

Mangfold og representasjon

En studie av fremstillinger av kjønn og muslimer i læreverker for faget religion og etikk (LK20).

Nazoo Afridi

Masteroppgave i Religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Mangfold og representasjon

En studie av fremstillinger av kjønn og muslimer i
læreverk for faget religion og etikk (LK20)

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk (reldid4009)

Nazoo Afridi

Copyright: Nazoo Afridi

2023

Mangfold og representasjon

Nazoo Afridi

www.duo.uio.no

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan de nye læreverkene i religion og etikk-faget har fremstilt kjønn og kjønnsroller i islam. Det er en overrepresentasjon av islam og muslimer i norske medier, og i tillegg fremstilles religionen ofte i et negativt lys. Dette resulterer i at stereotypier og fordommer opprettholdes, og sett i lys av fagfornyelsen 2020 forventes det at elevene, gjennom religion og etikk-faget, skal utvikle evner til å, blant annet, håndtere meningsbrytning og respektere andre, uavhengig av kulturelle og religiøse og livssynsmessige bakgrunn. På denne bakgrunnen studerer jeg hvordan kjønn og kjønnsroller i islam er fremstilt i læreverkene. Jeg har analysert lærebøkene utgitt av Cappelen Damm og Aschehoug sammen med de digitale læringsressursene knyttet til disse bøkene, og i tillegg til dette har jeg også analysert fremstillingene i den digitale læringsarenaen NDLA. Selve analysen har vært en innholdsanalyse av læreverkene sett i lys av den utbredte diskursen om kjønn og islam i Norge, og mine funn viser at læreverkene reproducerer andregjøring av kvinnen ved å hovedsakelig fremstille den muslimske mannen som religiøs utøver. Denne andregjøringen nyanseres ved at den muslimske kvinnens rolle belyses gjennom et historisk perspektiv knyttet direkte til stiftelsen av islam som religion, og i tillegg i lys av endringer i muslimske samfunn i samtida. Læreverkene fremstiller religiøse kleskoder på måter som belyser en kompleksitet. Likevel behandles det som et tema som kun angår kvinner. LHBT+ blir i læreverkene behandlet som en egen kategori, men knyttes i liten grad til religiøst aktørskap. Dette prosjektet viser at de nye læreverkene, til tross for nyanseringer og viktige tillegg, fremdeles har rom for forbedring, og i denne rammen er det relevant å reise spørsmål om hvordan *læreren* velger å jobbe med det nye lærestoffet, og om deres valg påvirker hvordan kjønn og mangfold i islam fremstilles i klasserommet.

Forord

Til tross for en del sykdom, fikk jeg, sammen med min kjære veileder, Ole Andreas Kvamme, fullført dette prosjektet og avsluttet et viktig kapittel i mitt liv. Min medstudent og gode venn, Mariam, har også vært utrolig hjelpsom i hele denne prosessen og tillatt meg å lufte tanker og tårer. Dette prosjektet betyr mye for meg som fremtidig religionslærer, og jeg håper også at mine funn kan være nyttige for videre religionsdidaktiskforskning.

Oslo, mai. 2023.

Innholdsfortegnelse:

Innholdsfortegnelse:.....	9
Kapittel 1 Innledning	11
1.1 Formål.....	11
1.2 Fagfornyelsen 2020.....	12
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	14
1.4 Oppsett.....	15
Kapittel 2 Tidligere forskning og relevante teorier.....	16
2.1 Teori om kjønn og kjønnsroller	16
2.1.2 Definisjon av «kjønn».....	17
2.1.3 Konseptet “kjønnsroller”	19
2.1.4 Kjønnsdiskursen om islam i Norge.....	20
2.2 Skolens rolle i kjønnsdiskursen	22
2.2.1 Lærebokens funksjon	25
2.3 Tidligere masteroppgaver.....	27
2.4 Oppsummering av kapittelet	29
Kapittel 3 Metode	30
3.1 Utvalg.....	30
3.2 Metode - tilnærming	31
3.3 Innholdsanalyse inspirert av diskursanalyse.....	33
3.4 Studiens troverdighet og gyldighet	35
Kapittel 4 Analyse.....	38
4.1 Lederrollen	40
4.2 Utøveren.....	44
4.3 Kleskodeks	47
4.4 LHBT+	49
4.5 Oppsummering av analysen	52
Kapittel 5 Diskusjon.....	53
5.1 Lederen	53
5.2 Utøveren.....	56
5.3 Kleskodeks	58
5.4 LHBT+	61
5.5 Oppsummering av drøfting	63

Kapittel 6: Avslutning – Fagdidaktiske implikasjoner.....	66
Videre forskning.....	67
Litteraturliste:.....	68
Utvalgte nettsider:	70

Kapittel 1 | Innledning

1.1 Formål

Kjønn og kjønnsroller i de ulike religionene og livssynene har lenge vært en del av undervisningen i faget religion og etikk. Det er også en sentral side ved samfunnsdebatten, ikke minst knyttet til diskurser om islam. *Hvorfor må kvinner dekke til og ikke menn? hvorfor tilrettelegger sharia for at tradisjonelle kjønnsroller forblir standarden i muslimske land? hvorfor aksepterer ikke muslimske samfunn konseptet LHBT+ når islam forkynner et budskap om toleranse og respekt for omverdenen?* Dette er bare noen av spørsmålene som nesten regelmessig blir reist i sosiale medier, i nyheter og i saklige artikler, og diskusjonene som følger er ofte preget av hatske kommentarer og mangel på forståelse for kulturforskjeller. I Norge er det også en pågående samfunnsdebatt om islam og muslimer. Det er spesielt den radikale, anti-islamske organisasjonen SIAN (Stopp islamiseringen av Norge) som siden starten av 2000-tallet har deltatt i disse debattene, hovedsakelig for å uttrykke hvor fremmed og uvelkommen religionen og dens tilhengere er her i Norge. Koranbrenning har vært en av de mest omtalte hendelsene i norsk politikk, og flere nyhetsartikler viser at det vekker sinne og hat både hos de anti-islamske tilhengerne og hos muslimer som må akseptere at deres hellige bok offentlig skal brennes for å bevare norske statsborgeres rett til ytringsfrihet.

Fremstillingen av islam i Norge er preget av mange faktorer, men det er ingen tvil om at medier har en signifikant rolle når det kommer til hvilken informasjon befolkningen har tilgang til. Fra profesjonelle dokumentarer til blogginnlegg - det finnes nesten ingen grenser for hva slags debatt og tolkning islam og muslimer er gjenstand for, og det er lett gjort at feilinformasjon med eller uten intensjon om å spre forvirring og hat blir presentert for uvitende tilskuere. Mange norske muslimer har opplevd diskriminering og fordommer på grunn av sin religiøse bakgrunn; i en rapport fra 2023 utarbeidet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter og Likestillingssenteret KUN kommer det fram at mange personer som identifiserer seg som muslimer i Norge har vært utsatt for diskriminering og fordommer ved flere momenter i sine liv, og at de ofte har måtte skjule sin religion ved å unngå sentrale aspekter ved det, som for eksempel bønn og matregler, i håp om å unngå å bli diskriminert mot (IMDI, 2023). Denne studien er ny og bygger på både kvantitative og kvalitative data fra årene 2017 til 2022. At en såpass ny studie viser at norske muslimer fremdeles opplever “begrensninger for likeverdig deltakelse i samfunnet”, simpelthen på

grunn av deres religiøse bakgrunn, bekrefter bare hvor viktig det er å jobbe mot fordommer og diskriminering. Det er i denne rammen jeg ønsker å trekke inn skolens oppgave som et mellomledd i en prosess hvor elevene blir introdusert til fremmede/ukjente, og også *egne*, livssyn og religioner som det forventes at de både forstår seg på og lever i samhold med.

Denne masteroppgaven setter søkelys på fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i religion og etikk-faget; her undersøkes læreverkernes fremstillinger av kjønn og kjønnsroller i forhold til kjente diskurser om kjønn i islam.

1.2 Fagfornyelsen 2020

Ved Kunnskapsløftet 2020 ble en rekke endringer og justeringer i Læreplanverket introdusert, og fra høsten 2022 ble den nye læreplanen for religion og etikk-faget gjeldende for den norske videregående skolen. Denne nye planen tar høyde for samfunnsaktuelle i tillegg til utdanningsvitenskapelige endringer og implementerer en rekke nye mål og forventninger til hva elevene skal jobbe med i skolen. Likevel forblir selve kjernen i faget for det meste den samme; faget religion og etikk har en sentral rolle i elevenes møte med å forstå “seg selv, andre og verden rundt seg” (LK20). Ved skolegangen, og spesielt i de tre årene tilbrakt på videregående skole, er elever i en aktiv utviklingsprosess hvor grunnleggende deler ved deres identitet og selvforståelse etableres; fremstillinger av kjønn og kjønnsroller i islam som jeg her undersøker nærmere, er her viktig både for elever med og uten muslimsk bakgrunn.

I fagfornyelsen har det blitt gitt rom for et tverrfaglig arbeid ved, blant annet, religion og etikk-faget, og dette arbeidet sentreres rundt tre tverrfaglige temaer; Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap, og Bærekraftig utvikling (LK20). Innholdet i de to første temaene går aktivt inn i det feltet som omhandler mellommenneskelige relasjoner og forståelse av mangfold og forskjellighet. Det tverrfaglige temaet “folkehelse og livsmestring” handler i religion og etikk-faget om å “reflektere over verdien av gjensidig forståelse”, i tillegg til å utvikle evnen til å “håndtere utfordrende spørsmål i eget liv, inkludert spørsmål om likestilling, kjønn og seksualitet” (LK20, Udir). Arbeid med “demokrati og medborgerskap” tillater elevene å “utvikle evne til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn”, “drøfte utfordringer knyttet til ytringsfrihet og kommunikasjon i et mangfoldig samfunn”, og, gjennom arbeid med etisk refleksjon, “å problematisere makt og utenforskap” og “å stille spørsmål ved gjengse normer”. Disse formuleringene konkretiserer skolens intensjoner om å utruste elevene med nødvendige verktøy for at de skal kunne møte

det multikulturelle samfunnet i Norge, og også verden generelt hvis vi tar høyde for, blant annet, bruken av sosiale medier, på en fornuftig og åpensinnet måte.

Denne oppgavens konkrete fokus på fremstillinger av kjønn og muslimer i læreverkene er knyttet til flere av kjerneelementene i fagplanen, særlig kjennskap til religioner og livssyn og utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. Men, med vekt på mangfoldskompetanse, er også å kunne ta andres perspektiv sentralt. I videre forstand angår denne tematikken også de to siste kjerneelementene knyttet til eksistensielle spørsmål og svar og etisk refleksjon.

Selve kompetansemålene i religion og etikk-faget går mer konkret inn på hva som forventes av elevene etter gjennomførte studier.

Flere av målene er relevante for tematikken i denne masteroppgaven;

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne:

- *gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler på samspillet mellom religion, livssyn og politikk*
- *utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur*
- *drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk*
- *identifisere og drøfte etiske problemstillinger i tilknytning til kommunikasjon, mellommenneskelige relasjoner og identitet*
- *ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål*
- *diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering*

Skolens rolle i utviklingen av en forståelse for mangfold og forskjellighet er altså sentral, og det er mer konkret lærebøkene og lærerne som står ansvarlige for at elevene får tilgang til og oppøver nødvendige kunnskaper og ferdigheter. Lærerens rolle i klasserommet er grunnleggende for at det i det hele tatt skal foregå en form for læring på skolen, og det er et eget tema som krever rikelig med tid og ressurser hvis man skal skrive om det - læreren kommer ikke til å være temaet for denne masteroppgaven. Lærebøker og digitale nettressurser, på den andre siden, har også en avgjørende rolle i hva slags kunnskap elevene får tilgang til og hva som undervises i klasserommet. Med årene produseres det flere

lærebøker i ulike fag, og forrige sommer ble det utgitt to nye lærebøker i tillegg til digitale læringsressurser i religion og etikk-faget. Det har tidligere blitt forsket på hvordan ulike temaer fremstilles i lærebøkene i dette faget, men med to nye lærebøker som fremdeles er i ferd med å bli tatt i bruk av skoler, lærere og elever kreves det ny og oppdatert forskning som undersøker disse læringsressursene nærmere - jeg har derfor valgt lærebokanalyse som fokuset for denne oppgaven.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven undersøker jeg diskurser om kjønn og kjønnsroller i islam som trer fram i fremstillinger av læreverk knyttet til faget Religion og etikk i den videregående skole. Det har vært vanskelig å avgrense hva jeg konkret leter etter i denne oppgaven, og jeg har måttet stille meg selv flere spørsmål i avgrensningen av arbeidsmaterialet. Hvis jeg skal se på hvordan kjønn og kjønnsroller fremstilles i kapitler som omhandler islam, må jeg først og fremst definere disse begrepene. Her har jeg måtte ta flere avgjørelser, for hva er det jeg konkret ønsker å belyse når jeg diskuterer kjønn og kjønnsroller? Diskusjonen har blitt mer kompleks med årene. Regnes seksualitet som en iboende del av kjønn-begrepet, kan man i det hele tatt skille disse begrepene fra hverandre? I tillegg er det en egen diskusjon omkring hvorvidt kjønnsforskning faktisk angår både menn og kvinner, eller om det hovedsakelig er forskning på kvinner *i forhold til* menn. Dette handler nok om at denne forskningen har røtter i feministisk teori med et fokus på strukturer og forestillinger som undertrykker kvinner. Jeg har i denne sammenhengen bevisst valgt å fokusere mest på denne vinklingen; min analyse av lærebøkene vil fokusere mest på fremstillingen av kvinner i islam, men jeg kommer også til å belyse hvordan menn blir fremstilt for å vise sammenhengen mellom dem. I tillegg vil jeg fokusere på minoritetene som faller under kjønnsbegrepet og hvorvidt det har blitt gitt mer rom til representasjon av LHBT+ miljøet i muslimske samfunn.

For å besvare problemstillingen min har jeg utformet tre forskningsspørsmål som jeg kommer til å ta høyde for når jeg undersøker datamaterialet mitt. Spørsmålene forholder seg alle til fremstillingene av mann, kvinne og ikke-binære og bidrar til å identifisere diskursene i de omtalte læreverkene.

1. Hvordan blir muslimske kvinner framstilt, med særlig vekt på kontekster de blir framstilt i?
2. Hvordan blir muslimske menn framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?

3. Hvordan blir ikke-binære framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?

Begrepet «kontekst» dekker i denne sammenhengen flere momenter i lærebøkene og de digitale læringsressursene. Det jeg konkret mener med mine tre forskningsspørsmål er; hvor trer kvinner og menn og ikke-binære fram i tekster, bilder, filmer, oppgaver og illustrasjoner, og hvilke roller er de knyttet til? I tillegg vil jeg se på hvilken sosial, religiøs og politisk sammenheng, med særlig fokus på makt og innflytelse, disse kontekstene hører til. Ved å sette søkelys på disse kontekstene kan jeg danne et oversiktlig bilde av hvordan kvinner, menn og ikke-binære blir framstilt i de utvalgte læreverkene. Jeg skal undersøke hvordan forfatterne har valgt, bevisst eller ubevisst, å belyse kjønnsstatistikken i islam, og dette skal jeg videre analysere for å se om læreverkene bidrar til den allerede eksisterende diskursen rundt den negative fremstillingen av muslimer i medier og populærkultur, eller om de nye læreverkene aktivt tar opp og problematiserer denne diskursen for å gjøre elevene i stand til å være kritiske til den informasjonen de blir møtt med.

Jeg er vel vitende om at produksjon av læreverk er en komplisert prosess med mange ulike parter involverte. Så selv om bestemte tekster er skrevet av enkelte forfattere er det mange aktører, hensyn og perspektiver som er involvert, og som jeg her ikke forholder meg til. Målet har heller ikke vært å gi en evaluering eller sammenligning av læreverkene.

Her ønsker jeg også å nevne at siden jeg trenger et begrep som omfatter både lærebok og digitale læringsressurser, har jeg valgt å bruke «læreverk» fremover i teksten.

1.4 Oppsett

I kapittel 1 har jeg nå introdusert masteroppgaven min ved å oppsummere formålet med studien og hvilken problemstilling og forskningsspørsmål jeg skal besvare. Videre er dokumentet delt inn i fem kapitler. I kapittel 2 skal jeg legge til rette for den teoretiske bakgrunnen for denne oppgaven; her kommer jeg til å introdusere tidligere forskning som er relevant for min problemstilling. Kapittel 3 handler om metoden og utvalget i denne oppgaven, og her presenterer jeg lærebøkene og de digitale læringsressursene som jeg skal analysere i denne oppgaven. I det påfølgende kapittelet, altså kapittel 4, vil disse bøkene og ressursene analyseres med grunnlag i teori som jeg alt har introdusert i kapittel 2. Mine funn vil så bli gjenstand for drøfting og diskusjon i kapittel 5, og avslutningsvis vil kapittel 6 oppsummere og konkludere denne studien. Litteraturlisten følger dette kapittelet.

Kapittel 2 | Tidligere forskning og relevante teorier

2.1 Teori om kjønn og kjønnsroller

Det finnes utallig med vitenskapelige artikler og tekster om teori knyttet til konseptene kjønn og kjønnsroller. I denne masteroppgaven har jeg brukt en faglig referanse som har direkte relevans for å besvare min problemstilling. Den er et sentralt bidrag til studier rundt kjønn og kjønnsroller, spesielt med et fokus på religion og sosialantropologi, og de teoretiske perspektivene vi finner her, benytter også andre sentrale perspektiver i kjønnsforskningen. Boken *Islam and Gender - Major Issues and Debates* ble gitt ut i 2020, hvilket vil si at den kan kategoriseres innen den nyeste forskningen vi har tilgang til om kjønn og kjønnsroller, og forfatterne er Adis Duderija, Alina Isac Alak og Kristin Hisson, alle tre med bakgrunn i relevant forskning men med et fokus på islam og derfor land i Midtøsten og Nord-Afrika. Denne boken tar for seg samtidsaktuelle temaer knyttet til kjønn og islam og belyser diskursen omkring dette gjennom relevante forskningsteorier – her er feministiske tilnærminger til teorier om kjønn og religion vektlagt.

Hovedfokuset i boken er å undersøke og diskutere klassiske tolkninger av Koranen og hadithsamlingene, hvordan disse tolkningene har formet muslimske samfunn, og eventuelt hvordan feministiske nytolkninger av de hellige tekstene utfordrer de klassiske tolkningene. Religiøse skikker blir diskutert i lys av feministisk teori om, blant annet, patriarkalsk ære, og i denne konteksten blir mer konkret påbudet om religiøs klesdrakt undersøkt ved å belyse den historiske konteksten for koranversene og hadith-tekstene bak påbudet. De klassiske tolkningene av disse versene blir også undersøkt i forhold til deres historiske kontekst, og her blir utviklingen i disse tolkningene kritisert. Forfatterne tar også opp mangfold ved å belyse hvordan, blant annet, sosiokulturelle, religiøse og lovmessige forskjeller i muslimske samfunn påvirker deres erfaringer med og opplevelser av religionen. Interseksjonaliteten ved muslimers selvoppfattelse utgjør en sentral del av deres samtidsopplevelser, og dette blir tatt opp i boken.

Boken fokuserer på tematikk som direkte kan knyttes til min oppgave. Oppdaterte teorier om kjønn og kjønnsroller knyttes opp mot klassiske tolkninger, og ulike fortolkningstradisjoner undersøkes for å belyse hvorfor en essensialistisk forståelse av de hellige tekstene er såpass utbredt i muslimske samfunn. Boken tar, kort sagt, opp kjønnsrelatert problematikk i islam og

muslimske samfunn og undersøker dens røtter. Min oppgave fokuserer også på kjønn og kjønnsroller i diskurser om islam, og dette verket bidrar med relevante historiske og teologiske perspektiver.

2.1.2 Definisjon av «kjønn»

Siden århundreskiftet har det vært en betydelig utvikling i kjønnsforskning. Det finnes nå mengdevis av teorier rundt hvor mange kjønn som eksisterer og hva begrepet kjønn egentlig innebærer. Mye av bidragene til denne diskursen kan spores tilbake til sosiale medier og populærkultur, og det er særlig ungdommer som spiller en aktiv rolle i spredning av teorier og tanker omkring temaet. Ofte kan man lese «he/him» eller kanskje «they/them» i sosiale medieprofiler, en pekepinn på hva eieren av profilen “identifiserer” seg som, og dette belyser hvor viktig kjønn har blitt som del av individers, og særlig ungdommers, selvforståelse. Det er derfor ingen tvil om at faget religion og etikk, hvor selve kjernen handler om å forstå seg selv og omverdenen, utgjør en sentral, om ikke avgjørende rolle, i elevenes møte med kjønnsdiskursen. Når jeg her bruker begrepet «kjønnsdiskurs» refererer jeg til en generalisert tilnærming til diskursen uten spesifikke avgrensninger; vitenskapelige teorier ser ut til å ha like mye innflytelse som tilfeldige individers anekdoter på sosiale medier, og diskursen er derfor veldig omfattende. I denne konteksten er det derfor viktig å reise spørsmålet om hvorvidt *skolen* har klart å fange denne utviklingen, og om de nye læreverkene tilrettelegger for at elevene får god nok kjennskap til diskursen. For å undersøke dette trenger jeg først og fremst å *definere* begrepet «kjønn».

Å finne en soleklar definisjon på begrepet «kjønn» har det siste tiåret blitt vanskelig. På engelsk finnes det to begreper som brukes for «kjønn», nemlig «gender» og «sex», hvor begrepet «sex» brukes om de biologiske aspektene ved å være en kvinne eller mann, mens «gender» betegner den sosiale og mer psykologiske siden ved å være kvinne eller mann (Pryzgoda & Chrisler, 2000 s. 554). En slik nyansering er det dessverre ikke lagt rom for i det norske språket. Basert på hvilken vitenskapelig tilnærming man velger, vil denne definisjonen variere. I *Islam and Gender* forklares den historiske bakgrunnen for definisjonen på kjønn, og her skriver forfatterne at i Vesten kan den mest utbredte ideen om kjønn spores tilbake til en tokjønns binær modell som tar utgangspunkt i en kropporientert kjønnsforståelse (Alak, Duderija, & Hissong, 2020, s. 7). Dette «kjønnsdualitetssystemet» ble støttet opp av teori om symbolikk; kvinner og femininitet ble ofte assosiert med kropp, natur, følelser og svakhet

mens menn ble assosiert med autoritet, spiritualitet, autonomi og intellekt (Alak, Duderija, & Hissong, 2020, s. 7). Disse ideene ble forsterket av teorier om biologisk determinisme som brukte «biological differences between men and women to legitimise rigid gender/sex roles and norms in the socio-political, cultural and legal realms of human endeavour (Alak, Duderija, & Hissong, 2020, s. 7). Her ser vi at begrepet «kjønn» er komplekst og nyansert, og avhengig av hvilken tilnærming man velger vil ulike aspekter ved begrepet belyses. En biologisk betinget forståelse av begrepet vil fokusere på aspekter som en sosial eller kulturell tilnærming ikke nødvendigvis fremhever. Det er likevel viktig å nevne at de ulike aspektene ved kjønnsbegrepet ofte er tett knyttet til hverandre og de må derfor tas i betraktning for at man skal forstå diskursen rundt begrepet. I denne oppgaven ligger fokuset på en sosiokulturell tilnærming til kjønn sett i lys av islam i dagens Norge.

I en masteroppgave fra 2012 diskuterer Tuft den akademiske diskursen rundt kjønn og kjønnsroller. Hun nevner at akademia lenge har vært preget av hvite, vestlige, kristne menn, og at forskning på kjønn generelt sett ofte har oversett og ekskludert kvinnens stemme - forskning på kjønn i en religiøs kontekst er også preget av den samme problematikken (Tuft, 2012, s. 13). Kvinnens religiøse praksis blir, ifølge henne, i stor grad utelatt i forskning, mens mannens religiøse praksis “har vært forstått som selve det religiøse” (Tuft, 2012, s. 13). Et slikt fokus på menn og deres opplevelse av verden kan forstås som androsentrisme, og i forskning på kjønn og kjønnsroller finner vi flere verk som kritiserer denne androsentriske tilnærmingen til forskningstradisjoner. Tuft nevner Simone de Beauvoir, en av de mest kjente og viktigste bidragsyterne til feministisk teori, og fremhever hennes verk om “Det andre kjønn”. Dette verket er utvilsomt grunnleggende og høyt relevant i en sosiokulturell tilnærming til kjønnsdiskursen, for hovedpoenget til de Beauvoir er at kvinnens rolle, om det har vært preget av eller totalt blottet for makt, har alltid vært *i forhold til* mannen. Hvis vi retter blikket mot religionsvitenskap og, mer konkret, de få tilfellene i historien hvor kvinnen fikk makt som gudinner og kilder til helligdom, så har det ifølge de Beauvoir alltid vært en feiltolkning at denne fremstillingen av kvinnen har gitt henne utøvende makt; selv om kvinnen var definert som mektigere enn mannen, var det mannen som hadde definisjonsmakten og derfor også muligheten til å frata kvinnen denne makten hvis det ikke lenger kom han til gode (McCall, 1979, s. 210).

2.1.3 Konseptet “kjønnsroller”

Kort definert går begrepet “kjønnsroller” ut på de forventningene, holdningene og atferd som assosieres med kvinner og menn, jenter og gutter (*kjønnsroller*, SNL, 2023). Disse elementene har blitt systematisk opprettholdt i samfunnet over mange hundre år, og religions rolle i denne prosessen er utvilsomt sentral og avgjørende i mange land; religioners definisjon av kjønn kommuniserer «distinct behavioural roles for men and women which, in turn, gave rise to specific sex/gender-based rights and responsibilities (Alak, Duderija, & Hissong, 2020, s. 8). I muslimske land finner vi ofte en patriarkalsk styremodell hvor mannen er overhodet i huset og også i samfunnet. Begrunnelsen for en slik struktur kan spores tilbake til Koranen og hadithsamlinger hvor Gud veileder muslimer gjennom klare og detaljerte instruksjoner om hva som er tillatt og hva som ikke er tillatt. Mannens rolle som forsørger støttes opp i, blant annet, Surah Nisa;

“4:35 Mennene er ansvarlige for kvinnene med det som Allah har utmerket noen av dem med fremfor andre, og med det som de gir ut av sin eiendom. Derfor er de rettferdige kvinner de lydige [...]” (Koranen.no).

Dette verset og mange andre har blitt brukt av muslimer til å styrke de tradisjonelle kjønnsrollene med mannen som forsørger, og dermed maktholderen, og kvinnen som den som blir forsørget og som tar vare på hjemmet og barna. Dette mønsteret har blitt generalisert til resten av samfunnslivet også, for i mange muslimske land har det lenge kun vært mannen som har hatt mulighet til å studere. Leger, advokater, politiske figurer har lenge vært menn, men ved overgangen til det nittende århundre har denne strukturen blitt utfordret, og kvinner har fått større innflytelse i samfunn og politikk i flere muslimske land. I 1988 ble Benazir Bhutto den første kvinnelige statsministeren i Pakistan - et muslimskt land, og Bangladesh fulgte etter med Khaleda Zia som statsminister i 1991, og etterfølgeren hennes, Sheikh Hasina, har sittet som statsoverhodet siden 2006 (Wikipedia, hentet mai, 2023). Muslimske kvinner har begynt å ta stadig mer plass i samfunnslivet, spesielt på arbeidsmarkedet. Verden er endret, flere muslimske kvinner har stilt seg kritiske til gjeldende koran- og hadithtolkninger, og ønske om å tilpasse og aktualisere åpenbaringene og instruksene i disse hellige tekstene til dagens samfunnssituasjon har aldri før vært så sterkt utbredt i muslimske miljø. På lik linje har mange muslimske kvinner valgt å kjempe *mot* denne bølgen av endringer, for mye av de kravene som har blitt satt for å gjøre religionen dagsaktuell og mer “progressiv” går ifølge

disse muslimene imot selve kjernen i religionen. Mange uttrykker at den nye tenkningen er et produkt av vestlig filosofi og dermed en sekulær overbevisning som går imot islams grunnleggende prinsipper. Debatten rundt hijab og religiøse klesplagg, bruk av sminke og kosmetiske prosedyrer, og blant annet kvinnens stadig mer aktive rolle i arbeidslivet og mindre fokus på familieliv, har blitt kritisert av mange muslimske kvinner, og menn, for at det aktivt går imot det Koranen og hadithene forkynner. Dette korte samtidsbildet viser hvordan kjønnsdiskursen innenfor islam internasjonalt er mangfoldig og motsetningsfull og fungerer her som en bakgrunn for oppgaven. Jeg vil også gi plass til en beskrivelse av situasjonen i Norge.

2.1.4 Kjønnsdiskursen om islam i Norge

Kjønnsdiskursen om islam har eksistert lenge, men det er særlig i de siste tiårene at denne har blitt så utbredt og samfunnsaktuell som den er. Mye av dette skyldes en medialisering av tematikken; medialisering omtaler medienes stadig økende innflytelse på sosiale samhandlinger (*medialisering*, SNL, 2023). Gjennom sosiale medier har vi fått innblikk i livet til muslimske kvinner og menn verden over, og gjennom bilder, videosnutt og blogginnlegg har vi fått muligheten til å se sider ved muslimers liv som fram til nå kun har vært tilgjengelig gjennom andrehånds gjenfortelling, ofte gjennom bøker og anekdoter. Selve religionen har også frem til nå vært grunnlag for ikke-muslimers forståelse av kjønnsroller i muslimske samfunn, og koranvers eller hadith-utdrag har utgjort hovedkilder til disse inntrykkene og forventningene.

I dagens mediestyrt sosiokulturelle og politiske scene får vi tilgang til en “levd” islam som bidrar til å endre den kunnskapen som har fantes hittil. Kjønnsdiskursen er kanskje den viktigste som har oppstått fra denne endringen, og debatter om kjønnsdiskriminering, likestilling, bruk av hijab og andre muslimske klesplagg har blitt sterkt utbredt på internettet. Den kunnskapen som kommer ut av disse debattene og diskusjonene har en effekt på hvordan muslimer og individer av andre religiøse og livssynsbakgrunn oppfatter en veldig sentral del av islam og muslimers hverdag. Når det kommer til diskursen rundt islam i Norge har mediene ofte tegnet et negativt bilde av religionen. SIAN er kanskje et av de største eksemplene på den negative fremstillingen av islam i Norge. I flere år har de uttrykt hat og skeptisisme for muslimenes opphold i Norge, og vi kan stadig lese artikler om deres hatefulle ytringer og negative holdninger mot norske muslimer, og også nordmenn med

innvandrerbakgrunn fra muslimske land. De har holdt protester foran ambassaden til muslimske land, og koranbrenning har vært en av deres foretrukne måter å uttrykke sitt hat for islam på. Kjønnssdiskursen om islam er kompleks. Som nevnt i 2.2.2 kommer jeg ikke til å gå inn på denne kompleksiteten, men jeg ønsker å presisere nøyaktig hvilke fokus i kjønnssdiskursen om islam jeg tar høyde for i denne oppgaven. Først og fremst er har jeg avgrenset meg til den norske konteksten for denne diskursen. Videre vil jeg spesifisere at jeg har valgt å fokusere på kjønnssdiskursen om islam slik den har blitt fremstilt i norske medier; inkludert her er synet på bruk av hijab og religiøse klesplagg, kjønnsroller og holdninger til ikke-binære muslimer, og fokuset på ekstremisme og terrorhandlinger i islams navn. Denne avgrensningen av diskursen er kanskje også den mest populære i Norge, for det er disse temaene som oftest blir tatt, og jeg har derfor bevisst valgt å begrense meg til dem når jeg analyserer de nye læreverkene.

Marie Von der Lippe belyser denne diskursen når hun i studien “Scenes from a Classroom. Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway” skriver at noen av de 9.klasse elevene som tok del i studien hennes mente at de eneste religiøse konfliktene de kjente til var relaterte til islam, og at grunnen til at de snakket så mye om islam var fordi nyhetene alltid fokuserte på religionen (Lippe, 2009, s. 184). Studien er fra 2009, men gjennom egen erfaring, både som tidligere elev og som lærerstudent med praksis, har jeg dessverre fått bekreftet at mye av denne tankegangen fremdeles er vanlig i noen norske ungdoms- og videregående skoler. Denne konfliktorienterte tilnærmingen til islam utgjør en av de mest utbredte fremstillingene av religionen i Norge, spesielt i medier, og det er derfor av stor betydning for skolen å sørge for at elevene får riktig opplæring i hvordan muslimer egentlig lever sine liv, og at de får lært at mediernes fremstilling av muslimer og islam ikke nødvendigvis er sann eller generaliserbar til det store mangfoldet blant verdens 2 milliarder muslimer. Som Lippe skriver var det flere elever som uttrykte at den negative oppmerksomheten som mediene har gitt islam har ført til at de har blitt mer skeptiske til muslimer, og at de ønsker en mer nyansert fremstilling av islam i skolen (Lippe, 2009, s. 184).

Audun Tofts studie viser at fokuset på den negative fremstillingen av islam også skjer i religion og etikk-undervisningen på videregående nivå. Toft utførte en casestudie av religionsundervisningen og medier ved en videregående skole i Østlandet fra 2015-2016 - i denne studien observerte han undervisning og intervjuet både lærere i tillegg til et utvalg muslimske elever, og hovedfokuset hans var hvordan medierepresentasjon av islam påvirket

undervisningen og klasseromsdiskusjonene (Toft, 2017, s. 34). Funnene fra elevintervjuene viste at elevene var skeptiske til «det de beskriver som et ensidig negativt mediepress» (Toft, 2017, s.39), og både elevintervjuene og Tofts observasjoner av undervisningen i faget viste at den negative mediedekningen ble reflektert i undervisningen ved at tema som «konflikten i Syria, integrering av flyktninger, terrorangrep i Europa og radikalisering i Norge» ble tatt opp og diskutert i en langt større grad enn selve kjerneelementene i islam (Toft, 2017, s.41). Tofts studie viser at undervisningen om islam i religion og etikk-faget preges av et stort fokus på samtidsaktuelle problemstillinger hvor vold og terror ofte står i sentrum. Denne fremstillingen samsvarer ikke med de muslimske elevenes opplevelse av religionen, og Toft konkluderte med at klasserommet ikke er en nøytral kontekst fordi på den ene siden sitter elevene allerede «med egne erfaringer og bilder av religion», mens på den andre siden oppleves flertallet «som sekulære og eventuell trostilhørighet spilles ned» (Toft, 2017, s. 49). En løsning her er, ifølge Toft, å tilrettelegge for et individnivå i undervisningen om islam; her vil en nyansering som tar høyde for «hverdagsliv, tradisjoner og mangfold» kunne bidra til å bygge ned stigmaer som har oppstått som resultat av medienes negative fremstilling av islam (Toft, 2017, s.49).

2.2 Skolens rolle i kjønnsdiskursen

I Læreplanverket (LK20), ført opp under opplæringens verdigrunnlag, står det en egen del om *identitet og kulturelt mangfold*; undervisningen har som formål å bidra positivt til elevenes identitetsutvikling slik at de tar til seg gode holdninger og demokratiske verdier - i denne sammenhengen vil den informasjonen de arbeider med i religion og etikk-faget være med på å forme deres holdninger, verdier og meninger, noe som i videre forstand er med på å skape deres identitet. Vi kan derfor si at religion og etikk-faget er et identitetsskapende fag, og når elevene forventes å arbeide med ulike religioner og livssyn, andre sett av holdninger og tanker som utgjør millioner om ikke milliarder av menneskers livsforståelse, utvikler de sentrale aspekter ved sin verdensforståelse, noe som til gjengjeld naturligvis er med på å skape deres egne identitet.

I denne rammen ønsker jeg å trekke inn Tove Nicolaisen. I en av sine vitenskapelige artikler reiser Nicolaisen et viktig spørsmål om elevenes identitetskrav som en potensiell utfordring i religions- og livssynsundervisningen (Nicolaisen, 2015, s. 4). Ifølge Nicolaisen består elevenes identitet av flere ulike aspekter som påvirkes av, blant annet, elevenes selvforståelse, og ofte er grensene mellom de ulike “kategoriene” som elevenes identitet kan deles inn i

flytende og foranderlige (Nicolaisen, 2015, s. 7). I sin studie lagt frem i samme artikkel (2015) analyserer Nicolaisen funn fra intervjuer med ungdomsskoleelever hvor temaet har vært deres identitet og selvforståelse som hinduer i KRL-faget, og resultatene viser at det religiøse aspektet var tett knyttet til kultur og etnisitet, noe som i en bredere forstand kunne bety at elevene “tok på seg” rollen som en hindu i KRL-klasserommet selv om de nødvendigvis ikke var praktiserende (Nicolaisen, 2015, s.8). Studien til Nicolaisen satte fokus på ungdomstrinnet, men det er ingen tvil om at identitet og selvforståelse er en like kompleks affære hos elever i tredje videregående klasser.

Videre introduserer Nicolaisen begrepet “interseksjonalitet” i denne konteksten for å sette ord på og for å tydeliggjøre kompleksiteten ved elevenes selvforståelse (Nicolaisen, 2015, s.9). Begrepet får fram at ulike kategorier, som kjønn, klasse, religion, kan virke sammen, noe som fører til at religion inngår i sammenhenger der også andre ting har innflytelse. Denne tanken gjelder også for *muslimske* elever - denne oppgaven fokuserer på fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i *islam*, så å undersøke hvilken betydning de nye læreverkenes fremstilling vil ha for elever med muslimsk bakgrunn – og andre elevers forståelse av muslimer, blir da viktig. Nicolaisen refererer til Oddbjørn Leirviks diskusjon av begrepet “kulturell muslim” og forklarer at elever også kan være muslimer på en mer “folkereligøs” måte (Nicolaisen, 2015, s.9). I dette inngår teori om interseksjonalitet, og de muslimske elevenes “religiøse” selvforståelse er forankret i dynamikken mellom mange ulike faktorer (Nicolaisen, 2015, s.10).

Noen muslimske elever er kanskje ikke praktiserende, mens andre bruker rituelle klesplagg og kanskje spør om fem minutters ekstra fri i undervisningen for å kunne be bønn. Halal og haram regler med tanke på mat og drikke blir kanskje også observert i varierende grad hos muslimske elever; kanskje spiser en elev brødkiver med skinke i matpausen, mens en annen holder seg til halal kjøtt eller kanskje faster de hvis det er Ramadan. Eid-feiring kan være totalt kulturelt betinget for noen muslimske elever. Det vil naturligvis være forskjell i hvordan muslimske elever i klasserommet forstår islam som religion sett i lys av både deres egne livserfaringer og en mer kunnskapsorientert tilnærming, likevel er det ingen tvil om at religionen ofte utgjør en sentral del av deres identitet og selvforståelse. Man kan derfor si at det er viktig at fremstillingen av islam i de nye lærebøkene inneholder momenter med både innenfra og uten-

fra perspektiv; slik kan teorien knyttes opp mot elevenes forståelser og erfaringer med religionen, noe som kan hjelpe både de muslimske elevene med tanke på deres selvforståelse, og de ikke-muslimske elevene som lærer om religionen til deres klassekamerater og over to milliarder andre mennesker. Nicolaisens studie bekrefter at identitet er en kompleks samling av mange ulike aspekter ved et menneskes liv, og at man derfor ikke kan se på “identitet som en-tydig religiøs”, for denne forståelsen legger lokk på alle livserfaringene til, i denne sammenhengen, elevene (Nicolaisen, 2015, s. 10). Med henblikk på fremstillinger av kjønn og kjønnsroller i islam peker Nicolaisens studie i retning av en undervisning som kommuniserer med realiteten til muslimer i klassen. Det er en undervisning som gir plass for et identitetsbegrep som rommer nyanser og ulike kategorier og rom for utfordringer elever støter på i streben etter en balanse mellom ulike krav.

For min egen studie av læreverk i faget religion og etikk får Nicolaisens studie frem hvor viktig det er hvordan kjønn og kjønnsroller i islam blir fremstilt. Utfordringene blir ikke mindre av at kjønnsdiskursen om islam i samfunnet er, som jeg har vært inne på, preget av mangel på nyanser og til dels fiendebilder. Dette får frem et religionsdidaktisk nøkkelspørsmål som jeg er i kontakt med i denne oppgaven, nemlig spørsmålet om representativitet.

Det er tatt opp av Robert Jackson i hans *fortolkende* tilnærming til religionsundervisning og – forskning. Jackson vektla betydningen av *representativitet*; her undersøkte han hvordan religioner og livssyn ble fremstilt i religionsundervisningen (Jackson, 1997). Spørsmål som kan stilles når man undersøker representativitet i religion og etikk-faget er, blant annet; hva belyses i lærebøkene? Hva slags temaer blir trukket inn i de ulike kapitlene? Fremstilles religioner og livssyn som endimensjonale, eller belyses kompleksiteten ved disse? Kultur og religion går ofte hånd i hånd, men det finnes visse grenser som skiller disse fra hverandre - hvordan blir dette tatt høyde for i lærebøkene? Jackson var spesielt kritisk til de “overforenklede” forestillingene om sammenhengen mellom kultur og religion, og han lente seg “mot mer sofistikerte forståelser av både «kultur» og «religion» som prosesser med indre spenninger og uklare ytterkanter” (Bråten, 2014, s. 19). Hvis vi fokuserer på at Norge er et multikulturelt land hvor ulike kulturer og religioner finnes, er det viktig med nyanserte representasjoner i religion og etikk-faget; elever som tilhører de ulike trossamfunnene burde ha mulighet til å kunne relatere til innholdet i undervisningen, og det gjelder også andre elevers forståelse av hva det kan bety å være muslim kristen, hindu eller humanist. Her er nyansering og fremheving av kompleksiteten i de ulike religionene viktig for å ikke danne et endimensjonalt bilde som kun reflekterer

religionen i teori, og ikke praksis. En essensialistisk tilnærming til religionene vil derfor ikke være aktuell i denne konteksten, for den utelukker nyansene i den troendes liv. Det er også viktig å ha gode representasjoner av religioner generelt sett slik at stereotyper og fordommer viskes vekk.

Jacksons fortolkende tilnærming metode fokuserer også på *refleksivitet*, et begrep som beskriver “forholdet mellom den lærendes opplevelser og opplevelsene til de hvis livssyn og levemåter man prøver å forstå” (Bråten, 2014, s.20). I denne sammenhengen vil lærerens rolle være viktig, for hvordan de ulike religionene og livssynene fremstilles vil ha direkte effekt på hvordan elevenes forståelse formes. Den fortolkende tilnærmingen “bevisstgjør denne prosessen” og gir elevene et “tolkningsansvar” som videre fører til at elevene blir “kritiske lesere” av, blant annet, fremstillingene vi ser i media. Med tanke på arbeid med temaet kjønn og kjønnsroller i islam vil læreren og lærebøkene spille en sentral rolle i hvordan kjønnsdiskursen om islam presenteres for elevene, noe som til gjengjeld også kan ha effekt på elevenes selv- og verdensforståelse.

2.2.1 Lærebokens funksjon

I denne oppgaven settes lærebøker og læreverk i sentrum. Hva slags sjanger er det snakk om? I *Lærebokkunnskap - Innføring i sjanger og bruk* skriver Egil Børre Johnsen, kjent fagbokforfatter, at lærebøker har som formål å bidra til å “utvikle åpenhet og evne til saklig vurdering” men også samtidig “uttrykke bestemte nasjonale, politiske og religiøse verdier” (Johnsen, 1999, s. 10). Innholdet i lærebøkene er utformet med disse målene som utgangspunkt, og læreplanverket konkretiserer nøyaktig hva slags materiale som må være til stede i bøkene for at elevene skal få det utbytte de trenger. Sammen med relevant forskning er det også viktig å inkludere samtidsaktuelle subjekter i en lærebok for at den skal ha best mulig effekt som del av undervisningen i et klasserom. Læreren spiller alltid en sentral rolle i et klasserom, men hans/hennes ferdigheter eller mangel på nok ferdigheter kan utgjøre et hinder i undervisningen - læreboken får derfor enda en oppgave å ta på seg; den må inneholde tekst og bilder som tilrettelegger for at elever selv kan ta til seg kunnskapen. Dette er uansett en selvfølge i de fleste fag, for elever får leselekser som det forventes at de jobber med hjemme. Læreboken kan derfor også sees på som en type “lærer” i denne konteksten, for den vil ha som oppgave å både inneholde informasjon i tråd med læreplanverket, og den vil også forventes å være utformet på en oversiktlig og forståelig måte. Læreboken er altså et

hjelpemiddel både for læreren og for elevene. Alle disse nevnte aspektene og kravene ved en lærebok vil, om møtt, utgjøre den perfekte lærebok;

Maksimalt effektiv blir en (lære)bok dersom stoffet mellom de to permene er skrevet og tilrettelagt slik at de fleste elevene, innenfor den tid som står til rådighet, med eller uten en god lærer, leser boken og tilegner seg de kunnskaper, de ferdigheter og den forståelse som læreplanen forutsetter, og som prøver og eksamen måler (Johnsen, 1999, s. 16).

Dette betyr at læreboken utgjør hovedkilden til læring i klasserommet da det er denne både elever og lærere skal forholde seg til for å kunne møte forventningene til læreplanverket utformet av Utdanningsdirektoratet. I denne konteksten er det derfor også viktig å se på forfatter/forfatterne som har skrevet lærebøkene. Johnsen nevner at de som kvalifiseres til å skrive i lærebøkene som regel oftest tilhører NFF - *Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening* (Johnsen, 1999, s.11), noe som betyr at de følger et visst sett med strenge regler og krav i skriveprosessen; som lærebokforfatter har man som oppgave å skrive en objektiv sannhet om omverdenen, og denne informasjonen skal være tilgjengelig for elever som i arbeid med nøye gjennomtenkte læreplaner og kompetansemål forventes å utvikle holdninger og verdier tilpasset det moderne, multikulturelle og demokratiske samfunn. Forfatterne av disse lærebøkene har derfor kanskje like mye innflytelse på klasserommet som lærerne har, og i denne sammenhengen vil jeg trekke frem kapitlene som jeg fokuserer på i denne oppgaven.

Forfatter Are Turmo skriver i kapittelet “Ulike innfallsvinkler” om ideologier i lærebøker, og ifølge henne formidler forfattere *alltid* en ideologi, om de ønsker det eller ikke, og det “ideologiske budskapet i ei lærebok vil som regel være mer eller mindre skjult” (Turmo, 1999, s.70). I religion og etikk-faget har lærebøkene som oppgave å presentere ulike religioner og livssyn for elevene. De ulike ideologiene som vi kan finne i selve religionene er en egen diskusjon for en annen oppgave; i denne oppgaven ligger fokuset på *lærebøkernes* intensjon, eller mer konkret forfatterens intensjon bak deres valg av informasjon. Hva konkret er det de ønsker å belyse for elevene? Hvilke ideologier er det som kommer til synet, og er det intensjonelt tydeliggjort for å skape diskusjon i klasserommet, eller ligger ideologien i subteksten? Hvis så, hvorfor har forfatterne gjort disse valgene, og hvordan påvirker det elevenes forståelse av det som undervises? Turmo skriver at uansett om man bevisst eller

ubevisst har inkludert ideologier i en lærebok, er det aller viktigst å trekke disse ideologiene ut i lyset slik at “de kan bli gjort gjenstand for debatt” (Turmo, 1999, s.71). I kapitlene som omhandler kjønn og kjønnsroller i islam vil forfatterens valg av informasjon ha betydning for hvordan elevene tolker denne tematikken, om disse valgene er bevisste eller ei.

Fremstillingen av ideologier og generelt sett informasjon i lærebøkene i religion og etikk kan videre forstås ved å undersøke hvorvidt bøkene er *fagorienterte* eller mer *elevorienterte*. Dette skriver Tove Berg om i samme kapittel som Turmo, men med et fokus på *fremstillingsformer* i lærebøker. Begrepene er ganske selvforklarende, men Berg gir noen eksempler på lærebøker innen hver av de to kategoriene for å belyse sin teori. Hun skriver konkluderende at med årene som har gått har lærebøker vinklet seg etter en mer elevorientert tradisjon, og dette spekulerer hun at kan blant annet være grunnet skiftet fra fageksperter fra universiteter og høyskoler som lærebokforfattere til faktiske lærere (Berg, 1999, s. 105); deres erfaring som lærere tilrettelegger for at de er mer kompetente når det kommer til utformingen av lærebøker som faktisk tar høyde for elevenes interesser og motivasjoner. Er de nye læreverkene i religion og etikk-faget fagorienterte eller elevorienterte? Vil dette ha noe effekt på deres inntrykk av kjønn og kjønnsroller i islam? Dette skal vi undersøke nærmere i kapittel fem.

2.3 Tidligere masteroppgaver

I søken etter relevant tidligere forskning var det vanskelig å finne fagartikler og bøker som direkte tok opp tematikken i min problemstilling. Jeg gjennomførte store deler av dette søket i februar, og jeg brukt både Oria og Google Scholar med søkeordene religionsundervisning (religious education), religion, islam og kjønn (gender). Jeg har, for eksempel, funnet materiale som dekket kjønnsdiskursen om islam, men ikke i en religion- og etikk undervisningskontekst. Likevel fant jeg flere masteroppgaver med beslektede problemstillinger som fint kan brukes for å støtte opp denne oppgaven. Hovedfokuset i denne oppgaven kommer derfor til å ligge på masteroppgaver. Oppgaven til Cathrine Tuft fra 2012 undersøker fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i lærebøker i religion- og etikkfaget i den norske videregående skolen. Oppgaven til Aida Kucevic utgitt i 2017 er en kvalitativ undersøkelse av hvordan islam blir fremstilt i religionsundervisningen på videregående nivå. Dette er bare to av flere bidrag til det religionsdidaktiske forskningsfeltet som ligger som bakgrunn for min oppgave, men jeg har valgt å kun fokusere på en av disse da den direkte er relevant for min oppgave (her vil jeg nevne at jeg likevel også kommer til å referere til Tufts

masteroppgave i teoridelen om kjønnsdiskurs, men denne referansen vil ikke gå i dybden på hennes verk).

Masteravhandlingen til Henriette Charlotte Eriksen fra 2016 kan tolkes som forløperen til min studie; hun forsket på fremstillingen av synet på kjønn og kjønnsroller i islam og kristendommen i lærebøkene i Religion og etikk-faget. Eriksen analyserte lærebøkene *I samme verden* utgitt av Cappelen Damm i 2013, *Tro og Tanke* utgitt av Aschehoug i 2014, og *Eksistens* utgitt av Gyldendal i 2008 for å besvare sin problemstilling. Studien min er også konstruert rundt samme problemstilling, men jeg avgrenser denne til å bare handle om fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i *islam*, så her blir det ikke en sammenligning av to religioner. I likhet med Eriksen har jeg også foretatt en lærebokanalyse, og bøkene jeg har analysert ble utgitt for litt under ett år siden og holder fortsatt på å bli iverksatt i religion og etikk-undervisningen i den norske videregående skolen. Her vil jeg legge til at jeg også har forholdt meg til de digitale læringsressursene som følger med bøkene, i tillegg til den digitale læringsplattformen NDLA da denne nettsiden også aktivt blir brukt i religion og etikk-undervisningen i flere norske videregående skoler.

I studien til Eriksen kommer det fram at forfatterne til lærebøkene ikke skiller mellom begrepene 'kjønn' og 'kjønnsroller', og heller var det ikke skrevet egne kapitler om kjønnsroller, noe Eriksen mente kunne gjøre det vanskelig for elever å blant annet skille mellom "hva som er biologisk betinget og hva som er sosialt betinget ifølge religionene" (Eriksen, 2016, s.68). Eriksen noterte også at fokuset på kjønn og kjønnsroller var mer fremtredende i kapitlene som handler om islam, sammenlignet med kapitlene om kristendommen. I hennes funn ble det også tydelig at når kjønn og kjønnsroller ble diskutert i kapittelet om islam, var det med samtidsrettet problematikk i bakgrunnen, som f.eks. bruken av hijab, og kvinnens rettigheter i forhold til det dagsaktuelle samfunnslivet. I denne rammen vil jeg trekke inn at Eriksen var kritisk til hvor mye av kjønns tematikken som omhandlet hovedsakelig *kvinner*, nesten som om mannens rolle i disse diskusjonsbitene kun var sammenligningsgrunnlaget (Eriksen, 2016, s.69), og Eriksen støtter opp denne observasjonen med å referere til Jeanette Sky som har skrevet om hvordan tematikken 'kjønn' tilsynelatende bare handler om kvinner og ikke menn.

Videre fant Eriksen at det ble gitt litt rom til homofili, men ingen andre seksuelle legninger, og her ble det heller ikke gitt noen begrunnelse for hvorfor dette var tilfellet. Fremstillingen

av homofile ble også veldig vag og kortfattet, noe som tilrettela for at deres status som marginaliserte forblir slik. Det ble heller ikke gitt rom for interseksjonalitet, og fremstillingen av opplevelsene til religiøse kvinner og menn i lærebøkene gjelder ikke alle, selv om det skulle tyde slik ifølge lærebøkene. Eriksen fant at fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i islam i lærebøkene ikke tok høyde for den norske samfunnskonteksten, og at fokuset heller lå på generelle konservative skikker og syn i muslimske land.

Disse funnene viser at lærebøkene som hittil har vært i bruk, og som fremdeles er i bruk på noen videregående skoler, forholder seg til en tradisjonell tilnærming til tematikken rundt kjønn og kjønnsroller. Fokuset ligger på “standarden”, det vil si heteronormative kjønnsmønstre, og i den biten som omhandler homofili blir det ikke tilrettelagt for nok oversikt over eller innsikt i temaet til å gi elevene inntrykk av kompleksiteten rundt det. Med tanke på utviklingen innen kjønnsdiskursen bare i de siste ti årene virker det mer enn nødvendig med oppdatert og dagsaktuell informasjon om dette temaet i læreverkene i religion og etikk, og det er nettopp dette jeg skal undersøke i denne masteroppgaven.

2.4 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert den teoretiske bakgrunnen for denne oppgaven. Masteroppgaven til Eriksen er direkte relevant for denne studien da min problemstilling tar opp samme problematikk, men med oppdatert datamateriale som fokus. Begrepene kjønn og kjønnsroller har jeg definert ved å, blant annet, referere til *Islam and Gender*, og vi har etablert en sosiokulturell definisjon på dette som kommer til å være fokuset for denne oppgaven. Masteroppgaven til Tuft har vært hjelpsom i tegne et bilde av forskning på kjønn, både på et generelt plan og også med fokus på feministiske perspektiver på religion, og jeg har forklart at kvinnens religiøse erfaring ofte blir overskygget av mannens. Videre har jeg avgrenset hva slags kjønnsdiskurs jeg ønsker å undersøke i den norske konteksten, og avslutningsvis har jeg belyst skolen og lærebokens rolle når det kommer til å støtte eller kritisere slike diskurser. Siden denne oppgaven tilhører religionsdidaktisk forskning har jeg også understreket religion og etikk-fagets rolle som identitetsskapende fag, spesielt i møte med fagfornyelsen og de nye læreverkene som skal ta høyde for samfunnsaktuelle endringer.

Kapittel 3 | Metode

I dette kapittelet skal jeg presentere datamaterialet mitt. Jeg skal også gjøre rede for forskningsmetoden og tilnærming til analysen av materialet mitt.

3.1 Utvalg

I denne oppgaven analyserer jeg tre læreverk i faget religion og etikk nærmere.

For rundt ett år siden ble det utgitt to helt nye lærebøker som skal brukes i undervisning i religion og etikk-faget i den norske videregående skole. Bøkene ble utgitt av Aschehoug og Cappelen Damm, og som supplerende materiale har begge forlagene også publisert digitale læringsressurser direkte knyttet opp mot disse lærebøkene. Begge lærebøkene er skrevet til Kunnskapsløftet 2020, og begge har fått tittelen “Religion og etikk”. Oppsettet og innholdet i bøkene og læringsressursene er likevel forskjellig.

På nettsidene til hvert forlag står det en oversikt over hva bøkene inneholder.

Læreboken utgitt av Aschehoug er skrevet av Jørg Arne Jørgensen Levi Geir Eidhamar Camilla Jakobsen Vebjørn Horsfjord Cecilie Endresen Terje Emberland Øystein Hide Mona Abdel-Fadil. Boken er inndelt i fire hoveddeler. Hver del har egne formål for å gjøre brukeropplevelsen mest mulig effektiv med tanke på læring. Del 1 tilrettelegger for at elevene blir introdusert til relevante begreper og teorier som de videre skal bruke i arbeid med resterende kapitler. I del 2 får elevene innføring i eksistensielle spørsmål og etiske problemstillinger som mennesker er opptatte av, fokuset ligger altså på menneskers tanker, handlinger og opplevelser. Det er først i del 3 at verdensreligionene blir presentert, og i den siste delen trekkes alle de ovennevnte delene inn for å drøfte “aktuelle saker i samspillet mellom religion, livssyn og politikk” (Aschehoug, 2023). Levi Geir Eidhamar har skrevet kapittelet om islam. Avslutningsvis står det at nettressursenes funksjon er å tilrettelegge for repetisjon i tillegg til fordypning gjennom oppgaver, artikler og tverrfaglige opplegg. Forfatterne til nettressursene er Tone Hagerup og Torgrim Gram Økland. Hvilke deler av dette læreverket som jeg har analysert, gjør jeg rede for lenger nede.

Læreboken utgitt av Cappelen Damm er skrevet av Frøydis Eriksen, Gunnar Haaland, Hanne Maren Fredriksen, Cathrine Tuft, Ram Gupta og Amina Sijecic Selimovic. Kapitlene er inndelt etter tema, som for eksempel “Islam”, “Etikk” og “Religion i populærkulturen og nyreligiositet”. Det er et eget kapittel tildelt “identitet”, skrevet av Ram Gupta og Cathrine Tuft, og dette kapittelet vil være relevant for min oppgave da det tar opp temaet kjønn,

kjønnsroller og kjønnsidentitet. Det andre kapittelet jeg kommer til å fokusere på er om islam, og forfatteren til dette kapittelet er Amina Sijecic Selimovic.

Nettressursene er laget av samme forfattere. De er tematisk inndelt og ser ut til å fortsatt være i en utbyggingsprosess hvor det fylles opp med flere oppgaver og ressurser med tid. Slik nettsidene er nå, mangler innhold til noen av delene. Velger man temaet islam blir man videresendt til en side med fire kategorier man kan velge mellom; 1. Læringsstier, 2. Oppgaver, 3. Test deg selv, og 4. Lydbok. Den første kategorien inneholder fire oppgaver hvor elevene får tilgang til artikler og dokumentarer som de aktivt skal jobbe med for å besvare utvalgte spørsmål. I andre kategori får de en liknende oppgave hvor de først skal se på en NRK-serie som handler om å være muslim i Norge før de svarer på spørsmål knyttet til videoklippen. Test deg selv kategorien tilbyr en quiz-type test som elevene kan ta for å teste seg i hele kapittelet om islam. Her må de velge blant riktige bilder, fylle ut manglende ord i tekststykker og svare på spørsmål om, blant annet, begrepsdefinisjoner.

Nettsiden NDLA har lenge vært brukt i den norske videregående skolen og opereres av et detaljert fagteam av ulike profesjonelle bakgrunn som samarbeider med, blant annet, Utdanningsdirektoratet for å produsere relevante og lærerike ressurser. Dette betyr at de tilgjengelige ressursene som elever jobber med har blitt produsert av kvalifiserte fagpersoner. Selve nettsiden er inndelt etter de ulike fagene på videregående skole, og når man klikker på siden dedikert til religion og etikk får man mulighet til å velge mellom seks kategorier. I denne oppgaven ligger fokuset på fire av disse kategoriene; 1. Religion og livssyn, 2. Religion, kultur og samfunn, 3. Eksistensielle spørsmål og 4. Etikk. I de første to kategoriene kommer jeg til å fokusere på underkategoriene som angår islam og kjønnsstatistikk. I de resterende to vil jeg trekke fram underkategoriene om kjønn og seksualitet for å undersøke hvordan dette blir fremstilt med islam som utgangspunkt. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg besluttet å ikke gå detaljert inn på alle tilgjengelige ressurser; jeg kommer i stedet heller fokusere på konkrete eksempler på fremstillinger av kjønn og kjønnsroller i islam der dette kommer frem.

3.2 Metode - tilnærming og gjennomføring

For å analysere de nye lærebøkene i tillegg til de digitale læringsressursene, trengte jeg først og fremst en oversiktlig plan. Til tross for at det finnes egne kapitler om religionen islam i

hver av de to nye lærebøkene, forekommer det også referanser til aspekter ved religionen i andre deler av bøkene. På nettsidene til Cappelen Damm og Aschehoug, og også NDLA, er stoffet om islam mer samlet og informasjon som omhandler islam er begrenset til en egen emneside.

For å gjøre det enklere å finne fram til relevant informasjon i mitt utvalgte materiale, valgte jeg å forholde meg til mine tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir muslimske kvinner framstilt, med særlig vekt på kontekster de blir framstilt i?
2. Hvordan blir muslimske menn framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?
3. Hvordan blir ikke-binære framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?

Med disse i bakhodet begynte jeg først med å lese kapitlene som spesifikt handler om islam, i tillegg til det ene kapitlet som omhandler identitet i Cappelen Damm sin lærebok. Alt som refererte direkte til kjønn og kjønnsroller, noterte jeg ned med sidetall og nøkkelord. Det gjaldt også mann, kvinner, ikke-binære. På den måten laget jeg et enkelt analytisk rammeverk som jeg også kunne bruke i analysen av bilder og illustrasjoner. Kodene laget jeg ved hjelp av problemstilling og forskningsinteresse og de er derfor teoretisk drevet fram (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Notatene kunne jeg så komme tilbake til da jeg hadde formet en oversikt over det tilgjengelige stoffet i bøkene. Så har jeg aktivt sett gjennom alle andre kapitler for å finne informasjon som faller under samme tematikk, og disse funnene har jeg også notert. Når det gjelder de digitale læringsressursene har det vært enklere å navigere meg fram til relevante tekstbiter og bilder/videoer, da de var mye mer oversiktlig inndelt. Materialet mitt bestod av fire ulike deler, likevel vil jeg peke ut at det var noen kryssreferanser på tvers av delene som gjorde at jeg måtte begrense meg til spesifikke oppgaver hovedsakelig grunnet oppgavens omfang, men også fordi det var altfor mye relevant informasjon å forholde meg til. Mine funn ordnet jeg så i de fire delene:

1. Tekst og tekststykker
2. Bilder og illustrasjoner
3. Oppgaver
4. Videoer/podcast

Gjennom denne inndelingen har datamaterialet vært enkelt å navigere og undersøke. Mine funn vil, i analysekapittelet, sorteres i nye kategorier som jeg, med utgangspunkt i

kjønnsdiskursen om islam i Norge og min forskningsinteresse, har formet. Men kategoriene har også blitt til gjennom kjennskapet mitt til materialet. På den måten blir analysen både teoretisk og induktiv, knyttet til en abduktiv prosess (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). De fire kategoriene jeg har endt opp med er også de fire kategoriene som dekker de mest utbredte temaene i kjønnsdiskursen - å kategorisere innholdet i en såpass omfattende diskurs har vært vanskelig, og jeg har endret på kategoriene flere ganger da mye av innholdet er sammenvevd. Noen av kategoriene berører samme tematikk, men med ulike tilnærmingsmetoder. Et eksempel på dette er betydningen av kleskode, og debatten rundt feministisk islam og de endringene som har kommet av dette.

I tillegg har andre kategorier meldt seg relevante, som blant annet “samfunnsborgeren”, som da undersøker hvem muslimene som fremstilles i læreverkene er; er de kun muslimer? er de også norske muslimer? hva med deres innvandrerbakgrunn, spiller dette også en rolle i hva slags muslim de er? hvordan spiller disse ulike aspektene ved deres identitet en rolle i deres opplevelse som muslim? Denne kategorien ville vært aktuell for å undersøke det kulturelle og politiske aspektet ved muslimenes liv, noe som er sterkt relevant, spesielt sett i lys av det multikulturelle samfunnet i Norge. Likevel har jeg kommet til at denne kategorien ikke passer i min oppgave da den dekker et stort tema som krever mer tid og arbeid, og kanskje også en egen oppgave for fordypning. Den gjennomførte analysen samles altså i fire kategorier; lederen, utøveren, kleskodeks og LHBT+.

3.3 Innholdsanalyse inspirert av diskursanalyse

"Store deler av den verden vi forholder oss til, er symbolsk mediert i form av språk og tekst." (Grue, 2015, s.57).

Denne masteroppgaven er en analyse av læreverker i faget religion og etikk for den videregående skole, og det er en kvalitativ studie som undersøker disse læreverkene nærmere. Det er snakk om en innholdsanalyse der jeg koder og kategoriserer materialet ut fra en bestemt forskningsinteresse, fremstillinger av kjønn og kjønnsroller i islam. Innholdsanalyse «er basert på generelle strategier for kvalitativ analyse, hvor man identifiserer noen temaer eller kategorier i tekstene» (Gleiss & Sæther, 2021. s.136). Den mer konkrete fremgangsmåten har jeg beskrevet ovenfor.

Samtidig har jeg en interesse for forholdet mellom språk og makt, det vil si hvordan fremstillinger i lærebøker har innflytelse på hvordan vi forstår verden. Dette er blant annet diskutert innenfor diskursanalyse og kritisk diskursanalyse. Og selv om min analyse ikke er en diskursanalyse, vil jeg her utdype nærmere noen perspektiver herfra, som er viktig, særlig i drøftingen av analysen senere i oppgaven.

Ulleberg (2007) skriver at diskurs «dekker over ideen om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi handler innenfor forskjellige sosiale mønstre» (Ulleberg, 2007, s. 66). Her refererer han til de ulike diskursene som finnes i samfunnet; for eksempel medisinsk diskurs som omtaler alt innen det medisinske feltet, og utdanningsvitenskapelig diskurs, som holder seg til forskning og kunnskap som angår utdanning. Diskurs er kort forklart bestemte måter å forstå og tale om verden på (Ulleberg, 2007, s.66).

Ulleberg referer til, blant annet, Norman Fairclough som har hatt stor innflytelse på teori rundt diskursanalyse, og forklarer at Faircloughs kritiske diskursanalyse “utvider diskursbegrepet til å omfatte enhver språklig mediert praksis” (Ulleberg, 2007, s.67), hvilket betyr at begrepet omfatter både tekst (bilder, språk, tegn og symboler) og også hvordan denne teksten kommer til uttrykk og blir tatt imot av samfunnet. Han bygger videre på dette ved å fremheve det *ideologiske* aspektet ved diskursiv praksis. Den ideologiske karakteren til diskursive praksiser er med på å “understøtte eller forandre maktforholdene i samfunnet” ved at de normaliserer og naturaliserer, blant annet, begreper, forestillinger og antakelser om omverdenen (Ulleberg, 2007, s.67.). Det sies at ord kan bære mer makt enn fysiske våpen. Diskurser kan også ha en slik makt over samfunn og individer, spesielt når man tolker det i en utdanningsvitenskapelig kontekst hvor påvirkelige elever aktivt omgås flere forskjellige diskurser i klasserommet. Disse diskursene kommer til uttrykk i *tekst* og *bilde*; det er i lærebøker, lærerpresentasjoner, bilder og videoer at elever aktivt arbeider med samfunnsdiskurser.

I den allmenne språkvitenskapen finnes det to underdisipliner som fokuserer på språklig betydning; her deles betydningen av ord og setninger etter enten en *semantisk* betinget disiplin eller en *pragmatisk* betinget disiplin (Grue, 2015. s.61). Når man analyserer begreper og større tekststykker ser man på definisjonen av begrepet/begrepene på to ulike plan, fordi den semantiske betydningen av et ord bærer ikke nødvendigvis på samme mening som den

pragmatiske betydningen. Med andre ord betyr dette at språk er nyansert og krever at man tar høyde for disse variasjonene som kan forekomme, for i utgangspunktet brukes språk for å “virke på og påvirke mennesker” (Grue, 2015. s.62). Språkvalget i lærebøkene og læringsressursene har en effekt på elevene, både i en konkret læringskontekst i klasserommet, men også på en mer sosial plan hvor elevenes personlige holdninger og verdier påvirkes og utformes. Kritisk diskursanalyse støtter denne tanken da en grunntanke i denne retningen er at “språk i bruk aldri kan være et nøytralt medium” og at avsenderen “har et bestemt perspektiv på verden” (Grue, 2023, SNL). Grammatiske strukturer, konkrete ordvalg og forbindelsen mellom disse valgene kan gi leseren en ide om avsenderens sanne budskap og intensjon, og det er i denne konteksten kritisk diskursanalyse er nyttig da den aktivt undersøker slike aspekter ved tekster. Funnene ved bruk av denne analysemetoden kan videre i en bredere kontekst hjelpe oss forstå tekstene i en politisk kontekst, da det kan bidra til å styrke, svekke eller opprettholde maktforholdene i samfunnet (Grue, 2023, SNL).

Diskursanalyse er derfor inspirerende for min oppgave, for jeg skal undersøke fremstillinger av kjønn og mangfold i islam i de nye læreverkene, og her vil en kritisk tilnærming til data-materialet mitt tilrettelegge for at jeg, blant annet, oppdager mønstre som jeg ser i forhold til kjønnsdiskursen om islam. Det er særlig forhold knyttet til representasjon som her er viktig for meg, altså hvem og hva som blir synlig og usynlig i lærebøkene fremstillinger. Dette angår også spørsmål om makt og i hvilken grad nyanser kommer frem. Til syvende og sist er jeg opptatt av hvilke bilder av muslimer knyttet til kjønn og kjønnsroller som viser seg i læreverkene.

Diskursanalysen har også vært en hjelp til å inkludere ikke bare ordtekster, men også bilder og illustrasjoner, noe som får fram flere sider ved materialet mitt.

3.4 Studiens troverdighet og gyldighet

Denne oppgaven har som formål å analysere nye læreverk i religion og etikk-faget for å vurdere hvordan kjønnsstatistikken i islam fremstilles. En slik studie må være av god kvalitet for å kunne aktualiseres i det religionsdidaktiske forskningsfeltet, spesielt hvis den tar høyde for nye data som har blitt implementert i religion- og etikkundervisning. Ifølge Solbakken vil det i denne konteksten være viktig å se på *validiteten* av oppgaven (Solbakken, 2019, s. 39). Validitet går ut på gyldigheten til en studie, det vil si til hvilken grad man, basert på resultatene i en studie, “kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å

undersøke” (Dahlum, 2023, SNL). Validitet går oftest hånd i hånd med *reliabilitet*; dette begrepet fokuserer på troverdigheten til en studie (Dahlum, 2023, SNL), og fokuset her ligger på utvalget i studien, det vil si kvaliteten på datamaterialet og hvorvidt det er et forsvarlig utvalg med potensiell generaliserbarhet.

Begrepene validitet og reliabilitet hører hjemme i kvantitativ forskning. Dette er en kvalitativ studie og her handler validitet blant annet om det er god sammenheng mellom de ulike delene i studien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Bygger analyse og fortolkning på materialet mitt? Svarer jeg på problemstillingen? Både teorikapittel, analysekapittel og drøftingskapittel håper jeg bidrar til å styrke validiteten ved å vise hvordan oppgaven henger sammen.

Det er også viktig å peke på begrensninger i studien. Dette har jeg diskutert i kapittel 2. Det er flere ting jeg kunne ha undersøkt, men som jeg av ulike grunner ikke har trukket inn. Forskningsspørsmålene begrenser materialet jeg skal jobbe med i denne oppgaven. Dette er ikke nødvendigvis en svakhet, fordi formålet her er å svare på min overordnede problemstilling, så tematikken kjønn og kjønnsroller vil naturligvis være fokuset i analysen min. Likevel kan det i en slik tilnærming til datamaterialet hende at man overser viktig informasjon som kunne ha vært relevant for oppgaven nettopp fordi det ikke står skrevet i de kapitlene man har valgt å fokusere på. For å unngå dette har jeg skumlest flere kapitler med andre tema som fokus, men grunnet tidsbegrensninger har jeg ikke foretatt dette valget med de digitale nettressursene. Dette kan være en svakhet ved min studie.

Gleiss og Sæther (2021, s. 206) er også opptatt av at refleksjon over egen ståsted er viktig for validiteten til egen forskning. Creswell og Miller beskriver dette som “research reflexivity” og forklarer at det går ut på at forskeren i en studie tydeliggjør sine egne formeninger og “bias” før de presenterer sine funn (Cresswell & Miller, 2000, s. 127). Det finnes ulike måter å tilrettelegge for en slik oversikt, men jeg ønsker å kort oppsummere mine tanker avslutningsvis i dette kapitlet.

Diskursen om kjønn og kjønnsroller i islam er kanskje en av de mest omtalte i dagens sosiopolitiske scene, og det er for det meste på sosiale medier og i populærkulturen at vi møter på den. Som både en kvinne og en muslim har jeg selv tatt del i denne diskursen, om det har vært i klasseromsamtaler eller på sosiale medier. Å skrive en masteroppgave om et tema som direkte angår meg, både med tanke på at min bakgrunn i tillegg til min kommende praksis som religionslærer, var utfordrende til å begynne med, for som forsker er det min

oppgave å sørge for at mine personlige syn ikke påvirker resultatene av studien. Likevel er det ingen tvil om at nettopp disse personlige tankene og overbevisningene er grunnen til at jeg i det hele tatt satte i gang dette forskningsprosjektet og også har påvirket arbeidet. Valg av tema, vinklingen av problemstillingen og forskningsspørsmålene er alle bevisste valg, men selve arbeidet med datamaterialet mitt har vært preget av å arbeide med å besvare begge deler på en måte som også kan etterprøves av andre.

Når det gjelder reliabilitet, fremhever Gleiss & Sæther at forskningsprosjektet skal være mest mulig gjennomsiktig (2021, s. 204). Det håper jeg at jeg har fått til i beskrivelser av hva jeg har gjort og hva jeg legger fram i denne oppgaven.

Jeg har ellers inkludert alle læreverk som er skrevet til den nye læreplanen i religion og etikk (LK20), noe jeg vil mene bidrar til å styrke kvaliteten i studien.

Et siste punkt handler om generaliserbarhet eller ytre validitet. Her tror jeg at min vektlegging av representasjoner i religion og etikk kan gjøre studien interessant for mange, også for alle som underviser i faget. Jeg kommer nærmere inn på didaktiske implikasjoner til slutt i oppgaven, noe jeg håper også kan bidra til spørsmålet om generaliserbarhet.

Kapittel 4 | Analyse

I denne oppgaven undersøker jeg fremstillingen av kjønn og kjønnsroller i islam i de nye læreverkene utvikles ut fra læreplanverket LK20. Som redegjort for i metodekapittelet har jeg foretatt en form for innholdsanalyse som også er inspirert av diskursanalysens perspektiver på språk og makt. Jeg har i 2.2.3 redegjort for at jeg fokuserer på de mest utbredte temaene i kjønnsdiskursen om islam i Norge som spesielt mediene står ansvarlig for; synet på bruk av hijab og religiøse klesplagg, kjønnsroller og holdninger til ikke-binære muslimer, og fokuset på ekstremisme og terrorhandlinger i islams navn. Til tross for at dette er begrensninger i en stor diskurs, er disse temaene fremdeles veldig omfattende; her er det nødvendig med en kategorisering som bedre belyser det jeg har vært på utkikk etter i analysen.

Fire kategorier melder seg relevante;

1. Lederrollen/fortolkeren
2. Utøveren
3. Kleskodeks
4. LHBT+

Disse kategoriene undersøker blant annet *hvem* muslimen som fremstilles i lærebøkene er.

Kategori 1 ser på hvem som fyller lederrollen i islam, både praktisk men også teologisk sett; hvem leder bønnen og forsamlingen? Hvem er ansvarlig for lovgiving, og hvem sørger for at disse blir overholdt? Denne kategorien undersøker også fortolkeren i religionen; hvem har tolket de hellige skriftene? Hvem har formet lover og regler muslimske samfunn følger? Hvem fremstilles som sentral i religionen, kvinnen eller mannen?

Kategori 2 har vært vanskelig å sette et navn på, men den undersøker hvem som *praktiserer* islam, slik læreverkene fremstiller det; hvem er muslimen som ber og faster? Hvem er muslimen som utfører de hellige ritualene? Hvem er, rett og slett, en *muslim*?

Kategori 3 fokuserer på kleskode og hvem som blir berørt av regler rundt dette; både muslimske menn og kvinner har regler for hvordan de skal kle seg utenfor sitt hjem, men i den offentlige diskursen om islam, er det gjerne kvinnens klesdrakt som problematiseres. Denne kategorien undersøker dette temaet, spesielt med et fokus på hijabbruk.

Kategori 4 fokuserer på representasjon av LHBT-miljøet i islam. Hovedgrunnen til at det får egen kategori, er ønske om oversikt. I utgangspunktet er dette en kode i det analytiske rammeverket mitt, men i analysene framstod denne gruppen stadig vekk som et tema i teksten, skilt ut fra det øvrige stoffet.

Jeg er klar over implikasjonene av å gjøre denne koden til en kategori, da den marginaliserer en allerede marginalisert gruppe, men den er altså begrunnet i første del av analysen av datamaterialet mitt. For å gjenta meg selv, gjenspeiler altså denne kategoriseringen læreverkernes behandling av LHBT+, for de behandler det også som en egen kategori. Funnene basert på den gjennomførte analysen, er i dette analysekapittelet ordnet ved hjelp av disse fire kategoriene. Dette er altså siste del av analyseprosessen, som imidlertid bygger på første del, som jeg her ikke gjør nærmere rede for.

Selve tilnærmingen til datamaterialet mitt har vært en deduktiv prosess; jeg har aktivt brukt mine forskningsspørsmål for å finne frem til informasjon i læreverkene. I læreboken til Cappelen Damm har jeg holdt meg til kapittelet om islam med få referanser til eget kapittel om identitet, men i læreboken til Aschehoug har jeg i tillegg til kapittelet om islam hentet inn data fra flere kapitler - dette skyldes selve strukturen i læreboken; her er religion i større grad behandlet tematisk i ulike kapitler. Det innsamlede materialet har vært omfattende og vanskelig å sortere - her har ordningen av første del av analysen i de fire ovennevnte kategoriene vært til god hjelp.

Av de digitale kildene har jeg valgt ut de som har vært mest relevante for denne oppgaven;

- NDLA: Jeg har fokusert på tre sentrale moduler; “Religion og livssyn”, “Eksistensielle spørsmål” og “Etikk”. Her har spesielt læringsressursen “Kjønn i islam” i modulen “Etikk” vært relevant for denne oppgaven, og jeg kommer til å referere til denne videre i dette kapittelet.
- Cappelen Damm: På emnesiden for faget religion og etikk kan man velge hvilke tema man ønsker å jobbe med - her har temaet “islam” vært relevant for denne oppgaven. Av læringsressursene i temaet “islam” er kun oppgavene relevante for min studie, og jeg vil begrense meg til disse.
- Aschehoug: Elevene kan velge mellom fire deler; Del 1: Å studere religion og livssyn, Del 2: Filosofi, humanisme, etikk og religionskritikk, Del 3: Religion og livssynsmangfold, og Del 4: Religion, livssyn og mangfold. Hver av disse delene er igjen inndelt i “kapitler” som knyttes opp mot sine respektive kapitler i læreboken og kompetansemål fra læreplanen i faget, og elevene kan også jobbe med oppgaver knyttet til innholdet i de ulike kapitlene. For denne studien har Del 1, Del 3 og Del 4 vært relevante å undersøke.

4.1 Lederrollen

I alle tre læreverk blir den muslimske mannen beskrevet i kontekster som omfatter lederskap i en betydelig større grad enn kvinnen. Både Cappelen Damm og Aschehoug har egne kapitler dedikert til islam, og i disse kapitlene kommer det ved flere tilfeller frem at mannen “leder” religionen. I Cappelen Damms lærebok (heretter C.D.) står det om profetens Muhammeds liv (s. 151), og han beskrives som forbilde for alle muslimer. De skal alle streve for å nå hans nivå av ærlighet og rettferdighet, og de finner fortellinger om hans handlinger og meninger i hadithsamlingene. Her finner de, med andre ord, veiledning for hvordan å bli gode muslimer. I Aschehougs forlags lærebok (heretter A.) beskrives det muslimske mangfoldet, mer konkret om sjiamuslimer og sunnimuslimer, og årsaken til dette skillet forklares i profetens valg av etterkommere. Sunnimuslimer aksepterte kalifene som kom etter profeten, men sjiamuslimer mente at kun menn i Muhammeds familie skulle lede ummaen og aksepterte kun Alis rolle som khalif. Profeten Muhammed og Ali får her sentrale roller i religionen, for den ene var “stifteren” av islam og førte krig for å spre Guds budskap til menneskeheten, mens den andre spredte dette budskapet videre og fikk en egen bevegelse dedikert til seg. Her fremstilles den muslimske mannen som, bokstavelig talt, lederen av religionen.

Vi ser et lignende eksempel i C.D. på side 167, i beskrivelsen av trosartiklene i islam. Her står det at muslimer forventes å tro på profeten Muhammed og de profetene som kom før han, mer konkret de tjuefem andre profetene hvis sine navn nevnes i Koranen. Ifølge Koranen går islam helt tilbake til Adams tid og ble gjenopptatt av Muhammed, så å tro på og respektere alle disse profetene er sentralt i religionen. Profetene har derfor en veldig høy status, og man leser om det i Koranen og i bønn. I C.D. nevnes det at Gud talte direkte til disse budbringerne, men her blir Maria, moren til Jesus trukket inn, da noen mener at kanskje hun også kan regnes som en profet da Gud talte direkte til henne om hennes barn. Dette er en interessant vinkling, for slik tenkning knyttes ofte opp mot blasfemi. Å si noe som direkte går imot det Koranen har etablert kan anses som en utfordring mot Guds budskap, for hvis han ikke har kalt Maria, og de andre kvinnene som nevnes i Koranen, for profet, hvorfor skal vi gjøre det? Profetenes rolle og status i religionen viser at den muslimske mannen også er en profet. Hvem er den muslimske kvinnen, i så fall? Er hun kun moren til denne profeten? Kona og datteren? Har hun en viktigere rolle enn dette? Eller er denne rollen viktig i seg selv?

Vi finner flere interessante tillegg i historien om profeten Muhammed i C.D. Blant flere sentrale skikkelser i hans liv nevnes også hans kone Khadija og hun beskrives som en rik

forretningskvinne. Det står også at hun var den første muslimen, for profeten fortalte henne om Guds budskap før alle andre og hun aksepterte det umiddelbart. I tillegg blir profetens amme, Halima nevnt, noe som er interessant fordi kvinnene i hans liv begrenses ofte til hans koner, døtre og, veldig kortfattet, hans mor - Halima er en tilførsel som nyanserer bildet. Å ha en amme for spedbarn var normalt på den tiden, står det videre i teksten, og dette belyser kanskje hvor sentral kvinners rolle egentlig har vært i profetens liv. Fra Halima som ammet, og kanskje også oppdro, den siste profeten i islam, til Khadija, som var den første muslimen. I de digitale ressursene til C.D. kan elevene jobbe med oppgaver knyttet til kapittelet om islam i læreboken, og en av oppgavene spør om hvem den første personen Muhammed fortalte om åpenbaringen til var, og de fire svaralternativene lyder som følger; *Forretningskvinnen og kona Khadija, Moren Amina, Ammen Halima, og Datteren Fatima*. Svaralternativene er kun kvinnelige figurer fra historien til Profeten, og det forsterker tanken om at kvinnen har en sentral plass i utviklingen av religionen. En slik “normalisering” av kvinnen i sentrale aspekter av religionen kan bidra til å endre fremstillingen av kvinnen som en “sekundær” skikkelse i religionen, og dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet.

I noen av oppgavene og fremstillingene i læreverkene nevnes også Rabia fra Basra, en kjent kvinnelig figur i islams historie (på NDLA blir hun avbildet i en læringsressurs om åndelighet og opplevelse, men i A. finner vi den bredeste beskrivelsen), I A. i delkapittel om muslimsk etikk (s.207) er det en kort beskrivelse av Rabia fra Basra, og i oppgavene knyttet til kapittelet om islam kan elevene svare på tre spørsmål knyttet til et utdrag fra et av Rabias kjente verk;

“... If I worship U in fear of hell,
Burn me in it
If I worship U in hope of paradise
exclude me from it
But if I worship U for Your own being
Don't withhold from me Your
everlasting beauty ...”

Rabias lidenskapelige hengivenhet til Gud belyses i dette utdraget. Hun plasseres i en kategori sammen med alle andre kjente muslimske figurer som dedikerte sine liv til Gud og skrev om dette. Den muslimske kvinnen kan, ifølge denne fremstillingen, på lik linje med muslimske menn velge å tilbe og ofre alt for Gud, hun er også i stand til den type komplett hengivenhet og kjærlighet til Gud. Dette kan sorteres i kategori 2. utøveren, da fokuset her er på

praktiseringen av religionen, men Rabias eksempel viser også at den muslimske kvinnen fortolker og produserer tekst om religionen, på lik linje med mannlige fortolkere. Her ligger det en idé om makt og innflytelse - begge deler kvaliteter som knyttes til lederskap.

Læreverkene fremstiller den muslimske mannen som leder av forsamlinger og bønn i moskeen. Både i C.D. og A. står det om bønn, og begge bøkene beskriver renselsesritualet og selve bønnen *gjennom* den muslimske mannen. I A. beskrives det at mannen tar av seg skoene og setter seg på bønneteppet før bønnen. I C.D. forklares det at man ber fem ganger daglig i fellesskap. I en læringsressurs om kjønn i islam beskriver NDLA at under “bønn er det vanlig at kvinner sitter i en egen del av moskéen bak mennene eller er i et annet rom. Menstruerende kvinner skal ikke be eller oppsøke moskéen da de regnes som urene i den perioden”. Mannen beskrives i den generelle skildringen av ritualet, mens kvinnen legges til nesten som en ettertanke for å belyse de ekstra reglene hun må følge. Og disse ekstra reglene trekkes opp i alle tre læreverk, blant annet i C.D. hvor det står om religiøse plikter for muslimer (s. 162). her nevnes det at de gjelder for både menn og kvinner, men at de i praksis skaper flere utfordringer for kvinner enn for menn. Årsaken til dette begrunnes i menstruasjon og blod som en kilde til urenheter; selve renselsen før bønn gjøres med den hensikt å være rene, men menstruasjonsblod regnes som rituelt urent. Det forklares videre at rituell urenheter forekommer også ved seksuell aktivitet, fødsel og ved berøring av et lik. Det er interessant å merke at to av disse “aktivitetene” som bryter den rituelle renheten er knyttet til naturlige prosesser ved kvinnens kropp. Hvordan elevene tolker denne informasjonen kan variere, men det er i bunn og grunn ikke feilinformasjon - her nevnes bønn, som er en av de viktigste religiøse pliktene til muslimer, og rituell renselse er en forpliktelse som gjør det mulig å utføre bønnen. At menstruasjonsblod og fødsel hindrer kvinnen fra å kunne kvalifiseres som rituell ren er nyttig informasjon i denne tekstdelen.

Et mønster jeg har merket meg i alle læreverkene er at mannen ofte brukes som en “nøytral representant” i fremstilling av flere sentrale aspekter ved religionen, og kvinnen trekkes inn hovedsakelig for å belyse forskjellen mellom reglene den muslimske mannen og kvinnen må følge. Dette ser vi blant annet i C.D. hvor det i samme del om religiøse plikter forklares at kvinner som vil gjennomføre hajj, en av de fem søylene i islam, må følge egne regler. De har ikke lov til å utføre hajj alene og må enten ha et mannlig følge fra familien sin, eller være del av en større reisegruppe. Videre står det at i 2021 åpnet Saudi Arabia for at kvinner bosatt i landet fikk lov til å gjennomføre hajj uten mannlig følge, men som del av en større kvinnegruppe. Bakgrunnen for dette lovverket, og mye av de ekstra reglene muslimske

kvinner må følge, kan spores tilbake til de ulike lovskolene og lærdes juridiske vurderinger. Det er ikke overraskende at dette feltet også domineres av menn, og vi kan lese om dette blant annet i læringsressursen “kjønn i islam” på NDLA. Her står det at de ulike lovskolene styres av flest menn, og at tolkninger og lover som gjelder for både menn og kvinner, vedtas av menn. Dette blir problematisert når forfatteren skriver at kvinner også har begynt å “påvirke når det kommer til nytolkninger av islam”. Dette blir ikke utdypet av forfatteren.

I C.D. står det også om denne tematikken i underkapittel om “Etikk og menneskesyn” i islam; her heter det at muslimske feminister er kritiske til lovgiving i muslimske land da de “mannsstyrte tolkningane av Koranen og sunna, og vidare produksjon av lover og reglar, ikkje sikrer rettferd mellom kjønna” (s.174). Her trekkes skilsmisse, arv og ekteskap inn som viktige temaer. Familieretten blir også belyst, og forfatteren gjør rede for feministiske muslimske organisasjoner, Sisters in Islam (Malaysia), Women Living Under Muslim Laws (internasjonal) og Musawah (internasjonal), som jobber med å endre disse diskriminerende lovene. Elevene får også mulighet til å jobbe med fordypningsoppgaver knyttet til denne tematikken på slutten av kapittelet; i “Utforsk og undersøk” delen finner vi oppgave 15 som handler om familielovgivning, og målet her er å definere lovgivningen og finne ut hva denne sier om arv og ekteskap, for så å undersøke begrunnelser for disse lovene, og hvordan de kan tolkes ulikt. På NDLA, i emnesiden for islam ligger det egen læringsressurs med videoer og podcaster om islam, og her kan elevene, blant annet, se på to dokumentarer som følger arbeidet til progressive og feministiske organisasjoner som jobber med å fremme muslimske kvinners rettigheter i ulike land, som Bangladesh, Indonesia og Tyrkia. Lovene og reglene som muslimske kvinner må forholde seg til i muslimske samfunn problematiseres i alle tre læreverkene, og elevene får mulighet til å se flere sider ved en ellers fast bestemt sak som ofte virker uforanderlig.

Dette feministiske arbeidet i muslimske samfunn belyses videre i diskusjon om forsamlingsledere i moskeen. Både C.D. og de digitale læringsressursene til Aschehoug nevner Amina Wadud og hennes praksis som imam i forsamlinger for både menn og kvinner. I læringsressursen “kjønn i islam” på NDLA står det at det nå har dukket opp moskeer hvor bønn ledes av kvinner; her refereres det til Mariam-moskeen i København som er den første kvinnestyrte moskeen i Norden, men det forklares kort at bare kvinner ber fredagsbønn fordi “de har regnet det som for kontroversielt at menn også deltar”. Elevene kan lese mer om denne moskeen ved å klikke på vedlagt link, men temaet har blitt introdusert. I del 3 kapittel 21 i de digitale læringsressursene til A. skal elevene jobbe med “Kjønn og seksualitet i

Bibelen og Koranen” - her får de, blant annet, lese en fagartikkel om kvinnesyn i Koranen, kvinner i tidlig islam, og kjønnsmangfold i islam. I denne artikkelen går forfatteren inn på Waduds teologiske bakgrunn for hennes praksis; begrunnelsen for dette spores tilbake til det monoteistiske prinsipper i islam “Tawhid”, at det bare finnes en Gud, og at menn og kvinner, hans skapelser, dermed også skal likestilles. Det at forfatteren stiller hennes “utøvelse” av islam på lik linje med hennes “teologiske syn” kan ha betydning for hvordan elever tolker de ulike tilnærmingene til kvinnesynet i islam. Det er altså opp til enhver teologisk syn hvordan de velger å forstå kjønn og kjønnsroller - sett med denne forståelsen i mente vil elevene kanskje oppleve det lettere å ikke gjøre et spesifikt syn eller en teori gjeldende for alle muslimer.

Til tross for at den muslimske mannen blir fremstilt som lederen av moskeen og den religiøse forsamlingen, utfordres denne fremstillingen i varierende grad i alle tre læreverker, og dette gjenspeiler også utviklingen i kjønnsdiskursen om islam.

4.2 Utøveren

Kategorien den religiøse utøveren har forbindelser til de tre andre kategoriene. Selve begrepet “utøveren” omfatter den som *gjør*; den som aktivt praktiserer religionen. Her kan vi inkludere mye av det jeg har trukket frem i 4.1. Den muslimske imamen som leder bønn og forsamling er utøveren av religionen. De lærde som styrer lovskolene og de ansvarlige for at regler blir opprettholdt i religiøse kontekst er også utøvere av religionen. Den som drar på pilegrimsferd, den som gir zakat, og den faster i ramadan er også utøveren. Denne kategorien fokuserer på disse praktiske aspektene ved religionen, og det jeg har undersøkt innenfor denne kategorien er hvordan *læreverkene* fremstiller utøveren av religionen. Her har jeg særlig fokusert på bildebruk og illustrasjoner. I 4.1 leser vi om moskesamfunn, bønn generelt, pilegrimsferden og det juridiske aspektet ved islam, og dette er alle eksempler på oppgaver og tekst som handler om hvordan den muslimske mannen ofte fremstilles som “lederen” av religionen. Mange av disse funnene kan trekkes inn også her, for alle handlingene er direkte knyttet til praktiseringen av troen, men jeg ønsker ikke å repetere dette og vil heller fokusere på hvordan denne dynamikken kommer til uttrykk gjennom *bilder og illustrasjoner* i læreverkene. Bilder og illustrasjoner formidler kunnskap på lik linje med tekst.

I de tre læreverkene er det en variasjon i hvor mange bilder og illustrasjoner som inkluderes i kapitlene som handler om islam. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er A. strukturert etter tema; de store verdensreligionene blir riktignok beskrevet i korte kapitler dedikert til seg

hvor kjernen i religionene blir belyst, men resten av læreboken er organisert av temainndelingen, og disse kapitlene blir de ulike trossamfunnene trukket inn. Dette er også tilfellet i de digitale læringsressursene til Aschehoug, og vi finner samme mønster på NDLA, hvor ulike moduler med ulike fokus tilrettelegger for arbeid på tvers av religioner. Dette er ikke tilfellet i C.D. hvor alt som handler om islam begrenses til et eget kapittel, så her finner vi langt mer informasjon og bilder som direkte berører islam. Til tross for denne variasjonen i læreverkens struktur, har det vært nok materiale å hente inn og undersøke i lys av denne kategorien.

I C.D. er det et gjennomgående mønster i kapittelet om islam hvor mannen avbildes og beskrives i sammenhenger hvor *praktisering* av islam omtales. Allerede på introduksjonssiden til kapittelet er en mann avbildet i det han leser koranen. Mannen sitter alene i et vakkert bønnerom belyst av naturlig sollys, i tillegg til et bredt spekter av kaligrafiske mønstre på veggene, og fokuset hans er eksklusivt rettet mot koranen han leser. Dette bildet gir leseren et spiritielt inntrykk av islam i praksis, noe som kan tilby elever som ikke tilhører trossamfunnet en nyansert forståelse for hva det innebærer å være en muslim. Vi finner et lignende bilde av en far og sønn som sitter sammen på et bønneteppe i en moske, begge fokusert på en Koran de leser sammen (s.147). Muslimske menn blir igjen avbildet i det de ber bønn ved graven til Muhammed og Abu-Bakr (s.155), og dette er f.eks. også tilfellet i delkapittelet om etikk og menneskesyn hvor en mann er avbildet midt i bønn (s.173). I delkapittel om religiøse plikter finner vi et bilde av en ung mann som utfører den rituelle renselsen før bønn (s.162), og i samme delkapittel som illustrasjon til en tekstbit om den rituelle avgiften *zakat* blir, igjen, menn avbildet i en moske hvor de betaler avgiften. I et bilde fra pilegrimsferden til Mekka ser vi muslimske menn berøre Kabaen; ved et nærmere blikk virker det som om ingen kvinner har kommet seg like langt frem til den hellige steinen (s.158).

Det gjennomgående mønsteret her er at fremstillingen av disse sentrale aspektene ved religionen begrenses til menn. Hvorfor er dette egentlig tilfellet? Er dette et bevisst valg eller har forfatteren eller bilderedaktøren valgt det bildet som hun mente fanget essensen av temaet? Bønn er en av de fem søylene i islam og gjelder for alle muslimer; hvorfor blir kun mannen avbildet i forbindelse med bønn i denne læreboken? Det samme gjelder for pilegrimsferden og zakat. Den rituelle avgiften er en fundamental del av troen, og alle muslimer med inntekt forventes å betale denne årlig. Likevel er det kun menn som er avbildet i læreboken, og om det er et bevisst valg eller ei, så har det en viss effekt på hvordan elever

tolker fordelingen av en slik oppgave; håndtering av penger, som oftest knyttes til makt, har blitt overlatt til muslimske menn i bildet.

Her kan vi igjen reise et spørsmål om kanskje mannen anses som beste representant for denne delen av religionen? Bønn og tilbedelsen under pilegrimsferden er knyttet til det spirituelle aspektet ved islam, og den rituelle renselsen og avgiften, om litt mer praktisk i natur, utgjør også en sentral del i praktiseringen av religionen. Har forfatteren valgt bilder som viser menn fordi det bedre fanger opp essensen av troen? Er det enklere for lesere å akseptere dette visuelle inntrykket? Hvordan hadde det blitt oppfattet hvis det var en kvinne som var avbildet midt i bønn? Eller kanskje i det hun vasket hender og ansikt før bønn? Hva slags inntrykk hadde leserne fått hvis den muslimske kvinnen ble avbildet i det hun betalte zakat, eller mens hun berørte Kabaen under pilegrimsferden?

Den muslimske kvinnen blir også avbildet i C.D., men ofte i annen kontekst enn mannen. Første teksten i kapittelet om islam beskriver et intervju med en ung, muslimsk jente, og hun er avbildet ikledd hijab, øyesminke og kulturelle smykker (s.144). Hun er avbildet i en kontekst hvor hun redegjør for sin religiøse og kulturelle bakgrunn. Hennes spirituelle tilknytning til religionen belyses, men gjennom en praktisk og nesten kulturell linse. Vi ser enda en slik fremstilling i et bilde av en ung muslimsk jente som tenner lys som en del av Shab-e-barat feiring, en helligdag for både sjia- og sunnimuslimer (s.146). Hun er avbildet i det hun utfører en praktisk og konkret oppgave i en større, spirituell sammenheng. I delkapittelet om estetikk og musikk i islam, blir et indonesisk metall-rock-jenteband avbildet; jentene er ikledd hijab og heldekkende klær, men de bærer på elektriske gitarer og poserer for bildet (s.171). Musikk forstås i mange tolkninger av Koranen og hadithene som forbudt i islam, så dette bildevalget som fremstiller et muslimsk musikalsk band som kun består av jenter er interessant, for hvorfor blir egentlig ikke menn avbildet i denne konteksten? Det forekommer et tilfelle av den muslimske kvinnen avbildet i en moske; i delkapittelet “etikk og menneskesyn” finner vi et bilde av en kvinnelig imam, Seyran Ates, som i underteksten til bildet beskrives som grunnleggeren av en liberal moske i Tyskland (s.174). Ates har ikke på seg hijab. Hun står på et bønneteppe, og rundt henne sitter både menn og kvinner. Dette bildet bryter med mønsteret som fremhever mannen som utøveren av religionen, for her har vi en kvinnelig leder av en moskeforsamling. Det er også interessant at hun ikke bærer hijab, men fremdeles står i lederstilling i moskeen hvor både menn og kvinner har møtt opp.

I C.D. i delkapittelet om hovedretninger i islam, knyttet til tekst om jihad, finner vi et bilde av jihadister i Syria med tilhørighet til Al Qaida (s.158). Bildet viser tre maskerte menn og en maskert ung gutt, og i hver krok av bildet kan vi se andre menn og gutter som tilsynelatende ikke tilhører samme gruppering. Det er ingen kvinner avbildet. Islamisme som retning fokuserer som kjent på å gjenskape muslimske stater med Koranen og islamske verdier som utgangspunkt for lovgiving. Slik teksten fremstiller det, er det muslimske menn som er aktive i denne bevegelsen. Dette gjelder også for en tilsvarende fagartikkel i læringsressursene på NDLA; hverken bilder eller tekst inkluderer den muslimske kvinners involvering i disse radikale og ekstremistiske retningene. I A., i kapittelet “Fundamentalisme, ekstremisme og voldelig religion” blir denne tematikken tatt opp, men her blir bildet nyansert; i teksten står det at både menn og kvinner har reist fra Norge for å slutte seg til IS, og at en stor diskusjon i Norge har vært om landet skal sørge for at disse kvinnene kommer tilbake eller om de skal bli værende i IS-leirene. Kvinnens rolle som *støttespillere* av volden blir sjeldent tatt opp, så å trekke dette inn i teksten bidrar til å skape et mer nyansert bilde av situasjonen. Det er ikke bare menn som deltar i den “hellige krigen”, men kvinner også - det er ikke bare den muslimske mannen som ønsker å endre verden og gjeninnføre et muslimskt styre, men det er eksempler på at den muslimske kvinnen også deler disse radikale tankene. Denne informasjonen fremkommer i tekst, og ikke bilder. Dette er fordi det i A. ikke er mange bilder knyttet til islam; vi finner, for eksempel, kun to bilder som viser praktisering av religionen - et bilde av mannlige sufidansere midt i en dans, og et bilde av fredagsbønn i en moske hvor kun menn er avbildet. Her fremstilles den muslimske mannen, i likhet med C.D. som utøveren av religionen, men vi ser et eksempel på brudd i dette mønsteret i kapittelet “Religion og kjønn, seksualitet og familie”, hvor det står om kvinnelige ledere i religiøse samfunn; her finner vi et bilde av Amina Wadud, en amerikansk muslimsk teolog. Flere relevante bilder fant jeg ikke, hverken i A. eller de digitale læringsressursene. Dette gjelder også for NDLA.

4.3 Kleskodeks

Kleskode er et tema som tas opp i alle tre læreverk, og fokuset ligger spesielt på hijabbruk. Kleskode er et svært konkret uttrykk for det jeg i problemstillingen kaller fremstillinger av kjønn og kjønnsroller. I læringsressursen “kjønn i islam” på NDLA står det om kleskode, og her nevnes det at både muslimske kvinner og menn må kle seg anstendig, men at kvinnens beklledning har fått mest oppmerksomhet. Det er spesielt hijab som er gjenstand for debatt, og i artikkelen står det at det ikke er konkret påbud i Koranen, men her blir to vers, 33:53 og

24:31, trukket frem for å belyse hvorfor dette gjøres likevel. Videre står det at om at kvinner bruker hijab av ulike grunner, som for eksempel fordi de “ser på det som et religiøst påbud”, mens andre kanskje gjør det “for å markere identiteten sin”, og noen “føler seg presset til å bære hijab” mens “andre føler seg friere med den på”. I del 1 av 4 i de digitale læringsressursene til Aschehoug skal elevene jobbe med “religion i hverdagen”, og i en av oppgavene skal elevene lese en artikkel skrevet av Midtøsten-forsker Berit S. Thorbjørnsrud, utgitt i 2009, om “Historien om hijab”, før de svarer på åtte spørsmål knyttet til teksten. I artikkelen trekker Thorbjørnsrud frem dualiteten i det politiske aspektet ved hijabbruk. Mer presist diskuteres hijabens symbolikk sett i lys av statlig påbud og forbud av hijaben. Denne artikkelen og oppgavene knyttet til den tillater elevene å reflektere rundt muslimske kvinners valg av klesdrakt, om det er religiøst betinget eller ikke. Fremstillingen av denne kompleksiteten er interessant og noe jeg kommer tilbake til i drøftingskapittelet.

Likevel ser vi også at det er utvikling i diskursen, for den andre “siden” av debatten belyses nå i stor grad; hijabens rolle i muslimske kvinners utøvelse av deres ytringsfrihet blir nå ofte trukket frem i denne diskursen. I tillegg til artikkelen ovenfor kan elevene også se en 10-minutter lang intervju i læringsressursen “Dialog og kjønn og religion” på NDLA, hvor seks personer med bakgrunn i kristendom, buddhisme og islam svarer på spørsmål knyttet til sine respektive religioner. “Representantene” for islam er to unge kvinner, en med hijab på og en uten, og de blir stilt spørsmålene: “Hvorfor synes mange at muslimske jenter skal dekke seg til? Hvem har bestemt at det skal være sånn?” De mener begge at de selv har tatt valget til å bære hijaben, og at det er andre viktige aspekter ved troen som burde være på plass før man vurderer hijaben som representativt for hvor muslimsk man er. Det blir også forklart at hijab egentlig bare er et plagg, det burde ikke ha noe betydning om man velger å bære på det eller ikke, “og ingen skal få blande seg inn og dra den av eller sette den på hvis ikke kvinnen selv velger”. Her vektlegges den muslimske kvinnens frihet til å ta sitt eget valg, noe som er tilfelle for begge jentene i intervjuet. Hvorvidt disse jentenes syn gjelder for alle muslimske kvinner kan diskuteres hvis vi tar stilling til at de bor og lever i et norsk samfunn hvor lover og normer er annerledes enn det de kanskje er i andre land, spesielt blant annet i midtøsten. Likevel trekkes en sentral del av kjønnsdiskursen fram i denne videoen. Denne tematikken tas opp i de digitale læringsressursene til Cappelen Damm; i oppgavemodulen knyttet til kapitlet om islam skal elevene se på en 20-minutter lang episode fra NRK-serien, “Ikke snakk om det” hvor åtte muslimske nordmenn svarer på noen av de mest stilte spørsmålene om islam i norsk

kontekst. Et av spørsmålene de blir spurt om er om muslimske kvinner vil dekke seg til eller om de blir tvunget til dette. De tre kvinnelige deltakerne, av disse to som har på hodeplagg, forklarer at det er noen tilfeller hvor kvinner blir presset til å ha på hijab, men at det på lik linje finnes kvinner som selv velger det. De bruker alle tre seg selv som eksempler på å ha valgt å enten ha tatt på eller ikke tatt på hijab. En av de mannlige intervjuobjektene nevner så at det også finnes “motsatt press” altså et press på muslimske kvinner for at de *ikke* skal bruke hijab, og her forklarer han at dette skyldes mye “motgang, hat og negativitet” fra samfunnet. Her nyanseres bildet igjen; presset til å fjerne hijaben er like negativt som presset til å bruke den.

4.4 LHBT+

Dette temaet forekommer i alle tre læreverk, til varierende grad. I kapittelet om islam i C.D. blir temaet kjønn gjort rede for (s.176). Her kan vi lese at Koranen beskriver at mennesker er skapt i par, men at den ikke går inn på hvilke roller de skal spille - her refereres det til *kjønnsroller*. Videre står det at det som kommer mest tydelig fram i Koranen er menneskets moralske plikt til å handle etisk riktig og rettferdig, for det er deres handlinger som bærer mest vekt. En slik fremstilling av kjønnsdiskursen i Koranen kan tolkes som en LHBT+ vennlig tilnærming, for til tross for at forfatteren refererer til Koranen hvor det nevnes at mennesker er skapt *i par*, skriver hun videre at det aller viktigste likevel er hvordan de velger å handle sett i lys av etikk og moralske verdier. Ut fra denne fremstillingen kan man forestille seg at det viktigste for en muslim ikke er hvem de forelsker seg i, men heller at de lever sine liv i samsvar med de etiske og moralske verdiene Koranen forkynner om. Arbeid for å hindre undertrykkelse av LHBT+ miljøet blir også nevnt, og forfatteren skriver at mange organisasjoner, som for eksempel Salam Norge, jobber for at muslimer som tilhører LHBT+ ikke skal bli undertrykt i sine egne fellesskap. Sett i lys av kjønnsdiskursen om islam er dette et viktig bidrag i religion og etikk-faget, for denne tar høyde for endringene i kjønnsdiskursen generelt sett; nå, mer enn noen gang før, har seksualitet fått en sentral rolle i menneskers selvforståelse. Å inkludere hvordan muslimer som ikke tilhører den tradisjonelle heteronormative kjønnsdynamikken kan hjelpe elever med å se sider ved religionen som direkte berører mange muslimers liv, blant disse kan det også være *elever*.

Likevel er det viktig å nevne at noen elever kanskje opplever denne inkluderingen av muslimer som ønsker å kjempe for LHBT+ retter som en problematisk og uriktig fremstilling

av religionen. Denne problematikken nevner forfatteren når hun skriver at progressive muslimer blir kritisert av konservative og liberale muslimer for at de går “alt for langt med kravene sine om likebehandling av kvinner og menn og respekt for LHBT+” (s. 175). At både konservative og *liberale* muslimer inkluderes i samme kategori kan være problematisk, for liberale muslimer har også blitt kreditert for å ha støttet LHBT+ muslimer. Hvorfor har forfatteren valgt å sette begge grupperingene under samme paraply? Er det grunnet hennes egen forståelse av disse “politiske” ideologiene, eller finnes det statistikk som støtter opp denne inndelingen? Dette kan diskuteres.

I delkapittelet som handler om muslimer i Norge nevnes det at ikke alle muslimer føler seg hjemme i moskeen og velger heller å holde seg utenfor den organiserte formen for islam - forfatteren skriver her at en av grunnene til dette kan være at forsamlingen ikke er inkluderende overfor LHBT+ miljøet. Her skriver forfatteren videre at mange muslimer velger å organisere seg i organisasjoner som ikke defineres som trosfellesskap, og her nevnes Salam Norge og deres arbeid med å formidle kunnskap, besøke skoler for å lære elever om homofili i islam og delta i offentlige diskurs. Feministiske organisasjoner som har lignende formål nevnes også. Dette alternativet til moskesamfunn som ikke aksepterer progressiv og feministisk tenkning kan sees på som en god løsning for muslimer som søker tilhørighet i et fellesskap, men det kan også fremheve mangelen på toleransen for disse endringene til å begynne med. I oppgavene knyttet til kapittelet får elevene mulighet til å velge en av de feministiske og LHBT+ støttende organisasjonene som ble nevnt tidligere i kapittelet som de så skal undersøke bakgrunnen til, både med tanke på deres konkrete arbeid og den “teologiske” begrunnelsen for dette arbeidet. Disse oppgavene er valgfrie å jobbe med, så om elevene faktisk jobber med disse er ikke en garanti. Men betydningen av å ha inkludert disse oppgavene er verdifull, spesielt sett i lys av kjønnsdiskursen. Representasjon er viktig, og å aktivt jobbe med informasjon som handler om marginaliserte grupperinger i islam bidrar med å gi elevene innsikt i hverdagen til muslimer som ellers ikke ofte får sine stemmer hørt. Feministiske organisasjoner som fokuserer på å fremme kvinnens plass i muslimske samfunn, både på det sosiale og politiske plan, blir også representert i denne oppgaven. Disse oppgavene introduserer elevene til samtidsrelevante endringer i kjønnsstatistikken i islam, fordi mange av disse organisasjonene har kommet etter 2000-tallet, spesielt ved introduksjonen av mobiltelefoner og sosiale medier. Det er viktig at elevene får jobbet med dette slik at de er oppdaterte på endringene i diskursen. Noen elever tilhører kanskje LHBT+

miljøet, andre kan være medlemmer av feministiske nettverk; mye av innholdet i disse oppgavene kan også angå dem.

Vi finner tekst om LHBT+ i de digitale læringsressursene til Aschehoug også. I 4.1 refererte jeg til en fagartikkel om kjønn i Koranen i del 3 av 4, og i samme artikkel blir LHBT+ også tatt opp. Forfatteren trekker frem Koranvers som har blitt brukt i diskusjonen rundt homofili og skriver at noen muslimske teologer peker på at “Koranen sjølv ikkje forbyr homofili, men at dette er gjort i seinare tolkningar og kommentarar”. Her blir fokuset igjen lagt på viktigheten av tolkning i utforming av religiøs praksis. Her blir, i likhet med C.D. organisasjonen Salam også trukket inn, og ifølge artikkelen, følger de denne tolkningen og kjemper for å beskytte LHBT+ miljøet med muslimsk bakgrunn, belyst gjennom deres motto; “Ingen er født haram”. I NDLA blir LHBT+ diskutert i fagartikkelen “Kjønn i islam”. Angående homofili og kjønns mangfold står det at homofili er forbudt i mange muslimske land, og at noen av disse har dødsstraff for homofil praksis, men likevel finnes det noen religiøse lærde som nytolker de hellige tekstene og “mener at samkjønnet kjærlighet bør være tillatt også blant muslimer”. Det nevnes også at noen progressive moskeer vier samkjønnede par. Diskusjonen rundt transpersoner i muslimske land er kompleks, og det står at transpersoner “har lenge vært anerkjent i flere deler av den muslimske verden”. Anerkjennelse innebærer at man tillater praksisen - dette er ikke tilfellet her, for vi leser stadig om utestengelse, diskriminering og vold mot transpersoner i muslimske land. Dette blir nevnt i artikkelen, men det nevnes også at kjønnsbekreftende operasjoner har vært tillatt av muslimske lærde ved Al-Azhar universitetet i Egypt og også Ayatollah Khomeini i Iran; bakgrunnen for denne tillatelsen ligger i anerkjennelsen av at mennesker kan være født i feil kropp - her nevner forfatteren at dette står i motsetning til muslimer som lever ut “homofil kjærlighet”, for dette blir tolket som et valg og dermed en stor synd.

Avslutningsvis ønsker jeg å nevne at både C.D. og A. har inkludert et bilde av hijraer, det vil si transkjønnet eller interkjønnet personer. I bildeteksten i A. står det at Pakistan og Bangladesh, i tillegg til India, anerkjenner tre kjønn “til tross for at landene er sosialt konservative”. Det konservative styresystemet i disse landene er preget av religion, spesielt i Pakistans tilfelle da det offisielt er en islamsk republikk. Bildevalget uttrykker transkjønnet og ikke-binær kjønnsidentitet som er spesifikk for noen muslimske samfunn, i tillegg plasseres denne tematikken i en historisk og kulturell kontekst, da hijraer eksisterte før stiftelsen av islam.

4.5 Oppsummering av analysen

Analysen min viser at de nye læreverkene belyser i stor grad den muslimske mannens rolle i kontekster som omhandler lederskap og praktisering av islam, men at det også forekommer avvik i dette mønsteret ved at kvinnen plasseres i samme kategorier. Eksempler på dette er beskrivelser av de fem søylene i islam; i fremstilling av bønn og moskeforsamlinger har læreverkene brukt den muslimske mannen i alle beskrivelser. Det samme gjelder for zakat og pilegrimsferden, for i bilder og tekst blir den muslimske mannen belyst. Men nyanseringer finner altså sted, blant annet i læreverkene Aschehoug og Cappelen Damm, hvor Amina Wadud trekkes inn i tekst om bønn, moske og tolkning av Koranen. LHBT+ blir behandlet som et eget tema som trekkes inn for å belyse endringer i det muslimske samfunn som har kommet med utviklingen i kjønnsdiskursen generelt. I C.D. og de digitale læringsressursene til Aschehoug står det om koranvers som brukes i denne diskursen, i tillegg til muslimske organisasjoner som jobber med å fremme rettighetene til LHBT+. Begge nevner Salam Norge og deres arbeid for å hindre undertrykkelse av LHBT+ muslimer., og samme tematikk blir også tatt opp i læringsressurser på NDLA. Det har i alle tre læreverk blitt tilrettelagt for arbeid med LHBT+ i islam, men til varierende grad.

Kapittel 5 | Diskusjon

Problemstillingen i denne oppgaven undersøker hvordan kjønn og kjønnsroller i islam trer fram i fremstillinger av læreverk knyttet til faget Religion og etikk i den videregående skole. Det er konkret de nye læreverkene fra Cappelen Damm, Aschehoug og NDLA jeg har undersøkt i analysen min. Forskningsspørsmålene mine lyder som følger;

1. Hvordan blir muslimske kvinner framstilt, med særlig vekt på kontekster de blir framstilt i?
2. Hvordan blir muslimske menn framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?
3. Hvordan blir ikke-binære framstilt, med vekt på kontekster de blir framstilt i?

I analysen har jeg undersøkt de nye læreverkene med disse forskningsspørsmålene i mente, og jeg har strukturert mine funn i fire kategorier som gjenspeiler noen av de mest utbredte temaene i kjønnsdiskursen om islam. I dette kapittelet kommer jeg til å drøfte disse funnene i lys av teori fra kapittel 2, og denne drøftingen vil deles inn etter de fire kategoriene: lederen, utøveren, kleskodeks og LHBT+.

5.1 Lederen

Som vi har sett i analysekapittelet fremstiller de nye læreverkene den muslimske mannen som “lederen” av religionen. Dette har likevel blitt problematisert, til en viss grad, blant annet i analysen av elevoppgaver. Profeten Muhammed er sentral i islam, og dette belyses i alle læreverk. I denne konteksten er det selve Koranen og hadithene som utgjør kilden til kunnskapen. I alle tre læreverkene beskrives også profetene før Muhammed som viktige skikkelser i historien til islam, og disse var alle menn. Men det blir likevel gjort veldig tydelig at den viktigste profeten i islam er Muhammed, og fordi han var den “perfekte” muslimen blir han behandlet som et forbilde av muslimer.

Likevel har vi sett at dette bildet nyanseres på måter som påvirker fremstillingen av kjønnene i islam. Både i C.D. og A. får vi lese at Khadija var den første muslimen. Profeten mottok åpenbaringer fra Gud gjennom engelen Gabriel, han ble fortalt om den sanne Gud og ble befalt å følge han, men det var konen hans Khadija som leste trosbekjennelsen først og underkastet seg Gud. Det at læreverkene fremhever dette bidrar til å viktiggjøre den muslimske kvinnens rolle i historien til islam. Et annet tillegg i historien til Muhammed, og dermed også historien til islam, er profetens amme, Halima, som nevnes i C.D. Dette er kanskje første gangen profetens amme nevnes i norske lærebøker, men hennes rolle i livet

hans var ikke noe fremmed konsept; det var normalt å ha ammer i hans tid, og dette belyses også i C.D. Likevel har dette tillegget i læreverket en betydning for hvordan den muslimske kvinnen fremstilles i klasserommet, og i en bredere kontekst har historien om Khadija og Halima også betydning for kjønnsdiskursen om islam; den muslimske kvinnen begynner å få mer plass i en grunnleggende del av religionen. Profetenes rolle og status i religionen viser at den muslimske mannen er en profet, men Halima og Khadijas roller viser at den muslimske kvinnen også er hun som oppdro profeten, i tillegg til å være den første muslimen i islam slik vi kjenner religionen i dag.

Kvinnens religiøse “eierskap” er et sentralt tema i kjønnsdiskursen om islam, og mange kvinnelige lærere bruker sin autoritet for å skape nye roller for muslimske kvinner ved å blant annet omfortolke religiøse tekster (Alak, Duderija, & Hissong, 2020, s. 203). Oppgaven og teksten om Rabia fra Basra i A. og NDLA belyser hennes hengivenhet til Gud; hun dedikerte sitt liv til Allah og skrev om dette i kjente tekster. Inkluderingen av Rabia i disse to læreverkene endrer litt på den dynamikken vi ofte finner i kjønnsdiskursen; det spirituelle aspektet ved religionen knyttes ofte kun til mannen, mens kvinnens religiøse opplevelse begrenses til de mer praktiske affærene, hovedsakelig for å belyse forskjellen mellom hennes og mannens praksis. I denne konteksten er det relevant å trekke inn læreverkene beskrivelses av bønn og forsamling. I alle tre verk er moskesamfunn beskrevet, og her blir mannens sentrale rolle fremhevet. Vi får lese at han først utfører en rituell renselse før han drar til moskeen hvor vi gjennom bildebruk ser at det er en mannlig imam som leder bønn og forsamling. Men det nevnes også at denne ordningen har vært gjenstand for endring; på NDLA står det om Mariam-moskeen i Danmark hvor forsamlinger ledes av kvinnelige imamer. I de digitale ressursene til Aschehoug blir Amina Waduds praksis som leder i moskeen nevnt, og hennes forklaring på denne praksisen spores til et koranvers om Guds enhet. Dette henger sammen med endringen i kjønnsdiskursen om islam hvor nytolkning av koranvers åpner opp for en mer likestilt praksis av religionen. Kvinnen får et større spirituelle eierskap til religionen; hun leder bønn og forsamling hvor hun forkynner Guds budskap til andre troende som har kommet for å lytte til henne. Læreverkene har begynt å belyse den muslimske kvinnens plass i lederstillinger i religionen.

Dette er fremdeles en begrenset justering; tekst og bilder som belyser kvinnens stadig økende plass i lederstillinger i religionen vies lite plass i læreverkene. Det at den muslimske mannen, i en såpass stor grad, blir presentert i kontekster som diskuterer lederskap i de nye læreverkene, har også betydning for kjønnsdiskursen om islam.

Ulleberg (2007) skriver at det er makt i språk, fordi “framstillingen av verden er tolkninger og dermed konstruksjoner som av og til kan tre fram som selvsagte og naturlige, og dermed også som hegemoniske” (s.67). Hvordan innholdet i en tekst formidles og konstrueres har i tillegg en effekt på leserens forståelse for temaet som diskuteres. Kjønnssdiskursen om islam får mest oppmerksomhet på sosiale medier og i nyheter, og det er dessverre en negativ fremstilling som utgjør en betydelig del av denne diskursen. Mye av dette innholdet gjenspeiles ofte i klasserommet; Marie von der Lippes (2009) studie viser at en konfliktorientert tilnærming til islam favoriseres av elever og ofte også lærere i klasserommet, og kontroversielle temaer som ofte kommer opp i nyheter får også mye oppmerksomhet i klasserommet. I kjønnssdiskursen om islam i nyhetsbildet fremstilles kjønnsrollene i religionen ofte som utdaterte og diskriminerende overfor kvinner og ikke-binære muslimer. Hvis vi retter blikket mot klasserommet har læreverk, og for så vidt selve læreren, en sentral rolle i hvordan elever blir kjent og arbeider med denne siden ved diskursen. Fremstillingen av den muslimske mannen som lederen av islam forsterker den allerede eksisterende ideen om at muslimske kvinner undertrykkes av religionen, men samtidig problematiseres dette ved at kvinnelig tilstedeværelse i lederstillinger beskrives.

Her ønsker jeg å trekke inn Johnsens (1999) ide om den perfekte lærebok; en lærebok skal inneholde bilder og tekst som tar høyde for relevante læreplaner og samtidig tilrettelegge for oversiktlig arbeid som elevene kan gjøre på egenhånd. Både læreren og elevene i et klasserom forholder seg til læreboka, og dette gir den en lærerrolle. Mine funn viser at de nye læreverkene i religion og etikk, med et fokus på kapitler om islam, har tatt høyde for den nye læreplanen i faget i tillegg til elevers forutsetninger i utformingen av lærestoffet.

Bergs (1999) teori om fremstillingsformer i lærebøker er også aktuelt i denne konteksten. En elevorientert læreverkfremstilling tar høyde for at elevene aktivt skal tilegne seg kunnskap, og det blir derfor tilrettelagt for arbeid med konkretiseringer og utdypninger, i tillegg til oppgaver, som skal hjelpe elevene med å forstå lærestoffet bedre. I alle tre læreverk finner vi en slik tilnærming, spesielt i de digitale ressursene hvor elevene kan teste seg selv på det de har lest i bøkene og de ulike fagartiklene. Elevene aktiviseres til å tenke kritisk til informasjonen de leser gjennom nyanseringer og fordypningsoppgaver, i tillegg har innholdet i læreverkene blitt tilpasset endringene som har kommet med medienes inntog i deres hverdag. Arbeid med videoer og podcaster i de digitale læringsressursene tilrettelegger for at elevene kan jobbe med lærestoff gjennom kjente medium, i tillegg er selve innholdet i videoene mindre faglig orienterte i den forstand at deltakerne bruker samme språk og

referanser som ofte brukes av ungdom. Alt dette bidrar til at elevene gjennom oppgaveløsning og utforskende undervisning kan etablere en nyansert forståelse av kjønn og kjønnsroller i islam.

5.2 Utøveren

Som vi har sett, står mannen ofte i fokus i læreverkene fremstilling av religiøse praksiser. De fem søylene som grunnlaget for religionen nevnes i alle tre læreverk. I tekst om bønn blir mannen omtalt. Vi ser bilder av den muslimske mannen som ber eller leser Koranen i moskeen. Den rituelle renselsen før bønnen fokuserer også på mannen, både gjennom bildebruk og tekst, og kvinnen nevnes som en ettertanke for å belyse de ekstra reglene hun må følge. Pilegrimsreisen og den rituelle avgiften er også søyler alle muslimer må følge, men i fremstillingen av dette blir, igjen, den muslimske mannen avbildet og beskrevet. Forfatterne og bilderedaktørene har tatt en androsentrisk tilnærming i utformingen av læreverkene, og dette er ingen nyhet i religionsforskning. Tuft (2012) forklarer at en androsentrisk tilnærming til forskning på religion fokuserer på og gjenforteller menns virkeligheter og religiøse praksiser, mens kvinnens virkeligheter og religiøse praksiser forstås som *unntaket* i religionen. Det som gjelder for menn blir gjort til det nøytrale, mens det som gjelder for kvinnen tolkes som avvik.

Denne sammenhengen mellom språk og makt støttes opp av teori om kritisk diskursanalyse. Grue (2015) beskriver språk som et komplekst fenomen hvor ordvalget i en tekst har en semantisk og pragmatisk betydning som i sin helhet sender et budskap til leseren. Språk kan aldri, ifølge Grue, være nøytralt, og det vil alltid være preget av avsenderes egne perspektiv på verden. I de nye læreverkene finner vi konkret i språket at den muslimske mannen fremstilles som det “nøytrale”, den som gjør, i religionen - i beskrivelsen av de fem søylene, kjerneelementene i religionen, har mannen blitt brukt som medium for informasjon. Det er han som ber, han som leder bønn, han som betaler rituell avgift - beskrivelser forekommer gjennom bruk av mannlige pronomen og referanser til den muslimske mannen generelt. Likevel avbrytes dette mønsteret i noen utvalgte tilfeller.

I alle tre læreverk beskrives det, blant annet i fagartikler, om kjønn i islam, at det også finnes kvinnelige imamer som leder bønn og forsamlinger i moskeer. Her, som vi har sett, nevnes Mariam-moskeen i København, og i bilde og tekst beskrives Amina Waduds praksis som imam. Amina Wadud er en av de mest kjente kvinnelige imamene i verden, og hun har ledet forsamlinger med både kvinner og menn. Dette har vært sterkt kritisert av noen muslimske

samfunn, men det har også blitt hyllet av flere liberale og progressive muslimer. C.D kommenterer på variasjonen i reaksjonene kvinnelige imamer får, og dette er viktig da det viser elevene at det finnes både muslimer som støtter og som ikke støtter en slik ordning, dette fordi med årene har diskusjonen rundt den muslimske kvinnens aktive rolle i utøvelsen av religionen utviklet seg sterkt. Feministisk tilnærming til tolkning av Koranen og hadithene, begge to hovedkilder til sharia-lovgiving, har ført til at flere aspekter ved muslimske samfunn har blitt gjort til gjenstand for revurdering og ønske om endring. Verden har endret seg og de tidligere tolkningene, gjort av menn, trenger dermed også å oppdateres slik at det kan tilpasses det endrede samfunnet.

I C.D. vises det til at fra og med 2021 har kvinner bosatt i Saudi-Arabia hatt tillatelse til å utføre pilgrimsreise uten et mannlig følge, så lenge de holder seg til en større kvinnelig gruppe. Det har altså forekommet en endring i praksisen av en av de fem søylene i religionen, og det er grunn til å forstå at islamsk feminisme og nytolkninger av sharia-lovgivninger ligger som grunn til denne avgjørelsen. I tillegg til de grunnleggende religiøse pliktene har også lovverk rundt tema som familierett, ekteskap og skilsmisse blitt gjenstand for nytolkninger, og dette tas opp i de nye læreverkene. De tradisjonelle kjønnsrollene hvor mannen er forsørger mens kona er lydig partner knyttes opp mot familieretten - de lovene som bestemmer hvordan konflikter innenfor familier skal løses, og mer konkret nevnes det, i C.D., at mannen har rett til å søke om skilsmisse som han, sammenlignet med kvinner, enkelt kan få godkjent. I tillegg nevnes det at mannen ofte får beholde barna når et muslimsk par skilles. Denne tematikken er kjent i kjønnsdiskursen om islam, og muslimske feminister jobber aktivt med å få utjevnet forskjellen mellom mannens og kvinnens muligheter og rettigheter ved flere aspekter i deres liv.

Kontroversielle temaer, som islamisme og IS-krigere, blir belyst i alle tre læreverk, men det er en variasjon i hvorvidt fremstillingen av temaet har et ensidig fokus på den mannlige muslimske radikalen/ekstremisten eller om kvinnelig involvering også belyses. I læreboken til Cappelen Damm blir kun mannlige jihadister avbildet og beskrevet. På NDLA står det om islamistisk ekstremisme, men her blir det heller ikke gjort rede for kvinnelig involvering i bevegelsen. I læreboken til Aschehoug, derimot, står det at også noen muslimske kvinner søker tilhørighet hos slike grupperinger. I nyhetene kan vi lese om norske kvinnelige IS-tilhengere som ønsker å returnere til landet etter å ha reist til, blant annet, Syria hvor de har vært involverte med IS-krigere. Islamisme og terrororganisasjoner som IS, al-Qaida og Boko Haram er kjente i det stereotypiske konfliktorienterte bildet som spesielt medier har tegnet av

islam. Kvinnens rolle som støttespillere av volden blir sjeldent tatt opp, så å trekke dette inn i teksten bidrar til å skape et mer nyansert bilde i kjønnsdiskursen om islam. Det er ikke bare menn som deltar i den “hellige krigen”, men noen kvinner også.

Terrorangrep og terrorister med muslimsk bakgrunn hører til i en egen diskurs som utgjør en av de største og mest utbredte diskurser i medier og fjernsyn, spesielt etter hendelsen som fant sted 11. september 2001 i USA. Dette er en konfliktorientert diskurs, og i mange år har det foregått en debatt om muslimer og deres intensjoner i land som ikke er deres hjemland og som ikke har islam som statsreligion. Det er derfor viktig at religion- og etikkundervisningen ikke følger en stereotypisk og konfliktorientert fremstilling av islam. I A. kommenteres det at det er en klar “tendens til at oppslagene om islam er negative og konfliktorienterte”, noe som videre har bidratt til “å skape et fiendebilde av islam” (s.304). Samme tematikk blir tatt opp i de digitale ressursene til A., og elevene får lese at radikal islamisme kun gjelder for spesifikke grupperinger innenfor en demograf på to milliarder muslimer. På NDLA finner vi samme budskap i artikkel om islamisme. Det blir, i de nye læreverkene, tilrettelagt for arbeid med temaet radikal islamisme, og til tross for at kun A. belyser kvinners involvering, kommer det tydelig fram at det slik tenkning ikke representerer alle muslimer, men heller utvalgte grupperinger i ulike land. Elevene blir her utfordret til å være mer kritiske til fremstillinger av islam og muslimer som de ofte blir møtt med på internettet og tv-skjermen.

5.3 Kleskodeks

Det mest utbredte temaet i kjønnsdiskursen om islam, spesielt på sosiale medier, er den religiøse kleskodeksen knyttet til kvinner. Det er derfor ikke noe overraskende at dette har blitt en sentral kategori i denne oppgavens analyse av de seneste læreverkene i faget religion og etikk. Hodeslør var ikke introdusert av islam; historiske studier viser at denne praksisen fantes i Arabia og naboerområder lenge før islam (Alak, Duderija & Hissong, 2020, s. 47). Likevel har det blitt synonymt med religionen, og den negative fremstillingen av muslimske religiøse plagg har ført til at mange er feilinformerte om dens bruk og funksjon. Det er ingen tvil om at den religiøse klesdrakten har blitt påtvunget i noen tilfeller; vi har, blant annet, Iran hvor kvinner risikerer å bli drept fordi de ikke tar på seg hijab. Taliban har gjenopprettet sitt styre i Afghanistan og kvinner forventes igjen å bruke burka eller niqab når de forlater huset. Mange muslimske kvinner kan ikke velge bort den religiøse klesdrakten, men dette betyr ikke at alle bruker det av samme grunn. I læringsressursene til Aschehoug og NDLA blir dette temaet tatt opp og diskutert i tekst og video; vi ser to ulike intervjuer hvor to muslimske jenter diskuterer hvorfor de enten bærer eller ikke bærer hijaben. I fagartiklene står det om statlig

påbud og forbud, og felles for begge disse eksemplene er at problemet ikke ligger i selve plagget, men i valget rundt det. Friheten til å selv kunne ta avgjørelsen vektlegges, og her kan diskursen trekkes inn i en bredere kontekst som omhandler kvinners rettigheter over egen kropp. For til syvende og sist er det kvinnens frihet til å ta egne valg, om det er i en religiøs kontekst eller ei, som betyr noe.

I kjønnsdiskursen om islam fremstilles den religiøse klesdrakten ofte som diskriminerende overfor kvinner. Burka og Niqab blir ofte gjort synonymt med undertrykkelse. Et eksempel på dette er en av talene til Laura Bush etter det amerikanske angrepet på Afghanistan i 2002. Talibanstyret hadde innført strenge regler for kleskode, spesielt når det gjaldt kvinner, og utenfor sine hjem måtte alle kvinner, med unntak av barn, bruke niqab. Det amerikanske militære angrepet på Afghanistan ble rettferdiggjort, blant annet, gjennom bruk av en feministisk ide om en kvinnekamp og frigjøring av de "undertrykte" kvinnene i landet;

"Because of our recent military gains in much of Afghanistan, women are no longer imprisoned in their homes. They can listen to music and teach their daughters without fear of punishment, the fight against terrorism is also a fight for the rights and dignity of women" uttalte Laura Bush i en nå kjent radiotale fra 2002 (Abu-Lughod, 2002, s. 784).

Denne talen hadde utvilsomt betydning for hvordan kjønnsdiskursen om islam utviklet seg i USA, og ideen om at niqab, burka og hijab egentlig undertrykker den muslimske kvinnen finner vi i mange vestlige land - også i Norge.

For å undersøke om den religiøse klesdrakten har som formål å kontrollere kvinnens kropp, trenger vi å se på tolkninger av koranvers, og slikt arbeid legges det opp til på NDLA; elevene får mulighet til å lese om koranversene 33:53 og 24:31 som har blitt brukt i utviklingen av påbudet om hijab - her får koranversene en historisk innramming og kontekst, noe som tillater tolkningsrom i samtidsdebatt rundt den religiøse klesdrakten i religionen. Koranversene som elevene får lese har, sett i lys av kjønnsdiskursen om islam i medier, vært gjenstand for nytolkning, og dette kan vi lese om i *Islam and Gender* (2020)..

Hvis vi ser på konteksten i 33:53, representerer begrepet hijab ikke et slør man skal ha på hodet/kroppen, men heller en *gardin* som skiller menn og kvinner for å bevare deres ære; det er konkret profeten Muhammeds koner som omtales i verset, og hijab representerer i denne konteksten et fysisk skille mellom profetens respekterte koner, og mennene som kom på besøk til profetens hjem (Alak, I., Duderija, A., & Hissong, K, 2020, s.47). Hensikten med

verset i den gitte konteksten var å hindre mennene fra å potensielt utvikle seksuelle tanker om profetens koner. I 24:31 er det en lignende undertone, for her blir troende menn og kvinner bedt om å kle seg “modestly” og “control their sexual appetite” (Alak, I., Duderija, A., & Hissong, K, 2020, s.47). Kvinnen blir ikke konkret beordret til å dekke håret sitt - hun skal ha på seg klær som dekker bryst og former. Utviklingen i tolkningene av disse versene viser at påbudet gikk først fra å konkret handle om hva slags klesplagg kvinnen skulle ha på, til å etter hvert bestemme at de skulle unngå bruk av smykker og sminke, og eventuelt ble versene brukt for å begrunne at armer, hals og ører også skulle dekkes til - ulike tolkningstradisjoner, og ulike samfunnsaktuelle tema resulterte i at påbudet om hijab utviklet seg over et par århundre fra det først ble innført (Alak, I., Duderija, A., & Hissong, K, 2020, s.47). På NDLA tilrettelegges det for fordypningsarbeid med disse koranversene, og dette kan gi elevene innsikt i den juridiske bakgrunnen for påbudet, og implikasjoner av endringene innenfor dette feltet.

I de nye læreverkene tilbys det, som vi har sett, en subjektiv tilnærming til hijabbruk, blant annet gjennom videoer og oppgaver knyttet til dem. I to av videoene, begge intervjuer med norske muslimer og begge tilgjengelige i de digitale ressursene til A. og C.D., får elevene innsikt i hvorfor intervjuobjektene bruker eller ikke bruker hijab, og her understrekes deres frihet til å selv ha foretatt et valg. Læreverkene har begynt å nyansere tematikken i en mye større grad nå, noe jeg mener gjenspeiler diskursen slik vi ser den i medier. Det er viktig at kompleksiteten i bruk av hijab belyses i disse læreverkene, for det har og vil aldri være en svart-hvitt sak. Religiøs klesdrakt er en sentral del av kjønnsdiskursen om islam, spesielt sett i lys av det multikulturelle samfunnet i Norge. Diskusjonen rundt hvorvidt muslimske kvinner blir tvunget til å bruke hijab har eksistert lenge i det norske samfunnet, og artiklene i de digitale ressursene til A. belyser kompleksiteten i denne diskursen. Gjennom historien har kvinner brukt og tatt av sløret av ulike grunner. Sett i lys av kjønnsdiskursen er dette en viktig fremstilling av symbolikken hijabbruk bærer på, for elevene trenger å bli kjent med alle sider i diskursen. Dette er spesielt viktig hvis vi retter fokuset mot hvordan media ofte kun belyser den negative siden ved diskursen, for det er veldig ofte at vi finner artikler og innlegg om tvangsbruk av hijab.

Likevel er det bemerkelsesverdig at, til tross for en nyansert fremstilling som belyser kompleksiteten ved bruk av religiøse klesplagg, har de nye læreverkene nærmest utelukkende knyttet temaet til *kvinnen*. Mannen blir skjernet fra å være del av denne diskusjonen. I tekstene står det om kvinnens opplevelser med hijab, i intervjuklippene svarer både kvinnelige

og mannlige deltakere på spørsmål om den muslimske *kvinnens* kleskodeks - læreverkene gjenspeiler den offentlige debatten om kjønn i islam hvor kvinnen pålegges flere regler, og dermed oppmerksomhet, enn mannen.

5.4 LHBT+

I Eriksens (Eriksen, 2016) analyse av de forrige lærebøkene i faget peker hun på at LHBT+ i liten grad nevnes i fremstillingen av islam. Sammenlignet med Eriksens funn, tilrettelegges det for mer arbeid med LHBT+ i de nye læreverkene. Det er likevel snakk om små justeringer; LHBT+ nevnes, slik Eriksen (Eriksen, 2016) og Tuft (Tuft, 2012) begge erfarte, kun i kapitler om etikk og menneskeverd, og det religiøse aspektet blir ikke belyst nok. Dette skyver gruppen ut av det spirituelle aspektet ved religionen og plasserer den nesten eksklusivt i en sosiopolitisk kontekst. Når det så nevnes i forhold til religionen, kommer det nesten som en ettertanke. I alle tre læreverk står det om Salam Norges arbeid for å hjelpe LHBT+ muslimer. I C.D. finnes det også oppgaver hvor man kan fordype seg i feministiske og LHBT+ vennlige organisasjoner. I nettressursene til A. står det om kjønn og seksualitet i Koranen, og her blir tolkningstradisjoner vektlagt som hovedårsaken til holdninger rundt LHBT+ i religionen. I læringsressursene til NDLA står det også om kjønn og feminisme i islam, blant annet om at samkjønnet kjærlighet er forbudt ifølge tradisjonell Koran- og hadithtolkning, men at nytolkning av disse tekstene utfordrer dette. Fortellingen om profeten Lot er hovedkilden til lovverket rundt homofili i islam, men denne tradisjonelle tolkningen av historien har blitt kritisert så tidlig som på 1000-tallet, av blant annet den andalusiske teologen Ibn Hazm som mente at: “the Tribe of Lot was destroyed for their attitude toward infidelity (*kufur*) and violent rejection of the Prophet sent to them” (Alak, Duderija & Hissong, 2020, s. 175). Det var, ifølge Ibn Hazm, ikke homofili i seg selv som var problemet. I denne konteksten undersøkes ordvalg og den konkrete historiske settingen til koranversene og fatwaen rundt dette, og det er viktig at dette har blitt belyst i NDLA. Elevene får vite at den teologiske bakgrunnen for lovverk rundt LHBT+ er gjenstand for ulike tolkningstradisjoner, hvilket betyr at det er rom for endringer hvor muslimer utenfor den binære kjønnsforståelsen ikke lenger utestenges og diskrimineres.

Både i C.D. og A. blir hijraer nevnt og avbildet. På NDLA kan vi lese at kjønnsbekreftende operasjoner er tillatt av lærde i Egypt og Iran, men samtidig står det om organisasjoner som Salam Norge og deres arbeid for å bedre livskvaliteten til muslimske LHBT+. Her blir flere sider ved LHBT+diskursen belyst, for ofte ligger fokuset kun på homofili. Likevel mener jeg at det ikke blir tilrettelagt for detaljert arbeid med denne tematikken; det nevnes kort, og så

går forfatterne videre til neste tema. Dette er et gjennomgående mønster i alle tre læreverk - her er funnene til Eriksen relevante, for hun fant at det ble gitt litt rom for homofili, men ingen andre seksuelle legninger i de forrige lærebøkene. I de nye læreverkene blir homofili representativt for hele LHBT-bevegelsen, med unntak av den kortfattede biten om hijraer og kjønnsbekreftende operasjoner. Salam Norge er det eneste eksempelet på representasjon av andre ikke-binære kjønnsidentiteter, men forfatterne går ikke inn i dybden på annet enn homofili. Læreverkene mangler en mer nyansert fremstilling av temaet LHBT+. Mye av innholdet i verkene reflekterer endringene i diskursene i samfunnet, og det burde også gjelde for fremstillingen av LHBT+.

I denne konteksten er det relevant å trekke inn religion- og etikkfagets identitetsskapende potensial. I læreplanverket (LK20) står det at undervisning i religion og etikk blant annet skal bidra positivt til elevenes identitetsutvikling slik at de tar til seg gode holdninger og demokratiske verdier. Ikke-muslimske elever vil i arbeid med læreverkene utvikle sin kunnskap om islam, og med fokus på kjønnsdiskursen er det viktig at læreverkene fremstilling av muslimer, og her mener jeg konkret LHBT+ muslimer, er realistisk og reflekterer virkeligheten til mange muslimer. Når det kommer til muslimske elever, er det like viktig at informasjonen i læreverkene oppleves som troverdig. Nicolaisen (2015) vektlegger begrepet interseksjonalitet i beskrivelsen av elevenes selvoppfatning; deres identitet består av ulike deler som, avhengig av hva slags situasjon de befinner seg i, har ulik betydning for deres selvoppfatning. Muslimske elever i klasserommet opplever ikke nødvendigvis samme grad av "religiøsitet", men undervisningen om islam har likevel betydning for deres selvoppfatning og identitet. Det at læreverkene kun belyser homofili og, kortfattet, transkjønnethet gir både muslimske og ikke-muslimske elever et inntrykk av lite kjønnsmangfold i religionen, noe som ikke stemmer med realiteten. På sosiale medier finner vi mange innlegg om LHBT+ muslimer som ikke faller inn under homofili eller transkjønnethet, men dette tas ikke opp. Det kan også være elever i klasserommet som identifiserer seg som ikke-binære, eller kanskje kjenner de noen som tilhører LHBT+ miljøet. Her kan vi reise spørsmål om hvorvidt dette er en nyansering som er relevant å ha med i kapitler om spesifikke religioner, eller om dette temaet passer bedre i et eget kapittel om identitet generelt. På den ene siden vil representasjon av de ulike kjønnsidentiteten i LHBT+ i en religiøs kontekst kunne bidra med å nyansere bildet av religiøse samfunn og praksis, men på den andre siden kan det argumenteres at det ikke er nok plass i kapitlene til å gi en tilfredsstillende behandling av tematikken.

5.5 Oppsummering av drøfting

Religiøst aktørskap - mannlig dominans og nyanseringer

Hovedbildet som kommer fram i de nye læreverkene er at mannen dominerer som religiøs aktør; han praktiserer både lederskap og fortolkningsmakt, i tillegg til konkret praktisering av religiøse plikter. Likevel nyanseres dette bildet. Denne nyanseringen kommer til uttrykk gjennom to strategier; på den ene siden blir det gitt et rikere bilde av den historiske fremstillingen der flere kvinner trer fram, til dels på nye måter. Vi kan lese om Khadija, som beskrives som en forretningskvinne, konen til Muhammed og den første muslimen. Profetens amme Halima blir også omtalt, og Rabia fra Basra beskrives som en kjent skikkelse i islamsk spiritualisme. Den muslimske kvinnens rolle, sett i lys av islams historie, utvides i disse læreverkene. Likevel, får vi i samme kontekst en påminnelse om hvorfor den muslimske mannen er såpass viktig; profeten Muhammed beskrives som et forbilde for alle muslimer, og profetene som kom før han blir også gitt høy status da de direkte hadde innflytelse på utviklingen av islam slik vi kjenner den dag i dag.

På den andre siden nyanserer læreverkene hvem som blir representert i fremstillingen av *nåtidig* islam. Her er nytolkning av koranvers et sentralt tema, for dette har tilrettelagt for at kvinner også praktiserer lederskap og fortolkningsmakt. I alle læreverkene nevnes Amina Wadud og hennes praksis som bønn- og forsamlingsleder i moskeer. Den kvinnelige imamen Seyran Ates blir også avbildet idet hun taler for en forsamling i sin moske, og det blir gjort tydelig i tekstene at feministiske nytolkninger av de hellige skriftene har ført til disse endringene. Det er fremdeles en overrepresentasjon av den muslimske mannen som religiøs aktør, men denne fremstillingen nyanseres ved å belyse kvinners økende tilstedeværelse i samme kategori. De overnevnte tilleggene i læreverkene reflekterer også endringer i kjønnsdiskursen om islam i samfunnet. Den muslimske kvinnen er nå også en religiøs fortolker, hun er også en forsamlingsleder, og hennes praksis, til tross for motstand fra noen muslimer, aksepteres også i en betydelig grad.

Kompleks fremstilling av muslimske kvinner, men reproduksjon av andregjøring

I de nye læreverkene blir kompleksiteten ved bruk av religiøs klesdrakt belyst og diskutert. Det er mest vekt på hijabbruk, og det tilrettelegges for arbeid med tekst og videoklipp hvor kvinnens frihet til å selv velge hvorvidt hun ønsker å bruke hijab får plass. Sett i lys av kjønnsdiskursen om islam er dette en viktig nyansering av bildet, for her blir en av de mest utbredte temaene undersøkt og presentert i et overraskende detaljert bilde. Den religiøse

klesdrakten trekkes inn i en politisk kontekst i diskusjon om påbud og forbud, og variasjon i fortolkningstradisjoner av koranvers problematiseres for å vise at ulike tolkninger har resultert i ulike syn på klesregler. Læreverkene har tilrettelagt for en nyansert tilnærming til dette temaet, men her ser vi at det dominerende bildet er at kleskodeks knyttes til *kvinnen*.

På den ene siden viser nyanseringen av bildet kompleksiteten ved bruk av religiøs klesdrakt, men samtidig på et annet nivå skjer det en *andregjøring* av kvinnen ved at mannen ikke blir diskutert. Den muslimske mannen skal også kle seg «modestly», men i diskusjon rundt kleskodeks i læreverkene blir han ikke trukket opp. Det er kun kvinner som diskuteres, og mannen blir skjermet for denne diskursen. I læreverkene skjer det en *andregjøring* av kvinnen - dette gjenspeiler kjønnsdiskursen generelt, hvor kvinnen lenge har blitt forstått som en egen “kategori” som undersøkes for seg selv. I denne konteksten er Simone de Beauvoirs teori om det andre kjønn relevant. Ifølge Beauvoir er mannen standarden - han er det “normale”, og det er han som har formet historien og verden slik den er i dag (Beauvoir, 1949).

Vitenskapelige tradisjoner, kultur og liv, religion og livssyn - alt dette er “skapt” av menn og styrker derfor deres status. Menneskeheten er, med andre ord, “mannlig”, og kvinnen forstås derfor som “relativ” til mannen - hun bryter med normalen (mannen) og er derfor et avvik, og her er det spesielt hennes biologi som brukes for å undertrykke henne. I denne rammen vil jeg kort trekke inn beskrivelsen av rituell renselse i forbindelse med bønn i islam;

menstruasjonsblod og fødsel regnes som rituelt urent. Dette er to helt naturlige prosesser i kvinnekroppen, men de tolkes som brudd på renhet. Hvorfor hindrer egentlig en helt naturlig kroppsporsess den muslimske kvinnen fra å kunne be, og fra å kunne faste i Ramadan?

Hvorfor må hun følge ekstra regler når det kommer til pilegrimsferden? Hvorfor kan hun ikke sitte i samme rom som mennene ved bønn i moskeen?

Hvorfor er det akseptabelt å spørre den muslimske kvinnen hvorfor hun ikke bruker hijab, men ikke den muslimske mannen hvorfor han, for eksempel, har på stramme bukser? Kvinner blir bedt om å gå med løse klær som ikke viser deres former, mens menn kan ha på seg stramme skjorter som viser arm- og ryggmuskler. Den mest utbredte tolkningen av kravene til religiøs kleskodeks tar høyde for at reglene hindrer unødvendige seksuelle tanker fra å oppstå, men sett i lys av denne tolkningen kan man spørre om den muslimske kvinnen forstås til å ikke være i stand til å utvikle seksuelle tanker i samme grad som mannen. Hvorfor må hun følge alle disse ekstra klesreglene, mens mannen praktiserer mer frihet og enkelt slipper å bli kritisert for sine klesvalg? Hvorfor er ting så svart-hvitt når det kommer til hva mannen kan gjøre, men med kvinnen nyanseres og kompliseres bildet? Dette er alle interessante spørsmål

som, basert på ens ståsted, har ulike svar. Her vil jeg derfor konkludere med et relevant sitat fra Beauvoir; “one is not born, but rather becomes, a woman” (Beauvoir, 1949).

LHBT+ som aktuelt tema, men ikke religiøse aktører

LHBT+ er en gruppe som kanskje tydeligere er representert i LK20 sine læreverk enn noen gang før i religion og etikk-faget. Eriksens (Eriksen, 2016) oppgave viser at lærebøkene i religion og etikk under LK06 produserte et lite nyansert bilde av LHBT+ i islam hvor hovedvekt lå på homofili, men i de nye læreverkene blir først og fremst diskusjon rundt homofili mer omfattende og nyansert, og i tillegg blir transkjønnethet diskutert. Her har fortolkningstradisjoner igjen blitt fremhevet for å belyse hvordan variasjon i tolkninger av de hellige skriftene resulterer i ulike konklusjoner om hva som skal gjelde av lovverk. Likevel er det tydelig at LHBT+ fremstår i stor grad som et politisk og sosialt tema; gruppen er i liten grad fremstilt som religiøse aktører. Gruppen trekkes ikke inn i diskusjon om religiøst lederskap, utøvelse eller kleskodeks - de blir holdt i en egen kategori, adskilt fra disse sentrale aspektene ved religionen.

Her foregår det også en andregjøring, fordi LHBT+ plasseres i en egen kategori som utelukkes fra diskusjoner som angår kvinner og menn. Dette er en kjent problemstilling i en overordnet kjønnsdiskurs, for ofte finner vi en heteronormativ fremstilling av kjønnene i de ulike diskursene, noe som bidrar til å marginalisere LHBT+ i den offentlige kjønnsdebatten. Dette er likevel i en endring; med årene har LHBT+, spesielt i vestlige land, blitt mer og mer normalisert. Det finnes nå ikke-binære ledere av politiske partier, kjente skuespillere og musikere, forskere og helsearbeidere - listen fortsetter, og dette reflekterer en større toleranse for en ikke-binær kjønnsforståelse. Det er spesielt på sosiale medier at vi kan se denne endringen, og med et fokus på islam ser vi at det også finnes muslimer som identifiserer seg som ikke-binære. Vi kan lese om LHBT+ imamer og fortolkere av de hellige skriftene og hvordan de er med på å endre dynamikken i den heteronormative kjønnsdiskursen om islam. Det religiøse aspektet ved deres liv er like relevant som den hos “cis-gender”-muslimer, og det er nettopp denne fremstillingen jeg savner i de nye læreverkene.

Kapittel 6: Avslutning – Fagdidaktiske implikasjoner

Denne masteroppgaven har undersøkt hvordan de nye læreverkene i religion og etikk-faget fremstiller kjønn og mangfold i islam. I media finner vi en dominerende negativ fremstilling av islam og muslimer, og i den norske konteksten er islam først og fremst overrepresentert i nyheter sammenlignet med andre religioner, i tillegg ligger fokuset ofte på konflikt og vold i religionen. Denne konfliktorienterte tilnærmingen til religionen finner vi også i klasserommet, i KRLE og religion- og etikkundervisning. Dette viser, blant annet, studiene til Lippe (2009) og Toft (2017). Hvordan de nye læreverkene fremstiller islam har derfor betydning for hvordan temaet arbeides med i klasserommet; elevene kommer inn i klasserommet med egne meninger og holdninger til religionen, om det er fordi de har muslimsk bakgrunn eller ei, og læreverkene har derfor betydning for den kunnskapen elevene har om islam. I tillegg påvirker også læreverkenes fremstilling av religionen den generelle diskursen om islam i det norske samfunnet. I denne konteksten er Jacksons perspektiv på representasjon som en sentral del av den fortolkende tilnærmingen til religionsundervisning relevant (Jackson, 1997). Jackson var kritisk til endimensjonale fremstillinger av religioner, for ofte ble indre spenninger og kompleksiteter ved religionene oversett. Han mente også at lærere skulle unngå stereotypiske fremstillinger av religioner, og sett i lys av mediebildet vil et fokus på vold, terror og undertrykkelse av kvinner være slike fremstillinger som helst ikke ukritisk burde hentes inn i klasserommet. Spørsmålet om representasjon retter øynene mot hvordan noe blir representert i undervisningen; å fremstille religionen som nyansert og kompleks tilrettelegger for at elevene er kritiske til den informasjonen de har tilgang til gjennom medier. Sett også i lys av at Norge er et multikulturelt land, er det også viktig med riktig representasjon av islam, for her blir mangfoldet i samfunnet tatt hensyn til. En fremstilling som elever kan relatere til viser at muslimer også er vanlige folk, og ikke nødvendigvis det mediene har stemplet dem som.

De fagdidaktiske implikasjonene av denne oppgaven handler kanskje først og fremst om dette. Mine funn viser hvor viktig det er å nyansere fremstillingen av temaer som religiøs aktørskap og kleskodeks, men her er det likevel et dominerende bilde at mannen fremstår som religiøs aktør i større grad enn kvinnen. I denne sammenhengen vil lærerens rolle være sentral for hvordan lærestoffet fra de nye læreverkene preger undervisningen i religion og etikk, og spørsmålet vi kan reise her er; hvordan kan vi skape et rikere bilde av den muslimske kvinnen? Her kan læreren, for eksempel, bruke de to strategiene som vi har funnet i fremstilling av

religiøs aktørskap i de nye læreverkene; på den ene siden kan de nyansere bildet av den muslimske kvinnen i et historisk perspektiv ved å belyse hennes rolle i islams historie, og på den andre siden kan læreren belyse endringene som har kommet med feministiske nytolkninger av de hellige skriftene. I sammenheng med kleskodeks har jeg påvist en reproduksjon av andregjøring av kvinnen i de nye læreverkene, og her kan læreren unngå å gjenta dette i undervisningen ved å også trekke inn *mannen* i diskusjon om religiøs klesdrakt. LHBT+ burde ikke bare gjøres til et eget tema, slik det gjøres i de nye læreverkene, men denne gruppen burde også vises som religiøse aktører. Her kan inkluderingen av LHBT+-imamer, fortolkere eller vanlige praktiserende muslimer hindre en andregjøring av LHBT+.

Videre forskning

Denne studien har tillatt meg å undersøke hvordan læreverk er med på å endre eller opprettholde samfunnsaktuelle diskurser. Alt fra ordbruk til valg av bilder har betydning for hva slags budskap elevene mottar, og det er ingen tvil om at en sentral læringsprosess i elevenes liv foregår i klasserommet. Arbeidet mitt har gjort meg klar over hvor viktig skolens rolle er i elevenes møte med forskjellige levemåter, og jeg bærer med meg en verktøykasse av kunnskap frem mot min kommende praksis som lærer. Fokuset mitt i denne studien har vært de nye læreverkernes fremstilling av kjønn i islam; dette undersøker kun en side ved saken, for i klasserommet kan flere ulike aspekter påvirke tilegnelsen av den kunnskapen læreverkene tilbyr. Lærerens rolle er sentral i læringsprosessen, så for fremtidig forskning vil et fokus på selve klasserommet kunne bidra med en nyansering til denne studien. Observasjon av undervisning og kanskje også intervjuer med elever og lærere kan danne et mer helhetlig bilde hvor læreverkernes rolle i klasserommet belyses.

Litteraturliste:

Alak, I., Duderija, A., & Hisson, K. (2020). *Islam and gender: major issues and debates*. Routledge.

Bråten, O. M. H., (2014), Fortolkende tilnærming til religions- og livssynsundervisning, i *Religion og livssyn; Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*. 26(3). ss. 18-22.

Creswell, & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice*, 39(3), ss.124–130.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Parshley, H. M. (1956). “Introduction”, i *The second sex by Simone de Beauvoir*, utgitt av Lowe & Brydone LTD, London.: <https://newuniversityinexileconsortium.org/wp-content/uploads/2021/07/Simone-de-Beauvoir-The-Second-Sex-Jonathan-Cape-1956.pdf>

Eidhamar, L. G. (2017). Spenningsfylte endringer - Holdninger til kjønnsroller og homofili hos kristne og muslimer i Norge. *Kirke og kultur*, 122(1), ss. 6–22.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-01-02>

Eriksen. (2016). *I religionen gjør man, eller i religionen gjør mann? Kjønnsfremstillinger i lærebøker i Religion og etikk*. Universitetet i Oslo.

Everett, & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs - å lage en god analyse. I Furseth (Red.), *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* 2. utg., ss. 145–161. Universitetsforlaget.

Giuliano, P. (2017). *Gender: An historical perspective*. NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Grue, J. (2015). *Teori i praksis: analysestrategier i akademisk arbeid* (s. 150). Fagbokforlaget.

Grue. (2015). Diskursanalyse: Kritisk analyse av språk i bruk. I Grue, *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*, ss. 53–76. Fagbokforlaget.

Hjardemaal. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2 utg., ss. 179–218.

Jackson, R. 1997. *Religious Education: The Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.

Johnsen. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* (p. 188). Tano Aschehoug Sky. (2007). Kjønn og religion (s. 148). Pax.

Leirvik, O. (2009). Kulturelle muslimar – Definisjonsmakt, hegemonikamp og religionspolitikk. *Nytt norsk tidsskrift*, 26(1), ss. 73–80. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2009-01-10>

Levitt, M. (2020). Jackson, Robert. 2019. Religious Education for Plural Societies: The Selected Works of Robert Jackson. *Fieldwork in Religion*, 15(1-2). <https://doi.org/10.1558/firn.18366>

Lippe, M. S. von der. (2009). Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. I *Dialogue and conflict on religion: studies of classroom interaction in European countries*. ss.174–193.

Lughod, L. A. (2002). Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others. *American Anthropologist*, 104(3), ss. 783–790. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.3.783>

Lundby, K. (2018). *Contesting religion: the media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia*.

McCall, D. K. (1979). Simone de Beauvoir, "The Second Sex", and Jean-Paul Sartre. *Signs: journal of women in culture and society*, 5(2), ss. 209-223.

Nicolaisen, T. (2015). Elevers komplekse identitetskrav som utfordring i religions- og livssynsundervisning. *Nordidactica*, 2015(2015:1), ss. 1–21.

Pryzgoda, J., & Chrisler, J. C. (2000). Definitions of gender and sex: The subtleties of meaning. *Sex roles*, 43(7/8), ss. 553-570.

Solbakken, Simen Sørboe (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Oslo: Fagbokforlaget.

Toft. (2017). Islam i klasserommet: unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Høeg (Red.), *Religion og ungdom*, ss. 33–49. Universitetsforlaget.

Tuft, C., & Universitetet i Tromsø (2012). *Kjønn og kjønnsroller i lærebøker i religion og etikkfaget i den videregående skolen: en tekstanalyse*. Universitetet i Tromsø.

Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 25(1), ss. 65–80.
<https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>

Utvalgte nettsider:

Dahlum, Sirianne. (hentet 30.04.2023). validitet i *Store norske leksikon* på snl.no.
<https://snl.no/validitet>

Editorial. 2017. Islam and gender in Europe: Subjectivities, politics and piety. *Feminist Review*. <http://hdl.handle.net/11250/2484809>

Heiberg, Arvid; Jessen, Reidar Schei: kjønn - menneske i *Store medisinske leksikon* på snl.no.
Hentet 29. april 2023 fra https://sml.snl.no/kj%C3%B8nn_-_menneske

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i religion og etikk (REL01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob>

Lundby, K.: medialisering i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 2. mai 2023 fra

<https://snl.no/medialisering>

Religion og etikk, NDLA:

<https://ndla.no/nb/subject:ea2822da-52f0-4517-bf01-c63f8e96f446/topic:b1443a6c-f849-4412-af4f-a29fcc61e776/>

Religion og etikk, Cappelen Damm:

<https://religionoetikk.cappelendamm.no/>

Religion og etikk, Aschehoug:

<https://aschehoug.no/undervisning/religion-og-etikk>

Surah al-Nisa og al-Imran, *Koranen.no*, hentet 25.04.23.

<https://koran.no/>

Snikislamisering, Det Norske Akademis Ordbok, hentet 03.05.2023,

<https://naob.no/ordbok/snikislamisere>

Teigen, Karl Halvor; Svartdal, Frode: *kjønnsrolle* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 2.

mai 2023 fra <https://snl.no/kj%C3%B8nnsrolle>

2009-2019: *Ti år med begrepet "snikislamisering"*, abcnyheter, hentet: 03.05.2023,

<https://www.abcnyheter.no/nyheter/norge/2019/09/20/195612298/2009-2019-ti-ar-med-begrepet-snikislamisering>

Wikipedia contributors. (2023, April 20). Muslim women political leaders. In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 12:25, May 5th, 2023,

from https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Muslim_women_political_leaders&oldid=1150901526