

Framstillingen av religiøse høytider

En kvalitativ studie av framstillingen av religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i læreverk og undervisning i religion- og etikkfaget

Sofie Elisabeth Størkersen



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Framstillingen av religiøse høytider

En kvalitativ studie av framstillingen av religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i læreverker og undervisning i religion- og etikkfaget

Sofie Elisabeth Størkersen

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk – 30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

© Sofie Elisabeth Størkersen

2017

Framstillingen av religiøse høytider

Sofie Elisabeth Størkersen

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

Trykk: Oslo Digitaltrykk

Sammendrag

Dette er en eksplorerende studie, som sikter på å gi en beskrivelse av et fagområde som per dags dato ikke er blitt undersøkt. Formålet med denne studien er å undersøke framstillingen av høytider knyttet til kristendom og islam. Oppgavens problemstilling er: *Hvordan framstilles religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i læreverk og undervisning i religion- og etikkfaget i den videregående skolen?*

For å kunne svare på problemstillingen har jeg analysert to læreverk, samt foretatt og analysert to lærerintervjuer.

I oppgaven benytter jeg meg av et teoriperspektiv der høytider kan sies å bestå av fire aspekter: et tidsaspekt, et minneaspekt, et rituelt aspekt og et gruppeaspekt. Disse forholder jeg meg til i analysen og i drøftingen. I studien har jeg avdekket hvilke aspekter som inkluderes eller utelates i framstillingen av de enkelte høytidene, samt hvordan og i hvilken grad disse inkluderes. Minneaspektet er det aspektet som oftest ser ut til å inkluderes i framstillingen av høytidene, mens gruppeaspektet muligens er det som generelt er svakest beskrevet. Datamaterialet mitt viser at de kristne og islamske høytidene generelt ser ut til å være lite framtreddende i læreverkene og informantenes undervisning.

Tendenser i datamaterialet mitt viser at en høytid kan fungere som et godt introduksjonstema til en religion og som gode tematiske tilnærminger til religionen som sådan.

Studien viser at film og bilder er de mest sentrale mediene i framstillingen av religiøse høytider i min studie. I tillegg er dimensjonsmodellen et sentralt verktøy.

Læreverkforfatterne til tider knappe framstillinger av de kristne høytidene kan signalisere forventninger om at elevene har relativt gode forkunnskaper, men lærerinformantene mine forteller at de opplever elevenes forkunnskaper som dårlige. Ut ifra mitt datamateriale ser det derfor ut som at virkeligheten ikke svarer til læreverkforfatternes forventninger. Samtidig påpekes det at elevene sitter på en del forkunnskaper ervervet gjennom skolegang og deltakelse i det norske samfunnet som bør settes inn i en tydelig faglig ramme.

Forord

I denne masteravhandlingen har jeg fått muligheten til å fordype meg i en tematikk som jeg synes er utrolig spennende. Religiøse høytider i kristendommen og islam er viktige kulturelle og religiøse uttrykk i dagens Norge, og er for mange det som gir året rytme. I dag er det Kristi Himmelfartsdag, og jeg vet bedre enn noen gang hvorfor dette er en rød dag i kalenderen. Til helga er det også starten på ramadan, og jeg ser fram til å kunne lære mine framtidige elever om alt dette.

Arbeidet med denne oppgaven har først og fremst vært spennende og givende, men også krevende. Jeg vil benytte anledningen til å takke menneskene rundt meg som har gjort prosessen betydelig bedre.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere, Kirsten Marie Hartvigsen og Jon Magne Vestøl. Tusen hjertelig takk for faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og gode råd. For hyggelige masterlunsjer, veiledning og oppfølging.

Jeg vil takke informantene mine, som sa ja og tok seg tid til å dele sine erfaringer og tanker med meg.

Jeg vil også si tusen takk til mamma og Joakim, som har brukt tiden sin på korrekturlesing.

Jeg vil også rette en spesiell takk til Ida Karoline. Studietiden min hadde virkelig ikke vært det samme uten deg. Og takk til pappa for støtte og oppmuntrende ord hele veien.

Sofie Elisabeth Størkersen

Oslo, Mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	3
2	Religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske perspektiver.....	4
2.1	Tidligere forskning.....	4
2.2	Fenomenet høytid – begrepsavklaring.....	6
2.3	Oppgavens teoretiske perspektiv – fire høytidsaspekter.....	7
2.3.1	Tidsaspektet.....	7
2.3.2	Minneaspektet.....	8
2.3.3	Det rituelle aspektet.....	9
2.3.4	Gruppeaspektet.....	9
2.3.5	Kultur og mangfold.....	9
2.4	Tidfesting av høytidene.....	10
2.5	De kristne høytidene.....	11
2.5.1	Påske.....	11
2.5.2	Pinse.....	13
2.5.3	Jul.....	13
2.6	De islamske høytidene.....	14
2.6.1	Id al-fitr.....	15
2.6.2	Id al-adha.....	16
2.6.3	Ashura.....	17
2.7	Læreverkets plass og funksjon.....	18
2.8	Dimensjonsmodellen.....	19
2.8.1	Ninian Smart og religionsfenomenologien.....	19
2.8.2	Kritikk av dimensjonsmodellen.....	19
2.8.3	Dimensjonsmodellen.....	20
2.8.4	Dimensjonsmodellen i religionsundervisningen.....	21
2.8.5	Dimensjonsmodellen og høytider.....	22
2.9	Oppsummering av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske perspektiver.....	22
3	Metode.....	23

3.1	Valg av metode.....	23
3.1.1	Læreverkanalyse.....	24
3.1.2	Det kvalitative forskningsintervjuet.....	24
3.2	Utvalg.....	25
3.3	Analyse av datamateriale	26
3.3.1	Transkribering	26
3.3.2	Intervjuanalysen	27
3.3.3	Læreverkanalysen.....	27
3.4	Validitet og reliabilitet	28
3.5	Forskningsetiske betraktninger	29
4	Analyse.....	30
4.1	Læreverkanalysen.....	30
4.1.1	Læreboka <i>I samme verden</i>	30
4.1.2	De kristne høytidene i <i>I samme verden</i>	31
4.1.3	De islamske høytidene i <i>I samme verden</i>	35
4.1.4	I samme verdens nettside	37
4.1.5	Læreboka <i>Tro og tanke</i>	39
4.1.6	De kristne høytidene i <i>Tro og tanke</i>	39
4.1.7	De islamske høytidene i <i>Tro og tanke</i>	41
4.1.8	Oppsummering av læreverkkfunn	43
4.2	Intervjuanalysen	45
4.2.1	Elevenes forkunnskaper	45
4.2.2	Kristne høytider i undervisningen	46
4.2.3	Islamske høytider i undervisningen.....	47
4.2.4	Kultur og mangfold	50
4.2.5	Læremidler, ressurser og verktøy.....	51
4.2.6	Høytider i den valgfrie religionen	55
4.2.7	Oppsummering av funn i intervjuanalysen	55
5	Drøfting.....	58
5.1	Aspektene i framstillingen av de kristne høytidene	59
5.1.1	Jul	60
5.1.2	Påske.....	61
5.1.3	Pinse	63

5.1.4	De kristne høytidene – Delkonklusjon	64
5.2	Aspektene i framstillingen av de islamske høytidene	65
5.2.1	Id al-fitr	65
5.2.2	Id al-adha.....	67
5.2.3	Ashura	70
5.2.4	De islamske høytidene – Delkonklusjon	71
5.3	Aspektenes betydning	72
5.4	Hvilke medier og verktøy brukes for å framstille høytidene?.....	73
5.4.1	Dimensjonsmodellen som verktøy i læreverkene og undervisningen.....	73
5.4.2	Film og bilder	76
5.4.3	Religiøse tekster	77
5.5	Oppsummering og forslag til videre forskning	77
	Litteraturliste	81
	Vedlegg 1	86
	Vedlegg 2.....	89

1 Innledning

1.1 Formål og begrunnelse for valg av tema

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan religiøse høytider knyttet til kristendom og islam framstilles i læreverk og i undervisning i religion- og etikkfaget i den videregående skolen. Dette er en eksplorerende studie, som sikter på å gi en beskrivelse av et fagområde som per dags dato ikke har blitt undersøkt. Studien har ikke som formål å være generaliserbar. Temaet religiøse høytider har jeg valgt av flere grunner. Først og fremst har jeg valgt temaet fordi jeg har et ønske om å komme med et bidrag som kan belyse en del av det religionsdidaktiske fagfeltet som hittil ikke har blitt undersøkt. For det andre foregår dagens religionsundervisning i et flerreligiøst og flerkulturelt samfunn der ulike trossamfunn feirer eller markerer sine høytider i en norsk samfunnskontekst. Dette skjer både i det stille innad i trossamfunnene og av og til i større skala eller på måter som gjør at høytidsfeiringen blir synlig i storsamfunnet. Det er altså sannsynlig at man får se, høre og på en eller annen måte må forholde seg til andres religiøse høytider i løpet av livet i dagens Norge. Jeg tenker derfor at en viss kunnskap om høytider vil gjøre møte med slike religiøse uttrykk mer fruktbart og mindre fremmed. Hvorvidt og i tilfellet hvordan religion- og etikkfaget formidler denne kunnskapen er derfor interessant å undersøke.

For det tredje er Norge et samfunn der den kulturelle arven forankres i den kristne tro og tradisjon. I opplæringslovens §1-1 slås det fast at opplæringen i den norske skolen skal bidra til å utvide kunnskapen om og forståelsen av den nasjonale kulturarven. En del av denne arven preger blant annet det norske kalenderåret, der flere offentlige fridager opprinnelig har en religiøs begrunnelse. Dette er også vektlagt i styringsdokumenter for skolen, som når det står i den generelle delen av den gjeldende læreplanen at den kristne tro og tradisjon binder oss sammen i ukerytmen og i de årlige høytidene (Kunnskapsdepartementet, 2015a, s. 3). De kristne høytidene er med andre ord en viktig del av den kristne kulturarven og det norske samfunnet, og også noe vi skal lære om på skolen. Jeg har derfor valgt å se på framstillingen av kristne høytider i religion- og etikkfaget. Samtidig er islam den største ikke-kristne religionen i Norge (Vogt, 2011, s. 128), og jeg har derfor også valgt å se på de islamske høytidene.

Jeg tenker at selv om ikke alle er religiøst aktive til daglig, er det kanskje sånn som Hjelde og Krogseth (2007) skriver, at nettopp høytidene ofte bidrar til å forme og opprettholde en viss grad av religiøs identitet. Mennesker som i hverdagen kanskje ikke er religiøst aktive deltar i eller berøres gjerne av de kristne eller islamske høytidene, da disse også er en del av tradisjonen og kulturen. Dette mener jeg for eksempel vises i debattene om Lucia-tog og julegudstjenester, der mange tar til orde for å forsvare tradisjonene knyttet til en kristen høytid eller for å ta avstand fra dem. Denne problematikken berører primært barnehage og grunnskolen. I formålsbeskrivelsen til religion- og etikkfaget i den videregående skolen står det at «Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Toleranse fordrer rimeligvis kunnskap om andres religioner og livssyn, da det er vanskelig å tolerere ulikheter du ikke har noe kunnskap om. Faget skal da blant annet bidra med kunnskap om og utvikle respekt for ulike religiøse ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Kunnskap om religionenes høytider kan være med på å utvikle elevenes toleranse og respekt for andres feiring eller markering av religiøse høytider i lokalsamfunnet og verden for øvrig.

Kompetansemålene i læreplanen for KRLE-faget i grunnskolen legger opp til at elevene både etter 4. og 7. årstrinn skal kunne si noe om høytider i kristendommen og islam (Kunnskapsdepartementet, 2015b, s. 4 og 6). Kristne og islamske høytider er ikke inkludert i kompetansemålene elevene skal oppnå etter 10. årstrinn i KRLE-faget, og de nevnes heller ikke eksplisitt i læreplanen for religion- og etikkfaget i den videregående skolen. Om og i hvilken grad de religiøse høytidene får plass i undervisningen vil etter mellomtrinnet være opp til læreren og hans eller hennes tolkning av læreplan og rammeverk. Om og hvordan de religiøse høytidene inkluderes i de ulike læreverkene vil likeledes være opp til læreverkforfatterne og deres tolkning av læreplan og rammeverk. Dette vil derfor være interessant å undersøke.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen denne studien tar utgangspunkt i er derfor som følger: *Hvordan framstilles religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i læreverk og undervisning i religion- og etikkfaget i den videregående skolen?* Med ordet «framstille» mener jeg om og hvordan de ulike høytidene presenteres i undervisningen og læreverkene. Jeg vil altså undersøke hvilket

kunnskapsinnhold og hvilke medier og verktøy som brukes i presentasjonen, samt hvorvidt de ulike høytidene er framtreddende eller ikke.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg foretatt to lærerintervjuer og analysert to læreverk. For å avgrense og fokusere studien har jeg valgt å analysere de to læreverkene *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steinenger, 2016) og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016), men utelatt *Eksistens* (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008), som er det tredje læreverket for religion- og etikkfaget. Dette begrunnes nærmere i delkapittel 3.2. I studien undersøker jeg heller ikke *alle* høytidene som finnes i kristendommen og islam, men de høytidene læreverkene nevner. Disse er; *jul, påske, pinse, id al-fitr, id al-adha* og *ashura*.

Jeg har utarbeidet to forskningsspørsmål som konkretiserer hva det er jeg undersøker. Disse er som følger:

1. Hvilke aspekter inkluderes og hvilke utelates i framstillingen av de religiøse høytidene?

Aspekter jeg spesielt undersøker og forholder meg til presenteres i delkapittel 2.3.

2. Hvilke medier, verktøy og læringsressurser brukes i framstillingen av de religiøse høytidene?

1.3 Oppgavens struktur

Den videre strukturen i masteravhandlingen er lagt opp på følgende måte: I kapittel 2 starter jeg med å adressere situasjonen når det gjelder tidligere empirisk forskning på feltet og vise hvordan de eksisterende empiriske studiene om religiøse høytider har et annet fokus enn mitt. Deretter presenteres utvalgt litteratur og mitt teoretiske perspektiv for oppgaven. Kapittel 3 redegjør for metodiske valg og begrunnelser, validitet og forskningsetiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres funn i analysene av det innsamlede datamaterialet og de to læreverkene. Disse funnene drøftes i kapittel 5 i lys av litteraturen og de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 2.

2 Religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg presentere og gjøre rede for perspektiver fra litteratur som har relevans for oppgavens tema og problemstilling, samt tidligere forskning. Først vil jeg presentere tidligere forskning som berører religiøse høytider. Forskningen danner en kontekst for denne studien, men er av ulike årsaker ikke direkte relevant. Deretter presenterer jeg teori som omhandler religiøse høytider som fenomen og teori om de ulike høytidene.

Avslutningsvis presenteres læreverkets plass og funksjon i faget, samt Ninian Smarts dimensjonsmodell. Litteraturen er av empirisk og teoretisk karakter og er hentet fra det religionsvitenskapelige feltet, det teologiske feltet og det religionsdidaktiske feltet.

2.1 Tidligere forskning

I kildene og databasene jeg har undersøkt finner jeg ingen tidligere studier som undersøker framstillingen av religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i religion- og etikkfaget i den videregående skolen, hverken framstillingen av disse i læreverk eller i undervisningen. Det virker som om det generelt er sparsomt med litteratur som spesifikt omhandler religiøse høytider i kristendommen og islam, og jeg finner lite tidligere forskning med relevans for min oppgave. Det finnes enkelte studier som berører høytider i grunnskole og barnehage, men ikke på videregående trinn. Jeg refererer kort noen eksempler på denne forskningen.

Markering av religiøse høytider presenteres som tema for Beate Ringstads masteroppgave fra 2011 «*Fra kirkegang til fellessang: en kvalitativ studie av religiøse høytidsmarkeringer ved en flerkulturell skole*». I oppgaven undersøker hun hvordan advent markeres ved en flerkulturell skole på Romsås og hvordan offentlige institusjoner kan anvende markering av advent som et verktøy for å inkludere religiøst og kulturelt mangfold, samtidig som kollektiv identitet opprettholdes. Hun skriver blant annet om hvordan elevene blir kjent med religiøse høytider som en del av en kulturarv. Den kristne kulturarven vil også trekkes inn i min oppgave, men studien og hennes funn er ikke relevante for min studie da denne er gjennomført med fokus på hvordan høytiden *markeres* i grunnskolen, og ikke hvordan høytiden framstilles i undervisningen. Hennes fokus er samfunnsrettet, mens mitt ligger på det faglige. Studien vil derfor ikke brukes i drøftingskapitlet mitt.

«Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager», en artikkel skrevet av Kari Krogstad og Kari-Mette Walmann Hidle i tidsskriftet «Nordisk Barnehageforskning» i 2015, tar utgangspunkt i hvordan bruk av høytidsmarkering i et utvalg barnehager kan være en del av arbeidet med prosessmålet om at barn skal utvikle interesse, toleranse og respekt for hverandre. Utvikling av toleranse er også en del av formålsbeskrivelsen til religion- og etikkfaget og noe jeg kommer til å adressere, men artikkelen er ikke relevant for min studie, da fokuset også her er på *markering* av høytider, på lavere alderstrinn.

Studiene viser at markering av høytider i barnehage og grunnskole har vært tema for forskning. Religiøse høytider er således ikke bare et mulig tema i undervisningen eller noe som bare angår et trossamfunn. Resten av storsamfunnet må også ta stilling til slike religiøse uttrykk.

Det er også skrevet en masteroppgave der typiske sjiamuslimske ritualer nevnes, deriblant ashura: «*Unge sjiamuslimer i Oslo: om religiøs identitet, individualisering og forholdet til transnasjonal autoritet*», skrevet av Inger Johanne Strandhagen i 2008. Strandhagen skriver en del om ashura og ritualene knyttet til høytiden, samt markeringen av den globalt og i Norge. I min oppgave er ashura en av de seks høytidene jeg undersøker, så en liten del av Strandhagens oppgave berører en liten tematisk del av min. Strandhagens oppgave er et empirisk arbeid som også benytter seg av teoriperspektiver. Dette er andre teoriperspektiver enn dem jeg har valgt, og jeg vil derfor ikke referere til henne i drøftingen min.

Internasjonal forskningslitteratur om høytider i undervisning virker også sparsom. Det finnes enkelte framstillinger av religiøse høytider ut fra et mer teologisk eller religionsvitenskapelig perspektiv. Noe av denne litteraturen vil benyttes som referansepunkt i min egen drøfting. Sentralt for mitt teorikapittel er boka «*Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture*». Boka er en antologi satt sammen av flere enkeltstående arbeider av ulike forskere, knyttet til et nederlandsk forskningsprogram kalt «*Liturgical Movements and Feast Culture*». Kristne høytider som kulturfenomen beskrives som hovedtema i samlingen. Jeg har benyttet meg av flere av artiklene presentert i boka. Disse vil jeg gjøre nærmere rede for i presentasjonen av oppgavens teoretiske perspektiv i del 2.3.

2.2 Fenomenet høytid – begrepsavklaring

Feiring av høytider er et uttrykk for det mest sentrale i en religion. Om man vil vite hva en religion virkelig står for, burde man ifølge Larsson (2006) først og fremst se på bønner, ritualer og høytider. Han mener dette mange ganger sier atskillig mer om den levende religiøse virkeligheten enn teologiske avhandlinger, konsilbeslutninger og offisielle deklarasjoner (s. 8). Religiøse høytider kan altså fortelle mye om religionen de er en del av. For å kunne si noe om fremstillingen av religiøse høytider i læreverk og undervisning er det først og fremst nødvendig å redegjøre for hva en høytid er og hvilke funksjoner en høytid kan ha. Jeg vil i det følgende derfor avklare hva som menes med begrepet i denne oppgaven og deretter skissere et teoretisk perspektiv på høytider.

Ordet «høytid» kommer fra det germanske ordet for høy i betydningen opphøyet, og betyr hellig tid. Det er en tid som står over andre tider, hvilket betyr at den har en særegen kvalitet og en høyere «verdi» enn andre dager eller tider. I alle kulturer og i alle religioner finner vi slike spesielle dager eller tider som skiller seg ut fra hverdagene og som vies ekstra oppmerksomhet. Til slike dager eller tider er det knyttet handlinger av både religiøs og ikke-religiøs karakter, for eksempel ulike riter som bønn, faste og lesing av hellige tekster eller god mat og sosialt samvær. Dette er dager eller tider med en helt egen kvalitet, som skaper følelsen av tilhørighet og fellesskap. Slike dager eller tider kalles religiøse høytider og har enten utgangspunkt i naturens gang eller i religiøse og/eller historiske hendelser (Børresen, 1997, s. 9). Ut ifra dette defineres en høytid i denne oppgaven som en eller flere dager som skiller seg ut fra hverdagen og vies ekstra oppmerksomhet i det den knyttes til naturens gang eller til en religiøs og/eller historisk hendelse. Den ekstra oppmerksomheten innebærer spesifikke handlinger av religiøs og ikke-religiøs karakter som knyttes til hendelsen og således styrker følelsen av fellesskap innad i en gruppe.

Oppgaven skal altså undersøke et utvalg av slike viktige høytider i kristendommen og islam. Høytidene læreverkene har valgt å nevne er som sagt jul, påske, pinse, id al-fitr, id al-adha og ashura. Disse betegnes og trekkes fram som de mest sentrale og mest grunnleggende i kristendommen (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 270) og islam (Roald, 2012, s. 122). Om jeg skulle foretatt et eget utvalg uten å vite hvilke høytider læreverkene nevnte, hadde det derfor blitt det samme. I det følgende vil jeg gjøre rede for et teoretisk perspektiv som skal ligge til grunn for analysen av datamaterialet og refereres til i drøftingen.

2.3 Oppgavens teoretiske perspektiv – fire høytidsaspekter

Som jeg nevnte virker det som om det generelt er sparsomt med litteratur som spesifikt omhandler høytider i kristendommen og islam. Dette gjelder også religionsvitenskapelig litteratur om fenomenet høytider. Jeg må nevne at det ser ut til å foreligge en del religionsvitenskapelig litteratur om høytider på tysk, som jeg dessverre ikke får benyttet meg av. Denne litteraturen er blant annet skrevet av Jan Assmann, en anerkjent tysk forsker. I del 2.1 om tidligere forskning, nevnte jeg avslutningsvis antologien «*Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture*», som består av flere enkeltstående arbeider av ulike forskere. En av redaktørene, Paul Post, referer til Assmann, i det innledende kapittelet «*Introduction and application: Feast as a key concept in a liturgical studies research design*». Med referanse til Assmann presenteres et perspektiv der høytider kan sies å bestå av fire kvaliteter eller dimensjoner. Dette vil være utgangspunktet for denne oppgavens teoriperspektiv. Jeg velger å kalle disse for aspekter heller enn dimensjoner, for ikke å blande disse med Smarts religionsdimensjoner. Post forklarer at det er fire typiske aspekter i en høytid: et tidsaspekt, et minneaspekt, et rituelt aspekt og et gruppeaspekt. Disse beskrives forholdsvis kort av Post. Jeg har derfor valgt å referere til flere av forskningsarbeidene i antologien. De ulike aspektene refereres til i flere av arbeidene og gjør teoriperspektivet jeg prøver å skissere mer utfyllende og tydeligere. I tillegg til Post refererer jeg til «*Christmas as identity marker. Three Islamic examples*» skrevet av Herman L. Beck og «*An approach from biblical theology of the Passover. A critical appraisal of its Old Testament aspects*» skrevet av Jan Holman. Jeg fant også relevant materiale hos Sissel Østberg, Ninian Smart, Knut A. Jacobsen og Gilhus og Mikaelsson som ikke er del av antologien.

2.3.1 Tidsaspektet

Det første som trekkes frem av Post er kontrasten mellom hverdager og høytider. «Feast exists by grace of a necessarily sought and cherished contrast with the everyday» (Post, 2001, s. 67). Kontrast til hverdagen er altså et viktig element i høytider. Mens hverdagen preges av det ustrukturerte og det foranderlige, er høytider det motsatte. De er foreskrevet, planlagt, og preges ikke av tilfeldigheter. Hverdagen kan beskrives som grå og monoton og den orienterer seg mot grunnleggende adferdsmønstre. Høytider transcenderer et slikt perspektiv, og orienteres mot fundamentale spørsmål (Post, 2001, s.67). En religiøs høytid eller fest er

ekstraordinær fordi den avbryter rekken med vanlige dager for å minnes en hendelse av kosmisk eller historisk natur. De troende kan minnes en slik hendelse hele tiden og overalt, men feiringen av hendelsen setter den til side i tid og rom og gir den spesiell oppmerksomhet (Holman, 2001, s.168). Det er altså en kontrast mellom hverdager og høytider, og den grå hverdagen og dens grunnleggende adferdsmønstre settes i høytiden på pause. Behovet for å markere og skille ut spesielle tider på dagen eller året er et sentralt element i alle religioner, og hvordan mennesker har organisert tiden og utviklet systemer for dette er derfor en viktig del av fenomenet høytider. «Å oppleve høytidene vil også si å oppleve årets rytme, tidens inndeling» (Østberg, 2003, s. 63). Jeg vil derfor inkludere et delkapittel om tidfesting av høytider, da jeg mener utviklingen av kalendere er en forutsetning for å forstå hvorfor og hvordan de ulike høytidene dateres.

2.3.2 Minneaspektet

For det andre er religiøse høytider en del av det kulturelle minnet, og er derfor uunnværlig for en kultur (Post, 2001). Det kulturelle minnet gjøres nåtidig gjennom ritene i høytiden. Meningen med en høytid er ikke bare å minnes noe som har skjedd, men å realisere eller virkeliggjøre det. Tidsaspektet er derfor viktig i feiringen av slike religiøse fester. På den ene siden gjøres alt dette «til minne om», men er på den annen side også noe som skjer her og nå. En hellig begivenhet som skjedde en gang i tiden, aktualiseres igjen (Beck, 2001, s.100). Hendelser som Jesu fødsel blir levende og virkelige under feiringen av jul. Det er ikke bare noe som har skjedd, men også noe som «skjer». Høytider og religiøse fester er således ikke bare referanser til en annen tid, da en hellig opptreden der fortid, nåtid og fremtid kobles til hverandre finner sted under høytidene (Post, 2001, s.68). Et essensielt aspekt ved alle høytider er at dens deltakere minnes grunnen til at festen og dens ritualer ble innstiftet ved å fortelle myten om og om igjen. «The aspect of remembrance has become an important theme in studies of the feast» (Beck, 2001, s. 100). Også Smart (1996) påpeker at minnet om den kollektive fortiden holder historien i live, og denne typen minne gir identitet til gruppen, akkurat slik som minner gir enkeltindivider en identitet (s. 132). Det fjerde aspektet i en høytid er nettopp gruppeaspektet. Aspektene henger således tett sammen. I en høytid minnes og gjenoppleves altså et felles minne som er bevart i gruppens fortellinger og som gjenfortelles og aktualiseres under høytiden.

2.3.3 Det rituelle aspektet

Det kulturelle minnet gjøres som sagt nåtidig gjennom ritene i høytiden (Post, 2001, s.71). En hellig historie gjentas og minnes gjennom ulike ritualer. Ritualer som baserer seg på en gitt myte, som for eksempel påskemytten, avskaffer gapet mellom da og nå. «One of the most important aspects of ritual is the way in which it may abolish space and time (Smart, 1996, s. 83). De troende roper for eksempel «Jesus Christ is risen today» første påskedag (Smart, 1996, s. 83). Ritualene gjør minnet nåtidig og deltakerne tar således del i hendelsen. En av funksjonene fortellinger har er å tjene som manus for rituell handling, og Smart (1996, s. 133) nevner flere relevante eksempler for denne oppgaven, nemlig påskemåltidet, juleevangeliet og slaget ved Karbala som eksempler.

2.3.4 Gruppeaspektet

I tillegg skaper og markerer høytidsfeiringen enhet. Festen minner deltakerne på deres opprinnelige religiøse identitet. Feiringen av religiøse høytider gir de troende følelsen av fellesskap, solidaritet, kontinuitet av felles historie og arv, og kulturell og religiøs enhet. Høytidsfeiringens funksjon er å konsolidere fellesskapet og dets identitet om og om igjen, både på individ og gruppenivå (Beck, 2001, s. 101). Dette kan virke styrkende på gruppefellesskapet både innad og utad. I aktualiseringen av det kulturelle minnet styrkes gruppefellesskapet og gruppeidentiteten. Fortellinger er viktige fordi de bidrar til å definere grupper (Smart, 1996, s. 132). Grupper og gruppekultur er altså et sentralt aspekt i høytider. En høytid er en sosial begivenhet, og det ekstraordinære kommer også til uttrykk ved at folk pynter seg for anledningen, møtes, spiser sammen og deltar i sang og dans. En del av gruppeaspektet i en høytid er altså et klart sosialt aspekt (Holman, 2001, s. 168).

2.3.5 Kultur og mangfold

For å oppsummere er det altså fire definerende aspekter i høytider. Det første er tidsaspektet, og da spesielt kontrasten mellom hverdager og høytidsdager og hvordan disse skiller fra hverandre gjennom kalendere. Høytider eksisterer på grunn av det kulturelle minnet og et annet aspekt er derfor minneaspektet. Noe eller noen minnes og derfor er det noe eller noen å feire eller hedre. Minnet bevares og aktualiseres gjennom ritualer, som er et tredje aspekt. Høytider eller fester er noe man *gjør*, de utføres gjennom ord og handlinger. Det siste aspektet

er gruppeaspektet, som høytider er uløselig knyttet til. Høytider står og faller ved gruppesolidaritet, da høytider er noe som gjøres sammen (Post, 2001, s. 71).

Post (2001) bruker ordet kultur når han snakker om minneaspektet ved høytidene, da det vekselvis kalles det kollektive minnet og det kulturelle minnet. Det er også snakk om gruppekultur. Som sagt skriver han at høytider er en del av det *kulturelle* minne, ikke det religiøse, og at minnet er uunnværlig for en kultur. Gilhus og Mikaelsson (2012) argumenterer for at religionsvitenskapen bør se på hvorledes religion er en integrert del av kultur og et uttrykk for menneskets kulturskapende evne (s. 32). Den kristne tro og tradisjon er som jeg nevnte innledningsvis en del av den norske kulturarven og godt integrert i den norske kulturen. Religiøse høytider er således uløselig knyttet til kultur, og det kulturelle mangfoldet i verden vil derfor speiles i utformingen av høytidene på ulike steder.

Markeringen eller *feiringen* av en høytid har derfor ofte et kulturelt aspekt i seg. Religioner preges som Jacobsen (2011) påpeker av mangfold heller enn enhet. Religioner er ikke ensartede og homogene, men består av en rekke forskjellige skoleretninger og lokale religiøse tradisjoner og er i seg selv preget av variasjon og forskjeller (s.13). De lokale religiøse tradisjonene setter sine preg på høytidsfeiringene, og feiringen av for eksempel påske arter seg derfor noe forskjellig fra sted til sted selv om de som feirer alle er kristne. Det er også forskjeller innad i de ulike retningene.

For å kunne si noe om fremstillingen av en høytid, mener jeg det er nødvendig å ha visse kunnskaper om den. I ethvert forsøk på å beskrive et religiøst fenomen, vil man aldri helt kunne fange virkeligheten. Det løper også en viss risiko for at fremstillingen blir stereotypisk. Med dette i bakhodet vil jeg likevel prøve å redegjøre for hovedmomentene i de ulike feiringene, med utgangspunkt i teoriperspektivet jeg her har skissert. Før jeg går inn på de ulike feiringene vil jeg kort presentere de ulike typene kalendere og hvordan disse tidfester høytidene i en religion på ulikt vis.

2.4 Tidfesting av høytidene

Muslimenes tidsregning følger en månekalender og de islamske høytidene er følgelig forankret i denne. Her er måneden like lang som månemåneden, som betyr at hver måned begynner ved nymånens tilsynekomst. Et måneår er 10-11 dager kortere enn et solår. Månedene flytter derfor på seg, og dermed også høytidene, rundt hele solåret uavhengig av

årstidene. Den muslimske kalenderen, kalles *hijri*-kalenderen, og starten på den muslimske tidsregningen er Muhammeds utvandring fra Mekka til Medina, kalt hijra, i år 622. Å fastsette høytidene presist på forhånd går ikke, fordi fasten eller festen begynner når nymånen kan observeres, og ikke ut i fra beregning. I muslimske land bestemmer den muslimske kalenderen de religiøse aktivitetene mens den vestlige kalenderen brukes i sivile saker (Børresen, 1997, s. 24).

Den vestlige og kristne kalenderen er en solkalender og starten på den vestlige tidsregningen tar utgangspunkt i Jesu fødsel. Høytidene kommer på faste årstider og dager, med unntak av påske og pinse som beregnes ut fra månens faser slik som i den jødiske kalenderen. Den jødiske kalenderen er en måne/solkalender, som knytter månens gang til årstidenes veksling. Dette gjøres ved å sette inn skuddår med en ekstra måned. Høytidene kommer på samme årstid hvert år, men på forskjellige dager (Børresen, 1997, s. 22-23)

Den vestlige kalenderen er i dag normgivende for verdens organisering av tid. Kunnskap om de ulike kalendrene er en forutsetning for å forstå hvorfor de ulike høytidene kommer på gitte tidspunkt og hvorfor tidspunktene for noen av dem varierer.

2.5 De kristne høytidene

I det følgende vil jeg gjøre rede for de mest grunnleggende og sentrale momentene i henholdsvis påske, pinse og jul. Kristendommens jødiske bakgrunn vil også synliggjøres i påske- og pinsehøytiden. Kristendommen finnes i alle verdens land, noe som medfører at det til dels er store kulturelle forskjeller mellom kristne, til og med de som hører til samme konfesjon (Rian, 2011, s. 223). Jeg vil i det følgende prøve å presentere høytidene så generelt som mulig, og tar utgangspunkt i katolsk og luthersk-protestantisk kristendom. Det er en «[...] contrast between the festival-oriented character of Catholicism and the anti-festival attitudes of most of the Protestant denominations» (Lazarus-Yafeh, 1978, s. 52). Luthersk-protestantisk kristendom kan sies å være «enklere» i sine uttrykk, enn katolsk kristendom, noe som er synlig i markeringene av høytidene.

2.5.1 Påske

Den kristne påsken har sine røtter i den jødiske feiringen, da hendelsene som minnes fant sted før og under jødernes påskefeiring. Påsken er i begge religioner årets første, største og mest

grunnleggende høytid da fortellingene som minnes er det Larsson betegner som gruppens rotopplevelse. Minneaspektet i den jødiske påsken er fortellingen om israelittenes utvandring fra Egypt, mens minneaspektet i den kristne påsken er fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse. Fortellingene er grunnpilarer i henholdsvis den jødiske og den kristne tro (Larsson, 2006, s. 34).

Tidspunktet for påsken beregnes ut ifra månens faser, og datoen for feiringen flytter derfor på seg. Påsken inntreffer en gang mellom 22. mars og 25. april (Roll, 2001b, s. 540). Det rituelle aspektet er tett knyttet til minneaspektet, da ritualene i påskefeiringen er basert på evangelienes beretninger om det som skjedde den siste uken Jesus levde. Ritualene markerer forskjellige stadier fra beretningene. På palmesøndag minnes Jesu inntog i Jerusalem, da folk hilste ham med palmegreiner. Hendelsen aktualiseres i den katolske kirke ved å bære palmegreiner i prosesjon. Skjærtorsdag minnes innstiftelsen av nattverden. Gudstjenesten denne dagen er følgelig knyttet til dette. Dagen som følger kalles langfredag. Dette er dagen Jesus ble korsfestet og døde og dagen har fra gammelt av blitt helligholdt som en bots- og fastedag (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 272). På påskeaften holdes påskevigilien i den katolske kirke. «The Easter Vigil, the «mother of all vigils», summarizes the pillars of the Christian faith and celebrates them by setting the death and resurrection of Christ in a profound, deeply anchored and richly sensuous ritual setting» (Roll, 2001b, s. 539). Gudstjenesten gjenspeiler med andre ord påskens posisjon og betydning, i det den oppsummerer grunnlaget i den kristne troen og betegnes som den største vigilien av alle. Høydepunktet i påskefeiringen er likevel morgengudstjenesten første påskedag der Jesu oppstandelse feires (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 272). I påsken opplever de kristne følelsen av fellesskap og kontinuitet av felles historie og arv gjennom ritualene som gjøres sammen. Gruppeaspektet i høytiden er derfor knyttet til påskens betydning for de kristne som gruppe og hvordan gruppefellesskapet og gruppeidentiteten styrkes gjennom felles utføring av ritualer.

Kort oppsummert er påsken den første, største og mest grunnleggende høytiden i kristendommen. Den kommer til samme årstid, men datoen flytter seg litt ettersom den fastsettes ut ifra månens faser. Fortellinger knyttet til Jesu lidelse, død og oppstandelse minnes av de troende og fungerer som manus for ritualene. Minnet gjøres således nåtidig og deltakerne tar del i det som skjedde.

2.5.2 Pinse

Ordet pinse springer ut ifra det greske ordet *pentekosté*, som betyr den femtiende. Pinse inntreffer nettopp femti dager etter påske. I den forstand har den ikke egentlig et eget navn eller en egen dato, da navnet er en dato i forhold til påsken, som den da uløselig er knyttet til (Larsson, 2006, s. 54). Jødedommens ukefest til minne om mottakelsen av Loven på Sinai, er også bakgrunnen for tidsaspektet og minneaspektet i den kristne pinsen. Mottakelsen fant sted femti dager etter utvandringen fra Egypt, og pinsen finner sted femti dager etter 1. påskedag. Minneaspektet i den kristne pinsefeiringen er fortellingen om Den Hellige Ånds komme slik det står fortalt i Apostlenes gjerninger. Denne begivenheten sees som et tegn på at Gud gjennom Den Hellige Ånd grunnla kirken som «det nye Israel», det nye gudsfolket. (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 272). Gruppeaspektet i pinsen er således viktig. Pinseunderet styrket det kristne gruppefellesskapet og gruppeidentiteten, da kirken ble grunnlagt som det nye gudsfolket. Pinseunderet i Apostlenes gjerninger sees med andre ord som en fornyelse av pinseunderet ved Sinai, og karakteriseres som rotopplevelser i henholdsvis kristen og jødisk tradisjon. Pinseunderet blir fortsettelsen og fullbyrdelsen av påsken og forutsetningen for at det kristne evangeliet skal forkynnes i en verdensomspennende kirke. Den kristne kirke kan således sies å bli født i forbindelse med pinseunderet i Jerusalem. Hendelsen legger grunnlaget for den nye pakten Gud inngikk med menneskene gjennom Jesus Kristus. Den kristne pinsen kalles derfor ofte kirkens fødselsdag (Larsson, 2006, s. 65). Feiringen av pinsen starter på en lørdag, som tidligere ble regnet som en fastedag. Litteraturen sier ikke mye om det rituelle aspektet i høytiden, men første og andre pinsedag holdes det gudstjeneste i kirkene. Pinsen anses som et spesielt egnet tidspunkt for dåp (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 272).

I pinsehøytiden femti dager etter 1. påskedag, minnes altså Den Hellige Ånds komme, og kirken og dens folk tolkes i lys av hendelsen som det nye Israel. Hendelsen var også starten på spredningen av det kristne budskapet og kan sees som kirkens fødselsdag. Pinsen er som sagt et spesielt egnet tidspunkt for dåp da man i dåpen mottar Den Hellige Ånd og innlemmes i kirken.

2.5.3 Jul

Julen feires den 24/25. desember og minneaspektet i julen er fortellingene om Jesu fødsel. Det rituelle aspektet i høytiden er knyttet til disse fortellingene, og et av ritualene er nettopp

høytlesning av juleevangeliet slik det står skrevet i Lukas 2:1-20. På julaften holder protestantiske kirker julegudstjenester på ettermiddagstid, mens det i den katolske kirke holdes midnattsmesse sent på kvelden (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 271). Samtidig som deltakelse i kirken de siste tiårene har gått ned, har interessen for den katolske julemessen flere steder økt. Høytider og feiringer ser derfor ut til å «aktivisere» mange av de som føler tilhørighet til religionen, men som ellers i hverdagen er lite religiøst praktiserende (Tillo, 2001, s. 139). Gruppeaspektet i julen er viktig, da høytiden samler både aktive og mindre aktive kristne, i og utenfor kirken.

I sin artikkel påpeker Roll (2001a) at julen har fått en egen legitimitet i kulturen, som er uavhengig av kirken (s.521). Karakteristisk for julefeiringen er at den fra begynnelsen av har blitt absorbert av kulturen i så stor grad at kulturelle uttrykk etter hvert oppleves som hjemmehørende, samtidig som julefeiringen også har blitt en transformerende kraft i kulturen (Roll, 2001a, s. 523). Ved å se nærmere på julen vil man få øye på kulturelle maler som ligger oppå den religiøse fødselsfesten, eller motsatt. Det er altså et samspill mellom julen og kulturen. Den har tilpasset seg ulike steder og ulike kulturer ved å absorbere allerede etablerte tradisjoner (Roll, 2001a, s. 524). Julen er i dag en munter høytid som markeres i hjemmene så vel som i kirken, med juletre, julegaver, måltider og sang (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 271). Familieverdier er tradisjonelt tungt knyttet til julen der familien mer naturlig kommer sammen (Roll, 2001b, s.544).

Historien om Jesu fødsel minnes altså blant annet gjennom høytlesning i kirkenes gudstjenester og messer, men også gjennom mer ikke-religiøse handlinger der familien står i sentrum.

2.6 De islamske høytidene

I det følgende vil jeg gjøre rede for hovedinnholdet i de islamske høytidene. I artikkelen «*Muslim Festivals*» analyserer den tyske professoren Hava Lazarus-Yafeh (1978), islamske høytider. Hun påpeker at selv om den islamske religiøse kulturen samlet sett er rik og fargesprakende, er den islamske høytidskulturen ganske mager. Islam har kun to offisielle høytider – id al-fitr og id al-adha – og begge er egentlig bare en slags appendiks til viktigere ting, nemlig fasten og pilegrimsreisen (s. 52). Jeg starter kronologisk med id al-fitr som feires

før id al-adha. Sjia-høytiden ashura kommer til slutt selv om den tidsmessig plasseres før de to andre i kalenderen. Dette fordi ashura ikke er like viktig i begge tradisjonene.

2.6.1 Id al-fitr

Ramadan er den niende måneden i den islamske kalenderen og er muslimenes fastemåned. Ordet fitr betyr *å avslutte fasten* (Roald, 2012, s.122), og muslimene feirer id al-fitr ved slutten av ramadan, som egentlig er første dag i den nye måneden. Når en pålitelig person har sett nymånen, avsluttes fasten. Muslimene har fastholdt skikken med å vente til observasjoner av nymånen blir proklamert. Hvilken proklamasjon familien velger å følge avhenger av hvilket land de kommer fra/moske de tilhører. Ved å følge forskjellige proklamasjoner kan det føre til én dags forskjell på når man feirer id al-fitr (Østberg, 2003, s. 67). Id al-fitr passer strengt tatt ikke inn i mitt teoretiske perspektiv eller i begrepsdefinisjonen av høytider i denne oppgaven, da høytiden er en avslutningsfest etter vel gjennomført faste og ikke til minne om noe eller noen. Speight (1980) påpeker nettopp at id al-fitr ikke passer inn i mønsteret der feiringer aktualiserer hendelser. Han mener id al-fitr ikke søker å aktualisere noen hendelse, og at den heller er en slags oppsummeringsfest. Gleden i feiringen må nesten utelukkende relateres til en vellykket avslutning av fasten (s.262). Id al-fitr kalles også for *den lille id*, men er i prinsippet den høytiden som feires med størst intensitet (Roald, 2012, s. 122).

Likevel fungerer teoriperspektivet fordi de feirer én felles handling, nemlig gjennomføringen av en av de religiøse pliktene, og dette feires hvert år. Mange muslimer som ellers ikke er så strengt praktiserende velger å faste og ta opp bønner i fastetiden (Roald, 2012, s. 118).

Gruppeidentiteten og den individuelle identiteten styrkes gjennom fastetiden og i høytidsfeiringen gjennom deltakelse i de rituelle så vel som ikke-rituelle handlingene. Altså er gruppeaspekt i feiringen viktig, noe som synliggjøres både i de rituelle og ikke-rituelle handlingene. Under id al-fitr er en av de få obligatoriske handlingene å gi «*zakat al-fitr*», en spesiell veldedighetsskatt. Alle muslimer som har tilstrekkelig inntekt, skal på vegne av seg og sin familie donere en sum til de fattige (Lazarus-Yafeh, 1978, s. 56). Om morgenen samles muslimene til id-bønn i moskeen eller i hjemmet, etterfulgt av en fest med storfamilien og eventuelt andre nære venner. Sentrum for id-feiringen, er på mange måter fellesskapet rundt måltidet. Til id-feiringen hører også gaver til barna med og det er vanlig å få nye klær til denne dagen (Østberg, 2003, 68). Det rituelle aspektet består derfor av ikke-religiøse så vel som religiøse handlinger.

Muslimere over hele verden feirer under id al-fitr vel gjennomført faste og det muslimske fellesskapet står svært sentralt i feiringen. Høytiden inneholder både rituelle og ikke-rituelle handlinger som veldedighet, felles bønn, familiesammenkomster med god mat, gaver og nye klær.

2.6.2 Id al-adha

To måneder etter ramadans slutt begynner *dhu al-hajj*, måneden der muslimere drar på pilegrimsferd til Mekka. Når en pilegrimsreise til Mekka foretas i denne måneden, kalles pilegrimsreisen for *hajj*. Den er obligatorisk, og skal gjennomføres minst en gang i løpet av livet (Roald, 2012, s. 120). Hajj er knyttet til høytiden id al-adha, også kalt *offerfesten* og *den store id*, som feires den 10. dhu al-hajj. Høytiden markeres i alle deler av den islamske verden, ikke bare av pilegrimene. Den regnes som den viktigste av alle islamske høytider, og markeres til minne om Abrahams villighet til å ofre sønnen Ismael. Ifølge Lazarus-Yafeh (1978, s. 61) er offerfestens minneaspekt, fortellingen om Abraham og Isak, blitt knyttet til høytiden først i senere tid.

Det rituelle aspektet i høytiden baserer seg i stor grad på mytene rundt Abrahams liv og for pilegrimene er det et tett rituelt program under hajj. Den tiende dagen er id al-adha, og pilegrimene er da i Mina der de kaster sju steiner på de tre søylene som står der. Dette sees som en rituell steining av Satan og gjenspeiler fortellingen der djevelen forsøker å friste Abraham til ikke å adlyde Gud. Etter steiningen slaktes en sau, geit eller kamel og denne ofringen er en stor begivenhet for pilegrimene (Roald, 2012, s. 120). Også for resten av verdens muslimere er det skikk å ofre et dyr til ære for Gud denne dagen. Kjøttet skal i hovedsak gis til de fattige, men en del av det går også til de som ofret (Lazarus-Yafeh, 1978, s. 56). Ved å slakte dyret identifiserer man seg selv aktivt med Abrahams lydighet og hans offervilje (Speight, 1980, s. 262). Denne typen rituell slakting er forbudt i Norge, noe som har ført til at festen har mistet noe av posisjonen sin her i landet. Dette gjelder for øvrig også andre ikke-muslimske land. Mange sender penger til hjemlandet og ofringer som foretas der, eller gir penger til et veldedig formål (Østberg, 2003, s. 73). Felles id-bønn om morgen står sentralt også i denne høytiden (Lazarus-Yafeh, 1978, s. 54).

Id al-adha feires altså til minne om Abrahams offervilje og minnet aktualiseres ved å ofre et dyr eller gi penger til et veldedig formål. Smart (1996) påpeker at hajj har en bemerkelsesverdig forenende effekt (s. 88) og gruppeaspektet er spesielt synlig i pilegrimenes

feiring av høytiden. «In sum, the main features of the two Muslim official festivals are prayer and charity, to which are added various popular customs, such as a festive meal, festive dress [...]»(Lazarus-Yafeh, 1978, s. 57). Felles bønn og veldedighet er altså karakteristisk for begge id-høytidene i tillegg til forskjellige kulturelle innslag som festmåltider og klær.

2.6.3 Ashura

I tillegg til de to ovennevnte høytidene, har sjia-muslimene egne sjia-høytider, og ashura regnes som den største og viktigste. Den har gjennom århundrer formet religiøs identitet og rituell skikk og bruk blant sjia-muslimer verden over (Vogt, 2012, s. 58). Ashura betyr «den tiende», og det er her snakk om den tiende dagen i måneden muharram, som er den første måneden i det islamske kalenderåret. Denne dagen minnes muslimene Husayns martyrium og slaget ved Karbala i 680 (Vogt, 2012, s. 58). Bakgrunnen for slaget er kort fortalt at Husayn hadde blitt oppfordret til å lede et motparti som skulle styrte den nylig utnevnte kalifen Yazid, og han ble derfor overrumplet av Yazids hær. Husayn led martyrdøden og hans seks måneder gamle sønn og store deler av følget hans ble også drept (Vogt, 2012, s 45). Minneaspektet i høytiden, slaget ved Karbala, preger hele den ti dager lange markeringen.

Dette er en sørgehøytid (Vogt, 2012, s. 60), og ikke en feiring slik som de to id-høytidene. I høytiden minnes en historisk hendelse som har hatt stor betydning for og satt dype spor i sjia-muslimene og gruppeaspektet i høytiden er derfor viktig. Etter det splittende spørsmål om hvem Profetens rettmessige etterfølger var, kom sjia-islam ut som den minste fraksjonen. Deres lederfilosofi bygger på at Profetens nærmeste slekt har retten til lederskapet. Profetens fetter og svigersønn Ali ib Abi Talib, regnes derfor som den første imamen. Husayn, Alis sønn, regnes som den tredje. Slaget ved Karbala har således fått mye større betydning for sjiittene enn sunni-muslimer, da det var en av sjia-islams nøkkelpersoner som led martyrdøden. Høytidens rituelle aspekt gjør at høytiden skiller seg ut med sine sterke følelsesmessige uttrykk, da sjiittene gjenopplever sorgen og smerten slaget medførte. Aktivitetene og ritualene knyttet til høytiden slik som sørgeremonier, klagesang, dramatiske prosesjoner og pasjonspill er oppsiktsvekkende og særegne (Vogt, 2012). Et sterkt og opprørende minne står sentralt og aktualiseres gjennom en rekke ritualer. Ashura er spesielt viktig for gruppeidentiteten, da sjia-islam har møtt mye motgang som gruppe.

2.7 Læreverkets plass og funksjon

Da denne oppgaven skal undersøke framstillingen av religiøse høytider i læreverk, mener jeg det er nødvendig å gjøre rede for hvilken plass læreverkene sies å ha i skolen generelt og i religionsfaget spesielt. Strukturen i dagens læreplan og i de to lærebøkene jeg skal undersøke, er basert på bearbejdede versjoner av Ninian Smarts dimensjonsmodell. Avslutningsvis vil jeg derfor gjøre rede for bruken av dimensjonsmodellen i norsk skole og dens relevans for min oppgave.

Læremiddelforskning i Norge viser at læreboka står meget sterkt i norsk skole (Skrunes, 2010, s. 15). Læreverk viser seg å ha en sentral rolle, spesielt i fag der læreren kan kjenne seg på utrygg grunn. Undervisning i enkelte religioner kan være et eksempel på en slik utrygg grunn (Midttun, 2014, s. 330). Læreverkene kan gi et mer konkret bilde av hvilke temaer og hva slags kunnskap undervisningen faktisk tar opp, og fører oss inn i klasserommet på en helt annen måte enn det fagets rammeverk evner å gjøre (Skrunes, 2010). Læreverket kan således ha en viktig funksjon, i det den for mange definerer innholdet i faget. Hvilke fremstillinger som gis på bakgrunn av læreverkforfatterens fortolkninger av læreplan og rammeverk har derfor stor betydning, selv om læreverket bare er ett av mange mulige læremidler (Midttun, 2014, s. 329). Læreverk står altså sterkt i norsk skole og legger ofte føringer for undervisningen, men har ikke monopol på undervisningsinnholdet da det er mulig å benytte seg av andre kunnskapskilder.

Læreverktekster er produkter av flere hensyn, deriblant tolkninger av juridiske rammeverk, slik som læreplanen for faget. Dagens læreplan for religion og etikk legger opp til en tilnærming til religioner gjennom ulike dimensjoner. En bearbejdet versjon av Smarts dimensjonsmodell ligger til grunn for strukturen i planen. Dette er synlig i hovedområdet «Kristendom» og i hovedområdet «Islam og en valgfri religion», der for eksempel et av kompetansemålene er å «beskrive noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette kompetansemålet svarer til den rituelle dimensjonen og den estetiske dimensjonen i Smarts modell. Dimensjonsmodellen er presentert i *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 22) og i *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 54) og er også i stor grad gjennomgående i lærebøkens struktur. Smarts dimensjonsmodell er altså godt etablert i norsk skole og preger læreplanen, lærebøkene og undervisningen. Jeg vil derfor gjøre rede for modellen og hvorfor den er av betydning for denne oppgaven.

2.8 Dimensjonsmodellen

2.8.1 Ninian Smart og religionsfenomenologien

Professor Ninian Smart regnes som en pioner i utviklingen av religionsundervisningen i Storbritannia. Hans bidrag ble i hovedsak skrevet på 1960- og 1970-tallet, der han argumenterte for at religionsundervisningen ikke lenger skulle være kristen og konfesjonell, men nøytral og ikke-dogmatisk (Barnes, 2001, s. 446). I 1968 introduserte Smart sin tilnærming til religion gjennom dimensjoner. Smarts røtter i religionsfenomenologien, en gren av religionsvitenskapen som de siste tiår har vært gjenstand for kritikk, er å spore i dimensjonsmodellen hans. Kritikk av modellen dreier seg i stor grad om dette. Jeg gjør derfor kort rede for religionsfenomenologien før jeg adresserer kritikken av modellen.

Termen «religionens fenomenologi» kan spores tilbake til slutten av 1800-tallet, der målet var å bringe sammen og beskrive fellestemaer som finnes i religioner. Slike temaer ble samlet i og kalt «grupper av religiøse fenomener». I disse fenomenene finnes det en tidløs essens, og for å kunne gripe denne forutsettes det en innlevelse og personlig religiøs erfaring. En slik essens er opplevelsen av det hellige, som er en erfaring forskjellig fra alle andre erfaringer. Det går heller ikke an å beskrive eller måle opplevelsen av det hellige, da opplevelsen går utover det religiøse språket (Barnes, 2001, s. 450). Religiøs opplevelse av en transcendent virkelighet er altså i religionsfenomenologien en forutsetning for å kunne gripe essensen i religiøse fenomener. Dette er i dag sett på som et tilbakelagt stadium i religionsvitenskapen, da den baserer seg på en konstruksjon av idealtyper som ikke finnes og som ikke kan si noe om mangfoldet av religiøst liv som finnes i de forskjellige religionene (Andreassen, 2012b, s. 95). Dette er en kritikk som blant annet er framsatt innenfor norsk religionsdidaktikk av Bengt-Ove Andreassen, og jeg gjengir noen hovedmomenter fra hans framstilling i det følgende.

2.8.2 Kritikk av dimensjonsmodellen

Fenomenologien er i nyere religionsvitenskapelig teoridannelse blant annet blitt kritisert for å være subjektiv og vilkårlig og for dens implisitte teologiske orientering. Andreassen (2012a, s. 63) mener det største problemet med modellen i religionsdidaktikken er at den bidrar til å viske ut skillet mellom det religionsvitenskapelige komparative studiet av religion og teologi. Bruk av modellen kan dermed føre til en legitimering av en religio-teologisk

religionsundervisning som ikke-konfesjonell og religionsvitenskapelig orientert. I tillegg vektlegger den erfaring og opplevelse, som muliggjør en religiøs og teologisk tilnærming.

Smart forankrer sin modell og forståelse av religion i «det hellige», som viser hans røtter i religionsfenomenologien. Hans religionsbegrep har dermed utgangspunkt i et vestlig og kristent religionsbegrep, men samtidig som han selv tar utgangspunkt i et spesifikt religionsbegrep, avviser han på mange måter at religionsdefinisjon og religionsbegrepet er viktig (Andreassen, 2012, s. 94). Modellen er utviklet etter mønster av kristendommen, og passer derfor best til de monoteistiske religionene. Tanken om en lik behandling av alle religioner knyttet til erfaring og fortolkning av en transcendent virkelighet, gjør at modellen eller tilnærmingen er problematisk å overføre på alle religioner, fordi den forutsetter at det finnes en slik transcendent virkelighet – det hellige, som mennesket kan kommunisere med (Andreassen, 2012a, s.62). Følelser og religiøs opplevelse vektlegges som nøkkelfaktorer for å opparbeide en forståelse av hva religion er. Smart ser den emosjonelle dimensjonen som den viktigste og han åpner for å forstå modellen som mer enn et analyseskjema, da innlevelse forskrives som en vesentlig del av analysen (Andreassen, 2012a, s. 61). Det er selvsagt viktig at religion inneholder menneskers religiøse erfaringer og opplevelser, slik modellen foreskriver. Likevel er det vanskelig å legge slike subjektive erfaringer og opplevelser til grunn i en tilnærming til religion. Dette gjør at bruk av modellen ifølge Andreassen (2012b) krever nøye gjennomtenkning (s.95).

2.8.3 Dimensjonsmodellen

Smarts dimensjonsperspektiv ble introdusert i 1968. En mer utfyllende versjon med seks dimensjoner kom i 1969, og tretti år senere ble det lagt til en syvende dimensjon. Det er sistnevnte versjon med sju dimensjoner de fleste norske fagbøker bruker (Andreassen, 2012a, s. 60). Selv sier Smart (1996) at religionsfenomenologien søker å skissere varierende mønstre i en religion og dimensjonsmodellen er nettopp et verktøy for å undersøke slike mønstre (s. 297). Dimensjonsmodellen har en dobbel funksjon. Den skal være en realistisk sjekkliste over aspektene i en religion, slik at ikke beskrivelsen av en religion blir skjev. I tillegg skal modellen fungere som en slags skisse over religion i stedet for en streng definisjon (Smart, 1996, s. 9). Alle dimensjonene har et dobbelt navn som signaliserer hva dimensjonen dreier seg om. Smart (1996) påpeker at forskjellige tradisjoner vektlegger de ulike dimensjonene ulikt. De sju dimensjonene er som følger (s. 10-11):

1. Den rituelle dimensjonen, eller den praktiske, dreier seg om ulike aktiviteter som bønn, meditasjon, pilegrimsreise, ofring, sakramentale riter og healing.
2. Læredimensjonen eller den filosofiske dimensjonen dreier seg om religionens doktriner og/eller filosofier. Smart bemerker at noen religioner er mer opptatt av doktriner enn andre.
3. Den narrative- eller mytiske dimensjonen dreier seg om religionens fortellinger. Alle religioner har sine fortellinger, ifølge Smart. Et eksempel er fortellingene om Jesu lidelse, død og oppstandelse, som er svært sentrale i kristendommen.
4. Opplevelsesdimensjonen eller den emosjonelle dimensjonen forklares ved å henvide til viktige opplevelser i religioners historie, slik som Buddhas opplysning og Muhammads åpenbaringer. Den handler om den troendes erfaring av slike opplevelser og følelsesmessige reaksjoner assosiert til dem eller tilhørende ritualer.
5. Den etiske eller juridiske dimensjonen viser religioners etiske og/eller juridiske regler, som kommer i tillegg til doktriner og myter. Et eksempel er islams Sharia.
6. Den sosiale dimensjonen, eller institusjonelle dimensjonen viser hvordan trossamfunnet organiserer seg innad i trossamfunnet og i samfunnet det er en del av.
7. Den materielle eller estetiske dimensjonen viser hvordan religionen uttrykker seg i materielle kreasjoner, fra bygg, til bilder, statuer og bøker.

Smart avklarer at de ulike dimensjonene ikke er skrevet i stein, og at det er åpenbart at det finnes andre måter å se på religioner. Spørsmålet er om dimensjonsmodellen er fruktbar eller ikke (1996, s. 15).

2.8.4 Dimensjonsmodellen i religionsundervisningen

Modellen er som sagt sentral både i utformingen av fagets læreplan, i læreverkene og i undervisningen. Modellen er så omfattende at det er vanskelig å gjennomgå alle dimensjonene i undervisningen til enhver tid og ved bruk av modellen oppfordrer Andreassen (2012b) læreren til å tenke over modellens svakheter og hvilken representasjon av religionen bruken av modellen gir (s.92). En viktig oppgave for religionslæreren vil derfor, ifølge Sødal (2011), være å analysere hvilke av dimensjonene som bør inngå i undervisningen, hvordan de bør vektlegges og hvilke metoder de bør formidles ved hjelp av (s.15). Den anses av mange

som et godt pedagogisk verktøy og professor Knut A. Jacobsen (2011, s. 16) beskriver Smarts dimensjonsmodell som en nyttig tilnærming for å kunne analysere et svært komplekst fenomen.

2.8.5 Dimensjonsmodellen og høytider

Dimensjonsmodellen er altså fremtredende i lærebøkene og i læreplanen, og den vil dermed kunne ha betydning for undervisning om religioner. Fremstillingen av de religiøse høytidene i læreverkene så vel som i undervisningen vil trolig preges av en tilnærming til religioner gjennom dimensjoner. Som et sentralt verktøy i faget kan den også tjene som analyseverktøy for min oppgave, samtidig som jeg også har undersøkt hvordan lærerinformantene bruker denne modellen. Det kan være fruktbart å bruke modellen for å vise den eventuelle bredden undervisning om høytider kan ha, ved å påvise hvilke dimensjoner høytider kan illustrere og hvilke læreplanmål som kan besvares. Aspektene i det teoretiske perspektivet og innholdet i hver enkelt høytid kan plasseres i eller kobles til flere av Smarts dimensjoner. Jeg vil derfor kunne bruke Smarts dimensjoner slik de er presentert her som supplement til de religionsvitenskapelige perspektivene på religiøse høytider. Modellen kan brukes til å identifisere andre aspekter i en høytid i tillegg til de fire høytidsaspektene jeg presenterte i delkapittel 2.3. For eksempel kan modellen fungere supplerende til de fire aspektene da det framkommer at materielle ting som gaver, mat og klær er sentralt i høytidene jul, id al-fitr og id al-adha. Altså er den materielle dimensjonen sentral i disse feiringene.

2.9 Oppsummering av religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske perspektiver

De religionsvitenskapelige og religionsdidaktiske perspektivene presentert i dette kapitlet, vil brukes som utgangspunkt for analysene av datamaterialet og henvises til i drøftingen. Oppgavens teoretiske perspektiver tar utgangspunkt i Paul Posts (2001) presentasjon av et teoretisk perspektiv der høytider kan sies å bestå av fire aspekter, henholdsvis et tidsaspekt, et minneaspekt, et rituelt aspekt og et gruppeaspekt. I tillegg har jeg også redegjort for hovedmomentene i de ulike feiringene, med utgangspunkt i dette teoriperspektivet. Som supplerende materiale har jeg avslutningsvis også presentert et religionsdidaktisk perspektiv i form av Ninian Smarts dimensjonsmodell, og kritikk og bruk av denne i religionsundervisningen og lærebøkene.

3 Metode

Jeg vil i dette kapittelet redegjøre for, samt begrunne metoden jeg har brukt for å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Da det tidligere ikke er foretatt noen lignende undersøkelser innenfor det religionsdidaktiske fagfeltet, er dette en eksplorerende studie, med mål om å gi kunnskap om hvordan de religiøse høytidene i kristendommen og islam framstilles i læreverk og undervisning i religion- og etikkfaget og hvorvidt høytidene er fremtredende eller utelatte.

Problemstillingen ble formulert før gjennomføring av studien, mens utformingen av forskningsspørsmålene mine har vært en interaktiv prosess der de har blitt justert og fått sin endelige form i møte med materialet. De har videre blitt benyttet for å spisse fokuset i analysen og drøftingen, samtidig som jeg har vært åpen for at andre temaer kan dukke opp og inkluderes i analysen.

I det følgende kapittelet vil jeg først forklare og begrunne metoden og utvalget mitt. Deretter redegjør jeg for hvordan analysene er gjennomført, da disse danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 5. Studiens validitet og noen forskningsetiske betraktninger tas opp avslutningsvis.

3.1 Valg av metode

Problemstillingen kan deles i to, da den spør hvordan religiøse høytider knyttet til kristendommen og islam framstilles i læreverk og i undervisning. Læreverk legger som sagt føringer for undervisningen, men det er ikke gitt at framstillingen av et tema i undervisningen blir lik læreverkets framstilling av det. For å få et så helhetlig innblikk i framstillingen av høytidene i religion- og etikkfaget som mulig, inkluderte jeg derfor begge. Dette gjør at metoden i studien er todelt. For å få et innblikk i hvordan de religiøse høytidene framstilles i læreverk har jeg foretatt en læreverkanalyse, mens jeg har valgt lærerintervju for å få et innblikk i hvordan de framstilles i undervisningen.

I det følgende presenterer jeg de to metodene ytterligere, før utvalget presenteres.

3.1.1 Læreverkanalyse

For å belyse problemstillingen min har jeg foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av to læreverk i faget. Innholdet i læreverkene er som Skrunes (2010) påpeker basert på et utvalg

fra andre kunnskapskilder, foretatt og bearbeidet av læreverkforfatterne. En tekstanalyse av et læreverk analyserer dermed dette kunnskapsutvalget og gir meg som forsker mulighet til å tolke læreverkforfatternes tekst og på den måten få innsikt i meningsinnholdet de formidler. Metoden er altså gunstig for å finne ut hvordan læreverkene framstiller religiøse høytider knyttet til kristendommen og islam og kan således bidra til å svare på problemstillingen min. Hvordan jeg har foretatt læreverkanalysen forklares nærmere i delkapittel 3.3.3.

3.1.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg valgte å intervjuere lærere da en samtale om religiøse høytider som undervisningstema kan gi et godt innblikk i lærernes erfaringer med og tanker om temaet. Et mulig alternativ for å få et innblikk i fremstillingen av religiøse høytider i undervisningen hadde vært observasjon av hvordan religiøse høytider fremstilles i undervisning, men jeg gikk tidlig bort fra tanken om observasjon da metoden hadde bydd på for store utfordringer. Observasjon ville innebære forskningsmetodiske og praktiske utfordringer som ville ha gjort det krevende å få til innenfor rammene for dette masterprosjektet. Intervju av lærere framstår derfor som den mest egnede metoden, selv om jeg ikke direkte får se hvordan høytider har blitt og blir framstilt i klasserommet.

Målet med et kvalitativt forskningsintervju er å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Dette er derfor en egnet metode for å finne ut hva lærerne tenker om egen praksis og temaet høytider. Jeg valgte å gjennomføre halvstrukturerte intervjuer, da jeg ønsket en delvis åpen tilnærming. I et halvstrukturert intervju har forskeren noen relevante spørsmål klare på forhånd, men er åpen for at temaer som ikke var planlagt kan tas opp. Et strukturert intervju ville vært mer lukket og mindre egnet for min mer eksplorative tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2014, s. 75).

For å få et grunnlag til å kunne svare på forskningsspørsmålene mine og oppgavens overordnede problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide med fem deler eller temaer, med tilhørende spørsmål. De fleste spørsmålene var i stor grad eksplorative og åpne for å gi informantene mulighet til å svare så fritt som mulig. I den første delen spurte jeg om religiøse høytider som undervisningstema mer generelt, hvilke forkunnskaper elevene har og hvilke kompetansemål temaet kan dekke. Deretter fulgte en egen del om de kristne høytidene og en om de islamske, etterfulgt av en del om lærernes ressursbruk. Den avsluttende delen omhandlet bruk av dimensjonsmodellen i sammenheng med temaet. I tillegg gjorde begge

informantene seg noen tanker etter den siste delen. Intervjuguiden er lagt med som vedlegg til masteroppgaven (se vedlegg 1).

Jeg fant støtte i intervjuguiden samtidig som den åpnet for at informantene kunne gå i andre retninger. Det var også en utfordring å holde seg til intervjuguiden da jeg flere ganger måtte endre rekkefølge fordi informantene svarte på spørsmål før jeg fikk stilt det, som del av svaret på et tidligere spørsmål eller fordi informanten tok opp et tema på eget initiativ. Noen av spørsmålene viste seg å være vanskeligere å svare på enn det jeg trodde. I begge intervjuer opplevde jeg at informanten beveget seg bort fra eller inn på andre tema flere ganger, uten at det var problematisk å komme tilbake. Som Brinkmann og Tanggaard (2015, s. 28) skriver kan den konkrete interaksjonen med intervjupersonen kreve at man skyver intervjuguiden til side og følger det informanten er opptatt av å fortelle, og at man ofte likevel kommer til de oppsatte temaene. Jeg opplevde to vidt forskjellige intervjuer da informantene var veldig ulike og gikk bort fra intervjuguiden på forskjellige steder.

Planen var å ta fram en skisse av dimensjonsmodellen under den siste delen av intervjuet. Informant 1 nevnte dimensjonsmodellen fra starten av, og skissen ble derfor tatt frem tidligere.

3.2 Utvalg

Det foreligger per i dag tre læreverker for religion- og etikkfaget; *Eksistens* (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008), *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steinenger, 2016) og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016). Jeg har valgt å ikke analysere *Eksistens*, da siste utgave er fra 2008, mens de to andre er av nyere dato, og i tillegg er de to læreverkene informantene mine bruker. Jeg har benyttet meg av den 3. utgaven av *I samme verden*, trykt i 2016 og den 2. utgaven av *Tro og tanke*, også den trykt i 2016. De to læreverkene jeg har valgt har tilhørende nettressurser. Jeg har valgt å inkludere *I samme verdens* nettside, fordi læreverkforfatterne har plassert mye relevant lærestoff for min studie på nettsiden. *Tro og tankes* nettside inneholdt ikke noe relevant lærestoff for min studie og er derfor ikke tatt med.

Jeg valgte å intervjuer to lærere, én som brukte *I samme verden* og én som brukte *Tro og tanke*. Jeg valgte to lærere for å speile valget av læreverker og fordi formålet med oppgaven var å få et første innblikk i hvordan religiøse høytider fremstilles, og ikke en undersøkelse i stor

skala der resultatene kunne generaliseres. Oppgavens omfang og tidsrammen gjør også at antall informanter må begrenses.

I utgangspunktet vurderte jeg å intervjuere lærere fra typisk multikulturelle skoler, men jeg valgte til slutt å intervjuere en lærer fra en skole i hovedstadsområdet og en lærer i distrikts-Norge. Dette ga meg mulighet til å skaffe data fra en middels multikulturell skolekontekst og en homogen skolekontekst, som er kontekster som trolig vil være forholdsvis utbredte i Norge utenfor de mest typiske multikulturelle delene av hovedstadsområdet. Rekrutteringen skjedde gjennom en kombinasjon av kjennskap til skoler og personer.

3.3 Analyse av datamateriale

Hensikten med å analysere er å få fram meningen i teksten eller i det som fremkommer i intervjuene. Det finnes flere måter å gjøre dette på, og måten jeg har analysert på ligger nær det Kvale og Brinkmann (2015, s. 229) kaller en meningsfokuseret analyse og det Skrunes (2010, s. 64) kaller en analyse av kunnskapsinnhold. Dette innebærer i praksis en strukturering av temaene som kommer opp i intervjuet og i læreverkmaterialet ved å etablere forskjellige koder som deretter organiseres i kategorier eller temaer. Kodene og kategoriene viser også sammenhenger og likhetstrekk i datamaterialet.

3.3.1 Transkribering

Jeg valgte å transkribere intervjuene selv. Når materialet struktureres i tekstform får man lettere oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en start på analysen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Ved å transkribere intervjuene selv lærte jeg mye om egen intervjustil og allerede i transkriberingsprosessen startet jeg i en viss grad på en meningsanalyse av innholdet i intervjuene.

Det finnes ikke noen universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer. I transkripsjonen av intervjuene har jeg valgt å gjengi ordrett det som ble sagt. Jeg har tatt med pauser, latter, gjentakelser og avbrytelser, men utelatt språklige detaljer som ikke er relevante for innholdet, slik som «eh» og «hm». Dette for å fremstille en mer lettlest gjengivelse av intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208).

Da sitater fra intervjuet forekommer i analysekapitlet, er det nødvendig å gjøre rede for noen markeringer i transkripsjonen. Pauser er merket med (...) og steder jeg har fjernet tekst fra sitatene som ikke er relevant for innholdet er marker med [...]. Noen ganger har jeg satt inn ord i klamme for å få fram hva informanten snakker om. For eksempel hvis informanten i sitater sier at *det* er viktig, i stedet for *høytider* er viktig: «Det [høytider] er et viktig tema».

3.3.2 Intervjuanalysen

Etter å ha transkribert intervjuene kodet jeg dem. Kodingen kan beskrives som en kombinasjon av datastyrt og begrepsstyrt koding. I begrepsstyrt koding bruker man allerede utviklede koder, ved å konsultere deler av materialet eller litteratur på området. Min begrepsstyrte koding var en god blanding av dette, da litteraturen på området påvirket hvilke koder jeg så etter i datamaterialet samtidig som datamaterialet også kom med koder litteraturen ikke nevnte. Ved datastyrt koding starter forskeren uten koder og utvikler dem gjennom tolkning av materialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227). Først foretok jeg en veldig åpen koding, der jeg merket sitater fra intervjuene med stikkord og tentative kategorier som meldte seg under lesningen. Dette ble noe uoversiktlig i det jeg da satt igjen med flere titalls mulige kategorier. Likevel ga det meg en grei oversikt og et innblikk i hvilke temaer eller kategorier analysen kunne deles inn i. Etter dette gjennomførte jeg en prosess der stikkord og tentative kategorier ble organisert til kategorier. Jeg endte til slutt opp med seks ulike kategorier som fungerer som delkapitler i intervjuanalysen:

1) Elevenes forkunnskaper, 2) Kristne høytider i undervisningen, 3) Islamske høytider i undervisningen, 4) Kultur og mangfold, 5) Læremidler, ressurser og verktøy, 6) Høytider i den valgfrie religionen

3.3.3 Læreverkanalysen

Skrunes (2010) beskriver flere måter å analysere lærebøker på. Min analyse faller som sagt under det som kalles analyse av kunnskaps- og meningsinnhold. I problemstillingen spør jeg hvordan læreverkene *framstiller* religiøse høytider i kristendommen og islam, noe som innebærer at jeg analyserer læreverktekstenes meningsinnhold. Fokuset i analysen er først og fremst på brødteksten som bærer av læreverkets innhold, men samtidig er bilder, illustrasjoner og arbeidsoppgaver inkludert. Dette fordi jeg er ute etter læreverkernes helhetlige framstilling og meningsinnhold uttrykkes ikke bare i brødteksten (Skrunes, 2010, s. 73). I tillegg benyttes

film i framstillingen i det dagens læreverk ikke bare er det som står mellom lærebokas to permer, men også har lærestoff på nettet. Jeg vil derfor se på hvilken informasjon bildene, oppgavene og også filmsnutter gir og hvordan de henger sammen med brødteksten. Gjennom en tematisk innholdsanalyse av meningen uttrykt av forfatterne i læreverket, kan jeg få et innblikk i hvilke temaer som omtales i læreverkene og hvordan disse beskrives og framstilles (Lynggaard, 2015, s. 163). Formålet med dette er å få fram et mønster og tendenser i materialet som kan løftes fram og drøftes videre for å belyse oppgavens problemstilling. Problemstillingen fordrer en analyse som er tett på teksten. Funnene i analysen av framstillingene i de to læreverkene presenteres hver for seg, høytid for høytid.

3.4 Validitet og reliabilitet

Validering hos Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) skisseres som noe som handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele undersøkelsen. Reliabilitet har å gjøre med forskningsresultatets konsistens og troverdighet og behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre. Altså om informanten ville endret svar i et intervju med en annen forsker. Faren for ledende spørsmål går på forskerens reliabilitet. En validitetstrussel er altså påvirkningen jeg som forsker har på intervjuobjektene mine, det Maxwell (2013, s. 124) kaller *reactivity*. Jeg prøvde derfor å unngå å lede informantene mine på noen bestemt måte. Blant annet sa jeg kun hva temaet for intervjuet var på forhånd. Jeg gikk inn i prosjektet med en forhåndsoppfatning om at religiøse høytider var en del av læreverkene framstilling av kristendommen og islam og at det kom til å være tema i informantenes undervisning i løpet av et skoleår. I ettertid så jeg at det kunne vært bedre å si mer om prosjektet og la informantene forberede seg mer enn det jeg la opp til, da temaet ikke var så selvsagt som jeg trodde. Det hadde kanskje gitt fyldigere og bedre data. Samtidig førte valget om å si minst mulig på forhånd til at jeg fikk se at religiøse høytider ikke er et selvsagt tema i undervisningen.

For å sikre studiens pålitelighet på best mulig måte er det blant annet viktig at forskeren er selvkritisk til egne fordommer, oppfatninger og tidligere erfaringer som kan påvirke fortolkningen av materialet. Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst og reflektere over dette gjennom hele prosessen. En trussel mot dataenes pålitelighet kan nettopp ligge i det å fastslå meningsinnholdet i datamaterialet, da jeg som forsker vil være farget av fordommene, oppfatningene og erfaringen mine, såkalt *researcher bias* (Maxwell, 2013, s. 124). I studien

har jeg latt tre perspektiver på høytider møtes: læreverkene perspektiver, lærerinformantenes perspektiver og perspektiver på høytider i faglitteratur. Mitt arbeid har vært å tydeliggjøre hvilken forståelse som trer fram i møtet mellom synspunkter fra disse kildene.

Hva som er en korrekt transkripsjon er umulig å besvare da det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Det er derfor viktig å ha i bakhodet at transkripsjoner er sosiale konstruksjoner, og transkripsjonens troverdighet har noe å si for den kvalitative forskningens nøyaktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). I transkripsjonen prøvde jeg å være så nøyaktig som mulig, men enkelte ganger kunne det være vanskelig å høre hva informantene sa. Likevel mener jeg at transkripsjonene er gyldige, i det Kvale og Brinkmann sier at man skal spørre seg hva en nyttig transkripsjon er for din forskning.

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg som Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Jeg mener de valgte metodene er egnet og at jeg har vært bevisst og reflektert rundt mulige validitetstrusler knyttet til disse. Samtidig kan et kritisk spørsmål dreie seg om forholdet mellom teori og empiri, da man kan spørre seg hvorvidt jeg har gått inn i intervjusituasjon og analyse med teoriperspektiver som har farget min forståelse av materialet. Jeg mener jeg har redegjort for dette på en måte som gir leseren innsyn i forskningsprosessen min, samt gitt materialet mulighet til å utfordre en slik forforståelse.

Dette er en eksplorerende studie, der funn løftes fram i et par enkeltkontekster som ikke kan generaliseres. Formålet med eksplorerende studier er å skaffe en tentativ innsikt i et ubeskrevet felt og formulere spørsmål til videre forskning. Dette er spørsmål som også ofte kan være av betydning for praksisfeltet å reflektere over.

3.5 Forskningsetiske betraktninger

Jeg meldte prosjektet mitt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) i januar 2017. Prosjektet ble ikke vurdert som meldepliktig, da informantenes anonymitet blir ivaretatt (se vedlegg 2). Ingen av spørsmålene mine søker elementer som kan identifisere dem.

Begge lærerne i prosjektet er anonyme. Jeg har gitt dem pseudonymene «Åse» og «Mia». Disse kan ikke identifisere informantene på noen måte. Begge samtykket muntlig før intervjuene og skriftlig på e-post.

4 Analyse

I dette kapitlet vil funnene i de to analysene presenteres. Funnene i læreverkanalysen presenteres først, deretter funnene i intervjuanalysen. Forholdet mellom analysene tas opp og drøftes i kapittel 5.

4.1 Læreverkanalysen

I dette kapitlet presenteres resultatet av analysen av læreverkene *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steinenger, 2016) og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016). Begge læreverkene har egne kapitler som omhandler kristendommen og islam. I tillegg er læreverkens innledningskapitler inkludert og *I samme verdens* nettside. Jeg nevner ikke *Tro og tankes* nettside da denne ikke hadde noe relevant innhold for oppgaven min.

Analysen av de to læreverkene presenteres hver for seg, men presentasjonene har samme inndeling. Først peker jeg på relevante momenter i analysen av lærebokas innledningsdel, før analysen av lærebokas framstilling av høytidene i henholdsvis kristendommen og islam presenteres. De ulike høytidene analyseres i egne delkapitler. Analysen er gjort rede for i delkapittel 3.3.3. I innledningen til hver religion har jeg plassert materialet om kirkeåret og den muslimske kalenderen og eventuelt annet materiale som er felles for religionens høytider. *I samme verden* presenteres først, etterfulgt av lærebokas nettside, da denne er et supplement til lærebokas framstillinger av de ulike høytidene. *Tro og tanke* presenteres etter dette.

Studien søker å belyse *hvordan* de ulike høytidene *framstilles* og et av forskningsspørsmålene dreier seg om hvilke *aspekter* som inkluderes og utelates. Aspektene jeg er spesielt ute etter å identifisere i høytidene er et minneaspekt, et tidsaspekt, et rituellet aspekt og et gruppeaspekt. Disse ble gjort grundig rede for i del 2.3. For å få fram dette har jeg derfor en veldig tekstnær presentasjon av analysen. Etter presentasjonen oppsummerer jeg hovedfunnene i læreverkene

4.1.1 Læreboka *I samme verden*

I innledningsdelen til *I samme verden* vil jeg peke på to ting jeg mener er relevante for denne oppgaven. Det første er at de har valgt å ta opp temaet tidsregning. Det andre er lærebokas presentasjon av dimensjonsmodellen og beskrivelsen av den rituelle dimensjonen.

I en tekstboks forklares det at vår tidsregning er et uttrykk for kristendommens innflytelse i vestlige samfunn og at Jesu Kristi fødsel markerer et før, og et etter. Videre forklares det at denne tidsregningen i dag er normgivende for verdens organisering av tid, men at tidsregningene i andre religioner lever videre og at dette vil bli tatt opp spesielt i forbindelse med de enkelte religionene. Hvordan en religion forholder seg til, og organiserer tid er som jeg nevnte i teoridelen, en vesentlig del av fenomenet høytid og et fokus på tidsaspektet knyttet til høytider er inkludert både i kristendomsdelen og islamdelen i *I samme verden*.

Dimensjonsmodellen presenteres også i innledningskapittelet, etter en gjennomgang av substansielle og funksjonelle religionsdefinisjoner. Den presenteres som en tredje tilnærming til fenomenet religion og betegnes som et analyseverktøy. Jeg velger å trekke fram beskrivelsen av den rituelle dimensjonen i læreboka, fordi læreverkforfatterne plasserer og beskriver høytider i denne. En figur i boka illustrerer hvordan alle religionsdimensjonene viser seg samtidig i et ritual. Ifølge det teoretiske perspektivet jeg beskrev i delkapittel 2.3, har en høytid blant annet et rituellet aspekt, som vil si at det er ett eller flere ritualer knyttet til en høytid. Ut ifra teoriperspektivet mitt og lærebokas figur vil en høytid kunne vise alle dimensjonene i religionen. Avslutningsvis i beskrivelsen av den rituelle dimensjonen beskriver læreverkforfatterne høytider: «Alle religioner har *fester* lagt til bestemte tider. Her blir ofte religiøse fortellinger trukket inn. Festene kan framstå som et hellig teater der forestillingene – kalt myter – blir oppført» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 24). Ordet *fester* er uthevet i kursiv i læreboka, og brukes konsekvent i stedet for høytider. I beskrivelsen av høytider er tidsaspektet inkludert, da det står at det er *fester* lagt til bestemte tider. Minneaspektet og det rituelle aspektet er inkludert og knyttet sammen i det læreverkforfatterne skriver at religiøse fortellinger blir trukket inn og framført i høytiden. Gruppeaspektet er ikke tatt med i denne beskrivelsen.

4.1.2 De kristne høytidene i *I samme verden*

I samme verden har et eget avsnitt om kirkeåret i kristendomskapittelet, plassert i delkapittelet «Rituelle uttrykk». Plasseringen av lærebokas forklaring av kirkeåret viser at læreverkforfatterne ser på høytidene som en del av kristendommens rituelle uttrykk. I avsnittet forklares det at kristendommen har en lineær tidsforståelse, men at det kultiske livet er forankret syklisk i et kirkeår. Videre står det: «Her feires de samme hendelsene gang på gang og skaper rytme i det kristne livet» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 69).

Hvordan kristendommen forholder seg til tid og organiserer tiden trekkes fram som en vesentlig del av det kultiske livet, og høytidene skaper rytme i de kristnes liv. Tidsaspektet i de kristne høytidene får altså mye plass av læreverkforfatterne. I tillegg til tidsaspektet, trekkes minneaspektet fram i det læreverkforfatterne skriver at de samme hendelsene feires gang på gang. Det gis også en kort presentasjon eller oppsummering av hva som minnes i høytidene jul, påske og pinse. I læreverkforfatternes beskrivelse av kirkeåret ligger fokuset på tidsaspektet og minneaspektet. Gruppeaspektet og det rituelle aspektet er ikke inkludert i beskrivelsen, selv om avsnittet er en del av delkapittelet «Rituelle uttrykk». Ett ritual nevnes dog, nemlig at påskefeiringen innledes av en førti dager lang fastetid. Ritualet beskrives ikke ytterligere. At læreverkforfatternes fokus ligger på minneaspektet ved høytidene kan sees i oppgaveboksen nederst på siden der den ene oppgaven er «Hvorfor feirer kristne jul, påske og pinse?».

4.1.2.1 Jul i *I samme verden*

Jul er den høytiden som trekkes tydeligst frem av de kristne høytidene i *I samme verden*. Læreverkforfatterne starter kristendomskapittelet med et bilde fra en julegudstjeneste og beskriver hva som skjer på bildet uten å si at det er en julegudstjeneste. Det står at det er 24. desember, at klokken er fire om ettermiddagen og at den første salmen som synges er «Et barn er født i Betlehem». Barnet beskrives også som temaet i alterbildet. I beskrivelsen nevnes ikke navnet Jesus, og ordet jul kommer først i siste setning. På neste side forklares julen ved at læreverkforfatterne viser hvordan man kan trekke inn nesten alle religionsdimensjonene i høytiden. Blant annet står det:

Det viktigste kjennetegnet ved kristendommen er troen på Jesus. Det er derfor jula, feiringen av Jesu fødsel, er en stor kristen fest som griper inn i sentrum av den kristne troslæren. Festen er en rituell feiring, med gudstjenester i kirkene der fortellinger om Jesu fødsel dramatiseres. På denne måten kommer religionens mytiske dimensjon til uttrykk. Feiringen har en vid sosial dimensjon som på julaften rommer både aktive kirkegjengere og kristne som ikke oppsøker kirken resten av året.

(Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 40).

Tidsaspektet i julehøytiden er til stede i beskrivelsen av bildet av julegudstjenesten. Det rituelle aspektet trekkes fram og kobles til minneaspektet, i det fortellingen om Jesu fødsel forklares som sentral i ritene. Gruppeaspektet kommer også fram da julen beskrives som en tid der både aktive og mindre aktive kristne trekkes til kirkens gudstjeneste og at julen også er

en familiefest. Det påpekes avslutningsvis at ulike kulturer og religioner gjennom historien har satt sine preg på den kristne julefeiringen.

I tillegg nevnes julen kort ulike steder i kristendomsdelen. For eksempel påpekes det at versjonen av Jesu fødsel i Lukasevangeliet er det som blir kalt juleevangeliet i delkapittelet om tekster. I avsnittet om kirkeåret nevnes adventstiden kort som starten på kirkeåret, og en forberedelsestid for feiringen av Jesu fødsel i jula. Fordi læreverkforfatterne har valgt å bruke julen som sin introduksjon til kristendommen, har den fått godt med plass i læreboka.

Læreverkforfatterens presentasjon av julen illustrerer at høytider kan være en god inngang til en religion og samtlige aspekter er inkludert i framstillingen av julen.

4.1.2.2 Påske i *I samme verden*

Påskan har ikke blitt viet like mye sammenhengende plass som julen, og momenter som kan knyttes til påskan nevnes forholdsvis kort, på ulike steder i kristendomsdelen. I avsnittet om kirkeåret finner vi den lengste sammenhengende teksten om påske. Der legges påskefeiringen til april av læreverkforfatterne. Påskan kan også inntreffe i mars måned, og det er derfor ikke helt korrekt å skrive at påskan kun feires i april. Det forklares ikke at datoen for påske varierer og hvorfor den gjør det. Altså er tidsaspektet delvis inkludert. Videre nevnes den førti dager lange fasten, det eneste eksempelet på det rituelle aspektet i feiringen. Deretter redegjøres det for hva som minnes de ulike dagene i påskeuken. Minneaspektet er således det som kommer tydeligst fram. I tillegg er det et bilde over avsnittet om kirkeåret av to jenter som tenner lys. Bildeteksten forteller at det er to kristne som tenner lys påskenenatt, som er enda et eksempel på det rituelle aspektet, og at «Jesu lidelse, død og oppstandelse fra de døde markerer vendepunktet i frelseshistorien. I det sykliske kirkeåret er påskefeiringen derfor et høydepunkt» (Kvamme, Lindhardt & Steiniger, 2016, s. 69). Læreverkforfatterne beskriver påskefeiringen som «et høydepunkt» i kirkeåret, og ikke som høydepunktet. Ifølge Larsson (2006) er påskan den største og mest grunnleggende høytiden i kirkeåret (s. 34), men plassen den har fått i læreboka og beskrivelsen av den tilsier ikke nødvendigvis det.

Som sagt finner jeg flere momenter som kan knyttes til påskan forskjellige steder i kristendomskapittelet. Disse momentene blir tatt opp i tilknytning til andre temaer. For eksempel forklares Jesus som frigjøreren og at en slik frigjøringstanke har satt sitt preg på påskan som er en feiring av Jesus som har overvunnet det onde. I et avsnitt om kristen bønn trekker læreverkforfatterne inn bruken av levende lys i feiringen av dåp og påske, som symbol

på Jesu seier over mørke og død. Påsken nevnes helt kort og i forbifarten, før framstillingen fortsetter på et helt annet tema. Et ritual som kan knyttes til påsken er nattverden, da det forklares at de kristne i nattverden minnes Jesu siste måltid med disiplene og at måltidet ifølge flere av de bibelske evangeliene ble innstiftet torsdag kveld i påskeuka. Elevene må selv klare å fange opp disse bitene og sette sammen et helhetlig bilde av påsken. Den kristne påskens bakgrunn i den jødiske påsken nevnes flere ganger, men forbindelsen mellom de to forklares ikke. For eksempel står det at Jesus korsfestes i den jødiske påskeuka.

Fokuset i framstilling av påske i *I samme verden* er minneaspektet, men *hvordan* stadiene i lidelseshistorien minnes de forskjellige dagene i påskeuken nevnes ikke. Faste, nattverd og lystenning nevnes kort slik at det rituelle aspektet delvis er inkludert. Tidsaspektet var også bare delvis beskrevet. Gruppearpektet mangler i lærebokas framstilling, da betydningen av påsken for de kristne som gruppe, ikke trekkes fram. Elevene må som sagt i stor grad selv klare å koble de ulike bitene sammen til et helhetlig bilde da de med unntak av i beskrivelsen av kirkeåret, står ganske spredt.

4.1.2.3 Pinse i *I samme verden*

Lærebokas framstilling av pinse er i hovedsak plassert i et avsnitt med overskriften «Frelse og kirken». Pinsen og pinseunderet nevnes for første gang i form av et bilde med tilhørende bildetekst og forklares ytterligere på neste side:

De kristne tror Den Hellige Ånd ble gitt til dem i den første pinsen, femti dager etter Jesu oppstandelse fra de døde. Ånden ga apostlene munn og mæle til å forkynne evangeliet og skapte tro og fellesskap (Apostlenes gjerninger 2). Den første pinsen kalles derfor gjerne kirkens fødsel, og dette feires hvert eneste år i pinsen.

(Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 52).

Det forklares at pinsen gjerne kalles kirkens fødsel og at apostlene mottok Den Hellige Ånd og således startet kirkens forkynnelse. Minneaspektet er altså inkludert i framstillingen. Gruppearpektet er også tatt med da det står at Den Hellige Ånds komme skapte fellesskap og at de kristne feirer kirkens fødsel i pinsen. Tidspunktet for feiringen er tatt med i framstillingen, slik at tidsaspektet er inkludert. Hvordan pinsen feires sies ikke noe om, dermed mangler det rituelle aspektet i framstillingen.

Gruppeaspektet inkluderes flere steder da det også står at kirken er det nye Gudsfolket. Det forklares ikke at Israelfolket var det gamle Gudsfolket og det står ikke noe om den nye og den gamle pakten. Læreverkforfatterne har valgt å skrive «det nye Gudsfolket» i kursiv, noe som signaliserer at det er et viktig begrep og noe elevene burde kunne forklare, men en slik forklaring mangler i læreboka.

4.1.3 De islamske høytidene i *I samme verden*

Som sagt sto det i *I samme verdens* innledningskapittel at religioner gjerne forholder seg til egne tidsregninger og at dette ville bli tatt opp i forbindelse med den enkelte religion. Jeg adresserer derfor lærebokas framstilling av den muslimske kalenderen helt kort innledningsvis, før jeg presenterer analysen av lærebokas framstilling av id al-fitr, id al-adha og ashura.

Den muslimske kalenderen forklares i en egen tekstboks. Læreverkforfatterne kobler starten på tidsregningen til navnet på kalenderen og forklarer at det er en månekalender. Forskjellen mellom denne og den vestlige kalenderen forklares ved å vise til at fasten og ramadan forskyves hvert år. Det påpekes også at «kalenderen styrer det religiøse året» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 108). Læreverkforfatterne nevner ikke høytidene i tekstboksen.

4.1.3.1 Id al-fitr i *I samme verden*

I samme verdens lærebok har strengt tatt ingen framstilling av id al-fitr. Id al-fitr nevnes avslutningsvis i én setning i beskrivelsen av fasten: «Ramadan avsluttes med en stor fest – id al-fitr» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 118). Id al-fitr knyttes i læreboka altså til fasten og beskrives som en avslutningsfest etter gjennomført faste. Et bilde plassert over avsnittet om fasten er det eneste som kan si noe om feiringen av id al-fitr. Det viser damer med henna-maling, og bildeteksten forteller at henna-maling er en tverr-religiøs festmarkør som flere steder knyttes til id al-fitr. Altså kan man få *ett* inntrykk av feiringen, og det er at man gjerne pynter seg. Læreverkforfatterne har valgt å legge all informasjon om høytiden på *I samme verdens* nettside.

4.1.3.2 Id al-adha i *I samme verden*

Id al-adha beskrives helt kort i tilknytning til pilegrimsreisen. Pilegrimsritualet der pilegrimene den tiende dagen kaster stein på de tre steinstøttene forklares før id al-adha nevnes avslutningsvis: «Den tiende dagen er også dagen for den store offerfesten id al-adha som feires i Mina – og av muslimer verden over. Her minnes de Ibrahim som ofret et dyr etter at Gud hadde spart Ismail. Dette avslutter pilegrimsritualet, og pilegrimene reiser tilbake til Mekka» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 119). Det eneste som sies om høytiden er at den feires til minne om Abraham og hans offervilje. Minneaspektet nevnes altså, men det rituelle aspektet knyttet til minnet nevnes ikke. Altså er det viktigste ritualet utelatt i lærebokas framstilling av høytiden. Det rituelle aspektet er delvis tatt med, da steinkastingen knyttes til dagen. Tidsaspektet er også med da læreboka nevner tidspunkt for høytiden. Læreverkforfatterne har skrevet at offerfesten feires av muslimer over hele verden, slik at gruppeaspektet i høytiden er til stede, men læreverkforfatterne skriver ingenting om *hvordan* muslimene feirer. Framstillingen er altså mangelfull da det rituelle aspektet bare delvis er beskrevet og framstillingen ikke sier noe om hvordan resten av verdens muslimer feirer. På *I samme verdens* nettside foreligger det utdypende informasjon i form av en filmsnutt og oppgaver knyttet til id al-adha.

4.1.3.3 Ashura i *I samme verden*

Bakgrunnen for ashura trekkes inn idet læreboka forklarer splittelsen mellom sunni- og sjia-islam. De to ulike lederfilosofiene presenteres kort og Alis parti beskrives som utgangspunktet for sjia-islam. Drapet av Hussein framstilles som hendelsen som førte til en endelig fraksjon. Ashura-høytiden kommer inn idet læreboka forklarer forskjellen mellom sunnittene og sjittene når de ber:

Under bønner hviler de pannen mot en brikke som er lagd av leire fra Karbalasletten, som er det stedet imam Hussein ble drept. Denne hendelsen minnes årlig i *ashura*-feiringen. Shiaislam gir i det hele tatt stor plass til martyriet – å lide og dø for sin tros skyld. (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 124).

Læreverkforfatterne har altså kun trukket frem hva som minnes. Dette minneaspektet er heller ikke utdypende forklart. Det eneste man kan si er at sjia-muslimer årlig minnes at imam Hussein ble drept på Karbala-sletten i markeringen av ashura. Hvordan han ble drept, hvilken betydning dette har hatt for sjia-islam som gruppe og hvordan og når ashura markeres nevnes ikke. Først i sammendraget av kapittelet framkommer det at det var snakk om et *slag* ved

Karbala. Det står ikke noe om bakgrunnen for slaget og hvordan det utartet seg. Altså er det kun minneaspektet som er tatt med i lærebokas framstilling av høytiden. Hvilken betydning ashura har for sjia-islam som gruppe eller hvordan slaget minnes sies ikke noe om. Igjen er denne informasjonen å finne på læreverkets nettsted, i en bildeoppgave.

4.1.4 I samme verdens nettside

På nettstedet tilbys supplerende stoff innenfor ulike deler av faget. Det henvises i slutten av både kristendomsdelen og islamdelen til nettstedet, for flere oppgaver til bearbeiding og *utdypning*. På nettstedet ligger det filmoppgaver om påsken, id al-fitr og id al-adha, samt en bildeoppgave om ashura. Hvis disse benyttes av elevene og/eller læreren, vil framstillingen av høytidene i læreboka utdypes ytterligere.

4.1.4.1 Nettsidens framstilling av påske

Trykker man seg inn på nettsidens del om kristendommen, brukes påsken på «forsiden» som en introduksjon til religionen. Minneaspektet trekkes frem da det står at påsken er til minne om Jesu død og oppstandelse. I tillegg er tidsaspektet tatt med da det står at påsken *som regel* er i april, men bakgrunnen for varierende dato forklares ikke. I filmsnutten på siden får man se og høre deler av en katolsk markering av langfredag i Spania. Ritualene som vises er både fra inne i kirken og ute i gatene, slik at det rituelle aspektet ved feiringen kommer tydelig fram. I tillegg kommer gruppeaspektet delvis inn fordi ritualene utføres av mange mennesker og en av oppgavene ber elevene dessuten diskutere hva det gjør med byen at en religiøs fest blir synlig på denne måten. Minneaspektet er også synlig i ritualene, da det er fokus på korset og en sørgende Maria i tillegg til den dystre stemningen musikken, bekledning og ansiktsuttrykk skaper. Som en siste oppgave bes elevene om å finne ut hvordan langfredag og første påskedag markeres i en kirke nær skolen. Framstillingen av påsken på nettsiden gir et tydeligere og mer utfyllende bilde av høytiden enn læreboka idet de ulike aspektene forklares samlet og illustreres gjennom film.

4.1.4.2 Nettsidens framstilling av id al-fitr

I filmsnutten om id al-fitr forteller et par om fasten og id al-fitr og man får være med familien på id-dagen. Gruppeaspektet er tatt med i introduksjonen til oppgaven der det forklares at id al-fitr feires av muslimer over hele verden. Videre står det når og hvor lenge høytiden feires

slik at tidsaspektet er inkludert. På nettsiden brukes ordet høytid, mens det i læreboka konsekvent kalles feiring eller fest. Id al-fitr beskrives som festen som kommer etter vel gjennomført faste. Det er størst fokus på gruppeaspektet i filmsnutten. Filmen viser id-bønnen i moskeen og hvordan de ønsker hverandre god id etterpå. Gruppeaspektet i høytiden kommer tydelig fram, både i form av det muslimske fellesskapet og det familiære fellesskapet. Id-bønnen viser det rituelle aspektet i feiringen. Etter moskeen samles familien til mat og gaver, som viser at den materielle dimensjonen er sentral i feiringen. Gruppeaspektet legges som sagt størst vekt på i framstillingen, etterfulgt av det rituelle aspektet. I tillegg er det i én av oppgavene fokus på kultur og elevene blir bedt om å sammenligne id-feiringen med den kristne julefeiringen. Damen i filmsnutten hadde blant annet blitt inspirert av julekalenderen og laget en fastekalender til barna. Læreboka har egentlig ingen framstilling av id al-fitr, da høytiden kun nevnes i én setning. For å få et innblikk i høytiden er man dermed nødt til å benytte seg av nettsiden der alle de fire aspektene er inkludert i framstillingen, eller eventuelt andre kilder.

4.1.4.3 Nettsidens framstilling av id al-adha

En filmsnutt fra NRK-Skole der to muslimer snakker om pilegrimsreisen og id al-adha, brukes som supplement til lærebokas framstilling av høytiden. Avslutningsvis snakker de om feiringen av id al-adha og at de som ikke er på hajj feirer sammen med familien. Altså nevnes deler av gruppeaspektet i form av familiær sammenkomst. Den materielle dimensjonen er viktig i feiringen, da gaver til barna og nye klær trekkes fram som svært sentralt. I tillegg kommer det rituelle aspektet inn idet de diskuterer rituell slakting og hvordan dette gjøres i Norge.

4.1.4.4 Nettsidens framstilling av ashura

Lærebokas framstilling av ashura utdypes på nettsiden gjennom en bildeoppgave. Bildene tilhører BBC og viser feiringen i ulike deler av verden. Minneaspektet er tatt med i presentasjonen av høytiden, der det kort forklares hvorfor sunnittene og sjiittene ble splittet og at Hussein minnes i ashura-feiringen. Det rituelle aspektet er inkludert i framstillingen på nettsiden da bildene viser ulike riter i tillegg til at pasjonsspillene trekkes fram i oppgaveintroduksjonen. Én av oppgavene ber elevene tolke ashura-feiringen i lys av de sju dimensjonene. I tillegg er det en link til et klipp der sjia-muslimer forteller hva Hussein betyr

for dem, som gjør at minneaspektet og gruppeaspektet kommer tydelig fram. Om elevene gjør disse oppgavene og ser på bildene og klippet, vil de kunne få en forståelse av det rituelle aspektet, minneaspektet og gruppeaspektet i høytiden.

4.1.5 Læreboka *Tro og tanke*

Før jeg presenterer analysen av framstillingen av de kristne og islamske høytidene i *Tro og tanke* vil jeg først kort nevne at Ninian Smarts dimensjonsmodell i læreboka introduseres som et sammenligningsverktøy og en tilnærming til religion med utgangspunkt i en substansiell forståelse av religionsbegrepet. I tillegg henviser læreverkforfatterne til et sammenligningsskjema bakerst boka, disponert ut ifra de sju dimensjonene. Høytidene i kristendommen og islam er der plassert i den rituelle dimensjonen.

4.1.6 De kristne høytidene i *Tro og tanke*

I *Tro og tanke* ramses de kristne høytidene stort sett bare opp og omtales som store høytider uten å forklares dypere, hverken hvorfor de feires eller når. Den korte beskrivelsen av kirkeåret er et eksempel på dette: «Det som kalles kirkeåret, begynner første søndag i advent. Tiden med de tre store høytidene jul, påske og pinse kalles ‘festhalvåret’» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 188).

Læreboka har ingen samlet, helhetlig framstilling av hverken jul, påske eller pinse, og de nevnes kort ulike steder i kristedomskapitlene. For eksempel står det i et avsnitt om kristendommen i middelalderen: «De store kristne feiringene – jul og påske – gjaldt hele samfunnet, og store prosesjoner trakk alle med i fellesskapet» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 207). Prosesjoner er ett av få eksempler på det rituelle aspektet i jul og påske, men det beskrives eller forklares ikke ytterligere. Analysen av de kristne høytidene i *Tro og tanke*, viser egentlig bare at læreboka tar opp flere temaer som kan knyttes til en av høytidene, men som ikke blir det.

4.1.6.1 Jul i *Tro og tanke*

I løpet av de seks kapitlene som omhandler kristendommen står det aldri eksplisitt når og hvorfor man feirer jul. Ordet jul forekommer når de tre høytidene ramses opp uten at dette utdypes. Jesusbarnet og evangeliefortellingene knyttet til Jesu fødsel nevnes flere steder, men

læreverkforfatterne knytter aldri dette til julen. For eksempel påpekes det i en tekstoppgave at Lukas 1,26-38 er det som kalles juleevangeliet, men det knyttes ikke videre til julefeiringen. Læreverkforfatterne har også valgt å sette inn flere bilder som kan knyttes til høytidene. I et delkapittel om kristendom i Afrika har læreverkforfatterne valgt å sette inn et bilde av prester gående i en juleprosesjon. Det forklares ikke hva en prosesjon er eller hvorfor prestene går i prosesjon i jula. Et ørlite glimt av noe rituellet knyttet til jul kommer altså fram i et bilde.

En siste gang julen nevnes er da den brukes som introduksjonstema i presentasjonen av Den romersk-katolske kirken. Introduksjonen er den lengste teksten som eksplisitt sier noe om jul i læreboka. Her får man vite at det er en lang midnattsmesse i den katolske kirke på julaften, at den sendes på tv og har deltakere fra hele verden. Gruppespektet er det som tydeligst kan pekes på, og eventuelt det rituelle aspektet da gruppen samles i en messe. Det står dog aldri eksplisitt i læreboka hvorfor man feirer jul, når julaften er eller hvordan julen feires, bortsett fra at det var prosesjoner i middelalderen, er prosesjoner i Afrika og at det er midnattsmesse i den katolske kirke julaften. Minneaspektet og tidsaspektet er helt utelatt.

4.1.6.2 Påske i *Tro og tanke*

Framstillingen av påsken er spredt og sporadisk og uten mange eksplisitte forklaringer og lengre beskrivelser. Leseren av boka må selv være i stand til å se at de ulike momentene som nevnes kan knyttes til påske og selv klare å koble sammen disse for å få et bilde av høytiden. Dette forutsetter at leseren har noenlunde kjennskap til påsken fra før av.

Det eneste *Tro og tanke* eksplisitt sier om den kristne påsken er: «Den kristne påsken bygger altså på den jødiske påsken. Men forskjellen ligger blant annet i at nå er det Jesus som er påskelammet (offerlammet) og grunnlaget for den nye pakten» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 187). Dette står i delen der betydningen av Jesu død og oppstandelse forklares. Læreverkforfatterne peker i sin forklaring på parallellene mellom påskelammet i jødedommen og Jesus som påskelammet. Påskens bakgrunn i jødedommen er altså inkludert. Minneaspektet i høytiden, at den kristne påsken feires til minne om Jesu død og oppstandelse, står mer implisitt i teksten. Lærebokteksten krever derfor visse tolkningsferdigheter fra elevene.

I tillegg kan to bilder kobles til høytiden. Det ene er et bilde av en fasteduk fra Kamerun. Bildeteksten foreller at: «Fasteduker brukes i Den romersk-katolske kirken i fastetiden» (s.

219). Når fastetiden er, hvor lang den er eller hvorfor det fastes står det ingenting om. Det andre bildet viser barn med lys i hendene. Bildeteksten forteller at bildet er fra en påskemesse i en katedral i Beijing. Påsken forklares aldri eksplisitt, hverken når på året den kommer, høytidens varighet, innhold eller betydning. Ritualer læreboka nevner er påskemesse, i tillegg til nattverden og fasten som må knyttes til høytiden av leseren selv. Strengt tatt kommer ingen av aspektene spesielt godt fram. Minneaspektet og det rituelle aspektet kan eventuelt tolkes fram av leseren.

4.1.6.3 Pinse i *Tro og tanke*

Pinsen nevnes først idet læreboka kort gjør rede for Apostlenes gjerninger: «Skriftet begynner med beretninger om at Jesus for opp til himmelen og den første pinsen, da disiplene fikk Den Hellige Ånd» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 166). Dette utdypes litt i kapitlet om sentrale trekk i den kristne læren, under delkapitlet «Troen på Den Hellige Ånd»: «I fortellingen om den første pinsedagen ble disiplene fylt av Den Hellige Ånd, og mange mennesker som snakket andre språk, forsto plutselig hva disiplene snakket om, og ble grepet av det. De lot seg døpe, og dette regnes som starten på kirken» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 187). Det man kan si om pinsen ut fra framstillingen av den i *Tro og tanke* er at disiplene fikk Den Hellige Ånd, at mange lot seg døpe og at dette regnes som starten på kirka. Minneaspektet og gruppeaspektet kan skimtes i framstillingen, men det presiseres ikke at dette minnes hvert år og regnes som kirkens fødselsdag. Det rituelle aspektet er delvis til stede fordi det står at mange lot seg døpe, men det står ikke at pinsen også i dag er en egnet tid for dåp. Det står ikke når pinsen kommer.

4.1.7 De islamske høytidene i *Tro og tanke*

Innledningsvis vil jeg kort inkludere to ting *Tro og tanke* tar opp som gjelder høytidene generelt. Deretter kommer lærebokas framstilling av henholdsvis id al-fitr, id al-adha og ashura.

Islamsk tidsregning er viet en egen side i læreboka. Der forklares det at den islamske tidsregningen følger måneåret, og at dette fører til at ramadan kommer ti-tolv dager tidligere hvert år. Månens sentrale rolle framheves: «Ramadan kan innledes når nymånen er observert av pålitelige mennesker i lokalsamfunnet, og det samme gjelder for festen etter fasten» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 121). Id al-fitr knyttes her til

tidsregningen, og det forklares hvordan starttidspunktet for høytiden fastsettes.

Læreverkforfatterne bruker kun ordet tidsregning, ikke kalender.

Læreboka har også et avsnitt om paraplyorganisasjonen Islamsk Råd Norge, som har tatt på seg en koordinerende funksjon innad i det muslimske miljøet. Et eksempel på denne koordineringen er «å få fellesdatoer for de muslimske høytidene, ikke minst for fasten i Ramadan og id al-fitr – festen etter fasten. Det finnes ulike måter å beregne korrekt tidspunkt på, og flere av disse tradisjonene er representert i Norge» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 154). Det påpekes at det er et viktig enhetssymbol å kunne feire den mest synlige av høytidene på samme tidspunkt. I avsnittet trekkes altså gruppeaspektet og tidsaspektet i høytider fram.

4.1.7.1 Id al-fitr i *Tro og tanke*

Id al-fitr framstilles i tilknytning til fasten og presenteres som avslutningen på den rituelle plikten: «Fasten avsluttes med en av de store høytidene, *id al-fitr*, som varer i én til tre dager. Høytiden markeres med en stor felles bønn om morgenen etter at nymånen er blitt observert. Festen preges av glede over at man har oppfylt Allahs vilje, og det serveres god mat og drikke» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 120). I læreboka forklares det hvorfor id al-fitr ofte kalles den søte id, at man gjerne får nye klær og at den materielle dimensjonen derfor er sentral i høytiden. Det nevnes også at det er et ideal å dele med de fattige, men ikke at man må betale en spesiell veldedighetsskatt. Tidsaspektet, gruppeaspektet og det rituelle aspektet er alle inkludert, selv om de beskrives kort. Høytiden har som sagt ikke et minneaspekt, se delkapittel 2.6.1.

4.1.7.2 Id al-adha i *Tro og tanke*

Id al-adha framstilles i tilknytning til pilegrimsreisen. I en tekstboks er de viktigste ritualene under pilegrimsreisen samlet punktvis. De nevnes kort og det forklares i ulik grad hvorfor og hvordan de ulike ritualene utføres. Det står ikke hvorfor eller når de kaster stein på steinstøttene. Feiringen av id al-adha knyttes i tekstboksen til fortellingen om Abraham og hans offervilje og det forklares at pilegrimene slakter et dyr i Mina til minne om dette. Altså presenteres minneaspektet i høytiden kort og knyttes til det rituelle aspektet. Læreboka forteller at pilegrimene feirer offerfesten i Mina utenfor Mekka. Det refereres i hovedsak til id al-adha som offerfesten og det arabiske navnet brukes bare i parentes. Det forklares at

offerfesten også feires samtidig av muslimer over hele verden og at den innledes med en stor felles bønn om morgenen. Hvilke dyr som er vanlige å ofre og hvorfor festen gjerne kalles «den salte id» nevnes også. I tillegg inkluderes tidsaspektet delvis idet varigheten på høytiden nevnes, men ikke datoen. Høytiden framstilles kort, men inkluderer de fire aspektene som er typisk for en høytid. Gruppearpektet kommer frem i felles bønn, at muslimer over hele verden feirer og i gruppefellesskapet under pilegrimsreisen. Det rituelle aspektet er også inkludert da bønn og ofring nevnes. Minneaspektet er plassert i tekstboksen om ritualene under pilegrimsreisen.

4.1.7.3 Ashura i *Tro og tanke*

Ashura trekkes inn i forbindelse med splittelsen mellom sunnitter og sjitter. Alis parti presenteres som gruppen sjia-islam senere utviklet seg ut ifra og slaget ved Karbala som den endelige grunnen til splittelsen. Den politiske situasjonen og rivaliseringen mellom Husain og Yazid gjøres kort rede for før slaget ved Karbala beskrives kort. Videre i en egen del om sjia-islam presenteres ashura: «Sjia fikk også egne høytider. Den viktigste er ashura. Da minnes sjiamuslimene slaget ved Karbala, der den tredje imamen Husain ble drept. Denne høytiden markeres like etter islamsk nyttår, en måneds tid etter pilegrimsreisen» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2016, s. 139). Lærebokas framstilling trekker altså fram minneaspektet, men uten å forklare hva minnet betyr for sjia-islam som gruppe. Cirka tidspunkt for når høytiden markeres er tatt med, men læreboka er ikke helt spesifikk, slik at tidsaspektet bare er delvis inkludert. Gruppearpektet og det rituelle aspektet som er særdeles viktig for høytiden er heller ikke tatt med.

4.1.8 Oppsummering av læreverkfunn

Begge lærebøkene presenterer Smarts dimensjonsmodell og modellen er synlig i inndelingen av bøkens delkapitler. Det forskjellige kunnskapsinnholdet kobles i tillegg ofte til én eller flere dimensjoner. I *I samme verden* presenteres modellen som en tredje mulig tilnærming til religion og som et analyseverktøy, mens den i *Tro og tanke* presenteres som en tilnærming til religion med utgangspunkt i en substansiell forståelse av religionsbegrepet og som et sammenligningsverktøy.

I *I samme verdens* lærebok er det et tydelig fokus på forholdet religion har til tid. Dette adresseres allerede i lærebokas innledningsdel og tas opp og gis plass i både

kristendomskapittelet og islamkapittelet. Fokuset ligger på minneaspektet i høytidene i *I samme verdens* presentasjon av kirkeåret. Det er ikke et like gjennomgående fokus på tid i *Tro og tanke*. Kirkeåret nevnes bare kort i en liten tekstboks, men muslimsk tidsregning forklares utfyllende og er gitt god plass.

Læreverkforfatterens valg om å bruke jul som introduksjonstema til kristendomskapittelet i *I samme verden* gjør at julen får mye og sammenhengende plass. Alle aspektene er til stede i en utfyllende framstilling av høytiden. I *Tro og tanke* finnes ikke en helhetlig eller sammenhengende framstilling av jul. Minneaspektet og tidsaspektet er helt utelatt, da det aldri står hvorfor eller når man feirer jul. Gruppeaspektet og det rituelle aspektet kan sies å være til stede idet julemessen brukes som introduksjonstema til den katolske kirke.

Fokuset i framstilling av påske i *I samme verden* er minneaspektet. Ritualer som kan knyttes til påsken nevnes kort og på ulike steder slik at deler av det rituelle aspektet er inkludert i framstillingen. Tidsaspektet var også bare delvis beskrevet. Gruppeaspektet mangler i lærebokas framstilling. I *Tro og tanke* kommer strengt tatt ingen av aspektene i påsken spesielt godt fram. Minneaspektet og det rituelle aspektet kan eventuelt tolkes fram av leseren. Elevene må som sagt i stor grad selv klare å koble de ulike bitene sammen til et helhetlig bilde av påsken da de stort sett står ganske spredt i begge bøkene. Ingen av dem gir en helhetlig og sammenhengende framstilling av påsken.

Det rituelle aspektet mangler i framstillingen av pinsen i *I samme verden*, mens tidsaspektet mangler i framstillingen i *Tro og tanke*.

Med unntak av framstillingen av jul i *I samme verden*, er de kristne høytidene lite framtreddende i begge lærebøkene og i *Tro og tanke* er det egentlig ikke noe fokus på dem i det hele tatt. Dette og måten de nevnes på gir et visst signal om hvilke forkunnskaper læreverkforfatterne venter at elevene har om de kristne høytidene.

De islamske høytidene er lite framtreddende i *I samme verdens* lærebok, da læreverkforfatterne har valgt å legge innholdet i disse på læreverkets nettsted. Id al-fitr framstilles ikke, men nevnes bare i en setning som avslutningsfesten etter fasten. I *Tro og tanke* beskrives id al-fitr veldig kort, men alle aspektene er tatt med i framstillingen.

Alle aspektene kan pekes på i framstillingen av id al-adha i *I samme verden*, selv om den beskrives veldig kort og aspektene ikke beskrives fullstendig. Offerritualet nevnes ikke i

framstillingen. I *Tro og tanke* kan også alle aspektene pekes på i framstillingen av id al-adha, men tidsaspektet er ikke fullstendig og beskrivelsen er veldig kort.

Kun minneaspektet i ashura er tatt med i framstillingen i *I samme verden*. I framstillingen av ashura i *Tro og tanke* er minneaspektet og tidsaspektet tatt med.

De islamske høytidene får samlet sett heller ikke særlig mye plass i lærebøkene og beskrives forholdsvis kort.

På *I samme verdens* nettside lå supplerende og utdypende informasjon om samtlige av de tre islamske høytidene, i tillegg til påsken. Læreverkforfatterne har tatt i bruk film og bilder i framstillingen av disse, noe som gjør framstillingene mer helhetlige og utfyllende.

Disse funnene vil drøftes i lys av teori fra kapittel 2, sammen med funnene i lærerintervjuene i neste kapittel.

4.2 Intervjuanalysen

I dette kapittelet presenteres analysen av de to lærerintervjuene. Gjennomføringen av analysen ble nærmere beskrevet i delkapittel 3.3.3. Dette innebar som sagt en strukturering av temaene som kom opp i intervjuet ved å etablere forskjellige koder, som deretter ble organisert som kategorier. Transkripsjonen er gjort rede for i del 3.3.1, der tegnsettingen i sitater fra informantene er nærmere forklart.

I det følgende er resultatene fra analysen av datamaterialet framstilt i seks delkapitler (jfr. Metodekapitlet 3.3.2):

1) Elevenes forkunnskaper, 2) Kristne høytider i undervisningen, 3) Islamske høytider i undervisningen, 4) Kultur og mangfold, 5) Læremidler, ressurser og verktøy, 6) Høytider i den valgfrie religionen.

4.2.1 Elevenes forkunnskaper

Informanten Mia mener elevene har lite kunnskap om høytider. Åse, den andre informanten, påpeker at religion- og etikkfaget først kommer på Vg3, og at elevene glemmer en del de to årene de ikke har et slikt fag. Hun mener det er viktig at temaet fortsatt tas opp på

videregående, da hun ser veldig mye uvitenhet og av og til fordommer hos elevene. I tillegg til lite kunnskap, opplever hun også at elevenes refleksjonsevne er svak.

Datamaterialet viser at kun Åse nevnte eksempler som illustrerte elevenes forkunnskaper, og at dette kun gjaldt forkunnskaper om kristne høytider. Jul og påske mener Åse er noe de fleste elevene har forkunnskaper om. Samtidig sier hun at «elevene kan så mye om jul, samtidig som de ikke kan det». Jeg tolker dette som at elevene har en del overfladisk kunnskap om julen, men mangler dybdekunnskap og har reflektert lite rundt høytiden og det de kan om den. Pinse på den annen side, er det ifølge Åse få som vet hvorfor man feirer. Idet Åse reflekterer over dette, kommer hun fram til at hun egentlig har vært ganske kjedelig når det kommer til de kristne høytidene, «fordi kristendommen er så *nær*». Utsagnet signaliserer at de kristne høytidene er noe man vet noe om fordi kristen tro og tradisjon preger den norske kulturen og samfunnsrytmen. Kristendommens tilstedeværelse i norsk kultur og samfunn og dens innflytelse på utformingen av blant annet det norske kalenderåret ser dermed ifølge Åse ut til å gjøre at de kristne høytidene *ikke* brukes tid på i undervisningen. Hva elevene kan og hvor de har lært det de kan oppleves av informantene som veldig varierende. Begge informantene var tydelige på at de opplevde svake forkunnskaper hos elevene, men Mia utdypet ikke dette.

4.2.2 Kristne høytider i undervisningen

Når det kommer til de kristne høytidene, ligger fokuset mest på feiringen av påske og pinse, og mindre på jul, hos begge informantene.

Mia forteller at hun i stor grad har brukt film, gjerne mindre snutter, som viser påskefeiring rundt om i verden, og da spesielt feiring i Spania, Frankrike og Sør-Amerika. Hun minnes flere filmer som har vært bra, og trekker frem en film om påskefeiringen i Sør-Spania som ikke varte så lenge, men som fikk i gang en fin diskusjon. Dette var også en del av et tverrfaglig arbeid, da spanskelevne hadde hatt om spansk påskefeiring i spansktimene. Dermed fikk hun koblet spansk og religion gjennom filmsnutten og fikk til en fin diskusjon og spørsmål rundt det.

Pinsen og Den Hellige Ånd har for Mia vært naturlig å trekke inn når de har hatt om treenigheten. Likevel er det ganske tilfeldig om de kommer inn på det eller ikke, og det blir derfor ikke noen systematisk tilnærming, noe som vil si at et år kan være forskjellig fra et

annet. Hun tror de kristne høytidene kommer inn litt av og til og innimellom og bemerker at hun burde hatt en bedre og ryddigere årsplan. Samtidig sier hun at man i kristendommen stadig kan komme tilbake til høytidene. De ligger hele tiden under. «Når man snakker om Jesu fødsel så snakker man om jul, og når man snakker om oppstandelsen så snakker man om påske». Altså trekkes sentrale hendelser i religionen frem, og feiringene som knyttes til disse kommer således inn i undervisningen. Disse sentrale hendelsene utgjør minneaspektene i de kristne høytidene.

Åse forteller at hun har «vært innom pinse og påske», men sier at hun ikke har noe spesielt fokus på de kristne feiringene. Hun forteller at hun har brukt tekstutdrag fra Bibelen, for å vise elevene hvorfor man feirer pinse, og at hun har prøvd å «vekke» dem litt. Når det gjelder påske, har hun trukket frem oppstandelsen, også ved hjelp av tekstutdrag. Tekstutdragene fra Bibelen ble brukt for å vise elevene *hvorfor* man feirer. Åses fokus ser derfor ut til å være på minneaspektet i høytidene. Etter å ha tenkt seg om konkluderer hun med at undervisningen om de kristne høytidene har vært «utrolig tørr». Når det gjelder jul, sier informanten at elevene kan så mye om jul, samtidig som de ikke kan det. Som sagt tolker jeg dette som at elevene har en del overfladisk kunnskap om julen, men mangler dybdekunnskap og har reflektert lite rundt høytiden og det de kan om den.

Påske og pinse er altså de kristne høytidene lærerne velger å gi plass til i undervisningen, i varierende grad. Disse fremstilles da ofte ved bruk av filmsnutter og tekstutdrag, og brukes videre som utgangspunkt for diskusjon. Det eneste aspektet jeg har belegg for å si er til stede i undervisningseksemplene om kristne høytider er minneaspektet.

4.2.3 Islamske høytider i undervisningen

Ifølge Åse er islam en religion elevene prøver å forstå. Hun opplever at elevene har mange tanker rundt ramadan og ting som de ser da, men som de ikke forstår. Id al-fitr kommer inn i undervisningen når hun har om islams fem søyler og da forklares gjerne fasten og feiringen som kommer etterpå. Informanten utdypet ikke hvordan hun forklarer det.

«Elevene synes jo det er spennende når vi snakker om dette her med å faste og så etterpå feire da, og hvordan det blir julaften holdt jeg på å si for muslimene når ramadan er ferdig. Da kommer det frem mye rart. Mye kulturelt».

Elevene har altså mange tanker om ramadan og id al-fitr. Som informanten sa ser hun av og til også fordommer hos elevene. Religiøse høytider er som jeg skrev i delkapittel 2.3.5, uløselig knyttet til kultur, og det kulturelle mangfoldet i verden vil derfor speiles i utformingen av høytidene på ulike steder. Høytidsfeiringer har derfor ofte et kulturelt aspekt i seg. Et slikt kulturelt aspekt kom tydelig fram i undervisningseksemplene til Åse og det virker ut ifra dette som at elevene har et behov for en bevisstgjøring på forholdet mellom religion og kultur. «Det viktigste er kanskje å få elevene til å dele hva de har opplevd, hørt eller sett, for å få til den gode samtalen». Hun påpeker at dette ikke alltid er like lett å få til. Elevene er ifølge Åse særlig interessert i fastereglene og hvem som kan unntas disse, noe som nettopp varierer fra kultur til kultur. Det kulturelle aspektet løftes altså fram i undervisningen.

I undervisning om de islamske høytidene synes Åse det er særlig gunstig å bruke bilder og film fra pilegrimsreiser og feiringer. Hun forteller at ved å vise film fra pilegrimsreiser der de går rundt Kaba «ser elevene at det er ganske mye rundt som blir gjort, som gjør at de spør hvorfor dette gjøres og om det står noe sted». Dette sier hun skaper gode diskusjoner i klasserommet. Idet informanten sier at «det er ganske mye rundt som blir gjort» i filmsnutten, kan man si at det rituelle aspektet ved id al-adha ser ut til å komme inn i undervisningen. Når elevene spør hvorfor dette gjøres og diskuterer det i klasserommet, kommer minneaspektet i id al-adha fram. Åse trekker særlig frem det å diskutere hva som er religion og hva som er kultur. Filmer og annet stoff om de islamske høytidene har informanten stort sett hentet fra *I samme verdens* nettside, som hun sier at hun bruker mye, og fra NRK-skole.

Mia opplever også at elevene særlig interesserer seg for fasten, som hun påpeker ikke er en høytid, men en del av tradisjonen som sådan, knyttet til en høytid. Stort sett er det fasten og id al-fitr elevene interesserer seg for og som trekkes frem i undervisningen. Film om pilegrimsreise og fasten har vært brukt, da hun liker å bruke film og bilder. NRK- serien *På tro og Are* trekkes frem, og i denne sammenheng episoden der Are besøker en familie mens de faster og etterpå feirer id al-fitr. For Mia er risikoen i å undervise detaljert om høytider at det fort kan bli skjematisk og stereotyp. Episoden med den fastende familien synes hun var god å bruke i undervisningen nettopp fordi det ikke blir så stereotyp da menneskene i den kommuniserer godt, ikke er så veldig konservative og viser humor og evne til refleksjon over egen praksis. Informanten er altså opptatt av at fremstillingen av høytidene ikke skal være skjematisk eller bli stereotype og jeg ser derfor valget av film som et forsøk på å unngå dette ved å vise frem en mer «hverdagslig», moderne muslimsk familie i en norsk

samfunnskontekst. Valg av film som viser en norsk familie, viser at også Mia er opptatt av forholdet mellom kultur og religion.

Ellers har høytidene kommet inn i Mias undervisning i tilknytning til arbeidsoppgaver hvor elevene jobber med de sju dimensjonene, for «da bør man komme inn på det, høytider er jo en del av det, men vi går ikke noe i detalj, nei». Informanten benytter seg altså av dimensjonsmodellen i undervisningen og anerkjenner at høytider er en viktig del av en religion og således må plasseres i modellen, men uten å gå i detalj. Mia var veldig tydelig på at høytider som undervisningstema hører grunnskolen til, i alle fall detaljert og konkret undervisning om det.

På spørsmål om ashura kommer inn i undervisningen, svarte Åse at den pleide å gjøre det da hun brukte *Tro og tanke*, men etter at skolen byttet til *I samme verden* har ashura falt helt ut av undervisningen hennes. Mia gir heller ikke ashura plass i undervisningen og nevner ikke høytiden av seg selv.

Informantenes undervisningspraksis når det gjelder de islamske høytidene er på noen områder ganske lik. Begge forteller at de liker å bruke film og bilder, og at dette er gode diskusjonsstartere. I Mias undervisningseksempler gjorde i tillegg oppgaver knyttet til dimensjonsmodellen at høytidene ble trukket inn. Id al-fitr er den mest framtreddende islamske høytiden i undervisningseksemplene, men datamaterialet gir ikke belegg for å kunne si noe om hvilke aspekter som inkluderes i framstillingen av den. I Åses undervisningseksempler ligger det også implisitt at id al-adha får plass i undervisningen i forbindelse med pilegrimsreisen. Dette er også det eneste eksemplet som sier noe om hvilke høytidsaspekter som muligens er til stede i lærerens framstilling av høytiden, nemlig minneaspektet og det rituelle aspektet. Mia nevner ikke id al-adha. Ingen av dem inkluderer ashura i undervisningen. Begge er opptatt av forholdet mellom kultur og religion, og dette blir tatt opp i undervisning om høytider i islam. Kultur ble ofte tema under intervjuet og informantene hadde mange tanker rundt kultur, høytider og undervisning. Kultur og mangfold har derfor fått et eget delkapittel i analysen.

4.2.4 Kultur og mangfold

Datamaterialet viser at begge informantene ved flere anledninger trekker frem mangfold og kultur. Dette er for begge viktig, men utfordrende å få frem i undervisning om religiøse høytider.

Åse adresserer «dette med å diskutere hva som er kulturelt og hva som er religiøst» første gang i sammenheng med undervisning om pilegrimsreisen og ritualene knyttet til den. I måten hun ordlegger seg på virker det som om det er viktig å diskutere forholdet mellom religion og kultur i undervisning om de islamske høytidene. Videre forteller hun at «det kommer frem mye rart, mye *kulturelt*», fra elevene, idet de snakker om fasten og id al-fitr. Det kulturelle aspektet ved de islamske høytidene synes ut fra dette å være sterkt til stede i elevenes forkunnskaper. Det virker derfor for meg som at det er behov for å bevisstgjøre elevene på det kulturelle aspektet ved religiøse høytider og religion som sådan.

En gjennomgående tanke hos Mia var at fremstillinger av religion generelt og temaer knyttet til høytider spesielt, må balanseres. Under intervjuet trakk hun flere ganger frem det religiøse mangfoldet innenfor hver enkelt religion. For henne var det viktig å bruke tid på å vise elevene at «noen gjør sånn, mens andre gjør sånn selv om de tilhører samme religion og at det som læres på skolen er veldig skjematisk». Det vil være forskjeller i de ulike grupperingene innad i religionen, noe Mia mener er viktig å trekke frem i undervisningen. I tillegg til å trekke frem dette mangfoldet, var også kultur et viktig aspekt. Ved å vise påskefeiring fra forskjellige steder i verden får elevene også sett hvordan kultur preger den kristne påskefeiringen. Påsken i Spania, Frankrike og Sør-Amerika arter seg veldig annerledes enn i Norge, noe jeg antar er Mias intensjon å få fram. Elevene får dermed se at en religiøs høytid kan feires på ulike måter, og at kultur og retning er faktorer som spiller inn i feiringen. Samtidig feirer og minnes alle det samme.

Åse reflekterte avslutningsvis rundt fenomenet høytider og det norske samfunnet. Hun mener det er viktig at man i undervisningen får elevene til å tenke over hva det vil si å være norsk. Informanten nevnte tidlig i intervjuet at hun møter en del uvitenhet og fordommer, blant annet at er du muslim så er du ikke norsk. Feiring av religiøse høytider, sier hun, kan derfor i noen tilfeller forsterke slike oppfatninger. «Det som er med feiringene er at de er så kulturelt bundet. [...] når du viser en del feiringer så blir liksom folk jammen dette her er så fremmed, dette her har ikke noe å gjøre med Norge». Elevene spør seg for eksempel hvorfor man ikke

kan feire med vanlige norske klær. Hun understreker at hun setter det litt på spissen, men at det er noe med det at det blir ganske fremmed. Høytidsfeiringer kan derfor bli litt farlig mener hun, i den forstand at de skaper enda større avstand fra «det norske». Når man har feiringer med ritualer, er det gjerne en som ikke snakker så godt norsk eller som ikke er tydelig nok etnisk norsk som snakker og utfører ritualene, noe som er med på å fremmedgjøre.

«Jeg ser at elevene sliter litt med å identifisere religionene til Norge da. Og da vil jeg nok si at disse religiøse feiringene veldig ofte fremmedgjør nok litt. Fordi de ser ikke hvor er det dette hører hjemme i Norge».

Informanten mener altså at høytider kan være så farget av kultur at de ikke er forenelig med elevenes oppfatning av «det norske». Elevene sliter derfor i noen tilfeller med å se hvordan enkelte høytidsfeiringer passer inn i en norsk kontekst. Å vise feiringer av høytider kan derfor være med på å forsterke denne avstanden.

Mia hadde en litt annen innstilling, i det hennes fokus lå på hvordan religion og feiring av høytider tilpasser og utvikler seg i henhold til kulturen og stedet man bor. «[...] de høytidene vil jo preges av det [kultur og bosted]. Jeg synes jo det er veldig viktig for det tror jeg gjør det mindre farlig for elevene, det å se at man preges av der man bor». Hun tenker feiring av høytider er noe av det enkleste å møtes på fordi alle har feiring, og disse har «omtrent det samme innholdet, nemlig at man feirer noe historisk eller en person».

Begge informantene er altså opptatt av forholdet mellom kultur og religion, og i dette tilfellet hvordan kultur farger de religiøse høytidene. Høytider, i dette tilfellet de islamske, kan være fremmede og farget av kultur, og Åse mener at å vise disse til elevene kan være med på å bygge opp under allerede eksisterende fordommer. Hun opplever at mange av disse høytidene ikke er forenelig med elevenes oppfatninger av det norske. I undervisningseksemplene om de islamske høytidene var diskusjon om hva som var kulturelt og hva som var religiøst sentralt. Mia mente høytider tilpasser seg og utvikler seg i henhold til kultur og bosted og at det er viktig å vise elevene dette. Hennes valg av film om id al-fitr med en norsk familie i Oslo, illustrerer denne tankegangen.

4.2.5 Læremidler, ressurser og verktøy

Informantene nevnte en rekke læremidler og verktøy de hadde brukt i undervisning om høytidene. Som fellesnevner var begge spesielt glad i å bruke filmsnutter som

diskusjonsstarter. Diskusjon om temaet i form av helklassesamtale ser for øvrig ut til å være den vanligste arbeidsmetoden. Begge brukte dimensjonsmodellen aktivt i undervisningen, og knyttet denne til høytidene, men i ulik grad.

4.2.5.1 Læreverkenes nettsider

Mia har sluttet å bruke *Tro og tankes* nettside fordi den ikke oppdateres og oppleves som utdatert, men Åse bruker *I samme verdens* nettside ofte og hun er særlig fornøyd med mulighetene den gir da den tilbyr forskjellige typer oppgaver. Hun har brukt nettsiden som undervisningsressurs i undervisning om de kristne og islamske høytidene.

4.2.5.2 Film og bilder

Begge informantene gir uttrykk for at de er veldig glade i å bruke film når de skal ha om høytider. Som Åse sier er det sjeldent mulighet for å gå ut av klasserommet og film er derfor et godt substitutt og en måte å se religiøs praksis på. NRK nevnes flere ganger av begge informantene, som er fornøyde med mye av innholdet der. Elevene får gjennom filmsnutter se hvordan høytidene feires i den virkelige verden av virkelige mennesker. Det de ser brukes ofte som utgangspunkt for diskusjon: «Jeg synes alltid når jeg underviser i høytider så føler jeg at det gir mer når man kan vise en video. Da kan man diskutere litt mer rundt det. Hvorfor man gjør som man gjør da». Filmsnutter gir elevene noe å tygge på og gjør det lettere for dem å drøfte den religiøse praksisen de nettopp har fått se. Begge informantene sier også at de liker å bruke bilder i undervisning om høytider, men kommer ikke med så mange eksempler på bildebruken. Bruk av bilder nevnes i sammenheng med bruk av film. For eksempel forteller Åse at hun har brukt bilder og film fra feiringene og pilegrimsreisene når de reiser til Kaba. Altså er film, gjerne kortere snutter, ofte brukt i lærernes framstilling av religiøse høytider.

4.2.5.3 Tekst

I Åses framstilling av de kristne høytidene har hun brukt tekstutdrag fra Bibelen for å vise elevene hvorfor man feirer pinse, samt i undervisning om oppstandelsen og påske. Hun mener det er viktig å jobbe med tekstene, fordi elevene ofte blir satt ut når de ser språket i dem. Mia har ikke brukt Bibelen i undervisning om høytidene og gir uttrykk for at tekst og teksttolkning ikke er hennes sterkeste side. Hun forteller at en tidligere fagkollega som i tillegg var norsklærer var veldig opptatt av å bruke tekster i religionsundervisningen. Åse har språkfag i

tillegg til religionsfaget, mens Mia har samfunnsfaglige fag. Dette kan være en mulig forklaring på hvorfor en benytter seg av Bibelen mens den andre ikke gjør det. Det virker derfor som at bruken av tekst i undervisningen avhenger av lærerens kompetanse og interesse.

4.2.5.4 Kalenderåret

Et av spørsmålene i intervjuet var hvordan informantene forholder seg til eller bruker kalender- og kirkeåret. Mia har som intensjon å bruke kalenderåret aktivt, selv om hun ikke alltid klarer å være konsekvent. Hun synes det er veldig naturlig å påpeke at «i dag er en sånn dag» og at man snakker om en høytid når den nærmer seg og noen ganger også lager et opplegg til det. Åse sa derimot kort at terminplanen var styrende for henne og at kalender- og kirkeåret ikke påvirket eller ble brukt i undervisningen.

4.2.5.5 Dimensjonsmodellen som verktøy

Det kommer klart frem at dimensjonsmodellen er et sentralt verktøy i begge informantenes undervisning. Noe av det første Åse gjør i intervjuet er å koble dimensjonsmodellen til religiøse høytider:

«Det [religiøse høytider] er en fin måte å undervise i de forskjellige dimensjonene. [...] Vi snakker jo om de syv dimensjonene og religiøse høytider dekker jo ganske mye der. For da får du jo med deg alt av det rituelle og estetiske og så videre».

Åse anser altså religiøse høytider som et egnet tema til å vise de ulike dimensjonene og mener temaet dekker bredt i dimensjonsmodellen. Når de har diskusjoner i timen, oppfordrer hun elevene til å tenke dimensjoner og til å henvise til ulike dimensjoner når de prater, slik at de får en bevissthet rundt det. Hun mener dimensjonsmodellen er et nyttig verktøy som man kan bruke til å gå igjennom og til å snakke om religioner. *I samme verden* kunne ifølge Åse derfor godt hatt tydeligere henvisninger til dimensjonsmodellen i gjennomgangen av hver religion, slik at det ble enda tydeligere for elevene hvilken dimensjon de enkelte elementene kunne plasseres i. Dimensjonsmodellen kobles også til høytidene av Mia. Hun forteller at elevene har hatt arbeidsoppgaver der de har jobbet med de sju dimensjonene og at da kan og bør man trekke inn høytider, som er en del av det. Hun forteller at hun bruker dimensjonsmodellen mye, slik at dimensjonstenkningen ligger under hele veien. For å kunne sammenligne religioner mener hun dimensjonsmodellen er et nødvendig verktøy og elevene blir gjerne bedt om å sammenligne en gitt dimensjon i to religioner.

«[...] for eksempel så har man fasten i islam, også kan man snakke om at ja det har vi jo også i kristendommen, men de bruker det ikke på samme måte. Også kan man snakke om de ulike feiringene. At her er en feiring av en grunnleggers bursdag, og her er en feiring av Jesu fødsel [...] man prøver å trekke paralleller hver gang man kommer inn på sånne temaer».

Dimensjonsmodellen kan altså brukes som et sammenligningsverktøy, og de religiøse høytidene kan være gjenstand for sammenligning i undervisningen. Informantene bruker dimensjonsmodellen aktivt i religionsundervisningen og legger opp til at elevene skal tenke dimensjoner. Informantene er klare på at høytider dekker og/eller er en del av noen av dimensjonene. Åse mente at høytider dekker flere dimensjoner, kanskje til og med alle. Selv om det ikke alltid vil være like lett å få plassert eller koblet en høytid til absolutt alle dimensjonene. Hun trakk frem fire dimensjoner som spesielt viktige:

«Det første jeg tenker på er absolutt den sosiale dimensjonen. Den er kjempeviktig. Så synes jeg jo at det er fint for du får inn den estetiske dimensjonen. Og mytiske kommer veldig sterkt inn. Hvorfor gjør vi det og hva kan vi henvise til (...) og absolutt rituelle!».

Den sosiale dimensjonen er den første dimensjonen informantene trekker fram, altså er gruppeaspektet i en høytid det aspektet informantene først tenker på, selv om det ikke har blitt trukket frem like tydelig i undervisningseksemplene hennes. Tegn på at hun er bevisst dette aspektet er likevel å finne i refleksjonene hun kom med om høytider og kultur. Videre trekker hun inn den estetiske dimensjonen, som heller ikke er vektlagt så tydelig i undervisningseksemplene hennes. Den mytiske og rituelle dimensjonen ved høytider, tilsvarer minneaspektet og det rituelle aspektet mitt, og disse har vært de mest sentrale eller tydelige i undervisningspraksisen fremstilt i dette intervjuet, da fokuset til Åse har vært på hva de gjør og hvorfor de gjør det.

Mia tenker at høytider i hovedsak hører til i den rituelle dimensjonen, fordi det er så mye ritualer knyttet til dem. Om man skulle få inn mer om religiøse høytider i undervisningen tenker hun man kan bake det inn når man ser på den rituelle dimensjonen i en religion. I den grad elevene selv jobber med høytider er det hos henne mest i tilknytning til den valgfrie religionen og den rituelle dimensjonen.

4.2.6 Høytider i den valgfrie religionen

Jeg begrenset oppgaven min til å gjelde religiøse høytider i kristendommen og islam, men det viser seg at begge informantene i større grad inkluderer religiøse høytider i undervisning om den valgfrie religionen enn i undervisning om kristendom og islam. Åse snakket en hel del om buddhismen i intervjuet, selv om dette var utenfor mitt tema. Det som kom frem var at informanten følte seg veldig svak i buddhismen og at hun da merket at «[...] når jeg er litt usikker på buddhismen så har jeg nok brukt mer religiøse høytider for å hjelpe meg å forstå og vise og forklare til elevene». Læreren går altså til høytidene i religionen når hun føler seg usikker. Høytidene brukes altså av henne som en inngang til å forstå og forklare resten eller store deler av religionen. Det fremkommer også i intervjuet med Mia at høytider er et tema elevene går til når de skal jobbe med en religion på egenhånd. Hun tenker at de gjør det fordi temaet kan være en god inngang til en religion og til å forklare innholdet i den: «[...] jeg tror det er en veldig grei måte å gå inn i det på. Og ved å gå inn via høytider så skjønner man mer av det andre innholdet». I og med at det ikke er en del av læreplanmålene, påpeker hun at lærerne kan velge om de vil gå inn på høytider eller ikke.

Åse føler at hun har sterkest kompetanse i islam og kristendom og bruker derfor religiøse høytider knyttet til dem i mindre grad. Religiøse høytider ble altså brukt av informanten som en inngang til en religion hun hadde mindre kunnskap om. I mitt materiale ser det altså ut som høytider er noe både lærere og elever gjerne går til eller starter med når de skal sette seg inn i en religion.

Informantene var i tillegg opptatt av å snakke om jødedommen og at den taper plass i faget fordi den valgfrie religionen oftest blir noe helt annet enn en abrahamittisk religion. Begge mente det er et behov for undervisning om jødedommen, da de ser at det blir et kunnskapshull, og Åse mener kunnskap om jødedommen ville gitt elevene en bedre forståelse av kristendommen.

4.2.7 Oppsummering av funn i intervjuanalysen

Analysen av datamaterialet avdekket flere interessante funn som kan være relevante for å besvare oppgavens problemstilling. Avslutningsvis vil jeg oppsummere de funnene jeg ønsker å drøfte videre i neste kapittel:

Begge informantene opplever svake *forkunnskaper* hos elevene. Hva elevene kan og *hvorfor* de kan det, altså hvor denne kunnskapen kommer fra oppleves som veldig varierende. Åse sa også at hun opplever mye uvitenhet og en del fordommer og at elevenes refleksjonsevne ofte er svak.

Når det kommer til *de kristne høytidene*, ligger fokuset i undervisningen mest på feiringen av påske og pinse, og mindre på jul. Det varierer om og i hvilken grad man kommer inn på de kristne høytidene. Påsken ble framstilt ved hjelp av film og tekstutdrag fra Bibelen, etterfulgt av diskusjon. Pinsen har hos Mia kommet inn i undervisningen når de har hatt om treenigheten, mens Åse har brukt tekstutdrag fra Bibelen for å vise hvorfor man feirer høytiden. Jul inngår ikke i Åses undervisning og hun kommer fram til at hun egentlig har vært ganske kjedelig når det kommer til de kristne høytidene, fordi kristendommen er så nær. Hun sier at hun egentlig ikke har noe fokus på de kristne høytidene. Mia nevner ikke noen konkrete undervisningseksempler om jul, men sier de kristne høytidene ligger under hele veien og at man snakker om jul når man snakker om Jesu fødsel. Høytider kan altså komme inn i undervisningen hennes når de snakker om sentrale hendelser i kristendommen. Det eneste aspektet jeg har belegg for å si er tilstede i undervisningseksemplene om kristne høytider er minneaspektet. Informantene mente det var et behov for undervisning om jødedommen, som Åse blant annet mente ville gi elevene en bedre forståelse av kristendommen.

Når det gjelder *de islamske høytidene*, liker begge informantene å bruke film og bilder når de skal ha om dem. Dette opplever de som gode diskusjonsstartere. Id al-fitr er den mest framtrepende islamske høytiden i informantenes undervisningseksempler, men datamaterialet mitt gir ikke belegg for å kunne si noe om hvilke aspekter som inkluderes i framstillingen av den. I Mias framstilling av id al-fitr valgte hun en film som viser en norsk, muslimsk familie som fastet og feiret id i Norge. Hun er opptatt av at framstillingen av høytider ikke må bli stereotyp og skjematisk. I datamaterialet framkommer det at elevene har et behov for en bevisstgjøring på forholdet mellom religion og kultur. Dette var sentralt i Åses undervisning om de islamske høytidene, da elevene hadde mange tanker om fasten og id al-fitr. Hun tenker at det viktigste er å få elevene til å dele hva de har opplevd, hørt eller sett, for å få til «den gode samtalen». Elevenes forkunnskaper er altså viktig å løfte fram og diskutere i undervisningen. I Åses undervisningseksempler lå det mer implisitt at id al-adha får plass i undervisningen. De diskuterte gjerne det pilegrimene gjør og hvorfor de gjør det, noe som

peker på at minneaspektet og det rituelle aspektet er til stede. Mia nevner ikke id al-adha og ingen av dem inkluderer ashura i undervisningen. Begge er opptatt av forholdet mellom *kultur og religion*, og dette ser ut til å være særlig sentralt i undervisning om høytider i islam. Åse tenker at en fare ved å undervise om religiøse høytider er at det kan være med på å bygge opp under allerede eksisterende fordommer hos elevene, da mange sliter med å identifisere dette med «det norske». Mia mente høytider tilpasser seg og utvikler seg i henhold til kultur og bosted og at det er viktig å vise elevene dette.

I undervisning om høytider brukes ulike *illustrerende eksempler og virkemidler* slik som filmsnutter, bilder og tekstutdrag. Dette brukes gjerne som utgangspunkt for diskusjon, som later til å være den mest sentrale arbeidsmetoden. Kalenderåret brukes ikke i Åses undervisning, mens Mia har som intensjon å bruke det aktivt i undervisningsåret.

Dimensjonsmodellen er sterkt til stede i informantenes undervisning. Begge legger opp til at elevene skal tenke dimensjoner og er klare på at høytider dekker og/eller er en del av noen av dimensjonene. Åse mente at høytider dekker flere dimensjoner, kanskje til og med alle, og derfor er et egnet tema for å undervise i de ulike dimensjonene, mens Mia tenker at høytider i hovedsak hører til i den rituelle dimensjonen, fordi det er så mye ritualer knyttet til dem.

Dette vil drøftes i lys av teori og sammenstilles med funnene i læreverkanalysen i neste kapittel.

5 Drøfting

Problemstillingen denne studien tok utgangspunkt i var: *Hvordan framstilles religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i læreverker og undervisning i religion- og etikkfaget i den videregående skolen?* For å avgrense og fokusere dette har jeg undersøkt framstillingen av jul, påske, pinse, id al-fitr, id al-adha og ashura. I tillegg konkretiserte jeg hva jeg undersøkte i de to forskningsspørsmålene mine, beskrevet og forklart i delkapittel 1.2. Problemstillingen er vanskelig å drøfte da det er en redegjørende problemstilling. Det første forskningsspørsmålet, som etterspør hvilke aspekter som inkluderes eller utelates i framstillingen av den enkelte høytiden, krever både en tekstnær analyse og en tekstnær drøfting. For å kunne svare på dette forskningsspørsmålet har jeg analysert det utvalgte kunnskapsinnholdet i læreverkene, samt informantenes utsagn og forsøkt å identifisere aspektene jeg presenterte i delkapittel 2.3. På bakgrunn av analysene kan jeg nå si noe om hvilke aspekter som inkluderes og hvilke som utelates i læreverkenes og informantenes framstilling av de aktuelle høytidene, og også *hvordan* de inkluderes eller utelates.

Analysen besto av mange enkeltdeler, da hver høytid ble analysert hver for seg i hver lærebok, i tillegg til nettoppgavene til *I samme verden* og lærerintervjuene. En utfordring i drøftingen blir derfor å samle alle disse framstillingene, få fram hovedtendensene i det samlede materialet og det bildet det gir av hvordan disse høytidene framstilles i læreverkene og informantenes undervisning. Som sagt gjør den redegjørende problemstillingen og forskningsspørsmålet om hvilke aspekter som inkluderes eller utelates at det har vært naturlig å sette opp analysene og drøftingen på denne måten. Aspektene i framstillingen av de kristne og islamske høytidene drøftes i de to første delkapitlene. Først vil jeg drøfte de ulike aspektene knyttet til høytider i læreverkenes og lærernes framstilling av kristendommen, og deretter hvordan dette gjøres i framstillingen av islam. I delkapittel 5.3 reflekterer jeg rundt aspektenes betydning i lys av undersøkelsen. Videre i delkapittel 5.4 drøfter jeg de mediene og verktøyene som brukes i framstillingen av de aktuelle høytidene, som da besvarer det andre forskningsspørsmålet mitt.

I tillegg fremkommer det i lærebokanalysen at framstillingen av flere av høytidene ikke er samlet på ett sted og står mer implisitt i teksten. Lærebøkene har med kunnskapsinnhold som kan knyttes til og si noe om en høytid, men denne koblingen foretas ikke nødvendigvis av læreverkforfatterne. Framstillingen av enkelte høytider er derfor ikke så framtrepende i

lærebøkene og leseren må i enkelte tilfeller selv klare å se at enkelte deler sier noe om høytiden og selv sette sammen et mer helhetlig bilde. De kristne høytidene er for eksempel lite fremtredende i *Tro og tanke*, noe som krever en bevisst tolkning fra leserens side for å få et bilde av dem. Jeg vil derfor i enkelte tilfeller påpeke i hvilken grad leseren må tolke teksten og selv sette sammen kunnskapsinnholdet for å kunne si noe om en høytid.

Læreverkforfatternes ulike valg i framstillingene av høytidene, da særlig de kristne, signaliserer hvilke forkunnskaper læreverkforfatterne tror elevene har. Steder som tyder på slike forventninger om forkunnskaper, vil i drøftingskapittelet påpekes og drøftes opp mot forkunnskapene informantene opplevde at elevene faktisk hadde.

Avslutningsvis samler jeg mine hovedfunn til en konklusjon og vil også gi innspill til videre forskning.

5.1 Aspektene i framstillingen av de kristne høytidene

En del av tidsaspektet dreier seg om høytidens forankring i en spesifikk kalender, og læreverkene har i ulik grad inkludert beskrivelser av slike kalendere. Da disse gjelder alle høytidene og ikke bare én, føler jeg det er naturlig å adressere tidsaspektet i form av en religiøs kalender innledningsvis, før jeg drøfter aspektene i hver enkelt høytid. Dette vil også være tilfellet i delkapittel 5.2. Begge lærebøkene nevner kirkeåret, men i ulik grad. Mens *I samme verden* har gitt beskrivelsen av kirkeåret en halv side, i tillegg til å forklare vestlig tidsregning i innledningskapittelet, nevner *Tro og tanke* kirkeåret helt kort i en liten tekstboks i margin. Tidsaspektet i de kristne høytidene er altså inkludert i begge lærebøkernes framstilling, men i veldig ulik grad. Hadde det ikke vært for den lille tekstboksen som forklarer at det er noe som heter kirkeåret og at jul, påske og pinse er en del av det, ville tidsaspektet vært helt utelatt i *Tro og tankes* framstilling av de kristne høytidene, da tidspunktet for de ulike høytidene aldri nevnes. I *I samme verden* står det når jul og pinse er, mens påsken i læreboka legges til april uten at det presiseres at det kan variere. Dette nyanseres på nettsiden. Kun én av de to informantene hadde en klar intensjon om å bruke kalender- og kirkeåret i undervisningen, men hun klarte ikke alltid å følge det opp.

Som Østberg skrev (2003) oppleves årets rytme og tidens inndeling gjennom høytider (s. 63). Den kristne organiseringen av tid er i dag normgivende for verdens organisering av tid. Høytidene er foreskrevet og planlagte og avbryter rekken av vanlige dager (Post, 2001), og

det norske kalenderåret er forankret i kirkeåret og dets høytider. Tidsaspektet i de kristne høytidene er således noe som påvirker alle som bor i Norge da det preger den norske samfunnsrytmen. Kristendommen og dens høytider og ukerytme betegnes også som et bindeledd i det norske folket i den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Likevel kommer ikke betydningen av kirkeåret og de kristne høytidene i det norske samfunnet særlig godt fram i lærebøkene eller informantenes undervisning, og tidsaspektet er med unntak av i *I samme verden*, lite framtreddende i mitt datamateriale.

5.1.1 Jul

Julen er den høytiden som får minst eller ingen plass i undervisningen til informantene mine. Mia opplever at de kristne høytidene «ligger under hele veien» og at man snakker om jul når man snakket om Jesu fødsel. Altså inkluderes minneaspektet i Mias undervisning. Åse bruker ikke tid på jul, da hun opplever at elevene kan så mye om høytiden, samtidig som de ikke kan det. Dette tolker jeg som at elevene vet når og i hovedsak hvorfor man feirer jul, men at de ikke har dybdekunnskap og evne til å analysere høytiden slik læreverkforfatterne gjør i introduksjonen til kristendomsdelen i *I samme verden*. Det som er så karakteristisk for julefeiringen er som Roll (2001a) skriver, at den har blitt absorbert av kulturen i så stor grad at kulturelle uttrykk etter hvert oppleves som hjemmehørende, samtidig som julen har blitt en transformerende kraft i kulturen (s. 523). Dette er også tilfellet i Norge, og julen preger det norske samfunnet i stor grad med adventstid og juleferie. Det er derfor lite sannsynlig at elever på videregående ikke har noen kunnskaper om jul. Hvilke forkunnskaper elevene har varierer dog, ifølge Åse, og disse forkunnskapene kommer neppe kun fra religionsfaget i grunnskolen. Altså er det snakk om kunnskap som kommer fra opplevelser, oppdragelse, media og lignende, fra livet utenfor klasserommet, og i religion- og etikkfaget kan disse kunnskapene settes inn i en faglig ramme.

Med unntak av *I samme verdens* grundige framstilling av jul der samtlige aspekter er inkludert og beskrevet, får høytiden ellers liten plass. Det eneste eksempelet på framstilling av jul i undervisningen i mitt datamateriale inkluderte kun minneaspektet. Den katolske midnattsmessen på julaften brukes i *Tro og tanke* som introduksjonstema i presentasjonen av Den katolske kirke selv om læreboka aldri beskriver eller forklarer julen noen steder. Det rituelle aspektet og gruppeaspektet er derfor inkludert, selv om det er forholdsvis kort. *Tro og tanke* hadde ikke noen samlet framstilling av jul, og minneaspektet og tidsaspektet var helt

utelatt. Dette gir et signal om at læreverkforfatterne tar for gitt at brukerne av boka har tilstrekkelige forkunnskaper slik at det utvalgte kunnskapsinnholdet kan settes inn i en allerede eksisterende forståelse av julen. Da det bare er biter av høytiden som er tatt med og disse er spredt rundt om i kristendomskapitlene, er framstillingen av jul i *Tro og tanke* veldig fragmentert og mangelfull.

Oppsummert og unyansert kan man si at alle høytidsaspektene er tatt med i *I samme verdens* framstilling av jul, to av aspektene er å finne i framstillingen i *Tro og tanke* – det rituelle aspektet og gruppeaspektet, mens kun ett aspekt – minneaspektet – er tatt med i undervisningen. Selv om *I samme verden* har en grundig framstilling av høytiden, hadde ikke dette betydning for Åse, som ikke ga plass til julen i undervisningen. *I samme verden* er unntaket, mens informantene og *Tro og tanke* viser hovedtendensen i mitt datamateriale, som er at jul i liten grad blir berørt.

5.1.2 Påske

Påskan framstilles strengt tatt ikke i *Tro og tanke*. Ting som kan knyttes til påskan står spredt og sporadisk og knyttes ikke av læreverkforfatterne til høytiden. Det er opp til leseren eller eventuelt læreren å se at det som nevnes i læreboka kan knyttes til påske, og koble sammen dette for å få noen form for bilde av høytiden. Påskan beskrives som kristendommens største og mest grunnleggende høytid, der historien som minnes er en grunnpilar i den kristne tro (Larsson, 2006, s. 34). Likevel har læreverkforfatterne valgt å ikke gi plass til en samlet og tydelig framstilling av høytiden. Gjennom kristendomskapitlene ser man hvordan minneaspektet i påskan, historien om Jesu lidelse og død, stadig er til stede idet læreverkforfatterne gjør rede for kristendommen. I delkapittel 4.1.6.2 kom jeg med eksempler fra lærebokas utvalgte kunnskapsinnhold som kunne blitt brukt til å si noe om påskan. Framstillingen av kristendommen viser hvor sentralt og underliggende innholdet i den kristne påskan er for religionen, og læreverkforfatterne må også være fullstendig klar over påskens posisjon og betydning. Det kan være nærliggende å forstå dette som at læreverkforfatterne forventer at elevene har tilstrekkelige forkunnskaper om høytiden, og at de derfor er i stand til å sette kunnskapen inn i en større forståelsesramme. Den kristne påskens jødiske bakgrunn påpekes, og er også den eneste gangen læreboka sier noe eksplisitt om påskan. De eneste aspektene man kan lete seg fram til i *Tro og tanke* er minneaspektet som ligger litt implisitt i teksten i lærebokas forklaring av Jesu død og oppstandelse og det

rituelle aspektet, hvis leseren selv klarer å se at fasteduken, nattverden og påskemesse er ritualer i påskehøytiden.

I motsetning til *Tro og tanke* gir *I samme verden* en beskrivelse av påsken idet det gjøres rede for kirkeåret. Tidsaspektet beskrives kort og unyansert, mens fokuset er på minneaspektet i høytiden, da de beskriver hva som minnes de ulike dagene i påsken. I tillegg nevnes kort fasteperioden og lystening påskennatt, som viser deler av det rituelle aspektet, men hvordan hendelsene minnes de ulike dagene i påsken sies ikke noe om. Gruppeaspektet er utelatt. Også i *I samme verden* nevnes momenter som kan knyttes til påsken, uten at det blir gjort, se delkapittel 4.1.2.2. Den kristne påskens bakgrunn i den jødiske påsken nevnes flere ganger, men den forklares ikke. Når læreboka først nevner denne bakgrunnen, ville det gitt elevene en bedre forståelse hvis koblingen mellom den jødiske og kristne påsken kort ble forklart. Læreverkforfatterne har valgt å legge supplerende stoff til framstillingen av påske på nettsiden. I nettoppgaven med filmsnutten som viser katolsk markering av langfredag, får elevene se alle de fire aspektene og samspillet mellom disse (se delkapittel 4.1.4.1) og hvordan høytiden tar form i den levende religiøse virkeligheten. Jeg vil drøfte mulighetene som ligger i bruk av film i framstilling av høytider i delkapittel 5.4.2. I undervisning om påske brukte Mia nettopp film fra påskefeiring, da spesielt påskefeiring i Spania. Både informanten og læreverkforfatterne valgte å vise en katolsk påskefeiring. Et av kompetansemålene er å presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen, og den katolske påskefeiringen kan vise viktige trekk i katolsk kristendom, mens feiringen i Spania også kan vise at kultur farger markeringer av høytider. Om elevene gjør nettoppgaven som ber dem finne ut hvordan langfredag og første påskedag markeres i en kirke nær skolen, vil elevene kunne se forskjellene og likhetene mellom katolsk og luthersk-protestantisk påske og forskjellen mellom norsk og spansk påskefeiring. I Åses undervisning hadde hun ikke benyttet seg av film, men tekstutdrag knyttet til oppstandelsen.

Plassen påsken får og beskrivelsen av den i lærebøkene får ikke nødvendigvis fram at dette er den største og mest grunnleggende høytiden i kristendommen. *Tro og tanke* har som sagt strengt tatt ikke noen framstilling av eller fokus på påske, men man kan lete seg fram til minneaspektet og deler av det rituelle. *I samme verdens* lærebok mangler gruppeaspektet, og det rituelle aspektet er bare delvis tatt med. Dette er dog å finne mer utfyllende på nettsiden, noe som kan være et uttrykk for at det rituelle aspektet framstilles bedre gjennom film enn tekst. I undervisningen var det derimot påsken som var den mest fremtredende av de kristne

høytidene. Det virker også som det gjerne er katolsk påske som trekkes fram. En mulig grunn til dette tenker jeg er at den katolske påskefeiringen er mer fargerik og dermed kanskje mer interessant enn en typiske luthersk-protestantisk påskefeiring. Som Lazarus-Yafeh (1978) påpekte har katolsk kristendom en mer «festivalorientert» karakter enn protestantisk kristendom (s. 52)

5.1.3 Pinse

Det rituelle aspektet i pinsen er kanskje ikke like sentralt i høytiden som det rituelle aspektet er i jul og påske. Det jeg klarte å finne av religionsvitenskapelig teori om det rituelle aspektet i pinsen var at det er gudstjenester i kirka med fokus på pinseunderet. Minneaspektet og gruppeaspektet er således kanskje de viktigste aspektene, og lærebøkene har fått med seg disse. Gruppeaspektet ligger gjerne mer implisitt i teksten. For å klare å tenke at kirken er et fellesskap dreier det seg vel mer om tilstrekkelige teksttolkningsevner, enn forkunnskaper. Hva som skjedde i pinsen framstilles ganske rett frem og med utgangspunkt i det som står i Apostlenes gjerninger. I *I samme verden* er også tidsaspektet inkludert og pinsen knyttes til påsken. Pinsens bakgrunn i jødernes fest til minne om mottakelsen av loven (Gilhus & Mikaelsson, 2007, s. 272), påpekes ikke i lærebøkene. Begge informantene tok opp at jødedommen ofte ikke kommer inn i undervisningen, da det kun er én valgfri religion i tillegg til kristendommen og islam, og at det da gjerne velges noe helt annet enn en monoteistisk religion. Høytider som påske og pinse åpner et rom for å trekke inn den jødiske bakgrunnen og dermed synliggjøre jødedommen i undervisningen. Åse mente at elevene ville fått en bedre forståelse av forholdet mellom de to religionene og av kristendommen som sådan om jødedommen kom inn i undervisningen.

I Åses eksempel fra undervisning om pinse er det kun minneaspektet som er inkludert, i det hun brukte tekstutdrag fra Bibelen for å vise *hvorfor* man feirer pinse. Mia nevnte kun at pinse kan komme inn i undervisningen i forbindelse med treenigheten. Dette ble ikke forklart ytterligere og muligheten for at minneaspektet kanskje ble nevnt er der, men ut ifra det lille hun sa om pinse har jeg ikke belegg for å trekke frem noen av aspektene. Det fremkom i intervjuene at det ikke var gitt at pinsen kom inn i undervisningen hvert skoleår. Framstillingen av pinse i undervisningen ser ut til å avhenge av tilfeldigheter og ifølge Mia evnen til å planlegge. Men pinsen får faktisk plass i faget, og i Åses undervisning inkluderes pinsen mens julen utelates. En mulig forklaring kan kanskje knyttes til elevenes

forkunnskaper om pinsen, som Åse sa var mangelfull. Pinsen får kanskje derfor plass i faget, mens læreren tenker at jul er noe de aller fleste kan si noe om og at det derfor ikke er nødvendig å bruke tid på. I *Tro og tanke* er det for eksempel en tydeligere og mer helhetlig framstilling av pinse enn jul, noe som også gir belegg for en slik oppfatning.

5.1.4 De kristne høytidene – Delkonklusjon

Samlet sett er hovedtendensen i datamaterialet mitt at de kristne høytidene ikke er særlig framtreddende i læreverkene og i informantenes undervisning. I de to lærebøkene framstilles de kristne høytidene ganske så forskjellig, og i *Tro og tanke* er det ikke noe fokus på dem i det hele tatt. De ramses opp og kunnskapsinnhold som kan knyttes til dem tas opp i tilknytning til andre ting. I *I samme verden* er det et tydeligere fokus på de kristne høytidene, men med unntak av jul får de ikke mye sammenhengende plass. Med tanke på at påsken er en slags nøkkelhøytid, gjenspeiles ikke dette i de to lærebøkene. Derimot var påsken den kristne høytiden som kom tydeligst fram i informantenes undervisning. Åse sa rett ut at hun ikke hadde noe spesielt fokus på de kristne høytidene i undervisningen, og jul ble som sagt ikke inkludert i det hele tatt. Det kom også fram at det varierte veldig, om og i hvilken grad man gikk inn på de kristne høytidene i undervisningen.

Unntaket er framstillingen av jul i *I samme verdens* lærebok, som brukes som introduksjon til religionen. På lærebokas nettside brukes påsken til noe lignende, da den er satt som «forside» på nettsidens kristendomsdel. Som Larsson (2006, s. 8) skriver er feiring av høytider noe av det mest sentrale i en religion og høytider kan mange ganger si mer om den levende religiøse virkeligheten enn for eksempel teologiske avhandlinger. Dette mener jeg tyder på at høytidene er gode innganger til kristendommen og kan si mye om religionen, og at læreverkforfatterne har tenkt nettopp det.

Høytider er som jeg skrev i teoridelen en del av det kulturelle minnet, og er derfor uunnværlig for en kultur (Post, 2001). Den generelle delen av læreplanen forankrer den norske kulturarven i den kristne tro og tradisjon, og de kristne høytidene er for de fleste nordmenn en viktig del av den norske kulturen. Man skulle derfor kanskje tro at de kristne høytidene var mer framtreddende i religion- og etikkfaget i den norske videregående skolen. I intervjuene framkom det at elevene sitter med en del forkunnskaper om for eksempel jul, fordi høytiden er en så stor del av den norske kulturen. Når julen ikke tas opp som tema i undervisningen, kan det ha sammenheng med at elevene kan så mye. Samtidig framkommer det at de mangler

dybdekunnskap og evne til å reflektere over det de vet. Ett av fagets formål er nettopp å «utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Dersom man legger et slikt formål til grunn kan man spørre seg om ikke de kristne høytidene bør ha en plass i undervisningen slik at elevenes kunnskaper settes inn i en tydelig faglig ramme.

5.2 Aspektene i framstillingen av de islamske høytidene

Læreverkforfatterens fokus på tidsregning i *I samme verden* mener jeg viser at tid er et sentralt element i en religion. Hvordan den enkelte religion forholder seg til og systematiserer tid er derfor en viktig del av religionen og bør inkluderes i en framstilling av den. I *I samme verden* påpekes det at hijri-kalenderen er styrende for det religiøse året og læreboka trekker inn kalenderen i sin framstilling av fasten og pilegrimsreisen der de to id-høytidene kommer inn. I *Tro og tanke* presenteres også den muslimske kalenderen, men læreverkets forfattere bruker «det islamske året» og «islamsk tidsregning», i stedet for kalender. I motsetning til i *I samme verden* er det et tydeligere fokus på månens sentrale rolle og læreverkforfatterne knytter observasjon av nymånen til id-høytidene, samt problematikken rundt dette i det de skriver om Islamsk Råd Norges koordinerende rolle. Dette mener jeg tyder på at kunnskap om hijri-kalenderen og hvordan muslimene forholder seg til og systematiserer tid er en forutsetning for at elevene fullt ut skal forstå flere deler av islam, blant annet høytidene der tid er et viktig aspekt.

I det følgende vil jeg drøfte aspektene i framstillingene av de tre islamske høytidene hver for seg, og avslutningsvis oppsummere i en delkonklusjon.

5.2.1 Id al-fitr

«Fitr» betyr som Roald (2012) skriver å avslutte fasten og id al-fitr betegnes som *festen som avslutter fasten* (s. 122) i den religionsvitenskapelig litteraturen så vel som i læreverkene og undervisningseksemplene informantene kom med. Mitt teoretiske perspektiv fungerer som sagt ikke like godt til å analysere framstillingen av id al-fitr som de andre høytidene, da den ikke har et minneaspekt (se delkapittel 2.6.1). Det var sparsomt med religionsvitenskapelig litteratur om selve id-feiringen. Det som ble trukket fram var at muslimene samles til id-bønn, at de skal betale en spesiell veldedighetsskatt, at det er en fest med storfamilien og nære

venner og at måltidet under festen gjerne regnes som sentrum for id-feiringen. I tillegg er gaver og nye klær viktig, samt hvordan starttidspunktet for festen proklameres (Østberg, 2003). Samkjøring av starttidspunkt for id al-fitr tas faktisk opp i *Tro og tanke* i avsnittet om Islamsk Råd Norge. At læreverkforfatterne nevner dette kan være et verdifullt bidrag, da det viser at de islamske høytidene også har en tilstedeværelse i Norge. Å identifisere religioner, slik som islam, med det norske var noe Åse sa at elevene ofte sliter med. Læreverkforfatternes valg om å vise at de islamske høytidene har en plass i det norske samfunnet viser elevene at de kan feires i en norsk kontekst.

Framstilling av id al-fitr i *Tro og tanke* inneholder alle de tre mulige aspektene. Id- bønner er et eksempel på det rituelle aspektet, mens gruppeaspektet er å finne i den felles bønner, i de sosiale arrangementene og i delingen med de fattige. Tidsaspektet nevnes innledningsvis i beskrivelsen av høytiden og i det læreboka gjør rede for hijri-kalenderen, samt i avsnittet om Islamsk Råd Norge. I tillegg trekkes også måltidet, gaver og nye klær fram, slik Østberg (2003, s. 68) gjorde. Den materielle dimensjonen er altså sentral i høytiden og som jeg forklarte i delkapittel 2.8.5 kan modellens dimensjoner, slik som den materielle dimensjonen, beskrive andre aspekter i en høytid enn de fire høytidsaspektene.

I *I samme verden* nevnes Id al-fitr i én setning, som avslutning på framstilling av fasten. Id al-fitr framstilles altså ikke i *I samme verdens* lærebok. Læreverkforfatterne har valgt å legge sin framstilling av høytiden på nettsiden. Ved å vise en muslimsk familie på id-dagen gjør de høytiden mer «tilgjengelig» gjennom et familiefokus heller enn en tilnærming med fokus på for eksempel religionens lære. Åse mente at noen elever opplever islam som en fremmed religion, og en slik tilnærming kan være med på å ufarliggjøre islam som en fremmed tradisjon i Norge. Paret i videoen snakker norsk, noe som kan være med på å vise elevene at muslimer kan være norske. Læreverkforfatterne har for eksempel ikke valgt å intervju en imam som snakker gebrokkent norsk. Elevene får dessuten et innblikk i mer «levd religion» som ikke nødvendigvis er fokus i lærebøkene og som også kan være vanskelig å få fram gjennom tekst. På nettsiden er alle de tre mulige aspektene inkludert i framstillingen. I tillegg trekkes den materielle dimensjonen fram. Moren i filmsnutten hadde blant annet blitt inspirert av gavekalenderne mange barn får til jul, og laget en «fastekalender» til sine barn. Dette viser elevene både hvordan religion tilpasser seg og farges av kultur og at høytider gjerne har likhetstrekk på tvers av religioner. Måten id al-fitr framstilles på *I samme verdens* nettside viser at læreverkforfatterne kanskje tenker det samme som Mia. Hun mente at religion og

feiring av høytider tilpasser og utvikler seg i henhold til kulturen og stedet man bor, og at det vil være med på å ufarliggjøre «fremmede» høytider om elevene får se dette.

Som i lærebøkene kommer id al-fitr inn i undervisningen når man snakker om fasten. I Åses undervisning ble særlig det kulturelle aspektet løftet fram, og diskusjoner rundt forholdet mellom religion og kultur var sentralt. Ingen av informantene snakket spesifikt om innholdet i noen av de islamske høytidene, men begge syntes det var særlig gunstig å bruke bilder og film som utgangspunkt for diskusjon. Mia ga ett konkret eksempel, nemlig episode 1 i NRK-serien *På tro og Are* der man får se en familie under fasten og hvordan de feirer id al-fitr etterpå. Som læreverkforfatterne av *I samme verden* velger Mia en familiefokusert tilnærming til feiringen. Å velge en slik tilnærming gjør nok framstillingen mindre skjematisk og stereotyp, noe som var Mias intensjon. Elevene får da se litt mer av den levende religiøse virkeligheten, attpåtil i en norsk samfunnskontekst. Hvilke aspekter som blir trukket fram i undervisning om id al-fitr er vanskelig å si noe om, ut ifra det lille informantene sa. Begge hadde fokus på det kulturelle aspektet, og mer overordnet og generelt snakket de om hvorfor muslimene gjør som de gjør, som kan tyde på at minneaspektet og det rituelle aspektet inkluderes i undervisningen, men det kan ikke fastslås med sikkerhet.

Tro og tankes framstilling av id al-fitr nevner kort mye av det kunnskapsinnholdet den religionsvitenskapelige litteraturen trakk fram og de tre mulige aspektene er inkludert. I *I samme verdens* lærebok framstilles ikke id al-fitr i det hele tatt, men de tre mulige aspektene er inkludert i nettsidens framstilling av høytiden. Hvilke aspekter som framstilles i undervisningen kommer ikke klart fram i datamaterialet, men film og bilder er de mediene lærerne foretrekker å bruke i sin framstilling. Dette drøftes nærmere i delkapittel 5.4.2.

5.2.2 Id al-adha

Id al-adha er en viktig del av pilegrimsreisen, men samtidig understrekes det at høytiden feires av muslimer over hele verden og ikke bare av de som er på pilegrimsreise (Østberg, 2003). I de to lærebøkene mener jeg at pilgrimenes feiring av id al-adha kommer tydeligere fram enn høytidsfeiringen til resten av verdens muslimer. Ingen av lærebøkene tar opp hvordan id al-adha feires i Norge. Id al-adha kommer inn som del av det rituelle programmet under pilegrimsreisen i begge lærebøkene.

I *Tro og tanke* står den rituelle steiningen av Satan uten forklaring slik at minneaspektet i ritualet ikke kommer fram. Ritualene læreboka nevner knyttes heller ikke til bestemte dager. Det kommer derfor ikke fram at steiningen er et av pilegrimsritualene på id-dagen. Dette viser at tidsaspektet og minneaspektet derfor er viktige å ha med. Selve ritualet, det pilegrimene gjør, vil for flere elever ikke gi noen mening når læreverkforfatterne utelater minneaspektet og tidsaspektet knyttet til det. Jeg tror likevel ikke læreverkforfatterne har utelatt det fordi de har tenkt at elevene har forkunnskaper om dette. Det mest sentrale ritualet, ofringen av et dyr, knyttes dog til minneaspektet. I *Tro og tanke* knyttes id al-adha til fortellingen om Abraham og hans offervilje, og at det slaktes et dyr til minne om dette. Slik knytter læreboka kort sammen minneaspektet og det rituelle aspektet i høytiden. Tidsaspektet er delvis tatt med da høytidens varighet nevnes, men ikke startdatoen. Gruppeaspektet er å finne i lærebokas framstilling idet de skriver at muslimer over hele verden feirer, ikke bare pilegrimene, og i tillegg nevnes felles bønn om morgenen som knytter det rituelle aspektet og gruppeaspektet sammen. Den korte teksten legger opp til at ofringen og felles bønn gjelder alle, ikke bare pilegrimene. Implisitt sier teksten også at høytiden må innebære en form for festmåltid i det læreboka forklarer at høytiden kalles den salte id på grunn av alle kjøttrettene man spiser. Altså er alle de fire aspektene å finne selv om høytiden har fått lite plass og beskrives kort.

I *I samme verden* nevnes Id al-adha forholdsvis kort som den store offerfesten som feires av pilegrimene og muslimer over hele verden, den tiende dagen, til minne om Abraham som ofret et dyr etter at Gud hadde spart sønnen. At pilegrimene denne dagen kaster stein på steinstøttene og hvorfor de gjør dette er også tatt med. Minneaspektet kommer tydelig fram i teksten, men det rituelle aspektet er bare delvis med da læreboka ikke sier et ord om ofringen den dagen og hvordan muslimene ellers i verden feirer. Tidsaspektet er også bare delvis, fordi starttidspunktet nevnes, men ikke varigheten. Gruppeaspektet kommer fram i teksten da muslimer over hele verden og pilegrimene i Mekka minnes denne hendelsen. Når læreverkforfatterne ikke nevner at muslimene minnes hendelsen ved å ofre et dyr, vil den eneste forklaringen på at høytiden kalles den store offerfesten være det som minnes, og elevene vil sitte igjen med en halvveis forklaring. Selv om det som skjer i Mekka og Mina under høytiden er viktig, er mesteparten av verdens muslimer helt andre steder. Framstillingen av id al-adha knyttes derfor nesten utelukkende til pilegrimenes feiring, som bare er en liten del av verdens muslimer og utelater hvordan høytiden feires av flertallet.

Det som mangler i læreboka finner man igjen på nettsiden. Også her har læreverkforfatterne valgt å bruke en filmsnutt i sin framstilling av høytiden. Det er igjen valgt to «vanlige» muslimer, ikke en imam eller andre formelle representanter. I filmsnutten får man et innblikk i hvordan de som ikke er på hajj feirer id al-adha, nemlig med familien, som gjør at gruppeaspektet er inkludert ytterligere i framstillingen på nettsiden. I tillegg er rituell slakt, lovverket i Norge og hvordan dette påvirker feiringen her i landet et diskusjonstema i filmsnutten. At slik rituell slakt ikke er lov i mange land, inkludert Norge, ble også påpekt av Østberg (2003, s. 73) og at man da i stedet kan sende penger til hjemlandet eller gi penger til fattige. Med tanke på at «faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse ståsteder [...] i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2) vil det være relevant om lærebøkene også får med hvordan høytidene i islam feires her i landet – det nasjonale og lokale perspektivet, og ikke bare det globale. Forbudet mot rituell slakt i forbindelse med id al-adha har ifølge Østberg (2003, s. 73) ført til at høytiden har mistet noe av posisjonen sin her i landet. Forholdet mellom religion og kultur er ikke alltid forenelig, og rituell slakt i Norge i tilknytning til høytiden kan vise elevene hvordan lovverket i Norge legger restriksjoner på utøvelse av religionen. Hadde det ikke vært for *I samme verdens* nettside ville ikke rituell slakting i Norge vært nevnt. Lærebøkene nevner ikke at ofring av et dyr under id al-adha er problematisk i mange land, og det vil derfor være opp til læreren å adressere det. Mia sa ikke noe spesifikt om id al-adha, men Åse sa at hun syntes det var gunstig å bruke bilder og film fra pilegrimsreiser og feiringer og at de da diskuterte det som ble gjort og hvorfor (se delkapittel 4.2.3). Det ser derfor ut til at det rituelle aspektet og minneaspektet inkluderes i framstillingen av id al-adha i undervisningen hennes.

I lærebøkene har id al-adha fått forholdsvis lite plass. I *Tro og tanke* er alle aspektene inkludert i framstillingen, selv om man kan påpeke mangler i noen av dem. Samlet gir *I samme verdens* lærebok og nettsiden en utfyllende framstilling av høytiden, men hver for seg blir de mangelfulle. Kun en av informantene nevnte id al-adha. Med unntak av Islamsk Råd Norges koordinerende rolle som nevnes i *Tro og tanke* og *I samme verdens* nettside, framstilles id-høytidene i lærebøkene i et globalt perspektiv. I Mias valg av filmsnutt i undervisning om id al-fitr framstilles høytiden i et nasjonalt perspektiv.

5.2.3 Ashura

Framstillingen av ashura i lærebøkene er sterkest i *Tro og tanke*, der minneaspektet og tidsaspektet er inkludert i framstillingen. Det gjøres rede for rivaliseringen mellom Hussein og Yazid, noe læreverkforfatterne av *I samme verden* ikke gjør. I *Tro og tanke* understrekes det også at ashura er den viktigste sjia-høytiden, noe også Vogt (2012) understreker i sin bok om sjia-islam. Høytidens posisjon nevnes altså i læreboka, men hvorfor ashura er den viktigste sjia-høytiden krever både visse forkunnskaper og gode refleksjonsevner hos elevene, noe Åse opplever at de ikke har. For å forstå høytidens betydning må elevene klare å se at Hussein og for så vidt Ali var nøkkelpersoner i den minste fraksjonen etter splittelsen og at slaget og Husseins død har preget sjia-islam som gruppe da, og i ettertid med all motgangen gruppen har møtt. Gruppearpektet og det rituelle aspektet er ikke inkludert i *Tro og tankes* framstilling, slik at betydningen av slaget som minnes ikke kommer fram.

Læreverkforfatterne må da enten forvente at dette er forkunnskaper elevene sitter med, eller så har de, av en eller annen grunn, ikke prioritert å gi ashura tilstrekkelig med plass.

Tidsaspektet er delvis tatt med i det læreverkforfatterne skriver at høytiden markeres like etter islamsk nyttår, en måneds tid etter hajj. Navnet på måneden og at ashura betyr «den tiende» (Vogt, 2012, s. 58) er ikke tatt med, heller ikke hvor lenge høytiden varer. Minneaspektet er altså det som er gitt mest plass og fokus i *Tro og tanke*, men når gruppearpektet og det rituelle aspektet er utelatt blir framstillingen av høytiden ufullstendig, da betydningen av den ikke kommer fram.

I *I samme verdens* lærebok er kun minneaspektet tatt med i framstillingen av ashura.

Beskrivelsen av det som minnes er mangelfull, da det i brødteksten kun står at Hussein ble drept. Hvordan han ble drept og omstendighetene rundt er ikke tatt med, og først i oppsummeringen av kapitlet får man vite at han døde i et slag. Da måten han ble drept på og hvorfor er en vesentlig del av høytiden og betydningen av den, mener jeg at minneaspektet er der, men at beskrivelsen ikke er fullverdig. I tillegg mener jeg læreverkforfatternes valg om å konsekvent kalle høytider for feiringer, ikke passer når det kommer til ashura. Sjiittene feirer ikke Hussein eller slaget ved Karbala, men sørger over hendelsen. Høytiden beskrives som en sørgehøytid av Vogt, og den preges av dyp sorg (2012). Altså er framstillingen av ashura i *I samme verdens* lærebok veldig knapp og det som nevnes, nevnes bare halvveis.

Framstillingen på *I samme verdens nettside* består både av tekst, bilder og film. Om læreren bruker dette materialet i undervisningen eller ber elevene gjøre oppgavene knyttet til det, vil

framstillingen av ashura bli betydelig bredere. Gruppearbeidet og det rituelle aspektet er inkludert i nettsidens framstilling av høytiden gjennom bilder og film, i tillegg til en repetisjon av minneaspektet. Tidsaspektet er utelatt både i læreboka og på nettsiden. At én av oppgavene knyttet til ashura ber elevene tolke høytiden i lys av de sju dimensjonene, viser at ashura kan si noe om alle dimensjonene i sjia-islam, og det signaliserer at høytiden har stor betydning for sjiitter. Bildene og filmsnutten får fram hvordan høytiden former sjiittenes religiøse identitet og rituell skikk og bruk, slik Vogt (2012) påpekte at høytiden gjør. Dette ville vært vanskelig å få til i samme grad gjennom en kort tekst.

Jeg mener oppgaven på *I samme verdens* nettside der ashura skal tolkes i lys av de sju dimensjonene vitner om at ashura kan brukes som undervisningstema for å belyse sjia-islam. I mine informanters undervisning ble ikke ashura inkludert. Et av kompetansemålene i hovedområdet «Islam og en valgfri religion» er at elevene skal kunne gjøre rede for ulike retninger i religionen (Kunnskapsdepartementet, 2006), og som en av hovedretningene i islam burde sjia-islam gjøres rede for i undervisningen. Ashura-høytiden er en viktig del av retningen, og høytiden belyser sjiittenes historie og andre viktige trekk. Likevel får den ikke plass i informantenes undervisning.

5.2.4 De islamske høytidene – Delkonklusjon

Heller ikke de islamske høytidene er spesielt framtrepende, hverken i lærebøkene eller i informantenes undervisning. *I samme verdens* nettside er unntaket her, med oppgaver til og supplerende informasjon om samtlige av de tre høytidene, i tillegg til et fokus på hvordan høytidene markeres i Norge. Lærebøkene hadde et nesten utelukkende globalt perspektiv på høytidene.

I undervisningseksemplene derimot hadde begge informantene også nasjonale perspektiver. Mia brukte da for eksempel en film om en norsk familie som feirer id al-fitr. Datamaterialet viser at informantene ikke ga noen utdypende informasjon om de ulike islamske høytidene og jeg hadde derfor sjeldent belegg for å si noe om hvilke aspekter som ble inkludert i framstillingen av høytidene i undervisningen. Dette kan forstås på ulike måter, for eksempel kan det være at dette er en type stoff som lærerne trengte mer forberedelse for å hente fram eller som de ikke hadde inngående kjennskap til. Men det kan også tenkes at høytider får så liten plass i undervisningen at lærerne rett og slett ikke hadde noe å si om det. Hvis dette er tilfellet, vil det være interessant å finne ut hvorvidt dette skyldes lærernes kompetanse,

læreverkene eller læreplanen. Læreverkforfatterne av *I samme verden* viser på nettsiden potensialet undervisning om de islamske høytidene kan ha. I formålsbeskrivelsen til faget står det at en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn er gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Som jeg skrev i delkapittel 1.1, fordrer toleranse rimeligvis kunnskap om andres religioner og livssyn, da det er vanskelig å tolerere ulikheter du ikke har noe kunnskap om. Kunnskap om de ulike kulturelle og religiøse uttrykkene elevene mest sannsynlig vil se og høre om i det norske samfunnet, deriblant høytider, vil således kunne bidra i utviklingen av toleranse og gjøre elevene til opplyste samfunnsborgere for øvrig. Religiøse og kulturelle uttrykk blir av og til synlig i storsamfunnet når høytider markeres, og undervisning om de islamske høytidene både med et globalt og nasjonalt perspektiv er derfor viktig og kan også være gode tematiske tilnærminger til religionen som sådan.

5.3 Aspektenes betydning

De fire aspektene utgjør en enhet, og er således sterkt knyttet sammen og de går også gjerne inn i hverandre. Å peke på disse aspektene i datamaterialet som adskilte og selvstendige aspekter er derfor utfordrende og gir ikke alltid et dekkende bilde. Likevel mener jeg det har vært hensiktsmessig, fordi det har vist at en høytid består av ulike deler, og at framstillingen av en høytid ikke gir særlig mening om enkelte av disse delene mangler i framstillingen. I tillegg har det vist at de ulike delene en høytid består av i stor grad bygger på hverandre.

Hvis jeg skal si noe om aspektenes funksjon i materialet, framstår det slik at minneaspektet i en høytid er det som er avgjørende for utformingen av de andre aspektene. Minneaspektet er også det som gir de andre aspektene mening. Hvorfor prestene i Afrika går i juleprosesjon gir ikke noen mening om ikke minneaspektet forklares. Id al-fitr har ikke noe minneaspekt slik det er definert hos Post (delkapittel 2.3.2), men de feirer en felles hendelse like fullt. Minneaspektet dreier seg nettopp gjerne om en hendelse som skal ha funnet sted, og tidspunktet for hendelsen er bestemmende for tidsaspektet i høytiden. Videre er det minneaspektet som i stor grad former det rituelle aspektet, for eksempel slik som i påsken og ashura. Gruppearpektet viser seg å være avhengig av minneaspektet og det rituelle aspektet, da det får sin betydning ut ifra disse. I informantenes undervisningseksempler var det nettopp minneaspektet som kom tydeligst fram i datamaterialet. Dernest det rituelle aspektet, som gjerne ble forklart med henvisning til minneaspektet. Det ser også ut som at minneaspektet er

det aspektet som oftest inkluderes i læreverkene framstilling av høytidene, men i ulik grad, mens gruppeaspektet muligens er det som er svakest beskrevet generelt.

Tidsaspektet er kanskje ikke så viktig for å forstå de andre aspektene i høytiden og høytiden som sådan. Men det er et viktig aspekt da det viser hvordan høytidene påvirker årsrytmen og samfunnsrytmen. For å sitere Østberg igjen: «Å oppleve høytidene vil også si å oppleve årets rytme, tidens inndeling» (Østberg, 2003, s. 63). De kristne og islamske høytidene gir året rytme og er høydepunkter mellom hverdagene. Det norske kalenderåret preges som sagt av kirkeåret og dets høytider. Mange nordmenn gleder seg hvert år til jul, både kristne og ikke-kristne. Likeledes gleder mange muslimer seg hvert år til id al-fitr.

Funnene fra min undersøkelse kan gi grunnlag for refleksjoner over den rollen aspektene kan ha i religionsundervisningen. Det gir grunnlag for å spørre om aspektene kan være et mulig alternativ til dimensjonsmodellen for å vise sammenhenger mellom ulike sider ved religiøse høytider. Man kan også reflektere over om de kan fungere som et alternativt sammenligningsverktøy og om de kan brukes av læreren for en mer systematisk eller gjennomtenkt tilnærming til høytider.

5.4 Hvilke medier og verktøy brukes for å framstille høytidene?

Dimensjonsmodellen har vist seg å være et sentralt verktøy i framstillingen av de ulike høytidene i datamaterialet mitt, da høytidene ofte nevnes i tilknytning til en dimensjon på en eller annen måte, både i læreverkene og i undervisningen. Jeg vil derfor drøfte dette nærmere i neste avsnitt. I tillegg viste funnene i datamaterialet mitt at film og bilder er de mediene lærerne og læreverkforfatterne av *I samme verden* foretrekker å bruke i sine framstillinger av kristne og islamske høytider. Dette vil drøftes i delkapittel 5.4.2. I tillegg drøfter jeg bruken av religiøse skrifter i framstillingen av de kristne høytidene i delkapittel 5.4.3.

5.4.1 Dimensjonsmodellen som verktøy i læreverkene og undervisningen

Dimensjonsmodellen brukes både i læreverkene og av lærerne i undervisningen for å vise hvilke dimensjoner en høytid inngår i, kan knyttes til eller illustrere. Altså hvilke områder i religionen høytiden kan si noe om. Dimensjonsmodellen betegnes litt ulikt i de to bøkene. Modellen betegnes som et analyseverktøy i *I samme verden*, og presenteres som en tredje

tilnærming til fenomenet religion. I *Tro og tanke* omtales modellen som et sammenligningsverktøy, og den forankres i en substansiell forståelse av religionsbegrepet. Ingen av lærebøkene adresserer Ninian Smarts bakgrunn i religionsfenomenologien eller noe av kritikken modellen har fått. I *I samme verden* presenteres modellen i tråd med Smarts egen forståelse av modellen, nemlig at den fungerer som en slags skisse over religion i stedet for en streng definisjon (Smart, 1996, s.9). Dimensjonsmodellen presenteres nettopp som et tredje alternativ til substansielle og funksjonelle religionsdefinisjoner. Dette er ikke tilfellet i *Tro og tanke*, som forankrer modellen i en substansiell forståelse av religionsbegrepet, som er mer i tråd med en del av kritikken rettet mot modellen (delkapittel 2.8.2). I Andreassens kritikk (2012, s.94) av modellen påpeker han at Smarts religionsbegrep har utgangspunkt i et vestlig og kristent religionsbegrep, men at Smart på mange måter avviser at religionsdefinisjon og religionsbegrepet er viktig.

Begge lærerne ga uttrykk for at dimensjonsmodellen var et viktig verktøy i undervisningen generelt. I undervisning om høytider ble modellen brukt for å vise hvilke dimensjoner i religionen høytiden kunne si noe om og arbeidsoppgaver knyttet til modellen førte til at høytider ble trukket inn. Lærebøkene har brukt dimensjonsmodellen på samme måte. I begge lærebøkene er inndelingen av delkapitlene basert på en kombinasjon av dimensjonene og læreplanmålene. Ved å plassere høytider under religionens rituelle uttrykk signaliserer lærebøkene to ting. Det ene er at høytider først og fremst hører til i den rituelle dimensjonen. Det andre er at høytider kan gjøre elevene i stand til å besvare læreplanmålet som ber elevene beskrive noen rituelle uttrykk i religionen, i det høytider kategoriseres som et rituelle uttrykk. I tillegg knytter lærebøkene de ulike høytidene til andre dimensjoner. Dimensjonsmodellen brukes altså av læreverkforfatterne som et analyseverktøy, for å vise hvilke områder av religionen et fenomen kan si noe om. Dette gjøres gjennom lærebøkene inndeling av stoffet og der læreboka eksplisitt knytter fenomenet til en dimensjon. Modellen brukes også som verktøy i enkelte arbeidsoppgaver, slik som *I samme verdens* nettoppgave om ashura, der elevene blir bedt om å tolke ashura-feiringen i lys av de sju dimensjonene. Om elevene gjør oppgaven, vil dimensjonsmodellen vise at høytiden kan si noe om flere av dimensjonene i religionen. Modellen brukes som et analytisk verktøy i lærebøkene til å kategorisere det utvalgte kunnskapsinnholdet slik at brukeren av boka opplever struktur og et rammeverk med begreper for å kunne snakke om religioner.

Flere eksempler tyder på at læreverkforfatterne og lærerne først og fremst knytter høytider til den rituelle dimensjonen, men at fenomenet også kan si noe om de andre dimensjonene i religionen. I *I samme verden* nevnes høytider i lærebokas beskrivelse av den rituelle dimensjonen og betegnes som «fester lagt til bestemte tider» (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2016, s. 24). Samtidig påpekes det hvordan alle dimensjonene viser seg i et ritual, noe som betyr at alle dimensjoner kan vise seg i en høytid, da høytider er en del av den rituelle dimensjonen, karakteriseres som rituelle uttrykk og har flere riter knyttet til seg. Dette illustreres også i *I samme verdens* introduksjon til kristendommen, der julen brukes som introduksjonstema til religionen ved å påpeke hvordan nesten alle dimensjonene er å finne i høytiden. Et annet eksempel er hvordan den sosiale dimensjonen i *Tro og tankes* gjennomgang av dimensjonsmodellen illustreres av muslimer under pilegrimsreisen. Dimensjonsmodellen brukes altså i lærebøkene som et analyseverktøy til å skissere de ulike delene en religion består av og til å kategorisere det utvalgte kunnskapsinnholdet. I tillegg viser bruken av modellen at de ulike delene går inn i hverandre og at høytider kan plasseres i eller knyttes til flere dimensjoner.

At undervisning om de aktuelle høytidene kan brukes til å illustrere flere av en religions dimensjoner, ser også ut til å være tanken til en av lærerinformantene. Begge lærerne så på dimensjonsmodellen som et viktig verktøy i faget, og oppfordret elevene til å «tenke dimensjoner». Hvordan de forholdt seg til, og brukte modellen når det kom til høytider, var noe forskjellig. Mia så på modellen som et nødvendig verktøy for å kunne sammenligne religioner, og elevene ble gjerne bedt om å sammenligne ulike dimensjoner. Dette gjenspeiler *Tro og tankes* fokus på sammenligning og presentasjon av modellen, som et sammenligningsverktøy som skal gjøre framstillingen av religioner mer oversiktlig og sammenligning lettere. I sammenligningsskjemaet bakerst i boka, som er disponert ut fra dimensjonsmodellen, er høytidene plassert i den rituelle dimensjonen. Dette er også den dimensjonen Mia plasserer høytider i. Hun mener det er når man ser på eller jobber med den rituelle dimensjonen at høytider kommer, eller kan komme inn i undervisningen. Åse var ikke spesielt opptatt av å sammenligne og så på dimensjonsmodellen som et nyttig verktøy for å gå igjennom og snakke om religioner. Hun mente høytider var «en fin måte å undervise i de forskjellige dimensjonene», og at høytider kan dekke flere og i noen tilfeller alle dimensjonene. I tillegg til den rituelle dimensjonen, trakk hun fram den sosiale, den estetiske og den mytiske dimensjonen. Hvorvidt lærebøkens beskrivelse og bruk av dimensjonsmodellen har ført til lærernes ulike tankegang om temaet og dets potensiale gir

ikke materialet grunnlag for å vurdere. Men det er forskjeller i *I samme verden* og *Tro og tanke* som kan være av betydning. For det første betegner lærebøkene dimensjonsmodellen ulikt, da det er en viss forskjell på et sammenligningsverktøy og et analyseverktøy. Åses og Mias uttalelser kan være influert av måten lærebøkene bruker begrepene.

Dimensjonsmodellen kan altså vise at en høytid faktisk kan si mye om religionen den tilhører, og ikke bare ett område av religionen. *I samme verdens* framstilling av jul er et eksempel på dette.

5.4.2 Film og bilder

Gjennomgående for filmsnuttene valgt ut av læreverkforfatterne er at det er vanlige, hverdagslige mennesker som forteller om sin religion og religiøse praksis og ikke prester, imamer eller andre representanter for trossamfunnene. Det samme gjelder Mias eksempel på filmsnutt brukt i undervisningen om fasten og id al-fitr. Ved å vise en muslimsk familie på id-dagen gjør læreverkforfatterne og Mia høytiden mer «tilgjengelig» gjennom et familiefokus heller enn en tung, dogmatisk tilnærming. Menneskene i videoene snakker også norsk, som kan være med på å vise elevene at muslimer kan være norske. Som Åse sa er det sjeldent mulighet for å gå ut av klasserommet, og film er derfor et godt substitutt. Gjennom film og vanlige mennesker får elevene se mer av den faktiske religiøse virkeligheten, som vanskelig lar seg fange i en lærebok. Film og bilder vil kunne vise deler av denne virkeligheten, på en annen og kanskje mer sannferdig måte enn en bearbeidet læreverktekst. I filmsnutten som viser katolsk markering av langfredag får elevene som sagt *se* ritualer både i og utenfor kirken. I tillegg får elevene et inntrykk av stemningen ved å se og høre menneskene, figurene og musikken. Dette ville ikke vært mulig å få til gjennom tekst. I en filmsnutt er det mulig å vise alle aspektene på en gang og se hvordan disse henger sammen. I en tekst blir presentasjonen av den samme høytiden og aspektene i den mer lineær. Bruk av film gjør og at elevene får tilgang til et innenfra-perspektiv, samtidig som de beholder en observatørrolle og et utenfra-perspektiv. At ikke bare lærerne, men også et læreverk benytter seg av film og bilder, til og med i større grad enn tekst, i sin framstilling av religiøse høytider tyder på at fenomenet kan være vanskelig å formidle gjennom tekst.

5.4.3 Religiøse tekster

Ved bruk av tekstutdrag tydeliggjør Åse hvordan høytidene er forankret i tekstmaterialet i Bibelen. Dessuten er et av kompetansemålene å «tolke noen sentrale tekster fra Bibelen og kristen tradisjon» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det foreligger altså et krav om bruk av tekst i ett av kompetansemålene, og ved å benytte seg av tekst knyttet til de kristne høytidene kan man også dekke og trekke inn flere kompetanseplanmål, slik som å «gjøre rede for sentrale trekk i kristendommen» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Mia fortalte at hun ikke hadde brukt Bibelen i undervisning om de kristne høytidene, og ga uttrykk for at tekst og teksttolkning ikke var hennes sterkeste side. Hun var dog klar over undervisningsmulighetene ved bruk av tekstutdrag og fortalte at hun hadde hatt en religionslærerkollega som også var norsklærer, som hadde vært spesielt opptatt av teksttolkning i sin religionsundervisning. Dette er et uttrykk for at bruk av tekst i undervisningen har sammenheng med lærerens kompetanse og interesse. Tekstutdrag fra Bibelen kan være egnet for å vise minneaspektet i de kristne høytidene. Minneaspektet i høytiden er også utgangspunktet for flere av ritene, og teksten kan da også få inn det rituelle aspektet.

5.5 Oppsummering og forslag til videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan enkelte høytider knyttet til kristendom og islam framstilles i læreverk og undervisning i religion- og etikkfaget i den videregående skolen. To av læreverkene i faget er analysert og to lærere er blitt intervjuet om sin undervisningspraksis. Ut ifra dette har jeg avdekket hvilke aspekter som inkluderes eller utelates i framstillingen av de enkelte høytidene, samt hvordan og i hvilken grad disse inkluderes. Minneaspektet er det aspektet som oftest ser ut til å inkluderes i framstillingen av høytidene, men i ulik grad. Mens gruppeaspektet muligens er det som generelt er svakest beskrevet. Datamaterialet mitt viser at de kristne og islamske høytidene generelt ser ut til å være lite framtrede i læreverkene og informantenes undervisning.

I de to lærebøkene framstilles de kristne høytidene som sagt ganske så forskjellig. I *Tro og tanke* er det ikke noe fokus på dem i det hele tatt og framstillingen er sporadisk og fragmentert. I *I samme verden* er det et tydeligere fokus på de kristne høytidene, men med unntak av jul får de ikke mye sammenhengende plass. Framstillingen av jul i *I samme verden* er unntaket, og de kristne høytidene er ellers lite fremtrede i lærebøkene. Påsken er den mest fremtrede av høytidene i undervisningen til informantene, men det kom også fram at

de hadde lite fokus på de kristne høytidene og at det varierte veldig, om og i hvilken grad informantene gikk inn på dem. Samlet sett er hovedtendensen i mitt materiale at de kristne høytidene ikke er særlig framtreddende.

Den mest fremtreddende av de islamske høytidene er samlet sett id al-fitr. Med unntak av *I samme verdens* lærebok er det denne som får mest plass, også i undervisningen.

Framstillingene på *I samme verdens* nettside er et supplement til framstillingene i læreboka og må benyttes for å få en helhetlig og dekkende framstilling av høytidene. Heller ikke de islamske høytidene er spesielt framtreddende, hverken i lærebøkene eller i informantenes undervisning. *I samme verdens* nettside er unntaket her, med oppgaver til og supplerende informasjon om samtlige av de tre høytidene i tillegg til et fokus på hvordan høytidene markeres i Norge.

Tendenser som vises i læreverket *I samme verden* er at en høytid kan fungere som et godt introduksjonstema til religionen, da læreboka bruker jul som introduksjon til kristendomskapittelet, og på nettsiden er påsken brukt som «forside» til kristendomsdelen mens id al-fitr er brukt som forside til islamdelen. Læreverkforfatterne av *I samme verden* viser på nettsiden potensialet undervisning om de islamske høytidene kan ha. En slik tendens kan og pekes på i lærerintervjuene. Åse brukte høytider som inngangstema til religioner hun var usikker på og Mia fortalte at elevene gjerne går til religionens høytider når de skal jobbe med en religion på egenhånd. Høytidene kan være gode tematiske tilnæringer til religionen som sådan, da datamaterialet mitt viser at en høytid kan illustrere flere av en religions dimensjoner og belyse flere av kompetansemålene i læreplanen (se delkapittel 5.1.2 og 5.4.3). Dimensjonsmodellen kan altså vise at en høytid faktisk kan si mye om religionen den tilhører, og ikke bare ett område av religionen. Den brukes av lærebøkene og i informantenes undervisning som et analyseverktøy til å skissere de ulike delene en religion består av, og til å kategorisere det utvalgte kunnskapsinnholdet. I tillegg viser bruken av modellen at de ulike delene går inn i hverandre og at høytider kan plasseres i eller knyttes til flere dimensjoner.

Studien viser at film og bilder gjerne benyttes i framstillingen av de religiøse høytidene for å vise elevene en bit av den religiøse virkeligheten, på en måte tekst ikke kan. Det benyttes i stor grad av lærerinformantene så vel som i læreverket *I samme verden*, og er således de mest sentrale mediene i framstillingen av religiøse høytider i min studie.

Den generelle delen av læreplanen forankrer den norske kulturarven i den kristne tro og tradisjon, og som sagt er de kristne høytidene for de fleste nordmenn en viktig del av den norske kulturen, og høytidene setter preg på det norske kalenderåret. Kristendommens tilstedeværelse i Norge og religionens innflytelse på norsk kultur og samfunn er vel også grunnen til at kristendommen er et eget hovedområde i faget. I sin framstilling av de kristne høytidene i læreverkene signaliserer læreverkforfatterne også hvilke forkunnskaper de tror eller forventer at elevene har om dem. Med tanke på at framstillingen generelt er ganske knapp og fragmentert peker det på at læreverkforfatterne tror eller forventer at elevene har relativt gode forkunnskaper om de kristne høytidene, men lærerinformantene mine forteller at de opplever elevenes forkunnskaper som dårlige. Ut ifra mitt datamateriale ser det derfor ut som at virkeligheten ikke svarer til læreverkforfatternes forventninger. Samtidig som Åse beskrev elevens forkunnskaper og refleksjonsevne som dårlig, sa hun at «de kan så mye om jul, samtidig som de ikke kan det» (se 4.2.1). Jeg skrev som sagt at jeg tolker dette som at elevene har en del overfladisk kunnskap, men at de mangler dybdekunnskap og at de har reflektert lite rundt høytidene og hva de kan om dem. Elevene sitter altså på en del forkunnskaper ervervet gjennom skolegang og deltakelse i det norske samfunnet. En mulig grunn til at de kristne høytidene framstilles i liten grad selv om de er en viktig del av religionen og den norske kulturen, kan være fordi det forventes og oppleves at elevene sitter med så mye «allmennkunnskap» om dem. Som jeg skrev i delkapittel 5.1.4 er et av fagets formål å «utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner» (Kunnskapsdepartementet, 2006) og dersom man legger et slikt formål til grunn kan man spørre seg om ikke de kristne høytidene bør ha en plass i undervisningen slik at elevenes kunnskaper settes inn i en tydelig faglig ramme.

Ifølge formålsbeskrivelsen skal faget gjøre eleven i stand til å leve i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. Som Leganger-Krogstad (2001) påpeker blir elever hver eneste dag utsatt for store mengder informasjon gjennom en rekke medier. Dette fører ikke nødvendigvis til læring, men blir en kilde eleven kan hente bilder og ideer fra. Informasjonen er mediert gjennom andre og gir ikke nødvendigvis et sannferdig bilde av virkeligheten (s. 69). Elevenes kunnskaper om høytidene, både de kristne og islamske, er ervervet i og utenfor skolen. De trenger derfor å settes inn i en faglig ramme, slik at elevene kan reflektere over kunnskapen, korrigere eventuelle misoppfatninger og tilegne seg ytterligere kunnskap om høytidene. Dette for at de skal kunne dra nytte av denne kunnskapen både faglig og utenfor skolen. «Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse [...] ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt

perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 2). Slike religiøse ståsteder blir blant annet synlig gjennom religionens ulike kulturelle og religiøse uttrykk. Markeringen av høytider er et eksempel på et kulturelt og religiøst uttrykk og det er rimelig å anta at elevene kommer til å møte på eller høre om ulike høytidsfeiringer i det norske samfunnet. Kunnskap om disse vil rimeligvis kunne bidra til å utvikle toleranse og til å gjøre eleven til en opplyst samfunnsborger for øvrig.

Som jeg sa innledningsvis ønsket jeg å komme med et bidrag som kan belyse en del av det religionsdidaktiske fagfeltet som hittil ikke har blitt undersøkt. Studien min er forholdsvis liten og skaper bare i overflaten av denne delen. Jeg mener studien min reiser flere interessante spørsmål og disse tenker jeg kan være gjenstand for videre forskning. For eksempel vil det være interessant å undersøke flere læreres undervisningspraksis og videre hvorvidt det er religionslæreren, lærebøkene eller læreplanen som gjør at religiøse høytider er lite framtreddende i faget. En annen mulighet kan være å undersøke potensialet i religiøse høytider som en tematisk tilnærming i religionsundervisningen eller undersøke hvordan høytidene i andre religioner fremstilles og hvorvidt de er framtreddende eller ikke.

Litteraturliste

- Andreassen, B.O. (2012a) Et kritisk blikk på Ninian Smarts dimensjonsmodell. *Religion og livssyn*, 24(1), 60-64. Hentet fra: <http://www.religion.no/wp-content/uploads/2015/02/1-2012-6-88-SISTE.pdf>
- Andreassen, B.O. (2012b). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L. & Notaker, H. (2008). *Eksistens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Barnes, L.P. (2001). What Is Wrong with the Phenomenological Approach to Religious Education?. *Religious Education*, 96(4), 445-461. doi: [10.1080/003440801753442366](https://doi.org/10.1080/003440801753442366)
- Beck, H.L. (2001). Christmas as identity marker. Three Islamic examples. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 97-110). Leuven: Peeters.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Børresen, B. (1996). *Høytider og høytidsfeiring*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Gilhus I.S., & Mikaelsson, L. (2007). Kristendommen. I I.S Gilhus, & L. Mikaelsson (Red.), *Verdens levende religioner* (s. 195-276). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gilhus I.S., & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., & Østnor, A. (2016). *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen* (2.utg.). Aschehoug.

- Hjelde, S., & Krogseth, O. (2007). Religion – Fenomenet og begrepet. I S. Hjelde, & O. Krogseth (Red.), *Religion – et vestlig fenomen? Om bruk og betydning av religionsbegrepet* (s. 11-16). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holman, J. (2001). An approach from biblical theology of the Passover. A critical appraisal of its Old Testament aspects. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 167-184). Leuven: Peeters.
- Jacobsen, K. A. (2011). En flerreligiøs verden og religionsmangfoldet i Norge. I K.A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge* (3.utg.) (s.13-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogstad, K., & Walmann, K.M. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 9(6), 1-17. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1007/1169>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M., & Steineger, A. (2016). *I samme verden. Religion og etikk, Vg3* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M., & Steineger, A. (udatert). Bildeoppgave: Shiamuslimer feirer Ashura. Hentet fra: <https://isammeverden.cappelendamm.no/aktivitet.html?tid=1358006&sek=1150594>
- Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M., & Steineger, A. (udatert). Filmoppgave: Pilegrimsreise og id al-adha. Hentet fra: <https://isammeverden.cappelendamm.no/aktivitet.html?tid=1356424&sek=1150594>
- Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M., & Steineger, A. (udatert). Id al-fitr. Hentet fra: <https://isammeverden.cappelendamm.no/del.html?tid=1150594&sek=1150593>

Kvamme, O.A., Lindhardt, E.M., & Steineger, A. (udatert). Kristendommen. Hentet fra:

<https://isammeverden.cappelendamm.no/del.html?tid=1150593>

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram* (REL1-01). Hentet fra:

<http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015a). *Den generelle delen av læreplanen* (bokmål). Hentet fra:

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2015b). *Læreplan i kristendom, religion og livssyn og etikk (KRLE)* (RLE1-02). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>

Larsson, G. (2006). *Tid för Gud. Judiska och kristna perspektiv på de judiska högtiderna.*

Lund: Arcus.

Lazarus-Yafeh, H. (1978). Muslim festivals. *Numen*, 25(1), 52-64. doi:

[10.1163/156852778X00155](https://doi.org/10.1163/156852778X00155)

Leganger-Krogstad, H. (2001). Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach. I H.G. Heimbrock, C. Scheilke, & P. Schreiner (Red.), *Towards religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (s. 171-189). Münster: LIT Verlag.

Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 153-170). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Maxwell, J.A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.

Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(5), 329-340.

Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam

- Opplæringsloven (1998). Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. I: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Post, P. (2001). Introduction and application: Feast as a key concept in a liturgical studies research design. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 47-77). Leuven: Peeters.
- Postholm, M.B., & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Rian, D. (2011). Kristendommen i Norge. I K.A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge* (3.utg.) (s.209-262). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringstad, B. (2011). *Fra kirkegang til fellessang: en kvalitativ studie av religiøse høytidsmarkeringer ved en flerkulturell skole* (Masteroppgave). Institutt for kulturstudier og orientalske språk, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/23929>
- Roald, A.S. (2012). *Islam*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Roll, S.K. (2001a). Christmas: the mirror reflecting us back to ourselves. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 519-536). Leuven: Peeters.
- Roll, S. K. (2001b). Easter: from death to new life. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 537-550). Leuven: Peeters.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Smart, N. (1996). *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. California: University of California Press.

Speight, R.M. (1980). The nature of Christian and Muslim festivals. *The Muslim World*, 70(3), 260-266. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=016574fb-7d75-4b38-9aa0-588d27bb7c2d%40sessionmgr102>

Strandhagen, I.J. (2008). *Unge sjiamuslimer i Oslo: om religiøs identitet, individualisering og forholdet til transnasjonal autoritet* (Masteroppgave). Det teologiske fakultet, Oslo. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32961>

Sødal, H. K (2011). Religions- og livssynsdidaktikk. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4.utg.) (s. 11-26). Oslo: Høyskoleforlaget.

Tillo, G. (2001). Sociological analysis of liturgical celebrations. I P. Post, G. Rouwhorst, L. van Tongeren, & A. Scheer (Red.), *Christian feast and festival: the dynamics of Western liturgy and culture* (s. 125-144). Leuven: Peeters.

Vogt, K. (2011). Islam I Norge. I K.A. Jacobsen (Red.), *Verdensreligioner i Norge* (3.utg.) (s.128-165). Oslo: Universitetsforlaget.

Vogt, K. (2012). *Husets folk. Shia-islam i det 21. århundre*. Oslo: Cappelen Damm AS.

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide – Religiøse høytider i undervisningen

1. Religiøse høytider som undervisningstema

1a) Hvilke tanker gjør du deg når du hører «religiøse høytider som undervisningstema»?

1b) I hvilke sammenhenger har kristne- eller islamske religiøse høytider kommet inn i undervisningen?

1c) Elevene skal ha hatt om høytidene på grunnskolen, hvordan opplever du disse forkunnskapene når temaet tas opp i undervisningen? Om kristendommen? Og om islam?

Jeg har med læreplanen slik at informantene og jeg kan se på den sammen.

1d) Religiøse høytider nevnes ikke eksplisitt i læreplanen, men tror du undervisning om temaet kan gjøre elevene i stand til å besvare noen av kompetansemålene i læreplanen? Hvordan? Hvilke?

De neste to spørsmålene kan fungere som reservespørsmål om læreren ikke nevner dette av seg selv:

1e) Et kompetansemål er at elevene skal kunne «beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen». Har du og eventuelt hvordan har du brukt religiøse høytider i undervisningen om kristendommen og/eller islam i denne sammenhengen?

1f) Både under hovedområdet kristendom og hovedområdet islam og en valgfri religion, er et av kompetansemålene å sammenligne religionen med andre religioner og livssyn. *Har du noen gang benyttet religiøse høytider som et sammenligningspunkt/verktøy/tema? Fortell!*

2. Undervisning om kristne høytider

Så noen spørsmål knyttet til undervisning om religiøse høytider i kristendommen.

2a) De kristne høytidene jul, påske og pinse påvirker det norske kalenderåret. Hvordan forholder du deg til/bruker du dette i undervisningssammenheng?

2b) Jul, påske og pinse er også de kristne høytidene læreboka har valgt å nevne. Hvordan forholder du deg til/bruker du dette i undervisningssammenheng?

2c) Har du noen konkrete minner fra undervisningen om/undervisningsopplegg om jul, påske eller pinse som kan gi et innblikk i hvordan religiøse høytider kan fremstilles i undervisningen?

3. Undervisning om islamske høytider

Noen spørsmål knyttet til undervisningen om religiøse høytider i islam.

3a) Hvordan opplever du interessen for Ramadan og Id al-fitr osv. fra elevene?

3b) Id al-fitr, id al-adha og ashura er de islamske høytidene læreboka har valgt å nevne. Hvordan forholder du deg til/bruker du dette i undervisningssammenheng?

3c) Har du noen konkrete minner fra undervisningen/undervisningsopplegg som kan gi et innblikk i hvordan religiøse høytider i islam kan fremstilles i undervisningen?

3d) Hvilke opplevelser har du når det kommer til å undervise om religiøse høytider i kristendommen kontra islam?

4. Ressursbruk – lærebøker, nettsider osv.

4a) Hvilken plass mener du kristne og islamske høytider bør ha og har i lærebøker? I hvilken grad finner du læreboka du benytter tilstrekkelig? Da særlig med tanke på dette temaet.

4b) Benytter du deg av lærebokas nettside eller andre nettsider laget med undervisning for øyet? I så fall, hvilke?

4c) Har du tatt i bruk film og bilder evt. andre ting i undervisning om religiøse høytider? Kan du beskrive noen av disse og hvorfor du valgte dem?

5. Dimensjonsmodellen og religiøse høytider

Kommer til å ha med en tegning av dimensjonsmodellen som kan ligge på bordet. Jeg er veldig sikker på at informantene kjenner til denne, men å ha den foran seg vil kanskje gjøre at samtalen går lettere når informanten ser den og kan peke og bruke den aktivt når hun forklarer.

5a) Læreboka tar for seg religionens dimensjoner og benytter seg av Ninian Smarts «dimensjonsmodell». Hvordan forholder du deg til en slik inndeling i dimensjoner når du underviser om kristendommen og/eller islam?

Mulig oppfølgingsspørsmål om informanten ikke nevner det av seg selv: Går du gjennom alle dimensjonene i hver religion, eller gjør du valg? Hvilke? Hva føler du er viktigst å få med?

5b) Hva mener du om og hvordan forholder du deg til dimensjonsmodellen med tanke på læreplanen?

5c) Hva tenker du hvis jeg sier dimensjonsmodellen og religiøse høytider? Hvordan mener du religiøse høytider passer inn i undervisning der religioner fremstilles i dimensjoner?

5d) Hvilken eller hvilke dimensjoner mener du religiøse høytider kan plasseres i? Hvilke dimensjoner ville du trukket frem i undervisning om høytider innenfor kristendom og islam?

Vedlegg 2



Kirsten Marie Hartvigsen
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 10.02.2017

Vår ref: 52155 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52155	<i>Framstillingen av religiøse høytider knyttet til kristendom og islam i lærebøker og undervisning i den videregående skolen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kirsten Marie Hartvigsen
Student	Sofie Elisabeth Størkersen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sofie Elisabeth Størkersen sstorkersen@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

Lydopptak slettes innen prosjektslutt.

Enkeltpersoner vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.