

IRU på muslimska friskolor – en översättning av islam till det svenska skolsystemet

Jenny Berglund

IRU det vill säga islamisk religionsundervisning, är ett konfessionellt skolämne som finns inom den obligatoriska skolans ram enbart som ämne på religiösa friskolor med islamisk profil. I den allmänna debatten men också i detta kapitel kallas dessa skolor för muslimska friskolor. Framväxten av muslimska friskolor i Sverige uppfattas av många som ett *tvärt möte* av olika traditioner och värderingar, men kan också förstås som ett möte av olika syn på vilken kunskap barn behöver för att bli goda medborgare, olika uppfattningar om integration och/eller som en konsekvens av det förändringar som utbildningssystemen i Europa har genomgått under de senaste decennierna.¹ Debatten om de muslimska friskolorna har varit och är fortfarande intensiv. Den präglas av olika åsikter om skolornas betydelse för integrationsprocesser men också om minoriteters utbildningsmöjligheter och erkännande.² Något som kännetecknar denna debatt är att muslimska friskolor ofta framställs som ett enhetligt fenomen, det vill säga att undervisningen om islam skulle fungera på ungefär samma sätt på samtliga skolor och att islam rätt och slätt *överförs* från den äldre generationen till den yngre utan att en anpassning till samhällets förändringar sker. Ett sådant per-

¹ Trots att skilda länders organisation av obligatorisk skola historiskt sett har varit mycket olika, tycks det som om de pågående reformerna med större fokus på administrativa åtgärder och styrning än på innehållet i undervisningen och lärande är ett globalt fenomen (se t ex: Ball 2003; Bunar 2009; Beach et al. 2003). Sverige är således bara ett av flera länder där 90-talets skolreformer har inneburit en allt större decentralisering av resurser genom skolpeng i kombination med möjlighet att välja skola och konkurrens mellan skolor med olika typer av profil. I takt med globaliseringen har också en "marknadfiering" skett inom utbildningssektorn, där skolor bland annat konkurrerar genom att påvisa en tydlig "identitetspolitik", se t ex: Ball et al. 2007; Bunar 2009; Parekh 2006.

² Se t ex: Ajagan-Lester 2001; Berglund 2007; Gerle 1999; Ihle 2007; Mandaville 2007; Taylor 1994.

spektiv är dock på många sätt problematiskt eftersom det ger ett statiskt intryck av en religion och dess utövare samt att det förminskar lärares betydelse för undervisningsprocessen.³ Hur fungerar då IRU, den islamiska religionsundervisningen, inom ramen för det svenska skolsystemet? Vad finns det att lära av att studera just muslimska friskolor och ett konfessionellt ämne som IRU? Det är två frågor som kommer att diskuteras i föreliggande kapitel.

Skolalternativ som förutsättning för pedagogisk förnyelse

När den dåvarande regeringen under 90-talet tog initiativ till de förändringar som lett till ökad skolvalfrihet fördes ofta argument fram som handlade om förbättringar och pedagogisk renässans. I Ylva Johanssons och Göran Persons proposition angående fristående skolor från 1996 framgår till exempel att de menar att en mångfald av skolalternativ är ”som regel en förutsättning för utveckling och pedagogisk förnyelse” och att ”konkurrens i förening med den valfrihet som finns i dag är en stimulans för skolans utveckling”.⁴ De alternativ till pedagogisk förnyelse som lyftes fram i detta sammanhang var till exempel Montessori och Waldorfpedagogik. Förhoppningen var att lokala engagemang och försök skulle berika kommunala och andra fristående skolor utan specifik pedagogisk profil och att lärare inom olika skolformer och det svenska skolsystemet som sådant, skulle kunna lära sig något från dessa pedagogiska alternativ. I propositionen, liksom i den debatt som följde, diskuterades också de religiöst profilerade skolorna, men utgångspunkten var aldrig att dessa hade något att bidra med till skolans pedagogiska utveckling. De sågs snarast som arkaiska kvarlevor som utbildningssystemet måste dras med för att slippa hamna i domstolen.⁵

³ Sedan terrordåden den 11 september 2001 och de s.k. ”Londonbombningarna” har debatten om de muslimska skolorna intensifierats och i flera länder har islamundervisningen på dessa skolor varit föremål för extra mycket uppmärksamhet på grund av rädsla för spridningen av ”fundamentalistiska” tolkningar. Dessa farhågor har framförallt varit framträdande i Storbritannien och Tyskland men har också antytts i svenska sammanhang (Mandaville 2007; Mannitz 2004; Sabuni 2005). Det tycks finnas en rädsla för att enskilda muslimer snarare är lojala mot den muslimska gemenskapen (*umma*) än nationalstaten (Roy 2004) och att viss undervisning på muslimska friskolor, till exempel den islamiska religionsundervisningen (IRU) skulle kunna utgöra grogrunden för en sådan inställning.

⁴ Johansson och Persson 1996, s. 37.

⁵ Sverige har blivit anmäld till Europadomstolen för att inte leva upp till Europakonventionen där det bland annat framgår att ”alla föräldrar har rätt att välja religiös och filosofisk fostran för sina barn”, se t ex Kilkelly 1999, s. 71.

Vad kan vi lära oss av att studera muslimska friskolor?

I denna text tar jag min utgångspunkt i idén som yttrycks i propositionen från 1996, det vill säga att det finns något att lära av studiet av undervisning av olika skolformer som kan vara betydelsefullt även utanför den enskilda skolkategorin. Jag har studerat innehållet i islamisk religionsundervisning (IRU) vid några muslimska friskolor i Sverige och kommer här att diskutera vad vi kan lära oss av att studera just denna skolform som kan vara av intresse även utanför ämnet IRU.⁶ Enligt min mening finns det en hel del kunskap att få genom ett sådant studium. I det här sammanhanget skulle jag kunna välja att resonera om vad som finns att lära av IRU-lärarnas undervisningsmetoder, till exempel vilka kunskaper lärare inom andra ämnen kan få av att studera IRU-lärarnas berättarpedagogiska strategier eller den sång- och musikmetodik som olika lärare tillämpar. Här väljer jag dock att inte fokusera undervisningsmetodik utan istället diskutera IRU på en övergripande utbildningsteoretisk nivå för att visa vad som finns att lära av att studera IRU ur ett didaktiskt perspektiv.⁷

Bakgrund till IRU inom ramen för det svenska skolsystemet

Sverige har genomgått ett utbildningspolitiskt systemskifte som lett till den marknadsanpassning och konkurrens som ligger till grund för den rådande situationen med ett utbud av friskolor. Uppkomsten av religiösa friskolor ses ofta som ett uttryck för att utbildning i allt högre grad betraktas som en privat angelägenhet istället för en offentlig. För skeptikerna är detta resonemang ett exempel på att föräldrar vill förvägra sina barn rätten till en pluralistisk utbildning.⁸ Andra menar att religiösa friskolor framför allt har uppkommit eftersom elever och föräldrar som tillhör etniska eller religiösa minoriteter känner utanförskap i den kommunala skolan. Resonemanget bygger på att den kommunala skolan enbart erbjuder minoritets elever ”heteronomi och underkastelse” eftersom just minoritets elever ofta blir klassificerade som ”elever med behov av särskilt stöd” och därmed utesluts från det ”normala” istället för att erbjudas den ”autonomi och gemenskap” som de enligt läroplanen har rätt till.⁹ Enligt detta resonemang skapar minori-

⁶ Berglund 2010.

⁷ Med ett didaktiskt perspektiv menar jag här att urvalsfrågor i relation till innehållet i ämnet fokuseras.

⁸ Englund 1996, s. 107ff.

⁹ Ajagan-Lester 2001:

tetsgrupper friskolor som ger föräldrar ökad möjlighet att känna sig delaktiga och att slippa att ständigt betraktas som annorlunda eller främmande.

Skolans omstrukturering beträffande jämlikhet och jämställdhet är också synlig på skolnivå. Det finns studier som visar att samtidigt som variationen av utbildningar har ökat, så ökar också segregation och social exkludering.¹⁰ Andra menar att den ”marknadsanpassning” och konkurrenssituation som råder mellan olika skolor, trots tidigare visade segregeringseffekter också kan förstås av det faktum att för många familjer från så kallade ”mångkulturella områden” innebär valmöjligheten ”en öppning i deras integrationsaspirationer” och därmed en möjlighet att komma bort från det som stämpas som ”invandrartätt”.¹¹ Förekomsten av muslimska friskolor i Sverige kan förstås utifrån de ovan tecknade förändringar som under de senaste decennierna har skett i det svenska utbildningssystemet.

Lite kort bakgrundsinformation om muslimer i Sverige, muslimska skolor och religionsundervisning är också nödvändigt för förståelsen av det resonemang som följer. I Sverige finns idag cirka 400 000 personer som antas ha muslimsk bakgrund och det finns ca fjorton skolor som jag definierar som muslimska friskolor.¹² Vad som skiljer muslimska friskolor från andra skolor är att någon form av islamisk religionsundervisning (IRU) ges som ett konfessionellt profilämne en till tre timmar i veckan utöver de obligatoriska ämnen som finns angivna i de nationella kursplanerna. Det kan tilläggas att det inte finns någon lärarutbildning för den som önskar undervisa i IRU i Sverige (till skillnad mot vissa andra europeiska länder som till exempel Tyskland).¹³ Detta innebär att IRU-lärare ofta är utbildade i muslimska majoritetsländer om de alls är lärarutbildade.

Muslimska skolor är finansierade av staten och måste därmed leva upp till de mål och den så kallade värdegrunden som anges i läroplanen för att få skolpeng. Av de fjorton skolor som jag väljer att kalla muslimska klassificeras nio som islamiska i skolverkets statistik och tillhör därmed kategorin religiösa friskolor. Övriga fem är klassificerade som allmänna med arabisk eller internationell profil, men eftersom flera (men inte alla) av dessa lägger till ämnen som till exempel koranundervisning eller islamisk kultur så me-

¹⁰ Se t ex Kallos & Lindblad 1994; Lindblad & Popkewitz 1999; 2001; 2004.

¹¹ Bunar 2009:230.

¹² Larsson & Sander 2007: 71.

¹³ Se t ex Aslan 2008 och Schepelehn Johansen 2008 om islamisk teologi och pedagogik vid Europeiska universitet.

nar jag att det är det möjligt att inkludera åtminstone några av dem i kategorin muslimska friskolor.¹⁴

Värt att notera i sammanhanget är att icke-konfessionell religionsundervisning, vilket är ett obligatoriskt ämne i den svenska skolan, i ett europeiskt (men också globalt) sammanhang är ovanligt. I de flesta länder i Europa är det föräldrarnas rätt att välja vilken form av religionsundervisning de önskar att deras barn ska få i skolan.¹⁵ I vissa länder som till exempel Finland och Tyskland finns möjligheten att välja mellan en rad olika konfessionella ämnen (olika former av kristendom, islam, judendom osv. men i vissa fall även ett icke-konfessionellt alternativ). I andra länder (som Polen) finns enbart ett konfessionellt alternativ (i Polen katolsk kristendom), de föräldrar som inte vill att deras barn ska omfattas av den undervisningen kan låta barnen avstå från religionsundervisning. I mycket få länder förekommer icke-konfessionell religionsundervisning för samtliga elever och Sverige är nästan det enda land i världen där elever inte kan befrias från ämnet.¹⁶

En didaktisk analys av IRU

En betydelsefull utbildningsteoretisk implikation som framträder vid studiet av IRU på muslimska skolor är på vilket sätt religiösa traditioner förändras och anpassas till det sammanhang de undervisas i samt vilken roll lärare har i denna process. Ett problem i detta sammanhang är dock att religionsundervisning ofta beskrivs i mycket statiska termer av såväl forskare som av företrädare för religioner. Detta ger intryck att av att religioner är statiska system utan förändringspotential. I litteraturen om islamisk religionsundervisning beskrivs ofta konfessionell islamundervisning i termer av att islam *överförs* [*transmit*] från den äldre generationen till den yngre.¹⁷ Medeltidshistorikern Jonathan Berkey visar till exempel tydligt i sin studie av islamisk undervisning i det medeltida Kairo att undervisning och lärande ansågs vara en mycket personlig process som var djupt beroende av relationen mellan enskilda religiöst lärde och deras studenter, samt att undervisningen genom sin avsaknad av officiella institutioner aldrig blev låst i formella strukturer. Det fanns inget fast utbildningsinnehåll, kursplan och examinationer, inte heller användes speciella byggnader utan istället handlade utbild-

¹⁴ Skolverkets databas med fristående skolor, 2009-12-10.

¹⁵ I t ex Tyskland är detta en grundlagsskyddad rättighet, se t ex Schreiner 2002.

¹⁶ Norge har sedan 2008 infört en motsvarighet till Sveriges obligatoriska Re-ämne.

¹⁷ Se till exempel Berkey 1992; Hefner & Zaman 2007; Larsson & Sander 2007; Wardenburg 1979, s. 360 ff.

ning om att hitta en lämplig lärare, en religiöst lärd person, som förmedlade sin kunskap till eleven under ett antal år. Troligen ägde mycket undervisning rum i moskéer där elever samlades kring respekterade lärde i informella ”studiecirklar”, men även andra lokaler och naturen användes.¹⁸ Trots att Berkeys arbete tydligt signalerar vikten av de enskilda individerna och utbildningssammanhanget i det medeltida Kairo och att han visar på förändringar som sker i undervisningsprocessen används termen *transmission* när han beskriver denna process.¹⁹ Intrycket som biter sig fast i läsaren blir lätt att exakt samma islam överförs från den islamiskt lärde till studenten i Kairo. Att använda termen *överföra* är inte typiskt för islamisk religionsundervisning utan används ofta när religionsundervisning beskrivs. Vad som tycks vara typiskt är dock att när *överföra* används handlar det oftast om konfessionell religionsundervisning (men även undervisning om vissa värden som anses vara skolas uppgift att *överföra*, jämför till exempel med hur den så kallade värdegrunden som uttrycks i läroplanen beskrivs i undervisningssammanhang). Jag menar dock att talet om undervisning i termer av att *överföra* är problematiskt av flera anledningar, dels för att det för med sig en statisk syn på religion men också för att det ett sådant uttryckssätt tenderar att negligera lärarens ansvar och makt i sammanhanget. För att ytterligare åskådliggöra detta finns det anledning att notera hur termen *överföra* används utanför undervisningssammanhang. Ordet *överföra* används i till exempel bank- och datasammanhang när man *överför* en summa pengar från ett konto till ett annat eller när filer ska överföras från en dator till en annan via ett usb-minne eller mail. I dessa sammanhang handlar det om att *överföra* en viss enhet från en plats till en annan eller från ett medium till ett annat. I dessa sammanhang är det av största vikt att det som överförs inte förändras. Om exakt rätt antal kronor inte överförs från vårt bankkonto till hyresvärden kan vi bli vräktas och om inte exakt allt som finns i datafilen överförs till usb-minnet så skrotar vi säkerligen datorn eller ringer åtminstone upprört till en support.

Genom att studera IRU på muslimska friskolor finns det dock möjlighet att empiriskt visa att religioner inte är statiska, att undervisningsprocessen inte handlar om att *överföra* islam från lärare till elev samt att lärares un-

¹⁸ Berkey 1992, s. 42. De pedagogiska idéer, som framhölls hade sin grund i pedagogiska resonemang hos välkända islamiskt lärde som till exempel Al-Farabi (d. 950) och Ibn Sahnun (d.870) vars pedagogiska resonemang kännetecknas av ”individcentrering” och ”livslångt lärande” (Günther 2007) begrepp som känns igen från den nuvarande Svenska utbildningsdiskursen. Se också Berglund, Larsson & Lundgren (2010) om islamisk utbildning i historia och nutid.

¹⁹ Larsson & Sander 2007, s. 310.

dervisningsval och didaktiska medvetenhet har synnerligen stor betydelse för vilken form av islam som erbjuds eleverna.²⁰ Vad gäller religionsundervisning finns det naturligtvis vissa fakta som förs över från en generation till en annan. När det handlar om islam kan det till exempel vara namnen på profeterna, islams fem pelare och naturligtvis koranens ord som ofta memoreras och reciteras på ett visst sätt. Islam är också det som alla IRU-lärarna relaterar till, men vilket mening och betydelse de tillskriver islam uttrycks inte på samma sätt och betyder inte samma sak i olika klassrum. Ofta uttrycker dock lärarna sina övergripande mål med IRU på liknande sätt; de vill att eleverna ska bli ”goda muslimer” i det svenska samhället, ha kunskap om islams historia, känna till de muslimska texterna och veta hur man praktiserar islam. Detta är delar av vad som kan beskrivas som den gemensamma islamiska historien.²¹ Namnen på de mest betydelsefulla profeterna, vad dessa anses ha gjort och sagt i enlighet med islamisk historiskrivning, de fem pelarna och hur man utför de föreskrivna ritualerna samt de sex trosartiklarna utgör sådana delar, liksom koranrecitation vilket dock inte undervisas i alla skolor. Uppfattningen om vad dessa delar betyder, vilken mening de tillskrivs samt vilka sociala eller samhälleliga konsekvenser de anses få skiljer sig dock mellan skolor, mellan lärare eller till och med mellan olika klassrum. Ibland är dessa skillnader stora, ibland rör det sig enbart om detaljer. Varje enskild lärare som jag har följt i min forskning framställer islam som något med en specifik mening, funktion och innebörd, men vid en jämförelse av de olika lärarnas islamundervisning visar det sig att islam tillskrivs olika betydelse och därmed får olika mening i olika klassrum. Anledningar till detta är enligt min mening bland annat de olikheter som existerar i tolkningstradition men också på vilket sätt lärarna uppfattar sina elevers situation i det svenska samhället och vilket sammanhang de själva befinner sig i. Dessa förhållanden påverkar nämligen vilka undervisningsval olika lärare gör när de väljer innehåll i IRU. På vilket sätt de uppfattar elevernas situation i det svenska samhället är också relaterat till vilken muslimsk kontext i Sverige som lärarna är i kontakt med. Detta har

²⁰ Exempelen är hämtade från det klassrumsetnografiska arbete som ligger till grund för min avhandling *Islamic Religious Education at Three Muslim Schools in Sweden* (2009). I det här sammanhanget innebär klassrumsetnografi att jag har deltagit och observerat IRU-lektioner samt intervjuat IRU-läraren på tre muslimska friskolor i Sverige. Utöver dessa tre skolor där jag har följt undervisningen på nära håll har jag också besökt sex andra muslimska friskolor. Vid dessa besök har jag intervjuat IRU-lärare och/eller rektorer samt deltagit i enskilda lektioner.

²¹ Berkey 2001, s. 8.

betydelse eftersom lärarna anpassar innehållet i undervisningen till hur de upplever denna situation.

Ett tydligt exempel på variationer i tolkningstraditionernas betydelse är de olikheter som finns i hur lärarna förhåller sig till populärmusik. Det finns lärare som menar att pop-artister såsom Sami Yusuf och Native Deen, (islamiska pop-artister som inkluderar koranverser i sina texter) är en naturlig del av IRU. Dessa lärare motiverar sina val av att använda sig av denna form av *halal*-pop i undervisningen för att föra fram islams plats i ett modernt samhälle.²² Andra lärare vill absolut inte veta av någon form av sång som är ackompanjerad av andra instrument än trummor eftersom de menar att pop-musik är ett av problemen för ungdomen i dagens samhälle i och med att den drar uppmärksamhet från Gud och dessutom spelas sådan musik ofta på platser där alkohol förekommer.²³ Uppfattningen om populärmusikens roll varierar utifrån vilken muslimsk tolkningstradition lärarna tillhör, att således argumentera att pop-musik är en naturlig del kan således knappast ses som att man *överför* islam eftersom betydande skillnader existerar och förändringar uppenbarligen sker.²⁴

Ytterligare ett exempel som jag menar gör det svårt att tala om innehållet i IRU som något statiskt samt påvisar lärares makt och ansvar samt vikten av didaktisk medvetenhet är hur IRU-lärarna hanterar frågan om bristen på läromedel.²⁵ Eftersom det inte finns några läroböcker producerade för IRU i Sverige måste lärarna antingen importera böcker eller skriva någon form av läromedel själva. De flesta IRU-lärare jag mött importerar läroböcker för sitt ämne. Dock anser många av dem att det inte är möjligt att använda allt som står i dessa importerade läroböcker, istället menar de att vissa böcker behöver censureras eller åtminstone ändras för att bli relevanta för elever i Sverige. En lärare berättar att hon klipper ut eller kopierar delar av de importerade böckerna. En av anledningarna är att hon vill presentera ett lika stort antal bilder på kvinnor som män för eleverna och att de importerade böckerna ofta har ett betydligt större antal bilder på pojkar än flickor. Hon gör således ett urval baserat på antal bilder av flickor respektive pojkar. Även detta exempel visar att det är problematiskt att beskriva innehållet i

²² Termen *halal*-pop kommer av att *halal* betyder tillåtet på arabiska. *Halal*-popen anses som tillåten eftersom texterna behandlar områden som anses omfatta viktiga dygder inom islam, t ex Guds kärlek, kärlek till profeter, respekt för medmänniskor, solidaritet osv.

²³ Intervju med IRU-lärare 2006-12-17.

²⁴ Intervju med IRU-lärare 2006-12-07. Se kap 5 i (Berglund 2010) för en omfattande diskussion om musik i IRU på muslimska friskolor i Sverige.

²⁵ Förekomsten av läroböcker inom ett ämne anses ge ämnet dess status, se t ex Mattlar 2008, s 20.

undervisningen som något enhetligt eftersom läraren inte är nöjd med böckernas version utan istället presenterar bilder av islam på ett sätt som hon menar är bättre anpassat till elevernas situation i Sverige.²⁶

Ett sista exempel som visar på vilken betydelse kontext och situation har för innehållet i IRU utgörs av en lärare som berättar hur olika hennes islamundervisning kan förändras beroende på vilken klass som undervisas (en företeelse som är tämligen välkänd bland lärare inom alla ämnen). Läraren berättar att en av de klasser hon undervisar är väldigt stökig och många konflikter förekommer mellan eleverna både när de är ute på rast och i klassrummet. Läraren säger att för just den här klassen tenderar hon att välja religiösa berättelser som handlar om vikten av gott uppförande mot varandra, till exempel berättelser där profeten Muhammad uppför sig respektfullt och artigt mot dem som han vet inte tycker om vare sig honom eller hans budskap. Även om dessa berättelser anses vara viktiga för alla klasser ger läraren i denna specifika klass den här typen av berättelser tillsammans med berättelser om förlåtelse betydligt större utrymme på grund av den rådande situationen.²⁷

Att undervisa är inte att överföra

Ovanstående exempel visar på det problematiska med att beskriva religion som oföränderligt och innehållet i IRU som något som kan statistiskt kan *överföras* till den uppväxande generationen. Lärarna väljer innehåll i undervisningen från en rik variation av möjligheter och anpassar i skiftande grad innehållet i islamundervisningen till ett sammanhang genom sina undervisningsval. I ovan angivna exemplen anpassar de IRU till vad de uppfattar som den specifikt svenska kontexten. Vidare visar empirin från IRU på de studerade muslimska skolorna att lärare, genom sina undervisningsval, har möjlighet att påverka inte bara hur läroplanen implementeras, utan även vilka aspekter och vilken form av en religion som presenteras inom ramen för det svenska skolsystemet. Vissa val planeras onekligen i förväg medan andra är situerade i klassrummet och undervisningsvalen får betydelse för vilken form av islam som till syvende och sist erbjuds eleverna. Ibland är det klassrumssammanhanget eller snarast den *akuta* undervisningssituationen

²⁶ Intervju med IRU-lärare 051024. Observera att lärare inom de flesta skolämnen inte använder sig av allt som står i läroböckerna utan ofta väljer vissa delar av dem. Se Berglund 2009 eller Berglund 2010 för en mer omfattande diskussion om läroböcker i IRU på muslimska friskolor i Sverige.

²⁷ Intervju med IRU-lärare 061220.

som avgör de undervisningsval som lärarna gör. Valen leder till anpassningar i förhållandet till eleverna vilket också indikerar förändringar i tolkning så som ovan angivna exempel om läromedel. Där sker ett urval som skulle kunna beskrivas i termer av könskvotering, när det handlar om att visa ett lika stort antal bilder av pojkar som flickor för eleverna.

Problemet när religioner beskrivs i statistiska termer är att det bidrar till förutfattade meningar om hur människor som på ett eller annat sätt känner tillhörighet till religioner tänker, känner och handlar i dagens samhälle. Det bör dock noteras att utifrån ett konfessionellt (inifrån) perspektiv är det möjligt att förstå beskrivningen av islam som något oföränderligt och användning av begreppet *överföra* som adekvat, eftersom det ofta, men inte alltid, ligger i de troendes intresse att argumentera för att ”Guds ord” eller ”budskapet” är detsamma nu som till exempel under Muhammads levnadstid.²⁸ Ur ett utbildnings- och religionsvetenskapligt perspektiv är detta som ovan visats dock inte adekvat.

Vad finns det då för alternativa sätt att tala om undervisningen av religiösa traditioner? Hur kan vi beskriva och diskutera såväl process som innehåll i religionsundervisning på ett sätt som inte implicerar att religioner är färdigförpackade, icke förändringsbara enheter som är möjliga att skicka mellan generationer på samma sätt som pengar mellan bankkonton eller filer mellan datorer? Flera alternativ är möjliga, men jag har i den postkoloniala teoretikern Homi K. Bhabhas användning av begreppet *översätta*

²⁸ Den konfessionella användningen av att *överföra* islam är också intressant att studera ur ett maktperspektiv. Då begreppet *överföra* islam används om islamundervisning ur detta konfessionella perspektiv framträder nämligen en hierarkisk undervisningsordning. I många europeiska länder etableras just nu såväl islamisk teologi som islamisk pedagogik på statliga universitet. Det teologiska ämnet riktar sig framförallt till blivande imamer (eg böneledare, men fyller i många länder en församlingsledande och undervisande funktion) och det pedagogiska ämnet till IRU-lärare. Båda yrkeskategorierna förväntas undervisa och förklara islam för en växande generation europeiska muslimer. Dock tillskrivs inte studenterna av den islamiska pedagogiken någon religiös auktoritet eftersom de förväntas att rätt och slätt *överföra islam* till den växande generationen. Enligt Ednan Aslan, professor i islamisk teologi i Wien ses islamisk pedagogik som en tillämpad vetenskap och inte en teologisk disciplin. Detta gör att lärarna förnekas religiös auktoritet (Aslan 2008, s. 427-443). En av anledningarna till detta tycks just vara att innehållet i undervisningen ses som färdigförpackade enheter som de ska *överföras* från en generation till en annan. Därmed förnekas lärarna den makt, möjlighet och det ansvar de har när de formulerar IRU och därmed islam för den uppväxande generationen. Om vi dessutom anlägger ett genusperspektiv på den hierarki som råder mellan dessa olika undervisningsyrken blir det tydligt att kvinnor mer eller mindre är hänvisade till den yrkeskategori som inte tillskrivs någon religiös auktoritet, trots att IRU-lärare enligt bland annat min forskning genom sina undervisningsval har stora möjligheter att påverka vilken form av islam som presenteras för eleverna.

funnit ett resonemang som jag menar inkluderar de aspekter som saknas hos *överföra*. Bhabha diskuterar i flera av sina verk nödvändigheten av ”kulturell översättning” och använder, enligt min förståelse, inte begreppet översättning i strikt lingvistisk mening utan snarare som en bild. Hans användning inkluderar en aspekt av härmning men på ett något subversivt sätt vilket indikerar att ursprungsbetydelsen inte prioriteras utan snarare det faktum att en företeelse kan förändras, simuleras och göras om till vad han kallar en ”skenbild” i positiv bemärkelse.²⁹ Jag menar att Bhabhas användning av *översättning* är intressant i ett undervisningssammanhang därför att det inkluderar såväl kontext som lärarnas ansvar och makt. Ansvar och makt har betydelse då det är IRU-lärarna som genom sina undervisningsval *översätter* islam till klassrumskontexten och det svenska samhället. Detta är viktiga didaktiska aspekter på undervisning som jag menar riskerar att försvinna om religioner beskrivs som statiska fenomen. Som vi sett framträder de tydligt när man studerar IRU på några muslimska friskolor närmare. Att använda begreppet *översättning* bidrar med förståelse för att undervisning handlar om att ständigt välja och anpassa på ett liknande sätt som när språk översätts och översättaren måste välja mellan passande ord för att anpassa innehållet till en viss målgrupp. Begreppet *översätta* synliggör därmed betydelsen av läraren samt hennes eller hans undervisningsval och didaktiska medvetenhet. Det gör det för övrigt möjligt att förstå betydelsen av de val som lärarna gör i klassrummet för att IRU ska bli det som i själva verket erbjuds eleverna. Det signalerar dessutom det stora ansvar och den makt som lärare har när de förmedlar undervisar en uppväxande generation oavsett om det handlar om IRU eller något skolämne som finns föreskrivet i de nationella kursplanerna.

Betydelsen av didaktisk medvetenhet

I detta kapitel har jag visat att studiet av IRU kan bidra med kunskap som är av stor betydelse även utanför de muslimska skolorna där undervisningen bedrivs. Studiet av IRU visar att religioner inte är statiska färdigförpackade system som kan skickas från lärare till elev utan att religioner, i det här fallet islam, omformuleras även i ett klassrumssammanhang. Lärarens roll är i detta sammanhang av betydelse eftersom det är läraren som till syvende och sist väljer vad och på vilket sätt islam presenteras för eleverna i klassrummet. Undervisningsvalens betydelse för vilken islam som erbjuds visar där-

²⁹ Bhabha 2004, s. 212 ff.

med på vikten av didaktisk medvetenhet. Detta är kunskap som inte bara är viktig för de enskilda IRU-lärarna utan även för lärare som undervisar andra ämnen, till exempel lärare som undervisar det obligatoriska icke-konfessionella religionskunskapsämnet. Dessa religionskunskapslärares val av innehåll påverkar vilken bild av religioner som elever med olika religiös eller icke-religiös tillhörighet får ta del av i klassrum runt om i Sverige. Oavsett vilket ämne en lärare undervisar, innebär undervisningsprocessen såväl möjligheter, makt som ansvar. Detta är ett faktum som med all tydlighet framträder när vi, i enlighet med den proposition som nämndes inledningsvis, har möjlighet att genom studiet av alternativa skolformer bidra till didaktisk medvetenhet och pedagogisk förnyelse och därmed stimulera skolans utveckling.

Käll- och litteraturlista

- Ajagan-Lester, Louis 2001. *Utbildning i det mångkulturella samhället*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Aslan, Ednan. 2008. "Islamic Religious Pedagogy at the University of Vienna". I Willem B. Drees & Pieter Sjoerd van Koningsveld (red.), *The Study of Religion and the Training of Muslim Clergy in Europe*, 427-443. Leiden: Leiden University Press.
- Ball, Stephen J. 2003. *Class Strategies and the Education Market: the Middle Classes and Social Advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, Stephen J.; Goodson, Ivor & Maguire, Meg. 2007. *Education, globalisation, and new times*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Beach, Dennis; Gordon, Tuula & Lahelma, Elina. 2003. *Democratic Education: Ethnographic Challenges*. London: Tufnell.
- Berglund, Jenny. 2007. "Muslimska friskolor i Norden". I Jenny Berglund & Göran Larsson (red.). *Religiösa friskolor i Sverige: Historiska och nutida perspektiv*, 81-102. Lund: Studentlitteratur.
- Berglund, Jenny 2010. *Teaching Islam, Islamic Religious Education at Muslim Schools in Sweden*. Münster: Waxmann Verlag.
- Berglund, Jenny. 2009. "Snow, Kind policemen and Health Care Facilities". I Lena Roos & Jenny Berglund (red.), *Your Heritage and Mine: Teaching Religion in a Multi-Religious Classroom*. Uppsala: Swedish Science Press.
- Berglund, Jenny, Larsson Göran och Lundgren Ulf P. 2010. *Att söka kunskap: Islamisk utbildning och pedagogik i historia och nutid*. Stockholm: Liber.
- Berkey, Jonathan. 1992. *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Berkey, Jonathan Porter. 2001. *Popular Preaching and Religious Authority in the Medieval Islamic Near East*. Seattle: University of Washington Press.
- Bhabha, Homi 2004. *The Location of Culture*. London: Routledge.

- Bunar, Nihad. 2009. *När marknaden kom till förorten: valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områdets skolor* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas. 1996. *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS.
- Gerle, Elisabeth. 2007. "Kristna fristående skolor – en front mot vad?". I Jenny Berglund & Göran Larsson (red.), *Religiösa friskolor i Sverige: Historiska och nutida perspektiv*, 47-80. Lund: Studentlitteratur.
- Günther, Sebastian. 2007. "Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory". I Wadad Kadi & Victor Billeh (red.), *Islam and Education Myths and Truths*, 61–82. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hefner, Robert W. & Zaman, Muhammad Qasim. 2007. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Ihle, Annette Haaber. 2007. *Magt, Medborgerskab og Muslimska Friskoler i Danmark*. Köbenhams: Institut For Tværkulturelle af Regionale Studier, Københavns Universitet.
- Johansson, Ylva & Persson, Göran. 1996. Prop. 1995/96:200 Fristående skolor m.m. Utbildningsdepartementet: Rixlex.
- Kallos, Daniel & Lindblad, Sverker. 1994. *New policy contexts for Education: Sweden and United Kingdom*. Umeå: Umeå Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Kilkelly, Ursula. 1999. *The child and the European Convention on Human Rights*. Aldershot: Ashgate.
- Larsson, Göran & Sander, Åke. 2007. *Islam and Muslims in Sweden: Integration or Fragmentation? A Contextual Study*. Munster: Lit Verlag.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. 1999. *Education governance and social integration and exclusion: national cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Dept. of Education, Uppsala Universitet.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. 2001. *Education governance and social integration and exclusion: studies in the powers of reason and the reasons of power: [a report from the EGSIE project]*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education.
- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas S. 2004. *Educational restructuring: international perspectives on traveling policies*. Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
- Mandaville, Peter. 2007. "Islamic Education in Britain: Approaches to Religious Knowledge". I Robert W. Hefner & Muhammad Qasim Zaman (red.), *Schooling Islam: The culture and Politics of Modern Muslim Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Mannitz, Sabine. 2004. "The Place of Religion in Four Civil Cultures". I Werner Schiffauer, Gerd Bauman, Riva Kastoryano & Steven Vertovec (eds.), *Civil Enculturation: Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France*, 88-118. New York & Oxford: Berghahn Books.
- Mattlar, Jörgen. 2008. *Skolbokspropaganda?* Uppsala: Uppsala Universitet.
- Parekh, Bhikhu. 2006. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Roy, Olivier. 2004. *Globalized Islam : the search for a new ummah*. New York: Columbia University Press.

- Sabuni, Nyamko 2005. "Rädda barnen från religiösa friskolor". I *Expressen*, 2005-08-29.
- Schepelern Johansen, Birgitte. 2008. "Legitimizing Islamic Theology at European Universities". I Willem B. Drees & Pieter Sjoerd van Koningsveld (eds.), *The Study of Religion and the Training of Muslim Clergy in Europe*. Leiden: Leiden University Press.
- Schreiner, Peter. 2002. "Religious Education in the European Context". I Lynne Broadbent & Alan Brown (red.), *Issues in religious education*. London: Routledge Falmer.
- Taylor, Charles; Gutmann, Amy; Appiah, Anthony & Habermas, Jürgen. 1994. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Waardenburg, Jacques. 1979. "Official and Popular Religion as a Problem in Islamic Studies". I Pieter Hendrik Vrijhof & Jacques Waardenburg (eds.), *Official and Popular Religion: Analysis of a Theme for Religious Studies*, 340–386. The Hague & Paris & New York: Mouton Publishers.

Internetadresser

Skolverkets databas för fristående skolor (Elektronisk) 2009-12-10. Tillgänglig:
<http://www3.skolverket.se/friskola03/friskola.aspx>