



# “Därför är historien aldrig färdigskriven...”

En litteraturanlys utifrån ett normkritiskt perspektiv på undervisningsmaterial som används i grundskolans årskurser 1-3.

Pontus Bonaguidi & Izabella Andrasic

Institutionen för de samhällsvetenskapliga och  
humanistiska ämnenas didaktik

Examensarbete, gn, 15 hp

Ämne: Utbildningsvetenskap med inriktning mot religionskunskap

Grundlärarprogrammet med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240 hp

Vårterminen 2020

Handledare: Ingela Visuri

Examinator: Kristina Lanå

English title: “Therefore history is never finished written...”

A literature analysis with a norm critical approach on educational materials that is used during the three first years in primary school.

<b>Sammanfattning</b>	4
<b>1. Introduktion</b>	5
<b>2. Bakgrund</b>	6
2.1. Normkritisk pedagogik	6
2.2. Religiösa berättelser i läroplanen	7
<b>3. Syfte</b>	8
3.1. Frågeställningar	9
<b>4. Metod</b>	9
<b>4.1. Hermeneutiskt förhållningsätt</b>	9
<b>4.2. Kvalitativ tolkande analysmetod</b>	9
4.3. Analysfrågor	10
4.4 Kvantitativ intersektionell analys	11
4.5. Urval	11
4.5.1 Avgränsningar	12
4.6. Material	12
4.6.1. Skönlitteratur	12
4.6.2. Lärobok	12
4.6.3. Utbildningsfilm	13
4.6.4. Radiodramatisering	13
4.7. Reliabilitet	13
4.8. Validitet	13
<b>5. Tidigare forskning</b>	14
5.1. Religiösa berättelser	14
5.2. Marginaliserade grupper	16
<b>6. Teori</b>	17
6.1 Marginaliserade grupper	17
6.1.1 Barn som marginaliserad grupp	18
6.1.2 Kvinnor som marginaliserad grupp	19
6.1.3 Personer med funktionsvariation som marginaliserad grupp	19
6.2 Inkludering	19
6.3 Exkludering	20
<b>7. Resultat &amp; Analys</b>	20
7.1. Om änglar, gudar och hjältar: berättelser ur de stora världsreligionerna	20
7.1.1. Barn	20
7.1.2. Kvinnor	23
7.1.3. Personer med funktionsvariation	25
7.2 PULS Religion 1-3	25
7.2.1. Barn	25
7.3. Mose - uttåget och de tio budorden: Bibelhistorier	28

<b>7.4. Bibelhistorier: Jesus liv</b>	29
7.5. Muhammed hade en kamel - berättelsen om en profet: Muhammeds barndom.	29
7.5.1. Barn	29
<b>7.6 Sammanfattning av kvalitativ analys</b>	30
<b>7.7. Intersektionell, kvantitativ analys</b>	31
7.7.1. Sammanfattning av kvantitativ analys	32
<b>8. Diskussion</b>	33
8.1. Förekommer dessa marginaliserade grupper i texter om Moses, Jesus och Muhammed i undervisningsmaterialen?	33
8.2. Om de marginaliserade grupperna förekommer, framställs de som inkluderade eller exkluderade i sammanhanget?	34
8.3. Vilken betydelse kan framställning av marginaliserade grupper som inkluderade eller exkluderande i undervisningsmaterialet ha för elever i årskurserna 1–3?	37
8.4. Metoddiskussion	38
8.5. Framtida forskning	39
<b>9. Slutsats</b>	40
<b>Bilagor</b>	41
<b>10. Referenslista</b>	42

## **Sammanfattning**

I den här uppsatsen undersöker vi tre olika format av material som används i religionskunskap i grundskolans årskurs 1-3 utifrån ett normkritisk perspektiv. Syftet är att undersöka framställningen av några marginaliserade grupper som i denna studie består av barn, kvinnor och personer med funktionsvariation. De marginaliserade gruppernas framställning kommer att kontrasteras mot profeterna Moses, Jesus och Muhammeds framställning i samma undervisningsmaterial. Analysen av materialet har utgått ifrån Kevin Kumashiro forskning om anti-förtryckande pedagogik, samt Tiina Rosenbergs redogörelse av inkludering och exkludering.

För att uppnå syftet har vi använt oss av en kvalitativ analys för att få en djupare förståelse av innehållet i undervisningsmaterialen. Vi har dessutom kompletterat med en kvantitativ analys för kunna urskilja explicita mönster som eventuellt förekommer i undervisningsmaterialet. I både metoderna av analyserna har vi utgått från ett vidgat textbegrepp genom att analysera till exempel både text och bild. Via den kvalitativa analysen har vi undersökt hur marginaliserade grupper inkluderas eller exkluderas i undervisningsmaterialet. Via den kvantitativa analysen har vi fått en överblick av hur ofta vissa intersektionella grupperna av de marginaliserade grupperna förekommer i undervisningsmaterialet.

Utifrån analysen framställs de marginaliserade grupperna på olika sätt bland undervisningsmaterialen. Tillfällen som barn blir inkluderade är störst bland de marginaliserade grupperna. Tillfällen för inkludering av kvinnor har en tendens att förfalla med vissa specifika kvinnoroller, till exempel kvinnor som mödrar. Personer med funktionsvariationer förekommer nästan inte alls i undervisningsmaterialet.

## 1. Introduktion

*"Skaparen av handlingen har haft makten att påverka eftervärldens bild av en person, grupp eller händelse, vilket inte är något som varit okänt för de som skrivit och något som kan ha utnyttjats för olika syften."* (Marklund, 2016, s. 80)

De abrahamitiska religionerna har flera exempel på berättelser som har haft makt att kunna påverka personer och världen. Religiösa människor känner till och påverkas av dessa berättelser eftersom de har ett stort inflytande på deras identitet och kultur (Fast, 2008, s. 86). Även icke-konfessionella människor påverkas av dessa berättelser eftersom deras identitet påverkas av dessa berättelser (Berglund, 2007, s. 17). I Judendomens heliga skrifsamling Tanakh är Torah den mest heligaste delen. I Torah finns berättelsen om hur Moses mottog de tio budorden (Groth, 2002, s. 35). Dessa budord återspeglas i nuvarande Svenska lagar. I de bibliska berättelserna går att finna anledningarna till några av våra vanligaste helgdagarna i Sverige, till exempel jul, påsk och söndagar. Dessa helgdagar uppmärksammas för att fira, sörja och hedra Jesus. I Koranen finns det berättelser om profeten Muhammed som ligger till grund för tidernas vanligaste förekommande namn, Muhammed (Meierhans & England, 2018).

Vi ställer oss frågan om dessa historiska berättelser fortfarande har makt att kunna påverka människor idag? Finns det marginaliserade grupper i berättelserna som påverkar de etablerade maktstrukturerna? Är profeterna i respektive abrahamitiska religion en normativ måttstock? Hur påverkar detta nästkommande generation sätt att definiera och identifiera normer?

I denna studie undersöks hur undervisningsmaterial som används i religionskunskapens längre årskurser, inkluderar eller exkluderar marginaliserade grupper. I denna studie kommer de marginaliserade grupperna bestå av barn, kvinnor och personer med funktionsvariationer. De marginaliserade grupperna kommer att kontrasteras mot de religiösa berättelsernas respektive profet: Moses, Jesus och Muhammed. Undersökningen kommer ske genom en tolkande textanalys samt en kvantitativ analys utifrån teoretiska begrepp ur normkritisk perspektiv.

Det är viktigt att genomföra denna typ av studie eftersom samhället utvecklas med jämna mellanrum och det kommer nytt undervisningsmaterial som kan användas i undervisningen. På vilket sätt påverkas mottagarna av innehållet och vilken applikationen kan detta ha? Kan etablerade maktstrukturer mellan normativa samhällsgrupper och marginaliserade grupper bli förstärka eller problematiserade beroende på undervisningsmaterialets upplägg?

Det som gör denna analys relevant idag utifrån ett normkritiskt perspektiv är följande formulering i Läroplanen: "Utbildningen ska förmedla och förändra respekt för de mänskliga

rättigheter och de grundläggande demokratiska värden som den svenska samhället vilar på.” (Skolverket, 2018, s. 5).

För att skolväsendet ska uppnå detta måste även undervisningsmaterialet kunna förmedla både direkt kunskap och indirekta budskap. Skolväsendet kan inte ändra på de historiska händelser som har inträffat men dem har makten att påverka förmedlingen av historien till eftervärlden och nästa generation. Denna förmedling bör ske på ett anti-förtryckande sätt där ingen marginaliserad grupp skildras genom exkludering eller förvriden inkludering (Rosenberg, 2006, s. 97).

## 2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer bakgrunden till normkritisk pedagogik presenteras, samt bakgrunden till religiösa berättelser i läroplanen.

### 2.1. Normkritisk pedagogik

Under 1980-talet skedde stora förändringar i både samhället och skolorna. Samhället vilade på en ojämslidd struktur, där den rådande maktpositionen som också framkom i skolan (Bromseth & Sörensdotter, 2012, s. 45). Konsekvensen blev att under 1980-talet började *den feministiska pedagogiken* att växa fram. Även om denna pedagogik syftade till att ha jämställdhet och respekt som grundpelare, fungerade det inte i praktiken. Pedagogiken fick kritik eftersom att den främst riktade sig till de vita heteroosexuella kvinnorna som levde i medelklassen (Bromseth & Sörensdotter, 2012, s. 45-46). Bromseth & Sörensdotter (2012, s. 46) menar att denna kritik kom från andra feminister världen över som menade att de feministiska pedagogiken behövde utvecklas och inte enbart rikta sig till länder i väst.

Efter kritiken utvecklades *queerpedagogik* under 2000-talet. Utgångspunkt i denna pedagogik är istället att trotsa det heteronormativa, då hbtq-personer<sup>1</sup> blev fokuset i utbildningssammanhang (Bromseth & Sörensdotter, 2012, s. 47). Inom queerteorin finns flera teoretiska perspektiv samlade, med den gemensamma nämnaren att människors genus samt sexuella läggning är en konsekvens av sociala konstruktioner (Björkman & Bromseth, 2019, s. 23).

Bromseth & Sörensdotter (2012, s. 47) menar att genom den feministiska pedagogiken och queerteorin belyses enbart kön och sexualitet som maktpositioner, medan andra utsatta grupper inte representeras i dessa teorier. Detta resulterade i att begreppet *normkritiskt perspektiv* uppkom 2009 (Björkman & Bromseth 2019, s. 24). Begreppet syftar till

---

<sup>1</sup> Hbtq är en förkortning för: homosexuell, bisexuell, transperson och queerperson (Nationalencyklopedin, 2020a). I Do:s definition av Hbtq används begreppet som ett samlingsnamn för alla sexuella läggningar, könsidentiteter och könsuttryck (Diskrimineringsombudsmannen, 2019).

medvetandegöra om hur sociala förändringar avspeglar sig i lärandet och utbildningen (Björkman & Bromseth, 2019, s. 24). Bromseth & Darj (2010) beskriver *normkritik* på följande vis: "Begreppet har fungerat som ett arbetsredskap för att visa på hur olika normer samverkar och skapar maktbalanser inom olika pedagogiska praktiker, samt hur man kan utman dessa normer." (Bromseth & Darj, 2010, s. 13)

Bromseth & Darj (2010, s. 13) menar att begreppet *normkritisk* är under konstant utveckling vilket innebär att begreppet inte ska definieras som något fulländat och orubbligt. Inom det normkritiska begreppet ska maktpositionen hela tiden utmanas och eftersom *makt* är ett begrepp som är kontinuerligt, behöver även *normkritik* som begrepp vara kontinuerligt.

## 2.2. Religiösa berättelser i läroplanen

Peter Gärdenfors (2010, s.17) menar att så länge människor har funnit har det också funnits en strävan att lära sig för att utvecklas. Gärdenfors (2010, s.18) beskriver att det äldsta sättet att bevara och förmedla kunskap har varit via bilder, vilket senare utvecklades till skriftspråket. Han menar att behovet för utvecklingen av skriftspråket skedde i samband med att människor ville förmedla kunskaper om gudar (Gärdenfors, 2010, s.18) .

Idag förmedlas kunskap om både monoteistiska religioner och polyteistiska religioner inom skolämnet religionskunskap. Carl Eber Olivestam (2006, s.5) menar att inom skolväsendet har religionskunskap som ämne genomgått de största förändringarna. År 1960 röstades ett nytt förslag fram, vars konsekvenser blev den viktigaste och mest avgörande förändringen för svensk grundskola: gemensam skolgång, oberoende av vilken samhällsklass barnen tillhörde. Då den nya skolreformen godkändes antogs också Läroplan Lgr 62 som varje skola skulle följa (Edren, 2015, s.124). I och med denna förändringen infördes även det mer moderna och neutrala begreppet religionsundervisning (Olivestam, 2006, s. 25). Religionsundervisning var efterträdare till kristendomsundervisningen som hade dominerat sedan år 1919 (Olivestam, 2006, s. 25).

År 1969 reviderades läroplanen (Edren, 2015, s. 124). Även fast skolväsendet hade gått igenom förändringar för att blir mer modernt och neutralt, var kristendomen fortsatt det centrala. Under rubriken Religionskunskap står följande i Lgr 69 för lågstadiet:

*Kristendomen: Något om högtider, gudstjänster och nutida religiös sed inom kristendomen. För stadiet lämpliga berättelser ur bibeln, ur gamla testamentet huvudsakligen om personer, ur nya testamentet huvudsakligen om Jesu möte med människor. Lämpliga sånger och psalmer. Övriga religioner: Något om högtider, gudstjänster och nutida religiös sed inom olika religioner i för eleverna aktuella sammanhang. Något om judendomen, även i anslutning till bibliska berättelser.*

(Skolöverstyrelsen, 1969-1978, s. 175)

Sedan dessa har Sverige utvecklats och genomgått förändringar. Idag står följande i Lgr 11: "Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden." (Skolverket, 2018, s. 5). Detta leder till att Läroplanen behöver revideras för att eleverna ska få möjlighet att få kunskaper om de samhälle de möter i vardagen och senare kommer ha makten att påverka.

Idag står det följande i det centrala innehållet i religionskunskap för årskurserna 1-3:

- *Berättelser om gudar och hjältar i antik och nordisk mytologi och hur man kan se på dem i vår egen tid.*
- *Några högtider, symboler och berättelser inom kristendom, islam och judendom. Några berättelser ur Bibeln och deras innebörd samt några av de vanligaste psalmerna.*

(Skolverket, 2018, s. 217)

Det sistnämnda centrala innehållet förtydligas i kommentarmaterialet för religionskunskap:

*Att just kristendom, islam och judendomen lyfts fram motiveras främst av deras relevans i det samtida mångkulturella samhället, antalet utövare i Sverige och deras historiska betydelse. Dessa tre religioner delar också många berättelser och föreställningar, vilket gör det möjligt att se likheterna mellan dem.*

(Skolverket, 2011, s. 18)

Att kristendomen har en ledande roll är tydligt, men idag består samhället av flera olika trosuppfattningar, vilket gör att dessa behöver ha en plats i undervisningen. Genom att jämföra Lgr 69 och Lgr 11 tydliggörs det att islam är den trosuppfattning som nyligen har tillkommit som ett obligatoriskt inslag i undervisningen för elever årskurserna 1-3. Att pedagoger behöver applicera detta i undervisningen kan beror på att islam är den näst största religionen i Sverige (Nationalencyklopedin, 2020b).

### **3. Syfte**

Uppsatsen syfte är att undersöka om det finns inkluderande eller exkluderade framställningar av barn, kvinnor och personer med funktionsvariation, vilka här omnämns som *marginaliserade grupper*. Undersökningen utgår ifrån undervisningsmaterial som förekommer i religionsundervisning för årskurs 1–3 och som berör Moses, Jesus och Muhammed.



### 3.1. Frågeställningar

- Förekommer dessa marginaliserade grupper i texter om Moses, Jesus och Muhammed i de utvalda undervisningsmaterialen?
- Om de marginaliserade grupperna förekommer, framställs de som inkluderade eller exkluderade i sammanhanget?
- Vilken betydelse kan framställning av marginaliserade grupper som inkluderade eller exkluderande i undervisningsmaterialet ha för elever i årskurserna 1–3?

## 4. Metod

### 4.1. Hermeneutiskt förhållningssätt

Det vetenskapliga förhållningssättet som undervisningsmaterialet för denna studie behandlas utifrån är ett hermeneutiskt förhållningssätt, vilket är en vetenskaplig riktning för att studera, tolka och förstå betingelser för den mänskliga existensen (Patel & Davidson, 2011, s. 28). Inom vetenskapssamhället förklarar Patel och Davidson (2011) att eftersom hermeneutik är en sådan mångfacetterad företeelse råder inga universella överenskommelser om vad som innefattar en hermeneutisk ståndpunkt.

Därför presenteras en stipulativ definition av den hermeneutiska ståndpunkten för denna studie: Genom att tolka mänskliga fenomen, uttryckta i det skrivna och talade språk, kan man förstå sin egen livssituation samt intentionen och avsikten av människorna bakom det skrivna och talade språket (Patel & Davidson, 2011, s. 29).

Genom tolkning av texterna kring Moses, Jesus och Muhammed i undervisningsmaterialet utifrån ett normkritiskt perspektiv, är avsikten att undersöka vilken uppfattning yngre elever kan få om normativitet, normer och sin egen identitet.

### 4.2. Kvalitativ tolkande analysmetod

Studien kommer genomföras med en kvalitativ tolkande analysmetod. Tolkande analyser är en forskningsmetod som används inom kvalitativt inriktad forskning (Patel & Davidson, 2011, s. 14). När forskare använder sig av en tolkande analysmetod är syftet att tillhandahålla en förståelse snarare än ett objektiv sanning (Denscombe, 2018, s. 344). Intresset för en tolkande analys är att få kunskap om *hur* och *varför* saker är, med skepsis till att fenomen kan förklaras helt objektivt (Denscombe, 2018, s. 344). Man hävdar att personliga värderingar av forskare samt den kulturella och historiska kontexten gör att teorier oundvikligt har en värderingsstyrning snarare än att vara objektiva (Denscombe, 2018, s. 344).

I uppsatsen kommer vår tolkning av undervisningsmaterialet att präglas av våra erfarenheter, subjektiva uppfattningar och värderingar av det undersökta materialet. Eventuella möjliga

förklaringar till orsaker eller upptäckta mönster av materialet som redogörs i denna uppsats, kommer med andra ord inte vara objektiva sanningar för allt undervisningsmaterial i religion för elever i årskurserna 1-3.

Analysen i denna uppsats sker utifrån en tolkning om att materialet möjligen uttrycker någonting som speglar eller påverkar människor (Ahrne & Svensson, 2011, s. 150). Ett exempel på detta är om de religiösa texterna kan ha någon påverkan på barns identitetsskapande.

Urvalet för studien är material i olika format. I studien kommer två textformat analyseras: en bok med skönlitterära texter samt en läromedelsbok med texter. I studien analyseras även material i form av utbildningsfilmer och en radiodramatisering. Materialet kommer även analyseras utifrån ett vidgat textbegrepp, vilket innebär att texterna undersöks utifrån multimodala kombinationer, som exempelvis text med tillhörande illustrationer. Det finns inga standardmetoder för analyser av texter jämfört med teknikerna för statistiska analyser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Därför kommer analysen av denna studie följa den enkla och tydliga process som presenteras av Ahrne & Svensson (2011). Materialet kommer sedan att studeras utifrån de centrala begreppen marginaliserade *grupper*, *inkludering* och *exkludering*.

Ahrne & Svenssons (2011) steg är följande:

- 1) formulera ett forskningsproblem utifrån eget intresse, tidigare forskning och teoretiska strukturer (i studiens syfte presenteras detta steg).
- 2) formulera forskningsfrågor som ska hjälpa till att besvara forskningsinsatsen. I denna studie likställs detta med frågeställningarna som ställs i förhållandet till studiens syfte.
- 3) välja lämpliga texter att analysera. Det centrala i detta steg är att utarbeta vilket material och i vilken omfattning materialet behöver vara för att kunna besvara forskningsfrågorna.
- 4) ta fram lämpliga analysfrågor för analysering av studiens material. Dessa analysfrågor presenteras under en egen underrubrik i detta arbete.
- 5) välja en teknik för att besvara analysfrågorna. Tekniken som kommer användas för den tolkande analysen är att ha utgångspunkt i relevanta begrepp ett normkritiskt perspektiv. Dessa begrepp presenteras under den teoretiska bakgrunden i detta arbete.

### 4.3. Analysfrågor

Analysfrågorna är utformade utifrån Kevin Kumashiro fyra ansatser: *Education for the Other*, *Education About the Other*, *Education that Is Critical of Privileging and Othering* och *Education that Changes Students and Society* (Kumashiro, 2002. s. 36-54). I Kumashiros definition av "Other" ingår marginaliserade grupper som är annorlunda gentemot normen (Kumashiro, 2000, s. 26). I den här studien kommer Moses, Jesus och Muhammed – som de

centrala figurerar i de tre abrahamitiska religionerna – vara representanter för normen i respektive berättelse. Barn, kvinnor och personer med funktionsvariationer kommer vara representanter för marginaliserade grupper.

Analysfrågorna är:

- Hur beskrivs de marginaliserade grupperna i texterna?
- Hur interagerar profeterna/normen med de marginaliserade grupperna?
- Hur exkluderas marginaliserade grupp?
- Hur inkluderas den marginaliserade gruppen?

#### **4.4 Kvantitativ intersektionell analys**

Som ett komplement till studiens kvalitativa tolkande analys kommer en datainsamling att utföras av ord, fraser och bilder som finns i undervisningsmaterialet och kan förknippas med olika grupper inom de marginaliserade grupperna. Processen inleds med datasamling som sedan bearbetas och presenteras statistiskt via en tabell (Denscombe, 2018, s. 25).

Anledningen till att ha en kvantitativ analys som komplement till den kvalitativa analysen är att det inte finns tillräckligt med relevant innehåll i allt undervisningsmaterial för den kvalitativa analysen.

#### **4.5. Urval**

Processen för att ta fram urvalet av undervisningsmaterial påbörjades med en öppen fråga som publicerades på ett socialt forum. Att använda en öppen fråga leder till att aktörerna som besvarar frågan inte blir vägledade i sina svar, vilket kan ske vid en sluten fråga (Elfström, Nilsson, Sterner & Wehner-Godee, 2014, s. 72). Det sociala forumet är en plats där verksamma lärare i årskurserna 1-3 kan dela med sig av idéer och material för undervisning inom religion. Frågan är utformad för att lärarna ska enkelt kunna besvara vilka läromedel, samt andra medier som används för religionsundervisning. Frågan löd: *Vad för läromedel använder ni i religionskunskapen? Exempelvis tryckta läromedel, olika digitala läromedel och användningen av skönlitterära texten, osv.*

Utifrån svaren som publicerades skedde ett icke- sannolikhetsurval, vilket innebär att urvalet inte skett slumpmässigt (Denscombe, 2018, s. 59). Sannolikhetsurval var inte önskvärt då syftet med uppsatsen är att granska relevant undervisningsmaterial (Denscombe, 2018, s. 58). För att det inte skulle ske ett slumpmässigt urval av det analyserande undervisningsmaterial, utvecklades två kriterier för att utesluta de icke relevanta materialet från det relevanta: 1) att undervisningsmaterialet ska vara ett aktuellt inslag i religionsundervisning av lärare för

elever i årskurserna 1-3, samt 2) att majoriteten av de som svarade använde samma undervisningsmaterial.

#### 4.5.1 Avgränsningar

Det sociala forumet gav en första indikation på vilket undervisningsmaterial som respektive lärarna använder. Det var en begränsad grupp som besvarade frågan, vilket var de som var aktiva på det sociala forumet när frågan publicerades. En annan avgränsning gjordes av ekonomiska skäl, då somliga undervisningsmaterial kostade pengar. Det kan också indikera att undervisningsmaterialet används i mindre utställning då skolorna har en budget att förhålla sig till.

#### 4.6. Material

Under detta avsnitt kommer varje läromedelsmaterial som analyserades i denna studie att presenteras.

##### 4.6.1. Skönlitteratur

*Om änglar, gudar och hjältar: berättelser ur de stora världsreligionerna*  
Författare: Janny van der Molen (2009)

Boken är indelad i avsnitt om de fem världsreligionerna buddhism, judendomen, hinduism, kristendom och islam. I samband med varje ny religion inleds kapitlet med en kunskapsöversikt i form av frågeställningar. Frågor som går att finna i respektive introduktion är exempelvis : “Vilka är judarna?”, “Vem var Kristus?”, “Islam: vad betyder det?” (van der Molen, 2009, s. 5-8). Efter denna kunskapsöversikt övergår boken till berättelser som representerar religionen. De berättelser som kommer analyseras i uppsatsen är: “En baby i en korg” (s. 98-121), “Om en ängel, ett under och ett stall” (s. 189-222) samt “Elefantens år” (s. 248- 276).

##### 4.6.2. Lärobok

*PULS Religion 1-3*  
Författare: Maria Willebrand (2003)

Boken är uppdelad i rubrikerna “Inledning,” “Fest och vardag”, “ Heliga böcker”, “Heliga hus och platser” samt “Glada och sorgliga liv” (Willebrand, 2003, s. 3). I samband med dessa finns underrubriker som främst berör de tre abrahamitiska religionerna.

I boken följer läsaren sex elever, som alla har olika ursprung och livsåskådning, och deras funderingar om religion. Boken berör skillnader mellan religion, tradition, anledningar till firandet av specifika högtider, samt heliga skrifter i respektive religion. Boken tar med läsarna till synagogan, kyrkan och moskén samt de väsentliga riterna som tillhör religionerna.

### 4.6.3. Utbildningsfilm

*Mose - uttåget och de tio budorden: Bibelhistorier*

Producent: Ola Björemyr (2018)

samt

*Bibelhistorier: Jesus liv*

Producent: Ola Björemyr (2018)

De två utbildningsfilmerna är avsnitt ur serien "Bibelhistorier" som består av fem olika berättelser ur Gamla och Nya testamentet. Serien publiceras av 54 Frames Studio i samarbete med Kunskapsmedia AB, tillsammans med studiehandling för läraren. Filmerna klassificeras som utbildningsfilm och rekommenderas till målgruppen åk 1-4. Respektive film börjar på samma sätt med kunskapsöversikt som förenar de två berättelserna för att sedan övergå till respektive berättelse.

### 4.6.4. Radiodramatisering

*Muhammed hade en kamel - berättelsen om en profet : Muhammeds barndom*

Producent: Jenny Bergman (2004)

Radiodramatiseringen är en serie i fem delar där lyssnare får följa en kamel som återberättar sina möten med Muhammed. Till en början sker återberättande ifrån kamelens tredje- person perspektiv. Det narrativa perspektivet övergår sedan till ett jag-perspektiv när människor interagerar i dramatiseringen.

Serien syftar till att öka medieutbudet av islamiska berättelser till barn i åldrarna 6-9 för att barn i tidig ålder ska få en mer mångsidig kunskapsförmedling av religioner och etnicitet ifrån medier (Utbildningsradion, 2004a).

### 4.7. Reliabilitet

Reliabilitet handlar enligt Patel och Davidson (2019, s. 131) om de vetenskapliga instrumentens tillförlitlighet. I den här uppsatsen har vi utgått från Kevin Kumashiro (2002) utbildningsansatser om förtryckande utbildning som modell till utformningen av analysfrågor, för att öka tillförlitligheten hos analysfrågorna.

### 4.8. Validitet

Validitet handlar om resultatets giltighet. Kvalitativa studier syftar inte till redogöra något som är generaliserbarhet, vilket innebär att analysen till denna studie endast berör det materialet som har analyserats och tolkats. Antaganden som har gjorts gäller alltså inte nödvändigtvis för andra undervisningsmaterial som inte var analyserats i denna studie. Vår

analys utgår ifrån specifika kriterier som har bestämt av oss. Patel och Davidson (2019, s. 130) menar att sådana kriterier stärker validitetet då det finns ett utfallsrum för jämförelse.

## 5. Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning om religiösa berättelser i generella undervisningssammanhang och forskning kring marginaliserade grupper.

### 5.1. Religiösa berättelser

Catharina Raudvere är professor i religionshistoria vid Köpenhamns universitet och har forskat om religiösa berättelser. Raudvere (2010, s. 22) menar att religionernas historia har makt att belysa "vad som är viktigt och betydelsefullt, sant och falskt, eftersträvat och förkastligt." (Raudvere, 2010, s. 22). Religiösa berättelser har enligt Raudvere (2010, s. 22) makten att skapa grupperingar då en grupp benämns som *innanförgrupp* som anser sig ha en personliga förbindelser med den högre makten, medan den andra utgör en *utanförgrupp*. Vidare menar Raudvere (2010, s. 22) att de religiösa berättelserna kan ha en påverkan på människors identitet och identitetsskapandet.

Raudvere (2010, s. 24) redogör i sitt resultat för att användningen av berättelser i undervisningen resulterar i "dubbla akademiska uppgifter" (Raudvere, 2010, s. 24). Den första aspekten handlar om att förmedla sannolikheten för handlingen. Den andra aspekten handlar om att vara medveten om hur berättelser som återger dåtiden är konstruerade och brukas av olika människor. Raudvere (2010, s. 24) redogör för att dessa två aspekter samspelar och är viktiga att ha i åtanke i kontakt med dåtida berättelser.

Likväl har forskaren Jenny Berglund (2007), professor i religionsdidaktik vid Stockholms universitet, fastställt att användningen av religiösa berättelser, som ett inslag i undervisningen, ökar förståelse för religion hos elever (Berglund, 2007, s. 17). Berglund (2007) har utfört forskning på muslimska friskolor och har bland annat forskat om hur islamiska berättelser appliceras i islamundervisning på dessa skolor (2007, s. 16).

Berglund (2007) redovisar att användningen av religiösa berättelser i undervisningssammanhang bidrar till en ökad förståelse för människor med religiös bakgrund, både hos personer med en annan religiös bakgrund men också hos de som är icke-konfessionella (Berglund, 2007, s. 17). Religiösa berättelser bidrar till förståelse genom att på ett konkret och pedagogiskt sätt förklara religionsvetenskapen men också förklara handlingar som hör till religionen såsom högtider och ceremonier (Berglund, 2007, s. 17). Detta är oftast främjande för de icke-konfessionellas förståelse för religion. För elever med en annan tro, menar Berglund (2007, s. 17) att berättelserna skapar förståelse genom att gemensamma drag mellan religioner oftast tydliggörs.

I Berglunds (2007, s. 17) forskning framgick det att berättelser om Muhammed, för barn i de yngre åldrarna, främst handlade om Muhammed då han själv var barn. Genom de berättelserna fick barnen en tydliga exempel på hur man bör handla i särskilda situationer. Muhammed förmedlades som en moralisk förebild. "Dessa berättelser har betydelse som moraliska förebilder eftersom Muhammeds handlanden anser utgöra normen för hur muslimer bör agera i olika situationer." (Berglund, 2007, s. 17).

Sören Dalevi är lektor i religionsvetenskap vid Karlstads universitet och har sedan år 2016 varit biskop i Karlstads stift. Dalevi (2007, s. 12) har gjort en litterär analys av den mest sålda barnbibeln i Sverige respektive Danmark, *Barnens Bibeln* av Anne de Vries, ursprungligen skriven 1940-1942 och *Bibel i berättelser och bilder* av Johannes Møllehave som ursprungligen skrevs 1995). Syftet med Dalevi (2007, s.12) forskning var att jämföra de två verken och identifiera de eventuella skillnader som förekommer när bibeltext omformas till barnbibeltext.

En del av forskningen fokuserar på Jesus roll i bibeltexterna och jämför dessa med barnbibeltexterna. I den delen av Dalevi (2007, s. 150) analys framgår det att evangelierna redogör för barnens viktiga roll i interaktion med Jesus. Jesus bjuder oftast in barnen när han predikar och menar på att: "Sannerligen, den som inte tar emot Guds rike som ett barn kommer aldrig dit in." (Dalevi, 2007, s. 152) Ändå konstaterar Dalevi (2007, s. 152) att berättelsen om "Jesus och barnen" (Dalevi, 2007, s. 152) är begränsad då den är kort.

Den omformulering som berättelsen, här ovan, har genomgått i *Barnen bibeln* menar Dalevi bland annat resulterat i att barnen blir inkluderande i Jesus närvaro. "Efter detta kommer notisen att barnen glada springer fram till Jesus och ställer sig omkring honom" (Dalevi, 2007, s.154) i samband med detta har Jesus också ett uppfostrande budskap om att dem ska vara snälla för att få en plats i himlen.

I *Bibeln i berättelser och bilder* omformuleras evangeliet och resulterar i att "Jesus tar sedan upp dem i famnen, lägger sina händer på dem och välsignar dem," (Dalevi, 2007, s. 158). I denna berättelse är det föräldern som får det uppfostrande budskapet eftersom att Jesus konstaterar att barnen är mer mottagliga av Guds budskap än vad det vuxna är. "Jo, förkunnar, berättarrösten, barnet är hjälplöst utan sina föräldra. Och på samma sätt som barnet är helt beroende av sina föräldra, på samma sätt är alla vuxna beroende av Gud," (Dalevi, 2007, s. 158).

Dalevi (2007, s. 160) sammanfattar analysen genom att konstatera att de två verken använder synonymer för att förmedla samma budskap. Det tydliggörs exempelvis i *Barnen bibel* där fokuserad är på att Jesus "tycker om alla barn" medan i *Bibeln i berättelser och bilder* betonas "att Gud älskar barnen och inte glömmer dem." (Dalevi, 2007, s. 160). Dalevi (2007, s. 160) menar att budskapet handlar om Jesus och barn är förenade.

En forskning som berör Mose roll i Gamla Testament har gjorts av Christina Osbeck, som idag är universitetslektor i ämnesdidaktik med inriktning mot samhällsorienterande ämnen, vid Göteborgs universitet. Hon (2006, s. 51) har genomfört en empirisk studie av läromedlet "*Religion och liv*" som är det mest använda läromedlet i grundskolan högre årskurserna. Osbeck (2006, s. 80) redogör för att det övergripande syftet i forskningen är att beskriva de livsfrågor som ungdomar själva skapar samt hur skolan samtalar om sådana livsfrågor.

I analysresultat redogör Osbeck (2006) för de mönster som framgår i läroboken (Osbeck, 2006, s. 325). Ett av dessa mönster är lärobokens redogörelse för samhällslivets hierarkiska ordning i olika delar av världen (Osbeck, 2006, s. 351). En hierarkisk ordning som Osbeck (2006, s. 353) framkommer tydligt läromedlet är hur det gudomliga framställs i en högre position gentemot de individer ska anpassa sig. Den hierarkiska ordningen utgörs av maktpositionen "vi" och "dom" (Osbeck, 2006, s. 352). Osbeck (2006) redogör för ett exempel från läroboken där präster, som är en mellanhand för människor och Gud, utgör ett "vi", medan de människor som bevitnar prästen bildar ett "dom" (Osbeck, 2006, s. 352).

En annan "vi" och "dom" konstruktion som Osbeck (2006, s. 352) uppmärksammar i läroboken är Gamla Testamentets skildring av uttåget från Egypten. I berättelsen menar Osbeck (2006, 352) att Moses och Gud motiv till själva utgången handlar om gruppens sammanhållning istället för den osjälviska uppoffringen. Moses är mellanhanden mellan Gud och människor och kan liknas vid den präst som Osbeck (2006) exemplifierar tidigare med. Den israelitiska folket som följer Mose utgör "dom" på samma sätt som församlingen gentemot prästen.

Osbeck (2006, s. 362) sammanfattar denna analys genom att påpeka att lärobokens förmedling av "stoff" (Osbeck, 2006, s. 362) inte kommer var gynnsamt i en praktisk diskussion om livsfrågor för de ungdomar som boken är riktad till. Osbeck (2006, s. 362) menar att läroboken främst förmedlar faktaorienterade kunskaper, vilket blir tydligt då läroboken ifrågasätter bland annat Moses existens (Osbeck, 2006, s. 325).

## **5.2. Marginaliserade grupper**

Claes Nilholm är forskare vid Uppsala universitet inom pedagogisk, med särskilt inriktning på specialpedagogik. Nilholms (2006) forskning av skolväsendet fokuserar på anpassning för elever som är i behov av särskilt stöd (Nilholm, 2006, s. 4-6). Nilholm (2006, s. 17-18) menar att skolans idé om en miljö för alla skapar marginaliserade grupper, då skolan istället borde erbjuda specialpedagogiska för elever i behov. Nilholms (2006, s. 3) utgångspunkt i sin forskning är att redogöra för betydelsen och användningen av begreppet *inkludering* i sammanhanget.

Nilholm (2006, s. 3) påpekar att begreppet inkludering är problematiskt då innebörden konstant är under förändring. Nilholm (2006, s. 16) konstaterar att begreppet bör syfta till att belysa en process och inte ett fast tillstånd. Den utveckling och omtolkning som



“inkludering” har genomgått, har resulterat att begreppet idag nästan har blivit en synonym till “integrering”. Då begreppet syftar till att ifrågasätta och förena anpassningen av en del till en helhet (Nilholm, 2006, s. 15).

Avslutningsvis redogör Nilholm (2006, s. 40) att “inkludering” leder till att somliga elever kategoriseras och skapar en marginaliserad grupp. Denna marginaliserade grupp består av elever som anses vara i behov av särskilt stöd. Han menar dock att det finns några gynnsamma faktorer för att inkludera den marginaliserade gruppen i undervisningen utifrån tre olika rubriker: yttre förutsättningar, skola och lärare. Nilholm (2006, s. 45) menar att för lärare ska öka inkluderingen gäller bland annat följande:

förmåga att anpassa undervisningen till olikheter (metoder, material, tid, kunskap, färdigheter (bl.a. förvärvade genom fortbildning) och erfarenhet framhålls som viktiga faktorer för att läraren ska kunna genomföra en sådan anpassning av undervisningen (Nilholm, 2006, s. 45)

## 6. Teori

I detta avsnitt presenteras och förklaras de teoretiska begreppen som kommer användas som analysverktyg för denna studie.

### 6.1 Marginaliserade grupper

Forskaren Kevin Kumashiro definierar i sin forskning gällande icke-förtryckande utbildning “others” som grupper i samhället som traditionellt blir marginaliserade (Kumashiro, 2000, s. 26). Alltså definierar Kumashiro (2000) “other” som sådana grupper som är annorlunda än normen, som exempelvis icke stereotypa maskulina män.

Kumashiro har kunnat fastställa fyra olika ansatser som förekommer vid arbete med förtryck i utbildningssammanhang (Björkman & Bromseth, 2019, s. 237). Dessa är:

1. *Education for the Other* handlar om att på diverse sätt anpassa sig efter “others” genom till exempel skolor ska kunna förse elever som utsatts för diskriminering med terapeutiska hjälpmedel (Kumashiro, 2002, s. 36). Kumashiro (2002) poängterar med att denna ansats är problematisk eftersom fokus riktar sig till anpassa sig efter “others”, då det antyds att problemet ligger hos “others” och utan dem skulle inget förtryckande förekomma.
2. *Education About the Other* handlar om att man i utbildningssammanhang undervisar om marginaliserade grupper. Via denna ansats bildar man för de privilegierade

grupperna en kunskap om marginaliserade grupper samt formar empati hos de privilegierade för de marginaliserade (Kumashiro, 2002, s. 43). För denna ansats poängterar Kumashiro (2002) problematiken att man befäster den binära synen om “vi” och “dem” mellan de privilegierade som utgör normen och de marginaliserade som utgör “other”, och ingen förändring sker för att rubba rådande strukturer och maktförhållande mellan dessa i samhället.

3. *Education that Is Critical of Privileging and Othering* handlar om att man i utbildningssammanhang undervisar om de strukturer som råder för att uppehålla förtryckande av marginaliserade grupper (Kumashiro, 2002, s. 46). I denna ansats är fokuset på de privilegierade grupperna, till skillnad från de två första ansatserna som fokuserar på “others”. Kumashiro (2002) menar att problematiken med denna ansats är att kunskap om förtryckande strukturer som vidhålls av de privilegierade grupperna inte nödvändigtvis kommer leda till en förändring för att bryta dessa förtryckande strukturer.
4. *Education that Changes Students and Society* handlar om att man i utbildningssammanhang förändrar rådande former som vidhåller de makt- och förtryckande strukturer som förekommer i utbildningsväsendet (Kumashiro, 2002, s. 54). Genom att lärare förändrar och implementerar en normkritisk pedagogik i sin undervisning och omarbetar inslag i kursplanen som framhäver förtryckande strukturer (Kumashiro, 2002, s. 54-59). Kumashiro (2002) förklarar att problematiken för denna ansats är att den inte är fullständig eller heltäckande och menar att andra inriktningar och perspektiv måste utforskas för att komma till nya insikter om normkritik i utbildningssammanhang.

Diskrimineringsgrunderna i diskrimineringslagen är ytterligare en vägledning för att kunna synliggöra hur marginaliserade grupper kan bli förtryckta (*Diskrimineringslag [DL]*, SFS 2008:567) . Detta är även ett utgångspunkt för att kunna identifiera marginaliserade grupper av människor som kan bli diskriminerade på eller en eller flera diskrimineringsgrunder.

### **6.1.1 Barn som marginaliserad grupp**

Barns kollektiva ställning som en grupp i samhället motsvarar andra marginaliserade grupper (Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013, s. 26). Barn som individer och grupp står i en beroendeställning gentemot vuxna och löper en större risk att utsättas av förtryckande behandling (Hägglund, Quennerstedt & Thelander, 2013, s. 34). Diskrimineringsgrunden för ålder framhäver att det är förbjudet att diskriminera någon i samband med hans ålder (Diskrimineringsombudsmannen, 2020a). Barn kan exempelvis bli marginaliserade genom att

de utestängs från olika platser som till exempel hotell och restauranger (Hägglund et al., 2013, s. 27).

### **6.1.2 Kvinnor som marginaliserad grupp**

Under diskrimineringsgrunden om kön beskrivs förbudet att diskriminera någon i samband med personens kön (Diskrimineringsombudsmannen, 2020b). Via Diskrimineringsombudsmannen (2020b) kan man hitta flera olika samhällsområden som kvinnor blir diskriminerade, trakasserade eller förtrycka på grund av sitt kön som kvinna. Exempelvis drabbas kvinnor i större utsträckning för sexuella trakasserier jämfört med män, samt förekommer det osakliga förklaringar till skillnader i lön och pension mellan kvinnor och män (Diskrimineringsombudsmannen, 2020b).

### **6.1.3 Personer med funktionsvariation som marginaliserad grupp**

I diskrimineringslagens är en av diskrimineringsgrunderna "personer med funktionsvariation" vilket definieras som "en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga" (Diskrimineringsombudsmannen, 2020c). En funktionsvariation är någonting som en person *har* och ska därför inte likställas som någonting en person *är* (Diskrimineringsombudsmannen, 2020c). Ett samhällsområde och institution där trakasserier och förtryckande kränkningar drabbar personer med funktionsvariationer är den svenska skolan. I en kvalitativ intervjustudie som gjordes av skolverket år 2009 framkom det att elever med funktionsvariationer riskerar att hamna utanför skolgemenskapen och därför drabbas av trakasserier från andra elever (Diskrimineringsombudsmannen, 2020c).

## **6.2 Inkludering**

Inkludering är ett teoretiskt forskningsbegrepp vars innebörd beror på vilket sammanhang och teoretisk perspektiv som begreppet används inom. Bunar (2015) beskriver att inom forskning om nyanlända och inkludering, avses inkludering ha en implicit normativ innebörd när det kommer till exempel "inkluderande gemenskap".

I detta arbete kommer inkludering som begrepp ha en utgångspunkt i Tiina Rosenbergs beskrivning av inkludering i sin bok *Queerfeministisk agenda* (2006). Rosenberg tidigare forskningsområden omfattar bland annat genusvetenskap, queerstudier och kritisk teori (Stockholms universitet, 2020). Rosenberg beskriver inkludering och exkludering som de två bärande principerna för heteronormativitet (alltså den hegemoniska heterosexuella normen) (Rosenberg, 2006, s. 96).

Inkludering beskriver Rosenberg (2006) som "*assimileringen genom införlivandet av avvikelser i normen*" (s. 97). Det som menas är att de privilegierade grupperna utgör normen och står för de värderingar och normer som ska anpassas efter. Privilegierade grupper släpper in marginaliserade grupper men med krav som de marginaliserade grupper måste uppfylla för att inte uppfattas annorlunda (Rosenberg, 2006, s. 99). Alltså tillåter privilegierade grupper

marginaliserade grupper att inkluderas, dock utifrån assimilering av de marginaliserade grupperna till normen som karaktäriserar de privilegierade grupperna. Rådande maktförhållande och hierarkier mellan grupperna problematiseras inte och möjligheten att rubba den rådande maktförhållande är minimal (Rosenberg, 2006, s. 98).

I detta arbete kommer innebörden av inkludering ha en både bred och en djup betydelse. Den bredare betydelsen beskriver hur de marginaliserade grupperna blir insläppta av de privilegierade grupperna. Den djupare betydelsen av inkludering kommer ifrån Rosenbergs (2006) beskrivning där en assimilering sker av de marginaliserade grupperna till de karaktäristiska strukturen av normen hos de privilegierade grupperna.

### **6.3 Exkludering**

Exkludering beskriver Tiina Rosenberg (2006) som *“uteslutning av avvikelser ur normen med uppdelning i kategorierna vi - de”* (Rosenberg, 2006, s. 97). Rosenberg (2006) redogör för hur tänkandet i dikotomier, som är ett vanligt förekommande i västerländsk tradition, har gett upphov till kategorierna “vi” och “de” mellan privilegierade och marginaliserade grupper.

De privilegierade grupperna via sin hierarkiska privilegium skapar normerna som är måttstocken för de marginaliserade grupperna att jämföras med (Rosenberg, 2006, s. 97-98). Därför representerar de privilegierade grupperna kategorin “vi” och de marginaliserade grupperna hamnar i kategorin “de” eftersom deras avvikande från de etablerade normerna beskriver det motsatta i förhållande mellan “vi” och “de”.

Rosenbergs (2006, s. 97-98) beskrivningen av “de” är väldigt lik den beskrivning som Kumashiro (2002, s. 43) har gjort av “others” i sitt forskningsarbete som presenterades tidigare i detta avsnitt. Kumashiros (2002) använder sig även av dikotomin “vi” och “de” för att beskriva den forskning som han har gjort om icke-förtryckande utbildning.

## **7. Resultat & Analys**

I detta avsnitt kommer först resultatet av den kvalitativa analysen att presenteras. Därefter kommer den kvantitativa intersektionella analysen att bli presenterad.

### **7.1. Om änglar, gudar och hjältar: berättelser ur de stora världsreligionerna**

#### **7.1.1. Barn**

##### **Profeter som barn**

I kapitlet “Kristendomen” på sida 180 beskrivs Jesus liv som barn under rubriken “En helt vanligt kille...eller inte?” på sida 201.

“Vid första anblicken var Jesus som vilken pojke som helst. Han lekte, gick i skolan. Hans liv var så vanligt att Josef och Maria ofta glömde, att hans framtid såg helt annorlunda ut än de andra pojkarnas”

I berättelsen jämföras den privilegierade gruppen med andra pojkar, vilket gör att Jesus tillsammans med de andra pojkarna skapar ett “vi”. I sammanhanget utesluts därför flickorna som blir “de andra” i och med sin frånvaro i texten. Jesus inkluderar dessutom dessa pojkar i “vi” gruppen. De som också blir exkluderade är pojkar som har funktionsvariationer, då de sammanhanget utesluts från det som kallas “vanliga”.

### **Andra barn**

I underkapitlet “Det är inte alla som gillar honom” som börjar på sida 209 i kapitlet “Kristendomen” får läsaren följa när Jesus interagerar med människor. Texten följer Jesus intåg i Jerusalem på en åsna, vilket senare kom att kallas Palmsöndagen på sida 212.

I texten står det att “ 'Jesus har kommit! Kom med!' , skrek de till varandra. ' Jag ska bara hämta mina barn. De måste få se detta.' ”

Barnen beskrivs här i en bred inkludering eftersom att föräldrarna hämtar barnen för att dem ska få beskåda Jesus.

### **Pojkar**

I kapitlet “Islam” som börjar på sida 229 följer underkapitlet “ ‘Det finns ingen Gud utom Allah och Muhammed är hans profet’ ” på sida 266. I samband med kapitel har Muhammed mottagit Allahs ord och börjar predika om detta till sin närmaste familj.

“ ' Jag tror att du är Allahs profet' , sa den tioårige Ali. Ali var son till Muhammeds farbror Abo Talib, men hade i flera år bott hemma hos Muhammed och Khadija.' Jag tänker lyssna på vad Allah har att säga oss' ”

Pojken beskrivs enbart genom sin ålder och förhållandet som han har till Muhammed. Dessa två aspekter kan tyda på att Ali är i beroendeställning gentemot Muhammed. Ali är det enda barn som integrerar med normen i ett assimilerande syfte. Ali uppvisar attribut att försöka efterlikna Muhammed. Han vill också lyssna på Allahs ord. Detta visar på att Ali själv anser sig inkludera i den privilegierade gruppen som utgör ett “vi”. De som inte assimileras till normen, alltså dem som inte konverterar till islam, och på så sätt är avvikande, exkluderas i ett “de”.

Mohammed Fazlhashemi (2014, s. 18) redogör för att Ali lyckades assimileras till normen då han år 656 utsågs till efterträdare efter Muhammeds död. Även fast Ali i den skönlitterära texten har en roll som beskrivs med en djup inkludering, är Alis roll i Koran betydligt mer

kännbar. I Koranen blir Ali välsignad av Allah genom ängeln Gabriel att gifta sig med Muhammeds yngsta och favoriserade dotter Fatima (Imam Ali Islamic Center, 2020).

Att Muhammed har en dotter som har en hög position i den muslimska hierarkin omnämns inte i den skönlitterära texten. Det enda sätt Muhammeds barn blir inkluderade i den skönlitterära texten är genom ett kort citat: “‘Var rädd om dig’, sa Khadija. ‘Barnen och jag är med dig i tankarna’” (van der Molen, 2009, s.262). Bæk Simonsen (1994, s. 150 ) menar att dessa passiva barn är en uppsättning av fyra flickor och två pojkar. Bæk Simonsen (1994) beskriver dessutom att Fatima kom att bli framstående, då hon senare kom att bli omtalad som beskyddare mot demoner och väl förknippat med “det onda ökat” (Bæk Simonsen, 1994, s.92).

### **Flickor**

I kapitlet “Judendom” som inleds på sida 64 under avsnittet “En baby i en korg” finns berättelsen om Moses. I denna berättelse beskrivs hur Moses fördes till floden på sida 99:

*Flickan tog korgen. Så tungen den var! Så såg hon att hennes lillebror låg i den. 'Men mamma...', sa flickan.*

*'Inga frågor', sa mamman med gråten i halsen. 'Gör som jag säger. Gå nu!'*

*Flickan gjorde som mamman bett henne och gömde sig sen i vasen för att se vad som hände med korgen.”*

Denna “flicka” representerar att flickor i berättelsen utgör en marginaliserad grupp. Denna flicka är Mirjam vilket, enligt Anita Goldman (1988, s. 85), senare utnämns till profetissa, motsvarande Moses titel. Goldman (1988, s. 76) menar att Mirjam är den första kvinnan inom religiösa berättelser som beskrivs som ledande. Hon menar på att kvinnor generellt sätt har en passiv roll i religiösa berättelser (Goldman, 1988, s. 76). I den skönlitterära texten får läsaren enbart bekanta sig med Mirjam som en passiv biroll.

Goldman (1988, s. 78) menar dock att Mirjam var med under större delen av Moses flykt från Egypten. I samband med denna flykten genomförde Mirjam en lovsång som säg vara grunden till att kvinnor ofta associeras och framställs med dans (Goldman, 1988, s. 78).

Lovsången inledde Mirjam för att hedra Gud för att det judiska folket klarade sig genom Röda Havet.

I Gamla testamentet leder Mirjam lovsång till att hon ifrågasätter männens roll som den enda länken till Gud (Goldman, 1988, s.84).“ Istället protesterar profetissan mot broderns exklusiva rätt till samröre med Jahve. Mirjam, som lett kvinnorna i lovsång till Jahve, finner nu att hon och hennes systrar utesluts ifrån så gott som alla religiösa funktioner.” (Goldman, 1988, s.84).

Inget av detta inkluderas i berättelsen, däremot är det Moses tillsammans med hans bror Aron som framställs ha en direktkontakt med Gud: “Aron kände även till resten. Om det stora

uppdraget som Gud hade givit dem tillsammans” (van der Molen, 2009, s.105). Genom denna frånvaro skapas ett “vi” där män i maktposition inkluderas och de frånvarande kvinnorna uteslut som ett “de”. Konsekvensen av detta blir att den skönlitterära tolkningen av berättelsen om Moses blir felaktigt eftersom att Mirjam uteslut från berättelsen.

### **7.1.2. Kvinnor**

#### **Mödrar**

Inledningskapitlet “Judendom” på sidan 64 följs av under kapitlet “ En baby i en korg” på sidan 98, där beskrivs hur Moses hamnade i Nilsen samt hans första tid i livet. “Men trots allt, en mamma lyckades gömma sin lille son i tre månader för de fientliga egyptierna.”

Här beskrivs den marginaliserade kvinnan som listig, då hon kringgår den privilegierade gruppens bestämmelser. I berättelsen är fadern till Moses frånvarande, vilket tyder på en stark och självständig moder.

Goldman (1988, s. 77) menar att det Gamla Testamentet beskriver Moses mor som en upplopperska då hon kringgår “tyrannens barbariska order” (Goldman, 1988, s. 77). Men Moses mor är en av många kvinnor som Goldman (1988, s. 76) menar “finns till”. Modern har ingen historia och inget namn. Efter att Moses moder har uppfyllt sitt syfte, att ge liv åt Moses, slutar modern helt att existera i berättelsen. Exkluderingar som dessa leder till att modern får en underord position gentemot normen och de övriga i berättelsen.

#### **Fruar**

Inledningskapitlet på sida 229 går under namnet “Islam”, vilket följs av avsnittet: “Muhammed, gift dig med mig!” på sida 260. Under det kapitlet presenteras Muhammed relation med Khadija. Under denna berättelser framställs Khadija på detta sätt:

“Khadija var inte bara den rikaste kvinnan i grannskapet, människan hade respekt för henne, eftersom hon var en god kvinna. Dessutom var hon smart. Och hon var modig.”

Khadija är den enda kvinnan som integrerar med och dessutom står i nära relation med den privilegierad grupp som Muhammed utgör i berättelsen. Det utesluter övrig kontakt med kvinnor i berättelsen. Denna exkludering genom frånvaro tydliggörs då Muhammed enbart integrerar med andra män för att assimilera till den muslimska tron som han själv representerar.

Mohammed Fazlhashemi (2014) beskriver att de kvinnor som integrerande med Muhammed framställs som “starka kvinnliga gestalter i ett normativt syfte.” (Fazlhashemi 2014, s. 76). Fazlhashemi redogör dock för att det finns flera kvinnor med dessa karaktärsdrag i Koranen,

och tydliggör att en av dessa kvinnor är Khadija som beskrivs som ekonomiskt självständig och kärleksfull (Fazlhashemi, 2014, s. 76).

I berättelsen framställs mycket riktigt Khadija som inkluderad: "Precis som Muhammed trodde hon på denna enda Gud. På så sätt blev Muhammed och Khadija de första muslimerna," (van der Molen, 2009, s. 266). Khadija har då assimilerad till den norm som Muhammed representerar, men inkluderas inte vidare i berättelsen. Hon inkluderas i samma "vi" som de konverterade muslimerna genom att försäkra Muhammed om att han är Allahs profet.

### **Andra kvinnor**

Kunskapsbeskrivning av kristendomen börjar på sida 180 och följs av berättelser om bland annat Jesus. I under kapitlet "Är det verkligen slut på riktigt?" på sida 220, har Jesus blivit korsfäst och begravet.

"På tredje dagen efter Jesu död besökte Maria från Magdala och Maria- mamma till en av Jesu lärjungar-hans grav."

I berättelsen om Jesus presenteras dessa kvinnor som nya karaktärer i berättelsen, och denna meningen är den enda beskrivning som läsaren får.

Katarina Falkenberg (2010, s. 29) menar att genom den handlingar som Maria Magdalena genomför i de bibliska berättelserna förmedlas hon som en profetissa och prästinna:

*Maria Magdalena smörjer Jesus fötter i en tidigare Bibelberättelse och sedan hans huvud som beskrivs ovan. Det visar tydligt på hennes roll som den heliga bruden i gamla tiders fruktbarhetskulturer. Det var översteprästinns uppgift att smörja konungen, eller den för kulten utvalde att axla hans roll, inför offret. Det är prästinnan som gör honom till en Messias eller Kristus som också betyder den smorde.*  
(Falkenberg, 2010, s. 29)

Falkenberg (2010) tydliggör här att Maria Magdalena i Bibeln beskrivs som både helig brud och överprästinna. Eftersom att Maria Magdalena har denna titeln och roll, är det också hon som möjliggör Jesus övergång till själva Kristus.

I den skönlitterära texter inkluderas dock enbart "Maria från Magdala" för att beskåda Jesus tomma grav och återuppståndelse. Att det är Maria Madagalena som finner graven tom och är den första som träffar Jesus efter återuppståndelsen menar Falkenberg (2010, s. 34) även tyder på hennes viktiga roll i den bibliska berättelsen. Falkenberg (2010) menar att när Maria Magdalena berättande för lärjungarna om uppståndelsen trodde dem inte på henne utan behövde bevis. Den bibliska framställningen av Maria Magdalena tyder på att hon är en trofast kvinna. I den skönlitterära boken reduceras Maria Magdalenas roll i detta avseende. Det är inte hon som förenar lärjungarna och övertygar dessa om att Jesus har återuppstått (Falkenberg, 2010, s. 34).



### 7.1.3. Personer med funktionsvariation

I berättelserna uteslutes personer med funktionsvariationer genom sin frånvaro. Det är enbart en mening som benämner tre olika typer av funktionsvariationer i kapitlet om “Kristendom”. Det är i underkapitlet “Hur vatten förvandlas till vin och hur döda väcks till liv” på sida 206, i samband med att Jesus integrerar med folk för att övertyga dessa om att han är Guds son.

#### Fysisk funktionsvariation

“Jesus gav en blind man synen tillbaka, han botade lama människor ....”

Den marginaliserade gruppen benämns enbart utifrån sina funktionsvariationer. Det är enbart den blinda som också beskrivs utifrån sitt kön och antal. Läsaren får inte veta åldern, könet eller mängden av de lama människorna.

Då Jesus “botar” människornas funktionsvariationer leder det också till en exkludering, då funktionsvariationer inte är önskvärda. I den skönlitterära texten framgår det inte om funktionsvariationerna hos människorna är ett problem eller något som människorna vill bli av med.

#### Psykisk funktionsvariation

“Jesus gav en blind man synen tillbaka, han botade lama människor *och gav olyckliga människor sin livslust tillbaka.*”

Även här saknas beskrivningar av ålder, kön eller mängd. Den enda beskriven är hur människorna känner sig, vilket är: “olyckliga”(van der Molen, 2009, s. 206). Genom den beskriven kan människorna antingen lida av psykiska funktionsvariation eller möjligen av depression. Om det skulle vara en depression skulle effekten av Jesus närvaror leda till att han “gav” människor hopp om livet och därför också lusten att leva.

## 7.2 PULS Religion 1-3

### 7.2.1. Barn

På sida 26 inleds kapitlet “Heliga Böcker” i läroboken och inkluderar underkapitlet “Berättelser i Nya Testamentet” som startar på sida 34. En av berättelserna som presenteras heter “Jesus och Barnet” (sida 37) och lyder i sin helhet:

*De var många som lyssnade när Jesus talade. Mammor och pappor tog med sina barn till Jesus. De ville att han skulle röra vid barnen och välsigna dem. En välsignelse är som en helig hälsning från Gud.*

*Lärjungarna motade bort alla barn och föräldrar. De tyckte inte att Jesus hade tid med barnen. Barn var inga viktiga människor. Men då sa Jesus: “Låt barnen komma till mig. De hör också till Gud.”*

Barnen blir först utsatta för exkludering när lärjungarna "*motade bort*" dem från att träffa Jesus, och de beskrivs som "inga viktiga människor". Barnen uteslutas alltså på grund av de inte uppfyller normerna för att betraktas som "viktiga människor". Barnen blir tydligt kategoriserad som "de" mot ett "vi" som består av "viktiga människor" och via vår inferensläsning av texten menar lärjungarna att de själva är sådana människor som ska betraktas som "viktiga".

I kristendomens historia beskrivs alla som efterföljde Jesus som hans lärjungar innan de fick beteckningen "kristna" (Mölk, 2020). Jesus valde sedan tolv av alla sina lärjungar för att bli hans apostlar (Mölk, 2020). Dessa kallas även "de tolv lärjungarna" vilket beskrivs i läroboken på sida 34 "*Han hade tolv lärjungar som följde honom för att lära sig mer om Gud.*". De tolv lärjungarna är alla beskrivna och kända som män inom den bibliska och kristna historien. Även i den tillhörande illustration är det en man som försöker avvisa en kvinna med sitt barn i famnen i närheten av Jesus. I normkritiska genussammanhang diskuteras män som en privilegierad grupp gentemot kvinnor.

Av den historiska kontexten att de tolv lärjungarna är utvalda män av Jesus samt den privilegierade maktposition som män har mot marginaliserade grupper i samhället, tolkas lärjungarna tillhöra den privilegierade grupp som kategoriseras som "vi" och som de avvikande barnen blir jämförda med.

När Jesus säger att "Låt barnen komma till mig. De hör också till Gud." beskrivs en bred inkluderingen eftersom Jesus uttrycker att barn tillhör Gud lika mycket som någon annan. På samma sida i läroboken under texten och den tillhörande illustrationen finns en kort text där det står att "Jesus tyckte att barn var viktiga". Detta är även en beskrivning av bred inkludering eftersom Jesus motsäger sina lärjungar som på ett exkluderande sätt uttrycker att barn inte var viktiga människor.

En sak av intresse ur denna del av texten är att Jesus pratar om barn som "de". Dikotomin mellan privilegierade som "vi" och marginaliserade som "de" blir inte problematiserat och någon rubbning av rådande maktstrukturer mellan grupperna av de privilegierade och de marginaliserade kan inte tolkas urskiljas utifrån texten. Även om Jesus utför en bred inkludering av barn, vidhålls dikotomin "vi" och "de" i texten mellan de privilegierade och barnen. Detta är problematiskt eftersom denna dikotomin är en central del i beskrivningen av exkludering.

Även om Jesus i texten är en förespråkare för en bred inkludering av barn, blir texten i sin helhet av en exkluderande karaktär. Olika grupper blir beskrivna som "viktiga" men dikotomin "vi" och "de" vidhålls igenom hela texten.

### **Barn samt Moses som barn**

I kapitlet “Heliga Böcker” i läroboken är en av underkapitlen “Berättelser i Gamla Testamentet” som börjar på sida 30. En av berättelserna som presenteras heter “Mose” (sida 31):

*När Mose föddes var det judiska folket slavar i Egypten.*

*Egyptens kung var rädd att slavarerna skulle börja kriga mot Egyptens folk. Därför bestämde han att alla nyfödda judiska pojkar skulle kastas i floden Nilen.*

*Moses mamma räddade honom. Hon gömde sitt barn i en korg. Korgen satte hon ut i Nilen.*

Berättelsen i läroboken utelämnar delen från den ursprungliga berättelsen från Andra Moseboken i Gamla testamentet där kungen av Egypten säger till ett par barnmorskor att “När ni hjälper de hebreiska kvinnorna vid förlossningen, se då efter: är det en pojke skall ni döda honom, är det en flicka får hon leva” (Bibeln, 2 Mosebok: 1, 2000). Det är efter att barnmorskorna inte lyder kungens befallning som kungen ger en befallning åt hela folket att alla nyfödda pojkar ska kastas i Nilen men flickor för leva (Bibeln, 2 Mosebok: 1, 2000).

Handlingen i ursprungliga berättelsen beskriver en tydlig exkludering. Judiska pojkar är den grupp som blir marginaliserad. Deras avvikande från de önskvärda normerna leder till att de privilegierade beordrar mord på denna marginaliserad grupp.

Även om beskrivningen av berättelsen i läroboken utelämnar explicita ord som exempelvis “dödas”, blir tolkningen via inferensläsning av texten att de judiska pojkarna ska dödas när de “kastas i floden Nilen”.

Den intressanta kärnan i berättelsen blir den intersektionella aspekt som råder i berättelsen mellan judiska flickor, judiska pojkar och Faraon. Eftersom nyfödda judiska flickor inte riskeras att bli mördade, skulle en tolkning kunna vara att en bred inkludering råder för judiska flickor i kontexten ur denna berättelse. De är inte tillräckligt avvikande från de etablerade normerna för att vara ett hot mot den privilegierades maktposition och maktutövning. De tillåts att vara vid liv utan att någon assimilering till den privilegierades etablerade normer görs utifrån berättelsen handling. Om exempelvis en del i berättelsen handlingen beskrev hur flickorna behövde överge sin judiska härkomst för att inte bli dödade, då skulle man ha kunnat tolkat att en djup inkludering hade beskrivits i berättelsen.

Dock är tolkningen av att judiska flickor som ett icke hot mot de privilegierades struktur- och maktposition, en indikation på att judiska flickor som marginaliserad grupp bör tolkas som exkluderad.

På grund av sitt kön, ålder och religionstillhörighet tolkas judiska flickor vara långt ifrån ha någon ställning för att kunna rubba rådande etablerade maktstrukturer av den privilegierade.

Det råder inga indikationer att judiska flickor skulle kunna anses tillhöra kategorin “vi” i dikotomin “vi” och “de”. Istället faller judiska flickor in under kategorin “de” likväl som judiska pojkar också har gjort i denna berättelse.

Moses som judisk pojke skulle liksom andra nyfödda judiska pojkar kastas i Nilen. Alltså är även Moses när han är ett nyfött barn utsatt för risken av samma exkludering som de andra judiska pojkarna. I den ursprungliga berättelsen lyckas Moses mamma gömma honom tills han är tre månader gammal (Bibeln, 2 Mosebok: 1, 2000). Sedan är det omöjligt för Moses mamma att fortsätta gömma honom. Det är därför hon sätter honom i en korg och skickar honom iväg i Nilen.

I denna del av berättelsen tillhör Moses gruppen av barn som blir marginaliserad. När berättelsen fortsätter med att “när Mose blev vuxen blev han ledaren för det judiska folket”, sker en djupare inkludering. Via assimileringen av Moses ålder från barn till vuxen, framställs Moses ha en stor maktposition som ledaren av det judiska folket. Moses hade det manliga könet som barn men inte den rätta åldern för att kunna ha samma ställning, maktposition och möjlighet till maktutövning som den privilegierade normen som representeras av kungen av Egypten i berättelsen.

### **Övriga marginaliserade grupper**

Det saknas explicita fall för en kvalitativ analys av kvinnor och personer med funktionsvariationer som är relevant för denna studie.

### ***7.3. Mose - uttåget och de tio budorden: Bibelhistorier***

I serien Bibelhistorier handlar avsnitten om de mest kända historierna från Bibeln. I detta avsnitt presenteras historien om när israeliterna hade blivit befriade som slavar från Egyptens farao och deras vandring mot det förlovade landet. Faraon beordrar sin armé att hämta tillbaka israeliterna. Innan armén har nått fram till israeliterna berättar Gud för Moses om Guds plan för att rädda israelerna från armen. Morgonen därpå skulle Moses slå ner sin stav vid vattenbrynet och såhavet skulle dela sig. En torr väg av havets havsbotten bildades som israeliterna kunde passera för att komma till andra sidan havet. När israeliterna hade kommit fram till andra sidan havet och den egyptiska armén marscherade på samma väg genom havet, slogs havet igen och dränkte hela armén.

Nästa del av historien i avsnittet handlar om när Gud ger tio budord till Moses som israeliterna ska följa så länge de lever.

Historien avslutas med natten innan Moses död när Gud visar honom det förlovade landet som Gud hade lovat det israelitiska folket.

## **Marginaliserade grupper**

Det saknas explicita fall för en kvalitativ analys av barn, kvinnor och personer med funktionsvariationer som är relevant för denna studie.

### **7.4. Bibelhistorier: Jesus liv**

I detta avsnitt presenteras historien om Jesus liv från hans födelse, till hans död och återuppståndelse. Avsnittet inleds med historien om när en ängel besökte Maria och berättade att hon skulle föda en son med namnet Jesus som också skulle bli kallad "Guds son". Nästa del av historien handlar om natten i Betlehem som Jesus föddes. Historien fortsätter med Jesus uppväxt, om när Jesus började vandra till olika byar för att berätta för människorna om Gud, om hur Jesus blir förrådd av Judas, till Jesus korsfästelse till avslutningvis Jesus återuppståndelse och hans sista träff med hans lärjungar.

## **Marginaliserade grupper**

Det saknas explicita fall för en kvalitativ analys av barn, kvinnor och personer med funktionsvariationer som är relevant för denna studie.

### **7.5. Muhammed hade en kamel - berättelsen om en profet: Muhammeds barndom.**

Producent: Jenny Bergman (2004)

Berättelsen börjar med att Halima och al-Harith har adopterat Muhammed. Amina, Muhammeds biologiska mor, ville att pojken ska få i sig ren luft i öknen och Halima, som bor i öknen, får betalt för att ta hand om barnen. I samband med att Muhammed blir en del av fosterfamiljen börjar också maten att flöda hos familjen på oförklarliga sätt. Berättelsen beskriver sedan hur Muhammed levde ett vanligt liv hos fosterfamiljen, till den dagen änglar kommer och renar hans hjärta. Efter den händelsen bestämmer Halima att det är dags att återlämna Muhammed till hans biologiska mor.

#### **7.5.1. Barn**

##### **Profeten som barn**

*Quaswa: 'Och Muhammed, han lekte och växte som vilken pojke som helst. Och min moster har berättat att han var en stillsam pojke som gillade att sitta och fundera i skuggan av en kamel, när det var som varmast mitt på dagen, och att titta på stjärnorna på kvällarna, när mörkret hade fallit.*

(Utbildningsradion, 2004b)

Beskrivningen av profeten är begränsad eftersom Muhammed jämförs med andra pojkar för att sedan beskrivas som en reserverad pojke. Att Muhammed till en början beskrivs som att

“han lekte och växte som vilken pojke som helst” inkluderar pojkar som har samma attribut i ett “vi”. Pojkar som inte leker eller växer exkluderas däremot i “de” då de inte anses utgör “vilken pojke som helst.”

### **Marginaliserade grupper**

Det saknas explicita fall för en kvalitativ analys av kvinnor och personer med funktionsvariationer som är relevant för denna studie.

### **7.6 Sammanfattning av kvalitativ analys**

Det som framgått i den kvalitativa analysen av undervisningsmaterialet är att när profeten framställs som barn jämför denna med andra “pojkar”. Till exemplet: “ ‘Och Muhammed, han lekte och växten som vilken pojke som helst.’” (Utbildningsradion, 2004b). Detta kan bero på att profeterna tillhör det manliga könet men i sammanhanget skulle en generell benämning såsom “barn” leda till samma budskap.

När barn väl benämns i en generell term sker oftast en bred inkludering, som till exempel: “Men då sa Jesus: ‘Låt barnen komma till mig. De hör också till Gud.’” (Willebrand, 2003, s. 37). Detta exempel visar på hur den överordnade anser att den marginaliserade gruppen är viktig. Dock är detta ett sällsynt exempel som inte förekommer i övriga undervisningsmaterial.

När undervisningsmaterialet kategoriserar barn efter kön sker oftast en djup inkludering för pojkar medan flickor generellt utesluts. När flickor är närvarande i undervisningsmaterialet sker beskrivningen och inkluderingen på ett felaktigt sätt utifrån den historiska forskning som finns om dessa flickor, vilket Mirjam är ett exempel på.

Mödrar framställs oftast som närvarande när det behövs (Goldman, 1988, s. 76) och beskrivs oftast som stark, smarta och självständig. Emellertid integreras dem mycket sällan med profeterna. Framställningen av Maria från Nasaret i *Om änglar, gudar och hjältar* är det enda explicita moderna som integrerar med profeten under en längre tid.

Fruar är sällan närvarande i undervisningsmaterialet och även där är det *Om änglar, gudar och hjältar* som konkret beskriver två av de tre profeternas relationer med en kvinna. Muhammed fru har en större inkludering i berättelsen än jämfört med Moses fru. Anledningen kan vara att: “På så sätt blev Muhammed och Khadija de första muslimerna, “(von der Molen, 2009, s. 266). Detta visar på att Khadija integrerar med profeten i en djup inkludering.

Övriga kvinnor utesluts i undervisningsmaterialet, då dessa inte integrerar med profeten. Det finns ett exempel i *Om änglar, gudar och hjältar* där Jesus integrerar men nyintroducerade kvinnor till berättelsen. Genom historisk forskning (Falkenberg, 2010) har det framgått att

dessa kvinnor har en mer avgörande roll än vad undervisningsmaterialet framställer. Övriga kvinnor blir marginaliserade på samma sätt som flickorna. Den historiska kunskap som finns om dessa två kategorier framgår inte i undervisningsmaterialet.

Personer med funktionsvariationer är den marginaliserade grupp som saknas mest representation i undervisningsmaterialet. Det finns enbart en explicit mening där denna grupp tydligt framkommer. I meningen med denna marginaliserade grupp anses det ske en integration med profeten som beskriver en djup inkludering. Men den generella frånvaron i undervisningsmaterialet av personer med funktionsvariationer är ett exempel på exkluderingen eftersom att det saknas representanter av gruppen.

### **7.7. Intersektionell, kvantitativ analys**

Här nedan presenteras en tabell, i syfte att kvantitativ tydliggöra de intersektionella strukturerna som finns inom de marginaliserade grupperna. Bromseth och Sörensdotter (2012) beskriver intersektionalitet som “ett analytiskt perspektiv som fokuserar på hur relationer av överordning och underordning skapas och upprätthålls i skärningen (engelska intersection) mellan olika slags normativa positioner.” (2012, s. 24)

I denna analys presenteras de ord och bilder som representerar de olika grupperna. Exempelvis för den intersektionella gruppen “Barn som pojkar”, som alltså inkluderar både ålder och kön, räknas varje ord, fras och bild som hör till denna kategori. Ord och fraser som har räknats är till exempel “söner” som förekommer i *Om änglar, gudar och hjältar* på sida 105, ”nyfödda gossar” på sida 98 i samma bok och “nyfödda judiska pojkar” som förekommer i *PULS* läroboken på sida 31.

Just för denna analys räknas exempelvis endast flickor när det förekommer i ett sammanhang där någon av profeterna också förekommer i samma text eller bild. Detsamma gäller även för alla andra kategorier.

Bilder och illustrationer som representerar de intersektionella grupperna räknas utifrån att man med enkelhet kan urskilja att någon tillhör grupperna som presenteras i tabell 1. I bilaga 1 är ett exempel på en illustration tillhörande texten som heter “Jesus och barnen” i *PULS* läroboken. Utifrån kontexten av texten som har presenterats tidigare i den kvalitativa delen av denna analys och de karakteristiska drag hos personer i bilden, kan man urskilja en flicka och fyra mammor. Flickan har långt svart hår och är ritad med mjuka former. Mammorna har också blivit ritade med mjuka former samt vissa håller barn i sina händer.

I tabellen redovisas undervisningsmaterialet utifrån den kronologisk ordning de framgår i under analysen.

Tabell 1: Intersektionell analys

Undervisningsmaterial	Barn som pojkar	Barn som flickor	Barn med funktionsvarians	Kvinnor som mödrar	Kvinnor som fruar	Kvinnor med funktionsvarians
1	86	22	0	19	7	0
2	5	3	0	8	0	0
3	4	2	0	4	0	0
4	6	0	0	1	0	0
5	7	0	0	12	0	0
Totalt	108	27	0	44	7	0

### 7.7.1. Sammanfattning av kvantitativ analys

Det som framgår i den kvantitativa intersektionella analysen är att *Barn som pojkar* är den intersektionella grupp som förekommer i störst utsträckning bland undervisningsmaterialet. Det som också blir tydligt är att denna grupp förekommer främst i *Undervisningsmaterial 1*, som är den skönlitterära boken. En anledning till detta kan beror på att skönlitterära böcker generellt sett behöver ha en mer målande beskrivning av karaktärer. Det problematiska, som framgår i den kvantitativa tabellen, är att *Barn som flickor* är inte alls är lika vanligt förekommande i den skönlitterära boken.

Att *Barn som flickor* inte förekommer lika mycket som *Barn som pojkar* i undervisningsmaterial blir väldigt tydligt i *Undervisningsmaterial 4* och *Undervisningsmaterial 5*, där det saknas helt några förekomster av *Barn som flickor*. Problematiken med detta är att flickor som använder detta undervisningsmaterial kan känna en form av exkludering eftersom det saknas representanter av flickor.

*Kvinnor som mödrar* är den näst största grupp som kvantitativt finns i undervisningsmaterialet och är överlägsen i antal jämförelsen med *Kvinnor som fruar*. Detta kan ha sin förklaring hos relevansen mödrar har för barn. Målgruppen som undervisningsmaterialet är riktat mot är barn, och ett generellt antagande är att barn har starka band till sina mödrar.



Grupperna *Barn med funktionsvariationer* och *Kvinnor med funktionsvariationer* förekommer inte alls i undervisningsmaterialet. Detta blir problematiskt då det inte speglar samtidens samhälle. Till exempel inom skolans verksamhet stöter barn ofta på andra barn med olika funktionsvariationer. Om pedagoger inte ifrågasätter och problematiserar denna avsaknad av vissa intersektionella grupper i dessa typer av undervisningsmaterial, kan det leda till att oönskade och förkastliga maktförhållanden i klassrummet kan etableras mellan elever (Raudvere, 2010, s. 22).

## 8. Diskussion

I detta avsnitt kommer studiens frågeställningar vara de inledande rubrikerna. Därefter kommer det komma en metoddiskussion och avslutningsvis en rubrik om fortsatt forskning utifrån denna studie.

### 8.1. Förekommer dessa marginaliserade grupper i texter om Moses, Jesus och Muhammed i undervisningsmaterialen?

Alla de utvalda marginaliserade grupperna för denna studie förekom vid åtminstone något tillfälle i de analyserade undervisningsmaterialen. Frekvensen av förekomsten av de marginaliserade grupper skilde sig relativt markant. För gruppen av personer med funktionsvariationer fanns det endast ett kort stycke i *Om änglar, gudar och hjältar* med representanter ur denna grupp som blev beskrivna. Man kan se i den kvalitativa analysen att relevant material för denna grupp att analysera var minimal. Även i den kvantitativa intersektionella analysen fanns det inga tillfällen som det förekom *Barn med funktionsvariationer* eller *Kvinnor med funktionsvariationer* i undervisningsmaterialet. Sin forskning har Nilholm (2006, s. 3) fastställt att skolans skolans idé om en skola för alla har gett upphov till marginaliserade grupper i skolan. Barn med funktionsvariationer som kräver särskilt stöd är en av dessa marginaliserade grupper. Avsaknaden med förekomsten av personer med funktionsvariationer är en form av exkludering. Elever som använder dessa undervisningsmaterial och som själva har en form av funktionsvariation kan känna exkludering då eleverna inte blir representerade i undervisningsmaterialet. Diktominen "vi och de" som både Kumashiro (2000, s. 26) och Rosenberg (2006, s. 97) presenterat som förhållandet mellan privilegierade och marginaliserade grupper blir väldigt påtagligt. Barn med funktionsvariationer som grupp hamnar i kategorin "de" eftersom sin avsaknad av representanter i undervisningsmaterialet.

Kvinnor som marginaliserad grupp förekom i en relativ begränsad frekvens. I den kvalitativa delen av analysen fanns det några flera relativa delar att analysera av kvinnor än personer med funktionsvariationer. I den kvantitativa intersektionella analysen är *Kvinnor som mödrar* den kategori med näst högst frekvens av alla kategorier. Kvinnor som fruar är kategorien med den tredje lägsta frekvensen och förekommer endast i *Om änglar, gudar och hjältar*. Likt personer med funktionsvariationer finns det relativt få representanter av gruppen kvinnor i undervisningsmaterialet. Det är mer i jämförelse med personer med funktionsvariationer men

betydligt mindre än jämfört med barn. Tendensen som verkar finnas hos det analyserade undervisningsmaterialet är att grupper av kvinnor som inte förknippade med barn eller den heteronormativa familjen är nästintill helt icke representerade. Mödrar och fruar förekommer mycket mer än andra grupper av kvinnor både i den kvalitativa och kvantitativa delarna av analysen. Detta tyder på att kvinnor som förekommer mest i undervisningsmaterialet är dem som är representanter för den heteronormativa föreställningen av kvinnor. Inkludering och exkludering är bärande principer av Rosenbergs (2006, s. 96) redogörelse av heteronormativitet. De som blir nästintill helt exkluderade blir de avvikande kvinnorna från de heteronormativa normerna, medan kvinnor med heteronormativa attribut i större utsträckning blir inkluderade i form av representation i undervisningsmaterialet.

Barn är mest förekommande av alla de marginaliserade grupperna bland undervisningsmaterialet. I den kvalitativa analysen fanns det flera relevanta delar av undervisningsmaterialet att analysera för denna studie. Även kategorierna *Barn som pojkar* och *Barn som flickor* i den kvantitativa intersektionella analysen tillhör de med den högsta, respektive tredje högsta frekvensen av alla kategorier.

Varför förekomsten mellan de olika marginaliserade grupperna skiljer sig så påtagligt har antagligen en mångfacetterade anledning. En av dessa anledningar kan vara målgruppen som undervisningsmaterialet är riktad emot. Eftersom undervisningsmaterialet som har analyserats är riktade mot barn, präglas undervisningsmaterialet av viktiga aspekter som man vill applicera hos barn. Här

Skaparna av undervisningsmaterialet kan applicera bakomliggande budskap riktade mot barn. Detta kan vara en moraliskt förhållning som man vill att barn ska förhålla sig till. Berglund (2007, s. 17) har i sin forskning redogjort för hur berättelser om Muhammed framställer honom som en moralisk förebild för yngre barn. I undervisningsmaterialet som har analyserats förekommer det flera berättelser om när profeterna är barn. En sådan utformningen av undervisningsmaterialet kan möjligtvis påverka elever då skaparna har applicerat en eftersträva moraliskt förhållningssätt.

## **8.2. Om de marginaliserade grupperna förekommer, framställs de som inkluderade eller exkluderade i sammanhanget?**

Barn inkluderas i samtliga undervisningsmaterial i olika utsträckning. Utifrån Rosenberg (2006, s. 99) framställs barnen i en bred inkluderingen i *PULS*, där Jesus menar på att alla barnen är viktiga: "Men då sa Jesus: 'Låt barnen komma till mig. De hör också till Gud.'" (Willebrand, 2003, s. 37). Detta stämmer överens men den forskning som Dalevi (2007, s. 160) redogör för, då Jesus sätter högt värde på barn. Då Jesus framställs på detta sätt tillsammans med den marginaliserade gruppen, kan det kopplas till Kumashiros (2002, s. 46) tredje ansats som handlar om att den privilegierade gruppens privilegium som inte ifrågasätts eller problematiseras. I exemplet från läroboken beskriv den marginaliserade gruppen i en generell term, då texten inte beskriver barnets kön eller ålder.

Det som dock blir intressant är när undervisningsmaterialet förmedlar de marginaliserade gruppernas könstillhörighet. Det leder till en ojämslälld inkludering och exkludering. Att könen är ojämnt fördelade i undervisningsmaterialet framgår tydligt i den kvantitativa intersektionella analysen. Den kvantitativa tabellen visualiserar pojkaras dominant roll i undervisningsmaterialet.

Ali är ett exempel på hur denna ojämslälldhet konkretiseras, då han beskrivs utifrån kön, ålder samt relation med normen. “ 'Jag tror att du är Allahs profet' , sa den tioårige Ali. Ali var son till Muhammeds farbror Abo Talib, men hade i flera år bott hemma hos Muhammed och Khadija.” (van der Molen, 2009, s. 266). I boken *Om änglar, gudar och hjältar* inkluderas Ali som barn i en djup inkludering då han konverterar till att följa Muhammed (Rosenberg, 2006, s. 98). Alis djupa inkludering stämmer överens med Rosenberg (2006, s. 98) beskrivning av inkludering. Hon menar att den marginaliserade gruppen inkluderas om den assimileras till normen, vilket Ali gör då han konverterar och följer Muhammeds tro (Rosenberg, 2006, s. 98). I det här sammanhanget bildas de problematiska grupperna “vi” och “dem” som Kumashiro redogör för i sin andra utbildningsansats (2002, s. 43). Detta stämmer dessutom överens med Raudvere (2010, s. 22) forskning om att religiösa berättelser har makten att skapa grupperingar. Genom att Ali konverter till islam ingår han *innanförgruppen* medan de otroende ingår i *utanförgruppen*.

Däremot exkluderas oftast flickor i undervisningsmaterialet vilket Mirjam är ett exempel på. Bland undervisningsmaterialen benämner enbart två material hur Moses hamnade i floden Nilen. *PULS* beskriver händelsen: “Moses mamma räddade honom. Hon gömde sitt barn i en korg. Korgen satte hon ut i Nilen.” (Willebrand, 2003, s. 31). I *Om änglar, gudar och hjältar* beskriv samma händelse på följande sätt: “Flickan tog korgen. Så tungen den var! Så såg hon att hennes lillebror låg i den. 'Men mamma...' , sa flickan.” (van der Molen, 2009, s. 99).

I det först nämna undervisningsmaterialet exkluderas flickan helt ifrån berättelsen. I den sistnämnda marginaliseras flickans roll. Flickors framställning i berättelserna kan jämföras med Kumashiros (2002, s. 46) tredje utbildningsansats då de rådande maktförhållanden inte ifrågasätts. Undervisningsmaterialet har manipulerat berättelser jämfört med sin historiska ursprung och marginaliserade grupperna är i många tydliga fall exkluderade. Goldman (1988, s. 76) beskriver att Mirjam har en central roll i originalberättelsen, som stark och ledande profetissa, vilket saknas helt bland undervisningsmaterialen.

Den kvantitativa tabellen är kvinnor som mödrar den näst största kategorin som nämns kvantitativt, vilket kan tydas som att de är inkluderade i berättelserna. Dock i analysen av undervisningsmaterialen framgår det att mödrarna snarare är en grupp som exkluderas utifrån Rosenberg (2006, s. 97) definition av exkludering. Majoriteten av mödrarna framställs i ett “de” och interagerar inte med den privilegierade gruppen “vi”.

Att mödrarna framkommer med hög frekvens i berättelserna kan beror på att undervisningsmaterialet har barn som mottagare. Då mödrar oftast har en stor roll i barns liv kan barnet ha lättare att relatera till boken om mödrar förekommer mer i berättelsen. Det problematiska blir dock att mödrarna oftast har en maktlös roll. Goldman (1988, s. 40-41) menar på att de bibliska kvinnorna till största del enbart finns till för att föda de överordnade och heliga mannen. "Hon har fött den som skall föra Jahves lära vidare, och därför behövs hon inte längre." (Goldman, 1988, s. 40-41). Den kvinna som Goldman (1988, s. 40-41) hänvisar till är Eva i syndafallet, men detta är ett tydligt mönster som förekommer i undervisningsmaterialet.

Även fast *Kvinnor som fruar* inte representeras i hög utsträckning i den kvantitativa analysen framställa *Kvinnor som fruar* och *Kvinnor som mödrar* på liknande sätt i den kvalitativa analysen. Goldman (1988, s. 55) menar att kvinnor "finns plötsligt till när hon behövs för att föra det manliga släktet vidare." Detta är ett mönster som återfinns i undervisningsmaterialet. I samband med profeten fru förekomster i berättelserna, gör hon det tillsammans med deras familjens barn, också främst med söner. Till exempel "Så gav de sig av: Moses, Sippora och deras söner." (van der Molen, 2009, s. 105). Moses fru Sippora är dessutom ett tydligt exempel på det Goldmans (1988, s. 40) påstår om att kvinnor bara försvinner eftersom att hon inte behövs mer i berättelsen: "får hon inte ens äran att dö. Inget mer sägs om hennes vidare öden, om hennes livslängd eller begravningsplats." (Goldman, 1988, s. 40-41).

Den enda gång som en fru framställs via en djup inkludering (Rosenberg, 2006, s. 98) är relationen mellan Muhammed och Khadija i *Om änglar, gudar och hjältar*. Det som är intressant med deras relation i detta undervisningsmaterial är att Khadija beskrivs ha mer jämställd roll med Muhammed eftersom: "På så sätt blev Muhammed och Khadija de första muslimerna," (van der Molen, 2009, s. 266). Det var inte Muhammed som blev den första muslimen utan det blev de tillsammans.

Undervisningsmaterialets framställning av både mödrar och fruar är problematiskt eftersom kvinnor oftast enbart har ett kroppsligt syfte. Kvinnornas syfte som framgår i undervisningsmaterialen är att föda och ta hand om barn. Problematiken med detta är att mödrar och fäder / fruar och män / systrar och bröder, inte framställs på ett jämställt sätt i undervisningsmaterialet. Det är personer av det manliga könet som har den överordnade och avgörande positionen.

Den marginaliserade grupp som exkluderas med främst sin frånvaro är personer med funktionsvariationer. Detta framkommer både analyserna av de olika undervisningsmaterial. De förekommer endast vid ett tillfälle i boken *Om änglar, gudar och hjältar* "Jesus gav en blind man synen tillbaka, han botade lama människor och gav olyckliga människor sin livslust tillbaka." (van der Molen, 2009, s. 206). Detta exempel kan appliceras på Kumashiros (2002, s. 43) utbildningsansatser, där personerna med funktionsvariationer kategoriseras i "de", medan Jesus blir kategoriserad i den privilegierade gruppen som bildar ett "vi". Utifrån Rosenberg (2006, s. 98) redogörelse av inkluderingen och exemplet ovan, kan människorna

assimileras för att uppnå de karaktärsdrag som är normativa för den privilegierade gruppen, vilket på så sätt leder till en djup inkludering (Rosenberg, 2006, s. 98).

Den problematik som Nilholm (2006) redogör för framkommer i denna studie. Nilholms (2006, s. 45) menar på att faktorer som bland annat varierat material och varierande metoder kan leda till att undervisningen anpassas till olikheter. I denna studie har flera olika berättelser analyserats som har framställts på olika sätt. Vi har ändå inte kunnat hitta några konkreta exempel där personer med funktionsvariationer accepteras eller inkluderas i berättelserna.

### **8.3. Vilken betydelse kan framställning av marginaliserade grupper som inkluderade eller exkluderade i undervisningsmaterialet ha för elever i årskurserna 1–3?**

När olika marginaliserade grupperna presenteras i olik utsträckning bland undervisningsmaterialet kan det leda till att maktpositioner i ett klassrum vidhålls och även förstärkas. I berättelserna är det mannen som utgör normen och de marginaliserade grupperna blir inkluderade eller exkluderade utifrån honom.

Berglund (2007, s. 17) beskriver i sin forskning att Muhammed i berättelser för yngre barn utgör den moraliska normen. Om denna "moraliska norm" (Berglund, 2007, s. 17) exkluderar marginaliserade grupper genom att inte interagera med dem, kan det leda till att barnen inte får någon vägledning över hur de ska agera i ett social sammanhang med personer från de marginaliserade grupper.

Om pedagoger sätter sin tillit på att elever ska få moralisk vägledning ifrån en berättelse behöver berättelsen vara inkluderande och framställa personer inom marginaliserade grupper. Undervisningsmaterialet behöver syfta till att spegla samhället och individerna som förekommer i samhället som elever befinner sig i. I undervisningsmaterialen som har analyserats i denna studie exkluderas personer med funktionsvariation genom sin frånvaro. Om pedagoger skulle använda detta undervisningsmaterial som en moraliska ledsagare för elever utan att först själva analysera materialet, skulle den moraliska ledsagningen för elever potentiellt bli problematisk.

För att materialet ska ha en positiv påverkan på eleverna behöver materialet vara utformat på sättet som Nilholm (2006, s. 45) förespråkar om. Han menar att undervisningen måste anpassas efter olikheter, där bland annat varierande material är en viktig faktor för att alla ska inkluderas i undervisningen.

Nilholms (2006) forskning konstaterar att elever som är i behov av särskilt stöd blir exkluderade. Detta är också ett förekommande mönster i denna studie. Att exkludera personer med funktionsvariation ifrån undervisningsmaterialet kan påverka flera olika elever. Elever med funktionsvariationer saknar representanter i undervisningsmaterial kan påverkas negativt genom att få negativa tankegångar om norm och sin egen identitet. Elever som inte har någon

funktionsvariation kan få snedvridna perspektiv och tankegångar om de saknar erfarenheter och referenser till personer med funktionsvariationer.

Problematiken för allt exkludering av de marginaliserade grupperna redogör Raudvere (2010, s. 22). Hon fastställer att religiösa berättelse har makt att påverka "vad som är viktigt och betydelsefullt, sant och falskt, eftersträvt och förkastligt." (Raudvere, 2010, s. 22). Om det finns marginaliserade grupper som inkluderas i berättelsen men som står i beroendeställning gentemot normen eller helt exkluderande från berättelsen, kommer det att förmedla ett budskap till eleverna. Budskapet som kommer förmedlas är att de som exkluderas inte är betydelsefulla och "förkastligt", medan de som inkluderas är de "viktiga" och "eftersträvt" (Raudvere, 2010, s. 22). Det är ett väldigt felaktigt budskap.

Dalevi (2007, s. 160) redogör i sin forskning att barn har en samhörighet med Jesus. Dock utifrån den intersektionella analysen kan det konstateras att det är främst pojkar som är representerade i undervisningsmaterialet. Detta förmedlar ett budskap om hur betydelsefulla pojkar är gentemot flickor.

Även framställningen av Moses i undervisningsmaterialet tyder på en överordnad man där ingen av de marginaliserade grupperna blir representerade på ett explicit sätt. Detta stämmer även med Osbecks (2006, s. 352) forskning om Moses som överordnade man och som ingår i ett "vi" och där resterande kategoriseras i en underordnat "dom" (Osbecks, 2006, s. 352).

Detta leder återigen till Raudvere (2010) redogörelse för religiösa berättelsers makt att skapa *innanför-* respektive *utanförgruppningar*. Undervisningsmaterialet framställer främst att det är *Barn som pojkar* som inkluderas med normen i ett "vi"/*innanförgrupp* medan resterande marginaliserade grupper exkluderas i ett "dom"/*utanförgrupp* (Osbecks, 2006, s. 352) (Raudvere, 2010, s. 22).

För att tydliggöra problematiken menar Läroplanen på följande "alla människors lika värde jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet mellan människor är de värden som skolan ska gestalta och förmedla." (Skolverket, 2018, s. 5). Analysen av undervisningsmaterialen i denna studie speglar i mycket det motsatta det som står i läroplanen, vilket förmodligen kan ha en negativ påverkan på elever i samtiden och i framtiden.

#### **8.4. Metoddiskussion**

Studien kommer att vara avgränsad i bemärkelsen att det är ett begränsat urval vilket gör att det inte kommer kunna göras några generella slutsatser (Denscombe, 2018, s. 78). Det antaganden som kan göras berör endast det analyserade undervisningsmaterialet.

Den kvalitativa tolkande analysen har gjorts utifrån våra erfarenheter, subjektiva uppfattningar och värderingar av det undersökta materialet. Detta medför att analysen och

resultatet har en viss partiskhet, resultatet av analysen blir därför inte helt objektivt. Vanligtvis vid kvalitativ forskning erkänner man att forskarens bakgrund, värderingar, identitet och övertygelse har en signifikativt beskaffenhet för den data som har samlats in och analyserats (Denscombe, 2018, s. 26). Denna erkännande behöver inte nödvändigtvis bli tillgivna oss eftersom vi saknar tidigare forskningsbakgrund inom området. Dock som lärarstudenter inne på sin sjätte termin på Stockholms Universitets grundlärarprogram F-3, är förhoppningen att detta är tillräckligt för att kunna få erkännande för just detta arbete.

Fördelen med en tolkande analys är den inferensläsning som kan göras att få syn på djupare bakomliggande orsaker och mönster som förekommer i materialet. Nackdelen är att man kan missa den explicita helheten av materialet när man kollar på djupet på materialet. Därför kan det vara fördelaktigt att komplettera med en kvantitativ analys av samma material. Man kan upptäcka eventuella mönster som förekommer i både analysmetoderna, sedan därifrån kunna dra kopplingar och slutsatser.

Problematiken med att endast göra en kvalitativ tolkande analys är att det kan saknas relevant innehåll i urvalet av material utifrån analysfrågorna och den utvalda teorin. I detta arbete uppstod denna problematik vilket gjorde att det kan vara svårt att upptäcka mönster som förekommer hos allt undervisningsmaterial. Visserligen kan avsaknaden redovisas som ett resultat, men upptäckten av gemensamma mönster mellan undervisningsmaterial blir fortsatt svår att hitta.

Om man endast skulle ha gjort en kvantitativ analys skulle opartiskheten till analysens resultat vara mycket större. Problematiken blir till exempel om man är intresserad av vilka bakomliggande intentioner och avsikter hos författarna som framkommer i materialet. Den hermeneutiska förhållningssättet passar bättre till en kvalitativ tolkande analys där man till exempel kan göra inferensläsning av materialet, än hos en kvantitativ analys där det mest explicita hos materialet som undersöks.

### **8.5. Framtida forskning**

En intressant infallsvinkel för framtida forskning skulle vara att använda andra marginaliserade grupper som utgångspunkt i en litteraturanlys av undervisningsmaterial. I diskrimineringslagen finns det sammanlagt sju olika grupper som inte ska bli utsatta för diskrimineringen (Diskrimineringslag [DL], SFS 2008:567). I denna studie har vi berört tre av dessa. Men vi stötte också på andra marginaliserade grupper som återfinns i Diskrimineringslagen( [DL], SFS 2008:567), såsom etnisk tillhörighet och trosuppfattning.

Framtida forskning skulle också kunna analysera andra typer undervisningsmaterial utifrån liknande forskningsfrågor för denna studie. För en sådan forskning skulle det vara intressant att utgå ifrån digitala multimodala undervisningsmaterial, såsom applikationer.

## 9. Slutsats

I den här uppsatsen har vi analyserat flera undervisningsmaterial som används i dagens religionskunskapsundervisning i årskurserna 1-3. Analysen har skett utifrån Kevin Kumashiros (2000) teori angående antiförtryckande pedagogisk och har kompletterats med Tiina Rosenberg (2006) definition av begreppen "inkludering" och "exkludering".

Uppsatsen syftar till att studera hur marginaliserade grupper inkluderas och exkluderas i undervisningsmaterialet för att eventuellt kunna hitta mönster och dra slutsater om sådant som kan påverka elever använder materialet. Eftersom att vi analyserat ett begränsat antal undervisningsmaterial har också våran fynd och slutsats varit begränsade till materialet.

De fynd som vi har hittat i undervisningsmaterialet är att berättelserna oftast är modifierade från sin historiska ursprung. Vissa delar av den ursprungliga berättelsen har kortast ner eller förekommer inte alls. Genom detta har viktiga aspekter av berättelserna uteslutis, vilket i vissa fall kan ha betydelse för hur marginaliserade grupper exkluderas eller inkluderas i berättelserna. Frånvaron av dessa viktiga aspekter kan ha betydelse för om rådande maktstrukturer mellan privilegierade och marginaliserade grupper i berättelserna vidhålls, förstärks eller problematiseras.

Slutsatserna som kan dras från detta arbete är att pedagoger måste förhålla sig konstruktivt i sina val av undervisningsmaterialet. Det leder till att pedagoger måste utföra "dubbla akademisk uppgifter" som Raudvere (2010, s. 24) redogör för. För att pedagogen ska kunna uppnå skolans mål om en "saklig och allsidig" undervisningen är det en nödvändig uppgift (Skolverket, 2018, s. 6).

Skolan kommer inte att uppnå detta mål om de historiska berättelserna förmedlar och förstärker maktpositionen mellan underordnade marginaliserade grupper och överordnanden normativa män. Förmedlingen av historiska berättelser bör istället ske på antiförtryckande sätt, där inga marginaliserade grupper skildras genom exkludering eller förvriden inkludering. Elever i skolan ska inte bli påverkade negativt genom en felaktig förmedling av undervisningsmaterialets återberättande av religiösa berättelser.

Skolan har inte makten att påverka det historiska händelserna som har inträffat. Dock har skolan makten att påverka *hur* de historiska händelserna förmedlas. "Därför är historien aldrig färdigskriven och det är därför det är svårt - men viktigt- att kunna skilja mellan historia och historieskrivning." (Raudvere, 2010 s. 22)



## Bilagor

### Bilaga 1



Willebrand, M. (2003). *Religion*. Sida: 37.

## 10. Referenslista

Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.

Berglund, J (2007) *Religion som värdeladdade berättelser – Islamundervisning på muslimska friskolor*. I: Religion & livsfrågor. S. 16-17. Ort: Trollhättan.

Bibeln (2000). *Andra Moseboken*. Hämtad den 2020-02-25 från [https://www.bibeln.se/las/2k/2\\_mos](https://www.bibeln.se/las/2k/2_mos)

Björkman, L. & Bromseth, J. (red.) (2019). *Normkritisk pedagogik: perspektiv, utmaningar och möjligheter*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik: makt, lärande och strategier för förändring*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap, Uppsala universitet.

Bromseth, J & Sörensdotter, R (2012) *Normkritisk pedagogik: en möjlighet att förändra undervisningen*. I: Nationella sekretariatet för genusforskning (2012). *Genusvetenskapens pedagogik och didaktik*. S. 43-55. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.

Bæk Simonsen, J. (1994). *Islamlexikonet*. Stockholm: Forum.

*Diskrimineringslag* (SFS 2008:567). Hämtad från Riksdagens webbplats: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567)

Dalevi, S. (2007). *Gud som haver barnen kär?: barnsyn, gudsbild och Jesusbild i Barnens bibel och Bibeln i berättelser och bilder*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2008. Stockholm. Vancouver

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom*

*samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Diskrimineringsombudsmannen. (2019) *Hbtq-strategisk myndighet*. Hämtad den 2020-02-12 från: <https://www.do.se/om-do/vad-gor-do/hbtq-strategisk-myndighet/>

Diskrimineringsombudsmannen (2020a). *Ålder som diskrimineringsgrund*. Hämtad den 2020-02-17 från: <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/alder-som-diskrimineringsgrund/>

Diskrimineringsombudsmannen. (2020b). *Kön som diskrimineringsgrund*. Hämtad den 2020-02-17 från: <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/kon-som-diskrimineringsgrund/>

Diskrimineringsombudsmannen. (2020c). *Funktionsnedsättning som diskrimineringsgrund*. Hämtad den 2020-02-17 från: <https://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/funktionsnedsattning-som-diskrimineringsgrund/>

Edgren, H (2015) *Folkskolan och grundskolan*. S. 113-130.

I: Larsson, E. & Westberg, J. (red.) (2015). *Utbildningshistoria: en introduktion*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Elfström, I., Nilsson, B., Sterner, L., & Wehner-Godee, G. (2014). *Barn och naturvetenskap: upptäcka, utforska, lära i förskola och skola*. (2. [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.

Falkenberg, K. (2010). *MARIA MAGDALENA KÄRLEKENS PROFETISSA*. Hämtad den 2020-02-26 från: <http://alkemiskaakademin.se/Maria%20Magdalena.pdf>

Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fazlhashemi, M. (2014). *Vems islam: de kontrastrika muslimerna*. (4., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Goldman, A. (1988). *Våra bibliska mödrar*. Stockholm: Natur och kultur.

Groth, B. (2002). *Judendomen: kultur, historia, tradition*. Stockholm: Natur och kultur.

Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Hägglund, S., Quennerstedt, A. & Thelander, N. (2013). *Barns och ungas rättigheter i utbildning*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.

Imam Ali Islamic Center. (2020) *Om profetens dotter, Fatima Al Zahra (s)*. Hämtad den 2020-02-26 från: <https://www.imamalicenter.se/sv/content/om-profetens-dotter-fatima-al-zahra-s>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kumashiro, Kevin K. (2000). *Toward a theory of anti-oppressive education*. Review of Educational Research, 70(1), 25--53.

Kumashiro, Kevin K. (2002). *Troubling education: queer activism and antioppressive pedagogy*. New York: RoutledgeFalmer.

Marklund, L. (2016) *Ögonblicksbilder av kvinnoöden*. S.72-82.

I:Jarnkvist, K. & Molin, A. (red.) (2016). *Makten att berätta [Elektronisk resurs] : om tal och tystnad i tid och rum*. Sundsvall: Mid Sweden University.

Meierhans, J & England, R (2018). *Baby names: Is Muhammad the most popular?* Hämtad den 2020-02-12 från: <https://www.bbc.com/news/uk-england-45638806>

Mölk, C. (2020). *Bibeln i korthet*. Hämtad den 2020-02-24 från <https://www.christianmolk.se/2013/04/bibeln-i-korthet/>

Nationalencyklopedin. (2020a). *HBTQ*. Hämtad den 2020-02-12 från: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/hbtq>

Nationalencyklopedin. (2020b). *Sverige*. Hämtad den 2020-03-04 från: <https://www-ne-se.ezp.sub.su.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/sverige>

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"* [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Olivestam, C.E. (2006). *Religionsdidaktik: om teori, perspektiv och praktik i religionsundervisningen*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2006. Karlstad.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Stockholms Universitet. (2020). Tiina Pursiainen Rosenberg. Hämtad 2020-02-12 från <https://www.su.se/profiles/tiina-1.190196>

Sverige. Skolverket (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i religionskunskap*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. (Femte upplagan). [Stockholm]: Skolverket.

Sverige. Skolöverstyrelsen. (1969-1978). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Utbildningsförl.

Raudvere, C. (2010). *Historia och historieskrivning*. I: Svensson, J & Arvidsson, S (red). *Människor och makter 2.0 en introduktion till religionsvetenskap*. (s.22-24) Johanneshov: MTM.

Rosenberg, T. (2006). *Queerfeministisk agenda* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Atlas.

Utbildningsradion. (2004a). *Muhammed hade en kamel*. Hämtad den 2020-02-20: [https://www.ur.se/mb/pdf/handledning/41201\\_Muhammed.pdf](https://www.ur.se/mb/pdf/handledning/41201_Muhammed.pdf)

Utbildningsradion. (2004b). *Muhammed hade en kamel - berättelsen om en profet. Muhammed barndom*. Hämtad den 2020-02-20: <https://urplay.se/program/104193-muhammed-hade-en-kamel-berattelsen-om-en-profet-muhammeds-barndom>

van der Molen, J. (2009). *Om änglar, gudar och hjältar: berättelser ur de stora världsreligionerna*. Borlänge: Björnen.