

*En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers  
tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets  
lærebøker i den videregående skolen*

Astrid G. Samdal



Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2013



En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen  
som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen

Astrid G. Samdal

Mastergradsoppgave i religions- og etikkdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

01.06.2013

Copyright: Astrid Gravdal Samdal

År: 2013

Tittel: En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen.

Forfatter: Astrid Gravdal Samdal

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Allkopi, Parkveien Oslo

# Sammendrag

Denne oppgaven har hatt som tema å undersøke hvordan forholdet er mellom unge muslimers tro og lærebøkernes framstilling av islam, og hva muslimske ungdommer mener om det som står skrevet om deres tro i lærebøkene i den videregående skolen.

Hensikten med oppgaven er å bidra til økt kunnskap om hvordan muslimske ungdommer selv forstår og uttrykker sin tro. Mitt prosjekt har fokusert på islam og hva som skjer når lærebøkene møter troen til shia-muslimske ungdommer. Jeg har arbeidet med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan er forholdet mellom lærebøkernes og unge muslimers framstilling av tro, og hva mener unge muslimer om det som står skrevet om deres tro i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skole?* Det bærende teoriperspektivet i oppgaven er den fortolkende religionspedagogikken som er utviklet av Robert Jackson ved the University of Warwick hvor refleksjon over religion knyttes til individnivå så vel som gruppenivå og tradisjonsnivå. For å finne svar på problemstillingen valgte jeg og benytte meg av kvalitativ metode, nærmere bestemt lærebokanalyse og fokusgruppeintervju med unge muslimer. Studiens hovedfunn er knyttet til at ungdommene følte at det ikke gis en balansert framstilling, men at sunni-islam gis mer oppmerksomhet i lærebøkene. Ungdommene problematiserte også billedbruk og oppslag som kan virke stigmatiserende fordi det blir fokusert på praksiser som ungdommene ikke opplever som representative. Et annet interessant funn var at informantene beskrev hvordan de kunne bruke ulike innganger til samtalen om islam, og at den endres ut i fra hvilken kontekst og agenda som ligger til grunn for samtalen. I følge noen av mine informanter var det en forskjell i det å snakke med ikke-muslimer og muslimer om tro. Hvis man snakket med ikke-muslimer var det på et mer generelt nivå. Kvinneaspektet i religionen var også noe de viste engasjement for, og flere av informantene mente at kvinnesynet med fordel kunne fått en noe mer nyansert framstilling i lærebøkene.



# Forord

Da jeg skulle velge tema til masteroppgaven var det en viktig faktor for meg å velge noe som jeg interesserer meg for, og som jeg kan dra nytte av senere. Det er spennende å forske innenfor et felt som mange har stor interesse av, og ikke minst mange meninger om. Jeg føler at denne studien ikke bare er viktig for min egen del, men også noe jeg kan bruke når jeg begynner å jobbe som lærer. Å ha kunnskap på innsiden av dette feltet, tror jeg vil være en styrke for meg når jeg skal undervise.

Først og fremst vil jeg takke mine fem informanter for deltakelse og bidrag. Takk for at dere lot meg få innblikk i deres tanker. Min veileder Jon Magne Vestøl, fortjener en stor takk! Han har gitt meg dyrebare råd og god veiledning gjennom hele prosessen, og ikke minst vært engasjert i prosjektet fra første stund.

Jeg vil også takke Kristin og Hanne for trivelige lunsjer og gode samtaler underveis. Dere bidro med faglige innspill, og hjalp meg med å holde motet oppe.

Til slutt vil jeg takke min kjære Steinar for oppmuntring, og hjelp til korrekturlesning på deler av oppgaven i en travel avslutningsfase.

Oslo, mai 2013





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning.....</b>	<b>2</b>
1.1	Forskningsspørsmål og formålet med studien .....	2
1.2	Problemstilling.....	2
1.2.1	Motivasjon for valg av tema .....	3
1.3	Lærebøker og læreplan .....	4
1.4	Religionsundervisning og dialog.....	5
1.5	Ulike dimensjoner ved religion .....	6
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning og teoriperspektiver .....</b>	<b>9</b>
2.1	Fortolkende religionspedagogikk .....	9
2.1.1	Bridges to Religions .....	12
2.2	Tidligere forskning- en oversikt .....	12
2.3	Muslimske ungdommers religion .....	14
2.4	Bruken av bilder i lærebøkene .....	16
2.5	Eksotismer .....	16
2.6	Religionskritikk .....	17
2.7	Lærebokforskning.....	17
<b>3</b>	<b>Metode .....</b>	<b>20</b>
3.1	Lærebokdelen av studiet: Hva sier skolens lærebøker om islam .....	20
3.2	Fokusgruppe - noe annet enn et gruppeintervju .....	21
3.2.1	Hensikten med å bruke fokusgruppe: Få frem spontane og emosjonelle synspunkt 22	
3.2.2	Styrker og svakheter ved bruk av fokusgrupper som metode .....	22
3.2.3	Intervjusituasjonen er asymmetrisk - Bruk av fokusgrupper reduserer asymmetrien.....	23
3.3	Utvalget: 5 muslimske ungdommer utvalgt gjennom snøballmetoden .....	24
3.4	Strukturering og gjennomføring av fokusgruppeintervjuet .....	25
3.5	Gjennomføring og transkribering av intervjuer .....	27
3.6	Analyse av datamateriale .....	28
3.6.1	Å generalisere analytisk.....	29
3.7	Pålitelighet og troverdighet.....	30
3.8	Etiske betraktninger .....	31
<b>4</b>	<b>Analyse av informantdata og lærebøker .....</b>	<b>33</b>
4.1	Det meningsfulle og det viktige i hverdagen.....	34
4.2	Troens betydning i hverdagen .....	35
4.3	Benevnelse og retninger .....	37
4.4	Religiøs praksis .....	38
4.5	Moskeen - En arena for fellesskap .....	42
4.6	Trosforestillinger .....	43
4.7	Sosialt fellesskap .....	45
4.8	Deltakelse i trosfellesskap .....	46
4.9	Islams betydning i ungdommenes liv .....	47
4.10	Å ha en veileder i troen.....	48
4.11	Troens betydning for yrkesvalg.....	49
4.12	Gjenkjennelser og upresisheter.....	49
4.13	Å være en ressurs til læreboka.....	51

4.14	Kvinner i islam .....	52
4.15	Bildebruk i lærebøkene .....	56
4.16	Forholdet mellom sunni og shia i lærebøkene .....	59
4.17	Utdrag fra lærebøker .....	60
4.18	Opplevelsesdimensjon .....	61
4.19	Oppsummering og funn jeg tar med meg videre .....	62
<b>5</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>63</b>
5.1	Tidligere forskning og mine funn .....	63
5.2	Jacksons religionsdimensjoner .....	64
5.3	Elevene som ressurs til lærebøkene .....	66
5.4	Å diskutere tro med andre .....	66
5.5	Sosialt fellesskap i moskeen .....	67
5.6	Opplevelsesdimensjonen.....	68
5.7	Framstillingen av kvinner i lærebøkene .....	68
5.8	Eksotisering.....	69
5.9	Opplevelse av minoritetsaspektet fra et shia-ståsted.....	72
5.10	Veien videre og betydningen av mine funn for religionsdidaktikken .....	73
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>76</b>
	<b>Vedlegg A - Intervjuguide .....</b>	<b>80</b>
	<b>Vedlegg B – Samtykkeerklæring .....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg C – Tekstutdrag om bønner fra <i>Eksistens, Tro og Tanke</i> og <i>I samme verden</i> .....</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg D – Tekstutdrag fra <i>Eksistens</i> om "mann og kvinne" .....</b>	<b>89</b>
	<b>Vedlegg E – Hovedoverskrifter fra lærebøkene.....</b>	<b>90</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Forskningsspørsmål og formålet med studien

Masteroppgaven er et forskningsprosjekt der muslimske ungdommer i alderen 17-20 år ble intervjuet om deres forhold og tanker rundt tro. Jeg har også foretatt en analyse av tre ulike lærebøker som blir brukt i 3. klasse i den videregående skolen.

I løpet av skolegangen møter elevene mange lærebøker med ulike forfattere, og følgelig ulik framstilling av religionene. Lærebøkene som elevene møter på skolen er skrevet på forfatterens premisser og ut fra deres forståelsesramme. Det blir derimot sagt lite om hvordan ungdommene selv opplever sin religion. Det gjorde meg interessert i å undersøke om framstillingene klarte å fange opp det som var viktig for det enkelte medlem av religionen. Noen lærebøker har innslag av hvordan det er å leve som troende. I følge Vestøl (2007) er det derimot vanskelig å tro at det fanger inn hele spekteret av hva tro er for det enkelte mennesket. Framstillingene av religioner og livssyn som elevene møter i skolen er en form for teoretiske abstraksjoner, og de kan ha en betydelig avstand til dagliglivets konkrete religions- og livssynsutfoldelse (Vestøl, 2007). For elevene kan det være hensiktsmessig og inspirerende å få møte mennesker som er troende, og få vite noe om hvordan religiøs tro oppleves med et innenfra-perspektiv.

## 1.2 Problemstilling

I Norge finner vi mange ulike religioner og livssyn. Innvandringen har resultert i at Norge har fått nye, religiøse minoriteter. Dette har blant annet gitt islam solid fotfeste i landet (Leirvik, 2007). Islam har blitt den største ikke-kristne religion i Norge, og muslimene utgjør det største trossamfunn utenfor Den norske kirke. Det er vanskelig å svare helt nøyaktig på hvor mange muslimer det er i Norge i dag. Dette på grunn av at religiøs tilhørighet ikke registreres. I 2005 ble det registrert omkring 120 000 muslimer, men dette bygger først og fremst på statistiske opplysninger om nasjonal bakgrunn. Blant de syv største muslimske innvandringsgruppene dominerer fortsatt pakistanere, fulgt av bosniere, tyrkere, iranere, somaliere, irakere og marokkanere. De eldste gruppene i Norge er pakistanere, tyrkere og marokkanere. Iranere, irakere, somaliere og bosniere kom som flyktninger og asylsøkere i 1980- og 90-årene (Vogt, 2009:142) I følge Vogt (2009) er det grunn til å anta at det store flertall irakere og iranere i Norge er shia-muslimer. I følge Leirvik (2007) er shia-muslimene

tallmessig få, men har etter hvert fått flere organisasjoner å fordele seg på. De største nasjonsgruppene i de shiamuslimske organisasjonene er pakistanske, libanesiske, irakiske og iranske (Leirvik, 2007:36).

Det er altså mange muslimer i Norge, og jeg synes det er spennende å undersøke hvordan de opplever lærebøkene som blir brukt i videregående skole. Hensikten med prosjektet er å bidra til økt kunnskap om hvordan muslimske ungdommer selv forstår og uttrykker sin tro.

Prosjektet er ett av flere masterprosjekter ved ILS som tar for seg forholdet mellom lærebøker og ungdommers tro. Mitt prosjekt har fokusert på islam og hva som skjer når lærebøkene møter troen til shia-muslimske ungdommer. Jeg har arbeidet med utgangspunkt i følgende problemstilling:

*Hvordan er forholdet mellom lærebøkene og unge muslimers framstilling av tro, og hva mener unge muslimer om det som står skrevet om deres tro i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skole?*

Jeg opererer her med en todelt problemstilling, og analysen av datamaterialet vil være inndelt i to deler. Del 1 sier noe om forholdet mellom lærebøkene og unge muslimers framstilling av tro, og del 2 av analysen vil gå inn på hvordan unge muslimer opplever det som står skrevet om deres tro i lærebøkene.

### **1.2.1 Motivasjon for valg av tema**

Jeg tror at det å øke kunnskapen om noe kan være med å forminske frykten for det som kan virke fremmed og annerledes. Det er mye informasjon om islam i media, og til tider kan denne informasjonen virke noe ensporet. Vi ser en hovedtendens i media og i de offentlige debattene med at framstillinger av religion kan bli overforenkede. I følge Leirvik (2007:91) gir media ofte et negativt syn på islam ved å fokusere på kontroversielle tema som kvinnelig omskjæring, tvangsekteskap og konservativt kvinnesyn. Det kan diskuteres om fokuset i media og debatter alltid befinner seg på et sunt og informativt plan. Hvis man blindt leser alt som media skriver om religion, kan man sitte igjen med en opplevelse av at ”alle religiøse mennesker er sånn.” Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å få kunnskap om hvordan troende selv uttrykker og forstår sin egen tro. Jeg ønsker å få fram at det kan være et mangfold av meninger, også mellom ulike retninger innenfor en religion. Lærebøkene

framstilling av religion er viktig i denne sammenhengen, fordi den vil påvirke hvordan leserne av bøkene forstår og selv framstiller religion.

### 1.3 Lærebøker og læreplan

Den nye læreplanen for kunnskapsløftet kom i 2006, og dette førte til at det kom nye lærebøker i religions- og etikkfaget. Det ble utgitt tre lærebøker fra forlagene Aschehoug, Cappelen og Gyldendal Undervisning, og det er disse tre bøkene som brukes i undervisningen i dag. Lærebøkene blir lest av mange elever og har fortsatt en sentral plass i undervisningen i den norske skole. Lærebøkernes framstilling av religion, og islam, er av sentral betydning for elevenes møte med religion som undervisningstema, og også hvilken kunnskap elevene sitter igjen med.

I formål for faget religion og etikk står det at faget både er et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Videre står det at som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål (LK-06). Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene skal utfylle hverandre og må derfor ses i sammenheng. Hovedområdet *islam og en valgfri religion* innebærer en fordypning i islam og en annen valgfri religion. Kompetansemålene legger vekt på sentrale trekk ved religionens etikk, sentrale tekster fra hver av religionene, ulike retninger og estetiske og rituelle uttrykk i religionen. Et viktig tema er også religionens forhold til andre religioner og livssyn.

Mål for opplæringen er at eleven skal utvikle følgende kompetanser innenfor målområdet islam:

- gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk
- tolke noen av religionens sentrale tekster
- gjøre rede for ulike retninger i religionen
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
- drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller

- drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne religionen med andre religioner og livssyn

(Læreplan RE: Kompetansemål).

Disse formuleringene synes å legge opp til et ganske entydig utenfra-perspektiv på islam. Det legges vekt på redegjørelse, drøfting, analyse og sammenligning. Ut fra disse læreplanmålene er det ikke klart hvilken status det individuelle erfaringsperspektivet eller innenfra-perspektivet skal ha i faget.

## 1.4 Religionsundervisning og dialog

Et viktig grunnlagsdokument for det daværende KRL-faget, nå RLE, er Pettersen-utvalget sin innstilling med tittelen *Identitet og dialog* som kom i 1995. Dette utvalget skulle vurdere endringer av religionsfaget ut fra de utfordringer skolen og barn og unge står overfor i dag. Det var særlig to hensyn rapporten ønsket å forene: at skolen skulle videreformidle en kristen og humanistisk verditradisjon, samtidig som skolen skulle være et sted for dialog mellom ulike religions- og livssynstradisjoner. Identitet assosieres ofte med forankring og sammenheng, fasthet og stabilitet. Dialog forbindes gjerne med åpenhet og mangfold, frihet og toleranse. Rapporten foreslo et fag som skulle omfatte alle elever, uten mulighet for generelt fritak eller alternativ livssynsundervisning.

Høsten 1997 ble KRL innført som obligatorisk fag i grunnskolen. KRL erstattet de tidligere fagene kristendomskunnskap og livssynskunnskap. I tråd med enhetsskoletanken skulle faget samle alle elever til felles religionsundervisning og på den måten bidra til en felles kunnskapsbase i befolkningen. I planleggingsfasen av faget ga flere religions- og livssynsminoriteter uttrykk for sine bekymringer angående det nye faget. Konflikten har vært så dyp at KRL-saken har blitt prøvd rettslig både nasjonalt og internasjonalt (Leirvik, 2007; Østberg 1998a). Det er interessant å se at det var først og fremst grunnskolefaget som møtte motbør, mens faget religion og etikk i den videregående skole synes å møte en allmenn aksept. Noe av årsaken kan være så enkel som at elevene er relativt voksne når de går i 3.klasse i den videregående skolen, og det er også en annen vektlegging av områder det undervises om sammenlignet med grunnskolefaget. Når man blir eldre blir man også tryggere i sin identitet og følgelig bedre rustet til å møte andre religioner og livssyn uten å bli forvirret

og usikker. Det kan også være en av grunnene til at det ikke er noen debatt knyttet til faget religion i den videregående skole (NOU 1995:9 Identitet og dialog; Østberg, 1998a).

I følge en av innføringsbøkene i religionsdidaktikk i norsk lærerutdanning (Sødal m.fl. 2009) dreier religioner og livssyn seg om eksistensielle spørsmål og individuelle trosvalg. Slik angår de den enkelte elev personlig. Religioner og livssyn er grunnleggende kulturfaktorer. På denne måten har de et kollektivt aspekt som er viktig for alle. Undervisningen må forholde seg til begge disse aspektene ved religioner og livssyn - det eksistensielle og personlige, og det kulturelle og kollektive (Sødal m.fl. 2009:13). Det eksistensielle aspektet er spesielt framtrædende i religionsfaget. I undervisningen handler det om hvordan livet kan forstås og tolkes. I følge Sødal m.fl. (2009) bør undervisningen komme i kontakt med livsforståelsen til mennesker. Denne forståelsen er utfordret av Bengt-Ove Andreassen (2008a) som har skrevet doktoravhandlingen *”Et ordinært fag i særklasse: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. I denne doktoravhandlingen påpeker Andreassen en klar tendens til at innenfor-kristen tankegang gjennomsyrrer fagforståelsen i innføringsbøkene. Andreassen hevder at det er en gjennomgående antagelse i fagdidaktikkbøkene om at religion spiller en viktig rolle i menneskers streben etter å få grep på sin livstolkning. Religionslæreren blir sett på som en person som skal prøve å hjelpe elevene i denne prosessen, uten at det problematiseres på noen måte. I sin doktoravhandling peker han på at fagdidaktikkbøkene som for eksempel Sødal m.fl. (2009) legger stor vekt på opplevelse, erfaring og følelser knyttet til det religiøse. I følge Andreassen er det et underforstått mål å trekke elevene inn i et religiøst univers, slik at de kan finne ut av sin egen ”livstolkning” (Andreassen, 2008). Her ser vi at forholdet mellom faget og elevens religiøse og livssynsmessige identitet har hatt en viktig rolle i utviklingen av religionsfaget, men det er også et omdiskutert tema.

## **1.5 Ulike dimensjoner ved religion**

Religionene handler ikke bare om tro. De har også betydning for andre livsområder og har flere ulike dimensjoner. Religionsforskeren Ninian Smart har lansert et perspektiv på religion som har fått betydning for arbeidet med religion i skolen. I læreplanrevisjonen knyttet til Kunnskapsløftet har Ninian Smarts dimensjonsanalyse av religionene blitt vektlagt. De sju dimensjonene Smart utviklet er nevnt ved navn i kompetansemålene, og elevene skal kunne ”presentere og drøfte” disse dimensjonene. Samtlige tre lærebøker som brukes i videregående

skriver om Ninian Smarts dimensjoner i kapittel 1. I kapitlet om islam i *Tro og Tanke* er også disse dimensjonene beskrevet i begynnelsen av islam-kapittelet

Fasten hører til islams **rituelle dimensjon**, sammen med de øvrige av islams fem søyler. Maten knytter fasten også til den **materielle dimensjonen** hvor moskeen med sin arkitektur og sin utsmykning utgjør en vesentlig del. Ritualene underbygges om læren om hvordan Allah åpenbarte sin vilje. Dette er en viktig del av den **læremessige dimensjonen**. Mange av de etiske reglene blir hentet ut fra fortellingene om profeten Muhammed, som er den mest sentrale skikkelsen i islams **fortellingsdimensjon**. Muhammed var både religiøs og politisk leder, og spiller derfor også en viktig rolle i utformingen av islam som politisk system, som er et aspekt ved den **sosiale dimensjonen** i religionen. Sufismen, den islamske mystikken fokuserer på **opplevelsesdimensjonen** i religionen (Heiene m.fl., 2008:106: mine uthevinger).

Smart beskriver sju ulike dimensjoner ved religionene. Religioner kommer til uttrykk gjennom ideer og fortellinger, ritualer og opplevelser, etikk og jus, gjennom det institusjonelle og materielle (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 1997:46-47). Ninian Smart ble en frontfigur innenfor den fenomenologiske delen av religionsvitenskapen. Den fenomenologiske innfallsvinkelen har to hovedpoeng. For det første skal en "sette egentlig religiøs sosialisering i klammer for på den måten å kunne leve seg inn i sider ved en annen tradisjon på en mest mulig fordomsfri måte", for det andre skal man kunne "leve seg inn i et fenomen, helst ved å sammenligne dette med nærliggende fenomen i flere kulturelle sammenhenger, slik at en når fram til en slags visjonær forståelse av fenomenet i sin rendyrkede form" (Afdal m.fl., 1997:199). Dette er to krevende metodiske hovedpoeng, og det er nettopp dette den fenomenologiske innfallsvinkelen er blitt kritisert for. Robert Jackson (1997) og hans fortolkende religionspedagogikk kan sies å være en av utfordrerne til den fenomenologiske innfallsvinkelen. Jackson avviser ikke den fenomenologiske innfallsvinkelen. Hans kritikk kan heller sies å være en nyansering. Han finner fellestrekk mellom fenomenologi og antropologi, i den grad fenomenologien legger bort sin idé om at det finnes religiøse essenser på tvers av kulturer og kontekster. Jackson benytter seg av sosialantropologiske metoder for å samle inn materiale. Hans fortolkende religionspedagogikk vil gjennomgå nærmere i teoridelen. Jackson omtaler Smart i hans bok *Religious Education- an interpretative approach* (1997). I følge Jackson (1997:18) ligger fokuset i Smarts dimensjoner på beskrivelse og analyse av ulike former av religion, og denne tilnærmingen rammes ikke av den kritikken om essensialisme som Jackson retter mot andre representanter for fenomenologien.



I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Deretter gir jeg i kapittel 3 en redegjørelse for hvilken metode jeg har brukt. I kapittel 4 følger analysen som er delt inn i to delkapitler. Studien avsluttes med kapittel 5 der jeg gir en presentasjon av hovedfunnene, samt noen refleksjoner. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg peke på noen tanker rundt videre forskning på feltet og religionsdidaktiske utfordringer.

## 2 Tidligere forskning og teoriperspektiver

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på tidligere forskning og teoridanning som er gjort på feltet. Det bærende teoriperspektivet i oppgaven vil være Robert Jacksons fortolkende antropologiske tilnærming til religion. Sissel Østbergs studie om annen generasjons pakistanere i Norge vil også stå sentralt.

### 2.1 Fortolkende religionspedagogikk

I denne studien vil jeg bruke perspektiver fra Warwicktradisjonen. Jackson har vært en viktig del ved utviklingen av en fortolkende antropologisk religionspedagogikk. Forskningen har sitt utspring ved University of Warwick. Jackson er opptatt av at undervisningen skal være med på å utvikle elevenes forståelse for ulike religiøse syn og tradisjoner. Videre mener han at også elevene skal utvikle en kritisk innstilling til religioner (Jackson, 2007). For det første belyser Jackson hvordan elever forholder seg til kunnskapsstoffet. Det viktigste instrumentet i undervisningen er i følge Jackson (2007) den forkunnskapen som elevene sitter inne med. Han beskriver undervisningen som en dynamisk prosess. Det innebærer at elevene får stille sine forestillinger om religion opp mot ulike forestillinger som anses å være representative for ulike religiøse tradisjoner. Jacksons nøkkelbegrep er refleksivitet. Refleksivitet peker på de møter som foregår mellom individuelle forståelser i elevgruppen, og mellom enkeltelevnes tros- og livssynsmessige oppfattelser. Jackson definerer det som: "...the relationship between the experience of the student and the experience of those whose way of life they are attempting to interpret" (Jackson, 2007:5). Elevene får en bedre forståelse når de reflekterer aktivt over den kunnskapen de får. I følge Jackson utvikler elevene et positivt bilde av hva mangfold kan være når det reflekteres over hvordan deres syn på livet skiller seg fra andres:

(...) studying religious material does not imply adopting the beliefs of followers of that religion. It does, however, build upon a genuinely positive attitude towards diversity, seeing the meeting between people with different beliefs and practices as enriching for all, and seeing individual identity as being developed through meeting "the other" (Jackson, 2007:7).

I boka *Religious Education. An interpretative Approach* (1997) tar Jackson opp ulike

spørsmål angående religionsundervisningen i skolen. For å få fram den variasjonen som finnes i de ulike tradisjonene så argumenterer Jackson for tre ulike nivåer. Disse nivåene forklarer han med utgangspunkt i hans eget forskningsprosjekt om hindubarn. De tre nivåene som Jackson presenterer er 1) *individ-nivå*, 2) *gruppe-nivå*, og 3) *tradisjons-nivå*.

”Individ-nivået” fokuserer på at hvert individ er unikt, og at det er på dette nivået en best kan verdsette religionens ”menneskelige ansikt.” Jackson (1997) sier at personlige historier kan være en inngang for å bryte ned de stereotypiske tankene som finnes. Ulike forskningsprosjekter har vist at unge mennesker føler at framstillingen av deres religion i mange lærebøker ikke samsvarer med deres egen kunnskap og erfaring. Den fortolkende tilnærmingen har som mål å gi unge mennesker deres egen stemme i så måte. Religion er ikke først og fremst abstrakt lære, men praksis og levd liv. Det neste nivået er ”gruppen.” Dette kan for eksempel være muslimer, eller grupper innenfor islam som shia- eller sunni-muslimer. For å øke forståelsen av de ulike elementene innenfor en tradisjon så kan det være hensiktsmessig med kunnskap fra disse ulike gruppene. *Tradisjons-nivået* er det bredeste nivået. Betegnelsen ”religiøs tradisjon” er å foretrekke framfor religion, i følge Jackson. Disse tre nivåene henger sammen, og utfyller hverandre (Jackson, 1997).

Det er i følge Jackson positivt for elever å høre på andre som forteller om sin livsforståelse. Det ligger et stort potensial i det å la elevene få lov til å komme på banen, men det skal skje i ordnede former, og uten at de skal føle seg presset til å representere en hel religion på ”riktig vis”. Jackson skriver blant annet om undervisning på et tradisjonsnivå, og han mener at mangfoldet som finnes i et klasserom ikke synliggjøres tilstrekkelig ved å undervise om religioner og livssyn kun fra et tradisjonsnivå. Beskrivelser av religioner og livssyn på et overordnet nivå, vil bli lite nyansert og overse mye av tros- og livssynspluraliteten en finner innenfor hver enkelt tradisjon. Jackson sier at vi forstår en annen religion gjennom fortolkning av det religiøse livet til de som hører til religionen, både tolkning av tradisjonen som helhet, de ulike retningene i religion og den enkeltes fortolkning av sin religion (Jackson, 1997; 2004).

Østberg (1998) har forsket på norsk-pakistanske barn, og bruker noe av den samme tilnærmingen på islam: 1) *The individual level*, som er selve familiekonteksten, 2) *the community level* som er moske-, gruppe-, eller sekttilknytning og 3) *the international level* som omhandler islam som verdensreligion. Østberg og Jacksons nivåer vil være utgangspunkt i drøftingskapittelet mitt. Disse perspektivene spilte også en rolle i utviklingen

av mitt forskningsprosjekt. Jeg har en forforståelse av at lærebøkene ikke gir særlig rom for individnivået og derfor vil jeg bringe inn et intervjumateriale som kan supplere og utfordre lærebokframstillingen.

I denne studien ønsker jeg å finne ut noe om hvordan unge muslimer erfarer og opplever det som står skrevet om deres tro i religion- og etikkfagets læreboktekster. Jackson (1997) er inne på noe av det samme når han forklarer viktigheten av en fortolkende tilnærming i religionsundervisningen. I boka *Religious Education. An interpretative Approach* (1997) er hovedtemaet forholdet mellom framstillinger av religion fra et vestlig perspektiv, og mer personlige framstillinger. Jackson (1997) har selv erfart at det var stor forskjell mellom religioner i praksis og framstillingene i for eksempel akademiske tekster. Han setter også et kritisk blikk på hvordan religioner blir framstilt som fenomener med et fastlagt innhold. Det er viktig å påpeke at selv om Jackson kritiserer denne måten å framstille religion på, så mener han også at det er mulig å si noe generelt om de ulike religionene, så lenge det komplekse og foranderlige ved religion blir vektlagt.

Robert Jackson og Eleanor Nesbitt har begge kritisert ”verdensreligionkonseptet” som dominerer i undervisning og lærebøker (Nesbitt 2010:149-150). Nesbitt peker på, i likhet med Jackson, at det blir stadig større gap mellom religionsundervisning med fokus på ”verdensreligionkonseptet” og menneskers erfaring. John Hull underbygger Nesbitts standpunkt:

It is clear that religious education is moving away from the phenomenology of religion toward the phenomenology of the life-world...Constructs such as ”Muslims” and ”Protestants” are no longer useful unless they are presented as a contribution to the formation of identity, a subjective development in which both religious diversity in the culture and implicit in the lived world of the young person will be combined. This ”living religion” of the life-world is not the same as the actual religion of the old traditions (Nesbitt, 2010:150; Nicolaisen, 2013:188).

### 2.1.1 Bridges to Religions

Robert Jackson var med i en forskningsgruppe som utviklet undervisningsmodellen *Bridges to Religions*. Selv om dette handler om undervisning i barneskolen, så innehar prosjektet noen interessante problemstillinger som også kan ses i lys av hvordan religion blir presentert i lærebøkene. Bridges to Religions er et resultat av et forskningsprosjekt som ble kalt *the Warwick RE-Project*. Forskerne var blant annet opptatt av om religionsundervisningen bare handler om å forstå andre, og i hvilken grad fokuset ligger på å hjelpe barn og unge til å utvikle eget syn og egne trosforestillinger (Jackson, 1997:1). Ideen bak forskningsprosjektet er at Bridges to Religion- modellen skal fungere som en bro som kan skape forståelse for det mangfoldet som finnes i samfunnet. Denne modellen vektlegger at man skal lære både *om* og *av* religion. Jackson (1997) fokuserer på at det er viktig å møte en levende religiøsitet. Det aller viktigste er å unngå stereotypisering av religioner og kulturer. En måte man kan unngå stereotypisering på er å gi et bilde av mangfoldet innenfor hver enkelt tradisjon. Modellen representerer to sentrale mål: å gi en forståelse av religion og livssyn som skiller seg fra deres eget, og på den måten skape et godt forhold mellom mennesker fra ulike tradisjoner. Det andre er å bidra til at det reflekteres over egne forestillinger og handlinger. Jackson argumenterer for at egne erfaringer er en viktig del av innholdet i undervisningen, og kanskje vel så viktig som lærestoffet de får presentert. I det siste kapittelet vil jeg drøfte om noen av de unge troendes erfaringer som kommer fram i mitt materiale kan innlemmes i lærebøkene (Jackson, 1997:112).

## 2.2 Tidligere forskning- en oversikt

Jeg begynte arbeidet med masteroppgaven ved å søke etter relevant teori på BibSys og Google Scholar. Der fant jeg blant annet Tormod Øias rapport fra 2007: *Møte i det flerkulturelle*, som gir et generelt overblikk over ungdomsreligion i Norge. Søkene mine ga meg innblikk i at det er gjort en del forskning på islam og muslimer i Norge de siste årene, men det er gjort lite forskning som omhandler lærebøker. I sammenligning med religionsfaget i grunnskolen har religion- og etikkfaget i den videregående skolen i liten grad blitt forsket på.

Det er skrevet en masteroppgave om ungdoms religiøsitet, og hvordan et utvalg unge kristne og muslimer i det flerkulturelle Oslo forstår sin religiøsitet. Tittelen på masteroppgaven er *Religiøsitet blant unge muslimer og kristne i Norge*, og er skrevet av Ronald Mayora Synnes.

Denne oppgaven sier noe om religiøs identitet og individualisme, verdier og oppfatninger og religionen i unges hverdagsliv og valg.

Inger J. Strandhagen skrev i 2008 en masteroppgave i religion og samfunn om ”*Unge sjiamuslimer i Oslo om religiøs identitet. Individualisering og forholdet til transnasjonal autoritet*”. Denne oppgaven er basert på intervjuer med seks unge shia-muslimer og feltarbeid i det shia-muslimske miljøet i Oslo. Strandhagen (2008) vil gjennom sin oppgave finne ut hvordan unge shia-muslimer i Oslo tenker rundt sentrale sider ved sin religiøse identitet, og på hvilken måte dette kan forstås i lys av teorier om transnasjonalitet og modernitet.

Anerkjennelse av forskjellighet er i følge Østberg (2003) noe som kjennetegner integrering. Videre sier hun at den underliggende fortolkningsrammen for mye av den norske debatten er en idé om assimilering. Men i senere tid har det i følge Østberg hevet seg andre stemmer blant forskere og blant representanter for minoritetene selv (Østberg, 2003:12). Kari Vogt har skrevet flere bøker som gir innblikk i hva islam er (2000). Oddbjørn Lervik har vært en viktig bidragsyter til feltet i arbeidet med religionsdialog mellom kristne og muslimer, samt islamsk etikk (2007; 2002). Samtidig ser vi at også stadig flere unge mennesker med minoritetsbakgrunn begynner å vise seg fram i samfunnsdebatten (Østberg, 2003).

Marie von der Lippe har skrevet en kvalitativ studie av ungdom i alderen 13-15 år og deres oppfatninger og erfaringer med religion i eget liv, på skole og i samfunnet generelt. Studien fokuserer på hvordan elever i ungdomsskolen snakker om religion og religiøst mangfold. Studien viser at ungdommenes måte å snakke om religion på i stor grad er påvirket av media og politiske debatter, men også ungdommenes personlige erfaringer spiller en stor rolle. Ungdommene mener blant annet at skolen har et ansvar for å bidra med mer nyanserte framstillinger av islam og muslimer enn det de får se og høre gjennom media. Avhandlingen er skrevet innenfor et større europeisk prosjekt: *Religion in Education, A Contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo).

Sissel Østberg (2003) har gjort et forskningsarbeid som belyste livet til annen-generasjons pakistanere i Norge. Østberg drøfter i sitt arbeid hvordan identitet skapes og utvikles i det flerkulturelle Norge, med spesielt fokus på hvordan det er å vokse opp som muslim i et ikke-islamsk samfunn. Materialet er et resultat av deltagende observasjon i fem familier, der Østberg har deltatt i hverdagslige gjøremål, og lagt vekt på å la informantenes egne stemmer

komme til ordet. Østberg sier selv at hennes forskningsarbeid ikke har hovedfokus på skolen, men på hverdagslivet til unge muslimer. Boka *Muslimer i Norge* er basert på et nytt feltarbeid blant samme informanter fem år etter. Hun er opptatt av å vise at disse ikke er så forskjellige fra andre ungdom og at forskjellene som finnes ikke er til hinder for integrering (Østberg 2003:12). Jeg vil presentere stoff fra hennes arbeid mer utførlig senere i dette kapitlet.

Tove Nicolaisen (2013) har skrevet en doktoravhandling der hovedmålet var å undersøke hvordan barn med bakgrunn i den nordindiske og den tamilske hindutradisjonen erfarer religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Hun har gjort intervjuer med sju barn, observasjon i KRL/RLE-timer og utfyllende intervjuer med barnas foreldre, lærere og ledere for religiøse og kulturelle aktiviteter. Prosjektet avdekker at hindubarnas posisjonerings kunne utfordre "KRL- normaliteten" på ulike områder. Dette er en studie av barn fra et annet alderstrinn og fra en annen religionsbakgrunn enn det jeg studerer, men studien kan likevel være av interesse siden den inneholder stoff om barnas opplevelse av religionsundervisning i skolen.

## **2.3 Muslimske ungdommers religion**

Religionsforsker Sissel Østberg har fulgt en gruppe norsk-pakistanske muslimske barn og unge over en lengre periode. Hun fant enkeltindivider som i varierende grad tilpasset seg og utfordret tradisjonene i egen etnisk gruppe og i storsamfunnet. Barn tar foreldrenes livssyn som noe selvsagt så lenge de er små. I ungdomsskolen blir forholdet mer bevisstgjort og problematisert. Østberg har avdekket den samme utviklingen blant muslimer i Norge:

Mens det å være muslim som barn, er noe barna tar for gitt, noe som inngår i deres mangfoldige identitet som norsk, pakistaner, punjaber og flerkulturell, så blir islamsk tro og praksis noe de i ungdomstiden føler de må ta stilling til, og ansvar for, som individer. De forhandler med en lang rekke mennesker innenfor familien, blant venner og lærere, og de fortolker islam på sin måte. [...] Det er ingen klare brudd i forhold til islam, men islam betyr ikke det samme for dem som enkeltindivider (Østberg 2003:163-164).

I følge Østberg (2003) skjer den samme utviklingen i Norge som i Storbritannia. De religiøse grensene blir tydeligere jo eldre ungdommene blir. Alder og personlighetstype kan være viktige faktorer, men også sosiale prosesser i minoritetssituasjonen kan spille en rolle.

### **Å leve som muslim**

Det sosiale livet blant muslimer er et relasjonelt liv der den enkelte lever med sterke bånd til andre mennesker, først og fremst til storfamilien. I følge Østberg (2003) lever vi alle i relasjonelle liv, men det kan være forskjell på typen relasjoner og på styrkeforholdet i relasjonene. I muslimske hjem er det mange søsken, og de bor gjerne sammen med storfamilien som inkluderer både besteforeldre, svigersønn, tanter og onkler. Det er ikke sikkert de fysisk deler bolig, men i sosial forstand så lever de i en storfamilie. De har familie, og gode venner som fungerer som familie i nærheten, og de omgås ofte (Østberg, 2003:98).

### **Hva vil det si å være ung muslim?**

Østberg (2003:143) sier at typisk for barnas holdning til islamsk praksis i hennes studie er at de gjerne vil, men at tiden ikke strekker til. I følge Østberg (2003) kan denne uregelmessigheten forklares med at de må be fem ganger på bestemte tidspunkt. At ungdommene ikke alltid har tid til å be er en plausibel forklaring på uregelmessigheten. Det som motiverer dem til å be har i følge Østberg sammenheng med følelsen av å være ren eller å oppleve at en ny periode tar til. Bønn i islam har klare forskrifter om renselse av kropp og sjel før man ber. Det skilles mellom den lille rituelle renselse som innebærer å vaske hender, ansikt, føtter og underarmer og den store rituelle renselse som må foretas etter perioder eller situasjoner med urenheter som fødsel, menstruasjon eller seksuell aktivitet (Østberg, 2003:143).

### **Religion og kultur**

Østberg (2003) understreker at det er en stor variasjonsbredde når det gjelder hvordan muslimer fortolker og praktiserer islam. Det å være muslim er ikke løsrevet fra kulturelle og sosiale uttrykk. Og derfor er det i følge Østberg viktig å ha et hverdagsperspektiv på religionen. For noen muslimer i Norge er det avgjørende å kunne skille mellom religion og kulturelle tradisjoner. Leirvik (2007) sier at i et analytisk perspektiv er et slikt skille problematisk. I følge Leirvik ” finst aldri religion i rein form, berre som religiøs praksis farga av sine kulturelle omgivnader” (Leirvik, 2007:44). Noen muslimer skiller mellom det som er ”muslimsk,” og det som er ”islamsk.” Leirvik (2007) forklarer ”muslimsk” med muslimenes faktiske holdninger og det de praktiserer, og ”islamsk” forklares med at et bestemt standpunkt kan regnes som en rimelig tolkning av de normative kildene i islam. Det er ikke



alle som er opptatt av å skille mellom religion og kultur. Disse vil i størst mulig grad ta vare på tradisjonen fra hjemlandet. I andre- og tredjegerasjonen ser man at det legges mer vekt på å skille mellom kultur og religion. De blir normativt innstilte muslimer som avviser ”muslimske” tradisjoner som kvinnelig omskjæring, tvangsekteskap og patriarkalske holdninger (Leirvik, 2007:44). For disse muslimene er det religionen som er normativ og sann, mens de kulturelle tradisjonene kan forkastes eller forandres (Østberg, 2003).

## **2.4 Bruken av bilder i lærebøkene**

I lærebøkene kan man bruke bilder på ulike måter. Ofte blir bildene brukt som illustrasjoner til det øvrige lærestoffet. Dette forutsetter at motivene i bildet har en naturlig sammenheng til det som står i lærebøkene. Hvis man bruker bilder på denne måten kan de i beste fall utfylle, problematisere eller utdype lærestoffet (Danielsen et al. 2009:129). Geir Winje arbeidet med prosjektet ”Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og læremidler” ved Høgskolen i Vestfold. Winje trekker fram noen generelle kriterier for valg av kunstbilder. For det første skal kunstbildene være representative i forhold til religioner og livssynstradisjoner. I denne sammenhengen kan representativitet by på problemer når det er mange retninger innenfor religionen. For det andre må kunstbildene ha en egnethet overfor elevene, og de må forstås i sin opprinnelige religionskontekst. Winje reiser det kritiske spørsmålet om det er riktig å bruke groteske bilder. Når slike bilder tas i bruk i undervisningen, stiller det store faglige og didaktiske krav til både lærere og læremidler. Hvis det blir brukt riktig kan det, i følge Winje, i beste fall åpne opp for drøfting av viktige spørsmål (Winje, 2003; Skrunes, 2010).

## **2.5 Eksotismer**

Det finnes fenomener innenfor trostradisjoner som elevene oppfatter som eksotiske. Dette kan for eksempel være klesdrakter, skikker, ritualer. Eidhamar (2009) gir dette betegnelsen eksotismer. Nicolaisen (2013) diskuterer eksotisering i sin doktoravhandling. Nicolaisen fant ut at det ikke bare er elementer fra Hinduisme som kan bli oppfattet som merkelige. Informantene hennes pekte også på andre elementer fra andre religioner. Dermed hjelper det i følge Nicolaisen lite med gjensidig eksotisering. At noen synes elementer fra andres tro er rare, fører derimot ikke til at elementer i ens egen tro oppleves som mindre rare. For det første kan lærere synes det er bra at noe er eksotisk og legger derfor spesielt vekt på dette. Uengasjerte elever kan være nok til at man blir takknemlig for spennende tema som dukker opp. Dette er i følge Nicolaisen en ”snill” forklaring på hvorfor noen lærere heller fremmer

enn demper det eksotiske. For det andre hevder Nicolaisen at eksotisering kan karakteriseres som hersketeknikk. Balansen er hårfin, og mange lærere liker å trekke fram det som er spennende, særpreget og kanskje annerledes (Nicolaisen, 2013).

## 2.6 Religionskritikk

Religionskritikk er i følge Andreassen (2010) lite omtalt i den religionsdidaktiske faglitteraturen. Religionskritikk kan sies å være et nokså nytt tema som har kommet inn i religionsfagene gjennom de siste læreplanreformene, både i grunnskolen og i videregående skole. Religionskritikk er et krevende tema, og det kan derfor være vanskelig å gi det et klart innhold (Andreassen, 2010). Andreassen presenterer to ulike former for religionskritikk: en intern (teologisk) religionskritikk og en ekstern religionskritikk som er knyttet til en filosofisk eller en naturvitenskapelig kritikk av religion i seg selv. I norske lærebøker for religion og etikk dominerer eksempler på det som gjerne karakteriseres som klassisk normativ religionskritikk. Det grunnleggende perspektivet i denne formen for religionskritikk er at religion ses på som konstruert eller produsert av mennesker og samfunn, og ikke av en guddommelig mak. Religiøs religionskritikk, brukes primært om avvisning, revurdering eller fordømmelse av andre tradisjoner, retninger, tanker, praksiser eller personer innenfor en religion. Forskjellen fra normativ religionskritikk er at den religiøse religionskritikken ikke har til hensikt å kritisere religion, og har ikke som mål avskaffe religionene. Den har ett mål om å erstatte eller utvikle religionen til noe bedre. Kritikk av religiøse grupperinger fra andre religioner er en litt annen variant av religiøs religionskritikk, for eksempel en kritikk av religiøst motivert vold og undertrykkelse, som kvinnesyn eller selvmordsbombere (Andreassen, 2010).

## 2.7 Lærebokforskning

Lærebøkene har vært av stor betydning for hvordan elever, lærere og foresatte opplever innhold og arbeidsmåter i fagene. Læreboka har alltid stått sentralt i undervisningen i skolen. Selv om en fra tid til annen av pedagogiske grunner eller teknologiske nyvinninger har tenkt at lærebokas tid snart er forbi, så har den vist seg å være meget overlevingsdyktig (Selander og Skjelbred, 2004:22). Lærebøkene stilling gjør dem også til et interessant forskningsprosjekt der ulike interesser og perspektiver kan stå i fokus. Njål Skrunes har skrevet boken *Lærebokforskning. En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk* (2010). Her presenteres flere

hovedoppgaver som har analysert lærebøker. Lærebøkene kan vurderes på forskjellige måter, alt etter hva det er man skal undersøke. En lærebok kan for eksempel vurderes etter dens pedagogiske verdi, dens språklige form og tekstutvalg, eller dens billed- og illustrasjonsutvalg (Skrunes, 2010). I min studie fokuserer jeg primært på innhold, mens informantene fokuserer dels på innhold og dels på ett bilde. Studien vil primært undersøke om innholdet i bøkene er egnet til å vekke gjenkjennelse.

Suzanne Anett Thobro ved universitetet i Bergen skrev i 2008 masteroppgaven:

*Representasjon av buddhisme og hinduisme, en diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole.* Denne oppgaven undersøker kontinuitet og endring i representasjoner av hinduismen og buddhisme i fire lærebøker for gymnas/videregående skole, utgitt årene 1948, 1970, 1997 og 2006. Representasjonen blir i følge forfatteren kontekstualisert av skolelover og læreplaner som har vært gjeldende i tidsperiodene som er undersøkt.

Andreassen (2008) sier at det er et dilemma for all religionsundervisning på alle nivåer at lærebøkene framstillinger ikke passer helt med virkeligheten. Lærebokforfattere vil alltid være fristet til å definere religionens ”umistelige del”, mens det innenfor enhver religion vil finnes unntak og ulike tolkninger. Ofte klarer ikke lærebøkene å fange eller beskrive virkeligheten (Andreassen, 2008). Härenstam (1993) beskriver dette med uttrykket ”skolbok-islam”. Härenstam peker på at framstillingene av islam i lærebøker for skolen er en framstilling av religionen som ikke får med seg alle nyanser og variasjoner av islam som forekommer. Kjell Härenstam er professor i religionsvitenskap, og hans forskningsfokus er å skape en større forståelse for ikke-kristne verdensreligioner. I hovedsak har det vært islam og buddhisme som har vært utgangspunkt i hans arbeid. Forskingen har vært rettet mot lærebøkene framstilling av buddhisme og islam. Dette arbeidet har blant annet blitt presentert i Härenstams avhandling, ”*Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunnskap*” (1993).

Härenstam har også skrevet rapporten ”*En granskning av hur religion/trusoppfatning framställs i ett urval av läroböcker*” (2006), og der konkluderer han med at det har skjedd en endring i lærebøkene fra hans arbeid i 1993: ”Skolboks-islam kan ses som en bekräftelse på denne för islam-bilden positiva utvecklingstrend” (Härenstam, 2006:47). En av årsakene til denne utviklingen, kan i følge Härenstam være at det har blitt mange muslimer i Sverige, og

det har resultert i at flere ledere av for eksempel muslimske organisasjoner ytrer seg i media. ”Ingen seriøs læromedelsförfattare kan undvika att diskutera text och bildeval med muslimska foretredere,” sier Härenstam. I denne rapporten stiller Härenstam seg spørsmålet: ”är det korrekt att beskriva religionen på det sätt som görs i läroboken”? Som lärebokförfatter bör man, i følge Härenstam skrive at de religionene eller trosoppfatningene som ikke deler læreplanens verdier faktisk ikke gjør dette, ellers kommer man i konflikt med ett av målene i læreplanen om at undervisningen skal være saklig og allsidig. Valg av kunnskaper skjer ut i fra vurderinger om hva som er vesentlig kunnskap eller ikke.

Pedagogikkprofessoren Gunilla Svingby skriver:

Det slutsats som kan dras är att kunnskap i skolen inter är ett helt igenom neutralt begrepp. Ett val görs alltid. Visse ting väljs ut som värdefull kunnskap medan annat väljs bort. Vad som väljs ut och vad som väljs bort har med perspektiv och makt å göra. Det sägs att ”kunnskap är makt”. Klart är att det ligger makt i att kunna välja ut den kunnskap som barn och unga ska ges i skolan. Debatten om kunnskapen i skolan måste därför ständigt föras (Svingby, 1986:22)

## 3 Metode

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot mål (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2011:32). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for veien mot dette målet. Metoden blir presentert, samt en vurdering av min bruk av den. Fokus i undersøkelsen er på lærebøker i religion og etikk og på muslimske ungdommer i alderen 17-20 år. Hensikten er å undersøke forholdet mellom lærebøkene og ungdommers framstilling av tro og hvordan ungdommer opplever beskrivelsen av deres religion i lærebøkene. Undersøkelsene som er foretatt i dette prosjektet er kvalitative og består av en innholdsanalyse av islamkapitler i lærebøkene og av et fokusgruppeintervju med ungdommer. Ungdommer som definerer seg selv som muslimer har blitt intervjuet sammen i en fokusgruppe med fem deltakere: 3 gutter og 2 jenter. Det har også blitt foretatt en innholdsanalyse av de tre lærebøkene: *Tro og tanke*, *Eksistens* og *I samme verden*.

### 3.1 Lærebokdelen av studiet: Hva sier skolens lærebøker om islam

I mitt forskningsarbeid har jeg foretatt en analyse av tre lærebøker som brukes i faget religion og etikk i den videregående skolen. Selv om hovedfokuset mitt har vært på data fra fokusgruppen, anser jeg lærebokanalysen som et viktig supplement, og noe jeg har kunnet bruke til å se på forholdet mellom lærebøker og elevenes tro. Gjennom lærebokanalysen har jeg skaffet meg et grunnlag for å sammenligne lærebøker opp mot informantenes tanker og forståelse av tro. De bøkene jeg har valgt å ta for meg, er de bøkene som ble skrevet til læreplanen for kunnskapsløftet 2006. Samtlige bøker ble utgitt i 2008, og det er disse bøkene som blir brukt i undervisningen i religion og etikk i den norske videregående skolen i dag. Lærebøkene som er analysert er *I samme verden* som er skrevet av forfatterne Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Elisabeth Steinenger, *Tro og Tanke* er skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor, og *Eksistens* skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann- Larsen og Henry Notaker. (Kvamme, Lindhardt & Steinenger, 2008; Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2008; Aronsen, Bomann- Larsen & Notaker, 2008). Bøkene *Eksistens*, *Tro og Tanke* og *I samme verden* har nettressurser. Nettressursene er ikke med i min analyse av lærebøkene. Det er to årsaker til dette. For det første ligger det visse tidsbegrensninger i å gjennomføre en 30-studiepoengers oppgave, og for det andre refererer bøkene i liten grad til nettressursene.

Jeg har valgt disse bøkene fordi det er de som brukes i undervisningen i dag, og det er de som ble utgitt til den gjeldende læreplanen. Det er kapitlene om islam i de tre lærebøkene jeg har analysert. Når jeg har valgt ut materiale fra lærebøkene, så har jeg gjort det på bakgrunn av hvilke temaer som dukker opp hos informantene. I analysen av lærebøker bruker jeg analyse av meningsinnhold. Fokuset vil være tekstens innhold. En slik metodisk innfallsvinkel faller inn under det som Skrunes (2010:74) beskriver som «analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka». Skrunes omtaler dette som en av flere mulige tilnærminger til lærebokanalyse. Andre tilnærminger er pedagogisk analyse, verdianalyse, språkanalyse, billedanalyse og grafisk analyse, men det er kunnskapsinnholdet som er mitt hovedanliggende. Ifølge Skrunes kan en kunnskapsanalyse fokusere på om innholdet samsvarer med læreplanen, om innholdet er i samsvar med faglitteratur på feltet og om hvordan kunnskap tilrettelegges gjennom forenkling. I min undersøkelse er hovedanliggendet ikke hvordan innholdet samsvarer med læreplanene, men hvordan innholdet samsvarer med ungdommenes oppfatninger slik de kommer fram i intervjuet. Jeg har selv brukt to av disse lærebøkene i undervisningssituasjon, men det var undervisning i andre emner enn islam.

### **3.2 Fokusgruppe – noe annet enn et gruppeintervju**

Bente Halkier er en dansk forfatter som har skrevet boken *Fokusgrupper* (2010), og hun sier at mange forveksler fokusgrupper med gruppeintervjuer. Fokusgrupper har mye til felles med kvantitative gruppeintervju, men kjennetegnes av en høyere grad av interaksjon mellom intervjupersonene (Halkier 2010:9). Forskerens rolle i fokusgruppen kalles gjerne moderator og forskeren har en mer tilbaketrukket rolle enn hva en vanlig intervjuer har. Definisjonen som Halkier bruker stammer fra David Morgan (1997). Morgan oppfatter ”fokusgrupper som en forskningsmetode der data presenteres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt.” En fokusgruppe kjennetegnes av kombinasjonen av gruppesamhandling og forskerstyrt emnefokus (Bloor ref. i Halkier 2010:10).

Et intervju er en samtale der forskeren lytter til hva folk har å si om deres verden.

”I forskningssammenheng er det opp til intervjueren å i løpet av kort tid skape en kontakt som tillater interaksjonen å gå utover kun høflig konversasjon eller utveksling av ideer.

Intervjueren må skape en atmosfære slik at intervjupersonen kjenner seg trygg nok til å snakke fritt” (Kvale, 1996:125). Intervjuet er en samtale som har en struktur og en hensikt.

I dette arbeidet har jeg altså benyttet fokusgruppe som metode. Jeg møtte informantene én gang, og dette møtet varte i 1 t og 40 min. På forhånd hadde jeg forberedt en intervjuguide. Jeg satte i gang samtalen etter en presentasjon av prosjektet, og de fikk også muligheten til å presentere seg. Innimellom stilte jeg oppfølgings spørsmål. Dette for å få en utdyping av informantens meninger, og litt for å sikre at jeg hadde forstått det informantene sa på en riktig måte. Mine informanter holdt i høy grad samtalen i gang selv, og jeg tok en mer tilbaketrukket rolle, men var lyttende og kom med positive tilbakemeldinger underveis.

### **3.2.1 Hensikten med å bruke fokusgruppe: Få frem spontane og emosjonelle synspunkt**

Ifølge Kvale (2009:162) består en fokusgruppe som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator/intervjuer. Først og fremst kjennetegnes den av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få fram mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Intervjuerens oppgave er å presentere emnene som skal diskuteres, og legge til rette for ordveksling. Det skal være en åpen atmosfære, der man kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus. Fokusgruppens formål er ikke å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmål som diskuteres, men å få fram forskjellige synspunkter på saken. Den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe fram flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kognitive intervjuer (Kvale, 2009:162). I intervjuet fikk jeg fram personlige synspunkt hos informantene, og også innimellom spontane synspunkter. Dette var i større grad synlig da de snakket om noe som engasjerte dem. Noen ganger utfylte de hverandre, ga uttrykk for uenighet på noen områder, og nikkete samtykkende hvis de var enige i det de andre i fokusgruppen sa. Disse momentene var avgjørende for at den sosiale dynamikken, og driven i samtalen ble som den ble.

### **3.2.2 Styrker og svakheter ved bruk av fokusgrupper som metode**

De ulike metodene har både styrker og svakheter, og en av styrkene ved å bruke fokusgrupper som datainnhenting er at den sosiale samhandlingen i gruppen er kilden til data. Mine informanter stilte spørsmål ved hverandres erfaringer, og kommenterte hverandres erfaringer og uttalelser, og ønsket om å få til en slik samhandling var en av grunnene til at jeg valgte å bruke fokusgruppe som metode. Det var viktig for meg at informantene selv drev samtalen framover, og fikk prate om det de syntes var relevant og viktig for dem.

Intervjuguiden jeg hadde utarbeidet hadde et tydelig emnefokus, men samtidig en relativt åpen form. Gjennom å legge til rette for interaksjon åpnet jeg for at informantene kunne produsere data (Halkier, 2010). En annen styrke ved å bruke fokusgrupper er at det er en tilgjengelig måte å produsere konsentrert data på, og den er heller ikke særlig påtrengende overfor deltakerne, sammenliknet med for eksempel feltarbeid eller deltakende observasjon (Halkier, 2010:13).

Halkier (2010) påpeker også noen svakheter med fokusgruppemetodikken. ”Først og fremst er fokusgrupper gode til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer. De er mindre egnet til å produsere data om individers livsverdener” (Halkier, 2010:13). Dette forklares videre med at man ikke har samme mulighet til å følge opp og gå i dybden på informantenes personlig fortelling i et fokusgruppeintervju, sammenliknet med hva man ville hatt i et individuelt intervju. Denne svakheten ved fokusgrupper kunne jeg kompensert for ved å gjennomføre individuelle intervju i etterkant av fokusgruppene. Jeg vurderte det dit hen at det er en tidsmessig begrensning som ligger i en 30-studiepoengs oppgave, og valgte derfor å ikke gjøre dette.

Inntrykket jeg satt igjen med etter intervjuet var at informantene mine fikk sagt mye hver, men det er selvsagt alltid noen som kommer til ordet lettere enn andre, og det var noe jeg syntes var utfordrende med fokusgrupper; å passe på at alle får ordet. I et individuelt intervju vil forskeren ha større anledning til å stille spørsmål om den enkeltes forståelser og erfaringer enn i en fokusgruppe. Samtidig opplevde jeg at det var en god dynamikk i min fokusgruppe.

### **3.2.3 Intervjusituasjonen er asymmetrisk – Bruk av fokusgrupper reduserer asymmetrien**

Alle former for intervju, også fokusgruppemetodikken, har en svakhet i at forholdet mellom intervjuer og informanter alltid vil være asymmetrisk. I boka *Det kvalitative forskningsintervju* sier Kvale og Brinkmann (2009) at: ”intervjuet er ikke en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere” (Kvale, 2009:52). Grunnen til dette er i følge forfatteren at det er intervjueren som sitter inne med den faglige kompetansen, bestemmer tema, stiller spørsmål, følger opp disse og bestemmer når samtalen er over. Jeg vil derimot hevde at dette reduseres noe i fokusgruppemetodikken på grunn av at intervjueren er mindre deltakende i fokusgruppen, og det stilles færre spørsmål av intervjueren. På denne måten er rollen som intervjueren har i samtalen mindre dominant. Samtidig er det viktig å huske at det vi



diskuterte kan være et ømtålig tema for deltakerne. I en diskusjon om noe ukomplisert og upersonlig vil nok asymmetrien i forholdet mellom intervjuer og informant kunne være høyere. I en diskusjon om sin personlige tro, og skolens og samfunnets fremstilling av ens religion, vil nok informantene oppleve en lavere asymmetri i forholdet. Dette på grunn av at intervjueren tar på seg en mer lyttende og åpen rolle når spørsmålene er av såpass privat og sensitiv art. Det er vanskelig å si noe om hvordan informantene opplevde intervjuet, men ut i fra ansiktsuttrykk og humor i gruppen virket det som de følte seg trygge i gruppen.

### **3.3 Utvalget: 5 muslimske ungdommer utvalgt gjennom snøballmetoden**

Utvalget mitt var 3 muslimske gutter i alderen 17-20 år, og 2 muslimske jenter som begge var 20 år. Alle mine fem informanter var shia-muslimer. De var bosatt i Norge og har bakgrunn fra land i Midt-Østen. Østberg (1998) sier i sin avhandling at det kan oppstå visse utfordringer ved forskning i små minoritetsgrupper. Jeg har gitt mine informanter fiktive navn. Kjønn og alder er tatt med, men på grunn av anonymitetshensyn går jeg ikke nærmere inn på bakgrunnen deres. For å komme i kontakt med informantene brukte jeg snøballmetoden. En bekjent ved universitetet i Oslo hjalp meg å komme i kontakt med noen muslimske ungdommer i aldersgruppen 17-20 år. Jeg sendte også e-post til studentforeningen på Blindern, Ung Muslim, og Ahmadiyya-foreningen.

Når jeg vurderte intervjudeltakere fra Ahmadiyya som en mulighet, var det fordi de selv forstår seg som muslimer, men har en spesiell status innen islam fordi sunni- og shia-muslimer mener at bevegelsen ikke kan regnes som muslimsk. Denne retningen har forøvrig fått liten plass i lærebøkene. Jeg hadde kontakt via e-post, men det viste seg å være vanskelig og finne informanter som ville bli med.

Etter at jeg hadde fått tak i de første informantene, foreslo de flere potensielle informanter. Dette resulterte i at jeg til slutt hadde 5 unge muslimske informanter som jeg skulle intervjuer i et fokusgruppeintervju. Det viste seg at de informantene jeg fikk tak i på denne måten alle definerte seg som shia-muslimer. Jeg vurderte det slik at dette utgjorde et spennende utvalg og bestemte meg for å gjennomføre intervju med denne gruppen. Det kunne vært interessant å ha med sunni-muslimer i intervjuet, men det var tidkrevende å finne informanter og tiden for prosjektet var ganske begrenset. Jeg sendte dem et informasjons- og samtykkeskriv som

de skulle skrive under på, og fra de som var under 18 år innhentet jeg i tillegg underskrift fra foresatte (vedlegg B).

I følge Halkier (2010) så varierer det anbefalte antallet i fokusgrupper i forskningslitteraturen, men de er alle enige om at størrelsen på de enkelte gruppene betyr ganske mye. Det finnes ikke et fasitsvar på hvor mange deltakere man skal ha, og hvor mange fokusgrupper man bør gjennomføre. Antallet bør velges ut i fra hva som passer best til emnet, til deltakerne og til de formene for samhandling man er ute etter. I følge Halkier kan man likeså godt ha en vellykket gruppe på tre-fire deltakere som på ti- tolv. Min gruppe var som allerede nevnt 5 ungdommer i alderen 17-20 år.

### **3.4 Strukturering og gjennomføring av fokusgruppeintervjuet**

Som intervjuleder stilte jeg spørsmål til informantene ved hjelp av en intervjuguide med planlagte spørsmål. Der det var behov stilte jeg informantene oppfølgingsspørsmål.

Intervjupersonenes svar kan utdypes ved at intervjueren inntar en interessert, vedholdende og kritisk holdning. Dette kan gjøres gjennom å stille spørsmål ved det som nettopp er blitt sagt. Et lite nikk, eller ”mm” eller bare en pause kan også vise intervjupersonen at han eller hun bare skal fortsette med sin fortelling (Kvale, 2009). I intervjuet lyttet jeg til det de hadde å si, og ga de tilbakemeldinger i form av små ord, eller bekreftende nikk.

Det ble tatt lydopptak av intervjuet, og jeg filmet også intervjuet. Dette på grunn av at det kunne bli vanskelig å skille stemmer fra lydopptaket. Som nevnt tidligere ble det også vurdert om det ville være hensiktsmessig med individuelle intervju. Dette på grunn av at informantene kan påvirkes av hva de andre svarer, og sier det samme som de andre i stedet for sin egen mening. På grunn av at det var såpass tidkrevende å finne informanter, så slo jeg fra meg tanken på individuelle intervju. Jeg mener at det også for denne problemstillingen er positivt å få med samspillet mellom deltakerne, og det ville ikke blitt like synlig i et individuelt intervju.

På forhånd hadde jeg i samarbeid med to medstudenter og veileder utarbeidet en intervjuguide med spørsmål. Strukturering av en fokusgruppe kan sies å være det samme som og lage en intervjuguide (vedlegg A). ”Jo, flere spørsmål - særlig spesifikke spørsmål - jo

mer strukturert blir intervjuet” (Halkier, 2010:45). Det er i følge Halkier (2010) en sammenheng mellom antall spørsmål du har og hvor strukturert intervjuet blir. Det beskrives tre ulike modeller i fokusgruppelitteraturen: 1) en løs modell med få og vide innledningsspørsmål, 2) en stram modell med flere og mer spesifikke spørsmål og kanskje også flere øvelser, og 3) en traktmodell som er en kombinasjon der man begynner åpent og avslutter mer strukturert. Intervjuguiden som jeg har utarbeidet kan man antakelig si er en slags traktmodell. Intervjuguiden åpner med generelle spørsmål, og blir deretter mer strukturert. Her blir det mulig å gi mer plass til deltakernes perspektiver og samhandling med hverandre, samtidig som man kan være sikker på å få belyst egne forskningsinteresser (Halkier, 2010:47).

Grunnen til at jeg introduserte intervjuet med åpne spørsmål var at informantene lettere kunne komme til orde tidlig i intervjuet. Intervjuguiden er delt opp i to hoveddeler, og hoveddelene i del 1 består av *det viktige og det meningsfulle i livet, benevnelser og retninger*, og en dimensjonsdel hvor temaene var: *handlinger og riter, tekster og fortellinger, lære og trosforestillinger, fellesskap og følelser, gjenstander og troens livsstil*. Del 2 av intervjuguiden går mer spesifikt på lærebøker, og de fikk også utdelt læreboktekster fra de tre ulike lærebøkene fra kapitlet om islam, og et ark hvor jeg hadde skrevet opp hovedoverskriftene på hva lærebøkene fokuserer på. Her skulle informantene se om det var tilstrekkelig, eller om det var noe som manglet.

I metodelitteraturen kalles gjerne intervjueren for moderator. Moderatorens rolle i fokusgruppen er å få deltakerne til å snakke sammen, og at man skal håndtere den sosiale dynamikken blant dem (Halkier, 2010:57). Halkier poengterer viktigheten med å verken være en revolverjournalist eller en venn. Som moderator er det mest optimale å finne en balanse mellom det å lytte og spørre og mellom innlevelse og distanse. Det mest utfordrende med fokusgruppeintervjuet var kanskje å finne en balanse der de mest pratsomme ble dempet, og de mest tilbakeholdne ble løftet fram. Dette var utfordrende på grunn av at man involverer seg en god del i intervjuet ved å henvende seg til noen og spørre om de har noe mer de vil si, eventuelt tilføye. Ved å gjøre dette, har man indirekte vist overfor deltakerne at man har lest gruppen, og funnet ut at det er de som prater minst. Det var derfor utfordrende å gjøre dette, samtidig som man skulle opprettholde en lav involveringsgrad. Jeg gjorde noen grep i starten for å inkludere alle i samtalen. Jeg fikk blant annet alle til å si navnet sitt, og om de hadde hatt religion og etikk som fag på VGS.

### 3.5 Gjennomføring og transkribering av intervjuer

Man bør på forhånd også gjøre seg noen tanker om hvor man skal gjennomføre fokusgruppen. Halkier (2010) sier at ”lokaliseringen vil alltid påvirke empiriproduksjonen på en eller annen måte” (Halkier 2010:39). Jeg hadde bestemt meg for at jeg ikke skulle intervju informantene mine på de videregående skolene de tilhørte. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg å intervju dem på deres arena, altså for eksempel i moskeen. Men siden de var fra ulike steder i Oslo, og tilhørte ulike moskeer, så ble dette noe vanskelig. Derfor ble det så jeg gjennomførte intervjuet i et grupperom på Universitetet. Intervjuets varighet var 1 time og 40 minutter. Det aktuelle rommet som jeg brukte ble innredet med et stort bord i midten, og 6 stoler rundt. Jeg hadde med mat og drikke til dem. Dette gjorde at jeg fikk noen uformelle minutter med informantene i begynnelsen, og trolig rakk informantene å bygge en relasjon til meg som gjorde at de ble mer åpne i intervjuet. I intervjuet var det innslag av mye latter, og det tar jeg som et godt tegn på at de syntes det var en grei situasjon å være i.

I intervjusituasjonen prøvde jeg å være positiv og lyttende, og også gi de tilbakemeldinger som var oppmuntrende og som drev intervjuet framover. Etter intervjuet satt jeg igjen med en opplevelse om at vi hadde en god flyt i fokusgruppen. Når jeg satt meg ned med intervjuet oppdaget jeg imidlertid situasjoner der jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål.

I begynnelsen av intervjuet presenterte jeg meg selv, og prosjektet. Jeg gjorde dem oppmerksom på at jeg ikke var ute etter fasitsvar, men deres erfaringer og meninger om temaet. Under intervjuet benyttet jeg en digital lydopptaker, og jeg tok også video-opptak av intervjuet. Videokamerat ble plassert diskret i bakgrunnen. Jeg spurte de på forhånd om det var greit at jeg filmet. Det positive ved å bruke video er at jeg kunne se på filmopptaket hvis lydopptaket gjorde det vanskelig å høre hvem som sa hva. Jeg brukte imidlertid ikke video-opptaket under transkripsjonen.

Avslutningsvis fikk de et A4-ark med stikkord på hovedoverskrifter som en finner i lærebøkene *Eksistens*, *I samme verden*, og *Horisonter*, samt et utdrag fra en lærebok om muslimenes bønn, og et utdrag om ”mann og kvinne” fra læreboken *Eksistens*. Vi kom ikke helt i mål med utdraget fra *Eksistens* om ”mann og kvinne,” så jeg informerte om at de som ville kunne gi meg noen skriftlige tilbakemeldinger på e-post. Det var to informanter som

svarte, og dette er inkludert i datamaterialet. Disse epost- tilbakemeldingene er selvsagt noe annerledes i form enn de muntlige utsagnene i intervjuet. Og innholdet kan være preget av at ungdommene har hatt anledning til å støtte seg til skriftlige kilder eller spørre andre. Jeg hadde egentlig utdrag fra alle de tre lærebøkene med meg, men valgte ut et tilfeldig utdrag som jeg sendte med dem hjem. Grunnen til dette var at det så litt mer overkommelig ut å svare på, enn tre lange utdrag. De ble informert om at ingenting av det de hadde sagt kunne føres tilbake til dem, og at de når som helst sto fritt til å trekke seg fra intervjuet.

Intervjuene som ligger til grunn for analysekapittelet ble gjennomført i februar 2012. Transkriberingen ble gjennomført kort tid etterpå. Jeg transkriberte ordrett etter informantens uttalelser, bortsett fra korreksjoner på ordstillinger i setninger. Dette gjorde etter min mening setningen og avsnittet mer lesbart, uten å endre på meningen. I tillegg kommenterte jeg latter, og når de sa for eksempel ”m-m” til hverandres utsagn. Halkier (2010:82) referer til Bloor som argumenterer for at man ikke trenger å transkribere veldig detaljert. Det bør i følge Halkier (2010) være såpass detaljert at alt som er sagt blir skrevet ned, og at når informantene snakker i munnen på hverandre skal alt være med i utskriften. Dette innebærer også uferdige setninger og ”hm”, ”ja”, og ”eh”. Noen steder var det vanskelig å høre hva de sa, og der kom jeg med kvalifisert gjetning, og markerte i utskriften at det som ble sagt var vanskelig å høre helt ordrett. Disse sitatene har jeg ikke brukt i analysen. Både latter og manglende uttrykk som pauser ble markert. Disse detaljene ble tatt med for å vise om noe var ment humoristisk, eller om spørsmålet var av slik art at informantene behøvde en tenkepause.

### **3.6 Analyse av datamateriale**

Hensikten med å analysere er og komme fram til meningen og betydningen av det som kommer fram i intervjuene. Det finnes ulike måter å gjøre dette på, og måten jeg har analysert på ligger nærmest det Johannessen m.fl. (2011) kaller en ”analyse av meningsinnhold” og det Skrunes (2010) kaller en ”analyse av kunnskapsinnhold”. I praksis innebærer denne metoden en strukturering av de temaene som kommer opp i intervjuet og i lærebokmaterialet ved å etablere ulike koder som deretter blir organisert i kategorier. Dette gjør det lettere å se sammenhenger og likhetstrekk i datamaterialet.

Analyse av meningsinnhold omhandler hvilke spørsmål som ble diskutert i gruppen, hva som ble sagt i forbindelse med disse, i hvilken sammenheng de ble sagt, og i hvilken grad disse temaene gjenfinnes i lærebokmaterialet. Å analysere på denne måten gir en oversikt over materialet, diskusjonsmønster og tendenser i diskusjonen. Hvis det er flere tema som kommer opp flere ganger under diskusjonen vil en analyse av meningsinnhold kartlegge dette. Den vil også se om vinklingen på temaet endres underveis i diskusjonen. Resultatet av analysen gir svar på 1) forskningsspørsmålene, og 2) hvilke tema som ble viet mest oppmerksomhet fra informantene (Wibeck, 2000).

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å lese gjennom intervjuet, skrive ned det jeg mente det fortalte, og det jeg anså som viktig. Jeg måtte lese gjennom datamaterialet flere ganger, fordi det er lett å overse en sammenheng eller en detalj. Jeg bestemte meg for å se etter store sammenhenger de første gangene jeg leste gjennom intervjuet, mens i de andre gjennomlesningene var jeg på utkikk etter flere detaljer i datamaterialet mitt. Deretter begynte jeg å kode mer systematisk. Her ble det brukt ulike fargekoder på utsagn fra informantene som sa noe av det samme, og som kunne høre sammen under den samme kategorien. I analysekapittelet har jeg valgt å kode etter kategoriene i intervjuguiden, men jeg har også laget noen nye kategorier. Kvale (2009) argumenterer for en slik koding der man kan bruke begrepsstyrt koding som innebærer at forskeren bruker koder som man har utviklet i forveien, enten ved å se på noe av materialet eller ved å rådføre seg med eksisterende litteratur på området. Datastyrt koding innebærer at forskeren begynner uten koder og utvikler dem ved å lese materialet. Kategoriene kan utvikles på forhånd, eller de kan oppstå ad hoc under analysen. Designet på intervjuguiden innebar at det var forholdsvis enkelt å sammenlikne mange moment i intervjuene, og kategorisere uttalelser for å kunne sammenlikne informantenes syn på et tema.

### **3.6.1 Å generalisere analytisk**

Å generalisere betyr å overføre resultater fra en undersøkelse til en hel befolkning. Slik generalisering er ikke mulig ut fra et enkelt intervju. Å generalisere analytisk er ikke å finne en slags universell forklaringsmodell. Målet er heller å lete etter mønstre og tendenser i datamaterialet, og også eventuelt beskrive noen idealtyper (Halkier, 2010:132). Idealtipe blir av Halkier definert som: "(...) en ensidig fokusert kondensering av komplekse empiriske mønstre til en sammenhengende analytisk konstruksjon som aldri vil kunne gjenfinnes i sin

spesifikke form” (Halkier, 2010:132). Det er nok ikke sånn at alle vil passe inn blant eller kjenne seg igjen i en av disse idealtypene. Dette er generaliseringer som vil passe godt for enkelte, og mindre godt for andre. Etter å ha intervjuet 5 unge muslimer kan jeg ikke overføre dette til alle muslimene som har hatt religion og etikk i den videregående skole. Det vil kanskje være like mange meninger om temaet som det er unge muslimer i Norge, og min oppgave har ikke til hensikt å generalisere. Jeg undersøker et avgrenset utvalg av informanter, og jeg kan derfor ikke ut fra intervju med 5 unge muslimer framskaffe en allmenngyldig sannhet om unge muslimer og deres tro, men i utgangspunktet kan jeg si noe om mine informanter som shiamuslimer i en storbykontekst. Det er deres oppfatninger jeg bringer fram kunnskap om. Men jeg håper likevel denne studien kan gi innsikt i hvordan unge muslimer *kan* oppleve det som står skrevet om deres tro i lærebøkene i den videregående skolen, og at dette kan gi nyttige innspill i religionsdidaktikken.

### **3.7 Pålitelighet og troverdighet**

Johannesen m.fl. (2011) diskuterer i sin bok ”*Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*” hvilke begreper man skal bruke for gyldigheten til kvalitativ data. Johannessen vektlegger at det ved kvalitative studier ikke er snakk om enten eller, men både og. Noen ganger kan reliabilitet og validitet, slik det er forstått i kvantitative undersøkelser, også være relevant ved kvalitative studier, mens andre ganger må kvalitative studier vurderes ut fra andre kriterier (Johannessen m.fl., 2011:229). Jeg vil her bruke begrepene *pålitelighet* og *troverdighet*. *Pålitelighet* handler om i hvilken grad jeg som forsker klarer å begrunne mine valg og min metodiske framgangsmåte. *Troverdighet* går ut på om metoden og datamaterialet er egnet til å undersøke det den har til hensikt å undersøke, eller ”i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen m.fl., 2011:230). Troverdighet i kvalitativ forskning handler i grunnleggende forstand om at leseren av en forskningsrapport gis muligheter til å kritisk vurdere det arbeidet som er gjort. Jeg har redegjort grundig for intervjuprosessen og siterer relativt mye fra intervjuene i analysekapitlet, og på den måten synliggjør jeg min egen forskningsprosess. Spørsmålet om troverdighet kan også være om fokusgruppe var en egnet metodikk å bruke i denne sammenhengen. Jeg opplevde at de kollektive synspunktene jeg fikk fram, var en viktig del av studien og noe som ikke ville vært synlig i et individuelt intervju. Informantene var også inneforstått med at de meningene de brakte fram skulle brukes til å belyse problemstillingen min.

### **3.8 Etiske betraktninger**

Det er ingen vitenskapelige metoder som ikke innebærer en rekke etisk aspekt og hensyn. Høsten 2012 søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fikk tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Deltakelse i fokusgruppeintervjuet krevde informantenes samtykke, og i tillegg foreldrenes samtykke for de under 18 år. I informasjonsskrivet skrev jeg kort om temaet, hva hensikten med studien var, og de ble også der opplyst om at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Konfidensialitet er også et etisk prinsipp i forskning. Da jeg hadde foretatt intervjuet ble all informasjon om informantene anonymisert. Informantene fikk fiktive navn i transkriberingen, og personlige opplysninger ble utelatt. Opptakene ble slettet etter transkriberingen, og jeg forsikret informantene mine om at ingen andre enn meg skulle høre de originale lydfile. Siden intervjuet dreier seg om sensitive spørsmål, så var det viktig for meg å skape en trygg atmosfære for informantene. Ett av grepene jeg gjorde helt i begynnelsen av intervjuet var å få alle til å presentere seg. Dette resulterte i at vi fikk noen uformelle minutter sammen. Det var også viktig for meg at jeg var en aktiv lytter, og at jeg innimellom ga de tilbakemeldinger som drev intervjuet framover.





## 4 Analyse av informantdata og lærebøker

I dette kapitlet skal datamateriale fra intervjuene med fem unge muslimer analyseres. Jeg har bearbeidet, systematisert og fortolket datamaterialet. Jeg har også foretatt en innholdsanalyse av lærebøkene. Lærebøkene som analyseres er de tre læreverkene som blir brukt i den videregående skolen. *Tro og Tanke* er skrevet av forfatterne Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2008). *I samme verden* er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Elisabeth Steinegner (Kvamme, Lindhardt & Steinegner, 2008), og *Eksistens* er skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker). Analysen vil presentere hvordan informantene forstår og uttrykker sin egen tro, og om de gjenkjenner og føler en tilhørighet til det som står skrevet om islam i lærebøkene.

Intervjumaterialet vil bli presentert først, deretter etterfulgt av hvordan lærebøkene framstiller det samme temaet. Jeg vil gjøre rede for og analysere informantenes utsagn, dette for å finne sammenhenger mellom deres tro og det som står skrevet om deres religion i lærebøkene.

Kapitlet er strukturert ut fra hovedtemaene i intervjuet, og er delt opp i to hoveddeler. I Del 1 vil jeg presentere mine informanternes forhold og tanker til tro. Her vil spørsmål om hva som er viktig for dem i det rituelle livet, hvilken betydning troen har for valg de gjør i livet, trosforestillinger, sosialt fellesskap og troens livsstil være viktig. I Del 2 presenteres lærebokdelen der jeg spesifikt går inn på hvordan informantene opplever det som står skrevet om deres tro i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skole.

### DEL 1 - Informantenes forhold og tanker til tro

---

I denne delen vil jeg presentere informantenes forhold og tanker rundt tro, hva som er viktig for dem i det rituelle livet, hvilken betydning troen har for valg de gjør i livet, og om trosforestillinger, sosialt fellesskap og troens livsstil og se dette i forhold til hvordan tilsvarende temaer er presentert i lærebøkene.

## 4.1 Det meningsfulle og det viktige i hverdagen

Når det blir snakket om eksistensielle spørsmål og meningen med livet trekker alle informantene fram hverdagslige ting som skole, trening, musikk, familie og venner som viktige elementer i livene deres.

Muhammed: "Å gå på skolen er jo en ting. Først og fremst obligatorisk".

Yosef: "Ikke nå lenger da med videregående, sånn sett".

Muhammed: "Er det ikke det? Nei, du går jo bare fra 1.-10. Ja, jeg har jo tatt valget da om å gå videre til videregående, og jeg ser egentlig ikke på det som en oppnåelse eller noe ekstremt krevende. Men det er jo i og for seg meningsfullt i og med at jeg er med på å bygge min egen framtid. Det sies ofte at, ja, det du gjør for å bygge din egen framtid er meningsfullt, og samtidig har jeg ganske mange interesser og ting ved siden av. For eksempel musikk. Jeg spiller et instrument for eksempel (...) Det er liksom en hobby som er med på å frigjøre meg fra hverdagens stress, og det kan være meningsfullt."

Yosef: "Det jeg opplever som meningsfullt i hverdagen min det er at jeg får mest mulig utbytte av dagen, særlig med tanke på knappheten på tid. Så man sier det å gå på skole, det er noe essensielt der. Ikke minst å trene og holde kroppen i form, og selvfølgelig møte andre mennesker".

Amina: "Å være med familie og venner, få tid til å være med dem. I tillegg til noe aktivisme og noe organisasjonsarbeid, og at man får tid til å drive med menneskerettighetsspørsmål og sånt i fritiden og på dagen synes jeg setter sitt preg på hverdagen".

Skole, trening, samvær med familie og venner og fritidsaktiviteter betyr mye for disse ungdommene, og det går igjen i de svarene de gir. Amina forteller at hun driver med aktivisme og organisasjonsarbeid. Et interessant aspekt her er at informantene ikke nevner religion, men det kan skyldes noe så enkelt som at religion er en naturlig del av livene deres, og at det ikke er noe de trenger å nevne spesifikt. Religion er nok ikke den eneste identitetsmarkøren deres, like viktig er musikk, interesser og utdanning. Denne sosiale innrammingen av ungdommenes religiøse tro er ikke vektlagt i lærebøkene. I lærebøkene kan vi se eksempler på at islam løsrives fra det daglige sosiale livet som muslimer lever.

## 4.2 Troens betydning i hverdagen

Jeg spør om det å være muslim betyr noe spesielt med tanke på hva man kan gjøre, og hva man ikke kan gjøre i hverdagen. Slik svarer Muhammed på spørsmålet om hans tro har noe betydning for hans daglige liv:

Åjada. Det er flere ting... Det er veldig mange ting egentlig. Som muslim så er du jo pålagt til å ikke drikke alkohol for eksempel, ikke spise svinekjøtt. Det er veldig mange regler. Så med dette som man ikke kan gjøre, samtidig som det setter restriksjoner, så gir det deg også en frihet, fordi det er jo ingen tvang i religionen. Foreldrene mine har aldri sagt at jeg må be fem ganger, eller at jeg må gjøre *det* og *det*. Det har egentlig vært sånn, at i barndommen var det mer en sånn vanesak, men når du begynner å bli litt kritisk selv, begynner å lese litt og finne ut ting selv... da begynner du å tenke litt på hvorfor du gjør det. Det er veldig mye man kan gjøre, og veldig mye man ikke kan gjøre, veldig mye man må gjøre og veldig mye man må holde seg unna [stemmer: mmm, ja]

Her peker Muhammed på at han med årene har blitt mer bevisst på sitt religiøse ståsted, og det som før var en vanesak har blitt et mer gjennomtenkt og personlig valg. Videre sier Muhammed at det kan være utfordrende for han å være på sosiale sammenkomster der andre drikker alkohol. De har opplevd å bli spurt om de vil ha alkohol, og noen har også prøvd å presse dem til å drikke. Yosef sier:

Men så har jeg i alle fall klart å holde meg unna å drikke alkohol, da. For der og da kommer du på at dette her er fyfy, det var det mamma nevnte ved middagsbordet at vi ikke skulle gjøre.

Jeg spør om de opplever at andre respekterer valgene de gjør, og da sier de at det varierer. Noen ganger opplever de respekt, mens andre ganger har de fått kritiske blikk som ”herregud, er det mulig å være så streng, liksom”? Og ”du trenger ikke ta det ordrett”.

Selv om de synes det kan være vanskelig å få bli utfordret på denne måten, så er informantene også enige om at det av og til kan være fint å få utfordringer. Informantene er opptatt av at man må forstå sin religion for å være en god troende og praktiserende muslim. ”Det ville jo se helt tåpelig ut hvis du skal sitte og be fem ganger om dagen uten å vite hvorfor du ber, ikke sant”, sier Muhammed.

I læreboka *Tro og Tanke* står det skrevet om *haram* og *halal*. Lærboken presiserer at *haram* i denne sammenhengen betyr forbudt, men kan i andre sammenhenger bety hellig eller tabu. *Tro og Tanke* (Heiene m.fl., 2008:116) fokuserer på *haram* som kan ramme mat og drikke

som svinekjøtt eller alkohol. Halal betyr i følge *Tro og Tanke* ”det som er tillatt”, men kan i praksis anvendes både i en snever og en vid betydning. I den snevre betydningen finnes uttrykket i ”halal-kjøtt”, som ofte brukes av kjøttforretninger og restauranter i markedsføring rettet mot muslimske kunder. Betegnelsen forsikrer brukeren om at de påbudene som finnes for å slakte og behandle kjøtt, er fulgt. På spørsmål om troen har noen betydning for deres liv er det første mine informanter nevner at de ikke skal spise svinekjøtt eller drikke alkohol. Det er også disse aspektene *Tro og Tanke* fokuserer på i sin framstilling av hva som er haram og halal i islam. *I samme verden* skriver om halal og haram under underkapitlet *Sharia*. I følge denne læreboka er sharia basert på Koranen og Hadith, og er en fortolkningstradisjon. *I samme verden* sier at sharia skiller mellom *halal* - det som er tillatt og *haram* - det som er forbudt, men vektlegger også at det mellom disse to punktene er mange nyanser. I følge læreboka er svinekjøtt forbudt, men tillatt å spise dersom det skulle stå om livet (Kvamme m.fl., 2008:150). Alkohol-forbudet som mine informanter snakket om står ikke skrevet noe sted i *I samme verden*. *Eksistens* forklarer også uttrykkene halal og haram, og presiserer at dette er to grunnleggende begreper i islamsk etikk og gjelder ikke bare mat. I følge læreboka er det sharia som trekker opp islams moralske retningslinjer, både for det personlige livet og for samfunnslivet. Det står ikke noe sted i teksten at det er forbudt å spise svinekjøtt og drikke alkohol. Men på den samme siden står det er bilde som skal forestille et butikkskilt: Pars Kjøtt, garantert HALAL. Ved siden av bildet står det en tekst som sier:

Kjøttet som er halal (tillatt), er fra et dyr som er slaktet på rituelt riktig måte. Halspulsåren på dyret blir skåret over så blodet kan renne ut. Blod er ikke tillatt mat hos muslimer, heller ikke svinekjøtt og vin (Aronsen m.fl., 2008:190).

Alle de tre lærebøkene skriver at svinekjøtt er forbudt, men det framstilles på ulike måter. For eksempel i *Eksistens* står det ikke omtalt i selve læreboktekstene, men ved ett bilde. Både *Tro og Tanke* og *Eksistens* sier noe om alkoholforbudet, mens *I samme verden* omtaler ikke dette forbudet. Her ser vi i stor grad at læreboka og informantene fokuserer på det samme.

### 4.3 Benevnelse og retninger

Jeg spurte om de brukte ordet muslim om seg selv. Eller om de sier for eksempel sunni- eller shia-muslim.

Amina: Det holder med bare muslim, som regel.

Malak: Ja, jeg pleier å starte, hvis noen spør da, så pleier jeg å si at jeg er muslim. Men hvis de spør sånn videre så forteller jeg hvilken retning jeg tilhører.

Yosef: I utgangspunktet så holder det mer enn nok å si at man er muslim. Fordi det er mange som spør om ”ja, hvilken retning er det du følger”, men de vet egentlig ikke hva forskjellen er, de vil bare høre ordet. Så da spør jeg dem gjerne tilbake, da: ”vet du hva forskjellen er”? Hvis de vet det så kan jeg gjerne fortelle dem det, men stort sett holder det mer enn nok å si muslim.

Muhammed: ...Det er på en måte et sånn oppfølgingsspørsmål at: ”ja, jeg er shia eller ”ja, jeg er sunni”, ikke sant. Det er bare for detaljenes skyld, og bare for å temme nysgjerrigheten egentlig.

Yosef: Det hender at noen spør hvilken retning du følger for å se hvilken tankegang du har...

Her ser vi at informantene bruker benevnelsen muslim om seg selv, og at benevnelsen ”shia” tas i bruk når det er behov for å forklare nærmere hva man tror på. Og en annen viktig faktor for informantene er rett og slett å temme nysgjerrigheten til de som spør.

Lærebøkene og informantene har til felles at de ser på islam som en overordnet betegnelse, og deretter spesifiserer man. Forskjellen mellom informantene og lærebøkene ligger nok mer i at lærebøkene ser på denne spesifiseringen som nærmest en ”obligatorisk øvelse”, men hos informantene er det noe man ved behov kan gjøre, avhengig av kontekst. Dette dukker opp igjen hos Muhammed i avsnittet om sosialt fellesskap der han beskriver hvordan han velger ulike innganger til samtale ut fra hvem han snakker med. *Tro og Tanke* (Heiene m.fl., 2008) skriver om hovedretningene sunni og shia, og om splittelsen mellom dem. Deretter er det en framstilling av hver enkelt retning. *I samme verden* (Kvamme m.fl., 2008) fokuserer på mye av det samme som *Tro og Tanke*, men her blir shia-islam og sunni-islam presentert i det samme avsnittet. *Eksistens* har en noe annen innfallsvinkel, og skriver under overskriften ”Retninger” at det er sunni-islam de i hovedsak har beskrevet gjennom kapitlet om islam. I

noen tilfeller har de underveis i boka pekt på forskjeller i forhold til shia-islam. Derfor er det i følge Aronsen m.fl. kun shia-islam som er forklart mer inngående under retninger.

## 4.4 Religiøs praksis

Jeg var interessert i å høre noe om hvordan informantene praktiserer sin tro. Amina sier følgende:

Som sagt så har vi bønnen, som er fem ganger om dagen. Her på universitetet har vi tilpasset...eller vi har tilgang på et bønnerom. Og vi hadde også tilgang på bønnerom når vi gikk på XX videregående skole, og det finnes så vidt jeg vet fortsatt. Jeg har gjennom alle mine år hatt bønnerom tilgjengelig, så derfor har det ikke vært noe vanskelig å utføre disse ritualene...de daglige ritualene som man ønsker å utføre gjennom sin tro. Så det er i alle fall bønnen jeg har utført daglig.

Her peker Amina på bønnens viktighet, og hun synes også det er fint å ha bønnerom tilgjengelig på skolen. Hun sier ikke direkte at hun ikke hadde bedt fem ganger hvis hun ikke hadde hatt bønnerom tilgjengelig, men ut i fra det hun sier kan det tenke seg at det å ha bønnerom tilgjengelig på både videregående og studiested har vært en viktig faktor for henne for å kunne utføre de fem daglige bønnene.

Ismael trekker også fram bønn som en viktig del av hans utøvelse av islam, men han vektlegger også det moralske ved å være muslim:

Det er jo bønn og sånn, men det er også...som muslim ser jeg på det moralske. Å gjøre ting riktig. For eksempel å gi penger til en tigger og snakke til andre med respekt, og hjelpe andre. Jeg vil ikke si at det går inn i religionen da...det går litt mer inn i ...Nei, vent. Det er handlinger, men når jeg gjør det, så tenker jeg på islam, men samtidig så kan man også si at det ikke har noe med islam å gjøre. Det er noe moralsk riktig også.

Her forteller Ismael at i tillegg til bønnen, er det også viktig å være et godt menneske. Yosef er ikke helt enig med Ismael på dette punktet:

Jeg er faktisk uenig med Ismal i den siste delen... Fordi det islam består av er rett og slett to grener. Det ene er jussen og alle lover og regler. Og ved siden av det så har du moralen. Beste beviset på det er jo selve profetens islam, og da han kom sa han i en kjent Hadith, en beretning, at eneste grunnen for at jeg ble sendt av min Herre var for å fullkommengjøre moralen, så sånn sett har det veldig mye med islam å gjøre. Og jeg er helt enig med Ismal i det første han sa om at islam handler om mye mer enn å utføre fem daglige bønnen, fordi i Koranen står det hva bønner gjør med vedkommende, og det er at den får vedkommende fra å gjøre umoralske handlinger.

Ismael sier her noe om hvordan han forstår moral. Ismael forteller at det er viktig å være et godt menneske, og å utføre gode handlinger. Slik han snakker om moral kan det forstås som at han tenker på den faktiske livsførselen. Altså hvordan man skal leve som muslim. For eksempel står det nevnt som en av de fem søylene at man som muslim skal gi almisse. Ismael er inne på at man skal hjelpe andre, og samtlige tre lærebøker sier noe om almissen, den religiøse skatten og velferdsbidraget. Lærebøkene bruker ulike benevnelser på dette, men alle tre forklarer det som en hjelp til fattige og andre som lider nød, og at det ikke er en tilfeldig gavmildhet, men en religiøs skatt. Det er en plikt for muslimene å betale dette. De to grenene moral og jus som Yusef forklarer blir ikke nevnt spesifikt i lærebøkene bortsett fra det som står om sharia, og dens systematisering av lovstoff i Koranen og Hadith.

Informantene mine forteller at de har en jevnlig religiøs praksis eller daglige riter, og forteller at det er gjennomføringen av de fem daglige bønnene som de praktiserer mest av islams fem søyler. Samtidig ser vi at Ismael og Yusef vektlegger at islam også handler om mer enn å utføre fem daglige bønnen.

Jeg spurte informantene om det var noen andre ritualer som betydde noe spesielt, eller om bønner sto i en særstilling. De nevner høytider der man skal lese i Koranen og be. En høytid som de peker ut som spesielt viktig er fastemånedens Ramadan. Ramadan er en måned fylt med ritualer og praktisering av tro for mine informanter. Under Ramadan er Koran-resitasjon, bønn og søken om nåde og tilgivelse viktige elementer. Viktig er det også å gi penger til de fattige. Muhammed nevner også fødselsdager, men korrigerer seg selv ved å si at det ikke er noen ritualer, men mer en "gledessak". Amina sier at det er mange høytider, og spesielt i shia-islam. Det er gledelige høytider som fødselsdager til profeten Muhammed, og de 12 imamene.



I *I samme verden* (Kvamme m.fl., 2008:138) skrives det om fasten under de fem søylene. Læreboka forteller at Ramadan er preget av faste, bønn og resitasjon fra Koranen, men viktig er også sosialt fellesskap og god mat når fasten avsluttes. Læreboka sier også noe om fastens sosiale budskap om at når man selv tørster og sulter, får man lettere sympati med fattige som sulter. Informantene mine vektla mye av det samme når de fortalte at resitasjon fra Koranen, bønn og søken om nåde og tilgivelse var viktige elementer for dem under Ramadan. *Tro og Tankes* (Heiene m.fl., 2008:112) framstilling av Ramadan står som en av de fem søylene og læreboka har fokus på hvordan fasten foregår, og at det både er en fastemåned og en festmåned. Læreboka skriver også noe om hvordan samfunnet blir preget av Ramadan med at flere aktiviteter går på "lavgir", både i privat og offentlig sammenheng. Framstillingen til *Tro og Tanke* har størst fokus på det praktiske rundt måneden ramadan. *Eksistens* (Aronsen m.fl., 2008:201) forklarer fasten som den fjerde søylen, og begynner med å si at islam ikke oppfordrer til noen form for askese, med unntak av fasten i Ramadan. Læreboka forteller at det mellom soloppgang og solnedgang er forbudt å spise, drikke, røyke og ha seksuell omgang. I følge læreboka blir reisende, syke, barn, gravide og ammende kvinner oppfordret til å gjennomføre fasten på et senere tidspunkt. *Eksistens* forteller også at mange troende bruker tiden til å samle seg i moskeen til koranlesning. Framstillingen av Ramadan i lærebøkene skiller seg ikke mye ut i fra det som informantene peker på som viktige elementer.

Jeg spør videre om de kjenner noen som har vært på pilegrimsreise, og da utbryter Muhammed: "Å, ja, den glemte vi helt!

Yosef: Jeg har vært der faktisk...Da jeg var liten.

IL (intervjuleder): Husker du noe av det?

Yosef: Ja, jeg husker veldig mye...Jeg gikk vel i 5.klasse.

IL: Vil du fortelle litt om det?

Yosef: Ja, hvordan det var liksom?

IL: Ja...

Yosef: Det var en kjempeopplevelse fordi jeg gikk meg bort flere ganger. Det var veldig...Jeg var jo en liten unge. Jeg hadde jo sett Kabaen, det firkantede huset på TV-en flere ganger, og jeg trodde alltid at det var et lite hus, men da jeg først var der så var det digert. Det husker jeg veldig godt...Også er det en veldig fin atmosfære

hvor alle samler seg uavhengig av rase, kjønn og hudfarge. Så kler alle seg likt i samme farge.

IL: Er det hvitt?

Yosef: Det er hvitt, ja. En av filosofiene bak det er å likestille alle mennesker uansett om du er fattig, rik eller tilhører en annen nasjonalitet... Så det var en fin opplevelse.

Her får vi en innenfra- beskrivelse av hvordan Yosef opplevde det å være med på pilegrimsreise. Han hadde sett for seg at Kabaen var et lite hus, men når han kom dit var det veldig mye større enn det han trodde.

Når jeg spurte de om hvordan de praktiserte sin religion, og om hvilke religiøse handlinger som var viktige for mine informanter kom de inn på bønner, ramadan og pilegrimsreisen. Alle de tre lærebøkene skriver om bønn som en del av de fem søylene. De fokuserer på hvor mange ganger bønner skal gjøres, og at man skal være rituelt ren. Både *Tro og Tanke*, *Eksistens* og *I samme verden* fokuserer på den lille og den store renselse. Framstillingen av bønn i de tre lærebøkene er ganske lik, og informantenes og lærebøkene framstilling av dette er tilnærmet lik. Både informantene og lærebøkene fokuserer på hvor mange ganger bønner skal bes i løpet av en dag, og det er også det informantene nevner når de snakker om bønner.

*I samme verden* (Kvamme m.fl., 2008:125) innleder kapitlet om islam ved å forklare pilegrimsreisen:

Gradestokken viser 42 grader celsius. Foran et firkantet hus ser vi tusenvis av mennesker i hvite klær. Bygningen er ca. 15 meter høy, en stor kube dekket av svart klede med arabisk skrift vevd inn med gull- og sølvtråder. Her er unge og gamle, kvinner og menn, innimellom noen barn. Alle beveger seg mot klokkeretningen rundt bygningen. I det sørøstre hjørnet er det ekstra trangt, hender strekkes fram for å berøre en svart stein i veggen, noen bøyer seg ned og kysser den. Plassen er fylt med lyden av bønner på arabisk, noen ber med hendene løftet og håndflatene vendt oppover. Ei ung jente klamrer seg til faren sin mens de blir dyttet hit og dit. Faren er kledd i to hvite tøystykker. Det ene er svøpt rundt livet, mens det andre er hyllet rundt overkroppen. Jenta er kledd i hvite klær som dekker håret og kroppen, men som de andre kvinnene har hun ikke noe foran ansiktet.

Her blir pilegrimsreisen fortalt med en levende stemme. På neste side forklarer læreboka at beskrivelsen er fra muslimenes helligste by Mekka, og menneskene som blir omtalt i historien er muslimer som er på den store pilegrimsreisen. Her ser vi at læreboka og Muhammeds opplevelse av pilegrimsreisen sammenfaller noe med hverandre, men

Muhammed har en kombinasjon av et barneperspektiv og voksenperspektiv som er annerledes enn lærebokas. I *Eksistens* fortelles det om pilegrimsreisen som en av de fem søylene i islam. Læreboka forklarer hva Kabaen er og hva muslimene gjør når de kommer til Mekka. *Tro og Tanke* har noe av den samme oppbygningen som *Eksistens* der det blir fokusert på hvor mange som gjennomfører pilegrimsreisen hvert år, og hvordan man skal være kledd. *Tro og Tanke* sier at det ikke skal gjøres forskjell på rik eller fattig under pilegrimsreisen, og at den angår både opplevelsesdimensjonen og den rituelle dimensjonen.

## 4.5 Moskeen - En arena for fellesskap

Amina sier at det er viktig å dra i moskeen. Spesielt viktig er det å delta i gledesritualene som skjer der, men også sørgehøytidene blir trukket fram som et sentralt element. Yosef følger opp dette med å si at moskeen er en møteplass. Han sier at det ikke bare er et sted hvor man tilber Gud, men det er også mange arrangementer som foregår der. Ismal synes det er fint at han kan møte kompiser i moskeen. Muhammed synes det er: ”dritfett å være i moskeen egentlig”. De har også sett filmer i moskeen, i følge han selv er det ikke helt vanlig, men han har vært med på flere sosiale aktiviteter i moskeen. Aktiviteter han aldri kunne forvente skulle skje der. Muhammed vil også få fram at det er fint at det er et stort ungdomsmiljø i moskeene rundt omkring i Oslo. Malak sier at det å være i moskeen kan være en støtte i vanskelige tider. ”Livet består både av oppturer og nedturer, og når det er noen som er lik deg så kan man sammenligne situasjonen for å få hjelp,” sier Malak.

Her får jeg inntrykk av at informantene vil få fram at islam er en måte å leve på, og at moskeen er en arena for å få kunnskap. Moskeen kan være både en sosial møteplass og et sted man oppsøker for å få støtte og hjelp i vanskelige tider. De fleste av mine informanter er enige om at hyggen og vennskap står sentralt i trosfellesskapet. Det kan tolkes dit hen at de religiøse institusjonene, som moskeen i dette tilfellet, kan gi grunnlag for vennskap og fellesskap som oppleves som verdifullt og hyggelig av de troende. I moskeen kan de møte andre som de føler de har noe til felles med, og Yosef legger vekt på at moskeen er en møteplass. Malaks tanker om at moskeen er en støtte for henne i vanskelige tider kan oppleves som at moskeen er et fellesskap som føles trygt, og et sted hun kan slappe av.

I lærebøkene finner vi en noe mer faktabasert framstilling av moskeen enn det mine informanter fokuserer på. I *Eksistens* står det om moskeen under overskriften ”Religiøst liv”.

Læreboka forklarer hva ordet moské betyr, og videre står det litt om hvor i verden man finner historiske moskeer og andre religiøse bygninger (Aronsen m.fl., 2008:196). Typiske trekk for moskeen er i følge *Eksistens* kuplene, nisjene og de hesteskoformede buene. Det står også noe om Klippedomen i Jerusalem, en rund bygning med innvendige søyleganger, typisk for tiden før islam. ”Dekor i moskeene” er en underoverskrift på neste side og her står det noe om ornamentikk. Det står også noe om moskeen i tilknytning til bønn.

I *I samme verden* står det noe om moskeen i tilknytning til framstillingen av de fem søylene i islam. Under *bønnen* skriver læreboka om middagsbønnen som foregår i moskeen. Det står også et eget avsnitt om moskeen. Sentrale aspekter i framstillingen er hva ordet moské betyr, og det forklares også at moskeen først og fremst er et sted for bønn, men det nevnes også at moskeen er et møtested for feiringen av høytider, samt at det foregår koranundervisning i moskeen. Videre blir det nevnt noe om kalligrafi, ornamenter og arabesker. Det er også skrevet noe om minareter, at moskeen har en liten plass til gjennomføring av den rituelle vasken, og noe om hvordan bønnen blir gjennomført i moskeen. *Tro og Tankes* framstilling er tilnærmet lik den som vi finner i *Eksistens*. Det står skrevet mest om typiske trekk ved moskeen. Derimot er det skrevet lite om hva som foregår i moskeen i *Eksistens*. For mine informanter er det viktig å få fram det sosiale aspektet ved å være i moskeen. Det er en tydelig kontrast mellom *I samme verden* og de to andre lærebøkene her. *I samme verden* peker på at moskeen er et møtested for feiring av høytider, og at det også foregår koranundervisning i moskeen. *I samme verden* ligger nærmest informantenes vinkling av dette emnet. Det er en tydelig forskjell mellom *Eksistens*, *Tro og Tanke* og mine informanter ved at de fokuserer på hva moskeen betyr for dem i deres sosiale liv, og at det er et sted de kan komme hvis de trenger støtte.

## 4.6 Trosforestillinger

På spørsmålet om Allah er sentral i livene deres svarer de kort og kontant:

Muhammed: Definitivt

Amina: Absolutt. Den første ting med troen er jo tro på en Gud, tro på han, og starte dagen med å minne at det finnes en Gud og at man vender tilbake til ham en dag.

Yosef: Det jeg synes er veldig viktig [...] I forhold til forholdet mitt med Gud...det er å ha kjennskap til den guden. Det er mange som bruker det begrepet, men de får en

helt annen oppfatning enn det jeg får... Mange forbinder Gud med for eksempel en person som er oppe på skyene og som kaster lyn, men det er jo overhodet ikke den oppfatningen jeg får når jeg sier ordet Gud. Jeg tenker på et vesen som er alt annet enn skapelsen eller kosmos. Kosmos er jo alt som er i tid og sted... Og alt er jo begrenset... Da tror jeg at skaperen eller Gud eller Allah, uavhengig av hva de kaller ham... det er definisjonen på hva som er aller viktigst... Det er at han er annerledes, det vil si ubegrenset. Så veldig viktig synes jeg. Ja, til spørsmålet... Gud er veldig sentral for meg, men på bakgrunn av den kjennskapen jeg har... Det er derfor Gud står sentralt for meg.

Jeg brukte benevnelsen Allah, men både Amina og Ismal bruker ordet Gud. Yosef bruker både Allah og Gud, men sier at det er akkurat det samme hva man benytter seg av. Det er ingen tvil om at Gud/Allah er sentral i livet til mine informanter, og for Amina synes gudstroen å fungere som en innramming av dagen og av livet.

Vi snakket også om hva de tenkte om det som skjer etter døden, og om det har noen betydning for hvordan de lever livet sitt.

Muhammed: Jeg tenker at dette med døden... eller livet etter døden. Vi muslimer tror jo på at det først kommer en dommedag, og så kommer vi alle da til enten paradiset eller helvete... Og det er jo da et resultat av de ulike handlingene du har gjort i ditt liv.

Malak: Det er jo mye av det samme, men dette livet er jo på en måte en skyggeverden, da. Og det er jo det neste livet som er evigvarende, så det er på en måte å plukke opp diamanter i dette livet som kan hjelpe deg for det neste livet... som gjør at du får det bra i det neste livet. [Stemmer: Mhm]

Ismael: Livet etter døden kan også være en pusher for deg... For å være et godt menneske også. Du skal jo leve for alltid hvis du tror på det.

Amina: Det er jo sånn at Gud har skapt liv og død for at han skal teste oss mennesker... Om hvordan vi handler, om hvordan vi opptrer [...] Det at man ser på... det at man finner mening i livet, og at man skal jobbe for det neste... livet etter døden før man ser resultater av sitt arbeid. At man handler godt, at man ja, følger Guds ordre med å være gode personer.

Her er de alle enige om at det er handlinger/gjerninger i dette livet som bestemmer hvordan livet etter døden vil bli. Lærebøkene sier mye av det samme som mine informanter. I læreboken *Eksistens* står det at menneskets oppgave på jorda er å være lydige overfor Guds bud, det vil si både religiøse og etiske plikter. De som er lydige skal frelses på dommens dag. Videre står det at dommen er et svært sentralt ledd i muslimenes troslære. *Tro og tanke* skriver at det etter døden og dommens dag følger en ny tilværelse enten i paradiset eller i

helvete. *I samme verden* forklarer livet her på jorda som et forstadium til det egentlige livet, som først følger etter dommedag. I følge denne læreboka sier islam at ingen vet når denne dagen kommer. Men det er viktig å være forberedt, det vil si leve et liv etter Guds vilje. Dommen har to utganger, enten paradiset eller helvete.

## 4.7 Sosialt felleskap

Jeg spurte mine informanter om de diskuterer eller samtaler med andre om det de tror på.

Ismael: For meg så er det sånn at det spørres hvem du er med. Hvis det er med normale klassekamerater så kan det være en privatsak[...] Hvis jeg er med nærme...altså gode venner så kan det hende at vi er mer åpne for hverandre...at vi kan gå inn mer i sånne saker. Så det spørres egentlig hvem jeg er sammen med, også spørres det hvordan situasjonen er også. Begynner jeg å snakke om det...eller diskutere fordi en person prøver å lære mer...Da vil jeg selvfølgelig åpne meg mer, og lære han eller omvendt da...At jeg prøver å snakke med en annen og lærer av hans tro.

Ismael sier at det er lettere for han å åpne seg hvis den personen han prater med forsøker og lære noe om islam. I følge Ismael så avhenger dette av hvem han prater med, og nevner at det er forskjell på perifere mennesker og gode venner. Det Ismael sier kan tolkes dit hen at for han er troen personlig, og noe som han ikke har behov for å prate med alle om.

Amina: Ja, jeg opplever også at det er en del interesse om islam. Jeg vet ikke om det er for at det opptar mye plass i media, eller at det kanskje er noe med praksisen: at man ber, at klassekameratene ser at du går til bønnenrommet nå, eller at du har på deg sjal eller noe...Så noen ganger får jeg jo spørsmål om hvorfor gjør du *det*, og hvorfor tror du på det...Så føler jeg av og til...om ikke diskusjoner, men forklaringer. At man forklarer, og det leder jo ofte til at man spør mer da.

Her er Amina inne på at det er godt synlig for andre at hun har en tro, og det fører til at folk også spør mer om hvorfor hun ber på skolen og hvorfor hun bruker sjal. Men det er flere forklaringer enn diskusjoner mener hun. Amina vektlegger islams plass i media, og at det derfor er stor interesse rundt islam. Den andre grunnen til at folk blir interessert er at hun ber åpenlyst, at klassekamerater ser at hun går til bønnenrommet og at hun har på seg sjal. Denne synligheten for andre gjør at hun får spørsmål om hvorfor hun for eksempel ber på skolen.

Muhammed: Som Ismael nevnte, så diskuterer man litt annerledes ut i fra situasjoner og hvem man diskuterer med. Hvis jeg ikke diskuterer med folk som ikke er muslimer, så ender det opp med at jeg diskuterer islam...Hvis jeg snakker islam med

folk som allerede er muslimer, så begynner jeg på sekstnivå, altså sunni-islam, shia-islam og så videre... Hvis det er en lærer så er det veldig sånn konstruktivitet og veldig sånn basic-islam. Så det er litt forskjellig... Hvordan man diskuterer, og hvem man diskuterer med.

For det første peker Muhammed på at hvis han diskuterer med noen som ikke er muslimer, så diskuterer han islam på et generelt plan. Videre forteller han at hvis han samtaler med muslimer, så er utgangspunktet sekstnivå med sunni-islam eller shia-islam. Og det siste punktet han vier oppmerksomhet til er hvordan han samtaler med læreren. I følge Muhammed blir det mer en konstruktiv samtale der de går inn på det som er ”basic- islam”. Med dette uttrykket tror jeg han mener at det blir snakket om islam slik som læreboka legger opp til. Her er det interessant at informantene er så bevisste på hvordan vinklinger endres ut fra hvilken kontekst og agenda som ligger til grunn for samtalen, og at ulike situasjoner og kontekst genererer ulike innganger til samtale om islam. Lærebøker kan i liten grad gjøre slike justeringer på grunn av at framstillingen i lærebøkene skrives med et mer generelt blikk på elevene.

## 4.8 Deltakelse i trosfellesskap

Jeg ønsket også å spørre mine informanter om hva det betyr for dem å delta i et trosfellesskap. Jeg nevnte noen stikkord som de kunne velge å si noe om hvis de ønsket det: er det trygghet, tilhørighet, støtte, tvang, press, identitet, utvikling, ansvar, glede, frykt, eller hjelp?

Amina: Ja, jeg la merke til utvikling. Fordi hver person vet jo litt, og hvis man deltar i et fellesskap så lærer man av hverandre, og da får man jo utvikling og *når* et enda høyere nivå på kunnskapen.

Yosef: Fordi når man møter andre mennesker så hører man gjerne deres meninger, så det er en glede og utvikling...og tilhørighet selvfølgelig.

Amina: Så kan det også være trygghet, at man hører med andre, hører hva de går gjennom. Kanskje mange har litt de samme utfordringene... Finne svar på samme spørsmål.

Ismal: Jeg la merke til glede også. Man blir jo litt glad når man møter... Når man går til moskeen for eksempel og møter en kompis jeg ikke har møtt på lenge, eller andre småting, fordi du har jo mye til felles.

Her kommer det fram et lite spekter av synspunkter med utgangspunkt i stikkordene. Jeg har sett om noen av disse begrepene er å finne i lærebøkene, men har ikke funnet noe nevneverdig i noen av de tre bøkene.

## 4.9 Islams betydning i ungdommenes liv

På spørsmål om hva islam betyr i livene deres, svarer Muhammed at islam betyr mye i hans liv. Det har hatt innvirkning på hans personlighet og hvordan han forholder seg til andre mennesker. I følge Muhammed er ”Islam krydret med ekstremt mange moralske regler om hvordan du skal være i ulike situasjoner. Vise respekt til foreldrene, gi almisse...”

I følge Muhammed har muslimer visse restriksjoner som man må følge. I et vestlig samfunn kan man støte på utfordringer, men det er også fordeler, som han sier. Muhammed sier at det er interessant å være muslim i et vestlig samfunn. Han har vært i hjemlandet og sett hvordan det er å være muslim der, og det er i følge han noe helt annerledes. Jeg spør på hvilken måte det er annerledes. Han svarer at i hjemlandet finner han for eksempel halal-kjøtt overalt, og alt er tilrettelagt for å praktisere troen på en god måte. Ismal sier at han innimellom får spørsmål fra andre om hva islam betyr for han. Han peker på at mange tror at man *må* be 5 ganger om dagen, og at man *må* faste. Ismal ser selv på islam som noe frivillig, og presiserer at det ikke er noen form for tvang i religionen.

For informantene virker det som at det å være muslim innebærer mer enn å ha en religiøs tro. Ut fra slik de forklarer det er det også å følge et livsmønster, altså en bestemt måte å leve på. I alle tre lærebøkene står de fem søylene svært sentralt. Som Ismal sier er det mange som tror at han *må* be fem ganger om dagen, og at han *må* faste. Hvis man ser hva lærebøkene skriver om bønn så står det blant annet i *I samme verden* at: ”Fem ganger om dagen ber den praktiserende muslim: ved soloppgang, ved middagstid, om ettermiddagen, ved solnedgang og om kvelden” (Kvamme m.fl., 2008:136). Videre står det at ” den viktigste bønnen er middagsbønnen i moskeen om fredagen. Det er en plikt for praktiserende muslimske menn å møte opp. Her bes bønnene sammen, og imamen holder en preken. Kvinner har ikke plikt til å delta, og de fleste kvinner ber fredagsbønnen hjemme” (Kvamme m.fl., 2008:136). Her nyanserer ikke læreboka at praktiseringsgraden kan variere blant muslimer. Slik læreboka skriver om bønn og moskeen kan det lett skape forestillinger om at alle muslimer går på fredagsbønnene i moskeen, og at alle ber fem ganger om dagen. I *Eksistens og Tro og Tanke*



skildres bønner ganske likt som i *I samme verden*. Om fasten står det i *Tro og Tanke* blant annet at ”I måneden Ramadan skal en muslim faste fra morgengry til solnedgang” (Heiene m.fl., 2008:112). Videre står det at ”Ramadan er både en fastemåned og festmåned.”

Denne framstillingen kan lett misforstås. Ordet ”festmåned” kan assosieres med at fasten utelukkende er en lang fest, selv om dette trolig ikke er hva lærebokforfatterne har ment. Dette er forklaringer som er lite egnet til å gi et nyansert bilde av hva fasten innebærer og hvorfor så mange millioner muslimer verden over faster.

## 4.10 Å ha en veileder i troen

Jeg spurte om de brukte andre mennesker som en inspirasjonskilde eller en slags mentor hvis det er noe ved troen de har spørsmål om:

Malak: Hvis det for eksempel er noe jeg leser på nettet da... som jeg er usikker på om er riktig eller galt så pleier jeg først å spørre mamma for hun vet mye mer enn meg da. Og hvis jeg ikke får svar fra henne så spør jeg noen i moskeen

Yosef: Det er uten tvil et viktig tema. Det å ha en mentor, på en måte en veileder...en coach som alltid er der og følger deg opp. For som Amina sier så er det en del ting vi leser her og der, og vi hører fra andre. Men vi må jo henvende oss til en som er mer kompetent enn oss som på en måte bekrefter deg.

Muhammed: Ja, det er veldig viktig det de sier...For eksempel så har jo jeg en mentor som er min mormor. Hun har hatt en veldig sentral rolle i mitt liv, og hun er det fortsatt. Hun er jo overhodet av slekta så å si, og vi er veldig mange...Så det er litt kult at hun har kontrollen på toppen. Hun er en veldig spesiell person, og hun er veldig inspirerende for meg fordi hennes personlighet har vært med på å bygge meg opp som person. Ofte er det sånn at...I en læresituasjon så sier jeg til deg at 2+2 er lik 4, ikke sant? Det at du direkte forteller det...Men hennes læremåte har alltid vært indirekte...Det at hun selv praktiserer og gjør ting slik andre vil...Så når jeg ser faktisk hvor snill hun er, og hvor god hun er...De tingene som gjør at jeg blir inspirert av henne er det som får meg til å bruke det i mitt liv også. Hun har lært meg masse om moralske verdier...og alt som er.

Her ser vi at informantene setter pris på at de har noen de kan spørre hvis de har spørsmål om ulike sider ved troen. Amina spør sin mamma, og Muhammed bruker sin mormor som en slags mentor. Her ser vi at familien er en sentral brikke i informantenes liv, og flere av dem sier også at det er lettere å spørre noen man kjenner. ”Ingen spørsmål er dumme på en måte,” føyer Muhammed til. Dette kan peke på at familien har en høy status i mine informanternes liv. I lærebøkene står det om familiens rolle og viktighet i høytider, men det står ikke noe om dette i forbindelse med å få veiledning i troen.

## 4.11 Troens betydning for yrkesvalg

På spørsmål om troen har betydning for valg de gjør i livet svarer Muhammed at han har tenkt en del på dette med utdanning, og om det er riktig i forhold til islam. Han sier at han for eksempel vet at renter er haram i islam, og at det er forbudt for han å drive en bank. Så på den måten har troen betydning for valg Muhammed gjør i livet. Etter hvert korrigerer Yosef Muhammed med å si at det er fullt mulig å starte en bank så lenge rentene er fraværende. Malak tenker også noe av det samme. Hun hadde lyst til å bli dommer, men synes det er vanskelig å tenke på om hun tar noen valg som går i mot det islam vil. De norske og islamske lovene er ulike, og dette gjør at hun kan ta noen valg som strider mot hennes tro. For noen av informantene virker det som religion er en medvirkende faktor for valg av utdanning. Det virker som det er viktig for informantene å velge et yrke som ikke strider mot islams prinsipper. Lærebøkene sier ikke noe om dette med mulige konflikter mellom religion og yrkesvalg, bortsett fra det som antydes i en liten notis fra Aftenposten i *Eksistens* (Aronsen m.fl., 2008:217) om bank og renteforbud. Her står det at muslimer i Oslo ønsker å opprettholde en rentefri bank. Siden det er forbudt for muslimer å betale eller ta i mot renter så kan de ikke ta opp boliglån.

## Del 2 - Lærebøkernes framstilling av Islam

---

### 4.12 Gjenkjennelser og upresisheter

I intervjuguiden hadde jeg en spesifikk del der fokuset lå på lærebøker. Et av spørsmålene var om hva de tenkte om måten deres religion ble presentert på i skolen, og jeg presiserte her at jeg tenkte spesielt på lærebøkernes framstilling. Mine informanter hadde mange tanker rundt dette:

Muhammed: Vi har ”*I samme verden*”, og jeg har ikke funnet noe veldig bemerkelsesverdig, men kanskje dette med hudud-straffene som er plukket ut i fra Sharia-loven...

Yosef: Den var jo helt ut av kontekst...

Muhammed: Ja, den var veldig interessant. Det var litt morsomt, fordi jeg og kameraten min, som ikke er muslim, så gjennom det sammen, og jeg begynte å le...Det er vanvittig hva man gjør det til. Jeg så også at det sto...Den kriminelle handlingen var tyveri, og til høyre sto straffen i en sånn kolonne...hvor det var sånn 40 eller 80 piskeslag. Og jeg tenkte bare at det er jo kjempelogisk....[humrer litt]

Mine informanter diskuterer litt mer rundt dette, og Yosef reagerer også på hvordan disse straffene er beskrevet i læreboka.

Det var ikke det som var verst...Det som var verst var at det sto at frafall fra religion er lik dødsstraff. Og kanskje 1 eller 2% av alle muslimer rundt omkring i verden tror på det. ”Fint” at det er noen som tror på det, men hva skjedde med de 98% som ikke tror på det. Hvor er de inne i bildet?

Her gir Muhammed og Yosef uttrykk for at de ikke kjenner seg igjen det som læreboka skriver. De reagerer på at det er satt inn i en tabell, ”rett på sak” som Yosef sier. Yosef etterspør kildekritikk. Han fortalte videre at han gikk til kilden av læreboka, og kilden var i følge han selv en ikke-muslim. Utsagnet til Yosef kan være et signal om at islam er mindre entydig enn det lærebøkene presenterer.

Det er interessant å høre at informantene mener at beskrivelsen av straffeutmåling er holdninger som svært få muslimer støtter. Et betydelig flertall er i følge dem ikke enig i en slik tolkning. I læreboken i *I samme verden* (Kvamme m.fl., 2008:157) som informantene henviser til står disse forbrytelsene og straffene oppført i en tabell:

<b>Forbrytelse</b>	<b>Straff</b>
Tyveri	Amputasjon av hånden
Utukt	En gift person steines til døde. En ugift person får hundre piskeslag
Falsk anklage om utukt	Åtti piskeslag
Frafall fra islam	Dødsstraff
Drikking av vin	Førti eller åtti piskeslag
Opprør eller landeveisrøveri	Det kan gis dødsstraff ved korsfestelse. Ellers kan man få amputert en fot og en hånd (for eksempel høyre fot og venstre hånd eller omvendt) eller bli forvist fra landet

Tabellen er skilt ut fra teksten med bakgrunnsfarge og blir et tydelig blikkfang. Det kan virke noe påfallende at læreboka i *I samme verden* bruker såpass mye plass for å strukturere denne informasjonen i en tabell når de i foregående avsnitt allerede har sagt at disse hudud-straffene i liten grad blir satt ut i live i muslimske samfunn. Ut fra det informantene sier, er det framstillingen i tabellen som gjør tydeligst inntrykk, mens de forklarende kommentarene i teksten ikke blir lagt merke til i samme grad.

*Tro og Tanke* har en tilsvarende oversikt der de nevner straffene og straffeutmålingen. *Tro og Tanke* presiserer på samme måte som i *I samme verden* at disse grensestraffene brukes der hvor strafferette følger den islamske loven, og at det ikke er så mange land som gjennomfører disse straffene.

Læreboka *Eksistens* omtaler ikke disse som hudud-straffene, men forklarer for eksempel tyveri og straffen som følger ved å bruke vers fra Koranen.

### **4.13 Å være en ressurs til læreboka**

Muhammed finner også positive aspekter ved undervisningen, og skryter av hvordan læreren introduserte islam som religion:

Jeg har en veldig god lærer i religion... Vi hadde først om Buddhismen, og så gikk vi over til islam. Vanligvis er det veldig vanlig å starte med det generelle nivået. Å snakke om hva trosbekjennelsen er, hvem profeten er... Men hun gikk rett på sak til dette med medias framstilling av islam. Og jeg ble veldig sånn der... wow. Det var jo kjempekult. Hun innledet islam veldig fint da, og vasket bort litt fordommer først, og så begynte hun med det som var basic. Så det var en veldig fin måte å gjøre det på. Jeg er veldig glad for at jeg har en god religionslærer

Her ser vi et eksempel på en lærer som bruker læreboken som ressurs, og ikke som rettesnor for undervisningen. Muhammed roser denne måten å gjøre det på.

Ismael gikk på en ungdomsskole med mange muslimer, og skryter av læreren sin:

I 10.klasse hadde vi en lærer som... Alltid når det var noe kritisk mot islam... og jeg gikk på en ungdomsskole med mange muslimer. Hun kunne veldig mye om islam, og

hun pleide alltid å spørre muslimene i klassen: ”hva synes dere om dette?”, ”Er det sant?”.

Her ser vi at Ismal verdsetter at læreren benyttet seg av de muslimske elevene som ressurser i klasserommet. Å bruke elevene som ressurser i klasserommet vil kanskje gi et større innblikk i hjemmekonteksten deres, og elevenes hverdagsvirkelighet. Muhammed virker fornøyd med at læreren startet litt annerledes enn det læreboka legger opp til. Og at han verdsetter en god religionslærer høyt.

Muhammed trekker fram de positive aspektene ved at det er tre muslimer fra ulike sekt i hans klasse, og han synes det er fint å både få lære av andre, og få lære bort:

Vi er tre muslimer i klassen, og alle er fra ulike sekt. Vi har meg som er shia, en som er sunni og en som er fra ahmadiyya-troen. Og det er litt morsomt for da får du lære både fra andre og du lærer jo selv bort

## **4.14 Kvinner i islam**

Yosef mener at lærebøkene omtaler islam som en kvinnefiendtlig religion. Han tar opp dette temaet 3 ganger i intervjuet, og det gir inntrykk av at det er noe som opptar han.

Jeg husker en av lærebøkene i 3.klasse på videregående...Der sto det for eksempel at...Det sto helt klart at islam fremmer eller står for at mannen kan begå vold mot ektefellen sin basert på det og det verset, og rett og slett konkluderte med det.

Flesteparten av muslimene uavhengig av retning tolker det verset fullstendig annerledes. Et ord som den norske forfatteren eller hvem det nå var mente at betyr vold...du kan begå vold mot ektefellen din, mens det egentlig betyr å flørte. Noe så grovt og brutalt.

Heldigvis så hadde vi prosjekt om islam, og da hadde jeg en problemstilling som lød følgende: ”Er kvinnene...Er islam en kvinnefiendtlig religion? Fordi i følge boka så er den det...Så da holdt jeg presentasjonen, og forklarte at nei, det er ikke det. Basert selvfølgelig på de og de bevisene. Jaja, gitt at det er noen ekstreme muslimer som mener det, men du må for all del også hente den andre meningen...om at det er noen som også forkaster den tolkningen.

Kvinnesyntet bør virkelig omformuleres totalt synes jeg. Det er jo...Jeg vet ikke helt hvor jeg skal starte, men det er mye som er feil der.

Amina følger opp utsagnet til Yosef ved å forklare litt mer inngående hvordan selv de som er muslimer må spørre lærde om hvordan de skal forstå ulike vers i Koranen:

Det er ikke til å unngå at man ikke bare kan ta et vers fra Koranen, og si at slik betyr det fordi...slik leser jeg det ut fra konteksten som jeg er i nå. Det er jo mye som selv vi som er muslimer, og leser arabisk...Der vi må spørre lærde om hva som ligger i dette verset. Hva det betyr, og i hvilken historisk kontekst det kom, og så videre. Så det kan også være, at selv om det ved første øyekast ser veldig alvorlig ut, og veldig ekstremt ut... men når man går i dybden så er det helt andre meninger og tanker som ligger bak det.

I læreboka *Eksistens* står det om kvinner under overskriften ”Mann og kvinne.” Her tematiserer læreboka rundt muslimsk ekteskap og de rettighetene menn og kvinner har som ektefeller. To koransitater viser hvordan skriften kan brukes til å rettferdiggjøre to ulike syn på kvinnenens stilling. ”Menn er kvinner overlegne fordi Gud har foretrukket den ene framfor den andre.” (Sure 4.31) og ”Kvinner skal ha de samme rettigheter overfor mennene som mennene skal ha overfor dem.” (Sure 2, 228). Videre skriver *Eksistens* (Aronsen m.fl., 2008:190) at ”forskjellsbehandlingen av menn og kvinner kommer til syne på en rekke felt i samfunnslivet, men er aller tydeligst regulert i ekteskapslovgivningen.” Videre utdyper læreboka at kvinner og menn har ulike rettesnorer innenfor ekteskapet. Mannen kan inngå ekteskap med inntil fire kvinner dersom han kan forsørge dem, og forutsatt at alle blir behandlet likt, både økonomisk og følelsesmessig. Mannen kan skille seg fra kvinnen ved å si tre ganger: ”Jeg skiller meg fra deg.” En kvinne kan bare få skilsmisse fra en dommer, og da må det foreligge bevis om at enten mannen er impotent, har forlatt islam eller lider av en alvorlig eller smittsom sykdom (Aronsen m.fl., 2008:191).

*I samme verden* fokuserer mye på det samme som *Eksistens*, men framstillingen er noe annerledes. Det er denne boka Yosef henviser til når han sier at læreboka fremmer at mannen kan begå vold mot en kvinne. Her kan det se ut som at Yosef har lagt vekt på sure 4.34 som *I samme verden* henviser til, men det er også viktig å få fram at læreboka etter dette sitatet sier

at det er tradisjon for å tolke *stryk* symbolsk, men noen videre og utdypende forklaring på dette finnes ikke i læreboka. I følge I *samme verden* har koranverset sure 4.34 vært gjenstand for diskusjon. Her slås mannens formynderansvar fast, og kvinners lydighet understrekes. Mennene får følgende råd: ”Dem som dere frykter oppsetsighet fra, skal dere formane, gå ikke til sengs med dem og gi dem stryk (...) ( Kvamme m.fl., 2008:159).

Perspektiver som omhandler kjønn blir det også skrevet om andre steder i læreboka. For eksempel som i følgende avsnitt der kvinners praksis er ulik menns praksis:

Den viktigste bønningen er middagsbønningen i moskeen om fredagen. Det er en plikt for praktiserende muslimerske menn å møte opp. Her bes bønnene sammen, og imamen holder en preken. Kvinner har ikke plikt til å delta, og de fleste kvinner ber fredagsbønningen hjemme (Kvamme m.fl., 2008:136).

I kapitlet om islam i *Tro og Tanke* blir kjønn og kjønnsroller belyst og tematisert. Under avsnittet ”Kjønn og familie” utdypes blant annet kvinners roller. I det samme avsnittet er også den muslimske klesdrakten i fokus.

En streng kjønnsdeling kommer gjerne til uttrykk ved at kvinnen helst ikke skal ferdes i det offentlige rommet og være helt tildekket hvis hun har et nødvendig ærend ute. En slik kvinnedrakt kalles niqab på arabisk, chador i Iran og burka i Afghanistan og Pakistan, for å nevne noen av de områdene hvor denne skikken er utbredt. En mer avgrenset form for tildekking er hijab, som er et stor skaut som dekker hår og skuldre og evetuelst også henger løst over brystpartiet ned til midjen (Heiene m.fl., 2008: 136-137).

Her er det ikke presisert hvem kvinnene er, og det er heller ikke presisert at det ikke gjelder alle kvinner i islam. Menn kan også bruke hodeplagg i islam, men dette er ikke tematisert. Det er også skrevet noe om ekteskap og skilsmisser i islam, men det står ikke noe om i hvilke land disse ekteskaps- og skilsmisellovene følges. Ett av temaene som blir belyst er flerkoneri: ”I utgangspunktet har muslimske menn anledning til å ta inntil fire koner, men stadig flere kvinner krever at den mannen de skal gifte seg med, forplikter seg til å ikke bruke sin rett til å ta flere koner” (Heiene m.fl., 2008:137). Man ser en tendens i lærebøkene på at de tar opp kontroversielle tema med omdiskuterte og utfordrende problemstillinger. Det er også ofte disse temaene som dukker opp når islam skal beskrives i media. Jeg opplevde at noen av informantene uttrykte at de kunne bli lei av at de ofte måtte forklare resten av klassen ”hvorfors” i undervisningssammenheng. De kunne oppleve å få kritiske blikk, men de så også

dette som en utfordring for å forklare hvordan de forstår sin religion, og oppklare misforståelser. Det var viktig for dem å kunne diskutere og argumentere med medelever, og de mente også at religionen oppfordret dem til å gjøre dette. De fremhevet at det var viktig med dialog og diskusjon.



## 4.15 Bildebruk i lærebøkene

Noen av informantene reagerer på ett av bildene som er satt i sammenheng med shia-islam. Amina er den som reagerer sterkest på bildene av ”blodmennesker” som man finner i læreboka *Eksistens*. Bildet 1 står på side 209 ved siden av framstillingen av ”sjiamuslimene.” Bilde 2 står på side 179, under overskriften ”Splittelse i islam etter Muhammed.” Bilde 1 er et utsnitt av Bilde 2. Det er også framstilt en tredje gang i læreboka, og da i en bildeserie med fire små bilder på den første siden i islam-kapitlet.



Bilde 1



*Sjiamuslimene mente at bare slektninger av Muhammad kunne være kalifer. Da Ali døde, gikk en av sønnene hans, Hussein, til opprør mot kalifen som var sunnimuslim. Hussein ble slått ved Karbala i Irak, i dag et av sjiamuslimenes hellige steder. På årsdagen for Husseins død feirer de Ashura-høytiden. Noen identifiserer seg med Husseins lidelser ved å skjære seg i ansiktet.*

Bilde 2

Amina har reflektert over bruken av bilder i læreboka. Hun kommer med noen tanker om hva hun synes hadde vært en bedre bildebruk. Denne billedbruken kan karakteriseres som en form for eksotisering. Noen elementer kan bli viet stor oppmerksomhet, selv om de troende ikke kjenner seg igjen i det på samme måte. Dette sier Amina om billedbruken i *Eksistens*:

Det er også en ting som dukker opp, og det er bildene av blodmennesker, eller kapte (sic) mennesker. De typiske stereotypene av shia-muslimer da, at de slår seg til blods under Muharram-måned. Det er jo veldig viktig at man gjennom shia- islam nevner Muharram og Ashura- høytiden, og hendelsene ved Karbala. Men at man velger å ta

med det bildet...Jeg tror faktisk det var det eneste bildet i Eksistens-boken under shia-islam. Og det var mennesker som faktisk bruker sverd for å kappe seg...eller ikke kappe seg, men skjære seg til blods. Litt som den kristelige høytiden påsken. Det er noen kristne som velger å korsfeste seg, og det er akkurat som man skulle vise fram kristendommen som om det er liksom korsfestelsen som *det* kristne gjør under påsken, selv om det nesten ikke skjer. Det er liksom det jeg opplever her, at det er slik Muharram og shia-muslimer ble vist i den boken jeg hadde. At de sørger...at de sørger så høytidelig, at de slo seg til blods. At man velger å ha dette som det eneste bilde...Jeg vet ikke...Det er helt tåpelig.

Det virker som om Amina opplever denne bildebruken vanskelig. Amina føler nok litt på at gjennom dette bildet blir shia-muslimer stereotypisert som de som skjærer seg til blods. På spørsmål om de savner en mer gjennomtenkt bildebruk i bøkene svarer Amina raskt at hun i alle fall gjør det. I følge henne virker det som man finner et bilde, bruker det, og tenker ikke så mye mer over hva bildet forteller eller om det passer til det andre som står skrevet. De andre nikker og er enige da hun tar opp dette temaet. Malak sier at det skaper et dårlig inntrykk hvis det er det første og eneste bildet som blir brukt. De er veldig opptatt av å få frem at det ikke er alle som skjærer seg sånn. Yosef virker også betenkt over bildebruken, og sier at det er et interessant at flere lærde mener at dette er forbudt, og at det er å betrakte som et haram-rituale. Han kan derfor ikke forstå hva dette har å gjøre i en lærebok.

Amina: Det vekker jo oppmerksomhet med slike bilder, men det er jo ikke like komfortabelt for oss som ikke gjenkjenner det...

De er alle enige om at det finnes andre, og mer passende bilder å bruke. For eksempel nevner de at bilder av folk som går sammen i moskeen og feirer en høytid hadde vært mer gjenkjennende. Amina sier at 20 dager etter Muharram besøker 25 millioner mennesker Hussains begravelseplass i Karbala i Irak.

Amina: Man burde heller velge bilder der folk besøker hans plass i stedet for å fokusere på de titalls personene i gatene i Karbala som slår seg til blods.

Ismael husket også fra barneskolen at shia-islam ble presentert med at folk holdt sverd, og at det var blod overalt. Ismael forteller at han er fotballtrener for 4.klassinger, og han er redd for

at de skal tro at han også utfører slike handlinger siden han er shia-muslim. Dette er et tema som vekker engasjement hos informantene mine.

Her blir en av lærebøkene utsatt for kritikk for billedbruken, mens det i de to andre lærebøkene ikke finnes slike bilder. Som nevnt tidligere er det i læreboka *Eksistens* en bildeserie med 4 små bilder på første siden av kapitlet. På ett av bildene ser vi en mann som er blodig i ansiktet. Det står ingen tekst til bilde. Senere i kapitlet vises det samme bildet under underoverskriften ”Splittelse i islam etter Muhammad.” Bildet er her mye større, og under bildet står denne forklaringen:

”Sjiamuslimene mente at bare slektninger av Muhammad kunne være kalifer. Da Ali døde, gikk en av sønnene hans, Hussein, til opprør mot kalifen som var sunnimuslim. Hussein ble slått ved Karbala i Irak, i dag et av sjiamuslimenes hellige steder. På årsdagen for Husseins død feirer de Ashura-høytiden. Noen identifiserer seg med Husseins lidelser ved å skjære seg i ansiktet” (Aronsen m.fl., 2008:179)

Lengre bak i boka står det skrevet om ”shiamuslimer” og også her blir det samme bildet vist. Bildet er mindre enn på side 179, og det står ingen forklaring til. I teksten om ”shiamuslimer” står det at ”Karbala er sjiamuslimenes hellige sted, og at det på årsdagen til Hussains død blir holdt store sørgehøytider der” (Aronsen m.fl., 2008:209).

I lærebøkene *I samme verden* og *Tro og Tanke* finnes det ikke bilder om dette, men *Tro og Tanke* og *I samme verden* skriver om Ashura-høytiden. I *Tro og Tanke* (Heiene m.fl., 2008:131) står det at den viktigste høytiden er Ashura, og at shia-muslimene her minnes slaget ved Karbala, hvor Hussain ble drept. *I samme verden* står det at man minnes Hussain i Ashura-feiringen. Videre står det at shia-islam gir stor plass til martyriet, altså det å lide og dø for sin tros skyld (Kvamme m.fl., 2008:153)

## 4.16 Forholdet mellom sunni og shia i lærebøkene

Jeg spurte mine informanter om det var likevekt mellom hvor mye plass læreboka bruker på de ulike retningene.

Yosef: Overhodet ikke... Hvis man ser på antall sider, så er det overvekt på sunni-islam.

Amina: Ja, det er det absolutt. Vi var på besøk i en sunni-muslimsk moske når vi gikk gjennom islam. Når de i klassen spurte han imamen der om forskjellen mellom sunni og shia-islam så svarte han også at shia-muslimer tror det er Ali på grunn av slektsbånd, og han nevnte heller ikke Ghadir-dagen. Så jeg lurer faktisk på om forfatteren har brukt sunni-muslimske kilder for å finne informasjon om shia-muslimer. Så sånn sett at man ikke bruker shia-muslimer, men muslimske lærde for å finne informasjon om shia-islam.

Ismal: Jeg har også tenkt litt det samme som henne... At det er brukt sunni-muslimer som kilder, fordi det står så mye om sunni-islam, og det står ganske detaljert også. Mens om shia-islam så står det bare rundt grøten, og det står ikke veldig detaljert heller egentlig. I følge meg da...

Her er det enighet mellom informantene om at lærebøkene har fokus på sunni-islam i framstillingen om islam i lærebøkene. Og de savner en noe mer detaljert framstilling av shia-islam. I min analyse har jeg gjennomgått bøkene og *Eksistens* peker på at det er sunni-islam de i hovedsak har representert i læreboka, men de har i noen tilfeller pekt på forskjeller i forhold til shia-islam. *Tro og Tanke* og *I samme verden* sier ikke noe om dette, men i motsetning til *Eksistens*, så beskriver de både sunni- og shia-islam under retninger. I min analyse har jeg sett at hovedtyngden av islamstoffet er en slags framstilling av det som skal være felles for islam, men at shia dukker opp som en egen liten del i lærebøkene. For mine informanter kan det være en minoritetsopplevelse av å bli framstilt på flertallets premisser.

### Ghadir-dagen

En annen ting som mine informanter synes det er vanskelig å forholde seg til i læreboka er at de ikke nevner Ghadir-dagen som er en av de største hendelsene i shia-islam i følge informantene. Det er spesielt Amina og Malak som sier noe om dette. De forteller at Ghadir-dagen regnes som den tredje id- dagen, og at den er svært høytidelig og sentral innenfor shia-islam. Dagen er en markering av profetens Muhammeds siste preken. Det nevnes at hvis lærebøkene skal si noe om hvorfor Ali ble valgt ut som muslimenes leder etter Muhammeds død, så sier informantene at læreboka skriver at det er på grunn av at han var fetter, eller

mannen til datteren til profeten. De reagerer på at denne ”slektningsstråden” brukes, og de synes det hadde vært fint å kunne lese om denne dagen i lærebøkene også.

## 4.17 Utdrag fra lærebøker

På et ark (vedlegg E) hadde jeg skrevet opp hovedoverskriftene for å vise hvilke hovedtemaer som er behandlet i lærebøkene *Tro og Tanke*, *I samme verden* og *Eksistens*. Jeg spurte dem om disse temaene, etter deres mening, var tilfredsstillende for å lære om islam, eller om det burde vært andre eller flere tema i lærebøkene.

Her sier de at overskriftene dekker veldig mye om islam, og er etter deres mening tilfredsstillende. De føyer til at det er en annen sak hva som står under hvert tema, og det er noe de ikke kan uttale seg om.

Jeg ga de også et utdrag (vedlegg C) fra det som står skrevet om bønningen i *Eksistens*, *I samme verden* og *Tro og Tanke*. Her sier de at innholdet stort sett er til å gjenkjenne, men det er noen få punkter som det står skrevet om som kun blir praktisert av sunnimuslimer. I følge informantene sier ikke læreboka noe om at dette ikke blir praktisert av shiamuslimer. Dette gjelder det som står skrevet i *I samme verden* om særtilfellene der man kan slå sammen flere bønner. I shia-islam slår man sammen middag - og ettermiddagsbønningen, og solnedgangs- og kveldsbønningen uansett. Det trengs ikke særtilfeller. Fra læreboken *Tro og Tanke* gjelder det om hvordan man renser seg før bønn. Mye er likt her mellom de to hovedretningene, men hos shia-muslimer trenger man ikke å skylle øre- og neseåpninger og hals. Det er heller ikke nødvendig å ta seg en dusj etter at man har hatt avføring eller hvis man har blødd for å rense hele kroppen før bønn. Men at dette står skrevet virker ikke som særlig problematisk for mine informanter.

Jeg ga informantene et utdrag om ”mann og kvinne” som står skrevet i *Eksistens*, og ba dem gi en skriftlig tilbakemelding via e-post (vedlegg D). For det første skriver Amina at:

Det første koransitatet er kun en tolkning og oversettelse av det som står i Koranen. Vi muslimer mener at den arabiske, originale koranen er kun den riktige. Alt annet på andre språk blir oversettelser og tolkninger, tross mange av oversettelsene kan man være enige om er nokså likt det som står i ”originalen”. For eksempel sier en annen norskoversettelse av sure 4: ”Mennene er ansvarlige for kvinnene med det Allah har utmerket noen av dem framfor andre.” Dette gir en annen mening enn det man får ut

av oversettelsen som står i *Eksistens* med ord som ”overlegne” og ”Gud har foretrukket”. Dette koransitatet er muslimer enige om betyr at menn er økonomisk ansvarlige for kvinnene, altså at mannen er forpliktet til at sine døtre og kone, eventuelt også mor og søster, har det økonomisk bra (mat, klær, hus etc). Denne islamske regelen som gir mannen denne plikten innenfor økonomien kan man se i sammenheng med hvorfor menn får det dobbelte av kvinner i arv, da de uansett må dele med sine familiemedlemmer. Dette må ikke kvinnen gjøre, hennes inntekt forblir hennes. Ingen slike tråder mellom de ulike islamske reglene trekkes i læreboken - noe som er viktig for å se hele sammenhengen som regulerer mann-kvinne-synet i islam (Amina, svar på e-post sendt i etterkant av intervjuet).

Dette svaret er formulert skriftlig og har derfor en annen karakter enn de muntlige utsagnene i intervjuet. Svaret fra Amina er likevel et interessant uttrykk for hvordan Amina uttrykker kritiske synspunkter til læreboken.

Videre skriver hun at det som står om kvinnens rett til å kreve skilsmisse er veldig snevert og ukonkret. Det finnes flere gyldige grunner for at kvinnen kan kreve skilsmisse, og flere enn det boken nevner. For eksempel er det i følge Amina gyldig grunn for skilsmisse når mannen utøver vold mot kvinnen. I tillegg må det ikke nødvendigvis en dommer inn i bildet for at kvinnen kan få skille seg. Avslutningsvis skriver hun at kvinnen i islam kan kreve at skilsmisseretten skal ligge innenfor hennes hender, altså på lik linje med mannen ved inngåelse av ekteskapskontrakten.

## 4.18 Opplevelsesdimensjon

Jeg spurte mine informanter om det kunne vært interessant om lærebøkene hadde inneholdt noe om hvordan de troende selv opplever og erfarer islam. Dette var de positive til. Amina sier blant annet at:

Det hadde absolutt være interessant med innblikk i hvordan norske muslimer opplever det å være praktiserende i det norske samfunn. Jeg tenker spesielt på debatten om hijab i skole og bønnerom på skole. Hva er muslimenes meninger om dette, og hvorfor de ser det nødvendig at de for eksempel er et bønnerom tilgjengelig på skolen. Og også det om hvordan man koordinerer trospraksisen, som å dra til moskeen, lære koranen og faste under Ramadan, med annet hverdagsliv som skole og fritid.

Her ser vi at Amina er positiv til at elevers erfaringer kan brukes som ressurser i lærebøkene. Religion eksisterer i en kulturell kontekst, og det kan være positivt med et innenfra-

perspektiv og et hverdagsperspektiv fra de troende selv. Historien som *I samme verden* skrev om pilegrimsreisen ga oss en levende beskrivelse av en situasjon under pilegrimsreisen. I *Tro og Tanke* og *Eksistens* fant jeg ingen slike fortellinger, men under fordypningsoppgavene på side 216 i *Eksistens* er det lagt opp til at elevene skal intervju en muslim om hvordan han eller hun markerer Ramadan og id al- fitr. Videre sier oppgaveteksten at elevene skal reflektere over om det de har lest i læreboka stemmer overens med det de får vite i intervjuet.

## **4.19 Oppsummering og funn jeg tar med meg videre**

De viktigste funnene jeg vil ta med meg inn i drøftingen var at mye av det som lærebøkene skrev om religiøs praksis, slik som bønn og ulike høytider, sammenfaller med mye av det informantene sa om det samme temaet. Derimot opplevde informantene at det ikke gis en balansert framstilling, men at sunni-islam gis mer oppmerksomhet i lærebøkene. Dette kommer jeg til å drøfte nærmere i neste kapittel, og her vil jeg gå inn på informantenes minoritets-opplevelse av å bli framstilt på flertallets premisser. De diskuterte også dette med at læreboken *Eksistens* brukte et bilde av en mann som skjærer seg i ansiktet under beskrivelsen av shia-islam, dette opplevde de at ga en uriktig framstilling av shia-muslimer. Et annet interessant funn var at informantene beskrev hvordan de kunne bruke ulike innganger til samtalen om islam, og at den endres ut i fra hvilken kontekst og agenda som ligger til grunn for samtalen. I følge noen av mine informanter var det en forskjell i det å prate med ikke-muslimer og muslimer om tro. Hvis man snakket med ikke-muslimer var det på et mer generelt nivå. Kvinneaspektet i religionen var også noe de viste engasjement for, og flere av informantene mente at kvinnesynet med fordel kunne fått en noe mer nyansert framstilling i lærebøkene.

## 5 Drøfting

I denne delen vil jeg diskutere mine hovedfunn. Avslutningsvis vil studiens funn oppsummeres, og jeg vil si noe om videre forskning på feltet. I drøftingsdelen vil Jacksons (1997; 2007) fortolkende religionspedagogikk være framtreddende, samt hans tre nivåer for å forstå religionsundervisningen. Østberg (1998) bruker også de samme begrepene, men anvender dem med andre navn. Jeg velger her å forholde meg til Jacksons nivåinndeling. Mine fem informanter hadde mange interessante og reflekterte synspunkter på hvordan de selv forstår og uttrykker sin tro, og om deres opplevelse av hvordan læreboka framstiller deres tro i læreboka.

Drøftingskapitlet vil svare på min problemstilling: *Hvordan er forholdet mellom lærebøkernes og unge muslimers framstilling av tro, og hva mener unge muslimer om det som står skrevet om deres tro i religion- og etikkfagets lærebøker?* Hva skjer når lærebøkene møter troen? De viktigste funnene var at mye av det som lærebøkene skrev om religiøs praksis, slik som bønn og ulike høytider, sammenfaller med det informantene sa om det samme temaet. Derimot opplevde de at det ikke gis en balansert framstilling, men at sunni-islam gis mer oppmerksomhet i lærebøkene. Dette kommer jeg til å drøfte nærmere, og her vil jeg gå inn på informantenes minoritets-opplevelse av å bli framstilt på flertallets premisser. De diskuterte også dette med at læreboken *Eksistens* brukte et bilde av en mann som skjærer seg i ansiktet under beskrivelsen av shia-islam, dette opplevde de at ga en problematisk framstilling av shia-muslimer. Et annet interessant funn var at informantene gav uttrykk for at de bruker ulike innganger til samtalen om islam, og at den endres ut i fra hvilken kontekst og agenda som ligger til grunn for samtalen. I følge noen av mine informanter var det en forskjell i det å prate med ikke-muslimer og muslimer om tro.

### 5.1 Tidligere forskning og mine funn

Det er gjort mye forskning på islam, og gjennom denne forskningen er også religionsundervisningen godt belyst. Derimot er det lite av denne forskningen som tar for seg lærebøker. Sissel Østberg (2003) har gjort et forskningsarbeid som belyste livet til annen-generasjons pakistanere i Norge. I min studie ligger hovedfokuset på lærebøker, men noen av mine funn har likhetstrekk med de Østberg har funnet. Mine informanter pekte på at familien var viktig, og at de ofte spurte sine foreldre om råd i forhold til trosspørsmål. En av mine



informanter sa også at han brukte sin mormor som ”mentor” i hverdagen. Dette sammenfaller med Østbergs funn om at muslimer setter familien høyt, og at de lever et familieliv med tette sosiale relasjoner. Å respektere og ta vare på familien var viktig, og i følge Østberg lever muslimer et liv med sterke bånd til andre mennesker, først og fremst til storfamilien (Østberg, 2003:157). Muhammed viser at familien verdsettes høyt ved at han sier at han har sin mormor som mentor for å få svar på ulike trosspørsmål. Når vi snakket om eksistensielle spørsmål og meningen med livet sa samtlige at familien er viktig. Lærebøkene får fram noe av det samme aspektet ved å omtale høytidene som en stor familiefest.

Tove Nicolaisen (2013) har utgitt en doktoravhandling der hovedmålet var å undersøke hvordan barn med bakgrunn i den nordindiske og den tamilske hindutradisjonen erfarer religions-og livssynsundervisningen i norsk grunnskole. Hun har gjort intervjuer med sju barn, observasjon i KRL/RLE-timer og utfyllende intervjuer med barnas foreldre, lærere og ledere for religiøse og kulturelle aktiviteter. Hennes fokus har vært på undervisning, men det hun har gjort av funn om eksotisering kan i noen grad sammenlignes med det mine informanter synes å være en upresis framstilling av shia-islam. I Nicolaisens doktoravhandling fortalte flere av barna om erfaringer som kan karakteriseres som eksotisering med at elementer i hinduisme kan framstå som rare eller annerledes for noen. Jeg kommer tilbake til dette senere i drøftingen.

## **5.2 Jacksons religionsdimensjoner**

Jackson (1997; 2007) argumenterer for tre ulike nivåer for å få fram variasjonen innenfor de enkelte religionene. I teoridelen presenterte jeg disse nivåene, og her vil jeg sette de i sammenheng med hva mine informanter fortalte. Som sagt er det tre nivåer 1) individ-nivå, 2) gruppe-nivå og 3) tradisjons-nivå. De tre nivåene står i sammenheng- og utfyller hverandre. Selv om det virker som om lærebøkene kan forstås ut fra et tradisjons-nivå der læresetninger og ulike dimensjoner ved religionen står sentralt, så betyr ikke det at man i lærebøkene aldri finner innslag av personlige elementer. Det første nivået er ”individ-nivået,” og her fokuserer Jackson på at hvert individ er unikt, og det er på dette nivået vi på en best mulig måte kan verdsette religionens menneskelige ansikt. På dette nivået kan en høre personlige fortellinger som kan bryte med stereotypene. Ulike forskningsprosjekter har vist at unge individer føler at framstillingen av deres religion i mange lærebøker ikke samsvarer

med deres egen kunnskap og erfaring. Den fortolkende tilnærmingen har som mål å gi unge mennesker deres egen stemme i så måte (Jackson, 1997).

Et eksempel på *individnivået* er en av informantenes fortelling om opplevelsen han hadde da han reiste på pilegrimsreise. Dette er et eksempel på materiale som kan være med å utfylle den tradisjonsorienterte framstillingen i lærebøkene med mer personlig og individorientert stoff. Jackson skriver blant annet om at mangfoldet som finnes i et klasserom ikke vil synliggjøres tilstrekkelig ved å undervise om religioner og livssyn kun fra et tradisjonsnivå (Jackson, 1997). Å beskrive religioner og livssyn på et overordnet nivå vil bli lite nyansert og overse mye av den tros- og livssynspluraliteten en finner innenfor hver enkelt tradisjon. Når Yosef snakket om pilegrimsreisen brukte han sine egne erfaringer som referanse, og det kan overføres til det Jackson sier om individnivået og om hvordan hvert enkelt individ er unikt. I følge Jackson skal man både lære *om* og *av* religion, og det er viktig å møte en levende religiøsitet (Jackson, 2007). Å knytte undervisningen til elevenes egne forforståelser og livsverden er viktig hvis bredden og mangfoldet i ungdommers trosopplevelse skal bli synliggjort.

Der lærebøkene *Eksistens* og *Tro og Tanke* framstiller stoffet mer systematisk og abstrakt, så hadde *I samme verden* i større grad en mer levende fortelling om pilegrimsreisen.

Gradestokken viser 42 grader celsius. Foran et firkantet hus ser vi tusenvis av mennesker i hvite klær. Bygningen er ca. 15 meter høy, en stor kube dekket av svart klede med arabisk skrift vevd inn med gull- og sølvtråder. Her er unge og gamle, kvinner og menn, innimellom noen barn. Alle beveger seg mot klokkeretningen rundt bygningen. I det sørøstre hjørnet er det ekstra trangt, hender strekkes fram for å berøre en svart stein i veggen, noen bøyer seg ned og kysser den. Plassen er fylt med lyden av bønner på arabisk, noen ber med hendene løftet og håndflatene vendt oppover. Ei ung jente klamrer seg til faren sin mens de blir dyttet hit og dit. Faren er kledd i to hvite tøyestykker. Det ene er svøpt rundt livet, mens det andre er hyllet rundt overkroppen. Jenta er kledd i hvite klær som dekker håret og kroppen, men som de andre kvinnene har hun ikke noe foran ansiktet” (I samme verden, 2008:125)

Her kan man diskutere hvorvidt dette utdraget er et individperspektiv eller et personlig erfaringsperspektiv. Vi kommer ikke på innsiden av de personene som beskrives, men vi får en levende skildring av en situasjon under pilegrimsreisen.

### **5.3 Elevene som ressurs til lærebøkene**

I analysekapittelet fikk vi høre om at Ismal hadde en lærer som kunne spørre han om ulike aspekter ved troen. Det virket ikke som Ismal hadde noen betenkeligheter med dette, men han syntes heller at det var positivt at læreren gjorde dette. Lærers evne til å lytte til elevene og være åpen for innspill tror jeg er viktig for å få en mer levende beskrivelse av religion. Det kan også være positivt som en ressurs i tillegg til læreboka. I følge Jackson (2007) er det positivt for elever å høre på andre som forteller om sin livsforståelse. Det ligger et visst potensial i det å la elevene få lov til å komme på banen, men i følge Jackson må dette skje i ordnede former, og uten at elevene skal føle seg presset til å representere en hel religion på ”riktig vis.” Gjenkjennelse basert på elevers selvforståelser er viktig i den fortolkende religionspedagogikken. Elever og deres erfaringer kan være ressurser som utfyller lærebøkene. Slik jeg forsto Ismal så opplevde han ikke å kun måtte forklare utfordrende elementer fra islam, men det kunne likeså godt være en mer utdypende forklaring til det læreboka fortalte. Ismal gir uttrykk for at han verdsetter at læreren benytter seg av de muslimske elevene som ressurser i klasserommet. Å bruke elevene som ressurser i klasserommet kan kanskje gi et større innblikk i hjemmekonteksten deres, og elevenes hverdagsvirkelighet.

Muhammed fortalte at det ble undervist i det som var ”basic” først, slik læreboka legger opp til. Jeg fikk inntrykk av at Muhammed var positiv til at læreren startet med medias framstilling av islam. Nicolaisen (2013) sier at en lærer som lytter til elevenes innspill, vil antakelig også søke mer kunnskap hvis han eller hun opplever korrigeringer fra elevene. Mine funn tyder på at informantene setter pris på at læreren lytter til det de har å si i klasserommet, og at de i noen tilfeller får mulighet til å utdype det læreboka sier om ulike temaer. Det er imidlertid noen fallgruver ved å gjøre dette. For det første kan elevene måtte stå til rette for kritikkverdige forhold og at det fokuseres på kontroversielle temaer når elevene skal snakke om sin tro. I følge Nicolaisen (2013:290) er det ikke først og fremst elevene som skal skape denne gjenkjennelsen. Dette ansvaret ligger heller hos de som lager planene, hos lærebokforfattere, hos lærerutdannere og hos lærere.

### **5.4 Å diskutere tro med andre**

I analysekapitlet kom det fram interessante funn om hvordan informantene diskuterer forskjellig ut fra hvem de diskuterer med, og hvilken kontekst de befinner seg i. Muhammed

forteller at hvis han er i diskusjon med ikke-muslimer så diskuterer han islam på et overordnet plan. Men hvis han snakker med muslimer forteller han at han gjør det med utgangspunkt i for eksempel sunni- eller shia-islam. Altså på det han kaller et ”sekt-nivå”, og som ut fra Jacksons tre nivåer må kunne beskrives som et gruppe-nivå. Muhammed sier videre at hvis han diskuterer med en lærer er det ”veldig sånn ”basic-islam.” Dette utsagnet kan muligens tolkes dit hen at det med læreren samtales mer om det som for eksempel står i læreboka, altså en mer systematisk beskrivelse. Det interessante her er at noen av informantene selv er så bevisste på hvordan vinklinger endres ut i fra hvilken kontekst og agenda som ligger til grunn for samtalen. Et viktig poeng her er at lærebøkene i liten grad kan gjøre slike vekslinger på grunn av at framstillingen av religioner skrives med et mer generelt sikte, nemlig alle elevgrupper.

Dette aspektet kom også fram når jeg spurte informantene om de bruker benevnelsen muslim om seg selv, eller om de spesifiserer hvilken retning de tilhører. Her var det spennende å se at både lærebøkene og informantene ser på islam som en overordnet betegnelse, og deretter spesifiserer man. Forskjellen mellom informantene og lærebøkene er at informantene gjør dette etter behov, avhengig av hvem de snakker med, og hvilken kontekst de befinner seg i. Hvis de snakker med andre muslimer, så sier de gjerne hvilken retning de tilhører, men med ikke-muslimer så bruker de gjerne bare muslim. Det er nok mer en ”obligatorisk øvelse” for læreboka å gjøre dette. Dette viser hvordan både tradisjonsnivå og gruppenivå er synlig i noen grad hos informantene og i lærebøkene. Men informantene har mulighet til å håndtere dette mer fleksibelt ut fra den situasjonen de er i, altså en tilpasning til kontekst som lærebøkene har liten mulighet å få til.

## **5.5 Sosialt fellesskap i moskeen**

Nicolaisen (2013) mener at det innenfor den norske religions- og livssynsundervisningen er konstruert en normalitet i framstillingen av religioner og livssyn, om gudsbegrep og gudsbilder, og om tro og praksis (Nicolaisen, 2013:289). I lærebøkene er det fokus på fem atskilte verdensreligioner. Analysen viste at det på noen områder er behov for å diskutere hvordan læreboka skal skape gjenkjennelse hos elevene. For eksempel avdekket intervjuene med de fem muslimske ungdommer at moskeen spiller en større rolle enn det lærebøkene framstilte. *I samme verden* skrev noe om at det sosiale som skjer i moskeen, men de to andre lærebøkene fokuserte mer på hvordan moskeen så ut, og hvor man fant moskeer i verden.

Mine informanter snakket om moskeen med engasjement, og de ville få fram at det var et stort ungdomsmiljø der, og at de også kunne se filmer i moskeen. Dette er kanskje erfaringer som det ville vært positivt for ikke-muslimer å få kjennskap til. Moskeen i lærebøkene blir framstilt som veldig høytidelig, mens mine informanter forteller om et sted som både har rom for bønn, sosialt samvær og ettertanke i vanskelige tider. Religion er i følge Jackson (1997) ikke først og fremst abstrakt lære, men praksis og levd liv. Religion eksisterer i en kulturell kontekst, men dette blir mindre synlig hvis fokuset er på moskeen som institusjon, mens det mer praktisk-sosiale blir utelatt.

## 5.6 Opplevelsesdimensjonen

Jeg spurte mine informanter om det kunne vært interessant om lærebøkene hadde inneholdt noe om hvordan de troende selv opplever og erfarer islam. I *I samme verden* startet islamkapitlet med å gi et stemningsbilde fra pilegrimsreisen som kanskje kan gi leseren en fornemmelse av hvordan det er å være til stede. Amina er positiv til at elevers erfaringer kan brukes som ressurser i lærebøkene. Det kan være hensiktsmessig med et perspektiv fra de troende selv. Her kunne man for eksempel hatt et intervju med en muslim om hvordan han/hun feirer høytider, eller de troendes stemme på hvorfor de går i bønnenrommet, og hvorfor de bruker hijab. Kanskje det ville fått fram et noe mer nyansert bilde enn lærebøkens framstilling av dette. Amina reflekterer også over at det hadde vært interessant for andre å se hvordan muslimer koordinerer tro med annet hverdagsliv som skole og fritid. Dette funnet styrker Jacksons poeng om at hvert enkelt individ er unikt, og det er på dette nivået de personlige historiene kan komme til sin rett (Jackson, 1997). Ved at de troende selv kunne fått være en stemme i læreboka, ville dette kanskje bryte ned noen av de stereotypiske tankene man kan finne.

## 5.7 Framstillingen av kvinner i lærebøkene

Leirvik diskuterer i sin bok *Islamsk Etikk- ei idehistorie* koranverset sure 4:34/38 som kanskje det mest problematisk, sett fra et kvinnesynspunkt. Han trekker fram Anne Sofie Roalds bok *Woman in Islam*. Roald bekrefter at sure 4:34 har blitt brukt til å legitimere vold mot kvinner i noen kretser, men hun viser også hvordan moderne Koran-tolkere advarer menn mot å slå sin kone ved å vise til at Muhammed i flere Hadither advarer menn mot dette (Leirvik, 2002:49). Yosef reagerer på dette verset i læreboka. Som vist i analysekapittelet sier han at flere muslimer tolker verset annerledes. Han presiserer at han vet at det finnes slike

meninger, men at et også er viktig å få fram at det er noen som ikke identifiserer seg med dette verset. Amina påpeker at verset må forstås ut fra den konteksten det er skrevet. Dette kan føre oss til Anne Hege Grung. I media er det ikke sjeldent man ser at sure 4:34 brukes for å argumentere for at islam ikke passer inn i det norske samfunn, og som Anne Hege Grung sier:

The Quaranic texts, and Sura 4:34 in particular, have been quoted during the last five years by journalist and writers in mainstream media to illustrate their view that Islam is a religious tradition that discriminates against women (Grung 2011:136).

I sin artikkel *Gender Justice in Muslim-Christian readings* viser Anne Hege Grung at man ikke kan trekke slik direkte slutninger fra religiøse tekster. For å vite hvordan troende tolker og anvender sine hellige tekster, må man gå inn i en samtale med dem. En tekst som virker kvinneundertrykkende kan bli tolket som akkurat det motsatte. For å forstå andres religiøse tradisjoner og tekster trengs det i følge Grung kontekstuell kunnskap. Dette er kunnskap som man ikke uten videre kan lese seg til på egenhånd. Det er gjennom samtale med andre man kan få økt forståelse. Det kan være utfordrende for en som har et utenfra-perspektiv å sette seg inn i hvordan troende tolker sine religiøse tekster.

Vi kan se at lærebøkene flere steder tar et konfliktperspektiv, og framstiller kontroversielle tema uten å utdype nærmere. I min lærebokanalyse så jeg også at det er kvinnenenes stilling i islam som blir viet mesteparten av plassen om kjønn og kjønnsroller, også på steder der de kunne skrevet noe om menn. I en av lærebøkens framstilling av den muslimske klesdrakten er det for eksempel kvinner og hijab som får oppmerksomheten, både med bilder og i tekst.

## 5.8 Eksotisering

I analysen kom det fram at en av flere av mine informanter var oppgitt over hvordan shia-islam ble presentert ved et bilde av en mann med blodig ansikt. I *Eksistens* ble dette bildet brukt tre ulike steder med ulik størrelse, og det de var mest oppgitt over var at bildet ikke var forklart. Under min analyse av lærebøkene (i kap 4.15) påpekte jeg at bildet ble kommentert med billedtekst på ett av de tre bildene, men det var riktig som Amina sa at det ikke var kommentert når det sto sammen med beskrivelsen av shia-islam. Når bildet ble brukt et annet sted i læreboka hadde det følgende billedtekst:

”Sjiamuslimene mente at bare slektninger av Muhammad kunne være kalifer. Da Ali døde, gikk en av sønnene hans, Hussein, til opprør mot kalifen som var sunnimuslim. Hussein ble slått ved Karbala i Irak, i dag et av sjiamuslimenes hellige steder. På årsdagen for Husseins død feirer de Ashura-høytiden. Noen identifiserer seg med Husseins lidelser ved å skjære seg i ansiktet” (Aronsen m.fl., 2008: 179).

Her kan vi se at læreboka *Eksistens* og informantenes opplevelse kolliderer. Dette er ikke noe de kjenner seg igjen i, og de synes heller fokuset kunne ligge på feiringen av Ashura-høytiden i moskeen. Østberg (2003) skriver om Muharram og Ashura-dagen, og sier at Muharram er den første måneden i det islamske året, og den tidende i denne måneden (Ashura-dagen) minnes Hussains Martyrium. Hussain var Alis sønn og falt i slaget ved Kerbala i 680. Som en minoritet i minoritetsbefolkningen, sier Østberg at det ser ut som shiamuslimene holder denne feiringen innenfor gruppa. Måneden er en sørgetid som kulminerer med et ritual der man kan gjenoppleve Hussains død ved å dele gråt og smerte. I følge Østberg kan noen av mennene piske seg til blods. I Norge utfører mennene piskingsritual i moskeen, men i islamske land kan det også foregå i gatene. Ritualet viser sterke følelser, og gjør inntrykk på andre som ikke er vant til slike sterke uttrykk i det offentlige rom (Østberg, 2003:70). I følge mine informanter er dette noe de ikke kjenner seg igjen i. Informantene føler at det gjennom dette bildet formidles en stereotyp fremstilling av shiamuslimere: de som skjærer seg til blods. Informantene etterspør også en mer gjennomtenkt bruk av bilder. Flere av de andre uttrykker enighet når Amina prater om dette og Malak sier at det skaper et dårlig inntrykk å presentere dette som det første og eneste bilde som blir brukt under beskrivelsen av shia-islam i *Eksistens*.

Amina: Det vekker jo oppmerksomhet med slike bilder, men det er jo ikke like komfortabelt for oss når vi ikke kjenner oss igjen i det...

To av informantene mine synes også tabellen over islamske straffer gir et uriktig bilde av islam. De forteller at det bare er noen få muslimer som er enige i dette, og på grunnlag av dette mener jeg at også dette kan sies å være en form for eksotisering. I følge Andreassen (2008) er det viktig at man reflekterer over måten konfliktperspektiver integreres og arbeides med i undervisnings- og læreboksammenheng. I følge Poulsen (ref. i Andreassen, 2008) vil det berøre sterke følelser dersom tilnærmingen ikke er gjennomtenkt. Den største utfordringen er i følge Andreassen (2008) forholdet mellom generalisering og

stereotypisering. Det er flere utfordringer man står overfor når konflikter i og mellom religioner tematiseres. Elevene kan bli støtt av slike elementer i lærebøkene, og det er også et yrkesetisk spørsmål. En må ha en bevissthet om at fokus på elementer som elevene ikke kjenner seg igjen i vil være utfordrende for elevene å forholde seg til, både på det faglige og det personlige plan. Et stort fokus på enkelthendelser kan også føre til at andre elever får bekreftet sine fordommer om at religion er noe entydig negativt (Andreassen, 2008). Det legges ofte mer merke til det særegne og eksotiske ved religion enn det mer allmenne og generelle.

Nicolaisen (2013) forteller om at flere av barna i hennes undersøkelse om hindubarn fortalte om erfaringer som kan karakteriseres som eksotisering. Noen elementer kan bli viet mye oppmerksomhet, og kan framstå som rare eller annerledes for noen. I følge Eidhamar (2009) kan fenomener innenfor en trostradisjon oppleves som eksotiske. Dette kan for eksempel være klesdrakter, skikker og ritualer. Det Amina er mest frustrert over er at det nevnte bildet blir brukt uten forklaring. Ismal er også redd for at de guttene som han er fotballtrener for skal se slike bilder i sine lærebøker, og tro at han også utfører dette ritualet. Her ser vi at informantene er fullt klar over at noen shia-muslimer utfører slike handlinger, men de vil ikke bli assosiert med dette selv. De synes også det er problematisk at sharia-straffer blir slått opp som et blikkfang i boka, når de etter deres mening ikke er representative for muslimer.

Grunnen til at slike elementer blir vektlagt kan, i følge Nicolaisen, være at lærere eller lærebokforfattere mener at det er bra at noe er eksotisk og spennende. I undervisningssammenheng kan uengasjerte elever være nok til at man tar i mot alt av spennende tema som dukker opp. Dette er i følge Nicolaisen en ”snill forklaring”. Men det kan også være en hersketeknikk ved at noen lærere liker å trekke fram det som er spennende og annerledes (Nicolaisen, 2013). Det er kanskje på grunn av det spennende elementet at lærebokforfatterne har tatt med dette bildet. Bildet kan sies å skape nysgjerrighet, men spørsmålet blir om det er riktig å bruke slike bilder? På den andre siden må man også diskutere om man skal velge bort alt som er av kritikkverdige elementer. På høyere trinn i grunnskolen og videregående skal man i følge læreplanen inkludere religionskritikk. Religionskritikk har ligget implisitt i læreplanene lenge, men blir først nevnt eksplisitt som religionskritikk i læreplanen for religion og etikk i 2006. Religionskritikk handler ikke bare om kritikk av spesifikke religiøse ytringer, men kan også ses på som en ytring om religion (Andreassen, 2010).



Som et alternativ til å sløyfe et kontroversielt bilde i en lærebok, kan man sette bildet i kontekst og forklare hvorfor en har valgt ut akkurat dette bildet. En av grunnene til at informantene blir opprørte kan være at det er det eneste bilde som representerer shia-islam. Kanskje hadde de opplevd bildet annerledes hvis det var flere bilder som representerte deres retning. Amina presiserer også at det finnes shia-muslimer som følger denne praksisen som er avbildet, men at det ikke er et slikt bilde som burde vært brukt som blikkfang i en lærebok. Det er i følge henne nok av andre bilder som kunne presentert shia-islam på en mer gjenkjennende måte.

Som Nicolaisen (2013) skriver bør det brukes god tid på slike elementer, og man bør ha en tett dialogisk oppfølging av temaer som kan føre til eksotisering. Dette er kanskje spesielt viktig når bilder brukes uten nærmere forklaring. I intervjuet peker Amina på at det ikke blir brukt et slikt bilde under kristendommen, selv om det i følge henne er enkelte kristne som korsfester seg i påsken. Dette funn sier at det kan være hensiktsmessig med mer kunnskap på feltet. En større innsikt i å forstå bilder vil være avgjørende. Seland (2010) sier at det er viktig å stille de riktige spørsmålene til bildene. Bildet i *Eksistens* vil være krevende å forstå uten noen form for veiledning.

## **5.9 Opplevelse av minoritetsaspektet fra et shia-ståsted**

Et viktig funn i analysekapitlet var at informantene opplevde at de ble framstilt på flertallets premisser. Under intervjuet fikk jeg inntrykk av at informantene mente at det ble fokusert mindre på shia-islam enn på sunni-islam i lærebøkene. En av lærebøkene forteller at den har valgt å fokusere gjennomgående på sunni-islam og derfor kommenteres kun shia-islam under retninger. De to andre lærebøkene beskriver begge retningene hver for seg. Gjennom at lærebøkene i stor grad fokuserer på sunni i sin framstilling, så får informantene kanskje en følelse av å bli framstilt på flertallets premisser. Et alternativ til å ha egen inndeling med ulike retninger kan være å innlemme likheter og ulikheter underveis i læreboka. Her kan vi se at minoritetsaspektet belyser problematiske forhold mellom tradisjonsnivå og gruppenivå. Lærebøkene forankrer framstillingen i et sunnimuslimsk tradisjonsperspektiv på en måte som gjør at andre gruppe- perspektiv som shia blir framstilt på flertallsperspektivet premisser. Dermed setter lærebøkene lesere fra slike minoritetsgrupper i en vanskelig situasjon. I følge

Härenstam (2006) er ikke islam et enhetlig fenomen, og han stiller seg spørsmålet om hvem sin islam det er som skal presenteres i lærebøkene.

Dette understreker Jacksons poeng om at det er viktig å unngå stereotypisering av religion. Slik Jackson forklarer det kan man unngå dette ved å gi et bilde av mangfoldet innenfor hver enkelt tradisjon. Ut fra informantenes reaksjoner ser man at dette ikke bare handler om å få en mer allsidig framstilling av religion. Det handler også om å unngå at minoritets elever opplever å bli stigmatisert og marginalisert i undervisningssituasjonen. Jacksons vektlegging av ulike nivåer i forståelsen av religionsbegrepet kan være et virkemiddel til å unngå lærebokframstillinger som har en slik virkning.

## **5.10 Veien videre og betydningen av mine funn for religionsdidaktikken**

Noen av funnene er viktige utfordringer til religionsdidaktikken. Spesielt framtreddende er minoritetsaspektet, og hvordan lærebøkene skal ta vare på minoritetenes interesser innenfor en religion. Dette gjelder ikke bare shia-islam, men også Ahmadiyya og det vil også være viktig innenfor andre religioner. Hvis man skal legge informantenes ytringer til grunn, så kan det være grunn til å se nærmere på lærebokframstillinger og undervisning i forhold til disse temaene. Flere studier av religiøse minoritetsgrupper som for eksempel Ahmadiyya vil også være av interesse. Det er viktig å presisere at det er forskjeller mellom lærebøkene, og avstanden mellom informantsynspunkter og lærebøker vil derfor variere. For å få en bredere og mer utfyllende forståelse av lærebøker er det nødvendig med mer forskning. Det kunne også vært interessant å intervju lærere om hvordan de opplever lærebøkene i religion- og etikkfaget. Mine funn viser at informantene opplever å bli satt i en utsatt posisjon. Man kan også diskutere om de utsettes for et slags maktovergrep fra lærebøkens side. Her er det kanskje ikke bare et spørsmål om faktisk riktig framstilling av religion, men også at visse vinklinger kan utgjøre et etisk problem i forhold til elevens egenforståelse av religion.

Eksotisme- aspektet som kom fram viser at det er behov for mer kunnskap om hvordan man bruker bilder, slik at bruken blir mer gjennomtenkt og oppleves som gjenkjennende for de troende selv. Informantene synes lærebokas billedbruk og oppslag er vanskelig å forholde seg til fordi det ble fokusert på praksiser som ungdommene ikke opplever som representative.

Læreplanen forutsetter at det skal være rom for religionskritikk i faget. Her kan man reflektere rundt om hvorvidt troende elevers kritikk av lærebøker trenger å balanseres mot andre hensyn. Ut fra mitt materiale kan jeg ikke si hvorvidt informantene aksepterer religionskritikk og hvilke krav de vil stille til en slik kritikk, men det kan være et interessant tema for videre forskning å finne ut hvordan troende elever forholder seg til kritikk av deres egen religion i lærebøker og andre kilder.

Nyere teoriutvikling innenfor religionsvitenskapen har vært opptatt av kunnskapsproduksjon og spørsmål om makt (Alles 2010:48). Denne teoriutviklingen går på om hvordan religioner og livssyn forstås, og hvem som er i posisjon til å presentere hvordan religion og religioner forstås. En slik tenkning bidrar til å sette spørsmålstegn ved hvordan islam forstås, og at det også kan være store forskjeller mellom muslimene, både på tvers av retninger, men også innenfor de ulike retningene. I lærebøkene er det ofte de kollektive meningene vi møter. Mer kunnskap, og nyanserte perspektiver på dette vil kanskje bidra til å bryte ned fordommer og stereotypiske tanker. Det vil også være hensiktsmessig å diskutere om hvordan Jacksons religionsdimensjoner med ulike nivåer for å forstå religion kan bidra til nytenkning om utforming av lærebøker. Jackson (1997) argumenterer for at religion ikke først og fremst er læresetninger, men at det også handler om hvordan troende selv lever og praktiserer sin tro. Dette kunne muligens vært mer framtrødende i lærebøkene også. Her vil jeg presisere at jeg mener at det skal være en oversikt over nøkkelbegreper innenfor en religion, men samtidig så hadde det vært positivt med noen innslag av personlige historier i lærebøkene også. Det kan være historier fra elevenes tidligere kunnskap eller egen erfaring med religionsutøvelse. Det er muligens lettere å få til dette i undervisningen enn i lærebøkene. I undervisningen kan man dra på ekskursjon, eller få representanter fra ulike trossamfunn på besøk til skolen.

Men så lenge lærebøkene er hovedkildene til religionskunnskap i undervisningen, må religionsdidaktikken forholde seg til de utfordringene som informantene i min undersøkelse har reist: Hvordan skal lærebøker, og undervisning, presentere religion slik at det ivaretar tradisjonsperspektiver på en måte som ikke overstyrer det individuelle erfaringsperspektivet? Her utfordres vi både som religionsdidaktiske forskere og som religionsdidaktiske praktikere.



# Litteraturliste

Afdal, G., E. Haakedal & H. Leganger-Krogstad (1997). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug.

Andreassen, B-O. (2008 a). *Et ordinært fag i særklasse: En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Ph.d.- avhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet: Universitetet i Tromsø.

Andreassen, B-O. (2008). *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion*. Acta Didactica Norge. Vol. 2. Nr. 1 Art. 11.

Andreassen B-O. (2010). Religionskritikk som dannelse I: Brekke, M. (red.): *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Alles, G. (2010). The Study of Religions: The last 50 years. I: Hinnels, J. (red.): *The Routledge Companion to the study of Religion*. New york: Routledge.

Aronsen, Fines C., L. Bomann-Larsen & H. Notaker (2008). *Eksistens*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Danielsen, R., L.G. Eidhamar., H. K. Sødal & G. Winje (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 4.utg. Oslo: Høyskoleforlaget.

Eidhamar, L. G. (2009). Formidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. 4.utg. Oslo: Høyskoleforlaget.

Grung, A.H. (2011). I: "Studies in Interreligious Dialogue" : *Gender Justice in Muslim-Christian Readings: A Hermeneutical Case Study on Readings of Sura 4:34 and I Timothy 2:8-15 in a Group of Muslim and Christian Women in Norway*. 2/2011. s 133-150.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Härenstam, K. (1993). *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap*. Universitetet i Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Härenstam, K. (2006). ”En granskning av hur religion/trusoppfatning framställs i ett urval av läroböcker”. Karlstad Universitet

Heiene, G., B. Myhre., J. Opsal., H. Skottene & A. Østnor (2008). *Tro og Tanke*. Oslo: Aschehoug

Jackson, R. (1997). *Religious Education- an interpretative approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education av Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Jackson, R. (2007). *Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach*. Hentet 01.05.2013 fra <http://www.rpforum.dk/pdf/Robert%20Jackson.pdf>

Johannessen, A., P. A. Tufte & L. Kristoffersen (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4.utgave. Oslo: Abstrakt forlag

Kvale, S., & S. Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Kvamme, O. A., E. M. Lindhardt & A. E. Steineger (2008). *I samme verden*. Oslo: Cappelen

Leirvik, O. (2002). *Islamsk etikk - ei idéhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget

Leirvik, O. (2007). *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Valdres: Pax forlag.

LK-06. Hentet 17.04.2013 fra <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal/>

Læreplan RE: Kompetansemål. Hentet 25.03.2013 <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Kompetansemaal/>

Morgan, D.L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. London: Sage

Nesbitt, E. (2010). *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*. Brighton: Sussex Academic Press.

Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolen religions og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Avhandling for graden Philosophiae Doctor. Det teologiske fakultet: Universitetet i Oslo.

NOU1995:9 *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, NOU1995:9.

Seland, E. H. (2010). Bilder på reise: Vår Frue av Lourdes mellom fromhetskultur og kunst. I *Talende bilder. Tekster om kunst og visuell kultur*, red. Lien og Serck-Hanssen. Oslo: Scandinavian Academic Press.

Selander, S & D. Skjelbred (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Strandhagen, I. J. (2008). *Unge sjiamuslimer i Oslo om religiøs identitet. Individualisering og forholdet til transnasjonal autoritet*. Masteroppgave i religion og samfunn: Det teologiske fakultet.

Sødal, H., G. Winje., L.G. Eidhamar., K. Hodne., G. Skeie & R. Danielsen (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk : en innføring* (4. utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Svingby, G. (1986). *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Lieber Utbildningsförlaget.

Synnes, R. M. (2010). *Religiøsitet blant unge muslimer og kristne i Oslo. En komparativ analyse av åtte unge muslimers og kristnes fortellinger i et kjønnsperspektiv*. Masteroppgave i Religion, Society and Global Issues: Det Teologiske menighetsfakultet.

Thobro, S. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme. En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Mastergradsoppgave i religionsvitenskap. Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap. Det humanistiske fakultet: Universitetet i Bergen. Hentet 01.04.2013 fra <https://bora.uib.no/handle/1956/4603>

Vestøl, J. M. (2007). *Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag I Lektor, adjunkt, lærer. Innføringsbok i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vogt, K. (2000). *Islam på norsk. Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*. Oslo: Cappelen.

Vogt, K. (2009). Islam i Norge (kapittel 4) I: Jacobsen, K. A. (red.) *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Øia, T. (2007). *Møte i det flerkulturelle*. NOVA-rapport. 21/07. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 04.05.2013 fra [http://www.nova.no/asset/3131/1/3131\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/3131/1/3131_1.pdf)

Østberg, S. (1998 a) Religionshistorie og religionsdidaktikk. Religionshistoriefagets bidrag til utviklingen av et felles kristendoms-, religions- og livssynsfag i grunnskolen. I: Ruud, I.M. og S. Hjelde (red.): *Enhet i mangfold 100 år med religionshistorie i Norge*. Oslo: Tano Aschehoug.

Østberg, S. (1998). *Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context*. Doktorgradsavhandling. Warwick: University of Warwick.

Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper – Om fokuserende gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Student- litteratur.

Winje, G. (2003). *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL*. Rapport 2/2003. Høgskolen i Vestfold.



# Vedlegg A - Intervjuguide

Introduksjon

Presentasjon av prosjektet

## Åpen del

Hva gir livet ditt mening? Hva er det som er viktig for dere i livet og i hverdagen.

Hva gjør du i hverdagen som du synes er meningsfullt? (Familie, venner, interesser, aktiviteter, musikk, film, data, skole etc.).

Hva forbinder du med ordet religion? Har noe av det du har nevnt før med religion å gjøre? (OBS skille mellom religion og egen tro).

Hva tenker du på når du hører ordet tro. Hva er viktig for dere?

Hva tenker du på når jeg sier ordet muslim?

Hva betyr islam for deg i ditt liv? For eksempel blant venner, på skolen og i moskeen. Betyr det ulike ting på de forskjellige arenaene?

Hvis man sier at man er muslim, betyr det noe spesielt med tanke på hva man kan gjøre og ikke gjøre, altså hvordan man lever i hverdagen? *(Har det noen betydning for hva dere gjør og ikke gjør i livet, hva dere leser, hvilke filmer/ eller program på tv dere ser og hvilke fritidsaktiviteter dere er med på?)*

Velger du å markere din tro gjennom livsførsel, klesdrakt, språkbruk eller lignende?

## Dimensjonsdel

Riter, handlinger: altså ting man gjør.

Hvordan praktiserer du din religion? (Er det noe spesielt dere gjør i løpet av en dag? Altså noe man gjennomfører fysisk som for eksempel å resitere trosbekjennelsen, bønn, osv... Er noen av de religiøse handlingene spesielt viktig for dere?)

Hvilke religiøse handlinger er viktige for deg? Hvilke høytider og livsritualer er viktige for deg? Er det noen høytider som betyr noe spesielt. Kan du si noe om hvorfor?

Er det andre handlinger og høytider som er viktige i din religion? (Eventuell utdyping av hvorfor handlinger/høytider har ulik betydning i religionen og den personlige tro).

## Myte, fortelling, tekst:

Er det noen fortellinger/tekster som betyr mye for deg? Her trenger det ikke bare være tekster fra Koranen eller Hadith, men også sangtekster eller andre tekster som betyr noe spesielt.

Leser dere ofte i bøker for å utvikle deres tro? Er religiøse tekster viktige inspirasjonskilder for deg når du avgjør hvordan du skal leve?

Kan for eksempel eldre med mer livserfaring være en slags mentor/inspirasjonskilde for deg?

## Lære, tanker, trosforestillinger:

Hva tenker du på når jeg sier ordet Allah? Er Allah sentral/ viktig i livet ditt?

Hva tenker du om det som skjer etter døden? Har det noen betydning for hvordan du lever livet ditt?

### **Sosialt fellesskap:**

Diskuterer eller samtaler du med andre om det du tror på? Er det med andre som deler din tro eller også med andre som ikke deler din tro? Diskuterer dere tro på skolen?

Deltar du i samlinger, arrangementer sammen med andre som tilhører din tro? Hvor? Hvor ofte?

Opplever du at du tilhører en bestemt retning av religionen? Sier du at du er muslim, eller for eksempel shia/sunni-muslim.

### **Opplevelse, følelse:**

Hva betyr det for deg å delta i et trosfellesskap? (Jeg nevner noen stikkord som dere kan si noe om hvis dere ønsker det. Er det *trygghet, tilhørighet, støtte, tvang, press, identitet, utvikling, ansvar, glede, frykt, hjelp*).

### **Bygninger, gjenstander, kunst, musikk:**

Hva tenker du på når jeg sier ordet moské?

Er det noe ved moskeen som betyr noe spesielt for dere, for eksempel gjenstander og bilder som er viktige.

Er det bilder, film, musikk eller lignende som har betydning for din tro?

*Er det noen steder som er spesielt viktige for deg og din tro?*

### **Etikk, verdier, normer, rett og galt:**

Hvilken betydning har din tro for viktige valg du gjør i livet?

Opplever du at samfunnet rundt deg påvirker deg til å gjøre ting som du tenker er i konflikt med din tro?

## **2 Spesifikk del**

Hva tenker du om måten din religion blir presentert på i skolen? Her tenker jeg spesielt på lærebøkene fremstilling, men også læreren sin framstilling av Islam.

Husker du noen episoder fra religionsfaget som du vil dele her? Kan være både positive og negative opplevelser.

Synes dere det er viktig at vi har religion som fag i skolen?

Spørsmål knyttet til utdrag fra lærebok ("bønnen" og "mann og kvinne"): Hva tenker du om dette utdraget? Er det noe her som er viktig for deg? Er det noe her som er beskrevet på en annen måte enn det du tenker om dette? Er det noe du synes mangler i teksten?

Spørsmål knyttet til hovedoverskrifter i lærebøkene: Er det noen av disse punktene du synes er viktige? Er det noen som betyr mindre for deg? Er det noen punkter du synes mangler her?

Skulle det vært noe mer om hvordan det er å være ung muslim i moskeen, og i hverdagen sånn generelt?

Da har vi kommet oss gjennom spørsmålene. Er det noe dere har tenkt på underveis, som dere ikke har sagt? Det er i alle fall lov til å si det nå.

Hvordan syns dere intervjuet har vært?

Informasjon om videre bearbeidelse av intervjuet og om anonymiserte navn

# Vedlegg B – Samtykkeerklæring

## Informasjon om intervjuundersøkelse

Jeg er masterstudent i religion- og etikkdidaktikk ved Universitetet i Oslo og skal nå starte arbeidet med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan ungdommer opplever fremstillingen av deres tro i religion- og etikkfagets læreboktekster. Jeg håper prosjektet skal gi noen svar på hvordan ungdommer selv forstår og uttrykker sin tro eller sitt livssyn.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3-6 personer i alderen 17-20 år. Det vil bli foretatt et gruppeintervju, der ungdommer fra samme religion intervjues sammen. Det vil bli gjort lydopptak, og det kan også bli aktuelt med video-opptak. Videoopptaket blir gjort med et kamera i bakgrunnen, og skal bare brukes i tilfeller hvor det etterpå er vanskelig å høre hvem som sier hva.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Det som blir sagt i intervjuet vil etterpå bli gjort om til tekst. I teksten blir dere gitt fiktive navn slik at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 98 83 65 93, eller sende en e-post til

[astrid.samdal@gmail.com](mailto:astrid.samdal@gmail.com).

Med vennlig hilsen  
Astrid G Samdal

Samtykkeerklæring:

Jeg er fylt 18 år og bekrefter at jeg er villig til å delta i gruppeintervju.

Navn: ..... Telefon: ..... Epost:

.....

Dato: ..... Underskrift: .....



# Vedlegg C – Tekstutdrag om bønnen fra

## *Eksistens, Tro og Tanke og I samme verden*

(Om bønnen fra læreboka *I samme verden*)

### *I samme verden*

Muhammed skal ha sagt: ”Bønn er nøkkelen til paradiset”, og det er da også bønnen som står i sentrum i muslimenes rituelle liv. Det å henge seg til Gud blir konkret i bønnen: Under hver bønn faller den bedende ned på kne og bøyer seg med pannen mot jorda. Den rituelle bønne er på arabisk, men den personlige bønne etterpå kan skje på et annet språk. Fem ganger om dagen ber den praktiserende muslimen: ved soloppgang, ved middagstid, om ettermiddagen, ved solnedgang, og om kvelden. Hvis man forhindres fra å be til det fastsatte tidspunktet, eller hvis man er ute og reiser, kan man slå sammen flere bønner. Bønnene kan bes alene eller sammen med andre. Bønnetepper skaper ent avgrenset, hellig rom for bønne. Mange bruker også bønnekompass for å peke ut retningen- bønnene skal bes mot Mekka. Før man vender seg til Gud, skal man være rituelt ren. Det finnes to former for renselse, den lille og den store. Den lille renselsen er en del av forberedelsene til enhver bønn. Den store renselsen er et rituelt bad som foretas etter seksuelt samkvem, menstruasjon eller fødsel. Den viktigste bønne er middagsbønne i moskeen om fredagen. Det er en plikt for praktiserende muslimske menn å møte opp. Her bes bønnene sammen, og imamen holder en preken. Kvinner har ikke plikt til å delta, og de fleste kvinner ber fredagsbønne hjemme.

(Om bønne fra læreboka *Tro og Tanke*)

### *Tro og Tanke*

De rituelle bønnene (salah) skal bes fem ganger i løpet av ett døgn. De fem periodene er av ulik lengde og markeres ved hjelp av solas posisjon. Morgenbønne bes i grålysningen før soloppgang. Middagsbønne bes etter at sola har passert sitt høyeste punkt på himmelen og før den begynner å nærme seg horisonten for alvor. Ettermiddagsbønne bes når sola nærmer seg horisonten og skal avsluttes før solnedgang. Kveldsbønne bes like etter solnedgang, og nattbønne kan bes når som helst mellom kveldsbønne og morgenbønne. Det fortelles at Muhammed opprinnelig ble pålagt at muslimene skulle be 50 ganger i døgnet, men at han fikk forhandlet antallet ned til fem. De rituelle pliktbønnene skal bes i retning mot

helligdommen Kaba i Mekka. Det vil si at muslimer i Bangladesh ber mot vest, fra Kenya bes det mot nord, fra Senegal mot øst og Kaukasus mot sør. Kaba er verdens religiøse sentrum for muslimene. Bygningen regnes som den eldste bygningen i verden som er bygget for tilbedelse av den ene Gud.

Før bønnene er det nødvendig å rense seg. Renselsen skal skje i rennende vann, men man kan bruke ren sand hvis det ikke finnes vann. Vanligvis skyller man hender, underarmer, ansikt med øre-og neseåpninger, hår og hals, samt føtter hvis man går barbert eller uten sokker i sandaler. I noen tilfeller må man dusje eller ta et bad i rennende vann for å rense hele kroppen. Det gjelder etter at man har hatt avføring eller seksuell omgang, eller hvis man har blødd eller berørt et lik.

Bønnene bes også med kroppen, noe som hører naturlig sammen med den kroppslige renselsen. De ulike stillingene i bønningen uttrykker symbolsk bønnens innhold, som for eksempel at man sitter på kne og bøyer seg framover slik at pannen berører bakken, noe som symboliserer underkastelsen under Allah.

Språket i bønnene er arabisk, som også er Koranens språk. Sitater fra Koranen inngår i bønnene, blant annet brukes hele *sure* 1. Denne teksten kalles gjerne åpningsbønnen (al-Fatiha). Innholdet i bønnene er preget av lovprisning til Gud og bønn om å bli ledet på den rette eller strake veien. Det gir også et sterkt uttrykk for fellesskap. Dette kommer klarest til uttrykk når mange samles til felles bønn i moskeen på fredag når tiden for middagsbønnen er inne. Men også en muslim som ber helt alene, vet at millioner av mennesker ber på sammen måten, i samme tidsrom og mot samme sted, og dette kan gi en sterk opplevelse av fellesskap.

Det er mulig å be andre typer bønningen enn de rituelle pliktbønnene. Da ber man ut fra bestemte situasjoner og etter konkrete behov, som helbredelse for den som er syk, eller regn i en tørketid. Det finnes ferdige tekster for slike bønner, ofte på arabisk, men de kan også bes med egne ord, og da er det naturlig å bruke morsmålet. Disse bønnene kalles *du`a* og kan ikke erstatte pliktbønnene, bare komme i tillegg til dem.

(Om bønnen fra læreboka *Eksistens*)

### ***Eksistens***

Islam påbyr bønn fem ganger om dagen. Foran hver av de fem faste bønnetidene i døgnet lyder kallet til bønn fra minaretene, tårnene som finnes i tilknytning til moskeene. Tidligere var det en mann (*muezzinen*) som kalte til bønn, men i dag bruker en oftest lydbånd. Før selve bønnen kreves det at den troende blir *rituelt ren*. Muslimene mener at menneskene blir urene gjennom sine biologiske funksjoner- også de seksuelle- og derfor må de gjennomgå en renselse, det vil si en fullstendig vask av kroppen i rennende vann. Ellers er det i praksis nok å vaske hendene og ansiktet. Det er ikke uvanlig at egne bad er anlagt i nærheten av en moské. Disse forskriftene førte tidlig til svært god hygiene i arabiske land. Bønn er i islam først og fremst en fastsatt, rituell bønn som krever bestemte ord og handlinger. Selv om det finnes *frie bøtter*, der den troende ber Gud om noe, kan muslimene ikke hoppe over den rituelle bønnen, som først og fremst er en lovprisning til ære for Gud. Et fast innslag i bønnen er sure nr. 1, ”Åpningsbønner”. De fem daglige bønnene kan muslimene be hvor som helst. De fleste har spesielle matter eller tepper som de ber på, og de vender seg alltid mot Mekka. Bevegelsene er like viktige som ordene, de understreker at mennesket overgir seg og forteller at kropp og sjel er like viktige. Derom en kan, bør en minst en gang i uka be sammen med andre, helst i moskeen. Det gjelder særlig *fredagens* middagsbønn, som er en gudstjeneste med preken. ”Dere som tror, når det kalles til samlingsdagens bønn, så skynd dere hen til Guds ihukommelse, og la handel ligge.” (Sure 62,9)

De som kommer til moskeen skal være anstendig kledd, det betyr stort sett at kroppen er godt tildekket. Alle skal ta av seg skoene før de går inn, og med orden og disiplin følge bønnelederens bevegelser. Bønnelederen står også vendt mot Mekka, det vil si med ryggen mot forsamlingen. Det er vanligvis bare mennene som ber i den store salen i moskeen. Kvinnene holder til enten på et galleri eller bak et forheng bakerst i salen. Noen islamske grupper, som holder på atskillelse av kjønnene, mener at kvinnene ikke bør komme til moskeen i det hele tatt, men be i hjemmet. Enhver voksen muslim kan være bønneleder, imam. Noe organisert presteskap finnes ikke i islam. Det er likevel blitt vanlig at bønnelederen - og predikanten - er en teologisk velutdannet person, ofte ansatt som funksjonær i moskeen.





# Vedlegg D – Tekstutdrag fra *Eksistens* om ”mann og kvinne”

Mann og kvinne. Utdrag fra læreboken *Eksistens*

To koransitater viser hvordan skriften kan brukes til å rettferdiggjøre to ulike syn på kvinnens stilling. ”Menn er kvinner overlegne fordi Gud har foretrukket den ene framfor den andre.”( Sure 4,31). ”Kvinnene skal ha de samme rettigheter overfor mennene som mennene har overfor dem.”( Sure 2, 228). Forskjellsbehandlingen av menn og kvinner kommer til syne på en rekke felt i samfunnslivet, men er aller tydeligst regulert i ekteskapslovgivningen. En mann kan inngå ekteskap med inntil fire kvinner dersom han kan forsørge dem, og forutsatt at han behandler alle likt, både økonomisk og følelsesmessig. En kvinne kan bare være gift med én mann om gangen, og mannen må være muslim. En muslimsk mann kan derimot gifte seg med jøder og kristne, men ikke med kvinner fra andre religioner. En mann kan skille seg fra en kvinne ved å si tre ganger:” Jeg skiller meg fra deg.” Det anbefales at han venter en tid mellom hver gang han sier det, slik at begge kan tenke seg om. Men etter tredje gang er skilsmissen et faktum. Den er så skjebnesvanger at mannen ikke kan gifte seg om igjen med samme kvinne, hvis hun ikke i mellomtiden har vært gift med en annen. En kvinne kan bare få skilsmisse av en dommer, og det må foreligge bevis for at mannen enten er impotent, har forlatt islam eller lider av en alvorlig mental eller smittsom sykdom. Den enkleste formen for skilsmisse er hvis begge parter er enige om det. Med omfattende betingelser og regler skal hindre altfor utstrakt bruk av skilsmisse, som i følge Muhammed er ”det som Gud liker minst av de lovlige ting”. Det finnes også en rekke lover som beskytter kvinnene i ekteskapet. Når ekteskapskontrakten blir inngått, betaler mannen en medgift. Den forblir kvinnens eiendom og kan ikke brukes uten at hun samtykker. Kvinner kan også arve, men deres arv er bare halvparten av den mennene får. Islam avviser homofili med henvisning til Koranen: ” Er det slik at dere holder dere til menn fortrinnsvis, og forsømmer deres hustruer som Herren har skapt for dere? Nei, dere er et folk som går over grensen.” (Sure 26, 165).

## Vedlegg E – Hovedoverskrifter fra lærebøkene

Her har jeg skrevet de overskriftene som man finner i lærebøkene *Tro og tanke*, *I samme verden* og *Eksistens*. Er disse temaene tilfredsstillende for å lære om islam, eller burde det vært med noe mer enn det som står her?

<b><i>Tro og tanke</i></b>	<b><i>I samme verden</i></b>	<b><i>Eksistens</i></b>
De fem søylene	Mangfold og utbredelse	Historisk oversikt
Menneskesyn og etikk (haram og halal)	Sentralt symbol: Kaba	Tekster (Koranen, Hadith)
Trosartiklene	Sentrale trekk (Gud er én, trosartiklene, profeten Muhammed)	Virkelighetsoppfatning (monoteisme, islams trosartikler, engler, djevler og djinner)
Muhammeds liv	Menneskesyn	Menneskesyn (dom, straff og belønning, dom etter gjerninger og forutbestemmelse)
Koranen og Hadith	Rituelle uttrykk (de fem søylene)	Etikk (mann og kvinne, bruk av slør, økonomi, strafferett)
Ulike former for islam (sunni, sjia, sufismen)	Materielle og estetiske uttrykk (moskeen, musikk og dans)	Religiøst liv (moskeen, dekor i moskeen)
Islamisme og modernisme	Tekster (Koranen og Hadith, biografier, Sharias tolkningsprinsipper)	De fem søylene
Kjønn og familie (kjønnsdeling i samfunnet, ekteskap, skilsmisse)	Ulike retninger (Shia, sunni og sufisme)	Overgangsriter (fødsel og navngiving, overgang til voksen - omskjæring og koranskole, ekteskap, død og begravelse)
Islam i dagens verden (Islam i Europa og Nord-Amerika, muslimer i Norge, muslimene i Norge organiserer seg)	Islamisme (synet på demokrati, forholdet til Sharia, muslimer i Vesten)	Høytider
Den islamske staten	Syn på kjønn og kjønnsroller	Islams utvikling (ekspansjon i Asia og Afrika, islam i Vesten)
	Syn på andre religioner og livssyn	Retninger (sunni, shia, sufismen)
		Islamisme (møte med Vesten, Salafi, Taliban og al-Qaida, hellig krig)

