och åtskildhet. Dessa de andras ord bär också med sig sin egen expressivitet, sin egen värderande ton, som vi tillägnar oss, omarbetar och omaccentuerar. (Bachtin 1997, s 229)

Bachtin förklarar att livet och det som omger oss således är en del av språket och i enlighet med Bachtins resonemang finns till exempel i elevers yttranden om islam genklanger av såväl deras tidigare erfarenheter som deras tänkta adressater i form av läraren, trosrepresentanten, klasskamrater etcetera.

Kommunikationsfär och talgenrer

Att undersöka likheter, skillnader och spänningar mellan elevers yttranden om islam före, under och efter besöket är att jämföra olika kontexter. Bachtin talar om kontext i termer av *kommunikationsfär*. Han anser att kommunikationsfären och adressaterna, vilka är en oskiljaktig del av kommunikationssfären, ger ytt-

randet såväl mening som är med och formar dess innehåll och form. Några exempel på förutsättningar i kommunikationssfären som är med och påverkar elevernas yttranden i denna studie är *vilka* adressater som finns i den specifika kontexten (till exempel lärare, klasskamrater, moskérepresentant, moskébesökare och forskare) *samspel och hierarkier* mellan de talande (till exempel mellan grupper inom klassen, moskérepresentanten- elever, lärare-elever, lärare-moskérepresentant), *formen* för dialogen (till exempel en muntlig dialog med hela klassen, diskussioner i smågrupper eller skriftliga individuella loggar) samt *innehållet* för dialogen och olika föreställningar om detta (till exempel elevers olika inställningar till islam). Särskilda förutsättningar som till exempel dessa, menar Bachtin, är med och formar den talandes yttrande och ger upphov till vissa *talgenrer* (1997, s 206). I studien undersöker jag några talgenrer som framträder inom de olika kontexterna före besöket i klassrummet, under besöket i bönesalen i moskén och efter besöket i klassrummet.

Bachtin menar att det inom varje kommunikationssfär finns ett antal talgenrer, vilket han förklarar som relativt fasta typer av yttranden i relation till innehåll och form:

Varje yttrande är givetvis individuellt, men varje sfär av språkanvändningen utarbetar egna *relativt fasta typer* av sådana yttranden, typer som vi kallar *talgenrer*. (1997, s 203)

Eftersom adressaten är en del av kommunikationssfären är valet av talgenre är beroende av vem som är adressat:

Varje talgenre inom varje område av talkommunikationen har sin egen typiska uppfattning av adressaten, och det är denna som definierar den som genre. (Bachtin 1997, s 235)

När en talande eller skrivande gör ett yttrande väljer den en talgenre som överensstämmer med dess avsikt för yttrandet, det vill säga *stämman*, och med yttrandets expressivitet, i en given kommunikationssfär med givna adressater (Bachtin 1997, s 225). Genom valet av talgenre visar den talande sin vilja och avsikt och därmed sin individualitet (Bachtin 1997, s 217), samtidigt som det att infogas i en talgenre är något normativt och begränsande. Den relativt fasta formen för ett yttrande inom en viss talgenre påverkar *vad* som är möjligt att säga samtidigt som innehållet i yttrandet påverkar formen, det vill säga *hur* det sägs. Ju bättre man behärskar en talgenre, desto större frihet och möjlighet har

man dock att visa sin individualitet (Bachtin 1997, s 221). Ett sätt att förhålla sig fritt till talgenren, menar Bachtin, kan vara att använda ironi. Även om talgenrerna är relativt fasta förändras de dock och blir fler allteftersom kommunikationsfären blir allt mer komplex (Bachtin 1997, s 203).

Genom att undersöka ett antal talgenrer som framträder i elevernas yttranden skapas möjligheter att jämföra elevernas yttranden om islam i de olika kontexterna. I analysen av talgenrer använder jag Bachtins begrepp *innehåll*, *form*, *adressat* och *kommunikationsfär* som analysverktyg eftersom allt detta tillsammans påverkar yttrandet och den talandes val av talgenre.

Studiens ontologiska utgångspunkt

Min studie präglas av en konstruktionistisk och antiessentialistisk ontologi. Mitt studieobjekt är ett studiebesök som en del av en religionskunskapsundervisningssekvens och analysenheten är elevers yttranden om islam, som de kommer till uttryck i olika kontexter under undervisningssekvensen. Min ontologiska utgångspunkt är att de kontexterna (klassrummet och studiebesöket) är sociala ”blivande” verkligheter som ständigt konstrueras och rekonstrueras” (Bryman 2012, s 37). Därmed har jag fastslagit att jag inspirerats av ett socialkonstruktionistiskt synsätt enligt vilken forskarens uppgift är att undersöka hur den sociala verkligheten är konstruerad (Alvesson och Sköldberg 2008, s 81). Socialkonstruktionismen menar att för att förstå strukturerna, det vill säga det som sker i klassrummet, måste man utforska hur de konstrueras av aktörerna det vill säga lärare, trosrepresentant, och i den här studien framförallt av eleverna.

Studiens epistemologiska utgångspunkt

Den ovan diskuterade ontologiska utgångspunkten får epistemologiska konsekvenser, det vill säga vilken typ av kunskap som går att erhålla om den sociala verkligheten. I enlighet med den tolkning av socialkonstruktionism vilken anser att forskaren också är inbegripen i konstruktionen av den sociala verklighet som studeras (Alvesson och Sköldberg 2008, s101-102), ser jag mig själv som en medskapare i min dataproduktion dels genom min närvaro, dels mer aktivt genom loggboksuppgifter, intervjufrågor, fokus för mina observationer och inte minst mina tolkningar av data. Det jag hör och läser påverkar mina intervjufrågor, mitt fokus för observationen och formuleringen av loggboksuppgifterna.

Det som återges är således en bild och min bild är *en* av flera tänkbara tolkningar av samma verklighet.

Ontologiska och epistemologiska ställningstaganden ligger till grund för valet studiens design och metod vilka diskuteras i nästa kapitel.

3. METOD, MATERIAL OCH ARBETSGÅNG

Metodval föregås av flera ställningstaganden. Jag kommer i följande kapitel att diskutera studiens design, de konkreta metoder jag använt samt vilken typ av data de genererat.

En fallstudie

Jag har valt att göra en fallstudie eftersom jag är intresserad av att beskriva, jämföra och få förståelse för olika kontexter i samband med *ett* studiebesök som en del av religionskunskapsundervisningen (Bryman 2012, s 48). Med hjälp av empiriska data, i form av elevyttranden om islam, och religionsdidaktisk teori och dialogteori vill jag belysa religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter som genereras i det specifika fallet.

Det exemplifierande fallet

Det fall som är fokus för den här studien är ett fall av ett studiebesök som en del av en undervisningssekvens och analysenheten är elevers muntliga och skriftliga yttranden. Min avsikt är att ingående belysa detta fall. Jag gör inga generaliserande anspråk (jfr Bryman 2012, s 74-76) utan ser mitt fall som *det exemplifierande fallet* eftersom målet är ”att fånga och beskriva de omständigheter och villkor som en vardaglig eller vanlig situation uppvisar” (Yin via Bryman 2012, s 77). Jag har inte sökt en klass med någon specifik studieinriktning eller specifik köns/etnisk- eller religiös fördelning. Jag hade inte heller i förväg några önskemål eller synpunkter på vare sig formen eller platsen för besöket. Tre förutsättningar fanns dock, nämligen att det skulle vara en gymnasieklass, att hela klassen eller några elever skulle göra ett studiebesök under en undervisningssekvens i religionskunskap och att den medverkande läraren brukar göra studiebesök. På så sätt är urvalet till viss del målinriktat (Bryman 2012, s 392).

Mitt urval

Jag ville att den medverkande läraren skulle vara en lärare som brukar göra studiebesök i undervisningen och att läraren av eget initiativ ville medverka i min undersökning. Därför skickade jag inledningsvis ett brev per mail direkt till 16 lärare vilka tidigare haft lärarstudenter i verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och frågade om de brukar göra studiebesök och i så fall om de ville delta i mitt

forskningsprojekt (bilaga 1). Eftersom de tidigare valt att ha VFU föreställde jag mig att de skulle vara mer positivt inställda till att ha en extra person i klassrummet. Det visade sig stämma. Just min lärare Kim förklarade att hon stimulerats av att tillsammans med lärarstudenter tvingas reflektera runt de didaktiska frågorna vad-hur-varför och att den typen av reflektioner också lockade henne till att vara med i mitt projekt. När läraren Kim hade sagt ja kontaktade jag skolledning och fick klartecken därifrån. Därefter bad jag eleverna om tillstånd (bilaga 2).

Undersökningsklassen gick under studien i åk 2 på det samhällsvetenskapliga programmet på en kommunal förortsskola i Sverige. De var den första årgången som läste enligt Gy11 och kursen Religionskunskap 1. Klassen bestod av 30 elever varav 14 flickor och 16 pojkar. Jag beskriver klassen mer ingående i slutet av detta kapitel.

Alla elever utom en ville delta i undersökningen. Den elev som inte ville delta lyfte jag ut genom att inte samla in loggböcker och andra uppgifter samt inte ta med elevens tal under lektionerna i analysen. Rent praktiskt innebar det att jag placerade mikrofonen en bit ifrån eleven och i mina fältanteckningar noterade när den eleven sa något så att jag i mina transkriberingar kunde stryka detta. En konsekvens blev att jag inte kunde spela in den elevens bänkkamrat (de satt alltid tillsammans) under till exempel gruppdiskussioner. Det försökte jag att kompensera genom att intervjua kamraten.

Tiden för min studie avgjorde att det var just ett moskébesök och undervisningssekvensen om islam som skulle bli fokus för dennas undersökning. Moskébesöket är således inte valt av mig.

Studien är alltså en fallstudie av ett moskébesök som en del av en undervisningssekvens om islam. Analysenheten är elevers yttranden om islam som jag tagit del av genom observationer, loggböcker och intervjuer.

Explorativ ingång och abduktivt arbetssätt

Studiebesök som en del av religionskunskapsundervisningen är ett område som är föga utforskat vilket också talar för undersökningens *explorativa*⁷ ingång. Ge-

⁷ Explorativ används ibland i samband med pilotprojekt med syfte att generera idéer eller pröva mätinstrument för en större undersökning (Esaiasson et al 2007, s 214, Grønmo 2006, s 90) Halvorsen

nom undersökningen har jag för avsikt att undersöka elevers yttranden om islam i samband med studiebesöket och undervisningssekvensen i just det här fallet, men utan generaliserande anspråk i fråga om representativitet. I en fallstudie bedöms generaliserbarheten istället, dels genom antalet situationer som belyser vad forskaren söker, dels hur den kan relateras till andra studier och teorier (Kullberg 2004 s 72).

Vissa religionsdidaktiska teorier har jag haft med mig in i undersökningen, varpå de på något sätt har funnits som en grund och påverkat dataproduktionen. Under arbetets gång har empirin aktualiserat huvudsakligen två teorier för analysen, det vill säga Jacksons religionsdidaktiska ansats och Bachtins dialogteori, vilka diskuterats i föregående kapitel. Alvesson och Sköldbberg benämner en sådan pendling mellan empiri och teori som att arbetet drivs framåt *abduktivt*:

Abduktionen utgår från empiriska fakta liksom induktionen, men avvisar inte teoretiska förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen. Analysen av empirin kan t.ex. mycket väl kombineras med, eller föregripas av, studier av tidigare teori i litteraturen; inte som mekanisk applicering på enskilda fall utan som inspirationskälla för upptäckt av mönster som ger förståelse. (2008, s 56)

I min studie har valet av Jacksons religionsdidaktiska tolkande ansats och Bachtins dialogteori vuxit fram genom empirin, samtidigt som min tolkning och fokus för analysen av empirin naturligtvis har påverkats av teorierna.

Bachtins dialogteori hjälper bland annat till att hitta mönster i elevyttranden i de olika kontexterna före, under och efter besöket, samt att jämföra de olika kontexterna för att på så sätt få syn på religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter i samband med studiebesöket, vilka diskuteras med hjälp av Jacksons tolkande ansats. Det finns dock en risk att i en fallstudie använda uttryck som ”de flesta” och ”många”, och därmed göra en ”kvasikvantifiering” (Bryman, 2012, s 551). Min avsikt är att lyfta fram elevyttringar med ett kvalitativt snarare än kvantitativt syfte varpå innehållet i yttrandet, snarare än antalet yttranden är det centrala. Ibland har jag dock velat visa på i vilken omfattning något sker, utan att för den skulle hävda att det är generaliserbart. Jag anger då antal eller signa-

talar om utforskningsundersökningar som motsats till hypotetsprövande. En utforskningsundersökning är intresserad av att få en bred insikt och helhetsinsikt vilket gör att Halvorsen menar att de flesta utforskningsundersökningar som rymmer deltagande observation är utforskningsundersökningar (1992, s 84).

lerar genom uttryck som ”ett par” att det handlar om 2-3 stycken. Genom att deklarerar en explorativ ingång vill jag också reservera mig inför generaliserbarhet i betydelsen representativitet.

Genom att med en explorativ ingång abduktivt undersöka elevers yttranden av islam i olika kontexter med hjälp av analysverktyg från Bachtins dialogteori och religionsdidaktisk teori från Jackson vill jag således undersöka studiebesökets religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter. Dessa teoretiska ramar ligger till grund för val av metod.

Metodval, genomförande och empiriskt material

I följande avsnitt kommer jag att resonera kring metodrelaterade beslut som har fattats för den här undersökningen, i vilken jag använt mig av tre metoder, *deltagande observation*, *elevloggar* samt *uppföljande elevintervjuer*. Därefter diskuterar jag respektive metod samt vilken typ av data den genererar.

En religionsdidaktisk studie inspirerad av etnografen

Studien är inspirerad av etnografi, som metodisk ansats, men kan inte klassas som en etnografisk studie helt och fullt ut, bland annat med hänsyn tagen till den begränsade tiden för deltagandet och studiens avgränsade fokus.

I mitt fall utgår jag, precis som en etnograf, från en autentisk miljö, det vill säga klassrummet och undervisningskontexten. Jag vill beskriva och försöka förstå elevers talhandlingar/yttranden i det sammanhanget (jfr Johansson 2007, s 35, Kullberg 2004, s 61, s 94).

Eftersom det här också är en ämnesdidaktisk och religionsdidaktisk studie där jag intresserar mig för religionskunskapsundervisning har jag begränsat mitt deltagande till undervisningskontexten och klassrummet och har alltså inte intresserat mig för det som sker utanför klassrummet. Med klassrum menar jag en plats där planerad undervisning pågår vilket inkluderar studiebesöken, diskussioner under lektionstid på biblioteket, filmvisning etcetera.

Etnografen tillbringar traditionellt (ursprungligen inom antropologin) en lång tid i en viss kontext tillsammans med sina informanter och så kan ske även i en skolmiljö⁸ (Bryman 2012, s 379). Det gäller dock inte för min studie eftersom religionskunskapsundervisning är centralt och det är en avgränsad undersökningssekvens och ett studiebesök som jag studerar.

På min undersökningsskola blocklästes de flesta kurser, inklusive kursen Religionskunskap 1. Det innebar att kursen Religionskunskap 1 pågick i endast åtta veckor varav jag huvudsakligen var med de fyra sista veckorna (se lektionsöversikt, bilaga 3). Utöver det var jag med på kursens första introduktionslektion samt undersökningsklassens första studiebesök i en katolsk kyrka. Trots den begränsade tiden för mitt deltagande rymmer mitt fall ett longitudinellt element (Bryman 2012, s 79). Jag ser detta som en förutsättning då jag är intresserad av att jämföra elevernas yttranden om islam över tid, det vill säga före, under och efter studiebesöket.

Forskarens roll - inslaget av manipulation och forskarens påverkan

Undersökningen ägde rum i en autentisk miljö och det var i huvudsak lärarens ursprungliga planering som genomfördes. Viss intervensering (Esaiasson et al 2007, s 346) från min sida förelåg dock genom att tre av loggarna som eleverna skrev var designade av mig (se bilaga 4) och de två första av dessa tog även läraren Kim del av och kom delvis att påverka undervisningen. Loggarna bedömdes dock inte av läraren Kim och var inte betygsgrundande. Eftersom läraren Kim redan från början hade bestämt att eleverna skulle skriva loggbok fick två av mina loggar ersätta två som de annars skulle ha skrivit för henne. Läraren bedömde att det annars skulle ha ägnats för mycket av elevernas tid och energi på loggskrivande.

Min närvaro påverkade även på icke avsett sätt. Hur mycket och på vilket sätt är omöjligt att avgöra men jag vill diskutera några områden. Tidpunkten för studiebesöket bestämde läraren Kim, och det kom att inleda momentet. Hennes motiv för att lägga besöket i början av momentet var, att hon tycker att representanten, som hon kände till från tidigare, brukar ge en bra introduktion till

⁸ Några exempel på etnografiska studier i skolmiljö som pågått under en längre tid är till exempel Bartholdsson, Åsa (2008) *Den vänliga maktutövningens regim*. Stockholm, Ambjörnsson, Fanny (2006) *I en klass för sig - Genus klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm, Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis. Om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm, Risenfors, Signild (2011) *Gymnasieungdomars livstolkande*. Göteborg. Dessa studier intresserar sig även för det som sker utanför klassrummet.

islam och inspirera eleverna att vilja läsa koranen. I efterhand berättade läraren Kim dock att hon i sin ursprungliga planering för klassen i denna studie egentligen hade tänkt testa att avsluta islammomentet med moskébesöket, men glömde bort det när vi talades vid och då hon bokade tid i moskén. När hon i efterhand memorerade hur hon inledningsvis tänkt, bedömde hon det som att det var för sent att ändra. Om hon inte hade behövt planera så pass långt i förväg med hänsyn tagen till mig, hade hon kanske kommit ihåg sin ursprungliga plan och ändrat tiden för besöket.

Vidare visade det sig att läraren Kim var intresserad av att läsa religionsdidaktisk litteratur men hade haft problem att hitta sådan. Därför försåg jag henne med viss litteratur, bland annat det som Lena Roos (2008) skrivit om studiebesök. Huruvida det påverkade hennes undervisning är dock inget som är väsentligt för min undersökning, då jag fokuserar på elevers yttranden i undervisningssekvensen som den ser ut, inte varför undervisningen ser ut som den gör.

Genom vår gemensamma lärarbakgrund låg det nära till hands att kollegiala informella samtal uppstod mellan mig och läraren Kim. Ibland fick jag konkreta frågor gällande lektionsinnehåll och upplägg till exempel angående examinationsformen. Jag valde då att inte direkt ge råd utan ställde istället frågor hur hon tänkte runt olika alternativ. På så sätt fick jag ta del av hennes tankar samtidigt som vårt samtal kunde fortsätta. Min avsikt med det förhållningssättet var främst att hålla isär rollerna för mig själv som lärare respektive forskare samt att inte intervensera i undervisningen mer än nödvändigt. Vid något tillfälle ställde läraren Kim en innehållsfråga till mig under en lektion inför klassen. Jag valde även då att inte riktigt svara, dels för att göra det tydligt för både lärare och elever (och kanske också för mig själv) att jag inte är där som lärare, dels för att inte skapa en känsla av att jag som forskare sitter och kan mer än läraren och därmed bedömer läraren. När däremot elever som jag råkade sitta nära frågade mig saker (inklusive innehållsfrågor) under lektionen svarade jag efter bästa förmåga.

Elevernas påverkan av min närvaro och vilket inflytande den har på deras yttranden är kanske av ännu större vikt att diskutera, men svårt att veta i vilken omfattning. Jag upplevde eleverna som mycket samarbetsvilliga (med ett undantag som tidigare diskuterats) och ansvarstagande. En elev var beredd att offra sin tre timmar långa sovmorgon för att bli intervjuad av mig. Samtidigt var det en elev som kände sig stressad inför arbetet med examinationen och ville därför

helst slippa bli intervjuad, vilket respekterades. Jag valde att ersätta båda dessa elever med andra för intervju. Samtliga närvarande elever skrev vid de tre loggtillfällena även om vissa blev färdiga relativt snabbt. Vid första loggen var dock de elever som hade svenska som andra språk borta. Några elever som varit frånvarande vid loggtillfällena erbjöd sig att skriva i efterhand. Att läraren också läste (de två första) loggarna kan ha bidragit till elevernas engagemang såtillvida att de månar om att göra det de ska. Lärarens intryck var att eleverna uppskattade min närvaro eftersom de kände sig sedda genom att jag läste deras texter och sedan diskuterade det de sagt och skrivit under intervjuerna.

Det förekom situationer där det framgick att i alla fall vissa elever uppfattade mig som en extra lärare. Vid ett tillfälle, när läraren talar om vad de har till sin hjälp inför arbetet med en uppgift, lägger en elev till att ”Thérèse finns också”. Jag avfärdade detta eftersom det var en av de lektioner då jag skulle genomföra intervjuer i ett annat rum. Vid ett annat tillfälle framkommer det att några elever blir besvärade av inspelningsmikrofonen. Under en gruppdiskussion uttryckte elever att de kände sig avslöjade genom ljudupptagningen:

Jag gillar inte att bandspelaren står så nära oss. Nu fattar dom att, så här, man jobbar inte.

Andra elever sökte sig till mikrofonen och talade skämtsamt i den i början eller slutet av lektionen.

Deltagande observation- praktiskt tillvägagångssätt, öppenhet och grad av deltagande

Eftersom jag undersöker elevers yttranden om islam i samband med ett studiebesök i olika undervisningskontexter ligger det nära till hands att närvara i undervisningen och därför är klassrumsobservation en relevant metod. Genom klassrumsobservation hade jag ambitionen att få syn på elevers faktiska handlingar, inklusive deras talhandlingar, i ett samspel med andra. Genom klassrummet och undervisningen kunde jag också få syn på både *vad* eleverna yttrar och *hur* de talar om islam och besöket då de också möter andra representationer av islam genom lärare, läromedel, klasskamrater, filmer etc.

Rent praktiskt gick mitt deltagande till så att jag kom till lektionen, oftast tillsammans med läraren, och satte mig långt fram i klassrummet på sidan och när

det var möjligt vred jag bänken något för att se och höra eleverna bättre. En nackdel med denna placering var att eleverna på så sätt blev mer påminda om min närvaro, samt att det kunde förstärka känslan av att jag var en extralärare. Jag bedömde dock att fördelarna övervägde då jag på detta sätt kunde se vilken elev som sade vad. Mikrofonen placerade jag oftast mitt i klassrummet men försökte få viss variation mellan vilka elever som satt närmast. Jag förde sedan anteckningar om vilken elev som sade vad för att vid transkriberingen av mitt inspelade material kunna koppla talet till rätt person.

Både eleverna och läraren Kim visste från början att fokus för studien var studiebesök i religionskunskapsundervisningen. Jag har således valt att vara öppen med avsikterna (Bryman s 380-383). En annan sak att förhålla sig till i en etnografisk studie och inför en deltagande observation är graden av deltagande (Esaïasson et al 2007, s 346). För att det ska bli möjligt att få syn på det som vi vanligtvis tar för givet krävs det av etnografen att kunna växla mellan närhet (det vill säga att vara deltagande) och distans (det vill säga att reflektera och tolka det som sker) (Kullberg 2004, s 94). Graden av deltagande och hur växlingen mellan närhet och distans ser ut kan dock variera. Jag tar hjälp av Gans klassifikation av roller som den deltagande observatören går in och ut i för att diskutera olika grader av deltagande för denna studie (via Bryman 2012, s 390f). Min vanligaste roll är det som Gans kallar *fullständig forskare*, det vill säga att jag deltar under en lektion utan att engagera mig i arbetet i klassrummet. Min roll då är bara att observera och föra fältanteckningar.

En motsatt roll är *den fullständiga deltagaren*, det vill säga att vara helt och hållet engagerad och därefter växla till forskarrollen för att gå från närhet till distans. Rollen som fullständig deltagare hamnade jag i till exempel under en gruppdiskussion. Jag placerade mikrofonen vid en grupp och satte mig vid en annan grupp och frågade om jag fick lyssna på deras diskussion. Det fick jag, men efter ett tag uppstod frågor i gruppen som eleverna själva inte kunde besvara och de vände sig till mig med dessa. Jag kände snabbt att jag inte ville låta bli att svara eleverna med motiveringen att jag som forskare bara ville observera dem utan deltog i diskussionen. Ett problem med rollen som fullständig deltagare är dock att memorera det som skett och kunna växla roll till forskare. Jag försökte att lösa det genom att göra korta diskreta stödanteckningar (jfr Bryman 2012, s 399).

Gans tredje roll är rollen som *forskare - deltagare*, vilken syftar på viss delaktighet i en situation men inte fullt ut. Den rollen erfor jag periodvis under lektionerna, till exempel då en genomgång var slut, och eleverna skulle börja arbeta med något. I den situationen fick jag av elever som satt nära mig ofta rollen som ”hjälp lärare” då de kunde fråga mig saker om det som de skulle arbeta med. Den rollen upplevde jag fylla funktionen av att etablera kontakt med eleverna samtidigt som det gav tillfälle till ”samtalsintervjuer” (Kullberg 2012, s 115).

De data som jag erhöll genom observation och olika grader av deltagande var främst elevers, lärares och trosrepresentantens yttranden om islam genom deras tal. Vidare gav observationen mig kunskap och inblick i de olika kommunikationssfärerna före, under och efter besöket och i undervisningskontexten generellt.

Loggar

Förutom genom observation fick jag tillgång till elevernas yttranden genom deras loggar som jag designat. Eleverna skrev logg vid tre tillfällen, det vill säga första lektionen av islammomentet, lektionen dagen efter besöket samt fyra veckor efter besöket, det vill säga sista lektionen i islammomentet. Loggarna innehåller huvudsakligen kvalitativa data såsom elevers yttranden om islam när de går in i undervisningssekvensen (logg 1), elevers yttrande varifrån de har fått sina uppfattningar om islam (logg 1), elevers yttranden om trosrepresentantens tal om islam (logg 2), elevers yttranden om besöket specifikt (logg 2 och 3) samt elevers yttranden om studiebesök generellt efter momentets slut (logg 3). Jag har även samlat in elevloggar som skrevs efter att eleverna sett en dokumentärfilm. För att begränsa min studie analyseras dock inte dessa, förutom med ett undantag (se avsnitt *Islam och genus- kritisk reflektion med nya frågor*, s 147).

Kontexterna för skrivandet av loggarna beskrivs i resultatkapitlen i samband med analysen, eftersom kommunikationssfären är av stor betydelse för elevernas val av talgenre, enligt Bachtins dialogteori (1997, s 217).

Genom deltagande observation i olika miljöer och kontexter och elevers loggar tog jag del av elevers, undervisningens och trosrepresentantens yttranden om islam, samt elevernas yttranden om det de mött under besöket. Nästa steg var att genom uppföljande elevintervjuer få möjlighet höra eleverna utveckla det de skrivit och sagt.

Uppföljande intervjuer

Jag har gjort 13 uppföljande individuella elevintervjuer. Syftet med intervjuerna var att förtydliga och fråga vidare om det eleverna tidigare skrivit om.

Intervjun som respondentvalidering

Elevintervjuerna fungerar som ett sätt att öka undersökningens trovärdighet. *Trovärdighet* är ett begrepp som används av Lincon och Guba för att i ”kvalitativa studier” mäta det som i ”kvantitativa studier” talas om som intern validitet (det vill säga ”frågan om i vilken utsträckning ett resultat som inbegriper ett kausalt förhållande mellan två eller fler variabler är riktigt eller giltigt” (Bryman 2012, s 650)). Trovärdighetskriteriet går ut på att dels följa de etiska regler som finns i relation till dem som deltagit i undersökningen (se vidare avsnitt *Etiska överväganden*, s 47), dels att återrapportera till informanterna, så kallad *respondentvalidering* (Bryman 2012, s 353). Intervjuerna fungerar som en form av respondentvalidering eftersom jag tar upp det eleverna tidigare skrivit och/eller sagt för att undersöka om att jag har uppfattat det på rätt sätt.

Genom uppföljande intervjuer ökar också förutsättningarna för mig att kunna beskriva eleverna utifrån det som Gilje och Grimen diskuterar i termer av *barmhärtighetsprincipen*, nämligen att dels *utgå* från att individen är förnuftig, dels att *tolka* personen så att den framstår som så förnuftig som möjligt (2007, s 235).

I viss mån fungerar intervjuerna även som triangulering då jag får en möjlighet att via en annan källa (än loggar och tal i klassrummet) ta del av elevernas yttranden om islam och studiebesöket. Viktigt att notera är dock att kommunikationssfären och kontexten under en intervju skiljer sig på många sätt från klassrumssamtal och loggar. Genom intervjun får jag ta del av elevens muntliga yttranden i en annan kontext än klassrummet och under intervjun är det jag som forskare som är den enda adressaten. I enlighet med Bachtins dialogteori, som till stor del ligger till grund för analysen i denna studie, påverkar kommunikationssfären inklusive adressaterna, såväl innehållet som formen för elevernas tal, det vill säga elevernas val av talgenre (Bachtin 1997, s 217). Det betyder att elevens tal i intervjuerna används som ett komplement till innehållsanalysen snarare än som jämförelse med ytterligare en materialgrupps tillämpning av talgenrer.

Trots strävan efter trovärdighet är dock min utgångspunkt att både jag och den elev jag intervjuar ingår i vissa sociala sammanhang som färgar våra förförståelser och därmed begränsar vissa perspektiv (jfr von Brömssen 2003, s 106).

Praktiskt genomförande

Rent praktiskt gick intervjuerna till så att jag förberedde varje intervju individuellt. Jag gick igenom det respektive elev hade skrivit i logg 1 och 2, frågat på studiebesöket och i klassrummet efter besöket samt skrivit i en reflektion efter att ha sett en dokumentärfilm. Utifrån det sammanställde jag en tankekarta för varje elev med områden att fråga vidare om. Några frågor återkom dock i alla intervjuer, nämligen: Vad tänker du nu om studiebesöket i moskén? Vad tänker du om moskébesöket jämfört med det i katolska kyrkan? Vad tycker du om studiebesök generellt i religionskunskapsundervisningen? Intervjuerna var således *semistrukturerade* (Bryman 2012, s 206).

Intervjuerna genomfördes avskilt i ett grupprum eller på en institution i skolmiljön och de ägde rum i slutet av undervisningssekvensen under ett antal lektionsspass då eleverna arbetade individuellt med sin examinationsuppgift. Det betyder att eleverna var på plats i skolan, men att tiden dock togs från deras arbetstid för examinationen. Skolmiljön gjorde det lättillgängligt för både mig och eleverna, men en nackdel var att intervjuer vid några tillfällen blev avbrutna då någon annan elev eller lärare kom in i rummet. Efter omständigheterna upplevde jag dock att vi kunde återvända till ämnet efter eventuella avbrott på ett relativt bra sätt.

Varje intervju (med ett undantag) tog cirka 20 min och spelades in med ljudupptagning. Jag inledde varje intervju med att tala om att eleven när som helst kunde be mig stänga av bandspelaren och att han/hon alltid kunde låta bli att svara om så önskades. Ingen elev bad mig dock avsluta intervjun i förväg. Jag avslutade varje intervju med att de fick fråga mig något om de ville. Flera elever gjorde det och deras frågor kunde handla om något som stått i tidningen under veckan, vad jag ska göra med min forskning eller hur jag tycker att det har varit att spendera tiden med klassen. För mig var det ett sätt att erbjuda eleverna något i gengäld till det som de har givit mig.

Maktasymmetri i intervjusituationen

Under en intervju skapas kunskap och eftersom det är en relationell situation betyder det att det också finns en maktaspekt, som är viktig att vara medveten om och förhålla sig till (Kvale & Brinkmann, 2010, s 234). Maktasymmetrin blir extra framträdande när en vuxen forskare intervjuar en ung elev (von Brömssen 2003, s 107), vilket är fallet i min studie.

Jag upplevde att intervjuerna gick relativt bra eftersom det var förhållandevis lätt för mig att småprata lite inledningsvis om det de höll på med. Vi hade sett varandra och ofta samspråkade under några veckor och det jag frågade dem om var sådant som de själva sagt eller skrivit. Trots det påverkade min roll som forskare, lärare, vuxen och säkert i vissa fall etnisk, svensk relationen och det var inte ett jämlikt förhållande. En elevs kroppsspråk och strikta formuleringar tolkar jag som signaler på att han talade med mig som till en lärare på så sätt att han var mån om att uttrycka sig korrekt och visa sig kunnig. Jag noterade även någon annan elev som var mån om att visa att han kunde mycket om religion i allmänhet. Eftersom eleverna verkade tycka om att jag hade läst deras texter och hört vad de har sagt på lektionerna och därmed intresserat mig för det de hade att säga upplevde jag emellertid att de flesta uppfattade situationen som någorlunda bekväm och att intervjun kändes meningsfull.

Jag noterade dock själv i efterhand att jag inte alltid var tydlig i mina kommentarer eller följdfrågor, och att jag ibland lade ord i munnen på eleverna. Vidare ställde jag vid något tillfälle en följdfråga som var omöjlig. När eleven Fredrik gav uttryck för att han tyckte att det var problematiskt att religion kan tolkas på så olika sätt, frågade jag honom, utan vidare kommentarer:

Vore det bättre om man inte tolkade alls?

I efterhand vet jag inte varför jag ställde frågan, eftersom den är omöjlig att besvara. Fredrik svarar plikttroget ”ja kanske” på frågan, men jag kan inte enbart utifrån det svaret dra slutsatsen att han tänker att det är möjligt att låta bli att tolka. Min uppfattning är att jag tvingade fram ett svar som inte gav en rättvis bild av Fredrik enligt den tidigare diskuterade barmhärtighetsprincipen (Gilje och Grimen, 2007, s 235).

Urval för intervjuer

I strävan efter att ge en rättvis bild (jfr Lincon och Gubas äkthetskriterium via Bryman s 357) är även urvalsfrågan viktig. För mig handlade det bland annat om vilka elever jag skulle intervjua för att täcka in både dem som var positiva och negativa till såväl studiebesöket som undervisningen generellt. Vidare var en någorlunda jämn könsfördelning en urvalsprincip. En tredje princip för urval var relaterad till det som eleverna skrivit och sagt och som jag av olika anledningar ville fråga vidare om. Alla elever utom en av dem som tillfrågades ville bli intervjuade och några uttryckte besvikelse över att inte bli utvalda.

De data som producerats under intervjuerna fungerar som komplement till elevernas yttranden om islam i loggar och undervisning.

Sammanställning av dataproduktionen

Genom deltagande observation, loggböcker och individuella elevintervjuer har data för denna studie producerats. Nedan presenteras en sammanställning av dataproduktionen⁹.

Tabell 1 Dataproduktion

	IN-SAM-LING	KONTEXT (inkl adressat)	DOKU-MENT-ATION	DATA	ANTAL	DA-TUM
F Ö R E	logg 1	klassrum	logg-böcker	elevyttrande om islam före besöket	19 st (ej från elever som läser svenska som andra språk)	2012-09-18
		skriftlig kommunikation		elevyttrande om varifrån de fått sin bild av islam		
	plane-rade frågor	klassrum	post-it-lappar som elever skrev	elevens planerade frågor till moské-representanten	49 st (från 25 elever)	2012-09-19
		skriftlig kommunikation				
		adressater: forskare, lärare				
		adressater: lärare trosrepresentant (forskare) ¹⁰				

⁹ I denna sammanställning nämns inte elevernas filmloggar som skrevs efter besöket. Anledningen till det är att dessa bara används i analysen vid två tillfällen. Av samma anledning nämns inte studiebesöket i katolska kyrkan som klassen gjorde och där jag observerade.

¹⁰ När "forskare" står inom parentes har forskaren/jag endast rollen som observatör och fullständig forskare (Gans via Bryman 2012, s 390) och har sannolikt något mindre påverkan på elevernas yttranden än i de fall då de skriver till mig eller intervjuas av mig.

F Ö R E	Klass- rums- obser- vation	klassrum muntlig kommunikation adressater: klasskamrater, lärare, (forskare)	ljuddup- tagning fältan- teck- ningar	kommunikations- sfär/ kontext för logg 1 och planerade frågor	1 lektions- tillfälle (70 min)	2012- 09-19
U N D E R	obser- vation	moské muntlig kommunikation adressater: tros- representanter, klasskamra- ter, lärare moskébesökare, (forskare)	ljuddup- tagning fältan- teck- ningar	elevyttranden om islam under besöket trosrepresentanters yttranden om islam kommunikations- sfär/ kontext	120 min	2012- 09-20
E F T E R	logg 2	klassrum skriftlig kommunikation adressater: forskare lärare	logg- böcker	elevyttranden om islam under besöket	24 st	2012- 09-21
	logg 3	klassrum skriftlig kommunikation adressat: forskare	fråge- formulär	elevyttranden om moskébesöket och om studiebesök generellt	25 st	2012- 10-26
	elevin- ter- vjuer	grupprum/institution muntlig kommunikation adressat: forskare	ljuddup- tagning anteck- ningar	uppföljning och förtydligande av tidigare yttranden	13 elever (20-45 min/ intervju)	2012- 10-17 - 2012- 10-19
	klass- rums- obser- vation	klassrum muntlig kommunikation adressat: klasskamrater, lärare (forskare)	ljuddup- tagning fältan- teck- ningar	elev-yttranden om besöket och om islam kommunikations- sfär/kontext	6 lektions- tillfällen (samman- lagt 710 min)	2012- 09-21 - 2012- 10-12

Etiska överväganden

Forskning där människor och inte minst barn och ungdomar är inblandade ställer etiska krav på forskaren. I denna studie utgår jag från Vetenskapsrådets rekommendationer och konkretisering av individskyddskravet. Individskyddskravet skyddar individen från att utsättas för psykisk eller fysisk skada. Det konkretiseras i krav som ställs på forskaren, nämligen *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (2002, s 6), vilka alla är relevanta för denna studie.

Jag har tidigare beskrivit hur samtycket för deltagande gick till för lärare och elever. I samband med det fick de information om vad medverkan innebar för dem samt att de när som helst kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet 2002, s 7). Alla elever var över 15 år och fick därför själva ge sitt medgivande i enlighet med § 18 i lagen om etikprövning (<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>). Även trosrepresentanten i moskén informerades och tillfrågades i förväg via mail och gav sitt samtycke att medverka.

Konfidentialitetskravet innebär att alla inblandade ska ges största möjliga konfidentialitet och att personuppgifterna skall förvaras på ett sätt att inga obehöriga kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002, s 12). För denna studie betyder det att alla medverkande har fått nya namn och att kodnyckeln till dessa namn har förvarats endast i pappersformat inlåst under studiens gång och förstörts när studien blev klar. Eftersom elever i sina loggar och under intervjuer på eget initiativ har talat om sin egen religiösa positionering har jag valt att förutom att ge nya namn ibland även byta kön på elever för att på så sätt öka konfidentialiteten¹¹. Jag har också avsiktligt avstått från att beskriva skolan och moskén utförligt för att värna om de inblandades konfidentialitet.

Alla transkriptioner och allt inspelat material har förvarats på en lösenordslåst dator under studiens gång. När studien är klar förvaras det inspelade materialet inlåst på Karlstads universitet, för att på så sätt skydda alla inblandade personer från att materialet används till annat än denna studie vilken de har samtyckt till, i enlighet med nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, s 14).

Andra etiska frågor som aktualiseras i denna studie är relaterade till transkriberingen. Transkriptioner av elevloggar och elevyttranden från intervjuer och observationer utgör grunden för min analys. Utgångspunkten för min analys är elevernas yttranden och när de är skriftliga har jag skrivit av dem ordagrant och haft dem som utgångspunkt för analysen. I uppsatstexten har jag dock ibland anpassat elevyttrandena för att göra dem mer läsvänliga. Det gäller främst stavfel, interpunktion och språkliga fel. Om någon del av yttrandet utelämnats markeras detta /.../.

¹¹ Denna studie har inte genusfokus men trots det visar sig vissa könsmönster. Jag dock har inte ändrat kön på elever vars yttrande illustrerar dessa.

Muntliga yttranden har transkriberats från ljudupptagningen, men inte så pass detaljerat som krävs vid till exempel samtalsanalys. Hm-ljud, suckar och liknande har jag inte generellt bedömt vara relevant för denna studie. Däremot har intonation, skratt, tveksamhet och liknande noterats vid tillfällen då det har varit påtagligt. Starka betoningar markeras med *kursiverad* text. Även om strävan är att transkriberingen ska ligga så nära elevernas yttranden som möjligt sker en tolkning i transkriptionen och därmed ett avstånd från elevernas yttranden.

Analysförfarande och upplägg för studiens resultatdel

Syftet med denna studie är att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar genom elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök. Analysenheten är således *elevernas yttranden om islam* i de olika kontexterna före, under och efter besöket.

Resultatkapitlen är organiserade kronologiskt så till vida att jag i kapitel 4 analyserar elevyttranden *före* besöket, kapitel 5 elevyttranden *under* besöket och kapitel 6 elevyttranden *efter* besöket. Elevyttranden *före* besöket är skriftliga och kommer från två materialgrupper, nämligen logg 1 och elevernas planerade frågor inför besöket. Elevyttranden *under* besöket är muntliga och baserade på fältanteckningar från besöket. Elevyttranden *efter* besöket kommer från tre materialgrupper nämligen logg 2 som skrevs direkt efter besöket, logg 3 som skrevs fyra veckor efter besöket samt från individuella elevintervjuer som genomfördes fyra veckor efter besöket. De olika materialgrupperna har delvis olika kommunikationssfär och adressater, vilket påverkar elevernas val av talgenrer. Adressaterna för logg 2 är jag som forskare och läraren Kim, medan endast jag som forskare är adressat för logg 3 och för de enskilda intervjuerna. Även kontexterna för de olika materialgrupperna skiljer sig på olika sätt, till exempel genom att logg 3 och intervjuerna genomförts fyra veckor efter besöket. Vidare är intervjun en muntlig kommunikation och loggböckerna en skriftlig. Detta gör att yttranden från de olika materialgrupperna inte oreflekterat kan föras samman, i enlighet med Bachtins teori. Därför är logg 2 utgångspunkten för talgenreanalysen av elevers yttranden om islam efter besöket. Logg 3 och intervjun fungerar dock som komplement och respondentvalidering och i viss mån triangulering när det gäller *innehållet* i elevernas yttranden.

Jag kommer att göra två typer av analyser av elevernas yttranden om islam vilka delvis överlappar varandra, nämligen en *talgenreanalys* utifrån Bachtins dialogteori och en *innehållsanalys* utifrån olika innehållskategorier som utkristalliserats i materialet. I talgenreanalysen är begrepp som *talgenre*, *yttranden*, *adressat* och *kommunikationssfär* relevanta analysredskap. Varje talkommunikation och kommunikationssfär rymmer många talgenrer parallellt och att göra en heltäckande analys är vare sig möjligt eller eftersträvansvärt (Bachtin 1997, s 203). Jag kommer att lyfta fram de talgenrer som jag tolkar som mest framträdande.

Eftersom Bachtin menar att kommunikationssfären/kontexten påverkar våra val av talgenrer kommer de olika kontexterna där materialgrupperna producerats att beskrivas i respektive resultatkapitel. I innehållsanalysen använder jag mig av innehållskategorier som utkristalliserats från det empiriska materialet.

Att talgenreanalysen och innehållsanalysen ibland överlappar varandra ligger i Bachtins teori då han förklarar att en talgenre utgörs av yttranden som har relativt fast *tematiskt innehåll* och *form* vilka inte går att separera. Det betyder att innehållet i elevers yttranden om islam är relevant i båda typerna av analys. Trots det anser jag att en separat innehållsanalys av elevernas yttranden om islam tillför något extra, eftersom det säger något mer specifikt om *vad* elever yttrar om islam. Det i sin tur bidrar till att undersöka religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar som just moskébesöket genererar.

Jag har valt att presentera talgenreanalysen först i respektive kapitel. Syftet med detta är att sedan i innehållsanalysen även kunna använda mig av talgenrerna för att visa hur eleverna yttrar sig inom respektive innehållskategori.

Elevernas yttranden om islam, vilka presenteras i kapitel 4, 5 och 6 relaterar till den första och tredje forskningsfrågan, nämligen: Vilka muntliga och skriftliga yttranden om islam gör elever före, under och efter besöket? samt Vilka likheter, skillnader och spänningar i elevers yttranden om islam går att iaktta inom och mellan de olika kontexterna, det vill säga i klassrummet före besöket, i moskén under besöket och i klassrummet och skolkontexten efter besöket?

Några avsnitt i kapitel 6 relaterar även till den andra forskningsfrågan, nämligen: Vilka muntliga och skriftliga yttranden om moskébesöket och trosrepresentants tal om islam gör elever? I de avsnitten analyseras elevernas yttranden om

besöket, det vill säga om trosrepresentanten och om att vistas i moskémiljön. Dessa elevyttranden analyseras och diskuteras i relation till Jacksons tolkande ansats och annan religionsdidaktisk forskning snarare än med hjälp av Bachtins dialogteori.

Jag har valt att i uppsatsen huvudsakligen behandla elevers yttranden som grupp snarare än att jämföra yttranden på individnivå före, under och efter besöket. Syftet med detta är dels att lyfta fram den variation som finns inom gruppen, dels att begränsa studien då det skulle ta för mycket tid och utrymme att också göra och presentera analyser utifrån enskilda individer.

Före det första resultatkapitlet avslutar jag detta kapitel med att ge en beskrivning av klassen i studien.

Beskrivning av klassen

Klassen, åk 2 på Samhällsvetenskapliga programmet, består av 30 elever varav 29 väljer att delta i undersökningen. En elev var sjuk och därför inte med på besöket. Av de 28 elever som var i moskén och var med i undersökningen saknas underlag för fyra elever, eftersom de varit så pass mycket frånvarande. Således är det huvudsakligen 24 elever som min beskrivning, analys och tolkning baserar sig på.

En klass engagerad i religionskunskapsämnet

Läraren Kim beskriver klassen som engagerad i religionskunskapsämnet. När hon jämför religionskunskapslektionerna med svensklektionerna, där hon också undervisar klassen, konstaterar hon att eleverna har många åsikter när det gäller religion som fenomen och att de förefaller vara nyfikna på varandras åsikter då de är öppna för alternativa gruppindelningar under religionskunskapslektionerna:

Samtidigt så tycker jag att de *tycker* mer i religionen. När de skriver argumenterande texter i svenskan till exempel så är de mycket plattare än när de skriver i religion. Jag tycker att de är roligare på religionen för att det snackas mer och de accepterar att jag delar in dem i grupper - det vill de inte göra på svenskan. Där vill de bestämma själva. (intervju)

Klassen är på skolan känd för att vara relativt pratig och det stämmer även med mitt första intryck. Men även om eleverna är pratiga på lektionerna pratar de huvudsakligen om religion. Läraren Kim berättar också att de pratar i korridoren med henne om det de gör på religionskunskapslektionerna, inte minst om studiebesök.

Min uppfattning är att eleverna har förtroende för läraren Kim och generellt uppskattar lektionerna. Varje lektion inleds med musik och en bild då eleverna uppmanas att "sitta tysta och inte pilla på varandra eller telefonen" (fältanteckningar, introduktionslektionen 2012-08-23). Läraren Kim motiverar inslaget med att hon vill lyfta fram att religion också är upplevelse och känsla (samtal med Kim). Även om eleverna inte är helt tysta dessa stunder förefaller de vara uppskattade eftersom de ber om musiken de få lektioner som inleds på annat sätt (fältanteckningar).

Grupperingar i klassen

Från läraren Kim och eleverna framkommer det att det finns ganska starka grupperingar i klassen. Dessa förefaller bland annat vara relaterade till religiös positionering och bostadsområde. Utan att jag efterfrågat det yttrar sig elever i olika sammanhang om sin egen religiösa positionering. Det sker i loggböcker och intervjuer när de skriver och talar om sina tankar om islam i samband med besöket. Sex elever positionerar sig som ortodox kristna och en som ateist som tror på vetenskapen. Två elever säger att de inte tillhör någon religion och tre elever uttrycker att de inte vet vad de tror på. En elev positionerar sig som agnostiker och en elev uttrycker att han tagit avstånd från sin frikyrkliga uppväxt och religion generellt. En elev, Habib positionerar sig både som muslim och buddhist¹²:

¹² Buddhismen som en religion vilken attraherar sekulära svenskar diskuteras av Thurfjäll (2013). Han visar hur den buddhism som västerlandet möter är en hybrid eftersom den dels är förankrad i europeisk idéhistorisk tradition, dels i asiatiskt traditionell filosofi. Thurfjäll visar att det moderna västerländska sättet att betona förnuftet och individen framför kollektivet har präglat berättelsen om buddhismen som nått väst. Vidare förklarar Thurfjäll att den reform som buddhismen genomgick i kolonialiserade buddhistiska länder under 18-1900-talet var en reform dels mot kolonialismen, dels mot en kristen mission. För att kunna konkurrera på samma villkor som kristendomen lät sig dock buddhismen påverkas av protestantismen bland annat genom att reducera rituella och övernaturliga inslag och istället fokusera på filosofi och förnuft. Vidare tog man avstånd från tidigare hierarkier mellan munkar och lekmän inom den buddhistiska läran och fokuserade istället på individen. Meditation, vilket tidigare varit avsett främst för buddhistiska munkar kom nu att användas även av lekmän och syfta till självkänedom och psykisk balans för att bättre klara detta liv, vilket förefaller attrahera många sekulära svenskar.

Jag är muslim men jag är inte religiös om man säger så men jag är inte praktiserande muslim över huvud taget. Jag kallar mig själv buddhist därför jag tror på en gud. (intervju)

Cirka en tredjedel av eleverna uttrycker ingenting om sin religiösa positionering.

Under en religionskunskapslektion diskuteras en kategorisering och stereotypisering i det område där skolan ligger, i kontrast till grannområdet. Eleverna kritiserar fördomarna som finns att alla som bor i grannområdet är ”kriminella och svartskallar” och att de som bor i skolområdet är ”nazister”. Samtidigt konstaterar eleverna att en viss uppdelning utifrån dessa grupper avspeglas i placeringen i klassrummet.

Mitt intryck är att det också hos vissa elever finns en uppfattning om två grupper i klassen som är relaterade till religiös tro, (och som eventuellt sammanfaller med uppdelningen mellan bostadsområden), å ena sidan de som positionerar sig som troende och kristna, å andra sidan de andra. De flesta elever som positionerar sig som kristna förefaller bo i eller i närheten av grannområdet och är inte etniskt svenska. Intrycket att det finns en uppdelning i relation till religiös positionering är baserat på olika elevers yttrande i termer av troende-icketroende eller religiös-icke religiös. Fredrik, som själv positionerar sig som ateist, frågar mig under intervjun vilken grupp som är störst, de som är troende eller icke-troende:

Är det fler som tänker som jag i klassen eller är det fler som tänker mer religiöst? På känsla bara.

Nalin, som själv positionerar sig som kristen pratar i termer av ”de andra” om dem som är ”icke-troende”. Hon förklarar att ”de andra”, till skillnad från henne själv, blev imponerade av att trosrepresentanten som konvertit lärt sig koranen och arabiska så väl. Kategoriseringen av kristna kontra icke-kristna framkommer hos elever som positionerar sig som icke-kristna och som menar att det är nyttigt för dem som är kristna att höra att islam också är en fredlig religion. I de flesta elevyttranden sammanfaller kategorin ”religiös” med att vara kristen och den kontrasteras mot kategorin ”icke-kristen”. En förklaring till det kan vara att elever som positionerar sig som kristna utgör den största gruppen med religiös positionering i klassen.

Genus – en kamp om talutrymme

Förutom gruppering utifrån bostadsområde och religiös positionering finns en gruppering baserad på genus i klassen. Läraren Kim berättar att ett gäng killar har ett ”brödraskap” där vissa killar är inkluderade och andra exkluderade, och tjejerna är helt exkluderade. Av klassens 30 elever är 16 elever killar och generellt i klassen tar killarna större talutrymme, både när det gäller att svara på frågor som läraren Kim ställer och att prata om det som inte direkt har med undervisningen att göra. Ett nedslag i klassrummet får illustrera hur tjejerna får mindre gehör än killarna bland klasskamraterna. Det är under en lektion när de läser Jonas Hassen Khemiris text ”Jag ringer mina bröder”. Första delen av texten läser Leon högt och klassen lyssnar uppmärksamt. Efter att ha läst något i texten som Leon själv finner lustigt börjar han fnissa. Två killar säger till honom att skärpa sig eftersom det är en viktig text och ber att någon annan ska fortsätta läsa. Läraren Kim bestämmer då att Amanda får fortsätta eftersom hon från början också anmält intresse för det. Under Amandas läsning är det märkbart mer pratigt och oroligt i klassen. Därefter följer en klassrumsdiskussion och jag har i mina anteckningar skrivit:

Killarna lyssnar aldrig när tjejerna pratar och de kommer med kränkande tal. (20121004).

Ett exempel på det som jag tolkar som kränkande tal är när Luca i klassdiskussionen som återges nedan ironiskt kommenterar Amandas inlägg om att inte alla muslimer måste stå till svars för det som några få gör:

Amanda: /.../ Bara för att det finns en idiot behöver inte jag vara det. Då behöver inte jag skämmas för det. [Killarna pratar under tiden]

Kim: Är det någon som vill utveckla detta: Bara för att det finns en idiot behöver inte jag vara idiot?

Luca (med ironisk röst): Faan vad fint

Killarna som grupp tar större talutrymme även om det inte gäller alla. Nästa nedslag i klassrummet visar att tjejerna inte tar plats även om de får hjälp av Kim. Exemplet är från en engagerad klassdiskussion som handlar om Ikea, som har gått med på att ta bort alla kvinnor från Ikea-katalogen i Saudiarabien. De killar som hörs i diskussionen tycker inte att det är Ikeas ansvar att ändra sam-

hället, eftersom det är ett företag med syfte att sälja, medan Amanda och Kristin menar att Ikeas agerande är förnedrande för alla kvinnor:

Amanda: Jag har en fråga till dig Leon, tror du att du hade reagerat på samma sätt om du hade varit tjej? Min [kill]kompis förstår inte varför jag blir så upprörd. Det känns ju verkligen att om jag hade bott där hade jag inte varit vatten värd. Hade du reagerat likadant som du gör om du hade varit tjej?

Leon: Förmodligen inte, det finns ju alltid två sidor av situationen. Även om jag hade varit tjej hade jag kanske haft liknande åsikter men inte fullt ut. Jag förstår vad du säger, jag vet inte.

Kim: Nu är det många killar som tar plats här. Är det någon annan tjej som vill säga något?

Meryem: Jag tycker att det är en onödig fråga. Alla vet hur samhället ser ut där borta. Varför reagera?

Agnes: För att det behöver ändras

Amanda, som är engagerad i genusfrågor, pratar med läraren Kim efter denna diskussion och är upprörd och besviken. Det som upprör henne är dels hennes upplevelse att killarna inte kan leva sig in i de saudiarabiska kvinnornas situation, dels att få tjejer i klassen reagerar och är med i diskussionen.

Habib i sin tur reagerar vid ett annat tillfälle på det material, som Kim ger dem inför slutexaminationen, eftersom han tycker att det är ensidigt ur ett feministiskt perspektiv. Han ger uttryck för att han, tillsammans med andra killar i klassen, känner sig kränkt. I sista loggen skriver han att det var det texthäftet han lärde sig minst av under momentet med motiveringen:

Allt handlade om hur dåliga män var (ur ett feministiskt perspektiv). Alla uppgifterna och häften vi fått har skrivits ur ett feministiskt perspektiv och vi får ofta höra hur dåliga vi män är. Vi i klassen blev riktigt kränkta av detta. (logg 3)

Habib är den enda jag har mött som kommenterar detta.

I intervjun med läraren Kim kommenterar hon elevens uppfattning att hon är feminist när vi pratar generellt om klassen:

Kim: /.../ Sen tycker de i och för sig att jag är vrålfeministisk i alla mina val av texter, men det är en annan femma.

Tess: Och i religionssammanhang då?

Kim: Ja både det och i svenskan. Så på det viset passar den nya kursplanen mig bra [skratt]. Det är lite roligt, de läser Fröken Julie nu i svenskan och då hade de sagt: 'Kim kör med sin könsgej hela tiden'. Men då tänker jag, fram till nu har de bara läst om män i litteraturhistorien, med ett undantag för Mme Bovary och sen när det nu kommer en kvinna till och så är det kvinnor på religionen så tycker de att det är kvinnodominans.

Sammanfattningsvis finns en uppdelning relaterad till genus när det gäller umgänge och talutrymme i klassrummet. Vidare visar det sig att läraren Kim försöker dels motverka att killarna tar störst talutrymme, dels att i religionskunskapsundervisningen medvetet ge ett kvinnoperspektiv.

Elevers yttranden om varifrån de har fått sina intryck av islam

I denna studie kommer jag att analysera elevyttranden om islam före, under och efter besöket. I elevernas utsagor om islam före besöket framkommer en del av deras förförståelse, vilket presenteras i nästa kapitel. Som en bakgrund till analysen vill jag presentera elevernas yttranden *varifrån* de har fått sina intryck om islam. Detta skrev de om i logg 1 före besöket. Elevyttranden om varifrån de fått sina intryck om islam varierar mellan att *de inte vet* varifrån de fått intrycken och att de har fått dem från *sambället, media, kamrater* och *hemifrån*.

Ca en tredjedel av de elever som skriver logg 1¹³ skriver uttryckligen att *de inte vet varifrån* de fått sin uppfattning.

Andra elever refererar till *det svenska kristna sambället* och förklarar att de gärna vill ändra sin uppfattning. Julia förklarar sin uppfattning av islam med att hon lever i en annan kultur och därmed har bristande kunskaper om islam:

¹³ De elever som läser svenska som andra språk skriver inte logg 1 eftersom det äger rum på en svensklektion och de eleverna hade sin undervisning i ett annat klassrum då.

Jag kan erkänna att jag också har fördomar men det handlar väl mest om att jag lever i en annan kultur och att jag inte har satt mig in i deras tro. (logg 1)

Media och nyheter nämns också som en källa till intryck av islam och någon hänvisar till en aktuell video på YouTube¹⁴ och reaktioner på denna, medan Filippa hänvisar till det hon sett i programmet *Uppdrag granskning*¹⁵:

Jag har en väldigt fördomsfull syn på i islam speciellt eftersom deras ibland väldigt extrema seder följs så slaviskt att moskéerna i Sverige förespråkar dem trots att de är olagliga. (logg 1)

Nalin hänvisar också till media, då hon i intervjun i slutet av momentet berättar att hon dels får reda på hur islam verkligen fungerar via arabiska kanaler hemma, dels från skolans samhällskunskapsundervisning och religionskunskapsundervisning:

Alltså, vi har sådana här kanaler, arabiska kanaler, där de visar den grova sanningen om islam och hur de verkligen fungerar. Vi har ju kollat själv på filmer på samhällskunskapen och i religionen om terrorister och självmordsbombare och så och alla är ju från islam, alltså de är ju muslimer. (intervju)

Nalin är den enda eleven som i logg 1 ger uttryck för att *skolan* har bidragit till deras bild av islam, och då refererar hon således till filmer om terrorister och självmordsbombare.

Några elever förklarar vidare att *muslimska kompisar* har varit med och format deras bild av islam. Arvid förklarar:

¹⁴ "The innocence of muslim" producerad av Nakoula Basseley Nakkoula. I samband med att filmtrailern dubbats på arabiska startade protester i många muslimska länder och fyra amerikanska diplomater i Libyen dödades. Tiden för dådet sammanföll med 11/9 och från bland annat Vita huset menade man att attentatet troligen var planerat oavsett filmen. Under tiden för mina observationer var detta en nyhet, som dominerade nyhetsrapporteringen, och eleverna hade på en engelsklektion sett och diskuterat trailern.

¹⁵ Bakom fasaden i svenska moskéer" i Svt 1 2012-05-16, ett, under tiden för studien, nyligen sänt program av Uppdrag granskning där det bland annat framkommer att imamer i flera moskéer i Sverige avrätt en kvinna, som säger sig vara misshandlad av sin man, att göra polisanmälan

Det första jag tänker på när jag tänker på islam är att man inte får äta gris. För Habib i klassen är muslim och snackar om det hela tiden. (logg 1)

I andra sammanhang än logg 1 ger elever också uttryck för att de är påverkade *hemifrån*. Adar är ett exempel då han i intervjun berättar att han har fått sin uppfattning om islam hemifrån:

Det är hemifrån. Jag är kristen assyrier från, mamma är uppvuxen i Sverige och pappa är uppvuxen i Turkiet och så, alltså de förtrycktes ju av muslimer, det var ju turkar och kurder men de är ju muslimer så de hade, det finns inga bra muslimer, så då har man väl blivit uppfostrad med det, att det är så. (intervju)

Sammanfattningsvis ger således elever uttryck för att deras uppfattning av islam kommer från samhället, media, muslimska kompisar och hemifrån eller att de inte vet. Endast en elev säger att skolan har påverkat henne.

4. RESULTAT: ELEVYTTRANDEN FÖRE BESÖKET

Syftet med den här studien är att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar genom elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök. Det sker genom att undersöka vilka muntliga och skriftliga yttranden om islam som elever gör samt genom att jämföra likheter och skillnader i elevers yttranden om islam som går att iakttä före, under och efter besöket. I detta avsnitt analyseras elevyttranden *före besöket* och dessa yttranden kommer från logg 1 samt från elevers förberedda frågor inför besöket. Jag kommer dels att med hjälp av Bachtins dialogteori undersöka vilka talgenrer elever tillämpar, dels att göra en innehållsanalys av elevyttranden.

Tabell 2 Talgenrer och innehållskategorier före besöket

	Logg 1	Planerade frågor
Talgenrer som framträder före besöket	Skolanpassad Kritiserande Självrefererande Reflekterande Jämförande	Skolanpassad Generaliserande Jämförande Kritiserande Informationssökande Förklaringsinriktad Personcentrerad
Innehållskategorier som dominerar före besöket	Trosgrunder Genus Politik Förbud och påbud Relation till andra livstolkningar	Genus Politik

En sammanställning av de talgenrer som framträder i elevernas yttranden före besöket samt vilka innehållskategorier som dominerar. Elevyttranden före besöket kommer dels från logg 1, dels från elevernas planerade frågor utarbetade under en lektion i klassrummet.

Elevers yttrande om islam före besöket – logg 1

En del av underlaget för elevers yttranden om islam före besöket är logg 1 som eleverna skrev i inledningen av islammomentet. I analysen av elevernas yttranden kommer jag dels att göra en talgenreanalys utifrån Bachtins dialogteori, dels en innehållsanalys. Bachtin förklarar att det i varje sfär av talkommunikation finns relativt fasta former för ett yttrandes innehåll och form. En sådan fast form av yttrande kallar Bachtin för en talgenre (1997, s 203), vilket tidigare dis-

kuterats i kapitel 2 (se avsnitt Kommunikationssfär och talgenrer s 29). I logg 1 framträder ett antal talgenrer, varav jag kommer att lyfta fram och diskutera några. Därefter gör jag en innehållsanalys av elevernas yttranden om islam som samtidigt visar hur de diskuterade talgenrererna tillämpas.

Inledningsvis kommer jag dock att beskriva kontexten, eller med Bachtins ord kommunikationssfären, när eleverna skriver logg 1. Syftet med detta är att beskriva vad som omger eleverna eftersom det påverkar deras val av talgenrer, enligt Bachtins teori.

Klassrumskontexten när eleverna skriver logg 1 – en beskrivning

Islammomentets första lektion inleds med att eleverna skriver logg 1. Det sker i klassrummet tillsammans med läraren i slutet av en lektion i svenska. De elever som läser svenska som andra språk är därför inte där utan har sin svenskundervisning med en annan lärare i ett annat klassrum. Jag är inte heller där men det är jag som har formulerat frågorna och har bett läraren Kim att tala om att det är hon och jag som kommer att läsa det eleverna skriver men att betona att det inte är betygsgrundande. Följande frågor skrivs upp på tavlan av läraren Kim: Vad vet du om islam? Vad tänker du om den religionen? Varför tänker du så? Är det något speciellt du vill uppmärksamma eller ha reda på när vi går till moskén? Eleverna får 30 minuter för att skriva. Någon elev uttrycker att tiden inte räcker och vill skriva klart hemma.

Tabell 3 Talgenrer och innehållskategorier i logg 1 före besöket

Elevyttranden före besöket (logg 1)		
Innehållskategorier med preciserat innehåll	Talgenrer och innehåll	Kommunikationssfär
Islams trosgrunder: gud/Allah, Domens dag, Muhammed, Mecka, koranen, moské, shia och sunni.	Skolanpassad talgenre: redogör för kunskaper	Klassrummet
Islam i relation till andra livstolkningar: jämför huvudsakligen med kristendom	Skolanpassad talgenre: jämför i enlighet med religionskunskapsämnet och en fenomenologisk ansats Jämförande talgenre: betonar skillnader snarare än likheter mellan kristendom och islam Kritiserande talgenre: islam framställs som strängare och mer sluten än kristendom Självrefererande: jämförelsen sker med den egna traditionen	Skriftlig kommunikation
Religiös praktik: bön 5ggr/dag, klädregler, matregler	Kritiserande talgenre: betoning av förbud och påbud snarare än rättigheter Självrefererande talgenre: personligt avståndstagande från islam	<i>Adressater:</i> Forskaren Läraren Kim
Islam och genus: könsroller, utbildning, äktenskap, hijab, polygyni	Skolanpassad talgenre: argumenterar för en ståndpunkt Kritiserande talgenre: betonar kvinnoförtryck, misshandel och tvingande regler för kvinnor	
Islam, politik och terrorism: självmordsbombare, jihad, terrorism och Al-Qaida, Mellanöstern	Kritiserande talgenre: islams koppling till Al-Qaida och terrorism Reflekerande talgenre: lyfter fram medias onyanserade bild med fokus på självmordsbombning och terrorism	
Islam och media: Uppdrag granskning, The innocence of Muslims, vinklad medierapportering	Kritiserande talgenre: Uppdrag granskning och The innocence of Muslims används som argument för att islam är kvinnoförtryckande Reflekerande talgenre: ifrågasätter medierapportering i Väst som onyanserad	

Talgenrer som framträder i elevernas yttranden om islam i logg 1 – en skolanpassad talgenre dominerar

Bachtin förklarar att ett yttrande, genom sin form, innehåll och adressat, återspeglar särskilda förutsättningar och syften för en speciell sfär av mänsklig verksamhet och talkommunikation (1997, s 203). I Logg 1 är det läraren Kim och jag som forskare som är elevernas adressater, och därmed en del av kommunikationssfären. Vi är således med och påverkar vilka talgenrer eleverna väljer för sina yttranden, enligt Bachtin. Han förklarar vidare att talgenrer är något som för den talande är givna i en viss kontext och därför är normativa för dem som

yttrar sig (1997, s 222). Kommunikationssfären för logg 1 kan tänkas vara präglad av olika faktorer som är normerande, till exempel en generell skolnorm, en ämnesspecifik religionskunskapsnorm samt viljan att göra intryck på läraren Kim och mig. Det är bland annat dessa faktorer som i sin tur är med och påverkar elevernas val av talgenre. Eftersom varje kommunikationssfär rymmer många talgenrer parallellt (Bachtin 1997, s 203) har jag inte ambitionen att göra en heltäckande analys. Det är vare sig möjligt eller eftersträvansvärt. Jag kommer istället att lyfta fram fem talgenrer som jag utifrån det empiriska materialet tolkar som mest framträdande. Dessa benämner jag som *en skolanpassad talgenre*, *en kritiserande talgenre*, *en självrefererande talgenre*, *en reflekterande talgenre* samt *en jämförande talgenre*. Var och en av dessa talgenrer diskuteras i kommande avsnitt.

En skolanpassad talgenre

En dominerande talgenre i elevernas yttranden före besöket är det som jag benämner som en *skolanpassad genre*. Den kommer till uttryck på olika sätt. Ett första uttryck för en skolanpassad talgenre menar jag vara när elever skiljer på vad de *vet* om islam och vad de *tycker* om islam. Att skilja mellan fakta och värderingar uppfattar jag är något som förväntas i skolsammanhang. På den första frågan i logg 1 som frågar vad eleverna vet om islam svarar Kristin att det *är* en religion med många regler och exemplifierar:

Jag vet att islam är en religion med många regler. Man ber flera gånger per dag, mot Mecka. Kvinnor bör bära någon sorts slöja på allmänna platser, de äter inte gris och varje muslim bör besöka Mecka innan de dör. (logg 1)

När hon sedan i nästa fråga ska skriva vad hon tycker om islam uttrycker hon sig värderande då hon skriver att det är *för* många regler, att de ofta förtrycker kvinnor och att de fokuserar *för* mycket på klädregler:

Jag tycker att islam är en religion med för många regler som ofta förtrycker kvinnor. Men det är fint att de försöker vara så bra människor som möjligt. Jag tycker också att islam lägger för mycket krut på klädregler istället för på handlingar (det jag vet). (logg 1)

Jag tolkar det som ett uttryck för att hon, på samma sätt som andra elever, vet att skilja mellan värderande utsagor och det som hon framställer som fakta.

Hon uttrycker också en försiktighet genom att lägga till att hennes värderingar endast är baserade på det hon känner till, kanske underförstått ”än så länge”.

En andra form av elevyttranden styrda av en skolanpassad genre, ger uttryck för att eleverna vill *visa sina kunskaper om islam* såsom Julia gör i yttrandet nedan:

Profeten Muhammed är grundaren av religionen. Han blev utvald till guds profet. Han satt i djupa funderingar nära staden Mecka, och efter honom har flera muslimer Mecka som böneriktning. Det finns två inriktningar inom islam, shia och sunni. Det är en mono-teistisk religion och de har Allah som Guds namn. Koranen är islams heliga skrift. Det finns också något som kallas islams fem pelare. Där ingår bl a bön, fasta och trosbekännelse. (logg 1)

Andra elever svarar mer *plikttröget* på frågorna, vilket även det kan exemplifiera en skolanpassad talgenre. Joel är mindre utförlig än Julia men gör det han rimligen tror förväntas av honom när han svarar på frågan vad han vet om islam:

Muhammed, muslim, delat i shia och sunni. (logg 1)

En tredje form för en skolanpassad genre menar jag vara att *argumentera* för ett ställningstagande såsom Filippa gör när hon argumenterar för att islam är en kvinnoförtryckande religion:

De har väldigt stränga regler vad gäller kvinnor. Mannens rätt står över kvinnans. Hon ska bära slöja och får endast utbilda sig innan äktenskapet. Pappan, brodern eller annan manlig anhörig bestämmer vem hon ska gifta sig med. Det visade sig att nästan alla de stora moskéerna i Sverige stöder detta kvinnoförtryck i en undersökning gjord av Uppdrag granskning. (logg 1)

Filippas yttrande kan också ses som ett uttryck för en *kritiserande talgenre*, vilken presenteras under nästa rubrik.

En fjärde form för en skolanpassad talgenre skulle kunna vara de yttranden där elever ger uttryck för att de har fördomar men vill ändra uppfattning. Agnes förklarar:

Jag tänker så för att jag har fått den uppfattningen från samhället.
Jag skulle gärna vilja få en annan uppfattning om islam. (logg 1)

I Risenfors studie ger gymnasieelever uttryck för att det finns en dold agenda av politisk korrekthet i skolan och att till exempel ifrågasätta islam är i det sammanhanget ett uttryck för politisk inkorrekthet (2011, s 226). Att utveckla *respekt och förståelse* är också ett mål med religionskunskapsämnet specifikt enligt Gy11. I syftet för religionskunskapsämnets står det att eleverna:

/.../ ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva. (Skolverket 2011)

Elevers uttalanden om att vilja ändra uppfattning skulle således kunna vara ett uttryck för såväl en skolnorm som för en norm specifik för religionskunskapsämnet. Att vilja ändra uppfattning om islam behöver dock inte vara relaterad till en skolanpassad talgenre så till vida att det är något som elever upplever förväntas av dem. Det kan också vara ett uttryck för nyfikenhet och intresse.

En kritiserande talgenre

Flera elevyttranden före besöket ryms också inom vad jag betecknar som en *kritiserande talgenre* eftersom de uttrycker viss skepsis till muslimsk tradition. Leah ifrågasätter kvinnoförtryck och reaktioner på en, under tiden för studien, aktuell YouTube-film (se not 14 s 57):

Jag vet inte riktigt vad jag tänker om religionen. Tycker det är kvinnoförtryck i vissa fall. Jag tycker de är aggressiva (fallet med videon på YouTube). (logg 1)

Deniz tillämnar också en kritiserande talgenre då han hänvisar till islams koppling till terrorism, månggifte och klädregler. I sitt yttrande ifrågasätter han muslimsk tradition samtidigt som han själv tar avstånd från den som livstolkning:

Att det är den religion som terrorister gömmer sig bakom. De har en massa konstiga regler, t ex att man får gifta sig med flera fruar. Jag skulle inte kunna tänka mig gå med i den religionen. (logg 1)

16 av 19 elever tillämpar i något av sina yttranden i logg 1 före besöket en kritiserande talgenre, vilket kan ses som ett uttryck för en negativ bild av islam och muslimer som återfinns i många sammanhang i samhället (se till exempel von der Lippe 2010, s 119f). Deniz yttrande är också en tillämpning av en *självrefererande talgenre* vilken diskuteras under nästa rubrik.

En självrefererande talgenre

I analysen av elevyttranden om islam från logg 1 före besöket framträder också det som jag benämner som *en självrefererande talgenre* eftersom elever blandar in sig själva. Här, i logg 1 före besöket, tar sig en självrefererande genre uttryck genom att eleverna själva förhåller sig till islam. Deniz yttrande ovan ryms både i en kritiserande genre och i en självrefererande talgenre då han uttrycker sig kritisk om och ifrågasätter islam samtidigt som han genom att ta avstånd från islam relaterar till sig själv och förklarar vad han tänker om religionen. Christopher ger också uttryck för att *islam inte är en religion för honom* eftersom det är för många regler att följa:

Som med alla religioner tycker jag att det är toppen om folk kan känna trygghet och lycka i sin tro. Jag tycker dock att islam har lite för mycket regler och jag skulle därför själv inte hemska gärna vilja följa dess tro. Bön 5 ggr per dag, tvång för kvinnor att bära slöjor mm är lite för mycket enligt mig. (logg 1)

Ett annat sätt som eleverna i sina yttranden refererar till sig själva är när de ger uttryck för att *de vill ändra uppfattning om islam*. Adar ger uttryck för att han vill bli av med en del fördomar:

Jag har en del fördomar om religionen som jag gärna blir av med. Sedan så har jag hört en del av de extremare sakerna inom islam som kanske inte är som de framställs. (logg 1)

En förklaring till att elever i någon mån relaterar till sig själva är sannolikt att en fråga i logg 1 just efterfrågar vad de själva tänker om islam. När de refererar till sig själva sker det, dels genom att de ger uttryck för att islam *inte* är en livstolkning för dem, dels genom att de ger uttryck för att de vill ändra inställning om islam. I en tolkande ansats menar Jackson att eleven pendlar mellan den egna

livstolkningen och det nya hen möter och att denna pendling också är en förutsättning för att förstå det nya. Jackson tar avstånd från en tanke från fenomenologisk tradition, nämligen att man i ett möte med något nytt kan frigöra sig från tidigare föreställningar och nollställa sig själv (Jackson 2002, s 130). Elevyttranden inom ramen för en självrefererande talgenre uppfattar jag som ett uttryck för den pendling som Jackson förespråkar och det sker i viss mån redan i elevyttranden i logg 1 före besöket.

En reflekterande talgenre

Andra yttranden är mer *reflekterande* exempelvis genom att eleverna ger uttryck för att islam är en *religion som å ena sidan har bra innehåll, å andra sidan innehåller saker som eleven tar avstånd från*. Som tidigare visats (se avsnittet *En skolanpassad talgenre*, s 62) ger Kristin uttryck för ett ifrågasättande av vissa regler, speciellt för kvinnor, inom islam samtidigt som hon bekräftar islams strävan att vara en god människa.

Christoffer tillämpar också en reflekterande talgenre då han ger uttryck för att *islam rymmer en inre variation*. Christoffer förklarar det genom att religiösa urkunder kan tolkas på olika sätt:

Alla muslimers mål är att hamna i paradiset när man dör. Som i alla religioner kan de heliga texterna tolkas olika och vägen till paradiset kan se väldigt olika ut från person till person. Därför har organisationer som Al-Qaida och Al-Shabab¹⁶ bildats. (logg 1)

Christoffers yttrande är ett uttryck för att religionen kan representeras på olika sätt vilket är något som betonas som centralt att få fram genom en tolkande ansats (Jackson 2002, s 3). Christoffer är dock den enda elev som ger uttryck för att islam rymmer en inre variation. En reflekterande talgenre tillämpas av eleverna i relativt låg omfattning i logg 1 före besöket..

¹⁶ Al-Shabaab var ursprungligen en ungdomsgren av somaliska Islamiska domstolarnas högsta råd. Numera är Al-Shabaab en gren av Al-Qaida som kämpar för att införa en islamisk stat i Somalia. Av väst är Al-Shabaab kategoriserade som en terroristorganisation (Marchal, 2009).

En jämförande talgenre

Eleverna tillämpar även en *jämförande talgenre* i logg 1 före besöket. De jämför islam med andra livstolkningar, främst med kristendomen. Linnea är en av eleverna som ger uttryck för att islam är mer strikt än kristendomen:

Jag tänker att den [islam] är mycket mera strikt än kristendomen i alla fall. De får inte äta fläsk och kvinnorna måste bära slöja (oftast). Jag har aldrig läst om islam så jag tänker inte så mycket. (logg 1)

En jämförande talgenre kan vara en del av en skolanpassad talgenre då religionskunskapsämnet hittills vanligen präglats av ett fenomenologiskt och därmed jämförande perspektiv (Gilhus & Mikalsson 2009, s 72). Ett jämförande perspektiv kan också i vissa elevyttranden vara en del av en självrefererande genre då elever jämför med sin egen livstolkning. Jämförelser mellan islam och den egna livstolkningen som eleverna gör i logg 1 tar främst fasta på skillnader varpå det blir ett sätt att distansera sig från islam för eleverna. Risenfors konstaterar på liknande sätt att *när* elever tar fasta på olikheter sker det just i jämförelsen mellan *sin egen* och ”den andres” religion (2011, s 227).

Sammanfattningsvis visar analysen ovan att olika talgenrer ryms i samma kommunikationssfär, det vill säga den för logg 1, och att olika elevavsikter, form och innehåll avspeglas i elevers yttranden i logg 1. Analysen visar också att olika talgenrer kan gå in i varandra. I min analys framträder en skolanpassad talgenre som dominerande och alla de andra diskuterade talgenrererna kan i någon omfattning innefattas i en skolanpassad talgenre.

I nästa avsnitt gör jag en innehållsanalys av elevyttranden från logg 1. Jag utgår från sex olika innehållskategorier som utkristalliseras i min analys. Jag kommer i innehållsanalysen även att belysa hur de fem ovan diskuterade talgenrererna, *en skolanpassad genre*, *en kritisk genre*, *en självrefererande genre*, *en reflekterande* samt *en jämförande talgenre* återkommer i elevyttranden.

Innehållsanalys av elevernas yttranden om islam i logg 1- yttranden om trosgrunder dominerar

I logg 1 frågar jag eleverna vad de vet om islam och vad de tänker om islam. Dessa yttranden tillsammans ger en föreställning *om olika bilder av islam som elever ger uttryck för* i kommunikationssfären i klassrummet före besöket.

I den analys som följer av elevyttranden framträder sex innehållskategorier nämligen: *islams trosgrunder, islam i relation till andra livstolkningar, religiös praktik, islam och genus, islam-politik-terrorism* samt *islam och media*. Varje kategori rymmer variation både i *vad* elever yttrar om islam och *hur* de yttrar sig, det vill säga vilka talgenrer de tillämpar.

Islams trosgrunder

Den första innehållskategorin som framträder benämner jag *islams trosgrunder* och den innefattar begrepp som Gud/Allah, Domens dag, Muhammed, Mecka, koranen, moské, shia och sunni. De flesta elever skriver ett antal begrepp utan att förklara vilken innebörd de lägger i dem medan några få yttranden är mer utförliga. Filippa är en elev som mer utförligt beskriver vad hon vet om Muhammed, koranen och profeterna:

Det är en monoteistisk religion där gud (Allah) är den enda guden. Muslimerna tror att gud uppenbarade koranen för Muhammed som är den siste profeten och att Muhammed på så sätt återskapade Abrahams, Moses och Jesus ursprungliga trosåskådning, Koranen är islams centrala heliga skrift och den är grundläggande heliga källan för islam. /.../ (logg 1)

Spänningar ryms både inom och mellan elevers yttranden om islams trosgrunder. Adar förklarar att ordet *islam* betyder förtryck¹⁷ medan Kristin lyfter fram islams strävan efter att vara en god människa samtidigt som hon menar att kvinnoförtryck förekommer. De flesta yttranden inom innehållskategorin islams trosgrunder ryms inom en skolanpassad talgenre på så sätt att eleverna redogör för sina kunskaper om islam.

¹⁷ Det arabiska ordet islam översätts ofta med *underkastelse* i svenska sammanhang men eftersom underkastelse i svenska språket associeras med ofrivillighet så leder det fel. Istället brukar det arabiska ordets släktskap med arabiska *salaam* (frid, fred, frihet, rättvisa och harmoni) lyftas fram för en mer korrekt innebörd av ordet islam (Hedin 2002, s 7f)

Islam i relation till andra livstolkningar

Den andra innehållskategorin rubricerar jag som *islam i relation till andra livstolkningar*. Yttranden inom denna innehållskategori ryms alla i en *jämförande talgenre*. Elever nämner islam i relation till kristendom och ger uttryck för att islam är en strängare religion än kristendomen. Adar förklarar att islam ”/.../ är en av systemreligionerna” men att han ”tycker att islam är en religion som är ganska ’stängd’, om man jämför med kristendomen”.

Ingen elev lyfter fram likheter mellan islam, kristendom och judendom även om släktskapet religionerna emellan nämns. Meryem skriver att det hon vet om islam är att det ”är en religion som bråkar med judar”.

När eleverna i logg 1 relaterar islam till andra livstolkningar tillämpar de *en kritiserande talgenre* i relation till islam, det vill säga jämförelserna leder alltid till islams nackdel.

Religiös praktik

Den tredje innehållskategorin sammanfattas under rubriken *religiös praktik*¹⁸. Här, i logg 1, sammanfaller religiös praktik i elevers yttrande med förbud och påbud i islam. Flera elever uttrycker att islam har konstiga regler. Som tidigare visats är reglerna ofta relaterade till kvinnors klädsel, utbildning eller val av äktenskapspartner (se avsnitt En skolanpassad talgenre s 62).

Andra områden som nämns är bön 5 ggr/dag, att terrorister gömmer sig bakom regler för att motivera sitt handlande och regeln att inte äta griskött. Christoffers yttrande från logg 1 utgör här ett exempel:

/.../ Bön 5 ggr per dag, tvång för kvinnor att bära slöjor mm är lite för mycket enligt mig. /.../ (logg 1)

I elevers yttranden uttrycks endast skyldigheter i form av förbud och påbud som islam förespråkar, men inga eventuella rättigheter. Elever nämner också ett

¹⁸ Med *religiös praktik* syftar jag på det religiösa utövandet till exempel fyra av de fem pelarna, det vill säga bönen, fastan, vällfärden och den religiösa avgiften, men även kläd- och matregler. Nära uttrycket *religiös praktik* ligger *levd religion*. Levd religion tolkar jag som mer omfattande än religiös praktik och använder mig av skolverkets definition från kommentarsmaterialet till religionskunskapsämnet. Där beskrivs levd religion som ”hur människors handlingsmönster påverkas av religiösa frågeställningar och överväganden” (2011, s 6).

starkt engagemang hos muslimer som något kritiskt och att religionen är väldigt strikt. Filippa förklarar:

Det känns som att det föds mycket våld när en religion blir så pass strikt och viktig för människor att man rättfärdigar mord, tortyr och utfrysning till följd av en ”synd”. (logg 1)

Generellt ger eleverna i logg 1 uttryck för en relativt stereotyp bild av religiös praktik där de betonar ett starkt engagemang med förbud och skyldigheter men utan att vare sig betona variation eller motivering till vad som driver människor i sitt engagemang. Även inom innehållskategorin religiös praktik ryms elevyttranden främst inom en *kritiserande talgenre*.

Islam och genus

Den fjärde innehållskategorin, *islam och genus*, skulle kunna falla in under innehållskategorin religiös praktik eller islams trosgrunder. Eftersom yttranden om kvinnans ställning är vanligt förekommande i elevers yttranden väljer jag dock att lyfta ut dessa som en egen kategori. Flera elever nämner att kvinnor inte är lika mycket värda som män enligt islam. De flesta elever nöjer sig med att påstå att det är så. Christoffer är ett exempel:

Jag tänker att islam är rätt religion för vissa men helt fel för andra. De har lite fel kvinnosyn och fel på könsrollerna. Annars är det inget speciellt. (logg 1)

Som tidigare visats i samband med en skolanpassad talgenre är Filippa en elev som genom sitt yttrande argumenterar för varför hon anser muslimska kvinnor vara förtryckta. Hon hänvisar också till ett nyligen sänt program av Uppdrag granskning där det bland annat framkommer att imamer i flera moskéer i Sverige avrätt en kvinna som säger sig vara misshandlad av sin man att göra polis-anmälan (se not 13, s 57):

De har väldigt stränga regler vad gäller kvinnor. Mannens rätt står över kvinnans. Hon ska sköta hemmet, bära slöja och får endast utbilda sig innan äktenskapet. Pappan, brodern eller annan manlig anhörig bestämmer vem hon ska gifta sig med. Det visade sig att nästan alla de stora moskéerna i Sverige stöder detta kvinnoförtryck i en undersökning gjord av Uppdrag granskning. (logg 1)

Att män får ha flera fruar nämns också och det skulle kunna vara relaterat till att eleverna sett en aktuell och omdiskuterad film, *The innocence of Muslims* (se not 13, s 57), på en lektion i engelska vilken bland annat tar upp att Muhammed hade många fruar. Deniz yttrande är ett exempel:

/.../ De har en massa konstiga regler, t ex att man får gifta sig med flera fruar. /.../ (logg 1)

Precis som inom kategorin religiös praktik framkommer här en stereotyp uppfattning om kvinnans roll och elever tillämpar *en kritiserande talgenre*.

Ingen elev nämner några rättigheter som kvinnan har med utgångspunkt i islam. Inte heller nämns några skyldigheter som muslimska män kan tänkas ha i relation till religionen. Som tidigare nämnts skiljer elever generellt, i enlighet med en *skolanpassad talgenre* mellan vad de vet (fakta) och vad de tycker (värderingar) om islam. Kvinnoförtryck inom islam är dock ett fenomen som av flera elever uttrycks som ett faktum, snarare än som en värdering.

Islam, politik och terrorism

Den femte innehållskategorin är *islam, politik och terrorism*. Elever nämner fenomen som självmordsbombare, jihad, terrorism och Al-Qaida (jfr von der Lippe 2010, s 120, Revell 2009, s 209). Flera elever refererar till den tidigare nämnda aktuella antimuslimska filmtrailern, *The innocence of Muslims*, på YouTube och de starka reaktioner som filmen väckt runt om i världen (se not 13, s 57). Ett par elevyttranden ryms inom en *reflekterande talgenre* då de lyfter fram att media, genom sitt fokus på självmordsbombare och terrorism ger en onyanserad bild av islam:

Man hör bara dåligt om den i media så det man tänker är självmordsbombningar. (logg 1)

Bra budskap osv men terrorhysteri och selektiva nyheter har svartmålat den. (logg 1)

Andra elevyttranden ryms inom en *kritiserande talgenre* då de mer okommenterat ger uttryck för islams koppling till Al-Qaida och terrorism. Mellanöstern nämns också i olika sammanhang, nämligen som plats för islams ursprung, som det ställe där flest muslimer bor, som ett område där många länder styrs av sharia-lagar och där mycket oroligheter som äger rum förklaras ske i islams namn.

Islam och media

Den sjätte innehållskategorin, *islam och media* har redan berörts i några teman ovan. Bland elevyttranden ryms variation i deras förhållningssätt till olika medi-ala källor. Jag har tidigare visat att vissa elever, som tillämpar en kritiserande talgenre i sina yttranden om islam refererar till det de tagit del av via media. Genom TV-programmet *Uppdrag granskning* ger Filippa i sin argumentation underlag för att kvinnoförtryck gäller generellt för muslimska kvinnor (se avsnittet *Islam och genus* s 70) och medias rapportering om vissa våldsamma reaktioner på filmen *Innocence of Muslims* används i Leahs yttrande som argument för att muslimer är aggressiva (se avsnitt *En kritiserande talgenre* s 64).

Andra elever ger uttryck för att islam kan framställas och tolkas på olika sätt. Leon uttrycker sig generellt kritiskt till medierapporteringen från Väst om islam:

Vettig religion som fått mycket kritik av västlig media. (logg 1)

Ett par elevyttranden ger även uttryck för en medvetenhet om att media påverkar deras bild av islam genom att nyheterna uppmärksammar fenomen som självmordsbombningar och 11/9.

Det råder således en spänning i elevers yttrande mellan ett uttryck för att medierapporteringen är trovärdig och att den svartmålar islam. I elevers yttranden om medierapporteringen tillämpas omväxlande en kritiserande talgenre och en reflekterande talgenre.

Elevers planerade frågor inför besöket - generaliserande och informationssökande frågor om genus dominerar

Den andra materialgruppen med elevyttranden före besöket kommer från elevernas planerade frågor inför besöket. Jag inleder med att beskriva kontexten då eleverna konstruerar frågorna. Därefter diskuterar jag några framträdande tal-

genrer som eleverna tillämpar i sina frågor. Slutligen gör jag en innehållsanalys av elevernas frågor där jag också visar hur talgenrerna tillämpas.

Klassrumskontexten när eleverna konstruerar sina frågor – en beskrivning

Under första religionskunskapslektionen i momentet islam, får eleverna instruktioner för att planera frågor till moskébesöket. Eleverna ombeds att skriva två bra frågor var att ta med till besöket. De får ta hjälp av läroboken och ett papper med korancitat som läraren Kim delat ut. Som svar på frågan vad som är en bra fråga säger läraren Kim att det inte är en ja/nej-fråga. Vidare frågar eleverna om alla områden är accepterade att fråga om. Kim förklarar:

Alla frågor är ok men det handlar om hur man framför dem. Vi är gäster där /.../ Det är aldrig något självändamål att kränka någon men ställ de frågor ni vill.

Elever uttrycker en oro för att vara oartiga. Läraren Kim berättar att hon ska godkänna frågorna och att de ska lämna in dessa med namn och att de kommer att få tillbaka frågorna på besöket. Hon berättar också att både samhällskunskapsläraren och jag kommer att följa med på besöket.

Parallellt med att konstruera frågor arbetar eleverna men korancitat som handlar om Gud, människan och domens dag. Läraren Kim ber eleverna att leta efter kopplingar till kristendom och judendom när de arbetar med citaten. Lektionen fortlöper med småprat som delvis rör uppgifterna, det vill säga att skriva frågor samt att läsa och tolka texterna, och delvis prat om annat. Somliga elever förefaller ha svårt att komma igång med texttolkningen.

Läraren Kim uppmanar eleverna att ha koll på det som står i läroboken till morgondagens besök och upplyser om att det som sker under besöket kan komma upp i slutexaminationen. När lektionen är slut har alla närvarande elever lämnat in sina frågor och Kim har tipsat eleverna att ha hela strumpor och inte för snäva jeans för att kunna sitta utan skor på golvet i två timmar under morgondagens besök.

Tabell 4 Talgenrer och innehållskategorier i elevers planerade frågor före besöket

Innehållskategorier		Sätt att adressera representanten				Avsikt med frågan		
	Antal frågor per innehållskategori	Du-frågor Personcentrerad talgenre	Ni-frågor Generaliserande talgenre	Expertfrågor Informations-sökande talgenre	Övriga frågor	Varför? Förklarings-sökande	Vad tycker du? Åsikts-sökande	Hur ligger det till? Informations-sökande
Islam som världsreligion med visst trosinnehåll	7	1	2	4		1	1	5
Islams koppling till judendom och kristendom	4		3		1	1		3
Islams förbud och påbud	9		3	4	2	7		2
Islam och genus	14		5	7	2	6		8
Islam, politik och terrorism (varav några frågor berör media)	12	6	3	3		3	6	3
Muslim i Sverige	3	2		1			2	1
Sammanlagt	(49)	(9)	(16)	(19)	(5)	(18)	(9)	(22)

Sammanställning i antal av *adressat* och *avsikt* med elevernas planerade frågor. Tabellen visar fördelningen av antal planerade elevfrågor dels mellan de olika innehållskategorierna, dels mellan hur de adresserar representanten och vilken avsikt eleverna har med frågorna. Nedersta raden visar det sammanslagna antalet frågor i varje grupp. Sammanlagt konstruerar klassen 49 frågor.

Talgenrer som framträder i elevernas planerade frågor – en skolanpassad och generaliserande talgenre framträder

Elevernas planerade frågor analyseras på samma sätt som elevyttranden i logg 1. Först presenterar jag de talgenrer som framträder i de planerade frågorna för att sedan göra en innehållsanalys och även där visa hur talgenrerna tillämpas av eleverna. De talgenrer som blir synliga i elevernas planerade frågor är delvis desamma som i logg 1, delvis andra. Jag benämner de sex talgenrerna som framträder som en *skolanpassad*, *generaliserande*, *kritiserande*, *jämförande*, *informations-sökande* samt en *personcentrerad talgenre*.

Valet av talgenrer menar Bachtin är beroende av vem som är adressat (Bachtin 1997, s 235). Adressaten för elevernas förberedda frågor är dels *läraren*, det vill säga huvudsakligen religionskunskapsläraren Kim men kanske även samhällskunskapsläraren som kommer att delta under besöket samt jag som forskare, dels *trosrepresentanten*, som eleverna i detta fall inte vet någonting om. Eftersom det visar sig att adressaten på olika sätt påverkar vilka talgenrer eleverna tillämpar i deras planerade frågor har jag valt att strukturera analysen utifrån de olika adressaterna. Det första avsnittet behandlar de talgenrer som förefaller tillämpas med hänsyn tagen till *läraren som adressat* och det andra avsnittet de talgenrer som förefaller tillämpas med hänsyn tagen till *trosrepresentanten som adressat*.

Läraren som adressat – en skolanpassad talgenre som ibland generaliserar, kritiserar och jämför

Eleverna vet att läraren Kim (och jag) kommer att läsa frågorna, att samhällskunskapsläraren kommer att vara med under besöket samt att läraren Kim ska godkänna de planerade frågorna, vilket förefaller påverka såväl frågornas form som innehåll och således vilken talgenre elever väljer (jfr Bachtin 1997, s 203). Förutom att läraren Kim har givit eleverna instruktioner att de inte ska ställa ja- eller nej-frågor har hon uppmuntrat eleverna att ställa frågor om det de vill men utan att vara kränkande. Ett sätt som eleverna verkar använda för att komma förbi ja- och nej frågor är att ställa *varför*-frågor. Att söka förklaringar är också i linje med något som skolan generellt efterfrågar och kan därför tolkas som ett uttryck för en *skolanpassad talgenre*. En konsekvens av varför-frågor blir dock i flera fall att eleverna, i sina frågor utgår från att det *är* på ett visst sätt. I frågan ”Varför får männen gifta sig med flera fruar?” utgår eleven från att polygyni¹⁹ är en accepterad praktik för muslimer. De förklarande varför-frågorna blir därför i vissa fall generaliserande och stereotypiserande till sin karaktär och ryms inom en *generaliserande talgenre*.

I kategorin förklarande frågor/varför-frågor, finns det även frågor som explicit rymmer en anklagelse, till exempel:

Kvinnor föder upp män men är ändå så förtryckta och ovärdiga.
Varför?

¹⁹ En form av polygami (månggifte) där en man är gift med flera kvinnor (<http://www.ne.se/polygyni>)

Dessa frågor ryms även inom en *kritiserande talgenre*. Andra varför-frågor *kan* tolkas som om de innehåller en dold anklagelse (jfr Næslund (2009f s 8) till exempel:

Varför är det så stor tabu när det gäller att avbilda Muhammed när kristendomen får avbilda Jesus?

Eftersom anklagelsen inte är explicit nöjer jag mig dock med att konstatera att det är varför-frågor som utgår från att det föreligger på ett visst sätt. Frågan om Muhammed får avbildas rymmer även en jämförelse med kristen tradition. Som tidigare diskuterats kan en *jämförande talgenre* dels sammanfalla med en *självrefererande talgenre*, dels vara en del av en *skolanpassad talgenre*. Eleverna uppmanas att hitta kopplingar till judendom och kristendom i samband med att de läser korancitat under den lektion som de arbetar med att förbereda sina frågor, vilket kan vara *en* förklaring till elevers jämförelser i frågorna.

Elevernas förberedda frågor ryms således i stor utsträckning inom en *skolanpassad talgenre*. Det visar sig också att eleverna i sin strävan att inte ställa ja- eller nej-frågor ställer frågor av mer *generaliserande* och stereotypiserande slag.

Detta avsnitt har fokuserat på hur eleverna förhåller sig till lärarens instruktioner och henne som adressat när de formulerar sina frågor, medan nästa avsnitt undersöker hur eleverna på olika sätt adresserar trosrepresentanten.

Trosrepresentanten som adressat – en personcentrerad, generaliserande eller informationsökande talgenre

Även om läraren som adressat förefaller påverka elevernas frågor är det också relevant att undersöka hur eleverna adresserar den som frågorna är tänkta att ställas till. Mitt material visar att eleverna adresserar trosrepresentanten på huvudsakligen tre olika sätt, nämligen *i egenskap av sig själv som trosutövare* med ett inifrånperspektiv, som *representant för muslimer* med ett generaliserande perspektiv eller som *expert på islam* med ett utifrånperspektiv. Dessa olika sätt att adressera representanten påverkar elevernas val av talgenre. Tre talgenrer framträder vilka jag benämner som *en personcentrerad talgenre*, *en generaliserande talgenre* och *en informationsökande talgenre*. Det finns också frågor som inte faller in under dessa kategorier och de diskuteras som *övriga frågor*.

En personcentrerad talgenre – du-frågor

Den första gruppen frågor vänder sig till representanten som tar emot i moskén och är formulerade som *du-frågor*, adresserade direkt till honom som person:

Tycker du att de muslimer som protesterar gör det av rätt skäl?

Även en fråga som ”Hur är det att leva som muslim i dag i det svenska samhället?” har jag valt att tolka som en *du-fråga* trots att den skulle kunna kategoriseras som mer generaliserande för alla muslimer i Sverige. Elevernas konstruerade *du-frågor* ryms inom det som jag benämner en *personcentrerad talgenre* då de fokuserar på representanten som person. *Du-frågorna* har olika former. Det förekommer frågor inom en personcentrerad talgenre som efterfrågar representantens *erfarenheter*:

Hur blir du som muslim bemött i Sverige?

På vilket sätt har islam hjälpt just dig? Saknar du någonsin livet du hade innan?

Andra frågor inom en personcentrerad talgenre formuleras som en fråga vilken efterlyser trosrepresentantens *åsikter*:

Tycker du att de muslimer som protesterar gör det av rätt skäl?”

Frågor inom en personcentrerad talgenre utgör den minsta gruppen av elevernas planerade frågor. Av de frågor som riktar sig till representanten som person är dock de flesta frågor *åsiktsökande* eller *erfarenhetsökande*. Inga frågor som adresserar representanten som person är förklaringsökande och efterfrågar vad som till exempel motiverar representanten i olika religiösa sammanhang, till exempel: *Varför ber du? Varför är du muslim?* I elevernas planerade frågor inför moskébesöket har eleverna generellt fokus på traditionen och den filosofiska läran snarare än på den personliga tron och levd religion i betydelsen ”hur människors handlingsmönster påverkas av religiösa frågeställningar och överväganden” (Skolverket).

En generaliserande talgenre – ni-frågor

Den andra gruppen frågor vänder sig till trosrepresentanten Erik i egenskap av representant för muslimer generellt. De är antingen formulerade som *ni-frågor*:

Lever ni strikt efter Koranen?

eller så innehåller de ett tilltal till muslimer generellt, till exempel:

Varför får muslimer inte äta gris?

Dessa frågor ryms inom en *generaliserande talgenre*. När en generaliserande fråga, som till exempel den ovan, har formen av en förklarande varför-fråga blir yttrandet än mer stereotypt då frågan dels vänder sig till muslimer generellt, dels förutsätter att det är på ett visst sätt. Ett annat exempel är:

Varför har männen så många fördelar och kvinnorna så få?

De flesta frågorna, drygt en tredjedel, som elever konstruerar inför besöket är frågor där representanten förväntas representera muslimer generellt, vilket skulle kunna vara ett uttryck för att eleverna har en generaliserande bild av islam som en homogen tradition vilken inte rymmer inre variation. En annan bidragande orsak till ett generellt tilltal till adressaten kan vara att eleverna inte vet något om den person de ska träffa, förutom att trosrepresentanten är muslim.

En informationssökande talgenre - expertfrågor

Den tredje gruppen frågor vänder sig till trosrepresentanten som expert på traditionen/läran islam. Några exempel på sådana frågor är:

Är Mecka viktigt för alla muslimer?

Är det sant att Muhammed var gift med Aisha 6 år?

Hur många länder styrs enligt sharia?

Dessa frågor har oftast formen av att efterfråga hur något ligger till och ryms inom en *informationssökande talgenre*, vilken även skulle kunna falla in under en *skolanpassad genre*.

En stor del av frågorna, nästan en tredjedel, är formulerade till trosrepresentanten i egenskap av expert/kunnig på läran islam. De frågor som eleverna kon-

struerar i förväg till trosrepresentanten är huvudsakligen *frågor om religion*, vilka med Michael Grimmitts terminologi är inriktade på att *lära om religion* (2000, s 28).

Övriga frågor

Det finns också frågor som inte faller in under du-, ni- eller expertfrågor utifrån hur representanten adresseras och de placerar jag under övrigt. Det är till exempel frågor som innehåller ett *man*:

Varför får man inte avbilda Muhammed?

Den typen av frågor skulle kunna syfta antingen på vad muslimer generellt anser eller vad den muslimska traditionen säger i frågan men eftersom jag inte vet vad eleverna syftar på faller frågorna under kategorin övrigt.

Innehållsanalys av elevernas planerade frågor – elevfokus på genus och politik

I innehållsanalysen av elevernas konstruerade frågor inför besöket utgår jag från samma innehållskategorier som vid analysen av logg 1, det vill säga *islams trosgrunder, islam i relation till andra livstolkningar, religiös praktik, islam och genus* samt *islam, politik och terrorism*. Innehållskategorin *islam och media* utgör inte här en egen kategori utan elevfrågor som relaterar till media behandlas istället i samband med andra relevanta innehållskategorier, främst inom kategorin *islam, politik och terrorism*.

Jag inleder med att presentera den kategori som rymmer flest frågor, nämligen *islam och genus*, och slutar med den kategori som rymmer minst antal frågor och som också är ny i elevers yttranden före besöket, nämligen *islam i Sverige*.

Islam och genus

Flest frågor konstruerar elever inom temat *islam och genus* och behandlar ämnen som äktenskap, kvinnoförtryck och att bära hijab. Majoriteten av frågor inom kategorin *islam och genus* adresserar representanten som *expert* samt som *representant för muslimer generellt*. Däremot uttrycker inte elever, i den här kontexten i klassrummet före besöket, intresse för representantens åsikter eller erfarenheter

när det gäller islam och genus. De flesta elevfrågor inom kategorin islam och genus är *informationsökande*, till exempel:

Hur många olika slags slöjor finns det som man kan bära?

eller *förklaringsökande*:

Kvinnor föder upp män men är ändå så förtryckta och ovärdiga. Varför?

Den senare frågan ryms i en *kritiserande talgenre*, men utgör också ett exempel på en *generaliserande talgenre* i innehållskategorin islam och genus.

Islam, politik och terrorism

Innehållskategorin *islam, politik och terrorism* upptar också en stor del av elevers planerade frågor och behandlar ämnen som den dagsaktuella debatten om filmen *Innocence of Muslim*, terrorism, jihad, sharia och kriget i Syrien. I denna kategorisering slår jag därför ihop de yttranden som berör *islam, politik och terrorism* med yttranden som berör *islam och media*. En *personcentrerad* talgenre dominerar i denna kategori då frågorna främst söker representantens åsikter. Elever frågar huvudsakligen efter åsikter om fenomen som berör aktuella händelser från media vilka har med islam att göra såsom videofilmen *Innocence of muslim* (se not 13, s 57) och Syrienkriget. Ett exempel på en personcentrerad fråga inom kategorin *islam, politik och terrorism* är:

Vad tycker du om filmen som gjorts om Muhammed?

Innehållet i elevernas frågor inom kategorin *islam, politik och terrorism* visar att eleverna är engagerade i det som sker i samhället och världen och att detta också finns närvarande i klassrummet när eleverna får välja.

Religiös praktik

Frågor i innehållskategorin *religiös praktik* fokuserar på frågor som omskärelse, matregler och ramadan. De flesta frågorna i denna kategori är *förklaringsökande* och utgår från att det ligger till på ett visst sätt och här söks en förklaring till det, till exempel:

Varför firar ni Ramadan?

Inga frågor inom kategorin religiös praktik vänder sig till representanten som person. Representanten adresseras som expert eller som representant för muslimer generellt som i frågan ovan. De förklaringar som efterfrågas är således främst teologiska snarare än vad som motiverar den enskilda individen. I elevens yttranden före besöket förefaller religiös praktik vara detsamma som påbud och förbud.

Islams trosgrunder

Inom kategorin *islams trosgrunder* behandlas ämnen som Muhammed, koranen och Mecka. De flesta frågor är *informationssökande* eller *förklaringsökande* och riktar till representanten som expert på islam, till exempel:

Finns det någon skapelseberättelse i koranen?

Varför får man inte avbilda Muhammed?

I elevernas konstruerade frågor är innehållskategorin islams trosgrunder inte lika vanligt förekommande som i deras yttranden från logg 1 före besöket om vad de vet om islam. Bland elevens yttranden om vad de vet om islam är islams trosgrunder den innehållskategori som dominerar i elevernas yttranden. Att inte många frågor planeras i förväg om islams trosgrunder skulle kunna vara ett uttryck för att den typen av frågor inte är lika spektakulära som till exempel frågor om genus och politik och därför inte lika attraherande för eleverna.

Islam och andra livstolkningar

Frågor inom kategorin *islam och andra livstolkningar* relaterar främst till kristendom, till exempel:

Vad tycker muslimer om kristna?

De flesta frågorna inom innehållskategorin islam och andra livstolkningar rymms inom en *jämförande talgenre* då de också har sin utgångspunkt i kristendomen som jämförelse med islam. Det skulle dels kunna ha samband med att elever relaterar till sin egen livstolkning, dels att läraren Kim under lektionen de skriver frågorna uppmuntrar dem att jämföra det de läser ur korancitaten med kristendom

och judendom. I logg 1 tillämpar flera elever en *kritiserande talgenre* när de jämför islam med kristendomen så till vida att jämförelsen sker till kristendomens förmån. I elevers planerade frågor till besöket är de mer försiktiga, till exempel som frågan ovan om vad muslimer tycker om kristna.

Muslim i Sverige

En ny innehållskategori som tillkommer jämfört med logg 1 är en kategori som jag kallar *muslim i Sverige*. Elever frågar t ex:

Hur blir du som muslim bemött i Sverige?

Frågor inom kategorin muslim i Sverige är främst *personcentrerade*. Att den innehållskategorin inte dyker upp i logg 1 skulle kunna vara ett uttryck för att elever inte i första hand kopplar islam till det svenska samhället utan att islam handlar om andra någon annanstans, huvudsakligen i Mellanöstern.

Summering och jämförelse av elevers yttranden om islam före besöket (logg 1 och planerade frågor)

Det finns två materialgrupper med elevers yttranden om islam före besöket, nämligen logg 1 och elevers förberedda frågor. Kontexten för materialgrupperna skiljer sig åt även om båda yttranden görs i klassrummet före besöket. Logg 1 skrivs i slutet av en lektion i svenska och eleverna har inte läst något inom ramen för den pågående religionskunskapsundervisningen om islam. De har dock sett den omdebatterade filmen *Innocence of muslim* (se not 13, s 57) på en lektion i engelska någon vecka tidigare, oberoende av religionskunskapsundervisningen. De planerade frågorna skrivs under religionskunskapslektion dagen efter logg 1, då elever också haft i läxa att läsa igenom islamavsnittet i läroboken. Samtidigt som uppgiften att skriva frågor ges delas det också ut korancitat, en läsnyckel och en uppmaning att jämföra det de läser med kristendom och judendom, samt gärna låta korancitaten inspirera frågorna.

Adressaten i logg 1 är huvudsakligen forskaren då jag har designat uppgiften men eleverna vet att läraren Kim också kommer att läsa. De planerade frågorna är huvudsakligen adresserade till trosrepresentanten men läraren Kim berättar att hon ska godkänna dem, och elever vet att jag kommer att läsa allt de lämnar in (för dem som gått med på att vara med i undersökningen) och att samhällskunskapsläraren kommer att vara med under besöket.

Formen för de båda materialgruppernas yttranden skiljer sig också åt. Logg 1 kan för elever uppfattas som en blandning mellan en skoluppgift och en enkät med öppna frågor. I det sammanhanget finns utrymme för att vara mer utförlig än när de formulerar frågor. Det visar sig att elever i logg 1 väljer former som är argumenterande, jämförande och reflekterande i enlighet med en *skolanpassad talgenre*. De planerade frågorna är mer begränsade och styrda till sin form, dels eftersom det ska vara (endast) två frågor, dels eftersom de uppmanas att inte ställa ja- eller nej-frågor eller vara kränkande. Bland frågorna ser jag uttryck för en *informationsökande* men också en *generaliserande* och en *personcentrerad* talgenre.

Några innehållsteman återkommer i båda materialgrupper. Det är *islams trosgrunder*, *religiös praktik*, *islam och genus* samt *islam, politik och terrorism*. I elevers planerade frågor sammanfaller kategorin *islam och media* med *islam, politik och terrorism* då innehållet går in i varandra. Innehållskategorin *islam i relation till andra livstolkningar* får relativt stort utrymme både i logg 1 och i elevernas planerade frågor. Denna kategori sammanfaller i hög grad med en *jämförande talgenre*, vilken förväntas från läraren Kim och kanske i religionskunskapsämnet generellt och kan därmed ses som ett uttryck för en *skolanpassad genre*. Bland de förberedda frågorna visar sig också ett nytt tema som endast finns där, nämligen *muslim i Sverige*.

Sammanfattningsvis kommer följande bilder av islam fram från logg 1 och elevernas planerade frågor före besöket: islams trosgrunder (koranen, Muhammed, Mecka, Allah och monoteism), islam som relaterad till och kontrasterad mot kristendom och judendom (syskonreligion men islam uttrycks vara mer strikt än kristendom och i konflikt med judendom), islam som en religion med många förbud och påbud (men utan att betona ett eventuellt värde av reglerna), islam som kvinnoförtryckande (och utan rättigheter), islam som terrorism och våldsam (men enligt vissa en felaktig mediabild) samt islam i Sverige. Genom sina val av talgenrer ger eleverna uttryck för åsikter och en värderande inställning till islam vilket Bachtin talar om i termer av expressivitet (1997, s 225). Inom innehållskategorierna *islam och genus* samt *islam, politik och terrorism* kommer expressiviteten oftast till uttryck inom en *kritiserande talgenre*.

Elever ger även uttryck för en generaliserande och stereotyp uppfattning, framför allt när det gäller islam som en sträng religion med många regler, inte minst för kvinnor. Flera elever ger uttryck för muslimsk tradition som ett relativt slu-

tet homogent system. Elevers yttranden fokuserar på den muslimska läran och medias bild av islam. Den religiösa individen får en nedtonad roll och traditionens inre variation som, enligt en tolkande ansats, är relaterad till individens sociala och individuella erfarenheter saknas i många elevers yttranden (Jackson 2002, s 69, 2004, s 80). I ett par av elevernas yttranden ges dock uttryck för att islam rymmer variation.

Vad säger då detta om elevernas bilder av islam i början av momentet? Den brittiska tankesmedjan The Runnymede Trust (1997) diskuterar islamofobi utifrån åtta motsatspar²⁰ med hjälp av vilka man kan undersöka om någon har en öppen eller sluten syn på islam. Den slutna attityden associeras med islamofobi. Två av dessa motsatspar aktualiseras i analysen av elevers yttranden före besöket. För det första skiljer man mellan *monolitisk* eller *mångsidig* inställning till islam där mångsidig står för att traditionen rymmer inre variation, medan monolitisk ger uttryck för en statisk enhet utan förmåga till förändring. (Runnymede Trust 1997, s 5). I elevyttranden före besöket ger elever uttryck för båda attityderna men genom tillämpning av en generaliserande talgenre dominerar uttryck för en monolitisk attityd. Eleverna ger generellt uttryck för en generaliserande och stereotyp uppfattning, framför allt när det gäller islam som en sträng religion med många regler, inte minst för kvinnor. Flera elever ger uttryck för muslimsk tradition som ett relativt slutet homogent system. Elevers yttranden fokuserar på den muslimska läran och medias bild av islam medan den religiösa individen samt en inre variation av traditionen får en nedtonad roll.

Det andra motsatsparet i The Runnymede Trusts definition är *skild* och *förenad*, och syftar på om islam är något som är skilt och annorlunda eller om islam har gemensamma värderingar med och låter sig påverkas av andra traditioner och kulturer (1997, s 6). I elevers jämförelser med andra livstolkningar, vilket främst görs med kristendomen, uttrycker elever skillnader men inga likheter. Således dominerar uttryck för en skild attityd till islam i elevernas yttranden före besöket.

²⁰ De åtta motsatsparen är om islam ses som 1) monolitisk eller mångsidig, 2) skild eller förenad, 3) underlägsen eller jämställd, 4) aggressiv fiende eller samarbetspartner, 5) om muslimer ses som manipulativa eller uppriktiga, 6) om muslimsk kritik av väst avvisas eller diskuteras, 7) om diskriminerande beteende mot muslimer försvaras eller kritiserats samt 8) om antimuslimsk tal ses som naturligt eller som problematiskt (Runnymede trust 1997, s 5, svensk översättning av Otterbeck & Bevelander (2006)).

Det tredje motsatsparet hos The Runnymede Trust är *underlägsen* respektive *jämställd* och syftar på om islam ses som ett annorlunda men jämställt alternativ till ”väst” eller om islam är underlägset när det gäller t ex synen på rationalitet och sexualitet (1997, s 6). I elevernas yttranden före besöket ges det uttryck för att islams syn på relationen mellan män och kvinnor är ”konstig” och ”felaktig” vilket kan tolkas som ett uttryck för att den är underlägsen ”vårt” sätt att se det, och således ett uttryck för en sluten syn på islam. Samtidigt finns det ett par elever som ifrågasätter medias onyanserade rapportering. Deras yttranden skulle kunna se som ett uttryck för att *antimuslimskt tal problematiseras* snarare än att det är något *naturligt*, vilket är det åttonde motsatsparet (The Runnymede Trust, 1997, s 10f). Att problematisera medierapporteringen kan därför ses som ett uttryck för en öppen syn på islam. Med detta är inte sagt att eleverna är islamofobiska i sina yttranden men dessa motsatspar belyser några centrala områden som, i det här fallet, förefaller vara relevanta för religionskunskapsundervisningen att utmana, nämligen uppfattningen att islam är en homogen, sluten tradition som uteslutande skiljer sig från kristendom och andra livstolkningar och i viss mån är underlägsen ett västligt sätt att se på t ex könsroller.

Vidare finns en spänning i elevernas yttranden före besöket då elever dels ger uttryck för en känsla av okunskap samt nyfikenhet att lära mer om islam, och även att omvärdera religionen, dels att de vet mycket om islam. Med olika föreställningar om islam, influerade från bland annat samhället, media och egna erfarenheter tar de med sig sina planerade frågor till moskén och där fortsätter dialogen med trosrepresentanten, klasskamrater och lärare. Elevyttranden från besöket analyseras i nästa kapitel.

5. RESULTAT: ELEVYTTRANDEN UNDER BESÖKET

Syftet för den här studien är, som tidigare redogjorts för, att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar genom elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök. Det sker genom att undersöka vilka muntliga och skriftliga yttranden om islam som elever gör samt genom att undersöka och jämföra likheter, skillnader och spänningar i elevers yttranden om islam som går att iaktta före, under och efter besöket. Genom att undersöka *vad* elever yttrar om islam och olika sätt *hur* de yttrar sig i moskén samt om det skiljer sig från hur de talar om islam före besöket, framträder didaktiska utmaningar och möjligheter.

Underlaget för att analysera elevers yttranden om islam *under besöket* kommer huvudsakligen från mina observationer i fältanteckningar och ljudupptagningar ifrån moskébesöket. Elevers yttranden under besöket utgörs främst av frågor och följdfrågor till trosrepresentanten Erik, men ibland även som svar på trosrepresentanten Eriks eller kamraters frågor. I vissa fall tar jag även stöd av elevyttranden från intervjuer eller loggar för tolkning och analys av elevyttranden som görs under besöket.

Inledningsvis kommer jag att beskriva moskébesöket för att ge en bild av den kommunikationssfär eller kontext där elevers och trosrepresentanters yttrande sker. Därefter kommer jag att diskutera de talgenrer som elever tillämpar i sina yttranden under besöket. Vidare gör jag en innehållsanalys av elevyttranden om islam under besöket och visar, i samband med analysen, hur olika talgenrer tillämpas. Som tidigare nämnts (se avsnittet *Analysförfarande och upplägg för studiens resultatdel*, s 49) överlappar talgenreanalysen och innehållsanalysen ibland varandra eftersom en talgenre bestäms av såväl innehåll som form. Slutligen diskuterar jag några faktorer som jag menar karakteriserar det analyserade moskébesöket som kommunikationssfär.

Moskébesöket – en beskrivning

De flesta elever åker tillsammans med läraren Kim och samhällskunskapsläraren från skolan till moskén. Trosrepresentanten Erik och läraren Kim hälsar bekant på varandra när de kommer fram. Alla tar av sig ytterkläder inklusive sina skor och några elever tvättar händerna i handfaten som även används för rituell tvättning. Eleverna sätter sig på den randiga heltäckningsmattan i moskén och lutar sig mot väggen snarare än i en halvcirkel som trosrepresentanten Erik in-

ledningsvis ber dem. Någon elev halvligger redan från början. Trosrepresentanten Erik sitter framför dem med ryggen mot nischen/mihrab och pratar. Han har ett koranställ, ett exemplar av Koranens budskap²¹, en surfplatta och sin väska framför sig och är iklädd en liten vit virkad mössa, jeans och en knälång grå bomullskaftan. Det raka ljusa håret sticker fram under mössan.

Trosrepresentanten Erik inleder med att presentera sig själv. Han berättar att han blev muslim för 30 år sedan och kommer från ett hem med en förälder som är kristen och en som är ateist. Sedan presenterar sig Lila, en kvinna som sitter vid trosrepresentanten Eriks sida och Erik berättar att hon håller på att lära sig att bli en företrädare som tar emot klasser på besök i moskén. Därefter beskriver trosrepresentanten Erik moskérummet och pekar på mihrab, platsen för predikan, väggutsmyckning etcetera. Eleverna bryter in med frågor såsom ”Visst är det så att man får döda i Guds namn?” och ”Vad tyckte din familj om att du blev muslim?”. Trosrepresentanten Erik besvarar några frågor men säger också att han vill återkomma till dem på slutet. Trosrepresentanten Erik betonar att alla frågor är tillåtna att ställa.

Efter presentationen och beskrivningen av rummet berättar trosrepresentanten Erik om den muslimska läran och nämner då gud, änglar, djinner och domens dag. Han är engagerad och talar efter en stund på ett, som jag uppfattar, mer missionerande sätt. Ett exempel på det missionerande talet är när han förklarar vilken betydelse änglar och djinner har inom islam:

Erik: De [änglarna] är jättestora skapade av ljus som sagt, och bara utför Guds befallningar. Man skulle kunna säga att de är Guds redskap för att upprätthålla Guds skapelse. Inte för att Gud inte klarar av det själv utan för att Gud älskar liv och ger livet syfte och mening. Profeten sa, bara för att förklara det här en gång, för varje regndroppe som faller från skyn faller med hjälp av en unik ängel. Tänk då hur många änglar som finns. Efter det så skapade Gud en annan livsform som heter djinner, osynliga väsen. Har ni hört talas om djinner?

Flera elever i kör: Jaa

²¹ En svensk koranöversättning gjord av Knut Bernström (1998). Att Bernström valt att kalla den Koranens budskap är för att markera att översättningen är en tolkning av den arabiska originaltexten, vilken enligt islamsk tradition är Guds ord (<http://www.koranensbudskap.se>)

Erik: De är skapade av eld och de är faktiskt tillsammans med människan unika i hela Guds skapelse i det att de och vi har en fri vilja. Djinnerna skapades innan människan. En av de där djinnerna var mycket gudstroende och dyrkade Gud oupphörligen. Han hette Iblis. [Elever reagerar med igenkännande och samtidigt med förvåning] Han stod mycket nära Gud. Djinner är mycket mer intelligenta än vi människor. Och sen beslöt Gud att skapa människan och då skapade Gud urtypen av människan och kallade honom Adam. Han formade Adam från krukmakarlera och blåste därefter något av sin ande in i Adam och gav Adam liv. Det här var inte på jorden, det var långt innan jorden ens fanns i universum. Vi kan kalla det, jag vet inte var det här var någonstans, någonstans i Guds skapelse skedde det här. Och när Gud hade skapat Adam beordrade Gud alla änglarna och de närvarande djinnerna att knäfalla inför Adam, för att Gud ville visa hela guds skapelse att människan har en särskild plats i den där skapelsen och är skapel-sens krona.

I denna del av besöket tappar, enligt min uppfattning, flera elever fokus. Många halvligger, några elever masserar varandras axlar, någon tittar på sin telefon och en elev blundar. Ingen pratar eller stör men eleverna är mindre fokuserade än de var inledningsvis och blir senare. Elevers uppmärksamhet går till personer som kommer in för att delta i bönen eller bara för att besöka moskén.

När det är dags för bön avbryter trosrepresentanten Erik föredraget, uppmanar eleverna att titta hur bönen går till och Erik deltar själv i bönen. När bönen avslutats förklarar han vad de gör under bön och varför. Nu upplever jag eleverna vara mer fokuserade igen. Trosrepresentanten Erik visar också hur det kan låta när han reciterar koranen på arabiska, något som det efteråt visar sig att flera elever blir fascinerade och imponerade av.

Avslutningsvis får eleverna ställa frågor till båda representanterna, Erik och Lila. De allra flesta frågor ställs till och besvaras av Erik, men även Lila får några frågor.

Efter två timmar avslutar trosrepresentanten Erik besöket med att säga att eleverna gärna får återkomma med frågor till honom via mail. Eleverna tackar, reser sig, tar på sig sina ytterkläder och skor och beger sig ut och hem till sitt.

Tabell 5 Talgenrer och innehållskategorier under besöket

Elevyttranden under moskébesöket		
Teman och innehåll	Talgenre och innehåll	Kommunikationssfär
Islams trosgrunder: Gud, Muhammed, Mecka, Koranen, moskén domens dag, djävulen, människans natur.	Artighetsgenre Informationssökande talgenre: fördjupande och förtydligande frågor Jämförande talgenre: relaterar till den kristna traditionen Självrefererande talgenre: relaterar till elevens upplevelse.	Moskén
Islam, politik och terrorism: Jihad, Al-Qaida, sharialagstiftning och om filmen <i>The innocence of Muslims</i>	Artighetsgenre Självrefererande talgenrer: testar en tidigare uppfattning/förståelse av islam Kritiserande talgenre : Al-Qaida och terrorism Personcentrerad talgenre: efterfrågar trosrepresentanten Eriks åsikter	Muntlig kommunikation
Islam och genus: Sex före äktenskapet Kvinnosyn sjal	Artighetsgenre Personcentrerad talgenre: efterfrågar den kvinnliga trosrepresentanten Lilas åsikter erfarenhet	<i>Adressater:</i> Trosrepresentant Erik
Religiös praktik: Högtider, plats för bön, vallfärd, matregler	Artighetsgenre Personcentrerad talgenre: efterfrågar trosrepresentanten Eriks erfarenheter och upplevelser	Trosrepresentant Lila
Trosrepresentanten Erik/Personcentrerad talgenre	Artighetsgenre Personcentrerad talgenre: efterfrågar trosrepresentanten Eriks åsikter, erfarenheter och upplevelser.	Läraren Kim Klasskamrater
Islam i relation till andra livstolkningar: Relaterar till kristendomen Lämna islam Välja rätt	Artighetsgenre Jämförande talgenre: jämför med kristendomen samt ifrågasätter trosrepresentantens tolkning av kristendomen Självrefererande: jämförelse är med elevens egen livstolkning Personcentrerad talgenre: efterfrågar hur trosrepresentanten vet att han valt rätt Kritiserande talgenre: ifrågasätter trosrepresentantens tolkning av den egna livstolkningen Generaliserande talgenre: får muslimer lämna islam?	Samhällskunskapsläraren Forskaren Besökare i moskén

Talgenrer som framträder i elevernas yttranden under besöket – en artighetsgenre framträder och dominerar

Bachtin förklarar att ett yttrandes innehåll och form avspeglar särskilda syften och förutsättningar inom ett visst talområde (1997, s 203). Under besöket förefaller elever ha olika syften med sina frågor genom att till exempel vara informationssökande om traditionen islam, personcentrerade genom att fråga efter representanten Eriks åsikter och erfarenheter eller självrefererande genom att relatera till sin egen livstolkning. Vidare förefaller vissa elever vilja kritisera islam, medan andra vill ändra sin uppfattning och bli mer positivt inställda. Utifrån det ovan sagda är en reflektion att olika syften från eleverna genererar olika typer av lärande och att detta också skapar olika didaktiska utmaningar och möjligheter.

Eleverna styrs av olika faktorer i valet av talgenrer. Som tidigare poängterats och diskuterats menar Bachtin att adressaten för ett yttrande är med och påverkar vilken talgenre den talande väljer (Bachtin 1997, s 235). Under besöket är det flera adressater för elevers yttranden. Samtalet sker huvudsakligen med trosrepresentanten Erik och några få frågor ställs till den kvinnliga representanten Lila, men det är fler aktörer med i kommunikationssfären. Läraren Kim och samhällskunskapsläraren och jag som forskare är några. Andra adressater är klasskamrater med de grupperingar som finns bland dessa, i relation till kön, etnicitet och livstolkning vilket tidigare diskuterats (se avsnitt Grupperingar i klassen s 52). Vidare sker besöket i ett rum där moskéns vardagliga verksamhet pågår. Folk kommer in, någon sitter längs en vägg och läser, telefoner ringer etcetera. Dessa aktörer, i kombination med elevernas syften och intresse, är med och påverkar val av talgenrer.

Jag kommer i analysen att lyfta fram de genrer som jag tolkar som mest framträdande bland elevyttranden i talkommunikationen under besöket. Talgenrererna benämner jag som *en artighetsgenre*, *en kritiserande talgenre*, *en personcentrerad talgenre*, *en självrefererande talgenre* och *en jämförande talgenre*. De fem talgenrererna diskuteras en i taget i de kommande avsnitten.

En artighetsgenre – påverkar frågornas innehåll, form och vem som ställer frågor

Många av elevers yttranden under besöket, till skillnad från talet i klassrummet, präglas på olika sätt av en *artighetsgenre*. Den gör eleverna mer återhållsamma i

sina yttranden vilket får konsekvenser för både vad eleverna frågar om, hur de formulerar sina frågor och vilka elever som ställer frågor. Artighetsgenren tar sig olika uttryck.

För det första får jag genom mina observationer intrycket att eleverna under besöket *lyssnar mer på varandra och den som talar* än vad de gör i klassrummet. Inga elever pratar medan trosrepresentanten Erik talar och eleverna lyssnar på varandras frågor. Den som avbryter är trosrepresentanten Erik.

För det andra är det förhållandevis *fler antal elever som ställer frågor* till trosrepresentanten Erik under besöket än till läraren Kim i klassrummet. Trots detta är det fortfarande bara ca hälften av eleverna som ställer frågor och endast en tredjedel av dessa är flickor²². Vidare är det en elev, Martin, som dominerar genom att ta störst talutrymme av eleverna under moskébesöket, vilket han inte har i klassrummet. Det är också ett yttrande från hanslogg som har fått inleda den här uppsatsen. Martin berättar i intervjun att han är intresserad av att diskutera religion och ofta gör det på Facebook och med kompisars föräldrar. Han är själv uppvuxen i ett frikyrkligt sammanhang som han emellertid själv tagit avstånd ifrån. Martin har en kritisk inställning till religion men det är ett ämne som engagerar honom. Den som pratar allra mest under besöket är dock trosrepresentanten Erik, vilket kanske kan ses som naturligt

Ett tredje uttryck för artighetsgenren är att den förefaller *påverka elever vilka frågor de ställer*. Amanda förklarar i intervjun att hon under besöket inte vill ställa till exempel frågor om hedersrelaterat våld med motiveringen att hon vill visa respekt. På frågan om det hade varit skillnad om trosrepresentanten Erik kommit till klassrummet ger hon uttryck för att det är lättare att vara kritisk i en miljö där man själv känner sig trygg:

Jag tror att man hade vågat ställa mer frågor i klassrummet för det är ändå en miljö där man känner sig ganska trygg men vi var ju gäster i moskén och då måste man ta hänsyn till vad man ställer för frågor, hur man pratar och så. (intervju)

²² Ca 70 elevfrågor ställs i moskén. Av 28 elever (14 pojkar och 14 flickor) är det 16 elever som ställer någon fråga. Av dessa 16 elever är 5 stycken flickor. De fem flickorna står för ca en tredjedel av alla frågor. Proportionerna mellan pojkars och flickors talutrymme stämmer med Einarsson och Hultmans (1984) 2/3-regel, det vill säga att lärarens tal utgör 2/3 av det sammanlagda talet och pojkar 2/3 av elevernas tredjedel. Senare forskning visar dock en mindre statistisk bild och att flickors talutrymme i vissa fall blivit större (Holm 2008) och att till exempel samhällsvetenskapliga ämnen är områden där flickor i högre grad dominerar (Öhm 1990). Det gäller dock inte den här klassen under moskébesöket.

Ett fjärde sätt som artighetsgenren tar sig uttryck är *genom elevers sätt att formulera sina frågor*. Ett exempel är att eleverna under besöket inte ställer varför-frågor som förutsätter att det är på ett visst sätt utan att först kontrollera hur trosrepresentanten Erik anser att det ligger till. Vidare uttrycker elever sin försiktighet genom ordval, till exempel när Nalin frågar om det blir ”knas” om någon har sex före äktenskapet istället för att fråga om hedersmord som hon hade i åtanke.

Ett femte uttryck för artighetsgenren är när elever *bekräftar eller ger komplimanger* till trosrepresentanten Erik, som till exempel när Amanda frågar:

Du verkar ju vara väldigt förlåtande, men händer det att du blir arg på människors fördomar?

Den typ av yttranden som bekräftar trosrepresentanten ryms inom en *bekräftande och positiv talgenre* (se vidare avsnittet *En bekräftande och positiv talgenre – fördomar reduceras*, s 124), men som också kan ses som en del av en artighetsgenre.

Sammanfattningsvis visar elevernas yttranden ovan hur mötet med trosrepresentanten i moskén på olika sätt gör dem återhållsamma och försiktiga i sina talhandlingar. Beroende på kommunikationssfären väljer elever således i stor omfattning att tillämpa en artighetsgenre (jfr Bachtin 1997, s 206). Formen och innehållet i elevernas yttranden inom talgenrerna hänger ihop. I elevernas yttrande under besöket påverkas innehållet av artighetsformen genom att inte frågor inom alla innehållskategorier, till exempel islam och genus, ställs i så hög omfattning. Formen för elevernas yttranden påverkas även av innehållet genom att elever till exempel inom innehållskategorin islam och genus är extra försiktiga i sina ordval och frågekonstruktioner. Artighetsgenren förefaller därför vara med och påverkar vilket lärande som görs möjligt under besöket, genom att både skapa möjligheter och begränsningar. Genom att flera elever får talutrymme och att de verkar lyssna på varandra mer i moskén jämfört med i klassrummet skapas möjligheter, samtidigt som eleverna genom att de hindras från att fråga det de vill förefaller bli begränsade. En konsekvens av artighetsgenren är sannolikt att elever i moskén i mindre omfattning tillämpar en kritiserande talgenre, vilken presenteras i nästa avsnitt.

En kritiserande talgenre – kritik mot representanten och traditionen

I elevernas yttranden om islam före besöket var en kritiserande talgenre framträdande, och även de planerade frågorna innehöll till viss del kritiserande inslag. I elevernas yttranden under besöket tillämpas talgenren mer begränsat, vilket delvis sannolikt beror på artighetsgenren som presenterats ovan. Inom en kritiserande talgenre utkristalliseras dock två typer av yttranden, nämligen yttranden som riktar *kritik mot islam och muslimer* samt yttranden som riktar *kritik mot trosrepresentanten* vilka båda kombineras med artighetsgenrer. Martins yttrande, där han undrar över en tolkning av jihad som han läst om, är ett exempel där kritiken för det första riktas *mot islam och muslimer*.

Martin : Jag vet inte riktigt om det är sant det här men jag läste om en man som var troende muslim, han var en fredlig människa som valde gott före ont och följa guds väg och så där. En vacker dag fick han en insikt om att föra jihad på ett annat sätt.

Erik: På vilket sätt då?

Martin: Istället använda våld, inte svärd men fysiskt och psykiskt våld för att driva tillbaka sina nära mot gud. Han tyckte att de hade börjat negligera...

Erik: ...då liksom gjorde han något som går stick i stäv mot religionens grunder, väldigt tydligt. Men det finns många exempel på sådant idag, särskilt unga arbetslösa män

Martin: Men han var ju ändå övertygad om att han gjorde väl.

Erik: Självklart, det är många [och Erik fortsätter att ge exempel från historien hur en person på 1200-talet lurat unga arbetslösa frustrerade män att döda en sultan för att komma till paradiset]

Martin, liksom flera andra elever, testar något som han har hört tidigare om islam. Det Martin gör, som inte alla andra elever gör, är att han frågar vidare. Genom att inte *bindras* av artighetsgenren utan fortsätta att ställa följdfrågor blir han dels bekräftad i att den person han läst om misstolkar jihad, dels får han fler exempel på hur sådana feltolkningar har skett. Martin fortsätter att yttra sig inom en kritiserande talgenre genom sina följdfrågor samtidigt som han tillämpar artighetsgenren.

För det andra riktar elevyttranden inom en kritiserande talgenre kritik *mot trosrepresentanten* Erik och hans sätt att till exempel svara på frågor. När trosrepresentanten Erik, som svar på en elevfråga, säger att han ska återkomma till frågan senare, ifrågasätter Nalin honom:

Martin: Så i Koranen är inte Djävulen en fallen ängel?

Erik: Nej, utan jag kommer dit.

Nalin: Du kommer till allt strax

Erik: Ja, jag har gjort det här i många år så jag vet de flesta frågor, men gud skapade först änglar och de skapades i en mångfald vi inte ens kan tänka oss, vi kan inte se dem, de ser oss, de är inte små knubbiga bebisar med vingar.

Trosrepresentanten bemöter kritiken genom att tala om att han, genom sin erfarenhet, vet vilka frågor som kommer att ställas och fortsätter sedan, utan fler kommentarer, att berätta vidare om hur gud skapade änglarna.

Trosrepresentanten utnyttjar sin position att behärska den rådande talgenre samt att kunna styra samtalet genom att skjuta upp att besvara frågan även vid andra tillfällen. Detta i sin tur ställer eleverna inför utmaningar. Analysen av dialogen nedan mellan Habib och trosrepresentanten får illustrera. Habib ställer även han en fråga som ryms inom en *kritiserande talgenre*, men också inom en *självrefererande* och inte minst inom *artighetsgenre* när han frågar om man får döda i islams namn:

Visst är det så att man får döda i islams namn? Jag är själv muslim.

Habibs yttranden är ett exempel då han testar en kritiserande uppfattning om att få döda i islams namn, men är snabb med att säga att han själv är muslim och på så sätt ”släta över” eventuell kritik. Genom att tala om att han själv är muslim kan Habib också vilja signalera att han verkligen vill veta hur det ligger till.

Trosrepresentanten Erik svarar Habib att man inte får döda i guds namn och då hänvisar Habib till sin mamma som menar att det står så i koranen men att många muslimer förnekar det. Trosrepresentanten Erik svarar, lite sarkastiskt, att i så fall är Habibs mamma den enda muslim som anser att det står i koranen

att man får döda och att Habibs mamma har fel. Han säger också att han vill återkomma senare till frågan:

Erik: Hmm, kanske alla andra än din mamma, nej det står inte att man får döda i Guds namn. Om man dödar en människas liv är det som att döda hela mänskligheten. Att rädda en människas liv är som att rädda hela mänskligheten. Vi kan jättegärna prata mer om det på slutet, för det är mycket som muslimer gör i världen idag, många som säger sådana saker.

Under besöket förekommer olika talgenrer och trosrepresentanten Erik, som är den som är mest van vid talkommunikationen under ett studiebesök, både behärskar olika genrer i den kommunikationssfären och kan styra samtalet. Han kan till och med vara sarkastisk i sitt tal om Habibs mamma. Bachtin menar att det bara är den som behärskar den rådande talgenren som kan använda sig av sarkasm eller ironi (1997, s 221).

Trosrepresentanten Erik kan, genom sin position, styra över hela upplägget så till vida att han bestämmer när ämnet är färdigbehandlat för stunden och när det ska behandlas igen. Trosrepresentanten Erik förklarar själv att syftet med att skjuta upp frågan är att inte hela dialogen ska handla om terrorism samt att han vill ge en helhetsbild för att eleverna ska få ökad förståelse. Det förefaller vara en utmaning för representanter att dels hantera elevers frågor som många gånger spretar åt olika håll (vilket även Svahn konstaterar i sin studie (2012 s 41)), dels att skapa en helhet av den religiösa traditionen. Elevers yttranden efter besöket om huruvida trosrepresentanten Erik verkligen besvarade frågorna rymmer också en spänning. Nalin är kritisk och förklarar att trosrepresentanten Erik inte besvarade frågorna som han borde ha gjort:

Å andra sidan tycker jag att Erik inte var så bra talare eftersom han alltid sa att han svarar på frågorna sen. Alla frågor som han knappt ville svara på sa han att han tar dem sen, men vissa frågor tog han inte ens upp. En bra talare i en moské för studiebesökande skulle vara mer öppen för frågor och inte babbla om det som han tyckte var intressant. (logg 2)

Linnea instämmer i att ett vanligt svar från trosrepresentanten Erik är att han kommer till det snart, men till skillnad från Nalin tycker Linnea att han till slut ger ett svar som dessutom är bra:

Ibland kändes det som om han babblade på om saker som han redan sagt, han sa hela tiden, jag kommer till det. Det var ganska jobbigt. Man fick hela tiden vänta på sitt svar. Men när han väl kom till svaret var det tydligt och bra. (logg 2)

Det verkar således även krävas ansträngning av eleverna för att få grepp om helheten och i det här fallet lyckas inte alla elever med det. Linnéa, som ger uttryck för att trosrepresentanten till slut svarar på frågorna är den enda elev som antecknar under besöket, vilket skulle kunna bidra till ett mer aktivt lyssnande. Sammanfattningsvis visar detta att det ställer stora krav på eleverna att skaffa sig en överblick, att kunna förhålla sig till och att eventuellt ifrågasätta det som sägs av representanten som har övertaget genom att styra samtalet.

Trots att trosrepresentanten Erik är den som styr samtalet tillämpar eleverna en kritiserande talgenre, om än i mindre omfattning under besöket än i elevernas yttranden före besöket. Elevyttranden riktar sin kritik mot såväl traditionen islam och muslimer som mot trosrepresentanten. Den senare skulle även kunna falla in under en personcentrerad talgenre vilken presenteras i nästa avsnitt.

En personcentrerad talgenre – efterfrågar åsikter och erfarenheter

Som tidigare diskuterats menar Bachtin att valet av talgenre påverkas av talsubjektets uppfattning av adressaten (1997, s 235). I analysen av elevyttranden före besöket framkommer det att eleverna adresserar trosrepresentanten på olika sätt i sina planerade frågor, nämligen som islamexpert, representant för muslimer som kollektiv eller som egen person. I analysen av elevyttranden under besöket framträder i högre grad än i de planerade frågorna en *personcentrerad talgenre* då nästan hälften av elevernas frågor under besöket riktas till Erik i egenskap av person, och alltså inte främst som expert och kunnig om islam eller som representant för muslimer kollektivt. Genom att uppmärksamheten riktas mer mot trosrepresentanten som person i elevernas frågor får eleverna tillgång till ett annat perspektiv på religion än det de efterfrågade i sina planerade frågor.

Det visar sig också att en personcentrerad genre rymmer en relativt hög grad av variation då elever genom sina yttranden frågar efter Eriks *åsikter* och *erfarenheter*

men i mindre grad efter hans *upplevelse* eller *motivation* relaterat till islam. De olika typerna av personcentrerade frågor ger olika dimensioner av religiositet och tillämpas inom olika innehållskategorier. Åsiktssökandet, vilket innehåller en undran över hur Erik *tolkar* eller *tycker* om ett visst fenomen, gäller främst frågor om islam, politik och terrorism och då huvudsakligen åsikter om dagsaktuella händelser som är relaterade till islam, till exempel:

Vad tycker du om Muhammedfilmen?

Frågor som uttrycker intresse för Eriks *erfarenheter* förekommer främst bland yttranden som berör islams trosgrunder samt religiös praktik, till exempel:

Har du varit i Mecka?

Den minst förekommande formen av du-frågor är de som handlar om Eriks *upplevelse* eller känsla av något relaterat till islam.

En förklaring till att elever i högre omfattning under än före besöket ställer personcentrerade frågor är sannolikt att de nu möter två (även om trosrepresentanten Erik har den dominerande rollen) individer att samtala med. En annan förklaring kan vara att eleverna genom trosrepresentanten Erik aktivt avstyrs från att ställa generaliserande frågor som vänder sig till muslimer som kollektiv. Ett exempel på trosrepresentantens avfärdande är när Leah pratar generaliserande om muslimer i Mellanöstern och trosrepresentanten Erik returnerar frågan så att dialogen kommer att handla om vem som är muslim:

Leah: Så du anser att den islam som finns i till exempel Mellanöstern att den är...

Erik: Det finns massor typer av förståelser av islam i Mellanöstern

Leah: ... men alltså det man ser på TV på arabiska nyhetskanaler, det är inte samma islam som du förklarar nu. För där ser man bara...

Erik: Man ser frustrerade muslimer.

Leah: Ja,

Erik: Är frustrerade muslimer definitionen på islam?

[Flera elever nickar instämmande med Erik]

Vissa elever förefaller hålla med Erik och förstå att han vill ifrågasätta medias representation av islam samt lyfta fram traditionens inre variation. Andra elever däremot, inklusive Leah, ger efter besöket uttryck för att den typen av svar gör att de upplever att Erik inte svarar på frågorna. Jag uppfattar det som om det sker en förhandling mellan en generaliserande talgenre från till exempel Leah och en mer problematiserande och reflekterande talgenre från trosrepresentanten Erik. Trosrepresentanten Erik verkar av flertalet elever få gehör för en reflekterande talgenre eftersom elevyttranden av generaliserande karaktär minskar allteftersom besöket fortskrider. Några förklaringar till att trosrepresentantens reflekterande talgenre till slut dominerar är troligen trosrepresentanten Eriks position som värd i moskén, expert på islam och som praktiserande muslim.

Få av elevyttranden under besöket behandlar innehållskategorin *islam och media*, vilket delvis skulle kunna bero på att trosrepresentanten Erik vid flera tillfällen ifrågasätter medias generaliserande bild av islam såsom i dialogen med Leah ovan.

En självrefererande talgenre

Bland elevers yttranden under besöket visar det sig att elever på olika sätt *refererar till sig själva*. För det första förefaller elever *referera till erfarenheter från sitt eget liv* i sina yttranden om det de möter i moskén. Det kan ske genom att de utgår från ett fenomen i den egna livstolkningen och frågar hur den muslimska traditionen förhåller sig till samma fenomen. Ett exempel är när Martin frågar vad som utmärker en moské och jämfört med en kyrka:

Så det är ungefär som vanliga kristna kyrkor, det är en kyrka om du samlas där för att det är en kyrka?

Jag tolkar Martins fråga som om han i den söker en jämförelse som kan hjälpa till att översätta vad en moské är med hjälp av Martins förståelse av vad en kyrka är. Det gör han genom att relatera begrepp från den nya traditionen till det som är den egna livstolkningen, eller som Martin uttrycker det ”vanligt”. Jackson talar om den pendlingen mellan det nya och det egna om som en del av reflexivitet och menar att den pendlingen är en förutsättning för att få förståelse av den nya traditionens begrepp (2002, s 130).

Trosrepresentanten Eriks svar till Martin ger uttryck för att det som Martin beskriver som utmärkande för en kyrka överensstämmer med vad som i realiteten utmärker en moské, det vill säga att en lokal kan tjäna som religiös byggnad även om den inte är byggd för det syftet:

Erik: I islam är det rätt så tydligt beskrivet vad som utgör en ”rik-tig” moské, men det är bara tekniskt. Det spelar ingen roll i verkligheten.

Trosrepresentanten Erik gör i sitt svar en åtskillnad mellan vad traditionen islam säger och hur det är i verkligheten, det vill säga en åtskillnad mellan läran och levd religion. I det här fallet när det gäller kriterier för en moské är läran nedprioriterad framför levd religion för trosrepresentanten Erik. Trosrepresentanten Eriks svar till Martin är ett av flera exempel då Erik förefaller vilja påvisa likheter mellan islam och kristendom.

Den andra typen av elevyttranden inom en självrefererande talgenre är de som relaterar till något trosrepresentanten Erik berättat om islam och uttrycker fundering över *vilka konsekvenser den islamska läran får för eleven själv*. Trosrepresentanten Erik berättar om domens dag och att de som inte är troende kommer till helvetet. Martin frågar hur det skulle påverka honom själv:

Martin: Så jag som har valt bort alla former av religion, gudar och sådana grejer kan jag bli straffad även om jag inte gör något ont?

Erik: Jag kan inte veta vad som händer med dig, men principen är om man aktivt förnekar gud, för att förneka Gud i islam måste man veta att Gud existerar först. Sen förnekar du Gud. Man kan inte förneka något man inte vet finns.

Den tredje typen av yttranden som relaterar till eleven själv är av mer *sökande* karaktär, till exempel då Amanda frågar trosrepresentanten Erik om han, precis som hon själv, hade känslan av att sakna något under puberteten. Ett annat exempel på yttranden av mer sökande karaktär är Habibs fråga om hur man vet att man tror på gud (se vidare avsnittet *Islams trosgrunder – expert- och självrefererande frågor*, s 101).

En självrefererande talgenre framträder i högre grad i de frågor eleverna ställer under besöket än i de frågor som de planerade i förväg. Ett sätt som en självre-

fererande talgenre kommer till uttryck är att eleverna jämför islam med sin egen livstolkning. Således *kan* en självrefererande talgenre sammanfalla med en jämförande talgenre vilken presenteras i nästa avsnitt.

En jämförande talgenre – en jämförelse med kristendom

Yttranden inom en *jämförande talgenre* jämför islam med någon annan livstolkning. Om jämförelsen sker med elevens egen livstolkning sammanfaller en jämförande talgenre med en självrefererande talgenre. Precis som före besöket tillämpar elever under besöket en jämförande talgenre och även under besöket jämför eleverna huvudsakligen med kristen tradition. Ett exempel är Lucas jämförande fråga som han ställer under besöket då han jämför bilden av helvetet i de två traditionerna:

Luca: Hur ser helvetesbilden ut i islam? Jämfört med kristendom.

Erik: Det är väl ungefär samma kan jag tänka mig - en plats man inte vill vara på. Jag kommer in på det lite senare också.

Ingenting i Lucas yttrande visar om kristendomen, som han jämför med är hans egen livstolkning. Hans yttrande skulle kunna tolkas som att han, genom tillägget om en jämförelse mellan kristen och islamsk uppfattning av helvetet, söker något att relatera till och som kanske kan hjälpa honom i översättningsarbetet för att förstå vad helvetet betyder i muslimsk tradition. Lucas yttrande kan vara ett exempel på en variant av den del av tolkningsarbetet som enligt Jackson bör äga rum då eleven relaterar till sin egen livstolkning. Jackson förklarar att ett syfte med en tolkande ansats är att skapa förståelse för religiösa språk och begrepp, och i det ligger ett översättningsarbete (2011, s 4). För Lucas del är jämförelsen med kristendomen inte nödvändigtvis en jämförelse med hans egen livstolkning men sannolikt relaterad till att kristendomen är den tradition han av någon anledning känner bäst till. Därigenom kan en jämförelse mellan en kristen och muslimsk förståelse av begreppet *helvete* hjälpa honom i översättningsarbetet.

Trosrepresentantens svar, i sin tur, betonar *likheten* mellan kristen och muslimsk tradition, vilket är något som återkommer i svaren på andra jämförande frågor. Trosrepresentanten Erik förefaller ha en önskan att påvisa likheter mellan traditionerna och genom sin position kan han driva det.

Sammanfattningsvis visar talgenreanalysen av elevyttranden under besöket att talgenrerna på olika sätt kan gå in i varandra. Bachtin förklarar att det i en kommunikationssfär existerar många olika talgenrer parallellt. I min analys framkommer det att till exempel artighetsgenren kan rymma yttranden från de flesta andra diskuterade genrer, nämligen *en kritiserande*, *en personcentrerad* och *en självrefererande talgenre*.

Vidare menar Bachtin att en talgenre är nära förbunden med yttrandets innehåll. När jag i nästa avsnitt analyserar elevers yttranden under besöket utifrån innehållskategorier betyder det att de kategorierna ibland sammanfaller med talgenrer. Två exempel då talgenre och innehållskategori överlappar varandra är för det första *en jämförande talgenre* som till stor del sammanfaller med innehållskategorin *islam i relation till andra livstolkningar*, för det andra *en personcentrerad talgenre* som till stor del sammanfaller med innehållskategorin *islam i Sverige*, vilken under besöket haft fokus på *trosrepresentanten Erik*.

Innehållsanalys av elevernas yttranden under moskébesöket – fokus på trosgrunder, politik och genus

I innehållsanalysen av elevyttranden under besöket utgår jag från samma innehållskategorier som vid analysen av elevyttranden före besöket, det vill säga *islams trosgrunder*, *islam – politik - terrorism (inklusive islam och media)*, *islam och genus*, *religiös praktik* och *islam i relation till andra livstolkningar*. Elevyttranden inom innehållskategorin muslim i Sverige sammanfaller med en personcentrerad talgenre vilken har presenteras i avsnittet ovan. Jag kommer även att visa hur elever tillämpar de olika talgenrerna som diskuterats ovan inom respektive innehållskategori.

Islams trosgrunder – expert- och självrefererande frågor

Stort utrymme bland elevers yttranden under besöket i form av frågor, följdfrågor och kommentarer har innehållskategorin *islams trosgrunder*. Elevers frågor relaterar till det trosrepresentanten Erik talat om och som berör Muhammed, Mecka, koranen, arabiska språket, moskén, domens dag, djävulen samt människans natur. Elever söker genom sina yttrande dels *expertkunskaper*, dels mer *personliga och existentiella svar*.

Expertkunskaper efterfrågas i frågor som ställs i samband med att trosrepresentanten Erik berättat något och får då en *fördjupande och förtydligande* karaktär. Ett exempel är när trosrepresentanten Erik berättar om världens tillkomst och att alla människosjälar existerat i, vad han benämner som själavärlden innan Gud skapade jorden. Christoffer undrar om den muslimska läran förespråkar liv på andra planeter eller om själarna endast placerats ut av Gud på jorden:

Christoffer: Själarna som kom ner på jorden från själavärlden, tror du att de är utspridda i universum eller finns de bara på jorden?

Erik: Du menar om det finns människor i övriga universum? Nej, då får du ta en raket. Jorden är människans hem så länge vi inte åker härifrån med en raket, då sprider vi ut oss. Vi håller ju på att sprida ut oss i universum. Det finns ju livsformer över hela universum säkert. Djinner finns över hela universum. Det finns ingen motsättning att tro på det. Det finns ingen motsättning att tro på det mesta av utvecklingsläran. Det är bara att, vi tror inte att det är mutationer och slumpen som gjorde att saker blev något annat. Vi tror att Gud har skapat på ett sätt, det är inget som går emot tron. Människan har säkert funnits *länge*²³ på jorden. Ingenting står det om *när* Adam och Eva kom ner på jorden. Däremot kan det ju mycket väl varit djur som liknade Adam innan människor kom. Vad skiljer oss som djur från alla andra djur? Jo, vi har en *speciell* själ.

Trosrepresentanten Erik har i det här sammanhanget rollen som expert och det framkommer av elevyttranden att det är en av rollerna som de uppskattar att möta.

Personliga och existentiella frågor som ställs i innehållskategorin islams trosgrunder, ryms inom *självrefererande talgenre*. Habib ställer en personlig fråga som relaterar till hans egen upplevelse hur man vet att man tror på gud och trosrepresentanten Erik svarar honom att han tror att den som ställer den frågan tror på gud:

Habib: Hur vet man om man tror på gud? Jag får den känslan ibland att jag tror och ibland att jag inte tror.

Erik: Det får man ju liksom känna själv. Jag tror, om man ställer sig den frågan så tror man nog på gud, tror jag.

²³ Kursiverad text markerar extra betoning.

Under intervjun återvänder jag till den frågan och Habib ger uttryck för hur han tolkar trosrepresentanten Eriks svar:

Jag tror att han sa att det är vad man själv känner. Har man hittat gud så tror man på honom.

Genom att Habib tillämpar en självrefererande talgenre inom kategorin islams trosgrunder tolkar jag det som ett uttryck för att dialogen med trosrepresentanten Erik blir ett tillfälle för Habib att reflektera över sin egen livstolkning. Studiebesöket har i Habibs fall skapat ett *tillfälle* att granska och omvärdera den egna hållningen, det som Jackson talar om som *edification* (2002, s 130).

Islam, politik och terrorism – expertkunskaper och åsikter efterfrågas

Ett annat tema som har stort utrymme bland elevernas yttranden handlar om *islam, politik och terrorism*. Elever frågar om innebörden av begreppet jihad, Al-Qaida, sharialagstiftning och om filmen *The innocence of Muslims* och om de av media rapporterade våldsamma protester som ägt rum i några muslimska länder i samband med filmen.

De flesta elevfrågor inom kategorin islam, politik och terrorism är *informationsökande* frågor som vänder sig till trosrepresentanten Erik i egenskap av *islamexpert*. Få frågor under besöket inom denna kategori är generaliserande frågor som adresserar trosrepresentanten Erik som representant för alla muslimer. Inom denna kategori förefaller trosrepresentanten dock vara beredd på att få generaliserande och kritiserande frågor från eleverna vilket visar sig i hans sätt att besvara och tolka frågorna. Detta illustreras i analysen nedan av yttranden från en kritiserande samt en personcentrerad talgenre.

Inom kategorin islam, politik och terrorism ryms elevyttranden inom en *kritiserande talgenre*. En elev frågar om Al-Qaida och att de har föreställningen att den som dödar för religionens bästa får tillgång till 72 oskulder i paradiset. Erik menar att det inte finns stöd för detta i den muslimska läran och Gabriel ifrågasätter honom genom att fråga om Al-Qaida bara hittar på:

Gabriel: Hur förklarar, jag har hört, Al-Qaida...

Erik: (korrigerar uttalet av Al-Qaida)

Gabriel: ... de säger att de är muslimer. Och de säger typ om man dödar människor så kommer man till paradiset och får 72 oskulder.

Erik: De [Al-Qaida] definierar inte ens de icke-troende, som människor ska jag säga, så låga är de.

Gabriel: Varför just 72 oskulder?

Erik: Jag kan inte utifrån religionen förstå vad de gör.

Gabriel: Har de bara hittat på?

Martin: De har sin tolkning

Erik: Tro för Guds skull inte att de flesta muslimer ser upp till Al-Qaida det minsta. För det andra att de skulle kunna överleva en debatt med en lärd muslim som följer liksom mainstreamislam, *eller* att de har religiösa motiv.

Trosrepresentanten Erik bemöter Gabriels kritiserande och ifrågasättande fråga bland annat genom att avbryta och korrigera Gabriels uttal. Också Bachtin uppehåller sig runt frågan hur ett yttrande avslutas. Bachtin förklarar att olika former av mänsklig verksamhet och talkommunikation har olika sätt att markera när det är tid för att byta talsubjekt (1997, s 214). Vidare menar Bachtin att det finns en inre sida av bytet av talsubjekt, det vill säga yttrandets finalitet, vilken syftar på att bytet av talsubjektet endast kan ske när den talande sagt (eller skrivit) allt den för ögonblicket vill i ämnet. Finaliteten markeras med att avslutande markering från den som talar (1997, s 217f). Bachtin förklarar att finaliteten är det som gör det möjligt att svara på yttrandet:

Det första och viktigaste kriteriet på yttrandets finalitet är *möjligheten att svara på det*, eller mer exakt och utförligt – att i förhållande till det inta en svarande position (t.ex. verkställa en order). (Bachtin 1997, s 218)

I trosrepresentanten Eriks och Gabriels dialog, där trosrepresentanten Erik förefaller vara den som behärskar talkommunikationen i moskén bäst, väntar han inte på Gabriels dixi som markerar att yttrandet är avslutat utan tar sig friheten att både korrigera och avbryta Gabriel. Mitt intryck är att trosrepresentanten redan från börjar intar en försvarsposition i dialogen då han är mån om att ta avstånd från Al-Qaidas tolkning. Likande sker i samband med elevyttranden inom en personcentrerad talgenre i innehållskategorin islam, politik och terrorism.

Elevyttranden inom en *personcentrerad genre* i innehållskategorin islam, politik och terrorism efterfrågar trosrepresentanten Eriks *åsikter* och berör huvudsakligen dagsaktuella händelser. Habib efterfrågar trosrepresentanten Eriks åsikt och tankar om det faktum att en amerikansk ambassadör blev dödad i Libanon i samband med 11 september och filmen *The Innocence of Muslims*:

Habib: Vad tycker du om det som hände i Libanon och den amerikanska ambassaden?

Erik: Vad tror du att jag tycker?

Habib: Nej men alltså, tror du att de sprängde ambassaden den 11 september för att de avbildade Muhammed eller för att de hade planerat det innan?

Erik: Hur ska jag kunna veta det?

Habib: Nej men säg vad du tycker

Vid detta tillfälle då Habib efterfrågar trosrepresentanten Eriks åsikt förefaller Erik ändå förvänta sig att det är en fråga av generaliserande karaktär. Det skulle kunna förklaras med hjälp av Bachtins teori om att alla våra yttranden rymmer genklanger av andra röster. Trosrepresentanten Eriks svar till Habib kan tolkas som inte bara ett svar på Habibs fråga utan också på tidigare elevs frågor som deltagit i studiebesök i moskén och en allmän samhällsdiskurs om islam som våldsam.

Trosrepresentanten Erik förklarar att han är van att ta emot elever på besök och vet vilka frågor elever vill ställa, vilket tidigare diskuterats (se avsnittet *En kritiserande talgenre – kritik mot representanten och traditionen* s 93). Liknande tanke som trosrepresentanten Erik ger uttryck för, det vill säga att han vet vilka frågor eleverna har, ger konvertiten och religionshistorikern Pernilla Ouis uttryck för då hon förklarar att hon i sin strävan att göra dawa²⁴, inbjudan till islam, hade ett standardföredrag som baserades på motexempel till de kritiska föreställningar som hon utgick från fanns hos sin publik (2003, s 304f). Att trosrepresentanten Erik då tolkar Habibs fråga som generaliserande och att han förväntas stå till svars för muslimer som dödat en amerikansk ambassadör kan på liknande sätt tänkas påverkas av att trosrepresentanten Erik är van vid den typen av frågor och hör genklangerna från andra elevfrågor i Habibs fråga. Bachtin förklarar att

²⁴ Dawa betyder ett "rop" eller "kallelse på Guds hjälp". Idag används begreppet om det upplysningsarbete som av olika organisationer bedrivs för att sprida kunskap om islam Bæk Simonsen 1994, s 81).

redan när vi hör den talandes första ord kan vi gissa dess genre, komposition och avsikt (1997, s 220). Trosrepresentanten Erik verkar med Habibs fråga dock ”gissa fel” på talgenre och därmed uppstår missförstånd. Det faktum att trosrepresentanten Erik tror sig veta vad eleverna är ute efter kan också ses som ett exempel på det som Roos beskriver som att representanten blir expert på att beskriva sin egen tradition för främlingar (2010, s 148) vilket är en didaktisk utmaning att få eleverna att förhålla sig till (se vidare kapitel 7, s 174).

I exemplet ovan driver Habib frågan vidare tills trosrepresentanten Erik förstår att han är ute efter Eriks åsikt och tolkning av några andra muslimers agerande, men det gör inte alla elever. Flera elever kommenterar istället i loggar och i klassrummet efter besöket att trosrepresentanten Erik inte lyssnar på deras frågor eller att han avbryter och är arrogant.

Sammanfattningsvis kan konstateras att innehållskategorin islam, politik och terrorism är en kategori som elever har många frågor inom, vilket visar sig både i de planerade frågorna före besöket och i de frågor de ställer under besöket. Eleverna vill ha både expertkunskap och ta del av trosrepresentantens åsikter inom innehållskategorin. Från trosrepresentantens håll visar det sig vidare att det är ett område där han förmodligen är van att få kritiserande frågor vilket ibland verkar påverka hans sätt att besvara och uppfatta frågorna på ett negativt sätt, enligt eleverna. Det förefaller vara en extra utmaning för eleverna att ställa frågor inom en innehållskategori som islam, politik och terrorism inom vilken en kritiserande samhällsdiskurs dominerar.

En annan innehållskategori där eleverna har många frågor och inom vilken en kritiserande samhällsdiskurs dominerar är islam och genus. Under besöket tar den innehållskategorin sig dock delvis andra uttryck än kategorin islam, politik och terrorism, vilket diskuteras i nästa avsnitt.

Islam och genus – en nedtonad roll under besöket

Genus och islam är den innehållskategori som rymde flest av elevernas planerade frågor. Dessutom är det den innehållskategori där eleverna i minst omfattning före besöket skiljer på vad de vet och tycker om islam. Många elever ger före besöket uttryck för att kvinnoförtryck är vanligt inom islam. Trots det berörs genusfrågor relativt lite under besöket och många frågor finns kvar efteråt. Vidare är inte eleverna alltid tillfreds med trosrepresentantens svar då han gör en översättning från en religiös till en sekulär diskurs, med syfte att öka förståel-

sen. Båda dessa aspekter, att *få frågor ställs* och *svårigheten att översätta från en diskurs till en annan* genererar didaktiska utmaningar och diskuteras nedan.

För det första ställs få frågor under besöket om till exempel att bära hijab. I elevers förberedda frågor däremot uttrycker många en undran över kvinnors klädregler. En förklaring till att få frågor ställs om detta under besöket kan delvis vara att trosrepresentanten Erik avfärdar det som en oviktig fråga för muslimer, med undantag för talibaner:

Erik: Även de som anser att det [att bära hijab] är obligatoriskt om man så säger, så är det långt, långt ner på skalan av vad som är viktigt. Så det här med att det är väldigt liten debatt bland muslimer om att ha hijab är viktigt. Ok det är talibanerna, de är en parentes i världshistorien, för dem är det väldigt viktigt. Men i övrigt, muslimer bryr sig inte.

En annan förklaring till att få frågor ställs om hijab kan vara att trosrepresentanten Erik, som är den som pratar mest, är man och därmed mindre berörd av ämnet än en muslimsk kvinna. Nalin kommenterar i intervjun efter besöket att trosrepresentanten Eriks svar på frågan om hijab är för kort vilket gör att hon har kvar sin tidigare inställning till islam:

Nalin: Det blev det korta svar på så jag kan inte ändra tankesätt.

Den kvinnliga representanten, Lila, får en fråga om hon har blivit utsatt för trakasserier på grund av sin själ men ingen frågar henne om vad valet att bära hijab betyder för henne.

Inga frågor ställs heller om månggifte, vilket dock förekom i elevers yttranden före besöket. En förklaring till det skulle kunna vara att det för eleverna känns avlägset att trosrepresentanten Erik, som etnisk svensk, skulle förespråka månggifte. Inte heller den kvinnliga representanten Lila får frågor om detta. Även om representanten Lila är med under hela besöket ställs väldigt få frågor till henne. Innan Nalin ställer den första frågan till den kvinnliga representanten Lila frågar hon trosrepresentanten Erik om hon får göra det. Det skulle kunna vara ett uttryck för artighet och hänsyn till Lila då trosrepresentanten Erik innan berättat att hon håller på att lära sig att bli guide i moskén. Underförstått

skulle det kunna betyda att hon ännu inte är färdigutbildad. Trosrepresentanten Erik reagerar dock på frågan genom att fråga Nalin:

Varför frågar du mig det?

Den reaktionen skulle kunna vara ytterligare ett exempel på att han i Nalins fråga hör återklanger av samhällsdiskursen om föreställningen om den muslimska kvinnan som inte får svara för sig själv, vilken är en föreställning som trosrepresentanten Erik vill visa att han tar avstånd från. Nalins fråga skulle också kunna förklaras av samtalskontexten då det främst är trosrepresentanten Erik som styr och sätter ramar för samtalet, vilket tidigare diskuterats (se avsnittet *En kritiserande talgenre – kritik mot representanten och traditionen*, s 93). Innehållskategorin islam och genus verkar således vara ett område som elever uppfattar underkommuniceras under besöket vilket bidrar till att många frågor kvarstår. Att så pass få frågor ställs skulle delvis kunna påverkas av att trosrepresentanten Erik, som dominerar samtalet, är man och att eleverna uppfattar att genusfrågorna inte är lika relevanta att ställa till honom. En didaktisk utmaning verkar således vara att få genus att handla om både män och kvinnor och att uppmuntra eleverna att ställa genusfrågor som är relevanta även för en manlig representant.

För det andra aktualiseras *svårigheten att översätta något från en religiös diskurs till en sekulär* i analysen av elevers yttranden inom kategorin islam och genus. Översättningsfrågan aktualiseras av Nalins fråga om sex före äktenskapet som hon ställer till den kvinnliga representanten Lila. Dialogen fortsätter med att trosrepresentanten Lila svarar och trosrepresentanten Erik försöker förtydliga genom att jämföra föräldrareaktioner och översätta dessa till en situation som han tror att eleverna känner igen sig i:

Nalin: Vad skulle hända om en ogift tjej har sex? /.../ Om familjen fick reda på det skulle det bli knas?

Lila: Man blir självklart upprörd om någon gör något som man själv tycker är fel, med jag tycker inte att det är rätt att döda för den sakens skull.

Erik: Det kan göras en jämförelse med kanske att de flesta människor i Sverige skulle bli upprörda om deras barn knarkade

Nalin: Så du jämför knark med sex?

Erik: Nej, det gjorde jag inte

Martin: Han jämförde reaktionerna

Erik: Nej, jag sa att det är ungefär samma, om du har barn och märker att ditt barn börjar gå på heroin då skulle du bli upprörd, ok? Ungefär så skulle kanske en religiös, troende, praktiserande muslim känna om ens barn hade sex utanför äktenskapet.

Jackson menar att för att få en förståelse för det som är nytt sker en pendling mellan den egna livstolkningen och det nya men att det också krävs ett översättningsarbete för att verklig förståelse och möjligtvis empati ska uppnås (2011, s 4). Trosrepresentanten Eriks jämförelse av föräldrareaktionen över att ens barn har sex före äktenskapet med föräldrareaktionen över att ens barn använder droger förefaller vara ett exempel på en sådan översättning då trosrepresentanten Erik vill relatera till något som han tror att eleverna känner igen. Hos eleverna faller jämförelsen olika ut vilket framgår av dialogen ovan. Martin intar en förmedlande och översättande roll som försvarar trosrepresentanten Eriks jämförelse av reaktioner, medan Nalin yttrar sig kritiskt då hon tolkar trosrepresentanten Erik som om han menar att sex och droger är lika illa. Som tidigare nämnts i samband med att trosrepresentanten Erik tror sig veta vilka frågor som efterfrågas (se avsnittet *Islam, politik och terrorism – expertkunskaper och åsikter efterfrågas* s 103) diskuterar Roos representantens roll som en ”professionell främlingshanterare” (Agar 1996 via Roos 2010, 2 148). Roos menar att representanterna dels har ett inifrånperspektiv och kan förutsättas ta flera delar av traditionen som självklar, dels har ett utifrånperspektiv då de i rollen som studiebesöks guider fortlöpande tvingas göra reflektioner över sin tradition för att kunna beskriva och göra den begriplig för utomstående. Trosrepresentanten Eriks översättningsarbete av föräldrareaktionen inför sex före äktenskapet ser jag som ett exempel på en sådan reflektion. Att översätta en religiös diskurs till en sekulär²⁵, eller tvärtom förefaller dock vara en didaktisk utmaning.

Religiös praktik – från ”förbud och påbud” till ”erfarenheter och upplevelse”

Yttranden runt temat *religiös praktik* har under besöket ett delvis annat innehåll än före besöket. Elevers yttranden handlar inte främst om förbud och påbud

²⁵ Om vikten av att översätta ett religiöst språk till ett sekulärt talar även Habermas. Han anser att en förutsättning för att alla medborgare i ett samhälle, religiösa såväl som sekulära medborgare, ska känna sig delaktiga är att alla kommer till tals. Det i sin tur kräver att det religiösa språket översätts till ett sekulärt, menar Habermas. Han ser det som ett gemensamt ansvar att mötas i en dialog, eller i ett deliberativt samtal, och att tillsammans hjälpas åt att översätta religiösa perspektiv, t ex inom ramen för etik, till ett sekulärt språk (Habermas 2006, s 11).

vilket de gjorde före besöket, utan mer om högtider och platsen för bön. Eftersom elever i sina yttranden före besöket ofta är kritiska genom att uttrycka att islam är en religion med många regler och förbud skulle det kunna vara ett utslag av en *artighetsgenre* att kritiserande yttranden inom kategorin religiös praktik inte återkommer i moskén. En annan bidragande faktor till ett delvis annat fokus i elevers yttranden om religiös praktik är sannolikt att själva vistelsen i miljön väcker nya frågor.

Även i innehållskategorin religiös praktik förekommer elevyttranden inom en *personcentrerad genre*. Martin frågar *hur trosrepresentanten Erik skulle uppleva* det att be på en toalett på Mc Donalds:

Martin: Känns det inte lite oheligt att be på Donkens toalett?

Trosrepresentanten Eriks svar ger uttryck för en spänning mellan vad som är tillåtet enligt den muslimska traditionen och vad han själv upplever känns rätt:

Erik: *Där drar jag gränsen.* [elever fnissar] *Där drar jag faktiskt gränsen. Allvarligt talat, om det var rent på Donkens toalett så hade man teoretiskt kunnat göra det, men det skulle nog kännas fel.*

Martins fråga om det upplevs som oheligt att be på McDonalds toalett leder till ett svar som illustrerar hur individen, trosrepresentanten Erik i det här fallet, väljer att förhålla sig till den muslimska traditionen när det gäller plats för bön.

Andra yttranden som vänder sig till trosrepresentanten Erik som person inom temat religiös praktik är sådana som är *relaterade till Eriks erfarenheter*. När till exempel vallfärden kommer på tal frågar någon om trosrepresentanten Erik varit i Mecka men dock utan att fråga vidare hur det var eller varför han vallfärdade.

Inga frågor ställs under besöket om omskärelse vilket dock förekommer bland elevers planerade frågor till besöket. En förklaring till det skulle kunna vara att andra fenomen som rör religiös praktik får större aktualitet då eleverna är mitt uppe i en religiös verksamhet med bön och människor som kommer och går till moskén. En annan förklaring kan vara att det är ett för intimt ämne.

Islam i relation till andra livstolkningar – om kristendom och att välja rätt

Elever fortsätter även under besöket att relatera islam till andra livstolkningar. Två olika områden framträder. För det första fortsätter elever under besöket att jämföra islam och kristendomen och tillämpar en jämförande talgenre. Dessa yttranden om islam i relation till kristendomen diskuteras och analyseras i avsnittet *Islam och kristendom* nedan. För det andra ställer elever frågor om att välja livstolkning, vilket diskuteras i det därpå följande avsnittet *Att välja livstolkning*.

Islam och kristendom – kristendomen som utgångspunkt och spegling av islam

Elevyttrande som faller in under kategorin islam i relation till andra livstolkningar berör främst *islam i relation till kristendomen*. Kristendomen förefaller vara den tradition eleverna känner bäst till vilket kan bero på olika faktorer, till exempel att de är personligt engagerade i kristendomen, att de är uppvuxna i ett kristet land och/eller att de studerat kristendomen i religionskunskapsundervisningen i momentet före islam. Elevernas yttranden om islam i relation till kristendomen har två former. En form är att de ställer *jämförande* frågor i relation till kristendomen och utgår från *sina kunskaper om kristendomen* när de ställer en fråga om islam vilket diskuteras i samband med en jämförande talgenre ovan (se s 100).

En annan form för elevernas yttranden om islam i relation till kristendomen är att ifrågasätta trosrepresentanten Eriks tolkning av kristendomen. När trosrepresentanten Erik förklarar att han inte anser att Jesus är en del av treenigheten ifrågasätter Adar detta:

Adar: Vad menar du att sätta någon vid guds sida?

Erik: Om man säger att Jesus är guds son då, i *min* mening sätter man någon vid guds sida även fast man anser samtidigt att Jesus *är* Gud. Men Jesus är kött och blod och Gud är kött och blod. I *min* förståelse är det att sätta någon vid guds sida, men det kanske inte en kristen håller med om. Treenigheten kanske någon tycker är enighet. Då kan jag bara säga, då får vi se. Jag vill inte argumentera om det.

Trosrepresentantens svar innehåller en jämförelse mellan gudsuppfattningen i islam och i kristendom. Gilhus & Mikalsson diskuterar hur det jämförande momentet har varit centralt i det tidigare dominerande fenomenologiska para-

digmet inom religionsvetenskap. Kritik som riktas mot fenomenologin är bland annat att man i jämförelsen letar efter kategorier som har en kristen utgångspunkt (Gilhus & Mikalsson 2009, s 83f). När Adar ifrågasätter trosrepresentanten Eriks tolkning av Gud skulle det kunna vara ett uttryck för att han utgår från den kristna uppfattningen av treenigheten som ett faktum.

Även om samtalet för Adars del påbörjas under besöket fortsätter det senare i religionskunskapsundervisningen och i logg 2 efter besöket. Där fortsätter Adars dialog med Erik om treenigheten (jfr Bachtin som menar att alla yttranden förhåller sig till tidigare yttranden (1997, s 211)). I logg 2 då Adar dels fått tid att tänka vidare, dels kanske inte känner att han behöver vara lika försiktig som under besöket, ger Adar uttryck för sin värderande ståndpunkt (expressivitet) genom att tillämpa en kritiserande talgenre, när han yttrar sig om Eriks tolkning:

Två saker som fick mig att fundera väldigt mycket var när han sa att Jesus och Gud är samma sak. Visserligen sa han att han inte tyckte så, men som en företrädare för moskén blir det väldigt motsägelsefullt. Det står inte i bibeln att Jesus är Gud däremot står det i det som kallas för "Lilla Bibeln" (Joh 3:16) "Så älskade Gud världen att han gav den sin enfödda son för att de som tror på honom inte ska gå under utan ha evigt liv. [Vidare ifrågasätter Adar Eriks tal om att Muhammed gjorde under.] Jag ångrar mig självklart för att inte ha frågat om dessa saker, men första saken [det vill säga att Jesus och gud är samma sak] svarade han kort på och sa att han inte ville argumentera om det och den andra funderade jag på i efterhand. (logg 2)

Bachtin menar att det finns en förväntan på den lyssnande att reagera och lägga sin egen stämning, expressivitet på det den hör om det ska vara en "verklig" dialog (1997, s 211). Adar lägger sin egen stämning i sina yttranden när han i logg 2 fortsätter dialogen och mötet med trosrepresentanten verkar ha bidragit till att skapa tillfälle för en reflektion om gudstro och gudsbild. Att lägga sin egen stämning på något uppfattar jag som en del av tolkningsarbetet i en tolkande ansats, då den egna stämningen kan vara ett uttryck för speglingen av det nya i den egna livstolkningen (Jackson 2011, s 4). I enlighet med en tolkande ansats förefaller Adars yttrande i logg 2 vara ett exempel på att loggskrivandet för Adar efter besöket har skapat ett tillfälle för edification (Jackson 2002, s 134).

Elevernas yttranden utgår ofta från kristendomen, kanske främst för att det är den tradition som står de flesta närmast. Att elever gör detta visar att de tar avstamp i antingen den egna livstolkningen eller den tradition som de känner till mest om. Enligt en tolkande ansats är ett sådant avstamp både en förutsättning och ett tillfälle för eleverna att jämföra, förhålla sig till och eventuellt omvärdera och skapa ny mening både i den egna livstolkningen och det nya eleven möter (Jackson 2002, s 130f, 2011, s 4f). I tolkningsarbetet krävs dock att eleven får syn på det som tas för givet, vilket i Adars fall skulle kunna vara uppfattningen om gud som treenig. En annan förklaring till att elever ställer frågor som tar utgångspunkt i en annan tradition, här kristendomen, kan vara att de ännu inte läst något om islam och saknar kunskaper om den traditionen att utgå ifrån.

I elevers yttrande om islam i relation till andra livstolkningar kommer emellertid inte någon annan tradition än kristendomen till uttryck under besöket. Däremot kommer frågan om att lämna islam på olika sätt vilket diskuteras i nästa avsnitt.

Att välja livstolkning – svar som reducerar fördomar och ger inifrånperspektiv

Elevyttranden inom kategorin islam och andra livstolkningar handlar även om att välja livstolkning, det vill säga dels om att lämna islam och konvertera till en annan religiös tradition, dels hur man vet att islam är det rätta. Här framkommer också hur olika typer av frågor genererar olika typer av svar. Leah ställer en fråga som relaterar till levd islam och hur islam *tillämpas* om någon lämnar religionen:

Leah: Kan man bli dödad om man konverterar från islam?"

Erik: Man kan bli dödad bara man går på gatan

Leah: Alltså jag menar i dess syfte

Erik: Inte med religionen som grund i min förståelse. Om man är knäpp eller har en totalitär regim med sådana lagar, säkert. Men det är inte islam ensamt om i så fall eller muslimska tolkningar av religionen. Det är likadant i kristendom, buddhism, kanske inte buddhism, men hinduism och kristendom. Kristendomen var ju väldigt tydligt så, om du inte blir kristen så huggs huvudet av, vad väljer du? Så var det ju många galningar som gjorde saker i kristendomens namn.

Leahs fråga kan uppfattas som om den rymmer en anklagelse och generaliserande föreställning om att man *blir* dödad om man lämnar islam och kan därmed uppfattas som kritiserande. Leah säger själv att hennes bild av islam är påverkad hemifrån och av arabiska kanaler och det är troligt att hennes yttrande rymmer genklanger (Bachtin 1997, s 231) därifrån. I svaret att islam rymmer olika tolkningar förefaller trosrepresentanten Erik, precis som tidigare (se avsnitt s 96), vilja avfärda Leahs generalisering. Genom sitt svar ger trosrepresentanten Erik också uttryck för att han själv tar avstånd från att det ska vara tvång i religionen. Samtidigt mildrar han det som han tycker är muslimska misstolkningar av religionen, genom att hävda att liknande tolkningar även sker i andra religioners namn, inte minst i kristendomens namn. En spänning råder i trosrepresentanten Eriks yttrande då han både avfärdar och mildrar en våldsamtolkning av islam. Leahs fråga genererar dock ett svar från trosrepresentanten Erik vars syfte verkar vara att reducera hennes fördomar.

Kristin ställer en mer personlig fråga till trosrepresentanten som handlar om att väja rätt livstolkning och som genererar en annan typ av svar. Hon frågar hur trosrepresentanten Erik vet att han har valt rätt och den frågan genererar ett svar från ett inifrånperspektiv och som förmedlar trosrepresentanten Eriks upplevelse. Kristin uttrycker sig försiktigt och vänder sig direkt till trosrepresentanten Erik genom en du-fråga inom en personcentrerad talgenre:

Kristin: Det finns ju många religioner, hur vet du att du alltså att du valt rätt?

Trosrepresentanten Erik beskriver att hans gudstro för 25 år sedan blev stark och att han genom att studera islam och andra religioner blev övertygad om att islam var den rätta religionen. Han berättar vidare att tron förstärktes genom koranstudier och överensstämmelsen mellan koranen och vetenskapen. Kristin fortsätter att fråga:

Kristin: Har du aldrig varit rädd för att du valt fel?

Erik: Jag väljer ju varenda gång jag ställer mig inför bön, ska jag be eller inte? Att vara muslim handlar om att hela tiden ta ställning.

Kristin: Ja

Kristins fråga är riktad till trosrepresentanten Erik som person och i dialogen med Kristin beskriver trosrepresentanten Erik sina upplevelser och hur han i

sitt praktiska liv upprätthåller sin tro. I Caroline Gustavssons studie framkommer det att ungdomar tillskriver möjligheten att kunna göra egna val stor betydelse (2013, s 72). Kristins personliga fråga om att välja och hur man vet vad man ska välja kan ses som ett uttryck för att det egna valet verkar vara centralt i hennes liv. Kristins fråga till trosrepresentanten genererar ett svar med ett inifrånperspektiv och genom samtalet framkommer det att den religiösa praktiken kan vara något som har med den, för Kristin och kanske andra ungdomar, centrala frågan om att göra rätt val att göra.

De två ovan diskuterade elevfrågorna om att välja livstolkning, vilka båda har sin utgångspunkt i islam, är av olika karaktär och genererar olika typer av svar, nämligen svar som har som syfte att ta bort fördomar och svar som genom ett inifrånperspektiv visar hur religionen och religiös praktik kan ha med existentiella frågor att göra, såsom frågan att välja rätt. Att frågor och svar under besöket kan ha så pass olika karaktär kan dels ses som en didaktisk möjlighet då ett besök kan rymma olika dimensioner och perspektiv på traditionen, dels som en utmaning då moskébesöket är en kommunikationssfär där olika mänskliga verksamheter kombineras och som eleverna kan behöva förhålla sig till. Detta diskuteras vidare i nästa avsnitt.

Sammanfattande diskussion: Moskébesöket – en kommunikationssfär där olika mänskliga verksamheter kombineras

Studiebesöket i moskén förefaller kombinera åtminstone två olika mänskliga verksamheter; undervisning och utbildning förmedlad genom skolan samt religiöst utövande. Kommunikationssfären under besöket liknar den i skolan såtillvida att läraren Kim och klasskamraterna deltar i dialogen och att klassen är i moskén som en del av religionskunskapsundervisningen. Vidare är föreläsningformen i kombination med frågor lik en skolkontext. Samtidigt skiljer sig kommunikationssfären i moskén på flera sätt från skolans och klassrummets då den som pratar, och är en central adressat för eleverna, är moskérepresentanten Erik. Hans tal om islam sker delvis från ett expertperspektiv, vilket är mer likt lärarens och skolans sfär, men också från ett inifrånperspektiv. Vare sig trosrepresentanten Erik talar från ett expertperspektiv eller inifrånperspektiv eftersträvar han inte neutralitet vilket elever uttrycker präglar ordinarie klassrumsundervisning.

Vidare befinner sig eleverna i en miljö där religiös aktivitet pågår vilket för vissa elever kan associera till egen religiös verksamhet och praktik. Bachtin förklarar att det inom varje sfär av talkommunikation växer fram relativt fasta typer av yttranden som han kallar talgenrer, vilka har gemensamt innehåll, komposition och expressivitet/stil (1997, s 203). Under moskébesöket förefaller talkommunikationen från skolans undervisningsområde möta andra områden av mänsklig verksamhet, till exempel det religiösa utövandet, varifrån elever har olika erfarenheter och upplevelser. Dessutom kan den specifikt *muslimska* miljön och kontexten vara ny då det för många elever är första gången de besöker en moské. Min uppfattning är att många elever i det mötet mellan olika mänskliga verksamheter (skolan och religiöst utövande) blir osäkra över vilka talgenrer som är tillåtna under besöket och styrs därför av en *artighetsgenre*. Ibland hindrar artighetsgenren elever från att ställa alla de frågor de vill då de inte vill utsätta trosrepresentanten för kritik. Bachtin talar om att den talandes subjektiva värderande inställning till ämnet för sitt tal, det vill säga talsubjektets expressivitet, har olika styrka inom olika sfärer (1997, s 225). Mitt intryck är att talkommunikationen under studiebesöket i moskén är en sfär där i alla fall vissa elever har svårt att visa sin expressivitet och därmed ibland hindras att pröva sina ståndpunkter. Därmed finns en risk att möjligheten till nyansering och eventuell omvärdering, vilken Jackson talar om som *edification* (2002, s 130), minskar. Att elever kan ha svårt att visa sin expressivitet skulle kunna förklaras genom att studiebesöket är en verksamhet där skolans och religionskunskapsundervisningen kommunikationssfär ruckas och eleverna förefaller vara mer försiktiga än i klassrummet med att visa en eventuell kritisk inställning till det som sägs om islam. Næslund noterar det motsatta när trosrepresentanter kommer till klassrummet. Næslund anser att elevernas frågor i den kontexten snarare är väl kritiska (2009f, s 13). Det skulle kunna förklaras med att det är en kommunikationssfär som eleverna känner sig trygga i och därför visar sin expressivitet. Som tidigare visats (se avsnitt En artighetsgenre – påverkar frågornas innehåll, form och vem som ställer frågor s 90) ger Amanda ger uttryck för liknande tanke då hon under intervjun förklarar att det vore lättare att ställa kritiska frågor om trosrepresentanten hade kommit till klassrummet.

Det finns dock elever som inte hindras av artighetsgenren utan tillämpar en *kritiserande talgenre*. En förklaring skulle kunna vara att det för de eleverna är så självklart att använda en kritiserande talgenre antingen i samband med religion generellt eller med islam specifikt att ämnesområdet i sig påverkar deras val av

talgenre mer än kontexten och kommunikationssfären. Nalin ger i intervjun efter besöket uttryck för att hon är van hemifrån att prata kritiskt om islam:

Om man ser på nyheterna att muslimer har bombat en kyrka i Irak då är det direkt att min mormor blir aggressiv och börjar svära. Förstår du? Det är inte så att ”Oh vad synd det var”. Vi har så här, aggression” (intervju).

Nalins yttrande kan också relateras till två av de motsatspar som tankesmedjan The Runnymede Trust använder för att undersöka om synen på islam är sluten eller öppen (se not 20, s 84). Nalins ger för det första uttryck för att islam och muslimer är en *aggressiv fiende* snarare än en samarbetspartner (1997, s 7). För det andra kan hennes yttrande se som ett uttryck för att *antimuslimskt tal ses som naturligt* snarare än problematiskt (1997, s 10). Nalins yttrande kan då tolkas som uttryck för en sluten syn på islam och det är denna som kommer till uttryck genom en kritiserande talgenre under besöket.

En annan förklaring till att vissa elever tillämpar en kritiserande talgenre under besöket skulle kunna vara att det är en talgenre som eleverna är vana att använda i en skolkontext då skolan generellt ska fostra till att ifrågasätta.

Det finns dock olika uppfattningar huruvida artighet råder under besöket. Habib, som positionerar sig som icke-troende muslim, talar inte om klasskamraternas uppförande i moskén som artig utan kritiserar vissa personers brist på respekt bland annat genom att de halvåg medan Erik talade:

Jag tycker att det är fel att man gör det, oavsett, om det hade varit en muslim som hade gjort det mot en kyrka så tycker jag det är fel och till exempel vissa sov ju inne i moskén, det känns ju lite såhär fel mot både Erik som sitter där och försöker lära ut och mot religionen, väldigt kränkande, jag tycker inte det men om det hade varit en troende muslim hade det varit väldigt kränkande. (intervju)

Mitt intryck, till skillnad från Habibs, är att eleverna är ovanligt uppmärksamma och engagerade under moskébesöket både jämfört med religionskunskapsundervisningen i klassrummet och klassens tidigare studiebesök i katolska kyrkan. I katolska kyrkan uppfattade jag det som om fler elever höll på med sina telefoner, småpratade med varandra och var mindre fokuserade på trosrepresentan-

ten. Habibs yttrande ser jag dock som ett uttryck för att det kan vara en känslig verksamhet för elever att göra studiebesök hos den tradition i vilken de själva positionerar sig. I Habibs fall tycker han att klasskamraterna inte visade respekt för representanten. Andra studier visar att elever som positionerar sig i en religiös tradition uttrycker oro för att den egna traditionen ska framstå som omodern eller konstig för klasskamraterna (Holmqvist Lidh *kommande*, Nicholaissen 2013, s 264).

Mitt material visar också att elever i sina yttranden tillämpar en *självrefererande talgenre* vilket kan vara ett uttryck för att besöket och mötet aktualiserar den egna livstolkningen och kan leda till andra typer av frågor och reflektioner. Besöket skulle kanske därmed kunna sägas skapa möjligheter, inte bara att *lära om* utan också att *lära av* (Grimmitt 2000, s 18), eller ännu hellre enligt Jacksons terminologi sätter igång ett reflexivt arbete hos eleverna.

I talkommunikationen under besöket framträder även en *personcentrerad talgenre* där elevernas yttranden om islam handlar om trosrepresentanten Erik som person i högre utsträckning än i elevers planerade frågor. Under besöket har elevers yttranden mer fokus på den religiösa personen även om det fortfarande under besöket är expertfrågor om den religiösa traditionen som dominerar. Få frågor är av generaliserande slag vilket skulle kunna bero på att traditionen islam under besöket får ett ansikte. Det tolkar jag som att besöket bidrar till en dragning åt ett kulturvetenskapligt paradigm i religionskunskapsundervisningen där fokus ligger på den religiösa individen snarare än på den religiösa traditionen (Gilhus och Mikalsson 2003, s 56).

Även om elevers yttranden, av naturliga skäl, har mer fokus på trosrepresentanten Erik som person under besöket än i klassrummet före besöket är det även under besöket expertfrågor som dominerar. Av de frågor som är personcentrerade är de flesta relaterade till Eriks åsikter och erfarenheter men eleverna är sparsamma med frågor som rör Eriks personliga upplevelser från sitt muslimska liv och läran. Det förefaller vara så att många elever, i ett skolsammanhang på ett studiebesök, är mer informationssökande och förväntar sig främst fakta snarare än upplevelser (jfr Dalevi Osbeck 2012, s 42). Det i sin tur skulle kunna bero på att den dimension av religion och religiöst liv som relaterar till upplevelsen kan vara svår att förstå, eller ens veta att den finns för elever som inte själva har religiös erfarenhet. I Holmqvist Lidhs kommande intervjustudie med elever som själva positionerar sig i en religiös tradition betonar eleverna värdet

av att inte minst deras klasskamrater får ta del av just berättelser om religiösa upplevelser. Eleverna i Holmqvist Lidhs studie ger vidare uttryck för att en trosrepresentant under ett studiebesök kan bidra med sina egna upplevelser och sin egen relation med Gud, vilket de eleverna ställer emot lärarens mer faktainriktade och ytliga presentationer. För att komma åt till exempel upplevelsedimensionen kanske även den typen av frågor behöver ställas, vilket då blir en didaktisk utmaning i förberedelserna inför ett studiebesök.

Olika typer av frågor genererar olika typer av svar. Genom att välja olika talgenrer realiserar eleverna sin vilja med talet (Bachtin 1997, s 219) vilken påverkar vilka frågor de ställer. Det i sin tur är med och påverkar såväl vilka didaktiska utmaningar som möjligheter som besöket genererar.

Men besöket slutar inte med att eleverna lämnar moskén. I nästa kapitel analyseras elevernas yttranden om islam efter besöket för att på så sätt undersöka hur besöket lever vidare och genererar nya didaktiska möjligheter och utmaningar.

6. RESULTAT: ELEVYTTRANDE EFTER BESÖKET

Syftet för den här studien är att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar genom elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök. Så här långt har jag analyserat elevers yttranden om islam före och under besöket. Nu återstår en analys av *elevers yttranden om islam efter besöket* för att undersöka vilka didaktiska utmaningar och möjligheter som aktualiseras genom dessa. Analysen sker på samma sätt som tidigare, det vill säga genom att jag först diskuterar de talgenrer som framträder i elevers yttranden efter besöket och därefter gör en innehållsanalys, där jag även visar hur olika talgenrer tillämpas.

Elevers yttrande om islam efter besöket relaterar i hög grad till det de har mött i moskén varpå den andra forskningsfrågan om besöket och trosrepresentanten får relevans: Vilka muntliga och skriftliga yttranden om moskébesöket och trosrepresentantens tal om islam gör elever? De elevyttranden som berör själva besöket diskuteras utifrån två aspekter, elevyttranden *om trosrepresentanten Erik* samt elevyttranden *om att vistas i moskémiljön*. Varje aspekt utgör ett eget avsnitt.

Underlaget för elevers yttranden om islam, om trosrepresentanten och om moskévistelsen efter själva besöket kommer från *logg 2* som skrevs lektionen efter besöket, *logg 3* som skrevs fyra veckor efter besöket när islammomentet (och tillika religionskunskapskursen) var slut samt från *individuella intervjuer* som gjordes med 13 elever i slutet av momentet. *Klassrumsobservationer* från undervisningen under fyra veckor efter moskébesöket kommer i vissa fall att fungera som komplement till yttranden från loggarna och intervjuerna.

Elevers yttranden om islam efter besöket

Elevers *yttranden om islam efter besöket* baserar sig huvudsakligen på logg 2 men i vissa fall kompletteras analysen med elevyttranden från logg 3 och från intervjuer.

Inledningsvis kommer jag att beskriva kontexten för elevers skrivande av logg 2. Därefter diskuterar jag sex av de talgenrer som framträder i analysen av elevyttranden om islam efter besöket. Vidare gör jag en innehållsanalys av elevernas yttranden och visar, i samband med den analysen, hur olika talgenrer tillämpas i elevyttranden efter besöket.

En av mina ställda forskningsfrågor är att undersöka vilka likheter, skillnader och spänningar i elevers yttranden om islam som går att iakttä inom och mellan de olika kontexterna, det vill säga i klassrummet före besöket, i moskén under besöket och i klassrummet och skolkontexten efter besöket. För att underlätta jämförelsen av elevers yttranden före, under och efter besöket kommer jag inleda varje avsnitt med att summera analysen av respektive talgenre samt av respektive innehållskategori *före* och *under* besöket, för att därefter analysera elevers yttranden *efter* besöket.

Klassrumskontexten när eleverna skriver logg 2 – en beskrivning

Första lektionen efter besöket introducerar jag logg 2. Jag poängterar att jag har bestämt frågan för loggen, att loggen inte bedöms men att både läraren Kim och jag kommer att läsa den. Eleverna får instruktionen att svara på frågan: ”Vad tänker du just nu efter besöket i moskén?” Jag förklarar att det kan handla om *islam, besöket, trosrepresentanten Erik, moskén, att vara där, något speciellt du kommer ihåg, några nya frågor som du fick* eller *om det var något speciellt som du fastnade för*. Eftersom eleverna uttrycker osäkerhet om vad de kan skriva, skriver jag efter hand upp de exemplifierande punkterna tavlans. Eleverna skriver under tystnad i 30 minuter.

Talgenrer som framträder i elevernas yttranden om islam efter besöket - en personcentrerad talgenre dominerar och en reflekterande talgenre framträder

I elevers yttranden efter besöket framträder sex talgenrer. Dessa benämner jag som *en personcentrerad, en bekräftande, en kritiserande, en självrefererande, en reflekterande* och *en jämförande talgenre*. Den dominerande talgenren efter besöket är en personcentrerad talgenre då mycket kretsar runt trosrepresentanten Erik och det är därför den som får inleda talgenreanalysen i avsnittet nedan.

Tabell 6 Talgenrer och innehållskategorier i logg 2 efter besöket

Elevyttranden efter besöket (logg 2)		
Temat och innehåll	Talgenre och innehåll	Kommunikationssfär
<p>Islams trosgrunder: Sanningsanspråk på och olika tolkningsmöjligheter av koranen och hadither, gudstro, domens dag, religiöst engagemang</p>	<p>Personcentrerad talgenre Kritiserande talgenre: mångsidighet skapar förvirring och gör alla tolkningar möjliga Bekräftande talgenre: mångsidig bild av islam bidrar till att bli av med fördomar, Självrefererande talgenre: utgår från egen livstolkning i sökandet efter sanning, relaterar talet om domens dag till sig själv Reflekterande talgenre: om sanningsanspråk, olika tolkningsmöjligheter, representanten som källa, om sin egen gudsuppfattning Skolanpassad talgenre: Söker naturvetenskapliga argument</p>	<p>Klassrummet</p> <p>Skriftlig kommunikation</p>
<p>Islam, politik och terrorism: Uttryck för att de fått en motbild till medias bild samt att trosrepresentantens bild inte är trovärdig</p>	<p>Personcentrerad talgenre Självrefererande talgenre: uttryck för ändrad uppfattning av islam Kritiserande talgenre: representantens bild stämmer inte med egna erfarenheter, vad som står i Koranen eller med medias bild Bekräftande talgenre: ny bild av islam som en fredlig religion</p>	<p>Adressater:</p> <p>Forskaren Läraren Kim</p>
<p>Islam och genus: Fortsatt undran om islam och hedersvåld, att bära hijab, kvinnoförtryck</p>	<p>Personcentrerad talgenre Kritiserande talgenre: trosrepresentanten är inte representativ Bekräftande talgenre: uttryck för en förändrad inställning till islam Reflekterande talgenre: ställer olika källor mot varandra</p>	
<p>Religiös praktik: Fokus på bönen och det som sker i moskén samt gemenskap</p>	<p>Personcentrerad talgenre Bekräftande talgenre: uttryck för gemenskap, uttryck för att komma ihåg det som skedde i moskén</p>	
<p>Islam i relation till andra livstolkningar: Likheter och skillnader Misstolkad i den egna livstolkningen</p>	<p>Personcentrerad talgenre Jämförande talgenre: likheter och skillnader mellan kristendom och islam Bekräftande talgenre: islam mer fredlig än kristendomen, glad att klasskamrater fått en bild av att islam är fredlig Kritiserande talgenre: vinklade svar från trosrepresentanten, islam är mer våldsam</p>	

	Självrefererande talgenre: känner sig misstolkad i den egna livstolkningen, ny positiv inställning till islam	
Trosrepresentanten Erik: Att socialiseras in i en tradition kontra att konvertera Islam och etnicitet	Personcentrerad talgenre Bekräftande talgenre: Erik är trovärdig på grund av eget val Kritiserande talgenre: Erik är inte trovärdig på grund av han inte har socialiserats in i islam	

En personcentrerad talgenre – elevfokus på trosrepresentanten som egen person

En personcentrerad talgenre rymmer yttranden som relaterar till trosrepresentanten som egen person, snarare än som expert eller representant för muslimer generellt. Innan jag diskuterar hur en personcentrerad talgenre tillämpas efter besöket kommer en summering av hur en personcentrerad talgenre har tillämpats före och under besöket.

Före besöket ryms endast få yttranden inom en personcentrerad genre och de av elevernas planerade frågor som vänder sig till trosrepresentanten som person efterfrågar främst trosrepresentantens *åsikter*. *Under* besöket tillämpar dock eleverna i högre grad en personcentrerad talgenre och då efterfrågas i ett par yttranden även trosrepresentantens *upplevelse* av den religiösa praktiken. De flesta yttranden inom en personcentrerad talgenre efter besöket efterfrågar dock trosrepresentantens egna personliga åsikter.

Efter besöket tillämpar elever i relativt hög grad en personcentrerad talgenre så till vida att de nu i stor utsträckning yttrar sig *om* trosrepresentanten Erik. Efter besöket talar eleverna mer om trosrepresentanten som ett objekt att reflektera utifrån än en person som de är nyfikna på, vilket de gjorde under besöket. En förklaring till att trosrepresentanten Erik får stort utrymme i elevernas yttranden kan vara att han var den som dominerade samtalet under de 120 minuterna i moskén, även om elever interagerade med sina frågor. Som tidigare visats (se avsnittet *En kritiserande talgenre - kritik mot representanten och traditionen* s 93) är det också trosrepresentanten som genom sin position styr samtalet och som på ett vant sätt förhandlar om talgenre, och därmed har störst möjlighet att visa sin individualitet under besöket (jfr Bachtin 1997, s 221). Detta bidrar sannolikt till att eleverna uttrycker många synpunkter om honom i loggböcker och i samtal efter besöket.

Ett exempel på ett yttrande inom en personcentrerad talgenre efter besöket är när Nalin i logg 2, å ena sidan ger uttryck för att trosrepresentanten inte besvarade frågorna, å andra sidan försvarar honom med motiveringen att det både är hans tro och jobb att ge en positiv bild av islam:

Erik var helt okej, ibland kändes det som att han rymde från sina frågor vi ställde. Han berättade bara positiva sidor från islam vilket jag förstår eftersom det är hans religion/tro/jobb att göra. (logg 2)

Hennes yttrande aktualiserar frågan om hur trosrepresentanten behandlas som källa vilken diskuteras vidare i kapitel 7 (se avsnitt Trosrepresentantens olika perspektiv - som expert, som individ med ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer generellt och som missionerande. s 174). Nalins yttrande kan också vara ett exempel på tillämpning av en *reflekterande talgenre*. Precis som Nalin gör kombinerar elever den dominerande personcentrerade talgenren med andra talgenrer. Fler exempel på hur en personcentrerad talgenre kombineras diskuteras nedan.

En bekräftande och positiv talgenre – fördomar reduceras

En annan talgenre som träder fram i elevers yttranden är en bekräftande talgenre. Utmärkande för den är att eleverna genom innehållet, formen och avsikten med sitt yttrande ger uttryck för en bekräftande och positiv inställning till islam eller till trosrepresentanten. I elevyttranden om islam *före* besöket tillämpas i mycket liten utsträckning en bekräftande och positiv talgenre. Någon elev nämner att media svartmålar islam men de flesta elevyttranden ger antingen uttryck för att de inte vet så mycket om islam eller att det är en religion som förtrycker kvinnor. *Under* besöket ser det dock annorlunda ut, då det är ett par elever som bekräftar trosrepresentanten Erik och hans representation av islam genom att till exempel ge uttryck för att han är trovärdig eftersom han har gjort ett eget val. Den bekräftande talgenren ryms under besöket inom artighetsgenren. *Efter* besöket tillämpar ca en tredjedel av eleverna i klassen en bekräftande och positiv talgenre i sina utsagor om islam och om trosrepresentanten. Eleverna ger uttryck för att islam är mer tillåtande än kristendomen, att trosrepresentanten Erik representerar islam ”på riktigt” och att de nu har lärt sig vad islam verkligen är och även blivit av med tidigare fördomar. Henrietta tillämpar en personcentrerad talgenre i kombination med en bekräftande talgenre då hon ge

uttryck för att hon nu ”lärt sig rätt” och att det vore bra för folk generellt att få ta del av den ”rätta” versionen av islam för att på så sätt minska fördomar:

Jag tycker att det var kul att vara där just för att lära mig rätt, jag vill inte diskutera saker jag inte vet något om, men nu kan jag det. Jag tror att om folk kunde få rätt info om islam skulle folk inte ha sådana fördomar. (Logg 2)

Henriettas tolkning av trosrepresentantens representation av islam som den rätta är en didaktisk utmaning att förhålla sig till och diskuteras vidare i kapitel 7 (se avsnitt Islam som filosofi eller levd islam – vad är sann islam och hur förenas ideal och verklighet? s 168).

Sammanfattningsvis tillämpas en bekräftande och positiv talgenre av eleverna främst i yttranden om trosrepresentanten, det vill säga att han är trovärdig och att han representerar sann islam. Elever yttrar sig dock även positivt om den muslimska traditionen så till vida att den överensstämmer med vetenskapen och att det är en fredlig religion (se vidare s 134 och s 152)

En kritiserande talgenre – vad är islam och vad är sant?

Utmärkande för en *kritiserande talgenre* är att eleverna genom innehåll, form och avsikt i sina yttranden ger uttryck för en kritisk och ifrågasättande inställning till islam och trosrepresentanten. En kritiserande talgenre tillämpas i viss utsträckning av elever *före* besöket. Det gäller främst yttranden som berör genusfrågor. *Under* besöket tillämpar endast 5 elever en kritiserande talgenre i sina yttranden om bland annat trosrepresentanten Eriks sätt att besvara elevfrågor, om traditionen islam och om vetenskapliga belägg för tron. *Efter* besöket tillämpar fler elever, ca en tredjedel, en kritiserande talgenre i kombination med en personcentrerad då de ger uttryck för att trosrepresentanten Eriks yttranden *inte* representerar ”riktig” islam och därför inte är trovärdiga. Vad elever anser vara ”riktig islam” kan variera mellan vad de själva läst i Koranen, vad de mött i media eller egna erfarenheter. Deniz refererar till att trosrepresentanten Eriks representation av islam inte stämmer med de erfarenheter Deniz själv och hans familj har av islam:

Jag tyckte inte vi fick svar på alla frågor vi i klassen ställde. Det känns som om Erik bara svarade enligt sin syn på Islam och inte

Islams svar. Han förenklade hur han uppfattade allt men jag tycker han borde berättat mer om islams syn på saker och ting. Jag har min egen syn på islam pga minnen och det skulle inte vara lätt att ändra sig. Mina föräldrar levde som kristna i ett muslimskt land och blev väldigt dåligt behandlade och det är därför jag inte vill ändra min syn på religionen. (logg 2)

Deniz ifrågasätter trosrepresentantens tolkning av islam och efterfrågar å ena sidan vad traditionen/läran islam ”egentligen” förespråkar. Å andra sidan refererar Deniz till sin familjs erfarenheter av levd islam och därmed tolkning(ar) och tillämpning(ar) av traditionen och ger uttryck för att dessa erfarenheter av islam inte stämmer överens med den representation han möter i moskén.

Deniz yttrande visar en sida av det som Lena Roos talar om i termer av *naiv marknadsföring*. Roos diskuterar didaktiska utmaningar med studiebesök i religionskunskapsundervisningen och menar att det finns risk att en ”tolerant representant” på ett studiebesök får elever att tro att det inte finns några värdemotsättningar traditioner emellan (Roos 2008, s 132f). Deniz ger dock inte uttryck för att bli påverkad i riktningen att inga värdemotsättningar finns utan ger istället uttryck för att ”den toleranta representanten”, Erik i det här fallet, *inte är trovärdig* eftersom hans representation inte överensstämmer med Deniz egna erfarenheter av islam. Deniz ger uttryck för att trosrepresentanten Erik endast ger *sin* bild av islam och efterlyser istället vad den filosofiska traditionen islam egentligen lär. Att trosrepresentantens representation av en tradition under ett studiebesök inte alltid är trovärdig anser även Roger Homan. Homan menar dock att trosrepresentanter som tar emot vid ett studiebesök ofta representerar en mer filosofisk inriktning inom den religiösa traditionen snarare än levd islam (2012, s 186). Deniz däremot tolkar trosrepresentanten Eriks yttranden som ett uttryck för just trosrepresentanten Eriks västerländska tolkning och undrar vad filosofiska traditionen ”egentligen” står för.

Deniz yttrande om trosrepresentanten Eriks trovärdighet aktualiserar en didaktisk fråga om representation och *hur olika levda islamer kan kombineras med islam som filosofi* vilken diskuteras vidare i kapitel 7 (se avsnitt Islam som filosofi eller levd islam – vad är sann islam och hur förenas ideal och verklighet? s 168).

Deniz yttrande anknyter också till det som Bachtin talar om i termer av återklanger från tidigare yttranden (1997, s 231). Deniz ger uttryck för att rösterna från familjens socialisation är starkare än enstaka röster från ett moskébesök.

Sammanfattningsvis tillämpas en kritiserande talgenre av elever främst i yttranden *om trosrepresentanten*, det vill säga att han inte besvarar elevernas frågor och att han inte ger en trovärdig bild av islam. Andra elevyttranden efter besöket som yttras inom en kritiserande genre berör koranens sanningsanspråk (se 134) samt trosrepresentanten Eriks tolkning av elevernas egna livstolkningar (se s 152). Det senare, det vill säga elevernas kritiserande yttranden om hur trosrepresentanten tolkar den egna livstolkningen relaterar till en självrefererande talgenre vilken diskuteras i nästa avsnitt.

En självrefererande talgenre – ”Erik var vettig men islam är inget för mig”

Yttranden som med sitt innehåll och form relaterar till eleven själv kategoriserar jag som en *självrefererande talgenre*. Yttranden om islam *före* besöket som ryms inom en självrefererande talgenre kommer från logg 1 som svar på frågan vad eleven tänker om islam. Flera elever ger uttryck för att islam inte är en livstolkning som passar dem. Bland elevers planerade frågor före besöket är det dock inga frågor som relaterar till eleven själv. Däremot tillämpar elever i större omfattning en självrefererande talgenre i sina frågor *under* besöket då flera frågor relaterar till egna erfarenheter, tidigare uppfattning om islam samt om konsekvenser av islams lära för eleven själv. Besöket skulle således kunna tolkas som en kontext som stimulerar eleverna att tänka reflexivt och att relatera till den egna uppfattningen. Den självrefererande talgenrern tillämpas även i relativt hög grad *efter* besöket genom att elever speglar det de mött under besöket mot sina egna uppfattningar och livstolkningar. Till skillnad från före besöket har eleverna nu efter besöket flera konkreta trosgrunder att relatera till i sina reflektioner och yttranden.

Ett återkommande mönster bland elevyttranden om islam efter besöket är att elevens yttrande rymmer spänning och en pendling då de å ena sidan tillämpar en *bekräftande talgenre* i sina yttranden om trosrepresentanten Erik och hans representation av islam, å andra sidan växlar till en *kritiserande talgenre* som också är *självrefererande* då de tar avstånd från antingen religion generellt eller islam specifikt. Christoffer uttrycker att han å ena sidan är positivt inställd till koranens överrensstämmelser med vetenskapen, men ger å andra sidan uttryck för ett

personligt avståndstagande till islam och hänvisar till trosrepresentanten Eriks tal om gud och domens dag:

Jag tycker att det [studiebesöket] var intressant. Jag har inte läst koranen så jag tycker att det var häftigt att höra om deras skapelseberättelse som lät väldigt mycket som big bang. Det spårade dock ur lite när Erik berättade hur alla människor, levande och döda kommer att samlas och bli förhörda av gud på domedagen. Det är inte direkt en religion jag kan tänka mig att konvertera till. Det lät alldeles för flummigt. (logg 2)

Jag tolkar denna typ av elevyttranden inom en självrefererande talgenre som ett exempel på den pendling som Jackson, i en tolkande ansats, menar pågår mellan den egna livstolkningen och det nya. Jackson menar att man automatiskt gör pendlingen genom att relatera det nya man möter till sitt eget. Men Jackson säger vidare att en medveten spegling av det nya man möter i den egna livstolkningen är en förutsättning både för att förstå det nya men också för att få ett nytt perspektiv på den egna livstolkningen (2002, s 130). Jackson anser att religionskunskapsundervisningen bör skapa tillfällen till att ett sådant tolkningsarbete sätts igång och menar att det i vissa fall kan leda till någon form av omvärdering eller *edification*. Jackson förklarar att *edification* inte behöver vara en omvärdering där eleven övertar det nya och lämnar sin tidigare livstolkning, utan det kan handla om en nyansering, fördjupning etcetera. Mitt material visar att detta tolkningsarbete ofta har satts igång och att eleverna på olika sätt ger uttryck för en omvärdering eller nyansering. Luca är ett exempel på en elev som yttrar sig inom en självrefererande talgenre och i sitt yttrande pendlar mellan det nya han möter i moskén och den tidigare uppfattningen om islam. Hans yttranden rymmer återklanger både från moskébesöket och från en diskurs av islam som kvinnoförtryckande:

Erik var väldigt lugn som person och snäll men alla muslimer är inte så snälla och så länge kvinnoförtryck fortsätter så kan jag inte respektera islam. (logg 2)

Yttrandet rymmer en spänning då Luca å ena sidan bekräftar trosrepresentanten Erik, och kanske även hans representation av islam, men å andra sidan ifrågasätter islam eftersom han ger uttryck för att kvinnoförtryck förekommer i islams namn. I enlighet med Jackson och en tolkande ansats sker pendlingen

mellan Lucas tidigare föreställning och det han möter i moskén. Kanske kan man tolka Lucas yttrande som ett uttryck för en viss nyansering av hans bild av islam eftersom Luca genom trosrepresentanten mött en motbild av sin tidigare representation av islam.

Även Jonas yttrande rymmer spänning då han ger uttryck för att han efter besöket inte vet vad han ska tro om islam:

När vi varit i moskén så har jag fått en väldigt splittrad syn på islam. Media har gett islam och muslimer ett rykte om att vara aggressiva och extrema. Dock så visade Erik upp en annan syn på islam som en accepterande och fredlig religion. Dock så är båda sidor partiska i denna fråga så jag vet inte riktigt vad jag ska tro angående detta. (logg 2)

Jonas yttrande är inte bara en tillämpning av en självrefererande talgenre utan även en tillämpning av en *reflekterande* talgenre då han ställer olika källor till islam mot varandra. Den reflekterande talgenrern diskuteras i nästa avsnitt.

En reflekterande talgenre utvecklas – metaperspektiv och nya frågor uppstår

Före besöket tillämpar endast ett par elever en reflekterande talgenre då de ifrågasätter medierapporteringen om islam. Fler elever uttrycker dock en önskan att veta mer om islam och ett par elever ger även uttryck för att de vill ändra uppfattning. *Under* besöket fortsätter eleverna ge uttryck för sin nyfikenhet genom att många frågor ställs och delvis andra frågor än de planerade. Många elever förefaller dock bli hindrade att fråga om vissa områden på grund av en dominerande artighetsgenre under moskébesöket. Artighetsgenren hindrar även elever att ställa följdfrågor vilket skulle rymmas inom en reflekterande talgenre. Elever fortsätter att visa nyfikenhet även *efter* besöket men nu inom en mer framträdande reflekterande talgenre. Elevernas yttranden är i större omfattning än tidigare reflekterande. Exempel på reflektion är att elevyttranden för det första innehåller ett metaperspektiv på traditionen. För det andra rymmer elevyttranden följdfrågor som de av olika anledningar inte ställde till trosrepresentanten under besöket.

Ett exempel på den första typen av yttrande inom en reflekterande talgenre, vilka rymmer ett metaperspektiv på traditionen, är Kristins yttrande där hon förhåller sig kritiskt till huruvida muslimska kvinnor har ett eget val i moskén:

När Erik pratade om islam framstod religionen som absolut inte kvinnoförtryckande över huvud taget. På TV har jag sett att kvinnor inte får vistas i samma rum som männen under böerna. I denna moské fanns det ett skynke längre bak i rummet, som de bara drog för "när man ville". Varför har inte denna moské samma regler som andra? Eller var det bara en förfinad sanning av Erik? Att kvinnorna "vill" vara avskilda från männen i moskén för att det står så i koranen som är skriven av män. Alltså är det inte kvinnornas egna viljor. (logg 2)

Kristin väger i sitt yttrande olika källor mot varandra och ger uttryck för nya problemställningar. Kristins yttrande är ett svar på trosrepresentanten Eriks yttrande samtidigt som det rymmer genklanger av andra yttranden om islam och relationen mellan män och kvinnor. Kristin refererar till tidigare röster från media och i mötet mellan olika stämmor skapas möjlighet till reflektion. Kristins yttrande ser jag som ett exempel på en början av ett reflexivt förhållningssätt i den meningen att hon förhåller sig konstruktivt kritiskt till olika källor till islam (Jackson 2011, s 4). I detta yttrande ställer hon frågor och nästa steg torde vara att undersöka och leta svar på frågorna.

Den andra typen av elevyttranden inom en reflekterande talgenre efter besöket är de som utgår från trosrepresentanten Eriks representation av islam och ger uttryck för nya frågor som uppstått. Hos Adar uppstår till exempel frågor om Muhammed och Jesus:

/---/ Den andra saken [jag tänkte på efteråt] var när han sa att Muhammed hade utfört minst lika många mirakel som Jesus. Då hade jag gärna velat veta hur han kunde göra det: Muhammed var ju trots allt en vanlig man tills han blev 40 år och började få uppenbarelser av ängeln Gabriel. Det han fick av ängeln Gabriel var kunskap och ingen kraft. (logg 2)

Elevers tillämpning av en reflekterande talgenre efter besöket visar att moskébesöket har skapat nya frågor i form av metafrågor om den muslimska traditionen eller följdfrågor till trosrepresentanten. Dessa nya reflekterande frågor skapar både didaktiska möjligheter och utmaningar för arbetet med uppföljningen av besöket.

En jämförande talgenre – likheter och skillnader

Före besöket jämför elever islam och kristendom och betonar skillnader mellan de två traditionerna. I de inför besöket planerade elevfrågorna görs ibland konkreta jämförelser som också kan ses som en del av en skolanpassad och religionsvetenskaplig genre. Under besöket fortsätter elever att tillämpa en jämförande talgenre då de dels ställer frågor som utgår från kunskaper om andra traditioner, dels ställer frågor som är konkreta jämförelser mellan kristendom och islam. En jämförande talgenre kan också sammanfalla med en självrefererande talgenre om jämförelsen sker med elevernas egen livstolkning. Även efter besöket yttrar sig elever inom en jämförande talgenre men till skillnad från före besöket så ger de nu uttryck för *både* likheter och skillnader, främst mellan kristendom och islam. Kristins yttrande exemplifierar:

Jag har fått större förståelse för islam och dess utövare. Jag har även fått större respekt för religionen islam som är vilken Abrahamitisk religion som helst. I detta fall finns det en gud, en helig skrift, imamer som håller i bönen och så vidare. Den skiljer sig inte så mycket från kristendom eller judendom. (logg 2)

Andra elever betonar fortfarande skillnader men nu antingen till islams *eller* till kristendomens favör, till skillnad från före besöket då alla elever yttrade sig mer positivt om kristendomen än om islam (se vidare avsnittet *Islam och andra livstolkningar – likheter och skillnader samt risk att känna sig misstolkad* s 152).

Summering av talgenrer efter besöket

Sammanfattningsvis framträder sex talgenrer i elevernas yttrande om islam efter besöket vilka jag benämner som en *personcentrerad, bekräftande och positiv, kritiserande, självrefererande, reflekterande* och *jämförande* talgenre. En *personcentrerad talgenre* som fokuserar på trosrepresentanten som person dominerar elevernas tal. Eleverna kombinerar en personcentrerad talgenre med till exempel en bekräftande

eller kritiserande talgenre. Elever som kombinerar en personcentrerad och bekräftande talgenre ger uttryck för att trosrepresentanten representerar ”sann islam”, medan de som kombinerar en personcentrerad talgenre med en kritiserande ger uttryck för att trosrepresentanten Erik inte är trovärdig och undrar vad islam ”egentligen” står för. Detta aktualiserar frågan om vad som är ”sann islam” och en didaktisk fråga om hur olika levda islamer och islam som filosofi förenas (se vidare kapitel 7, s 168).

Elever tillämpar efter besöket, i högre grad än både före och under besöket, även en *självrefererande talgenre* där de i sina yttranden pendlar mellan det de mött under besöket och sin egen livstolkning. Yttranden inom en självrefererande talgenre tolkar jag som ett uttryck för att ett reflexivt arbete, i enlighet med en tolkande ansats, aktiverats genom besöket.

Efter besöket framträder även en *reflekterande talgenre* i större omfattning än tidigare då elever ifrågasätter och relaterar till det de mött under besöket samt ställer nya frågor. Dessa nya frågor genererar i sig både didaktiska utmaningar och möjligheter i efterarbetet med besöket.

Elevernas yttranden *före* besöket präglas i hög grad av en skolanpassad talgenre, vilken präglas av att eleverna ger uttryck för att skilja på vad de vet och tycker om islam, att vilja ändra sin inställning till islam, att visa sina kunskaper om islam samt att jämföra islam med andra traditioner, främst kristendom. *Under* besöket dominerar en artighetsgenre och en skolanpassad talgenre har en underordnad roll. Den skolanpassade talgenren är inte heller lika framträdande *efter* besöket som den är *före* besöket. Eleverna tillämpar dock efter besöket en reflekterande talgenre vilken kan vara en del av en skolanpassad genre. Om eleverna i sina yttranden före besöket i enlighet med en skolanpassad talgenre är noga med att skilja mellan vad de *tycker* och *vet* om islam är mitt intryck att eleverna generellt efter besöket är mer personligt engagerade och även värderande i sina yttranden. Det personliga engagemanget ser jag som en didaktisk möjlighet som dock medför en didaktisk utmaning i att hjälpa eleverna att få syn på sina egna förställningar och värderingar.

Slutligen fortsätter eleverna att jämföra islam med andra traditioner, vilka i större omfattning än före besöket dock förefaller sammanfalla med en självrefererande talgenre. Elevyttranden inom en *jämförande talgenre* rymmer även en spänning som inte framträtt tidigare då elever efter besöket ger uttryck för både

likheter och skillnader mellan islamsk och kristen tradition. Vilka likheter och skillnader som elever tar upp diskuteras vidare i nästa avsnitt där elevers yttrande om islam analyseras utifrån innehåll och *vad* de yttrar om islam.

Innehållsanalys av elevernas yttranden om islam efter besöket – frågor om genus finns kvar

I innehållsanalysen av elevyttranden efter besöket utgår jag från samma innehållskategorier som vid analysen av elevyttranden före och under besöket, för att på så sätt kunna jämföra och se vilka likheter, skillnader och spänningar som framträder. De fem innehållskategorierna är *islams trosgrunder*, *islam-politik-terrorism*, *islam och genus*, *religiös praktik* och *islam i relation till andra livstolkningar*. Kategorin *islam i Sverige* har efter besöket kommit att handla om *trosrepresentanten Erik* och eftersom elever i sina yttranden uppehåller sig mycket vid representanten så har denna kategori fått utgöra ett eget underkapitel, nämligen *Elevers yttrande om trosrepresentanten Erik* (s 157). Vidare har yttranden inom innehållskategorin i trosrepresentanten Erik diskuterats ovan i samband med en personcentrerad talgenre (se s123).

Islams trosgrunder – från enstaka begrepp till elevyttranden inom en reflekterande talgenre

Elevyttranden *före* besöket inom innehållskategorin islams trosgrunder utgörs huvudsakligen av uppräknningar av olika begrepp såsom Muhammed, koranen och gud. De planerade elevfrågorna före besöket är främst informationssökande expertfrågor med syftet att *lära om* islam. Yttranden inom kategorin islams trosgrunder *under* själva besöket består huvudsakligen av följdfrågor till det som trosrepresentanten berättar och vars svar kan bidra till en fördjupad teologisk förklaring. En annan typ av elevfrågor inom kategorin islams trosgrunder *under* besöket jämför islam med kristendom och somliga frågor relaterar även till eleven själv. Elevyttranden inom kategorin islams trosgrunder *efter* besöket ryms främst inom en reflekterande talgenre då elever ger uttryck för reflektioner om koranens sanningsanspråk, om förhållandet mellan tro och vetande samt om trosrepresentanten Erik som källa. Från att ha varit en kategori med yttranden av enstaka begrepp före besöket har nu efter besöket innehållskategorin islams trosgrunder fyllts med nya fördjupande frågor. Inom kategorin islams trosgrunder behandlas *koranen*, *Muhammed*, *domens dag* och *gudstro* i elevers yttranden i logg 2 efter besöket. I de två första avsnitten inom kategorin islams

trosgrunder analyserar jag elevyttranden om *koranen och Muhammed* och i det tredje avsnittet analyserar jag elevers yttranden om *gudstro och domens dag*.

Koranen och Muhammed – sanningsanspråk och olika tolkningar

Flera elevyttranden inom kategorin islams trosgrunder handlar om koranen och Muhammed. I det första avsnittet nedan diskuterar jag yttranden som berör *sanningsgraden* av koranen och berättelserna om Muhammeds liv (haditherna). I det andra avsnittet diskuterar jag det faktum att koranen och Muhammeds liv *kan tolkas på olika sätt*.

Muhammed och koranen - sanningsanspråk med utgångspunkt i egen livstolkning

Inom kategorin islams trosgrunder och elevyttranden som berör koranen och Muhammeds liv uttrycker elever olika uppfattningar om hur trovärdig de upplever koranen och haditherna vara. I sina argumentationer för hur trovärdiga källorna är utgår eleverna från sin egen livstolkning eller en skolanpassad naturvetenskaplig diskurs, vilket diskuteras nedan.

Christoffer uttrycker, som tidigare nämnts (se avsnittet *En självrefererande talgenre – "Erik var vettig men islam är inget för mig"*, s 127), fascination av koranens koppling till vetenskap genom skapelseberättelsens överensstämmelse med Big Bang i den tolkning som framfördes av trosrepresentanten Erik:

Jag har inte läst koranen så jag tycker att det var häftigt att höra om deras skapelseberättelse som lät väldigt mycket som Big Bang.
(logg 2)

Fredrik hänvisar också till vetenskap men ger uttryck för en annan uppfattning än Christoffer. Fredrik yttrar sig kritiskt då han förklarar att någon enstaka överensstämmelse mellan koranen och vetenskapen inte räcker som argument för att allt i koranen ska vara sant. Han ger dessutom uttryck för att koranen motsäger Darwin och evolutionstanken:

Han [Erik] sa också att islam i detalj beskriver [kvinnans] graviditet och fortsätter med att säga att islam och forskning linkar samman. Jag vet inte om det första påståendet [dvs att koranen beskriver kvinnans graviditet biologiskt] är sant, men om det är det är det fortfarande inte bevis när de totalt motsäger evolutionen. Varför

kan de säga rätt på en sak och fel på en annan? Gör man tusen påstående är nog några rätt. (logg 2)

Elevernas yttranden ovan rymmer återklanger av trosrepresentanten Eriks tal om koranen. Eleverna ställer trosrepresentanten Eriks yttranden mot andra yttranden om koranens relation till naturvetenskap och logiska bevis. Båda eleverna söker argument för koranens sanningsgrad inom en naturvetenskaplig diskurs fast med olika resultat. Christoffer ger uttryck för att överensstämmelserna med vetenskapen är något fascinerande som ökar koranens trovärdighet. Fascinationen skulle kunna tolkas som ett uttryck för att han, och andra elever som yttrar sig på liknande sätt, inte tror att traditionen islam (och kanske religion generellt) och vetenskap är förenliga och kan i så fall tolkas som en återklang av en diskurs om islam och muslimer som något irrationellt (se till exempel Said 2003, s 50). Även Fredriks yttrande kan ses som ett svar på en föreställning om islam och muslimer (och religiösa människor) som irrationella. Fredrik använder vetenskapen och Darwins evolutionsteori som ett motargument mot koranens sanningsanspråk.

Att man från ett muslimskt perspektiv, såsom trosrepresentanten Erik gör i sitt tal om islam, använder vetenskapliga argument för att öka trovärdigheten av traditionen förefaller vara något återkommande (Roald 2013, s 108, Næslund 2009b, s 237, Holmqvist Lidh *kommande*) och skulle också kunna tolkas som en återklang och kontrast till en historiskt dominerade föreställning om muslimer som irrationella²⁶.

Leah uttrycker också ett ifrågasättande av sanningen av islams källor efter besöket men istället för att hänvisa till vetenskapen så hänvisar hon till koranen som källa för sanning. Leah undrar över sanningshalten i en hadith som trosrepresentanten Erik berättat:

Något jag nu undrar över är om den där historien om Muhammed (med soporna) är sann. Står det i koranen? Om inte, hur vet man då att den är sann? (logg 2)

Leah positionerar sig i kristen tradition och hennes yttrande skulle kunna tolkas som en återklang från kristen tradition då hon söker argument för religiös san-

²⁶ Jfr Även Tankesmedjan The Runnymede Trust tar upp irrationalitet som ett exempel på hur muslimer ur ett islamofobiskt perspektiv framställas som *underlägsna* snarare än *jämställda* väst (1997, s 6)

ning i en religiös urkund, istället för i vetenskapen som Christoffer och Fredrik gör.

Både Leah och Fredrik utgår från sin respektive livstolkning i sitt sökande efter sanning. Fredrik, som positionerar sig som ateist och tror på vetenskapliga bevis, har en naturvetenskaplig utgångspunkt vilken förefaller präglad hans livstolkning. I Leahs fall är det troligt att hon jämför koranen med bibeln och utgår från att det är koranen ensam som är islams grund. Christoffer ger inte uttryck för hur han positionerar sig men hans yttranden som hänvisar till naturvetenskapen kan antingen vara relaterad till hans egen livstolkning eller ett uttryck för en, i skolan dominerande, naturvetenskaplig diskurs (von Brömssen 2012, s 154). Att söka efter naturvetenskapliga argument skulle med det perspektivet i Christoffers fall kunna vara en del av en skolanpassad talgenre.

Elevernas sätt att relatera till sin egen livstolkning eller en skolanpassad naturvetenskaplig diskurs när de undersöker sanningsgraden i koranen och haditherna belyser vikten av dels att medvetandegöra eleverna om sin egen utgångspunkt, dels att läraren påminns om att religionskunskapsundervisningen inte sker i ett vakuum.

Leahs ifrågasättande av hadithens sanningsvärde relaterar till uppfattningen att koranen är enda källan till islam. Denna uppfattning kan förstärkas av läraren Kims yttrande då hon efter besöket ger eleverna till uppgift att läsa i koranen, diskutera i grupp och svara på ett antal frågor. Kim motiverar uppgiften med att de nu ska få se vad det står:

Kim: De fem sakerna man ska tro på är profeterna, guden, livet efter döden, änglar och djinner så nu måste vi se vad egentligen koranen säger. Vi har fått Eriks berättelse, vi har våra egna föreställningar, men vad säger koranen? (fältanteckning 20120921).

Dessa yttranden om koranen och haditherna problematiserar frågan vad som är källan till islam och leder över till frågor hur och om olika muslimska källorna som kan tolkas.

Muhammed och koranen - olika tolkningar av islams källor

En annan diskussion som aktualiseras av elevers yttranden om koranen och Muhammed är frågor om hur koranen och i viss mån haditherna om Muhammeds liv kan tolkas på olika sätt. Eleverna ger uttryck för olika uppfattningar om dels *att det görs olika* tolkningar av islam, dels *om trosrepresentanten Eriks tolkning* av koranen och hans bild av Muhammed.

Det finns en spänning i elevernas yttranden genom det faktum att koranen kan tolkas på olika sätt. Å ena sidan ger elever uttryck för att vetenskapen om att islam tolkas på olika sätt *bidrar till att bli av med fördomar* om islam, å andra sidan ger de uttryck för att det är *otillfredställande och minskar trosrepresentantens trovärdighet* att hänvisa till olika tolkningar. Oscar är en av de elever som yttrar sig inom en bekräftande talgenre och ger uttryck för att olika tolkningar av religionen är en tillfredställande förklaring för att förstå variationen inom islam och bli av med fördomen att majoriteten av muslimer är våldsamma:

De andra eleverna tryckte hårt på fördomar och terrorparalleller. Men han förklarade att folk tog sig friheten att tolka koranen som de ville. Det var inga sektliknande förhållanden och de flesta muslimerna verkade tillbakalutade. Han slog hål på många myter och förklarade med stor trovärdighet då han verkade så extremt påläst. (logg 2)

Linnea, som yttrar sig inom en självrefererande talgenre, ger uttryck för liknande uppfattning med tillägget att *hon själv* har fått en bättre bild av islam:

Jag fick en mycket bättre bild och förståelse om islam och muslimer. Jag har aldrig trott att alla är terrorister, jag hade en muslimsk kompis förut, men jag har ändå haft lite förutfattade meningar om andra saker. (logg 2)

Martin yttrar sig delvis inom en bekräftande talgenre och ger uttryck för att trotsrepresentanten Erik tolkar islam och koranen såsom han tror är avsikten:

Erik var en intressant människa. Han hade tolkat koranen på det sättet jag tror var tanken. Att han sen valt att tro helhjärtat på det är bortom mig. Trots det tror jag att han är en bra människa om han nu verkligen handlar efter sin tro. (logg 2)

I yttrandena ovan ger Oscar och Linnea uttryck för att islam rymmer variation och kan representeras på olika sätt samt att trosrepresentanten Eriks yttranden hjälper dem att förstå islam på ett annat sätt än tidigare. Martin hänvisar till trosrepresentanten Eriks tolkning och ger uttryck för att trosrepresentanten Erik tolkar islam såsom Martin själv tror är meningen. Genom trosrepresentantens tal om hur traditionen kan tolkas på olika sätt ger eleverna uttryck för att deras fördomar om islam minskar.

Leah ger uttryck för en annan uppfattning då hon som troende inte tycker att det är en tillfredställande förklaring av en religiös tradition att det finns olika tolkningsmöjligheter:

Han upprepade samma svar på vissa av frågorna 'olika tolkningsmöjligheter'. Det är inte tillräckligt utförligt för en troende som kanske vill lära sig mer om religionen. (logg 2)

Leah hänvisar till sig själv som troende och som jag tolkar det efterlyser hon en tydlig kärna som mer liknar ett slutet system där tydliga sanningsanspråk är möjliga att ställa (jfr Wright 2000, s 173, se vidare avsnittet *Olika tolkningar av islam – tolkningsverktyg och öppenhet för olika uppfattningar om religionens ontologi* s 172). Fredrik har en annan utgångspunkt än Leah när även han ger uttryck för en kritisk inställning till trosrepresentanten Eriks hänvisning till att koranen och religionen kan tolkas på olika sätt. Fredrik ger uttryck för att trosrepresentanten Erik utgår från att hans sätt att tolka är det rätta:

Han sa också emot sig själv gällande självmordsbombare etc. Han sa att de var dumma i huvudet och inte hade koll på koranen. Det är Erik som inte har koll på sina egna meningar här när han säger att alla får tolka det som de vill. Men det han glömde var att alla får tolka som de vill så länge de tolkade det som han. Och om han säger att de är dumma i huvudena så måste han väl förstå att de är uppvuxna i en annan kultur och är annorlunda uppfostrade.(logg 2)

Fredrik problematiserar uppfattningen att representanten representerar "sann islam" (jfr Roos 2008, s 132, 2010, s 148), vilken diskuteras vidare i kapitel 7 (se s 168). Jag tolkar även Fredriks yttrande som ett exempel på hur trosrepresen-

tantens olika roller är svåra att förhålla sig till. Dels representerar trosrepresentanten Erik sig själv med ett inifrånperspektiv och i det perspektivet är hans tolkning för honom själv alltid den rätta. Dels har trosrepresentanten rollen som expert och förväntas av eleverna att förmedla ett utifrånperspektiv av islam utan att ta ställning för vilken tolkning som är korrekt. Dessa två roller, som sig själv och som expert, förefaller vara svåra att hålla isär både för trosrepresentanten och eleverna och diskuteras vidare i kapitel 7 (se avsnitt Trosrepresentantens olika perspektiv - som expert, som individ med ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer generellt och som missionerande. s 174)

Även Samira ifrågasätter trosrepresentanten Eriks tolkning men med motiveringen att den inte stämmer med det hon hört tidigare. Samira hänvisar till trosrepresentanten Eriks tal om Muhammed och ger uttryck för att hans bild inte är trovärdig:

Erik var bra på att prata, bra på att få folk att tänka som han, men när allt sägs vara så bra och lugnt och fridfullt är det något fel med det. Jag tror att han ljög väldigt mycket t ex det han sa om profeten Muhammed, att han skulle vara en så lugn och fridfull person har jag aldrig hört innan. Jag har fått höra att han var mer en barbar och det av muslimer. (logg 2)

Samira ger uttryck för att trosrepresentanten Eriks tolkning inte är trovärdig och hennes yttrande rymmer återklanger av yttranden om islam som hon hört av andra muslimer. Samira ifrågasätter trosrepresentanten eftersom hans tal inte stämmer med det hon hört tidigare. Samiras yttrande aktualiserar diskussionen om vems islam som ska få plats i undervisningen för att den ska bli trovärdig.

Sammanfattningsvis aktualiserar elevers yttrande om Muhammed och koranen för det första frågan om koranen och hadithernas sanningsanspråk. Var eleverna söker bevis för vad som är sant förefaller vara relaterat dels till elevernas egen livstolkning, dels till vad de uppfattar som islams källa. Den andra frågan som aktualiseras genom elevernas yttrande om Muhammed och koranen är hur eleverna förhåller sig till det faktum att religionen kan tolkas på olika sätt. Vissa elever ger uttryck för att det minskar trovärdigheten medan andra ger uttryck för att det reducerar deras fördomar. Även detta relaterar till elevens egen livstolkning och ontologiska uppfattning om vad religion är, vilket diskuteras vidare i kapitel 7 (se s 172).

Gudstro och domens dag – reflektioner och reaktioner på religiöst engagemang framträder

Inom kategorin islams trosgrunder yttrar sig elever även om *gudstro* samt om *domens dag* efter besöket. Gudstro och religiöst engagemang visar sig dels vara något som inte framkommit i elevernas yttranden före eller under besöket, dels vara ett ämne som väcker känslor på olika sätt hos eleverna, vilket diskuteras nedan.

Elevernas yttrande om mötet med trosrepresentanten Eriks gudstro rymmer spänningar. Gabriel uttrycker sig *uppskattande* om trosrepresentanten Erik och det förefaller inkludera Eriks religiösa engagemang:

Jag tycker att han som hade hand om studiebesöket var väldigt bra. Han var duktig på att förklara och berätta. Man märkte att han verkligen brann för sin religion. (logg 2)

Gabriel betonar att trosrepresentanten brinner för sin religion. I Jonas yttrande finns däremot ett mer *skeptiskt* inslag angående det religiösa engagemanget:

I övrigt så verkade islam som en väldigt ”religiös” och troende religion, man ber ständigt och följer reglerna noga för att visa sin underkastelse till Allah. (logg 2)

De här yttrandena relaterar till trosrepresentantens och andra utövares *engagemang* i sin religion. Det religiösa engagemanget förefaller vara något som eleverna reagerar över och jag tolkar yttrandena ovan som ett uttryck för att just engagemanget och drivkraften bakom religiös praktik många gånger både kan vara svår att förstå vilket Jonas ger uttryck för, och samtidigt upplevas som något positivt vilket Gabriel ger uttryck för.

Elevyttrandena rymmer återklanger från det eleverna sett och hört under besöket och här visar de sin expressivitet på olika sätt genom att förhålla sig till och reflektera runt tro och religiöst engagemang. Tro och religiöst engagemang är en dimension av religiöst liv som elever inte har givit uttryck för tidigare utan något som besöket verkar ha stimulerat till.

Vidare förefaller trosrepresentanten Eriks tal om både gud och domens dag väcka känslor hos eleverna själva. Kristin refererar till Eriks tal om domens dag. Kristin yttrar sig inom en *självrefererande talgenre* då hon, förutom att ifrågasätta om domens dag verkligen kommer att infinna sig, uttrycker en *obehagskänsla* och relaterar den till vad som skulle hända henne om Eriks tal stämmer:

Domedagen han pratade om känns läskig men överklig. Om det hände är jag körd. (logg 2)

Även Kristian yttrar sig inom en självrefererande talgenre och relaterar till sina känslor då han talar om Eriks tro på det övernaturliga. Kristian förklarar i intervjun att det *känns irriterande*:

Han sa det här med Allah den barmhärtige hela tiden. Jag tycker det är lite konstigt. Det kändes som, jag blev riktigt irriterad att han upprepade det hela tiden, men änglar och sådant, nej. Sen är jag inte så religiös själv. Jag är uppväxt i en, alltså inte antireligiös men vi är inte kristna i slakten, även om vi varit det tidigare [i historien]. (intervju)

I kraft av en självrefererande genre kan Kristins och Kristians yttrande ses som exempel på hur eleven pendlar mellan sin egen livstolkning och det nya, vilket Jackson förklarar som en del av tolkandet och ett reflexivt förhållningssätt i en tolkande ansats (2011, s 4). Elevernas yttrande visar också att besöket förefaller ha stimulerat till ett känslomässigt engagemang inför det de har mött.

Både Kristin och Kristian ger uttryck för sina känslor i mötet med trosrepresentanten Eriks tal och beskriver det som *läskigt* eller *irriterande*. Fredrik däremot använder ett vetenskapligt resonemang i sitt yttrande då han ifrågasätter trosrepresentanten Eriks yttrande om sin tro som *ologiskt och utan vetenskapliga bevis*. För Fredrik riktar sig inte kritiken i första hand mot islam utan mot religiösa människors ologiska sätt att tänka:

Sen när han [Erik] fick frågor om sådant som motsade honom blev han aggressiv som är en typiskt grej religiösa gör för att de inte har några svar. När han tillfrågades om varför det finns en gud kontrade han med att säga 'bevisa att det inte finns en'. Det är ett så dåligt svar för det är den som gör ett påstående som måste be-

visa att det är sant, inte motsatsen, annars kan man göra vilket gallet påstående som helst (som religiösa tydligen får göra) och bara säga 'motbevisa det'. Enligt mig har jag en osynlig drake i mitt rum som dansar hela dagen och eftersom han inte kan motbevisa det ju då vara sant. Vad är det som får honom att tro? (logg 2)

Fredrik refererar till ett samtal från besöket mellan Martin och trosrepresentanten Erik där Martin undrar hur man kan välja en gud och välja bort andra. Trosrepresentanten Erik förklarar att han inte förstår att man kan välja bort tron på gud efter att man väl har förstått att gud finns. Däremot säger trosrepresentanten Erik att han har förståelse för om man väljer bort gud om man inte ännu förstått att gud finns och vem det är.

Som tidigare nämnts tolkar jag studiebesöket som en kommunikationssfär där olika mänskliga verksamheter möts. I den kommunikationssfären ryms många olika och ibland motsatta talgenrer till exempel en skolanpassad talgenre präglad av en "naturvetenskaplig neutralitetsdiskurs" som möter en mer upplevelsebaserad och självrefererande talgenre vilka i sin tur möter trosrepresentantens tal som är konfessionellt och med ett inifrånperspektiv. Att moskébesöket är en så pass komplex arena kan förklara elevens olika reaktioner på representantens tal om gudstro. Besöket och talet de möter förefaller aktivera olika sidor hos eleverna. Kristin och Kristian refererar till sina *upplevelser* när de yttrar sig om trosrepresentantens tal, medan Fredrik refererar till *logiskt tänkande* och empiriska bevis.

Bachtin säger att "Varje yttrande måste framförallt betraktas som ett *svar* på föregående yttranden inom en given sfär" (1997, s 231). Trosrepresentanten Erik yttrar sig under besöket med ett inifrånperspektiv av islam i en konfessionell talgenre. Fredrik svarar på trosrepresentantens yttrande i sin logg efter besöket från ett naturvetenskapligt perspektiv. Fredrik förklarar i intervjun att han i diskussion med personer som tror på Gud ofta hamnar i en återvändsgränd då han upplever att de saknar bevis:

Fredrik: Det är ett intressant ämne såklart. Det är kul att debattera om. Efter ett tag blir det lite samma sak om och om igen, de försöker visa upp sina argument. Det är lite det som är grunden för mig i religion

Tess: Och vad är det som du kommer tillbaka till hela tiden, i din argumentation?

Fredrik: Inga bevis, inga bevis,

Även om Fredrik ger uttryck för att han tycker om att debattera religion så ger han också uttryck för att det är svårt. Extra svårt förefaller det vara att få förståelse för att ha en gudstro:

Då är det lite, jag vet inte vad jag ska fråga exakt, vad som övertygade honom, fast han vet att det finns en gud. Jag vet inte riktigt. (intervju)

Jackson tar med en tolkande ansats avstånd från den fenomenologiska ansatsen då den förespråkar att man i mötet med det nya ska sätta sin egen föreställning inom parentes (Jackson 2002, s 129). Istället menar Jackson att man genom att bli medveten om sin egen utgångspunkt kan spegla det nya i den egna livstolkningen. I Fredriks fall skulle det betyda att bli medveten om att en naturvetenskaplig livstolkning också är ett val och inte en neutral ståndpunkt. Eftersom en naturvetenskaplig diskurs förefaller vara hegemonisk i skolan (von Brömssen 2012, s 154) är det lätt att den uppfattas som neutral. Studiebesök och möte med andra livstolkningar kan dock vara *ett* tillfälle att få syn på det som man tar för givet.

Elevyttranden som diskuterats ovan om religiöst engagemang och gudstro möter jag inte i elevers yttranden före besöket men i viss grad under besöket. I elevyttranden efter besöket tilltar de varpå jag tolkar det som om studiebesöket och mötet med trosrepresentanten Erik har bidragit till att initiera existentiella samtal samt reflektioner som elever ger uttryck för främst i sina loggböcker. Dessa reflektioner om gudstro och engagemang ser jag som exempel på religiösa frågor snarare än frågor om religion och som även de kan skapa möjlighet att eventuellt omvärdera, nyansera, komplettera eller fördjupa en tidigare ståndpunkt, det vill säga det som Jackson talar om som *edification* (Jackson 2002, s 130). Genom exemplen ovan framgår det att elevers yttranden rymmer återklanger inte bara från trosrepresentanten Erik utan också från andra håll beroende på egen livstolkning och erfarenheter. Elevers yttrande om gudstro och domens dag tolkar jag som ett uttryck för att mötet med trosrepresentanten i moskén dels har satt igång reflektionerna om gudstro och religiöst *engagemang* hos eleverna, dels i vissa fall appellerar till elevernas känslor på olika sätt.

Islam, politik och terrorism – återklanger av många röster utanför klassrummet

Islam i relation till *politik, våld och terrorism* är också ett ämne som aktualiseras i elevers yttranden både före, under och efter moskébesöket. *Före* besöket ifrågasätter ett par elever medias bild av islam och kopplingen till terrorism medan fler elever ger uttryck för en bild av islam som en våldsam religion. Islam kopplas till Mellanöstern och sharialagar. Många planerade elevfrågor handlar om dagsaktuella händelser relaterade till islam. De är personcentrerade såtillvida att de vänder sig till representanten Erik som person och de efterfrågar trosrepresentantens åsikter. *Under* besöket tillämpar många elever en artighetsgenre när de talar om terrorism, politik och våld eftersom de verkar tycka att det är ett känsligt ämne. Eleverna prövar sina tidigare uppfattningar och ett par elever ifrågasätter trosrepresentantens tolkning genom att hänvisa till att den går emot det som står i koranen. Ifrågasättandet huruvida islam är en fredlig religion fortsätter *efter* besöket av ca en tredjedel av eleverna samtidigt som en annan tredjedel av eleverna ger uttryck för att trosrepresentantens tal som tar avstånd från våld och terrorism har förändrat deras bild av islam. Elevernas yttranden om islam, politik och terrorism efter besöket rymmer återklanger från många olika håll, förutom från trosrepresentanten Erik, vilket diskuteras nedan.

En uppfattning som uttrycks efter besöket är att trosrepresentanten Eriks avståndstagande från terrorism är *en värdefull motbild till den dominerande mediabilden* av islam som våldsam och på så sätt bidrar till att eleverna får en ny uppfattning. Gabriel, som tillämpar en *självrefererande talgenre*, ger uttryck för att *han själv* har fått en annan bild av islam genom trosrepresentanten Eriks motbild:

Jag har fått en annan bild av islam efter besöket. Istället för att så fort man hör ordet muslim tänka på självmordsbombare kommer jag nog tänka mer på ett positivt sätt om islam. (logg 2)

Gabriels yttrande rymmer återklanger både av trosrepresentanten Eriks tal om islam och om en allmän mediabild av musliner som självmordsbombare. I mötet mellan trosrepresentantens tal och mediabilden ger Gabriel, direkt efter besöket, uttryck för att trosrepresentantens tal påverkat honom och att han i framtiden troligtvis kommer att ha en mer positiv inställning till islam.

Om Gabriel ger uttryck för att *hans egen* bild av islam sannolikt förändras så ger Christoffer uttryck för att det är bra för *klasskamraterna* att få en ny bild, en motbild, av islam:

Något som också var bra var att han tog avstånd från terrorism, något som många i klassen förknippar med religionen. (logg 2)

Christoffers yttranden rymmer inte bara återklanger från trosrepresentanten Eriks tal om islam och terrorism utan också genklanger från klasskamraters tidigare yttrande. Flera elever ger uttryck för att vissa klasskamrater har en kritisk inställning till islam och kritiken motiveras främst med att islam förknippas med terrorism.

Gabriel och Christoffers yttrande om islam och kopplingen till terrorism ovan rymmer alla återklanger av en mediediskurs om islam som en våldsam religion och utgör ytterligare exempel på att religionskunskapsundervisningen inte sker i ett vakuum, vilket också är en central utgångspunkt i en tolkande ansats (Jackson, 2002 s 129f). Vidare ger eleverna uttryck för att besöket och den motbild de där möter påverkar deras egen eller andras bilder av islam.

En motsatt uppfattning som uttrycks är att trosrepresentanten Eriks avståndstagande från islams koppling till våld och terrorism *inte är trovärdig* av olika anledningar såsom att koranen förespråkar våld, att elever har egna erfarenheter av islam i kombination med våld och förföljelse eller att det strider mot medie-rapportering om sambandet mellan islam och terrorism. Luca hänvisar till att *det står i koranen* att man får döda och förklarar varför han förknippar islam med förtryck:

Jag tycker inte om principen med islam. Tanken för mig är fortfarande förtryck. När man ställde frågan om man fick sprida islam med vapen så svarade han [Erik] emot det. Muhammed beskriver faktiskt det i koranen. (logg 2)

Luca söker auktoritet i läran/filosofin genom att hänvisa till vad det står i koranen. Adar ifrågasätter trosrepresentanten Eriks tolkning genom att i istället *hänvisa till sina egna erfarenheter av levd islam*.

Adar: Jag hatar inte religionen eller så men jag ogillar vissa delar av den, på grund av saker som har hänt. Typ folkmordet i Turkiet på kristna. Det var min pappas farfar typ som vart drabbad. Det är ganska nära. Och sen saker som typ mamma har berättat från när de var små som är jätteäckliga grejer (intervju).

Till skillnad från Luca så hänvisar Adar till levd islam och visar att de levda islamer hans släkt har erfarenhet av inte stämmer med trosrepresentanten Eriks representation. Adars yttrande bekräftar religionsdidaktikern Roger Homan som förhåller sig kritiskt till studiebesök då han menar att trosrepresentanten ofta representerar den filosofiska läran och att diskrepansen från levd religion blir för stor under ett studiebesök och därmed minskar trovärdigheten (2012, s 186). Adars yttrande är inte bara ett exempel på den svåra relationen mellan religion som filosofi och levd religion, utan också hur elevernas egna erfarenheter och socialisation spelar stor roll i religionskunskapsundervisningen. Jackson betonar värdet av att läraren känner till elevernas religiösa och ideologiska bakgrund för att kunna vara lyhörd och anpassa religionskunskapsundervisningen (2004, s 89).

Luca hänvisar till koranen och Adar till sina egna erfarenheter i ifrågasättandet av trosrepresentanten Eriks trovärdighet av talet om islams avståndstagande från terrorism. Nalin ifrågasätter trosrepresentanten Eriks trovärdighet genom att hänvisa till *den verklighet som förmedlas* till henne genom arabiska tv-kanaler hemma samt genom skolan. Hon förklarar under intervjun att trosrepresentanten Erik har blivit hjärntvättad:

Nalin: Jag tycker att det är bra [att de är jättetroende] men på ett annat sätt tycker jag att det känns som om Erik blivit hjärntvättad på något vis. Förstår du hur jag menar?

Tess: Nej inte riktigt

Nalin: Att han har blivit lärd på ett annat sätt.

Tess: Än?

Nalin: Han vet inte hemligheterna om islam. Vi har sådana här kanaler, arabiska kanaler, där de visar den grova sanningen om islam och hur den verkligen fungerar. Vi har ju kollat själva på filmer på samhällskunskapen och i religionen om terrorister och självmordsbombare och så, och alla är ju från islam. De är ju muslimer.

Nalins yttrande rymmer återklanger av trosrepresentanten Eriks tal om islams koppling till terrorism *och* av arabisk media och skolundervisning. I intervjun pratar vi vidare om de arabiska tv-kanalerna som Nalins familj tittar på. Det sker i samband med att Nalin ger uttryck för att hälften av alla muslimer är terrorister och bor i Mellanöstern:

Nalin: Men hälften av muslimerna är ju terrorister, de bor ju i Mellanöstern och det är de som är grova.

Tess: Är det hälften av muslimerna?

Nalin: Jag har fått den uppfattningen att det är det i alla fall.

Tess: Vad har du fått den uppfattningen i från då?

Nalin: Som jag sa, hemma vi har kanaler där de visar om islam och så.

Tess: Är det sanningen då?

Nalin: Vet inte men varför skulle de göra något sådant om det inte vore sant.

Elevyttranden om islams relation till terrorism rymmer många genklanger. De kan komma från klasskamrater, media, skola, hemifrån eller från andra håll. Dessa yttranden visar hur det som sker utanför klassrummet påverkar undervisningen i klassrummet och är något att ta hänsyn till och i det reflexiva arbetet förhålla sig konstruktivt kritiskt till i enlighet med en tolkande ansats (Jackson 2004, s 88, 2011, s 4).

Islam och genus – kritisk reflektion med nya frågor

Inom innehållskategorin islam och genus ger elever *före* besöket uttryck för att muslimska kvinnor är förtryckta. Elever talar om kvinnors skyldigheter men inga rättigheter. Genusfrågan har huvudsakligen kvinnoperspektiv då inga skyldigheter för män nämns. Elever hämtar argument från media och framställer kvinnoförtryck som ett faktum. Många elevfrågor om genus planeras i förväg. De är främst *informationsökande*, det vill säga de undrar hur det ligger till i enlighet med islam, samt *förklaringsökande*, det vill säga de utgår från att det är på ett visst sätt och undrar varför det är så. Många planerade frågor handlar om att bära hijab. De planerade frågorna är formulerade till representanten i egenskap av expert på islam snarare än till representanten som person med egna erfarenheter och åsikter. *Under* besöket ställs dock få frågor relaterade till islam och genus, dels på grund av artighetsgenren som verkar hindra eleverna, dels på grund av att trosrepresentanten Erik avfärdar frågan om hijab som en för mus-

limer oviktig fråga. En annan förklaring till att så få frågor ställs inom innehållskategorin kan vara att trosrepresentanten är man och att det för eleverna förefaller vara en kvinnofråga. *Efter* besöket ger elever uttryck för att många frågor finns kvar om ämnet och elever reflekterar inom en kritiserande och reflekterande talgenre.

Frågor om relationen mellan män och kvinnor förekommer i flera elevyttranden i logg 2 *efter* besöket. Meryem är en elev som efter besöket yttrar sig om genusrelationer och islam. Hon ger uttryck för att trosrepresentanten Erik skiljer sig från andra muslimer och i intervjun förklarar hon att hans representation inte är representativ för islam till exempel när det gäller synen på hijab och våld mot kvinnor:

Tess: Du skrev att han inte tog upp att man får slå kvinnor eller döda dem. Tror du att han tycker att man får slå kvinnor eller döda dem?

Meryem: Jag tror inte att han tycker att man får göra det men inom religionen tror jag, alltså man får ju det. Just han tror jag inte, för han sa ju att kvinnor inte behöver ha slöja men ifall du frågar en annan, alltså en ”muslim, muslim” så tror jag att han hade sagt: Jo hon måste ha. Han [Erik] sa: Nej det är inget måste.

Tess: Då är det frågan om vem som är mest muslim? Svår fråga.

Meryem: Ja

Meryems yttrande indikerar att hon inte uppfattar trosrepresentanten som en ”riktig” muslim och aktualiserar frågan vad som är islam och vem som är muslim (se avsnittet *Frågor om islams representation*, s 168).

Filippas yttrande däremot är positivt till Eriks tal om islam, inklusive hans tal om genusrelationer, men ger samtidigt uttryck för en *fortsatt undran* vad koranen säger om män och kvinnors relation:

Men till störst del var det nog det han berättade som gjorde att jag ändrade min uppfattning då det visar sig att islam egentligen är en ganska fredlig religion som många endast tolkat fel på grund av de [personer] som utövar sederna på fel sätt. Jag kan tänka mig att det kan bero på gamla traditioner speciellt inom de familjer där man föds till muslim och dessa seder anses väldigt viktiga trots att de är

felaktiga enligt den egentliga tron. Det jag inte riktigt kände att jag fick svar på är vad religionen på riktigt säger om kvinnorna och om förtrycket som sagt beror på gamla seder eller om det står i koranen. Det var hur som helst väldigt bra som svensk att få höra om tron. (logg 2)

Filippa ställer trosrepresentanten Eriks representation i relation till vad islam som lära/filosofi säger. Om Meryem ger uttryck för att konvertiten och trosrepresentanten Erik inte är ”riktig” muslim så ger Filippa istället uttryck för att det är han som tolkar koranen rätt.

Filippa ger vidare uttryck för att hon ändrar uppfattning under besöket men också att hon har frågor kvar om till exempel vad religionen ”på riktigt”, säger om kvinnans roll. ”På riktigt” verkar i detta fall för Filippa betyda vad det står i koranen. Hennes yttrande ser jag som ett exempel på en tillämpning av en reflekterande talgenre och hon är inte ensam om att vilja veta mer om genusrelationer och islam.

Genusfrågan engagerar, sätter igång tankar och väcker nyfikenhet att lära mer. Filippa är en av sex elever, varav alla är tjejer, som först är väldigt positiva till trosrepresentanten Eriks representation av islam men efter hand ändrar inställning och blir mer kritiska. Deras kritiska uppfattning förefaller vara relaterat främst till könsroller. Eleverna ger uttryck för att trosrepresentanten Eriks tal om islam och genus inte stämmer med verkligheten. Genus är också en fråga som inte behandlades så mycket under besöket. Filippa beskriver det i en logg efter besöket som eleverna skriver i samband med att sett en dokumentärfilm om muslimsk extremism:

När vi träffade Erik i moskén verkade det som om islam verkligen var perfekt på alla sätt som han framförde det, man tänkte inte riktigt på om det var vissa saker han valde att inte tala om eller frågor han undvek. Det var inte förrän efteråt, längre in på kursen man började undra och såg det ur ett annat perspektiv (filmlogg).

Amanda förklarar i intervjun, fyra veckor efter besöket, att det var av respekt för trosrepresentanterna Erik och Lila²⁷ som hon inte ställde alla frågor hon ville i moskén:

²⁷ den kvinnliga representanten som är under utbildning för att ta emot skolbesök.

Tess: Vad är det för saker som du skulle fråga mer?

Amanda: Lila [en kvinnlig trosrepresentant] sa att hedersvåldet inte finns, att hon inte tror på det inom islam men jag vet att det är så. Det finns ju jättemycket artiklar och jag har läst intervjuer med flickor som blivit utsatta för det, när deras pappor ber dem ta livet av sig för att de dragit skam över familjen. Så jag vet ju liksom att det händer och det hade jag kunnat fråga mer om. Det kändes som om de ville ge en jättebra bild av islam och glömde bort allt som finns runt omkring.

Amanda verkar ha påverkats av artighetsgenren vilket i hennes fall får konsekvensen att hon har många frågor kvar.

Sammanfattningsvis förefaller genusrelationer och islam vara en fråga som elever har bestämda åsikter om och som engagerar dem. Elever ger uttryck för att många frågor om genusrelationer inom islam finns kvar efter besöket och en förklaring som eleverna ger är att trosrepresentanten Erik endast tog upp frågan från ett perspektiv som förespråkar jämlikhet mellan män och kvinnor. Eftersom eleverna i hög grad har en annan föreställning om genusrelationerna inom islam från tidigare så ställer de det de hör av trosrepresentanten Erik mot andra källor och drar egna slutsatser. Elevernas yttrande om trosrepresentanten Eriks tal om islam och genusrelationer rymmer spänningar. Å ena sidan ger elever uttryck för att det är trosrepresentanten Erik som tolkar genusrelationer inom islam rätt och att de som föds in i religionen påverkas av kulturella (och kanske kvinnoförtryckande) seder. Å andra sidan ger elever uttryck för att trosrepresentanten Erik inte är representativ varpå frågan om vem som är muslim och vad som är islam aktualiseras (se fortsatt diskussion s 168).

Religiös praktik – bönen och verksamheten i moskén; mer än bara förbud och påbud

Nästa innehållskategori behandlar elevers yttrande om religiös praktik inom islam. *Före* besöket fokuserar elever på förbud och påbud och ger uttryck för att islam är en sträng religion med tvång. De ställer frågor som söker teologiska förklaringar till religiösa regler. *Under* besöket är det mer fokus på högtider och platsen för bön än på regler och förbud. Elever ställer frågor som utgår från det som händer runt omkring dem i moskén. De flesta frågorna ställs om representantens erfarenheter av religiös praktik men inga frågor ställs om vad som driver

trosrepresentanten att följa reglerna. *Efter* besöket är elevernas yttranden i hög grad relaterade till det de upplevt och varit med om under besöket, och de lyfter dels fram att det är *det som skedde i moskén snarare än det som sades som de kommer ihåg efteråt*, dels att den religiösa praktiken präglas av en *gemenskap* som något positivt. Båda aspekterna illustreras nedan.

Angående bönen så ger elever uttryck för att de har lärt sig hur den muslimska bönen går till. Arvin förklarar att det är vad han minns bäst:

Det jag kommer ihåg mest var när han visade oss hur de ber, hur de säger när de gör det och hur de sitter och gör när de ber. (logg 2)

Elever ger i intervjuer uttryck för att de inte minns så mycket av det som trosrepresentanten Erik pratade om, men däremot förefaller det som eleverna har sett utföras och deras känsla och upplevelse från besöket finnas kvar.

Nalin tillämpar en bekräftande talgenre när hon beskriver tillgängligheten och *gemenskapen* som uppstår för muslimer i moskén under bön:

Jag tycker att det är bra att moskén är öppen på vardagstid så folk som t ex har rast/lunch går till moskén och ber samt träffar folk. Själva moskén var liten men ändå rätt rymlig. (logg 2)

Adar, precis som Nalin, lyfter också fram gemenskapen och jämför den med kyrkomiljön som han förefaller vara mer van vid:

Moskén kanske inte var den finaste platsen men det är ett ställe där folk kan känna gemenskap precis som i kyrkan. (logg 2)

Gemenskapen i den religiösa praktiken är inget som eleverna har talat om tidigare men som dock kommer till uttryck efter besöket. De elever som lyfter fram gemenskapen förefaller känna igen den från egen religiös praktik. Den sociala dimensionen av religiös praktik verkar således vara något som aktualiseras under besöket men som utifrån min empiri främst elever med erfarenhet av egen religiös praktik uppmärksammar.

Islam och andra livstolkningar – likheter och skillnader samt risk att känna sig misstolkad

I elevers yttranden förekommer jämförelser mellan islam och andra livstolkningar, framför allt med kristendomen. *Före* besöket ger elever uttryck för att islam är strängare och mer stängd än kristendomen. Skillnader mellan kristendom och islam lyfts fram men inga likheter. *Under* besöket jämför elever islam och kristendom och någon elev ifrågasätter också trosrepresentanten Eriks tolkning av kristendomen. Vidare ställer elever frågor om att lämna islam och om hur man vet om man har valt rätt. *Efter* besöket lyfts fortfarande skillnader fram men nu till både kristendoms och islams fördel. Elever ger också uttryck för att trosrepresentanten Erik *misstolkar* deras egen livstolkning såsom kristendom och tron på vetenskap. Vidare lyfter elever nu även fram *likheter* mellan islam och kristendom.

Elever ger uttryck för olika uppfattningar om islam i relation till kristendomen. Å ena sidan ger elever efter besöket uttryck för att de ser likheter mellan kristendom och islam. Som tidigare nämnts uttrycker Habib, som själv positionerar sig som muslim, det som förtjänstfullt att klassen får se att islam har likheter med kristendomen:

Det jag då blev mest glad över är att klassen nu inser att islam är lik kristendomen och att båda är fina religioner utan våld. (logg 2)

Å andra sidan fortsätter elever att lyfta fram olikheter mellan kristendom och islam. Deniz ger uttryck för att kristendom och islam skiljer sig i relation till hur de motiverar våld:

Om man skulle vilja argumentera med honom [Erik] då är det typ att det [våld i religionens namn] är en personlig handling det som människor som har valt att göra så, fast i islam står det i koranen att man får. (intervju)

Deniz yttrande är ett exempel på hur dialogen med trosrepresentanten fortsätter efter besöket och att Deniz relaterar till vad han menar att det står i koranen. Även Adar fortsätter dialogen med trosrepresentanten Erik efter besöket i logg 2. Adar tar också fasta på olikheter mellan islam och kristendom och ger uttryck för att islam är exkluderande då muslimer stänger ute kristna från moskén:

Jag tycker inte att moskébesöket gav så mycket kunskap som det borde. Det kändes som om han kröp runt frågorna och han ”vinklade” svar. På slutet började han tala om vad som är ”haram” och ”halal”, men nämnde inte att det är haram för en kristen att vara i moskén. (logg 2)

Arvid fokuserar även han på olikheter men ger, till skillnad från Adar, uttryck för att islam är mer öppen och inkluderande av andra religioner än kristendom:

Jag fick ett helt nytt sätt att se på muslimer. Innan tyckte jag att de var lite konstiga eftersom mina kristna vänner har sagt det. Men efter studiebesöket har min bild helt förändrats och jag tycket nästan att muslimer är mer vettiga än kristna. Detta på grund av att muslimer verkar vara så öppna för alla andra religioner medan kristna är så inskränkta på just det kristna. (logg 2)

Elevyttrandena ovan visar att det finns en spänning i elevers yttranden om relationen mellan islam och kristendom, då vissa elever ger uttryck för likheter traditionerna emellan medan andra elever lyfter fram olikheter. Någon elev uttrycker sig bekräftande om islam och kritiserar kristendomen medan andra elever ger uttryck för det motsatta.

Ett par elever ger uttryck för att trosrepresentanten Erik misstolkar deras egen livstolkning. Adar uttrycker sig kritisk till trosrepresentanten Eriks tal eftersom han under besöket känner sig missuppfattad i relation till sin kristna tro och Eriks tolkning av kristendomen:

Tess: Kände du att du blev förolämpad eller misstolkad, eller?

Adar: Inte förolämpad men misstolkad. Han sa ju att han inte hade någon aning om religioner till för 20 år sedan då han konverterade. Och visst i efterhand sa han att han inte ville tala om kristendomen men ändå var det konstigt att han började prata om det. (intervju)

Adar ger ett exempel då han tycker att trosrepresentanten Erik misstolkar kristendomen:

Adar: Han uttalade sig om saker som typ inte var hans område men ändå uttalade han sig om dem som om Jesus står typ sida vid sidan av gud men det säger ju aldrig bibeln och det var ju typ en av grejerna han sa.

Tess: Det skrev du om

Adar: Det var någon som frågade vad som händer om man konverterar från islam till kristendom. Då sa han [Erik] ”För mig är det som att ställa en till Gud bredvid min Gud”, men man tror ju på samma Gud liksom. (intervju)

Fredrik ger uttryck för en liknande upplevelse av att känna sig misstolkad då han tycker att trosrepresentanten Erik inte har koll på naturvetenskapen. Fredrik refererar till besöket då trosrepresentanten Erik beskriver sin syn på utvecklingen och att den bitvis är förenlig med Darwins utvecklingslära, samtidigt som han förklarar att han inte tror att det är mutationer och slumpen som gör att vissa arter överlever. Trosrepresentanten Erik förklarar det istället som guds verk. Fredrik ger dock uttryck för att trosrepresentanten Erik misstolkar Darwins teori:

Erik var inte en pålitlig källa eftersom han inte hade så bra koll. Han förstod uppenbarligen inte evolutionen och sade att forskare säger att evolutionen är slump men det är inte sant eftersom att de som är mest passade för att överleva överlever. Det är ingen slump där, Erik. (logg 2)

Jag tolkar Adars och Fredriks yttrande som exempel på att hur elever upplever att den egna livstolkningen kan utmanas under ett besök. Både Adar och Fredrik fortsätter dialogen med trosrepresentanten i sina loggböcker och i intervjuerna efter besöket. Fredrik tilltalar till och med trosrepresentanten med namn: ”Det är ingen slump där *Erik* (min kurs)”. Fredrik, som positionerar sig som ateist, argumenterar emot trosrepresentanten med argument som ryms inom en naturvetenskaplig diskurs och en skolanpassad talgenre då han hänvisar till källkritik och vetenskap. Adar, som positionerar sig i kristen tradition, hänvisar istället till vad som står i bibeln. Fredrik är mer självsäker i sin argumentation då han förklarar att han inte vill återvända till trosrepresentanten Erik med sina frågor eftersom han tror att *Erik* redan har hört argumenten och det därför inte är någon idé för trosrepresentanten Eriks skull:

Fredrik: Jag kollade upp den grejen han sa också om graviditeten, det verkade inte vara så mycket detaljer vad jag har märkt.

Tess: Det som du läste där? Har du återvänt till Erik och mailat och frågat?

Fredrik: Nej, det är ingen point tror jag.

Tess: Nej, det beror ju på hur gärna man vill ha svar på det eller vad man ska säga.

Fredrik: Jag tror att han har hört alla de där argumenten

Tess: Men det kan ju vara spännande för dig tänker jag.

Adar däremot förklarar att han inte vill återkomma eftersom *han själv* inte uppskattar trosrepresentanten Eriks svar:

Tess: Är det så att du har funderat på att kontakta Erik?

Adar: Nej och jag tror inte att jag kommer att göra det för sättet som han svarade på frågorna tillfredsställde inte mig, de besvarade inte mina frågor.

Tess: Tyckte du att det var så hela tiden?

Adar: Ja, lite så jag tycker att det är lönlöst att fråga igen.

Adars avsikt skulle kunna vara att få ett svar som passar in i hans föreställning om sig själv som en öppen och tolerant person. Adar ger dock uttryck för att det han tolererar är det som är tillräckligt likt hans eget. I intervjun förklarar han att han inte har problem med kompisar som är sekulariserade muslimer:

Tess: De [dvs Adars muslimska kompisar] praktiserar inte så mycket men bara lite grann. Vad har du för intryck av dem då?

Adar: Bra, de är schyssta, så det är, sekulariserade människor har jag absolut inga problem med.

Tess: Vad är sekulariserad för något? Det kan betyda så mycket, vad tänker du där?

Adar: Inte religiösa praktiserande

Tess: Vad tänker du om dig själv, är du sekulariserad?

Adar: Jag är ganska sekulariserad för jag går inte i kyrkan. Innan jag lägger mig på kvällarna brukar jag be lite men, liksom tacka men, för jag tror mer på mig själv, att det är jag som gör skillnad.

Adar och Fredrik tillämpar båda en reflekterande talgenre och ger uttryck för att nya frågor har uppstått. Deras yttranden om att återvända till trosrepresentanten Erik ger dock även uttryck för deras avsikter med frågorna vilka diskuteras vidare i kapitel 7 (s 184).

Summering av innehållsanalys efter besöket

Sammanfattningsvis är det fem innehållskategorier som utkristalliseras i elevers yttranden efter besöket vilka jag benämner: *islams trosgrunder*, *islam-politik-terrorist*, *islam och genus*, *religiös praktik* samt *islam i relation till andra livstolkningar*. I samband med *islams trosgrunder* reflekterar elever runt koranens och hadithernas sanningsanspråk samt det faktum att olika tolkningar görs av islam och att traditionen rymmer inre variation. Vidare reflekterar och engageras eleverna själva känslomässigt på olika sätt av trosrepresentantens tal om gudstro och religiöst engagemang. I elevers yttranden inom innehållskategorin *islam, politik och terrorism* framkommer det att deras yttranden rymmer återklanger av bland annat media, tidig socialisation, klasskamrater och annan undervisning, och att dessa röster kommer in genom religionskunskapsklassrummets väggar. Yttranden om *islam och genus* ryms i hög grad inom en kritiserande och reflekterande talgenre. Elever har många frågor kvar efter besöket och nya frågor har uppstått. Frågan om vem som är muslim aktualiseras av elevernas yttranden runt genusrelationer då det råder en spänning i elevers yttranden huruvida Erik är representativ eller ej. Innehållskategorin *religiös praktik* har efter besöket fokus på den aktivitet som pågår i moskén till skillnad från före besöket då elever huvudsakligen nämnde förbud och påbud i samband med religiös praktik. Elever lyfter också efter besöket fram gemenskapen i den religiösa praktiken som något positivt. Det verkar även vara så att eleverna i högre grad minns det som de har sett utföras och upplevt än innehållet i det som trosrepresentanten har talat om. I den sista innehållskategorin, *islam och andra livstolkningar*, jämför elever även efter besöket främst islam och kristendom. Eleverna lyfter emellertid nu fram både likheter och olikheter. I elevers yttrande om olikheter mellan de två traditionerna finns en spänning då vissa elever lyfter fram att islam är den mer inkluderande religionen medan andra att kristendomen är det. Vidare ger ett par elever uttryck för att trosrepresentanten misstolkar elevens egen livstolkning, det vill säga kristendom och vetenskap.

Den innehållskategori som tidigare benämns *islam i Sverige* eller *trosrepresentanten Erik som person* får nu utgöra ett eget underkapitel eftersom stort fokus i elever yttranden riktas mot trosrepresentanten. Detta presenteras i nästa avsnitt.

Elevers yttrande om trosrepresentanten Erik

Elevernas yttrande efter besöket har stort fokus på trosrepresentanten Erik och hans tolkning av islam. Detta avsnitt fokuserar på elevernas utsagor om Erik som konvertit och belyser dels *elevers yttranden om religiös fostran kontra religion som ett personligt aktivt val*, dels *yttranden om islam i relation till etnicitet*. Analysen är huvudsakligen en innehållsanalys baserad på elevyttranden från logg 2, logg 3 och individuella elevintervjuer.

Religiös uppfostran eller ett personligt aktivt val

Ett tema som återkommer i elevyttranden om trosrepresentantens trovärdighet relaterar till att antingen födas in i en religion eller att göra ett eget aktivt val av religiös tillhörighet, såsom trosrepresentanten Erik har gjort. Meryem är en av de elever, som yttrar sig inom en kritiserande talgenre, då hon ifrågasätter Eriks trovärdighet i egenskap av konvertit och ger uttryck för att han, som inte är född som muslim, kanske misstolkar religionen:

Meryem: Han har precis, inte precis, blivit en del av islam så han kanske inte vet

Tess: För 20 år sedan

Meryem: Ja, precis men tänk på de som har uppfostrats av den här religionen sedan de var små, Erik har inte gjort det, så han kanske misstolkar den.

Tess: Är de som är uppfostrade i islam mer muslimer?

Meryem: Ja, jag tror det, jag vet inte varför men det känns som om, han har ju upplevt och blivit [muslim] för 20 år sedan men tänk på dem som har uppfostrats [i islam] sen de var födda. Det känns mer som om man har lärt sig hur det ska vara och så, man vet om religionen mer.

Meryem jämför att konvertera med att växa upp med en religion och menar att den som vuxit upp med religionen tolkar den mer korrekt och troligen vet mer. Samtidigt som Meryem ger uttryck för att trosrepresentanten Erik kanske miss-

tolkar islam uttrycker hon under intervjun också sin uppskattning över att han som tar emot är konvertit, eftersom hon då kände sig lättad i sin rädsla för att muslimer hatar kristna.

Till skillnad från Meryem yttrar sig Filippa inom en bekräftande talgenre då hon ger uttryck för att trosrepresentanten Erik tolkar islam korrekt och att hans aktiva val hjälper henne att bli av med fördomen att islam ofta medför tvång:

Jag tycker att det var jätteintressant att besöka en moské. Dels för att jag aldrig varit i en och dels för att jag faktiskt ändrade uppfattning väldigt mycket om religionen. En del kan ha berott på att jag hade en förutfattad mening innan jag kom dit om hur allt skulle se ut, framförallt nog att den som föreläste skulle vara infödd i religionen. Men när det visade sig att det var en person som helt frivilligt konverterat till islam såg man det ur ett nytt perspektiv. Det var häftigt att se en svensk stå och citera koranen på arabiska, speciellt då de flesta nordbor tar avstånd och har fördomar mot islam snarare än omfamnar den. (logg 2)

Vidare ger Filippa uttryck för att det att fostras in i en religion kan vara en förklaring till att religionen tolkas fel:

/.../ det visar sig att islam egentligen är en ganska fredlig religion som många endast tolkat fel på grund av dem som utövar sederna på fel sätt. Jag kan tänka mig att det kan bero på gamla traditioner speciellt inom de familjer där man föds till muslim och dessa seder anses väldigt viktiga trots att de är felaktiga enligt den egentliga tron. (logg 2)

Henrietta uttrycker sig också inom en bekräftande talgenre i sitt yttrande om att trosrepresentanten Erik gjort ett aktivt val, och hon ger uttryck för att hon blir inspirerad att se islam på ett nytt sätt genom honom:

Jag gillar att han hade konverterat till Islam. Man fick veta varför han hade valt den religionen. Eftersom han hade valt religionen själv betyder det att det finns något inom islam som jag inte ser själv. (logg 3)

Även Leon uppskattar att Erik har gjort ett aktivt val, vilket han ger uttryck för redan *under* besöket:

Leon: En liten grej, inte en fråga men Martin han frågade förut hur du kunde välja bort vissa [religioner], men jag tycker att du har en större trovärdighet än de flesta religiösa eftersom du konverterat i sen ålder, vilket innebär att valet för dig att bli muslim är, du är kunskapssökande och det är ett aktivt val du har gjort, jämfört med alla andra religiösa har ju bara fötts in i det

Erik: Precis, många muslimer tycker också att dem som har *blivit* muslimer är mer värda och så, det är en föreställning man har, vilket är ett problem i sig eftersom ingen är mer värd än någon annan. Det är bara Gud som vet vem som står nära Gud, men det är sant, när man själv *väljer* någonting så blir man ju lite mer seriös än om man är född med det. Å andra sidan om man föds i det så har man det redan från modersmjölken, det blir naturligt på ett annat sätt, man tar saker, det här är normalt, så det är olika.

Trosrepresentanten Erik bemöter Leon genom att förklara att många muslimer som själva föds in i religionen, anser att konvertiter har större trovärdighet²⁸. I mitt material visar det sig att elever, som själva är uppfostrade in i en religiös tradition, anser att födas och socialiseras in i religion ger större trovärdighet än att konvertera. Elever som däremot inte själva positionerar sig i någon religiös tradition, ger uttryck för värdet med att göra ett eget religiöst val. Tidigare forskning visar att det egna valet av livstolkning är centralt hos många ungdomar (Gustavsson 2013, Karlsson Mingeti 2010, Bromander 2012, Risenfors 2011). Elevyttranden från min empiri rymmer dock en spänning då både det egna valet och att socialiseras in i en religion lyfts fram som något som ökar trovärdigheten i tolkning och utövande av ett religiöst liv.

²⁸ I Roalds studie av svenska konvertiter till islam framkommer det att de, som nyligen konverterat upplever att de blir väl mottagna och respekterade inom den muslimska gemenskapen medan de som konverterade för fem till tjugo år sedan, inte upplever att de blir fullt accepterade. Roald förklarar denna diskrepans med att det kan bli så, att de nya muslimerna efter ett antal år får mer kunskap om islam och kan skilja på olika förståelser av islam, vilket kan upplevas som ett hot, inte minst av förstagenerations-muslimer. Att de som nyligen konverterat till islam känner sig väl mottagna förklarar Roald kunna vara ett uttryck för att muslimer, som utövare av en minoritetsreligion i det svenska samhället med islamofobiska yttringar, känner sig bekräftade genom att någon från majoritetssamhället väljer att konvertera till islam (2003, s 118f).

Islam, etnicitet och trovärdighet

Elever uttrycker att även etnicitet påverkar trosrepresentantens trovärdighet på olika sätt. Filippa lyfter fram värdet av att möta en etniskt svensk som frivilligt valt islam (se ovan) och yttrar att det hjälper henne att bli av med fördomar. Habib ger också uttryck för att det faktum att trosrepresentanten Erik är etnisk svensk kan bidra till att avlägsna fördomar. Habib talar dock om andras fördomar:

Jag tycker det var bra att han var svensk Erik. Han förklarade varför han blev muslim. Varför jag tycker att det är bra är för att andra får en annan syn på muslimer än vad media visar. (logg 2)

Deniz däremot uttrycker skepsis inför att trosrepresentanten Erik verkligen representerar islam på riktigt:

Det känns som om Erik bara svarade enligt sin syn på islam och inte islams svar. (logg 2)

Deniz efterlyser ett tredje perspektiv av islam (förutom trosrepresentanten Eriks och en extremists perspektiv som eleverna mött genom en dokumentärfilm) från en riktig imam från arabvärlden:

Tess: Du sa att han [trosrepresentanten Erik] gav ett perspektiv men det finns ju väldigt många fler. Du skrev i din text att Khalid [en muslimsk extremist från en dokumentärfilm] var ett annat men att man kanske skulle vilja ha ett tredje perspektiv. Vad tänkte du då?

Deniz: en troende imam, riktig såhär, typ arab från arabvärlden. En neutral om man säger så, en som kan alla lagar, alltså allt i koranen. Inte extremist och inte såhär lite otroende.

Deniz lyfter fram islams koppling till arabvärlden och förklarar att en imam därifrån ger en mer neutral och riktig representation av islam. Nalin ger också uttryck för kopplingen mellan islam och arabvärlden och förklarar att trosrepresentanten Erik har blivit hjärntvättad då han inte vet sanningen om islam på det sättet som hon gör genom arabiska tv-kanaler (se avsnittet *Islam, politik och terrorism – återklanger av många röster utanför klassrummet*). Samira ger även hon ut-

tryck för ett ifrågasättande av västerländska muslimers trovärdighet. Hon beskriver det i en logg i samband med dokumentärfilmen *Min gud är bättre än din* som klassen sett efter besöket. Filmen handlar om Khalid, en brittisk konvertit som flyttat till Pakistan och anslutit sig till Al-Qaida:

Det bestående intrycket jag fått av filmen är situationen i frisörsalongen i Pakistan då pakistaniern motbevisar allt som Khalid [den brittiska muslimska extremisten] sagt om islam. Mannen i salongen säger att det är självklart att man ska slå en kvinna som inte vill ha sja. Den här händelsen sitter kvar för att mannen även motsäger det som Erik berättade för oss i moskén. Erik blommade upp islam som om det skulle vara helt och hållet perfekt, han förnekade kvinnoförtryck och tvång, men när man sedan hör någon som kommer från ett muslimskt land säga att man ska slå en kvinna om hon inte lyssnar blir man tveksam över det de västerländska muslimerna har sagt. (filmlogg)

När Samira hör en pakistani beskri en muslimsk kvinnas skyldigheter ifrågasätter hon den västerländska tolkningen av jämlikhet mellan könen inom islam som hon mött både genom filmen och genom trosrepresentanten Erik. För Samira förefaller således levd islam beskriven av en person i ett ”muslimskt land” vara mer trovärdig än västerländska muslimer. Även Leah ger uttryck för att västerländsk islam skiljer sig från annan islam. Leah drar slutsatsen att västerländsk islam är lik kristendomen medan islam i Mellanöstern är kvinnoförtryckande:

Den västerländska beskrivningen är väldigt lik kristendomen men den från Mellanöstern är väldigt kvinnoförtryckande, våldsam osv. Dessa slutsatser har jag dragit från [dokumentär]filmen, [spelfilmen] *Circumstances*, nyheterna och det jag har hört. (logg 3)

Leah förklarar att det finns olika representationer av islam och att det är etnicitet eller geografiskt ursprung som förklarar variationen. Väst ställs mot Mellanöstern och hon uttrycker sig inkluderande om västerländsk islam genom att betona likheten med kristendom, och därmed kristendomen som norm för väst.

Summering av elevers yttrande om trosrepresentanten Erik

Genom att trosrepresentanten som tog emot under moskébesöket i det här fallet är konvertit har diskussionen om vem som är muslim aktualiserats hos eleverna. Är den som föds in i religionen eller den som gjort ett eget aktivt val mest trovärdig? Är en etniskt svensk muslim eller en arabisk muslim mest trovärdig? Vissa elever ger uttryck för att det faktum att trosrepresentanten är svensk ökar trovärdigheten, kanske främst som tidigare diskuterats för att det betyder att han gjort ett eget aktivt val. Elever, som menar att en svensk etnicitet minskar trovärdigheten, hänvisar antingen till bristande språkkunskaper i arabiska och därmed möjlighet att läsa koranen i sin helhet, eller till att islam som den levts i Mellanöstern är mer islam än en västerländsk tolkning av islam. Islams koppling till Mellanöstern återkommer hos fler elever och det förefaller vara en didaktisk utmaning att frikoppla en islam från arabvärlden och medie-rapportering därifrån för att istället lyfta olika representationer av islam både i väst, Mellanöstern och i andra geografiska, etniska och kulturella sammanhang.

Ett annat resultat är att svaret på frågan vem som är mest trovärdig verkar vara nära relaterad till elevernas egen eventuella religiösa socialisation. Elever som själva socialiserats in i en religiös tradition ifrågasätter konvertitens trovärdighet medan elever som inte själva är socialiserade inom någon religiös tradition lyfter fram att det egna valet som konvertiten gjort ger trovärdighet. Tidigare svenska studier visar att ungdomar generellt värdesätter det egna fria valet av livstolkning (Bromander 2012, s 73, Gustavsson 2013 s 72, Risenfors 2011, s 124), men det är bara von Brömssen som relaterar det till elevernas egen bakgrund. von Brömssens studie visar att elever, som själva positionerar sig som etniskt svenska, ger uttryck för tanken att det är det egna aktiva valet och det att hitta religionen själv inifrån som ger den värde snarare än att socialiseras in i en tradition (2003, s 321). Liknande resultat framkommer i min studie.

Elevers yttranden om att vistas i moskén

Den andra forskningsfrågan handlar bland annat om hur elever yttrar sig om moskébesöket. Elever ger i sina yttranden efter besöket uttryck för hur de på olika sätt upplever att vistas i moskémiljön. Innehållsanalysen nedan baserar sig på yttranden från logg 2, logg 3 och individuella elevintervjuer.

Moskémiljön engagerar och sätter igång känslor

Elever ger uttryck för olika känslor i samband med att vistas i moskén. Filippa uttrycker *fascination* när trosrepresentanten Erik reciterar koranen på arabiska, Nalin beskriver det som *coolt* att få vistas i miljön och se hur det ser ut och hur religionen konkret tar sig uttryck i verkligheten, och Agnes uttrycker att hon gillade den *mysiga* stämningen:

Moskén var mycket fin och jag gillade den mysiga stämningen som var där inne. (logg 2)

Kristin förklarar att hon *sugs in i miljön* och låter sig påverkas av det som sägs. I logg 2 direkt efter besöket skriver Kristin att hon är uppfylld och berörd av det hon har mött i moskén:

Domedagen han pratade om känns läskig men överklig/.../ När jag gick därifrån kände jag mig besvärad men hade större kunskap om islam. (logg 2)

Fredrik uttrycker blandade känslor för moskémiljön och förklarar att det känns ”creepy”, det vill säga konstigt och ologiskt, med det religiösa:

Tess: Hur tyckte du att det var att vara där i moskén då? I den miljön?

Fredrik: Det var inte så konstigt, som var som helst lite, bara att ja.

Tess: Var det mysigt? Vad fick du för känsla?

Fredrik: Det kändes ganska religiöst.

Tess: Vad är det när det känns religiöst?

Fredrik: Jag tycker att det är lite creepy. Ofta att det blir så här...

Tess: Vad då creepy?

Fredrik: Jag tycker att det är lite konstigt att man ber till ingenting och så där, och mycket konstiga regler också i många religioner. Ologiskt.

Tess: Du tyckte att det var lite sådan känsla därinne?

Fredrik: Jag ville inte gå ut alltså. Det är lite känslan, religiöst. (intervju)

Elevers yttranden om att vistas i moskémiljön rymmer spänningar. Vissa elever ger uttryck för att det är fascinerande, coolt och mysigt medan andra beskriver det som uppslukande och lite konstigt. Gemensamt för elevernas yttrande är dock det faktum att elever säger att moskébesöket väcker känslor och att besöket således genererar någon form av affektiv kunskap, vilket även framkommer i Dalevis och Osbecks utvärdering av skolbesök i kyrkan (2012, s 41). I intervjuerna med eleverna och i logg 3, fyra veckor efter besöket, visar det sig att eleverna ofta ger uttryck för att de glömt vad trosrepresentanten Erik pratade om men att de beskriver sina känslor som verkar finnas kvar. Næslunds gör liknande observationer att det är erfarenheten av själva mötet snarare än det som samtalats om som finns kvar hos eleverna (2009f, s 13).

Gemensamt för alla elever är att de *efter* besöket nämner att de uppskattar att ha besökt en moské. Däremot är inte alla lika positiva i förväg.

Att besöka en religiös byggnad - edification

Det finns elever som ger uttryck för att de *i förväg* var mycket skeptiska till att besöka en moské. Meryems skepsis inför att besöka moskén kommer dock fram till mig först i efterhand, fyra veckor efter besöket. I logg 3 ger Meryem uttryck för att hon är glad över att hon gick med till moskén:

Innan tänkte jag alltid att jag kommer nog aldrig besöka någon moské. När Kim sa att vi skulle göra det var jag rätt osäker men till slut gick jag. Och det är jag glad över. (logg3)

Under en lektion före besöket frågar Meryem mig om muslimer hatar kristna. När jag återkommer till den frågan i intervjun fyra veckor efter besöket förklarar hon att den frågan bottnade i en undran om hon skulle kunna bära kors under moskébesöket:

Tess: Sen frågade du mig en fråga på en lektion ”Hatar muslimer kristna?” Vad tänkte du?

Meryem: Det är många som ogillar kristna och kristna ogillar muslimer så därför tänkte jag att tänk om vi går till en moské, jag visste ju inte att han var svensk, tänk om han ogillar att vi har kors. Man blir så här lite,

Tess: Du kände dig lite orolig?

Meryem: Ja, det var därför jag frågade 'hatar de kristna'.

Tess: Och hur kände du när du kom dit?

M: Det kändes bra när jag såg Erik. Han har ju varit en del av det kristna, sen var han inte ... det kändes bra och dessutom var inte jag den enda som hade kors.

Tess: Men du övervägde om du skulle ha det eller inte?

Meryem: Mm, jag har alltid haft kors, jag kommer alltid ha det. Jag har det inte hela tiden men oftast.

Leahs ger uttryck för att trosrepresentanten Erik, genom att vara konvertit, fungerar som en brygga mellan islam och kristendom, då hon menar att han är en del av det kristna. Religionsvetaren Anne Sofie Roald förklarar att etniska svenskar, som konverterat till islam, ofta får den rollen och fungerar som brobyggare mellan muslimer och majoritetssamhället (2003, s 125).

Martin är en annan elev som uttrycker sig negativt till att vistas i en religiös miljö. Han berättar att han inför religionskunskapskursens första studiebesök i katolska kyrkan blev ledsen att han var tvungen att gå dit:

Martin: När jag blev tvingad eller skulle få frånvaro om jag inte kom till kyrkan blev jag ledsen. Jag har varit med i pingstkyrkan men känt att det inte är rätt sen jag var 4 år. Jag vill inte gå in i byggnaden. Det var svårare i katolska kyrkan än i moskén. Jag lyssnade inte så mycket som demonstration. (intervju)

Martin närvarar under besöket i katolska kyrkan men frågar ingenting, håller på med sin telefon under större delen av besöket samt stoppar en cigarett, som jag och läraren Kim tolkar det, demonstrativt i munnen så fort besöket är slut men fortfarande i kyrkans lokaler (fältanteckningar).

Under moskébesöket däremot är Martin den elev som ställer absolut flest frågor och som kombinerar en artighets- och kritiserande talgenre, men även en bekräftande talgenre på ett sätt som gör att han förefaller kunna ställa de frågor han vill. I logg 2 direkt efter besöket yttrar sig Martin kritiskt till att vistas i en religiös byggnad:

Blotta tanken att sitta stilla i en "helig" byggnad stör mig fortfarande då jag motsätter mig allt det betyder /.../. (logg 2)

I intervjun fyra veckor efter besöket säger han dock att han har ändrat sig och tycker att studiebesök är bra eftersom man lär sig på ett annat sätt och att det ger ett tillfälle att diskutera religion.

Både Meryems och Martins yttranden angående att besöka en helig byggnad visar att besöket engagerar och sätter igång känslor. De här två eleverna ger även uttryck för att moskébesöket resulterar i en positiv upplevelse och erfarenhet. Båda dessa elever uppfattar jag beskriver att de har gjort en omvärdering av sin tidigare ståndpunkt i mötet med det nya, det vill säga det som Jackson talar om som *edification* (2002, s 130f)

På en direkt fråga i logg 3 vilket undervisningsinslag eleverna upplever att de lärt sig mest av svarar hälften av eleverna att studiebesöket är det de lärt sig mest av under islammomentet. Det motiveras av eleverna med att de får inblick i den religiösa praktiken och en upplevelse av religionen som de inte kan läsa sig till (logg 3).

En annan motivering till varför de tycker att de lärt sig mycket av besöket är att de har fått möjlighet att ställa sina egna frågor och få ett svar från ett inifrånperspektiv, till skillnad från klassrumsundervisningen som elever upplever som mer neutral. Samtidigt som eleverna ger uttryck för att de uppskattar ett inifrånperspektiv efterlyser de dock en mer nyanserad och kanske distanserad och ”objektiv” bild från trosrepresentanten.

Summering av elevers yttrande om att vistas i moskén

Elever uttrycker olika uppfattningar om känslan att vistas i moskémiljön såsom att det är fascinerande, coolt, mysigt, uppslukande, övertygande och konstigt. Många elever beskriver att de efter besöket inte minns så mycket av det som trosrepresentanten sa men att däremot känslor och upplevelser från besöket finns kvar. Slutligen ger alla elever efter besöket uttryck för att det har varit positivt att besöka en moské, trots att ett par elever var skeptiska till besöket i förväg. En elev relaterar sin tvekan inför besöket till en rädsla att muslimer inte tycker om kristna. I det fallet fyller det faktum att trosrepresentanten är konvertert en överbryggande funktion. Den andra elevens skepsis är relaterad till en obehagskänsla av att tvingas vistas i en religiös miljö eftersom han gjort det mot sin vilja i sin barndom. Båda eleverna ger dock uttryck för att de ändrar upp-

fattning och är efter besöket glada att de har varit med i moskén och säger att det är ett bra sätt att lära sig på. Generellt uttrycker eleverna att det uppskattar moskébesöket eftersom de tycker att de lärt sig mycket av besöket och fått möjlighet att ställa egna frågor. Inifrånperspektivet är något som de både förklarar att de gillar då representanten uttrycker sin egen ståndpunkt, och är kritiska till då de saknar en allsidig bild från representanten.

7. DISKUSSION: RELIGIONSDIDAKTISKA MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR

Det övergripande syftet med studien är att undersöka ett studiebesöks religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar. Det är en fallstudie och jag har följt *en* klass under *ett* undervisningsmoment där *ett* moskébesök ingått. Jag har därför ingen ambition att mina resultat och slutsatser ska vara generaliserbara i betydelsen representativa. Däremot kan mina resultat relateras till och diskutera religionsdidaktisk forskning i ett brett perspektiv.

Genom att analysera elevers yttranden om islam före, under och efter ett moskébesök med hjälp av främst Bachtins dialogteori har både religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar framträtt. Bachtins teori har hjälpt till att analysera både *hur* och *vad* elever yttrar om islam och hur de olika *kontexterna* påverkar elevernas tal. Robert Jackson och en tolkande ansats är sedan utgångspunkt i diskussionen av religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter som genererats genom analysen.

Mina huvudresultat kan sammanfattas under fyra rubriker: 1) *Frågor om islams representation*, 2) *Trosrepresentantens olika perspektiv – som expert, som individ med ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer generellt och som missionerande*, 3) *Olika former för elevernas reflektioner* och 4) *Att förbereda och ställa olika typer av frågor – form, innehåll och avsikt*.

Frågor om islams representation

I detta avsnitt diskuterar jag två resultat som problematiserar religioners representation. Det första handlar om att eleverna ger uttryck för olika uppfattningar om vad som är ”islam på riktigt”, antingen olika levda islamer eller islam som filosofi. Vidare speglar eleverna trosrepresentantens representation mot det som de uttrycker som ”islam på riktigt”. Det andra resultatet relaterar till elevers olika sätt att yttra sig om det faktum att islam som tradition rymmer en inre variation och relaterar därmed till frågor om religionens ontologi.

Islam som filosofi eller levd islam – vad är sann islam och hur förenas ideal och verklighet?

Studiebesöket aktualiserar frågor om vad eleverna anser vara ”rätt islam”. I elevernas yttranden om islam efter besöket återkommer uttryck som ”islam,

islam”, ”islam på papperet”, ”islam på riktigt”, ”islam i verkligheten”, ”islam egentligen” och ”rätt islam”. Dessa uttryck har det gemensamt att de ger uttryck för att det *finns* något som är en ”rätt bild” av islam, men *vilken* den ”rätta bilden” är varierar mellan elevers yttranden.

Ett centralt resultat för min studie är att elevernas yttranden om vad islam ”egentligen” är rymmer en spänning mellan *islam som filosofi* och *levd(a) islam(er)* och att det visar sig vara svårt för eleverna att förena dessa. Vad är det egentligen som gäller om den ideala läran säger en sak men om det i praktiken ser ut på ett annat sätt? Och hur hänger dessa två aspekter av islam ihop? En gemensam faktor i elevernas yttranden efter besöket är också att de på något sätt relaterar det de möter under moskébesöket till det som de anser vara ”rätt islam”, vilket avspeglar ett annat resultat i studien, nämligen att elever i hög grad relaterar till trosrepresentanten Erik som person i sina yttranden om islam efter besöket.

Genom besöket har islam fått ett ansikte och elever yttrar sig i stor omfattning inom det som jag benämner en *personcentrerad talgenre*. På olika sätt relaterar eleverna trosrepresentantens tal om islam till vad islam ”egentligen” är. Vissa elever ger uttryck för att trosrepresentanten representerar ”sann islam” (jfr Roos 2008, s 132, 2010, s 148), medan andra elever ger uttryck för att trosrepresentanten Erik inte är trovärdig och undrar vad islam ”egentligen” står för.

De elever som ger uttryck för att trosrepresentanten representerar ”sann islam” motiverar det för det första med att han tolkar islam såsom eleverna menar är meningen det vill säga på ett fredligt och kärleksfullt sätt, för det andra att han är kunnig och för det tredje att hans tolkning är i enlighet med vad ”den egentliga tron” lär snarare än färgad av kulturella uttryck. När dessa elever talar om ”den egentliga tron” förefaller de syfta på religionen som filosofi och på vad som står i koranen, det vill säga den religiösa läran. I elevernas yttrande förefaller filosofin/läran vara relativt fast och för de här eleverna representerar den etniskt svenska manliga konvertiten Erik det ideala islam och tillika ”rätt” tolkning av islam. Det som inte stämmer överens med hans tolkning uttrycks av vissa elever som kulturella ”feltolkningsar”. En didaktisk utmaning ligger i att utmana elevernas föreställning om en religiös tradition, i det här fallet islam, som något fast och avgränsat (jfr Jackson 2002, s 69).

Andra elever ifrågasätter trosrepresentantens representation av islam genom att de dels ger uttryck för att trosrepresentantens bild inte stämmer med koranen

(det vill säga med den religiösa läran/traditionen), dels att den inte stämmer med islam i verkligheten (det vill säga med levd islam). Elever som hänvisar till koranen ger uttryck för att trosrepresentantens tolkning inte stämmer med vad de själva läst och andra elever undrar vad det *egentligen* står i koranen om till exempel genusrelationer och islams inställning till att döda i guds namn. Tankesmedjan The Runnymede Trust diskuterar islamofobi utifrån åtta motsatspar som på olika sätt representerar en *öppen* respektive *sluten* syn på islam, där en sluten syn ses som ett uttryck för islamofobi. De elever som ifrågasätter trosrepresentanten Eriks representation och säger att han döljer verkligheten skulle kunna vara ett exempel på det som The Runnymede Trust talar om som att muslimer ses som *manipulativa* i motsats till *uppriktiga* där en manipulativ uppfattning är ett uttryck för en sluten syn på islam (1997, s 8).

De elever som ifrågasätter trosrepresentanten Eriks representation av islam genom att hänvisa till ”verkligheten” och hur det ser ut ”på riktigt”, hänvisar till levda islamer såsom eleverna på olika sätt har kommit i kontakt med dessa. Elever refererar till egna erfarenheter av att deras familjer blivit förföljda av muslimer eller vad de har sett på arabiska kanaler, andra medier eller i skolan. I relation till levda islamer blir trosrepresentanten Eriks representation inte trovärdig för de här eleverna.

Religionsvetare Pernilla Ouis hävdar att det finns en irritation hos muslimer som anser att islamologer ofta lyfter fram muslimers *handlingar*, det vill säga levd islam, medan muslimer själva vill presentera islam som ett *ideal*, det vill säga utifrån läran (2003, s 316). Islamologer förefaller ha ett mer kulturvetenskapligt perspektiv och de stämplas av dessa muslimer som folklivsforskare snarare än islamforskare i teologisk mening, enligt Ouis. Trosrepresentanten Erik förhåller sig på samma sätt som de muslimer som Ouis refererar till, genom att han under besöket säger att han inte tar ansvar för vad andra muslimer gör (levda islamer) utan hänvisar till vad läran säger (religion som lära/tradition). Ouis hänvisar också till sociologen Norbert Eilas som förklarar att det är vanligt förekommande att beskriva ett ”vi” i termer av ett ideal, medan ”de andra” beskrivs genom att hänvisa till praktik som kanske avviker från idealet (2003, s 20). En didaktisk utmaning verkar således ligga i att förena levd religion och religiös tradition/lära. Genom Jacksons tolkande ansats finns ambitionen att binda ihop de olika perspektiven och han har för avsikt att ge verktyg till att organisera data från levd religion med hjälp av traditionen/läran och grupptillhörighet. Jackson bortser dock inte från tradition/lära utan menar att begrepp från den religiösa

traditionens lära och filosofi är viktiga. Han vill dock undvika att låsa in en individ i ett fast och definitivt schema som talar om vem och vad som representerar den religiösa traditionen ”på riktigt” (2002, s 69). Genom att låta olika röster höras menar Jackson att religionskunskapsundervisningen istället kan visa på en inre variation i traditionen och hur sociala och individuella erfarenheter påverkar representationen (2002, s 69, 2004, s 90).

Jackson har genom en tolkande ansats fokus på individer och deras sätt att skapa mening samt att se religion som en integrerad del av kultur och samhälle. Det är också något som utmärker det kulturvetenskapliga paradigmet vilket Gilhus och Mikaelsson menar präglar religionsvetenskapliga studier allt mer. Gilhus och Mikaelsson anser att religionsvetenskapliga studier har genomgått ett paradigmskifte. Det tidigare fenomenologiska paradigmet, som utmärks av ett en syn på religion som något heligt och avskilt från den profana världen, ersätts allt mer av ett kulturvetenskapligt paradigmet. Utgångspunkten är då istället att religionen är en integrerad del av kultur och samhälle. Från att i det fenomenologiska paradigmet haft fokus på gudar och himlen är studieobjekten i det kulturvetenskapliga paradigmet människor och deras olika sätt att skapa mening och upprätthålla sin värld (Gilhus och Mikaelsson 2003, s 56). Med ett mer kulturvetenskapligt perspektiv på religionskunskapsundervisningen torde studiebesöket vara en lämplig metod.

En dragning åt det kulturvetenskapliga paradigmet avspeglas också i ämnesplanen för religionskunskap enligt Gy11, där en del av syftet är att ”Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att analysera och värdera hur religion kan förhålla sig till bland annat etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund”. Likande gäller för Lgr11 då kursplanen, i större utsträckning än tidigare, lyfter fram levd religion (Skolverket 2011, s 6). Ett sätt att studera och fördjupa kunskaper om levd religion skulle kunna vara genom studiebesök då det skapar ett möte. Samtidigt visar det sig också att det undersökta besöket aktualiserar en didaktisk utmaning som ligger i att förena islam som lära med levd islam. En förutsättning för att förstå levd religion, menar jag, i likhet med Jackson (2002, s 69), är att kunna relatera en individs religiösa uttryck till traditionen och således *också* ha kunskaper om gudar och himlen i den studerade traditionen utan att därför låsa sig vid *en* ”rätt” tolkning. Den här studien visar att eleverna i relativt liten omfattning kommer ihåg vad representanten berättat om den religiösa traditionen men att de i högre omfattning kommer ihåg dels det som de själva upplevt, dels det som trosrepresentanten berättat om sina egna erfarenheter. En

didaktisk utmaning verkar därför ligga i att hjälpa eleverna att tillägna sig kunskaper om den religiösa traditionen för att få förståelse för levda religioner.

Religionsvetenskapliga studier generellt ger alltså allt mer utrymme även för levd religion, och en svårighet för elever förefaller vara att förena levd religion med religion som filosofi/tradition/lära. Genom att låta levd religion ta plats i religionskunskapsundervisningen via ett studiebesök ställs eleverna också inför det faktum att en och samma tradition kan tolkas på många olika sätt, vilket även det rymmer didaktiska utmaningar som diskuteras i nästa avsnitt.

Olika tolkningar av islam – tolkningsverktyg och öppenhet för olika uppfattningar av religionens ontologi

Ett annat centralt resultat i studien är att eleverna uttrycker olika inställning till det faktum att *islam kan tolkas på olika sätt*. En del elever tycker att det är positivt och att det hjälper dem att bli av med sina fördomar då de förstår att inte alla tolkar traditionen på samma sätt. Andra elever tycker att det minskar trovärdigheten för den som talar då de förväntar sig att en religiös tradition är ett relativt homogent och slutet system. En didaktisk utmaning verkar därför vara att hjälpa eleverna med tolkningsverktyg för att förstå traditionens inre variation. En annan utmaning för religionskunskapsundervisningen förefaller vara att balansera mellan att å ena sidan visa på en inre variation i en tradition, å andra sidan lämna frågan om religionens sanningsanspråk öppen för eleven att förhålla sig till själv.

Gemensamt för flera elever är att de i logg 2 och 3 efter besöket ger uttryck för att de nu efter islammomentet förstår att inte alla muslimer är likadana. Elever hänvisar bland annat till studiebesöket då trosrepresentanten Eriks representation på olika sätt skiljer sig från mediediskursen eller andra erfarenheter av islam, vilket diskuterats i avsnittet ovan. Elever hänvisar också till trosrepresentantens tal då han har betonat att islam precis som andra traditioner kan tolkas på olika sätt, och drygt en tredjedel av eleverna ger uttryck för att det har hjälpt dem att bli av med fördomar om islam och muslimer. I relation till motsatsparet *monolitisk* kontra *mångsidig* syn på islam som The Runnymede Trust använder i sin diskussion om islamofobi representerar dessa elever en mångsidig och därmed mer *öppen* syn på islam.

Andra elever söker en mer fast bild av islam vilket enligt The Runnymede Trust sägas representera en *monolitisk* och mer *sluten* syn på islam (1997, s 5). Dessa

elever är otillfredsställda med det faktum att det finns olika tolkningar, antingen för att man i religionens namn kan komma fram till vad man så önskar eller för att det är svårt att veta hur man egentligen ska förstå islam. Mitt intryck är att de eleverna letar efter fasta kategorier som talar om att det är på det ena eller andra sättet och som för dem gör det lättare att förstå och tolka islam. Här ser jag en didaktisk utmaning där studiebesöket både kan vara en möjlighet då eleverna får möta en eller flera tolkningar, men också en utmaning om eleverna inte har redskap att tolka det de möter. Risken finns att eleverna i sin strävan att hitta mönster drar generaliserande slutsatser på det sätt som ett par elever gör genom att ge uttryck för att västlig islam är fredlig och lik kristendom medan, vad de talar om som Mellanösternislam är kvinnoförtryckande och våldsam. Elever verkar således behöva tolkningsredskap som relaterar till andra aspekter än geografiskt ursprung och etnicitet för att förklara variation. I Jacksons tolkande ansats menar han att tolkningen är en pendling mellan individ, tradition och grupptillhörigheter. Genom att relatera till olika grupptillhörigheter såsom kön, utbildning, religiös inriktning kan alltför generaliserande slutsatser undvikas.

Elevers yttranden om olika tolkningar relaterar också till frågan om religionens ontologi och balansgången mellan att å ena sidan visa på inre variation, å andra sidan lämna öppet för att en religiös tradition är något som kan hävda sanningsanspråk. En elev ger uttryck för att det för henne, som positionerar sig som troende, inte räcker som svar att det finns olika tolkningar. Det resonemanget relaterar till Wrights uppfattning att religionen har en tydlig kärna med förankring i världen utanför individen samt att religionen gör sanningsanspråk (Wright 2000, s 173). Motsatt hållning har Erricker och Erricker med en postmodern ontologisk och epistemologisk uppfattning. De förespråkar antirealism och menar att all kunskap är relativ och att det inte finns någon motsvarande verklighet utanför individen (2000, s 188, Jackson 2004, s 89-90). Errickers och Errickers hållning möter kritik, bland annat genom att de elever som, precis som i min studie, har en realistisk uppfattning angående sin religion, exkluderas i det relativistiska resonemanget (Jackson 2000, s 143). I det här fallet är inte trosrepresentanten Erik representant för den postmoderna hållningen men det verkar vara så som eleven delvis uppfattar hans tal då han säger att man kan tolka många saker inom islam på olika sätt. Jackson placerar sig mitt emellan de två ontologiska och epistemologiska ytterligheterna då han menar att religionen är konstruktion men inte fiktion. Beroende på individ och samhälle/kultur kan religion dock betyda olika saker i olika kontexter, menar Jackson (2004, s 90).

Trosrepresentantens olika perspektiv - som expert, som individ med ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer generellt och som missionerande.

Ytterligare ett centralt resultat i studien är att trosrepresentanten under ett studiebesök representerar sin tradition från olika perspektiv, det vill säga som expert på islam, som individ från ett inifrånperspektiv, som representant för muslimer som kollektiv samt delvis som missionerande. Dessa olika perspektiv förefaller ibland vara svårt för eleverna att förhålla sig till.

Före besöket framkommer i elevernas yttranden att de huvudsakligen adresserar representanten som expert på islam och som representant för muslimer generellt. Under besöket minskar dock de generaliserande frågorna markant och eleverna adresserar istället trosrepresentanten i egenskap av person och efterfrågar ett inifrånperspektiv samt som islamexpert.

En aspekt som komplicerar det för eleverna är att trosrepresentanten i sina yttranden som expert självklart inte är ”neutral”, vilket de är vana vid och uppfattar skolans undervisning vara. Trosrepresentanten ger dock delvis ett intryck av att vara objektiv/neutral då han till exempel säger att man kan tolka islam på olika sätt, men han säger samtidigt att talibaner är olärd och tolkar islam fel. När trosrepresentanten säger att islam kan tolkas på olika sätt, förefaller han tala från ett mer ”neutralt” expertperspektiv, medan uttalandet om att talibaner tolkar islam fel har karaktären av ett värderande inifrånperspektiv. För eleverna förefaller det dock vara svårt att skilja dessa perspektiv åt, det vill säga vad som är ett utifrånperspektiv och vad som är ett inifrånperspektiv och svårt att se att ingetdera är ”neutralt”.

En annan komplikation för eleverna verkar vara att de förväntar sig att få båda perspektiven samtidigt. Å ena sidan vill eleverna ha ett inifrånperspektiv som skiljer sig från lärarens mer ”neutrala” icke-värderande hållning. Å andra sidan vill de ha ett utifrånperspektiv från en expert som är opartisk så till vida att hen visar både positiva och negativa sidor av religionen. När de båda trosrepresentanterna Erik och Lila till exempel får frågan om hur hedersvåld och islam hänger ihop svarar de, från ett inifrånperspektiv och genom att relatera till religionen som filosofi och ideal, att så inte är fallet. För trosrepresentanterna Erik och Lila *har* inte hedersvåld och stening till döds med islam att göra, vare sig i deras egna liv eller enligt den muslimska läran. När eleverna kommer tillbaka till klassrummet refererar de dock till andra berättelser som de hört om hur islam

har tillämpats, det vill säga om levd religion, där islam *är* kopplat till hedersmord och menar att trosrepresentanterna dolde något. Detta skulle delvis kunna vara ett ytterligare exempel på att den som talar om sin egen tradition refererar till en ideal lära medan experten fokuserar på levd religion vilket diskuterats ovan. Min uppfattning är att det som elever talar om i termer av neutralitet eller opartiskhet är motsatsen till ett inifrånperspektiv där någon delar med sig av sin övertygelse. En enda elev, Nalin, ger uttryck för den dubbelhet som trosrepresentanten ställs inför:

Erik var helt okej, ibland kändes det som att han rymde från sina frågor vi ställde. Han berättade bara positiva sidor från islam vilket jag förstår eftersom det är hans religion/tro/jobbs att göra. (logg2)

Kanske är det ingen tillfällighet att det är en elev som själv positionerar sig i en religiös tradition och har erfarenhet av den typen av inifrånperspektiv och av motsägelsefullhet, som ger uttryck för den förståelsen.

En förklaring till att eleverna efterfrågar det som är opartiskt, objektivt och sanningsenligt skulle kunna vara att skolan präglas av ett sådant förhållningssätt och att eleverna tränas i att förhålla sig kritiskt och ifrågasätta. Ett kritiskt förhållningssätt i religionskunskap och i mötet med en trosrepresentant som ger sitt perspektiv på sin religion skulle dock kunna handla om att reflektera kring vilken källa representanten är, vilken typ av frågor man vill ställa och hur olika svar kan behandlas (se vidare avsnitt Att förbereda och ställa olika typer av frågor – form, innehåll och avsikt? s 181)

Jag ser det som en didaktisk utmaning att hjälpa eleverna att förhålla sig till ett inifrånperspektiv utan att för den skulle släppa utifrånperspektivet och fokus på olika tolkningar av levd religion. En annan didaktisk utmaning och möjlighet är att förhålla sig till olika typer av källor och att reflektera över att vad som är sanning för någon kan vara partiskt för någon annan.

Lena Roos menar att representanten som tar emot på ett besök är något av ”en professionell främlingshanterare” (Agar 1996 via Roos 2010, s 148), genom att representanten dels har ett inifrånperspektiv där vissa delar av traditionen är självklar, dels har ett utifrånperspektiv då representanten i sin roll tvingas reflektera över sin tradition för att kunna beskriva den för utomstående. Pendlingen mellan dessa perspektiv framkommer även i mitt material. Ett exempel på att

trosrepresentanten Erik reflekterat över hur han ska beskriva sin tradition är att han gör översättningsförsök från en muslimsk till en sekulär diskurs när han vill förklara något, till exempel när han jämför föräldrareaktionen om ett barn har haft sex före äktenskapet med reaktionen om ett barn har använt droger. Elevernas reaktioner visar dock att det verkar vara svårt att göra en sådan översättning som fungerar för alla.

Ett annat exempel på att trosrepresentanten Erik är van att ta emot ”främlingar” är att han säger att han i förväg vet vilka frågor eleverna ska ställa, eftersom han har varit med om den här typen av besök många gånger tidigare. Istället för att lyssna klart på frågan avbryter han ibland eleverna, alternativt säger att han kommer till den frågan senare, eftersom han har tänkt ut en helhet som han vill presentera. I den helheten finns de förväntade frågorna besvarade. Elever kommenterar detta i sina loggar och ger uttryck för att de inte känner sig förstådda av trosrepresentanten eller att han undviker att besvara deras frågor. Det verkar således krävas att trosrepresentanten är uppmärksam och sensitiv för att förstå eleverna, på samma sätt som detsamma krävs av eleverna för att förstå trosrepresentanten om de ska mötas i dialogen. Jackson förklarar att sensitivitet är en förutsättning för att få förståelse och känna empati för någon annan (2011, s 5).

Utöver ett inifrånperspektiv och expertrollen intar trosrepresentanten under moskébesöket också en missionerande roll vilken elever yttrar sig om på olika sätt. Ett par elever säger att det förstörde deras upplevelse, medan andra blev påverkade av trosrepresentanten i moskén och upplevde det som sades som det rätta. Det missionerande perspektivet är ett perspektiv som är motsatsen till det som eleverna är vana vid i skolan och således också ett perspektiv för eleverna och religionskunskapsundervisningen att förhålla sig till, tillsammans med inifrånperspektivet och expertrollen som trosrepresentanten representerar under besöket.

Olika former för elevernas reflektioner

I detta avsnitt diskuteras resultat som relaterar till elevernas form för reflektioner efter besöket. Två centrala resultat i studien är för det första att eleverna i större omfattning refererar till sig själva i sina yttranden om islam efter besöket än de gjorde före besöket. För det andra förefaller eleverna efter besöket vara mer reflekterande i sina yttranden genom att de förhåller sig till trosrepresentan-

ten som källa, ställer nya frågor och diskuterar islam ur ett metaperspektiv. Båda resultaten diskuteras nedan.

Besöket stimulerar reflexiv reflektion och tolkningsarbete

Ett centralt resultat i min studie är att eleverna efter besöket, i högre grad än innan tillämpar en självrefererande talgenre, det vill säga att eleverna relaterar det de mött i moskén till sig själva och sin egen livstolkning. I flera av elevernas yttranden efter besöket pendlar de mellan sina egna tankar och värderingar och det nya de har mött. Det gäller till exempel elevyttranden om att vistas i en helig byggnad, om trosrepresentanten som person och om hans tal om islam. Den pendlingen ser jag som ett exempel på en aspekt av det som Jackson talar om som *tolkning* och som syftar på att eleven pendlar mellan sitt eget och det nya den möter. Vidare ser jag det som ett exempel på det som Jackson talar om som reflexivitet. Jackson diskuterar tre aspekter av reflexivitet; att eleven omprövar sin egen livstolkning genom att reflektera över andras livstolkningar, att eleven förhåller sig konstruktivt kritisk till det hen möter samt att eleven blir metodiskt självkritisk (Jackson 2004, s 88, 2011, s 3f). Studiebesöket och loggandet efteråt har således för flera elever skapat ett tillfälle till att *börja* reflektera reflexivt.

Att elever tillämpar en självrefererande talgenre är ett uttryck för att de relaterar till sitt eget liv, vilket också är något som Skolinspektionen konstaterar att gymnasieelever saknar i religionskunskapsundervisningen (2012, s 16). Erikssons (2000 via Jackson 2004, s 107) och O'Grady's (2003) studie visar vidare att elevers motivation ökar då undervisningen startar i elevernas egna erfarenheter, reflektioner och frågor. O'Grady talar om det i termer av studentorienterad snarare än religionscentrerad undervisning (O'Grady 2003, s 221-222). Min studie visar att besöket verkar bidra till studentorientering då elever under och efter besöket i högre omfattning än före besöket tillämpar en självrefererande talgenre i sina yttranden. Det skulle kunna vara ett uttryck för att besöket dels bidrar till att eleverna känner att undervisningen berör dem i högre grad, dels stimulerar eleverna till ett reflexivt tolkningsarbete.

Flera elever ger uttryck för att de uppskattar att diskutera och reflektera runt det de har mött efter besöket, delvis genom loggar. Eriksson (1999) konstaterar i sin studie att skrivandet hjälper eleverna att förtydliga och formulera sina tankar. Det gäller inte minst pojkarna i Erikssons studie (via Jackson 2004, s 102-103). Jag ser också loggskrivandet som en möjlig metod att hålla besöket fort-

satt levande under undervisningsmomentet genom att till exempel relatera trosrepresentantens representation till andra källor eleverna stöter på.

Reflektion och omvärdering

Ytterligare ett centralt resultat i min studie är att eleverna efter besöket, i större omfattning än före, tillämpar vad jag benämner *en reflekterande talgenre*, då eleverna förhåller sig till trosrepresentanten som källa, ställer nya frågor och diskuterar islam ur ett metaperspektiv. I elevernas yttranden relateras den representation de har mött under besöket med andra representationer av islam, och elevernas yttranden är, med Bachtins ord, ”fullt av återklanger och gensvar från andra yttranden, med vilka det är förbundet genom talkommunikationssfärens gemenskap” (1997, s 231). Både Bachtin och Jackson menar att det finns en inlärningspotential i mötet mellan olika stämmor som äger rum i dialogen (Bachtin 1970, s 13, Jackson 2011, s 4). En skillnad mellan Bachtins dialogteori och en tillämpning av en religionsdidaktisk tolkande ansats i religionskunskapsundervisningen är dock att Bachtin talar om dialogen som något existentiellt och oavslutat där mening uppstår i interaktionen genom de egna frågorna och ett aktivt svarande, medan det inom ramen för religionskunskapsundervisningen även finns ett normativt inslag. Jackson klargör att utgångspunkten för en tolkande ansats inte är neutral i den bemärkelsen att den förespråkar pluralism, individens frihet och tolerans av olika religiösa och ideologiska ståndpunkter:

The religious literacy, interpretive and dialogical approaches to religious education are not neutral. /.../ Politically, they affirm the individual's democratic right to freedom of religion or belief and they actively promote tolerance of religious and ideological difference within the law (Jackson, 2004, s 165).

En tolkande ansats, menar Jackson, syftar till att eleven ska få ökad förståelse för den nya tradition de möter i religionskunskapsundervisningen. Förståelse går dock enligt Jackson inte att skilja från reflektion och i reflektionen ingår en självrefererande del där eleven relaterar det nya till sin egen livstolkning. Jackson menar vidare att den reflektionen kan leda till en omvärdering, *edification*, vilken i sin tur kan reducera fördomar och leda till en positiv inställning till mångfald (2006 s 404). I Gy11s syftesbeskrivning för religionskunskapsämnet finns även där en normativ förhoppning då eleverna, genom att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar, ska ”utveckla

respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva” (Gy11). För Bachtin där-
emot, som inte var pedagog, är *inte* dialogen instrumentell såtillvida att den ska
leda fram till något bestämt. Tvärtom är det, i Bachtins dialogteori, en nödvän-
dighet att dialogen präglas av öppenhet och frihet utan dold agenda (Englund
2012, s 14, 28).

I mitt material finns det elever som ger uttryck för att de efter besöket har om-
värderat islam och att deras fördomar har reducerats. Det finns också elever
som uttrycker att deras tidigare positiva inställning till islam har förstärkts ge-
nom besöket. Dessa elever har yttrat att deras fördomar reducerats och de hän-
visar till mötet som en bidragande orsak. Det skulle kanske kunna vara exempel
på en form av omvärdering som Jackson talar om. Samtidigt betonar Jackson
att edification inte handlar om att endast överta det nya utan reflektion. Han
förklarar att en spegling i den egna föreställningen måste föregå en sådan om-
värdering (2002, s 133). Även Bachtin lyfter fram att mening inte kan överföras
utan förklarar att meningsskapandet uppstår i interaktionen mellan den talande
och den svarande (Dysthe 2001, s 50, Bachtin 1997, s 211-212). Huruvida en
omvärdering hos de elever som ger uttryck för att de har ändrat uppfattning om
islam verkligen har skett går inte att uttala sig om från min empiri, men utifrån
min förståelse av såväl Bachtin som Jackson är en föregående reflektion en för-
utsättning för att omvärderingen ska ske.

På liknande sätt som elever ger uttryck för att deras tidigare positiva inställning
till islam har förstärkts efter besöket ger andra elever uttryck för att deras *nega-*
tiva intryck av islam har förstärkts efter besöket. Om elever vars positiva inställ-
ning förstärkts skulle kunna vara ett exempel på *edification* kan även de vars ne-
gativa inställning förstärkts vara det. I det senare fallet har dock inte omvärde-
ringen lett till att fördomar reducerats, såsom Jackson menar kan ske (2006, s
404) utan kanske snarare tvärtom. Som lärare är det emellertid lätt att bli mer
”nöjd” med de elever vars positiva inställning har förstärkts eftersom det är mer
i linje med skolans värdegrund och religionskunskapsmålet att utveckla förstå-
else och respekt (Gy11). Denna spänning tolkar jag som en spänning mellan
dialogen som instrumentell och öppen (Englund 2012, s 14), värdegrunden
kontra en mer neutral position eller det som elever i Risenfors studie talar om
som en dold agenda av politisk korrekthet inom religionskunskapsämnet (2011,
s 110).

Det är också sex elever i studien, som direkt efter besöket ger uttryck för att de har blivit av med sina fördomar om islam men som efter hand ändrar uppfattning och återgår till en mer kritiserande inställning. De eleverna förklarar själva sin förändrade inställning med att de under momentets gång får mer distans till det de mött i moskén, och därigenom ifrågasätter islam igen. Dessa elever tillämpar en reflekterande talgenre då de bland annat ställer trosrepresentantens ord mot andra representationer av islam. I sina reflektioner tillämpar de ett reflexivt förhållningssätt genom att kritiskt förhålla sig till det de studerar (Jackson 2011, s 4). I slutänden landar dock även dessa elever i en relativt kritisk inställning till islam, vilket inte nödvändigtvis lett till respekt och förståelse. Dock framgår det av de här elevernas yttranden hur de pendlar mellan sin egen livstolkning och islam. Intressant att notera är att de sex elever som ändrar uppfattning alla är tjejer. Hur det kommer sig är dock inget jag har undersökt vidare i denna studie.

Dessa elever som ger uttryck för att ha ”fallit tillbaka” i en kritisk föreställning om islam och elevutsagor som redan direkt efter besöket ger uttryck för att deras kritiska föreställning till islam har förstärkts visar att gamla föreställningar verkar vara svåra att förändra. Socialisation och andra influenser förefaller ha starkare påverkan än religionskunskapsundervisningen.

De ovan diskuterade omvärderingarna gäller elevers inställning till islam. När Jackson talar om *edification* uppfattar jag dock att han *främst* syftar på omvärdering av den egna livstolkningen. Jackson anser lärandet vara en hermeneutisk process där eleven pendlar mellan sig själv och ”det nya” (den studerade livsåskådningskontexten). Jackson är dock noga med att poängtera att ingen människa kan nollställa sig utan alltid har med sig sina egna föreställningar och att det är i ljuset av dessa som man förstår en annan. Det är i den pendlande processen som *edification* kan ske (Jackson 2002, s 46). Denna form av omvärdering, eller för att använda Grimmitts terminologi om liknande fenomen att lära *om* och inte bara lära *av* religion²⁹, är något som har en nedtonad och kanske övergiven roll i Lgy 11. Mina resultat tyder dock på att flera elever i samband med studiebesöket *gör* denna pendling mellan det egna och det nya och att det därför är

²⁹ Även om Grimmitts begrepp *lära av* har flera likheter med Jacksons *edification* så finns där skillnader. En olikhet som Jackson lyfter fram är att Grimmitt anser att *lära av* är ett av flera gemensamma mål med religionskunskapsundervisningen för alla elever medan Jackson betonar att elever influeras från olika håll och att det inte är säkert att varje elev låter sig influeras till omvärdering, *edification*, genom religionskunskapsundervisningen. Vidare lyfter Jackson fram två andra utgångspunkter som han menar skiljer Grimmitt och Jackson åt, nämligen dels att Grimmitt utgår från religion som ett tydligt avgränsat trossystem, dels att Grimmitt bortser från att en religiös tradition rymmer inre variation (Jackson 2002, s 131).

något för läraren att förhålla sig till i arbetet att utveckla elevers förståelse för olika traditioner.

Att förbereda och ställa olika typer av frågor – form, innehåll och avsikt?

I detta avsnitt lyfter jag fram och diskuterar didaktiska utmaningar och möjligheter som visat sig i mitt material och som är relaterade både till elevernas planerade och under besöket ställda frågor. Centrala resultat i studien är för det första att eleverna under besöket ställer färre generaliserande frågor och fler frågor som vänder sig till trosrepresentanten som person än de gör i sina planerade frågor. För det andra visar min analys att elever hindras av artighet att ställa känsliga frågor, främst frågor som berör islam och genus. För det tredje visar analysen att elever drivs av olika faktorer i sitt frågande, till exempel att vilja förändra trosrepresentanten eller att själva bli bekräftade i att vara toleranta. Dessa tre huvudresultat relaterade till elevernas frågor diskuteras nedan.

Frågornas form - olika typer av frågor beroende på hur trosrepresentanten adresseras

Materialet visar att elevers frågor går att kategorisera i huvudsakligen tre grupper med utgångspunkt i hur eleverna adresserar trosrepresentanten, nämligen *du-frågor* som vänder sig till trosrepresentanten som person, *generaliserande ni-frågor* som vänder sig till trosrepresentanten som representant för muslimer generellt och *expertfrågor* som vänder sig till trosrepresentanten i egenskap av expert på islam. I elevers planerade frågor dominerar expertfrågor och generaliserande frågor. En förklaring till att elever förbereder många generaliserande frågor som också ofta är varför-frågor kan vara att läraren uppmanar eleverna att inte ställa ja- eller nej-frågor. En konsekvens av detta verkar vara att många av elevernas förberedda frågor är av en generaliserande och stereotypiserande karaktär såsom till exempel ”Varför har männen så många fördelar och kvinnorna så få?”

Under besöket ställer eleverna däremot mycket få generaliserande frågor. Det kan dels bero på att trosrepresentanten aktivt avstyr och returnerar tillbaka den typen av frågor, dels att det i ett direkt möte blir mer uppenbart att en person inte kan representera alla muslimer. Att trosrepresentanten är konvertit verkar också för vissa elever bidra till att de inte tycker att han *är* representativ för muslimer generellt.

Vidare visar det sig att eleverna ställer fler du-frågor adresserade till representanten som person under besöket än i de planerade frågorna. Eleverna efterfrågar då främst trosrepresentantens *åsikter* och ibland även *erfarenheter*. Däremot ställs inga frågor om vad som *motiverar* representanten i tron och den religiösa praktiken. Genom att uppmuntra elever att ställa frågor om vad som motiverar religiös praktik såsom bön, vallfärd, fasta, att äta halal etcetera skulle religiös praktik kanske kunna bli något mer än bara förbud och påbud, vilket det var i elevernas yttranden före besöket. Besöket skulle på så sätt kunna bidra med en dimension av religiöst liv som kan vara svårt att ta del av på annat sätt än genom möten.

Elevernas planerade och genomförda frågor visar att eleverna väljer talgenre beroende på adressat (jfr Bachtin 1997, s 235). Eleverna anpassar sig till såväl läraren som adressat som till trosrepresentanten. Som en anpassning till läraren förefaller eleverna tillämpa en skolanpassad talgenre med varför-frågor. Till trosrepresentanten om adressat anpassar sig eleverna genom att under besöket ställa fler du-frågor och undvika generaliserande frågor. Om eleverna inte vet mer om den de ska träffa än att hen är muslim kan det dels vara risk att planerade frågor blir mer generaliserande och dels kanske svårt för eleverna att planera personliga frågor. Att som lärare uppmuntra eleverna att inte ställa ja- eller nej-frågor kan också vara problematiskt om eleverna då istället utgår från att det ligger till på ett visst sätt, till exempel att muslimska kvinnor är förtryckta.

Frågornas innehåll – artighetsgenrens påverkan

Ett annat resultat relaterat till elevernas frågor är att eleverna ibland under besöket verkar hindras av en dominerande talgenre som jag benämner *artighetsgenren*. Artighetsgenren syns påverka dels elevernas sätt att formulera sina frågor, dels vilka frågor de ställer. Framförallt inom innehållskategorin *islam och genus* förefaller artighetsgenren hindra eleverna från att ställa alla frågor de har. Det resulterar i att många frågor finns kvar efter besöket och att eleverna inte har fått tillfälle att utmana sina tidigare, ofta kritiserande föreställningar om genusrelationer inom islam. Samtidigt visar det sig att en elev klarar av att både tillämpa en artighetsgenre och en kritiserande talgenre och får på så sätt möjlighet att ställa de frågor som hen önskar och därmed utmana sin egen uppfattning. En förklaring till att inte alla elever klarar av att ställa även kritiska frågor skulle kunna vara att de känner sig osäkra inför hur det är tillåtet att yttra sig i moské-

miljön. Det i sin tur kan bero på att en moskévistelse under ett studiebesök är en kontext där olika mänskliga verksamheter möts och att det gör det svårt att veta vilka normer och talgenrer som gäller. Å ena sidan liknar moskébesöket en klassrumssituation med de förväntningar och normer som finns där, å andra sidan befinner sig eleven mitt i en pågående religiös praktik, vilket kan ha andra förväntningar och normer. En elev som är van att vistas i en moské och är bekant med den kommunikationssfären har sannolikt lättare att ställa de frågor hen vill än en elev som aldrig varit i en moské förut eller som kanske knappt varit i ett religiöst rum förut. En didaktisk utmaning som studien aktualiserar kan vara att hjälpa eleverna att ställa även kritiska frågor på ett artigt sätt.

En annan förklaring till att eleverna inte ställer alla frågor de vill om just genusrelationer kan vara att trosrepresentanten Erik är man. För eleverna förefaller genusfrågorna främst handla om kvinnor och deras roll och plikter och det kan därför ligga närmare till hands att ställa frågor till en kvinna. Den kvinnliga trosrepresentanten Lila som också var med under besöket kunde ha fått dessa frågor men eleverna verkar hindras än mer av artighetsgenren i relation till henne, kanske delvis för att hon är under utbildning för att ta emot besökare och eleverna därför inte vill genera henne.

Även frågor inom innehållskategorin *religiös praktik* ändrar karaktär under besöket, jämfört med de planerade frågorna. Från att före besöket ha fokus på förbud och påbud ställer eleverna under besöket mer frågor som berör den verksamhet som pågår såsom bön och moskéliv. Ett par elever ger uttryck för att de under besöket fått syn på en annan dimension av islam genom att de hänvisar till gemenskapen som de upplever i moskén. Detta är en dimension av religiös praktik vilken kan vara svår att komma åt genom att läsa om en religiös tradition. I NU03 visar det sig att så pass många som 37% av de grundskoleelever som deltar i undersökningen ger uttryck för att invandrares religioner är farliga (Jönsson & Liljefors Persson 2003, s 54). Vidare visar det sig att grundskoleeleverna tycks ha brister i förståelsen av den *existentiella* innebörden av traditioner och religiösa texter (Jönsson & Liljefors Persson 2003, s 58). Kanske kan en förklaring till elevernas rädsla vara att religionen främst uppfattas just som regler och påbud utan förståelse för bakomliggande motivation, drivkraft och den gemenskap som religiös praktik kan föra med sig. Studiebesök skulle i det perspektivet kunna vara en didaktisk möjlighet att nyansera elevernas förståelse för religiöst engagemang. Samtidigt verkar det vara en utmaning att få eleverna att ställa frågor som handlar om vad som motiverar den religiösa praktiken.

Islam, politik och terrorism är också en innehållskategori där elever ger uttryck för en kritiserande inställning före besöket. Till skillnad från innehållskategorierna *islam och genus*, samt *religiös praktik* verkar dock inte eleverna hindras av artighetsgenren i samma omfattning i sina yttranden om *islam, politik och terrorism*. Det märks genom att det är en innehållskategori som behandlas och utmanas under besöket. Flera elever ger efter besöket uttryck för att de ändrat uppfattning om islams koppling till terrorism, såtillvida att de nu framhåller att endast en minoritet av muslimer är terrorister och att det är relaterat till hur man tolkar islam. Andra elever ger däremot uttryck för att trosrepresentantens tal inte är trovärdigt då de inte stämmer med andra källor och egna erfarenheter vilket tidigare diskuterats (se avsnitt Olika tolkningar av islam – tolkningsverktyg och öppenhet för olika uppfattningar av religionens ontologi s 172).

Diskussionen ovan visar att eleverna i min studie inte ställer kritiserande frågor inom alla innehållskategorier och detta förklarar eleverna med att de vill visa respekt för trosrepresentanten under moskébesöket. Där skiljer sig mitt material från Næslund som menar att eleverna i hans studie är väl frispråkiga i sina frågor och istället testar huruvida representanten är politiskt korrekt (2009f, s 13). Eleverna i Næslunds studie möter dock trosrepresentanterna i en annan kontext och kommunikationssfär då trosrepresentanten kommer till klassrummet i skolan. Eleverna i min studie ger uttryck för att de blir påverkade av att de är på besök i en annan miljö och att det nog skulle vara annorlunda om representanten kom till skolan. Olika miljöer förefaller skapa olika förutsättningar för dialog, eller i enlighet med Bachtins teori; olika kommunikationssfärer rymmer olika talgenrer.

Även om elever ger uttryck för att det är svårt att ställa vissa frågor säger de också att det är värdefullt att få chansen eftersom det är roligt. Därmed verkar elevernas egna frågor bidra till ökad motivation, vilket kan ses som en didaktisk möjlighet i religionskunskapsundervisningen.

Vilken avsikt har eleverna med sina frågor?

En tredje aspekt som är relaterad till elevernas frågor och som mitt material aktualiserar är vilken *avsikt* eleverna ger uttryck för att de har med sina frågor. Här rymmer elevernas yttranden återigen variation. En elev uttrycker att syftet med att ställa frågor är att förändra trosrepresentantens uppfattning medan en

annan elev förefaller ge uttryck för att han är ute efter att bli bekräftad i att kristendomen och islam är lika varandra. Frågor som drivs av nyfikenhet och öppenhet genererar troligen mer kunskap om islam än frågor som drivs av en vilja att förändra adressaten. Att som elev bli medveten om vilket svar man egentligen förväntar sig skulle kunna generera reflexiv kunskap och kanske även skapa möjlighet till det som Jackson talar om som *edification*.

När Bachtin talar om dialog som något existentiellt och att det är genom dialogen som vi förstår oss själva genom att söka svar på våra frågor, säger han samtidigt att det endast är genom våra egna, seriösa verkliga frågor som vi kan få förståelse för det nya (1970, s 13). Jag tolkar det som att Bachtin syftar på frågor som vi verkligen vill ha svar på och där frågandet drivs just av nyfikenhet och öppenhet. I skolsammanhang och på ett studiebesök förefaller olika faktorer påverka dialogens öppenhet, såsom till exempel en skolanpassad talgenre vilken kan präglas av politisk korrekthet, strävan efter bra betyg etcetera eller en artighetsgenre som kan hindra elever från att ställa alla frågor de vill. Att ha som avsikt att vilja förändra andra eller att vilja bekräfta sin egen uppfattning, snarare än att vara beredd till eventuell omvärdering, kan vara andra faktorer som begränsar dialogens öppenhet.

Avslutningsvis verkar det vara en didaktisk utmaning att låta besöket och de frågor och svar som väckts där leva vidare i religionskunskapsundervisningen. Mitt intryck är att det finns en risk att eleverna ser besöket och den representation de möter där som en parentes om inte undervisningen hjälper till att hålla den levande, dels genom att relatera den till andra representationer, dels genom att arbeta vidare med de frågor som uppstått.

Genusaspekt i den här studien

Min studie har inte genusfokus men några mönster framträder i relation till genus. Det första gäller talutrymme. Det visar sig att killar tar större talutrymme både i klassrummet och under besöket men att artighetsgenren som tillämpas i moskémiljön verkar ge tjejerna förhållandevis större talutrymme än i klassrummet. Trots detta dominerar killarnas tal även under besöket. Vidare framträder olika genusrelaterade mönster i elevernas yttranden om trosrepresentanten efter besöket. Killarna uttrycker sig efter besöket i högre grad än tjejerna bekräftande om den manliga trosrepresentanten. Det är endast tjejer - 6 stycken, det vill säga närmare hälften av tjejerna i klassen - som direkt efter besöket uttrycker sig po-

sitivt om trosrepresentantens tal om islam för att senare i slutet av momentet yttra sig på ett mer kritiserande sätt om representantens tal om islam. Genus i relation till såväl studiebesök i religionskunskapsundervisningen som till religionskunskapsundervisning generellt anser jag vara något att undersöka vidare.

Är studiebesök en metod att rekommendera?

Är då studiebesök en metod för religionskunskapsundervisningen att rekommendera? Utifrån studiens resultat finns inget enkelt svar att ge men mycket pekar på att det är en metod med potential. I det studerade fallet visar det sig att moskébesöket motiverar elever, sätter igång ett reflexivt arbete hos dem samt att det aktualiserar frågor *både* om religion som fenomen, till exempel om relationen mellan levda religioner och religion som filosofi, om religiösa praktiker, om att socialiseras in i en religion kontra konversion samt om personliga religiösa upplevelser, *och* om den specifika traditionen. Samtidigt indikerar också elevernas yttranden att det finns en risk att besöket förstärker fördomar som redan finns om den besökta traditionen, att representantens ord oreflekterat uppfattas som ”sanning” om den studerade traditionen, att ett studiebesök kan vara en känslig aktivitet för elever som själva positionerar sig i den tradition som besöks samt att dialogen under och efter besöket kan skapa spänningar elever emellan i klassen. Flera av dessa utmaningar ställs sannolikt eleverna för ändå utanför skolsituationen då de möter någon av en annan tradition än sin egen. Genom att göra det inom ramen för religionskunskapsundervisningen ges emellertid tillfälle att mer medvetet reflektera över frågorna.

En slutsats som jag drar är att studiebesök kräver efterarbete. I min lärarpraktik innan jag hade fått tillfälle att undersöka ett studiebesök närmare, utgick jag från att förberedelserna inför ett besök var än viktigare. Det är jag beredd att omvärdera, och det är också något som är värt att undersöka vidare.

Förslag för framtida sätt att forskning

Avslutningsvis vill jag nämna några områden för vidare forskning som aktualiserats av den här studien.

I denna studie genomförs det undersökta studiebesöket i inledningen av undervisningssekvensen av islam. Ett förslag för framtida forskning är att undersöka

hur elevers yttranden före, under och efter besöket påverkas i förhållande till *när* i undervisningssekvensen besöket äger rum.

Ett annat framtida undersökningsområde relaterar till studiebesök hos olika religiösa traditioner. Denna studie har haft fokus på islam och ett moskébesök. Genom att studera besök hos *andra religiösa traditioner* genereras sannolikt andra didaktiska utmaningar och möjligheter vilket också är intressant att undersöka vidare. Även andra *former* för studiebesök än ett där hela klassen går tillsammans till samma ställe är av intresse att studera.

Vidare visar min studie skillnader relaterade till *genus* vilket även det är värt att uppmärksammas vidare både i relation till studiebesök specifikt och till religionsdidaktisk forskning generellt.

Ett ytterligare förslag till framtida forskning relaterad till studiebesök är att undersöka flera delar av undervisningsprocessen, såsom förarbete och efterarbete, förslagsvis inom ramen för en learning study-inspirerad studie. En övergripande förmåga att undersöka vidare och som aktualiserats genom resultatet från denna studie är elevers förmåga till *kritiskt tänkande i religionskunskapsämnet*. Fyra lärandeobjekt, som enligt min uppfattning alla relaterar till ett kritiskt förhållningssätt i samband med studiebesök och som vore intressanta att undersöka vidare, har utkristalliserats i studien. Dessa lärandeobjekt är att utveckla elevers *förmåga att ställa kritiska frågor på ett respektfullt sätt, förmåga att behandla trosrepresentanten som källa, förmåga att förena levd religion och religion som filosofi* samt att utveckla *elevers reflexiva förmåga*. Att tillsammans med andra lärare utveckla och undersöka undervisning kopplad till något av dessa lärandeobjekt ser jag som ett sätt att ta sig an religionsdidaktiska utmaningar som genereras av studiebesök i religionskunskapsundervisningen.

REFERENSER

Tryckta referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. 2., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004
- Bachtin, Michail (1970). Svar på en fråga från Novyj mir. I: *Det dialogiska ordet*. 3. uppl. (1998) Gråbo: Anthropos
- Bachtin, Michail (1997). Frågan om talgenrer. I: Eva Hættner Aurelius & Thomas Götselius (red.) *Genreteori* Lund: Studentlitteratur
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim: om normalitet och makt i skolan*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Beaven, Jo (2013). Exploring and assessing the role of visits and visitors in Secondary Religious Education. Farmington Trust
- Bernström, Knut (1998). *Koranens budskap*. Stockholm: Proprius Förlag. (<http://www.koranensbudskap.se>) [online 2014-10-18]
- Bromander, Jonas (2012). Religion som resurs: en översikt av enkätaterialet. I: Mia Lövheim & Jonas Bromander (red.) *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskars liv*. Umeå: Artos
- Bryman, Alan (2012). *Sambällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- von Brömssen, Kerstin von (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Diss. Göteborg : Univ., 2003
- von Brömssen, Kerstin (2012). Elevers möten med religion i gymnasieskolan. I: Mia Lövheim & Jonas Bromander (red.) *Religion som resurs? Existentiella frågor och värderingar i unga svenskars liv*. Umeå: Artos
- Bæk Simonsen, Jørgen (1994). *Islamlæxikonet*. Stockholm: Forum
- Dalevi, Sören & Osbeck, Christina (2012). *Kyrkopedagogik i Munkfors [Elektronisk resurs] : en utvärdering av ett samarbetsprojekt skola-kyrka*. Karlstad: Karlstad University Press [distributör]

- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan & Hultman, Tor G. (1984) *Godmorgon pojkar och flickor: om språk och kön i skolan*, 1. uppl., LiberFörlag, Malmö
- Englund, Boel (2012) Dialog och dialogicitet som tankefigur hos tre filosofer. I: Boel Englund & Birgitta Sandström (red.) *Dialogen som idé och praktik*. Carlsson bokförlag, Stockholm
- Erricker Clive & Erricker Jane (2000). The Children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy og Religious Education I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of religious education: case studies in research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons
- Esaiasson, Peter (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. 3., [rev.] uppl. Stockholm: Norstedts juridik
- Esselte Studium (1992). *Engelsk-svenska svensk-engelska ordboken*. Nordstedts.
- Gilhus, Ingvild Sælid & Mikaelsson, Lisbeth (2003). *Nya perspektiv på religion*. Stockholm: Natur och kultur
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. 3. uppl. Göteborg: Daidalos
- Grimmitt, Michael (2000). Contemporary Pedagogies of religious education I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of religious education: case studies in research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons
- Grønmo, Sigmund (2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Gunnarsson, David (1999). Visningar i moskén Människlighet och sätt att vara människa. I: Ingvar Svanberg & David Westerlund (red.) *Blågul islam?: muslimer i Sverige* Nora: Nya Doxa
- Gustavsson, Caroline (2013). *Existentiella konfigurationer – Om hur förståelsen av livet tar gestalt i ett socialt sammanhang*. Stockholms universitet
- Habermas, Jürgen (2006) Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy* 14/1
- Halvorsen, Knut (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund
- Hedin, Christer (2002). *Islam i vardagen och världen*. 2. uppl. Stockholm: Arena

Holm, Ann-Sofie (2008). *Relationer i skolan: en studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2008

Holmqvist Lidh, Carina (manus i process). *Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning*. Karlstad universitet.

Homan, Roger (2012). Constructing religion I: Philip Barnes (red) *Debates in Religious education*. Routledge

Igland, Marie-Ann & Dysthe, Olga (2003). Mikhail Bakhtin og sociokulturell teori I: Olga Dysthe (red) *Dialog, samspel och läring*. Abstrakt förlag.

Jackson, Robert (2000). The Warwick Religious Education Projekct: The Interpretive Approach To Religious Education I: Michael Grimmitt (red) *Pedagogies of religious education: case studies in research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons

Jackson, Robert (2002). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton

Jackson, Robert (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge/Falmer

Jackson, Robert (2006). Understanding religious diversity in a plural world: The Interpretive Approach I: Souza, Marian., Durka, Gloria., Engebretson, Kathleen., Jackson, Robert. & McGrady, Andrew. (red.) (2006). *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education [electronic resource]*. Dordrecht: Springer

Jackson, Robert (2008). "Contextual religious education and the interpretive approach". *British Journal of Religious Education*, 30(1), 13-24.

Jackson, Robert (2011). The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project . *British Journal of Religious Education*. Vol. 33(2), 1–20

Jonsson, Rickard (2007). *Blatte betyder kompis*. Stockholm

Jönsson, Rune & Liljefors Persson, Bodil (2006). *Religionskunskap i årskurs 9: rapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 (NU03) : samhällsorienterade ämnen*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen

Karlsson Minganti, Pia (2010) Islamic Revival and Young Women's Negotiations on Gender I: Sylvia Collins-Mayo & Pink Dandelion *Religion and Youth*. London: Ashgate Pub Co.

Kittelmann Flensner, Karin *manus i process*

Kullberg, Birgitta (2004). *Etnografi i klassrummet. 2.*, [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2010). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur

Lied, Sidsel (2011). The Dialogical RE Classroom - a Safe Forum and a Risky Business. A Response to Robert Jackson's Presentation of The Interpretive Approach. I: Bengt Schüllerqvist (Red.), *Patterns of Research - in Civics, History, Geography and Religious Education*. Karlstad: Karlstad University Press

Lied, Sidsel & Osbeck, Christina (eds) (2011). RE research in Hamar and Karlstad in a subject didactical and international context. I: Sidsel Lied & Christina Osbeck (Red.), *Religionsdidaktisk arbeid pågår! Religionsdidaktikk i Hamar og Karlstad*. Vallset: Oplandske Bokforlag

von der Lippe, Marie (2010). *Youth, Religion and Diversity A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society A Norwegian case*, Stavanger

Marchal, Roland (2009). A tentative assessment of the Somali Harakat Al-Shabaab. *Journal of Eastern African Studies*. Vol 3(3) s 381-404

Maybury, Jill & Teece, Geoff (2005). Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales. *Journal of Beliefs and Values* 26, No 2

Nicolaisen, Tove (2013). *Hindubarn i grunnskoleens religion- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo

Naeslund, L. (2009a). A communicative Classroom – Teenagers' discussions connected to religious guests in a Swedish classroom, Encounters with faith. Studies on Swedish students' encounters with Believers. Department of Didactic science and Early childhood education, Stockholms Universitet

Næslund, Lars (2009b). Faces of faith: reflections om examples of plurality in a Swedish RE classroom. *British Journal of Religious education* 31 no 3:227-239

Naeslund, L. (2009c). Meaning of a Message. Four student's Perspectives on a Visit to a Hare Krishna Center, Encounters with faith. Studies on Swedish students' encounters with Believers. Department of Didactic science and Early childhood education, Stockholms Universitet

- Næslund, Lars (2009d). The Young and the others: Students' Voices About Encounters with Fatih. *Religious education: The official journal of Religious education Association* 104 no 2:166-196
- Næslund, Lars (2009e). Visiting "The Others" - Review of Written Reports from Upper Secondary School Students' Individual Study Visits to Religious Communities. Department of Didactic science and Early childhood education, Stockholms Universitet
- Næslund, Lars (2009f). When the task is to ask - Students' Voices on Putting Questions to Invited Religious Visitors in the Classroom. Department of Didactic science and Early childhood education, Stockholms Universitet
- O'Grady, Kevin (2003). Motivation in Religious Education: A Collaborative Investigation with Year Eight Students, *British Journal of Religious Education*, 25:3, 214-225
- Osbeck, Christina (2006). *Kränkningens livsförståelse. En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Karlstad: Karlstad University Studies
- Osbeck, Christina & Pettersson, Per (2009). Sweden: non-confessional and confessional education. Religious education in public schools and in Church of Sweden I: Hans-Georg Ziebertz & Ulrich Riegel (red) *How Teachers in Europe Teach religion. An empirical Study in 16 countries*. Berlin
- Otterbeck, Jonas & Bevelander, Pieter (2006). *Islamofobi: en studie av begreppet, ungdomars attityder och unga muslimers utsatthet*. Stockholm: Forum för levande historia
- Ouis, Pernilla (2003). Mellan ideal och praktik: reflektioner över islamiskt informationsarbete. I: Pernilla Ouis & Anne Sofie Roald (2003). *Muslim i Sverige*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Polygyni*, Nationalencyklopedin <http://www.ne.se/polygyni> [online 2014-10-18]
- Revell, Lynn (2010). Religious education, conflict and diversity: an exploration of young children's perceptions of Islam, *Educational Studies*, 36:2, 207-215,
- Risenfors, Signild (2011). *Gymnasieungdomars livstolkande*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet
- The Runnymede Trust (1997). *Islamophobia – a challenge for us all* <http://www.runnymedetrust.org/publications/17/32.html> [online 2014-10-18]

Roald, Anne Sofie (2003). Nya muslimer i en ny kontext: om svenska konverter till islam I: Pernilla Ouis & Anne Sofie Roald. *Muslim i Sverige*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Roos, Lena (2008). Gäst hos verkligheten - Studiebesök som pedagogisk metod I: Susanne Ohlsson & David Thurfjäll *Hermeneutik, didaktik och teologi*. Uppsala

Roos, Lena (2010). "Den sanna religionen". Exkursioner som metod inom religionsvetenskap I: Britt-Inger Johansson (red) *Att undervisa med vetenskaplig förankring - i praktiken!* Uppsala

Roos, Lena (2011). Ansikte mot ansikte I: Löfstedt, Malin (red) *Religionsdidaktik*. Lund

Said, Edward W. (2003[1979]). *Orientalism*. London: Penguin

Skolinspektionen (2012). *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan*. Skolinspektionens rapport 2012:3

Skolverket (2011). *Ämnesplan för ämnet religionskunskap*, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/rel?tos=gy&subjectCode=REL&lang=sv> [online 2014-10-18]

Skolverket (2011). *Kommentarsmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publication?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2562> [online 2014-10-18]

Svahn, Anders (2010). *Möten i det mångreligiösa Sverige. En hermeneutisk studie av samfundsföreträdarens erfarenheter av elevbesök*. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms Universitet

Teece, Geoff (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, March 2010, Vol. 32

Thurfjäll, David (2013). Varför buddhismen är så omtyckt bland sekulära svenskar. I: Simon Sorgenfrei (red.) (2013). *Mystik och andlighet : kritiska perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Dialogos

Utdanningsdirektoratet (2008). *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL) – endringer*. <http://www.udir.no/kl06/KRL1-01/Endringer/> [online 2014-10-18]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [online 2014-10-18]

Vetenskapsrådet (2014). *Codex – regler och riktlinjer för forskning* <http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml> [online 2014-10-18]

World value survey (2011). <http://www.worldvaluessurvey.org> [online 2014-10-18]

Wright, Andrew (2000). The Spiritual Education Project: Cultivating Spiritual and Religious Literacy through a Critical Pedagogy of Religious education, I: Grimmitt, Michael *Pedagogies of religious education: case studies in research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons

Zuckerman, Phil. (2009). Why are Danes and Swedes so Irreligious? *Nordic Journal of Religion and Society*, 22(1), 55-69

Öhrn, Elisabet (1990). *Könsmönster i klassrumsinteraktion: en observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Diss. Göteborg: Univ.

Otryckta referenser

Skriftliga insamlade dokument

elevlogg 1, 2012-09-18 (19st)
elevlogg 2, 2012-09-21 (24st)
elevlogg 3, 2012-10-26 (25st)
elevers planerade frågor 2012-09-19 (49st)
elevlogg efter dokumentärfilm 2012-09-26 (22st)

Ljudupptagningar

elevintervjuer, 2012-10-17 – 2012-10-19 (13st)
lärarintervju, 2012-10-22 (70 min)
lektioner i klassrum, 2012-09-19 - 2012-10-26 (710 min)
studiebesök i moské, 2012-09-20 (120 min)

Fältanteckningar

klassrumsobservation 2012-08-23, 2012-09-19 - 2012-10-26
observation under besök i katolska kyrkan 2012-09-10
observation under moskébesök 2012-09-20

Bilagor

Bilaga 1

2011-06-07 (skickades till 16 religionslärare, vfu-handledare)

Jag heter Thérèse Havarson Britton och arbetar som religionskunskapslärare på Globala gymnasiet i Stockholm. Sedan januari i år är jag licenciant i religionsdidaktik på Karlstad Universitet. I slutet av nästa termin (nov-dec 2012) ska jag på riktigt påbörja mitt eget forskningsprojekt och det är därför jag skriver till dig. Jag är intresserad av studiebesök som en del av religionskunskapsundervisningen. Om du vet att du ska ha en religionskurs (helst Religion 1 eller A) under höstterminen 2012 och om du brukar göra studiebesök som en del av religionsundervisningen och dessutom skulle vilja vara med i ett forskningsprojekt i slutet av ht 2012 kan du väl kontakta mig. Då berättar jag gärna mer.

Med vänliga hälsningar
Thérèse Halvarson Britton

2011-06-14 (skickade till fyra lärare vilka svarat på det första mailiet)

Tack för ditt svar och vad kul att du är intresserad av att vara med i projektet. Som jag nämnde tidigare vill jag undersöka vad ett studiebesök eventuellt tillför när det ingår som en del av religionskunskapsundervisning. Därför skulle jag vilja följa en (eller kanske fler) klass under ett moment där studiebesök är inplanerat som en del av undervisningen. Om du skulle vilja öppna dörren till ditt klassrum så betyder det att jag skulle vara med och observera under alla lektioner i momentet (inklusive studiebesöket), be eleverna att skriva loggbok vid några tillfällen, ta del av eventuella uppgifter som eleverna arbetar med under momentet, göra några elevintervjuer samt intervju dig före och efter studiebesöket. Det spelar ingen roll vad momentet handlar om eller var studiebesöket äger rum bara det är inom ramen för ämnet religionskunskap, helst Religion 1. Inte heller formen för studiebesöket har betydelse. Det kan vara antingen i helklass eller smågrupper, eller trosrepresentant som kommer till klassrummet eller liknande. Tiden då detta bör äga rum är november-december 2012.

Jag kommer förstås följa etiska forskningsföreskrifter vilket betyder att en elev kan säga att de inte vill att jag ska ta del av uppgifter och att alla involverade, inklusive du förstås, när som helst kan hoppa av deltagandet. Alla involverade kommer att anonymiseras i licenciatuppsatsen.

Nu när du vet lite mer vad det handlar om kan du ta ställning om du fortfarande är intresserad. En annan sak som jag gärna skulle vilja (men inte måste) vara med på är introduktionslektionen av religionskursen (vilken rimligen är någon gång i augusti). Det skulle kunna vara ett sätt att ta del av din ämnessyn och kanske lite av elevernas förväntningar på kursen. Om det dock inte skulle passa av någon anledning så gör det ingenting. Det viktigaste är att vara med under momentet som jag skrivit om tidigare.

Hör gärna av dig igen före sommaren och tala om hur du tänker runt det du nu vet. Sedan kan vi höras mer i augusti innan skolan startat.

Med vänliga hälsningar
Thérèse Halvarson Britton

Bilaga 2

Till dig som är elev i klass XXX,
Jag heter Thérèse Halvarson Britton och går på en forskarutbildning på Karlstads universitet³⁰ i ämnet religionsdidaktik (vilket behandlar frågorna hur, vad och varför när det gäller religionsundervisning). Syftet med religionsdidaktisk forskningen är att skaffa kunskap om hur elevers lärande går till och hur det påverkas av religionsundervisningen. Den forskningen kan i slutändan bidra till att religionsundervisningen i skolan blir ännu bättre. Jag planerar att genomföra min forskning på XXX-gymnasiet i klass XXX tillsammans med er lärare XXX och er elever i klassen. Det betyder att jag kommer att vara med på lektionerna under v 38-42 i kursen Religion 1 och observera lektioner (och ev spela in på band) ta del av era loggböcker (vilka främst designas av XXX men ibland även av mig), ta del av kursexaminationen samt intervjua några av er utifrån det som skrivits i loggböckerna, under förutsättning att du själv vill.

Min forskning ska resultera i en licentiatuppsats som kommer att publiceras vid Karlstads universitet. I den uppsatsen kommer alla medverkande (inklusive skolans namn) att anonymiseras. För att få genomföra projektet behöver jag tillstånd från vårdnadshavare om du är under 15 år medan elever som är 15 år själva ger tillstånd³¹. Om du inte vill delta (dvs att jag läser dina loggböcker, din kursexamination samt använder ditt bidrag i klassrumsdiskussioner) respekteras det förstås. Dessutom har alla som deltar i projektet när som helst rätt att dra sig ur³².

Om du har ytterligare frågor om projektet eller vad medverkan innebär är du välkommen att kontakta mig så berättar jag gärna mer.

Med vänliga hälsningar
Thérèse Halvarson Britton
therese.britton@stockholm.se

Jag ger mitt godkännande att delta i projektet beskrivet ovan.

(elevens underskrift)

(namnförtydligande)

³⁰ <http://www.kau.se/csd/forskarutbildning/forskarskolan-for-larare-i-historia-samhallskunskap-geografi-och-religionskunskap/>

³¹ "I Lagen om etikprövning sägs i 18 § om sådan forskning som faller under lagen att barn som fyllt 15 år och inser vad forskningen innebär för hans eller hennes del, skall informeras och samtycka till forskningen." (<http://www.codex.vr.se/manniska1.shtml>)

³² "Människors välfärd skall ges företräde framför samhällets och vetenskapens behov. Därför får bland annat ett samtycke till att delta i forskning när som helst tas tillbaka med omedelbar verkan. Det är Helsingforsdeklarationens riktlinjer som utgör grunden för den forskningsetiska granskningen." (<http://www.codex.vr.se/manniska5.shtml>)

Bilaga 3

Lektionsöversikt

- 23/8 introduktionslektion (90 min)
- 10/9 studiebesök i katolska kyrkan (60 min)
- 12/9 uppföljning av kyrkobesöket, brev om deltagande (70 min)
- 18/9 Loggbok 1 (elever skrev 30 min jag var ej närvarande)
- 19/9 första lektionen i momentet Islam; associationer till islam (70 min)
- 20/9 studiebesök i moskén (120 min)
- 21/9 uppföljning av besöket, genomgång, loggbok 2 (180 min)
- 26/9 dokumentärfilm Min gud är bättre än din (70 min)
- (27/9 elever arbetar på egen hand med koranuppgift - lärare bortrest)
- (28/9 elever arbetar på egen hand med koranuppgift - lärare bortrest)
- 3/10 lektion (70 min) Jihad
- 4/10 lektion (90 min)
- 5/10 studiedag
- 11/10 spelfilm Circumstances (120 min)
- 12/10 gruppdiskussion om film - börjar arbeta med examinationen (180 min)
- 17/10 elevintervjuer (70 min) (elever arbetar med sin examination)
- 18/10 elevintervjuer (90 min) (elever arbetar med sin examination)
- 19/10 elevintervjuer (180 min) (elever arbetar med sin examination) - sista lektionen i kursen
- 26/10 loggbok 3 (45 min)

Övrigt

- 22/10 lärarintervju (70 min)

Bilaga 4

Loggbok 1:

2011-09-10 Första tillfället under momentet islam. Lektionen före studiebesöket i moskén (30 min)

Vad vet du om islam?

Vad tänker du om den religionen?

Varför tänker du så?

Är det något speciellt du vill uppmärksamma eller ha reda på när du är i moskén på studiebesök?

Loggbok 2:

2011-09-21 Lektionen efter studiebesöket i moskén. (30 min)

Vad tänker du just nu efter besöket i moskén?

Efter hand skrev jag följande saker på tavlan som förslag vad eleverna kunde skriva om

om islam,
om besöket,
om Erik,
om moskén,
om att vara där
något speciellt du kommer ihåg
fick du några nya frågor
något speciellt som du fastnade för

Loggbok 3:

2011-10-26 En helg efter att kursen RE 1 är slut. (45 min)

NAMN: _____

1. Under momentet om islam har ni mött islam på olika sätt, genom läroboken, studiebesök, XXX genomgångar, dokumentärfilm, klassrumsdiskussioner, gruppdiskussioner, koranläsning, spelfilm (Circumstances) och texthäfte (i samband med examinationen).

A) Rangordna genom att sätta 1 på det som lärt dig mest, 2 näst mest etc och 9 på det som du tycker att du har lärt dig minst av. Om du tycker att två saker är jämbördiga så sätt samma siffra på dessa.

- Läroboken
- Studiebesök i moskén
- Lärarens genomgångar
- Dokumentärfilm (Min Gud är bättre än din)
- Klassrumsdiskussioner (t ex diskussionen om Khemiris text och IKEA)
- Gruppdiskussioner (t ex i samband med sura-uppgiften och sista filmdiskussionen)
- Koranläsning
- Spelfilm (Circumstances)
- Texthäfte (i samband med slutexaminationen)
- Annat, nämligen _____

Motivera varför du tycker att du lärt dig mest av det du satt 1 på.

Motivera varför du tycker att du lärt dig minst av det du satt 9 (eller högst siffra) på.

2. Vad tänker du om studiebesöket i moskén nu 4 veckor efteråt när momentet om islam och religionskursen är slut?

3. Vad tycker du om att göra studiebesök i religionsundervisningen? Motivera och tala om varför du tycker som du gör. Skriv om det är något speciellt du tycker är viktigt när det gäller studiebesök.

MASSOR AV TACK FÖR ATT DU HAR MEDVERKAT I UNDERSÖKNINGEN PÅ
ALLA TÄNKBARA SÄTT!!! /Thérèse



Studiebesök i religionskunskapsundervisningen

Studiebesök är en metod i religionskunskapsundervisningen som förefaller vara uppskattad av både lärare och elever. Trots det visar det sig att det är relativt få lärare som verkligen gör besök, vilket delvis kan bero på en osäkerhet vad som händer ur ett elevperspektiv i mötet med en ny kontext. Den här studien har undersökt religionsdidaktiska utmaningar och möjligheter som aktualiserats genom ett moskébesök.

Empirin utgörs av gymnasielevs yttranden om islam i loggar, elevintervjuer, klassrummet och under ett moskébesök. Analysen visar bland annat att elevernas tal under besöket påverkas av en "artighetsgenre" som både kan underlätta och försvåra för eleverna. Vidare framkommer det att elever i större utsträckning under och efter besöket speglar det de möter i moskén i sina egna livstolkningar. Analysen visar också hur elever uttrycker att deras inställning till islam påverkas på olika sätt av besöket.

Några religionsdidaktiska områden som aktualiserats av besöket och diskuteras är frågor om religioners representationer, hur trosrepresentanten ska behandlas som källa samt olika sätt att ställa frågor till representanten.

ISBN 978-91-7063-606-6

ISSN 1403-8099

LICENTIATUPPSATS | Karlstad University Studies | 2014:66