

Muslimsk mangfold

*En kvalitativ studie av hvordan religionsundervisningen
forholder seg til mangfold i islam*

Ida Karoline Sormbroen



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Muslimsk mangfold

**En kvalitativ studie av hvordan religionsundervisningen
forholder seg til mangfold i islam**

Ida Karoline Sormbroen

Mastergrad i religions- og etikkdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

© Ida Karoline Sormbroen

År: 2017

Tittel: Muslimske mangfold

Forfatter: Ida Karoline Sormbroen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Ingen religioner er tydelig avgrensede og entydige systemer. Religiøse tradisjoner består av et stort mangfold av ulike retninger, grupperinger, sekter, fortolkninger, praksiser og uttrykksformer. Dette gjelder naturligvis også for islam, og hensikten med denne studien er å belyse hvordan religionsundervisningen i videregående skole forholder seg til det muslimske mangfoldet. Studiens problemstilling lyder: ”*Hvordan forholder religionsundervisningen seg til mangfold i islam?*”. Problemstillingen blir belyst gjennom hvordan to religion- og etikkfagere forholder seg til mangfold i islam, og på hvilken måte det framstilles i religion- og etikkfagets tre lærebøker.

I studien benytter jeg meg av et todelt kvalitativt forskningsdesign, der både forskningsintervjuer av lærere, og analyse av lærebøkene inngår. Funnene mine drøftes opp mot tidligere forskning av beslektede problemstillinger, samt et teoretisk rammeverk som bygger på perspektiver fra religionsvitenskap, medievitenskap om religion, religionsdidaktikk og lærebokforskning. I tillegg ses funnene mine i sammenheng med Opplæringsloven og læreplanverket.

Et overordnet funn viser seg å være at det teologiske mangfoldet dekkes tilstrekkelig, mens synliggjøringen av det religionssosiologiske mangfoldet er mangelfull. Jeg problematiserer dette, og påpeker at et større fokus på religionssosiologisk mangfold vil gi en mer rettferdig framstilling av religion som fenomen, samtidig som det også vil virke som en motvekt mot mediernes negative og konfliktorienterte framstilling av islam. Jeg argumenterer for at dette er viktig med hensyn til religion- og etikkfagets holdningsdannende aspekt. I studien konkluderer jeg med at kompetansemålene i faget må påta seg mye av skylden for at mangfoldet ikke synliggjøres tilstrekkelig. Jeg presiserer også at kompetansemålene ikke samsvarer med Opplæringsloven eller de øvrige delene av læreplanverket når det gjelder dette.

Forord

Med denne masteroppgaven setter jeg punktum etter fem fine og begivenhetsrike år på lektorprogrammet. Følelsen jeg sitter igjen med er både god og vemodig. God fordi jeg er stolt av egen innsats og klar for nye utfordringer. Vemodig fordi en livsepoke som har gitt meg så veldig mye på mange måter er over. Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til alle de som fortjener det!

Først og fremst vil jeg takke Siri, religion- og etikklereren min på videregående skole. Hadde det ikke vært for dine engasjerende religionstimer, ville jeg aldri ha skrevet denne masteroppgaven i dag. Du åpnet øynene mine for hvor fantastisk spennende religion kan være, og gjorde plutselig valget om utdanning veldig enkelt. Jeg har aldri angret!

En stor takk til Tove, min alltid like hjelpsomme veileder. Dine innspill, råd og konstruktive tilbakemeldinger har vært gull verdt i denne masterprosessen.

Alle mine fine, flotte, fantastiske studievenner – dere fortjener også en stor takk! Takk for alle kaffepauser, frokoster, lunsjer og sene middager på Helga Engs. Takk for alle oppmuntrende samtaler! En spesiell takk rettes til Renate og Sofie – dere er uvurderlige!

Takk til familie og øvrige venner – dere er der alltid! Takk til bror og svigerbror for god hjelp med korrekturlesingen. Takk mamma, for alle oppmuntrende telefonsamtaler det siste halvåret!

Kjære Vegard og Popcorn! Dere fortjener alle lovord i verden. Vegard, fordi du alltid er der for meg, støtter meg og muntre meg opp. Takk for at du har holdt heimen gående det siste halvåret. Popcorn, fordi du er en gledesspreder uten sidestykke. Jeg gleder meg til å få mer tid sammen med dere!

Ida Karoline Sormbroen
Blindern, mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Virkeligheten er mangfoldig	1
1.2	Bakgrunn og aktualisering av tema	1
1.3	Problemstilling	3
1.3.1	Mangfoldsbegrepet	3
1.4	Disposisjon	5
2	Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	6
2.1	Tidligere empirisk forskning	6
2.2	Islam og muslimer	8
2.2.1	En muslimsk enhet?	8
2.2.2	Teologisk mangfold	8
2.2.3	Religions sosiologisk mangfold	10
2.2.4	Muslimsk mangfold i Norge	12
2.2.5	Oppsummering	15
2.3	Muslimer i mediene	15
2.3.1	Medienes framstilling av muslimer	15
2.3.2	Medienes påvirkningsevne	17
2.3.3	Oppsummering	18
2.4	Religion – hva er det?	18
2.4.1	Nytt blikk på religion	19
2.4.2	En fortolkende tilnærming til religion	19
2.4.3	Oppsummering	21
2.5	Religion- og etikkfaget	22
2.5.1	Formidling av holdninger	22
2.5.2	Mangfold i Opplæringsloven og læreplanverket	23
2.5.3	Oppsummering	24
2.6	Lærebokens rolle i undervisningen	24
3	Metode	26
3.1	Et todelt kvalitativt forskningsdesign	26
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	27
3.2.1	Semistrukturert intervju	28
3.2.2	Intervjuguide	28
3.2.3	Utvalg av intervju personer	29
3.2.4	Intervjusituasjon	31
3.2.5	Transkribering	33
3.2.6	Intervjuanalyse	34
3.3	Lærebokanalyse	35
3.3.1	Utvalg	35
3.3.2	Gjennomføring av lærebokanalyse	36
3.4	Studiens validitet og reliabilitet	37
3.4.1	Validitet	37
3.4.2	Reliabilitet	39
3.5	Etiske betraktninger	39
4	Presentasjon og analyse av funn	42
4.1	Forskningsspørsmål 1	42
4.1.1	Lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet	43

4.1.2	Elevene som representanter på muslimsk mangfold.....	48
4.1.3	Lærerne om læreboken <i>Eksistens</i>	50
4.1.4	Oppsummering.....	53
4.2	Forskningsspørsmål 2	54
4.2.1	Teologisk mangfold i lærebøkene.....	54
4.2.2	Religions sosiologisk mangfold i lærebøkene	56
4.2.3	Lærebøkernes framstilling av kontroversielle temaer	60
4.2.4	Oppsummering.....	63
5	Drøfting	64
5.1	Muslimsk mangfold i undervisningen	64
5.1.1	Lærernes forståelse av muslimsk mangfold.....	67
5.2	Hvorfor framheve muslimsk mangfold?	68
5.2.1	Religion som fenomen	69
5.2.2	Motvekt mot mediebildet	70
5.3	Mulige tiltak.....	73
5.3.1	Elever som representanter på muslimsk mangfold	73
5.3.2	Læreplanendringer	74
5.4	Avsluttende betraktninger og konklusjon.....	75
5.5	Veien videre	76
	Litteraturliste	78
	Vedlegg 1: Intervjuguide	83
	Vedlegg 2: Forespørselsdokument.....	87
	Vedlegg 3: Godkjennelse fra NSD	89
	Vedlegg 4: Bilder fra lærebøkene	90

1 Innledning

1.1 Virkeligheten er mangfoldig

”Etnisk urettferdighet og rasisme tar bort fargene fra oss. Det gjør livet svart-hvitt, men virkeligheten er ikke slik. Den er mangfoldig. Arbeidet mot rasisme, for rettferdighet og mangfold – både gjennom media og samfunnet ellers – er arbeid for å vinne nyansene og fargene tilbake.”
– Khalid Salimi, 1987

Utdraget ovenfor er opprinnelig fra en NRK-dokumentar i 1987, men Salimi hentet det selv fram igjen i forbindelse en rapport fra medieåret 2009 som bærer navnet *”Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv”* (IMDi, 2010). Utdraget utgjør en illustrerende inngang til min studie som handler om muslimsk mangfold i religionsundervisningen. Virkeligheten er ikke svart-hvitt, og jeg retter søkelyset mot *”å vinne nyansene og fargene tilbake”* i det muslimske fellesskapet.

1.2 Bakgrunn og aktualisering av tema

Formålet med denne studien er å tilføre religions- og etikkdidaktikken noe nytt ved å undersøke hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Årsakene til at jeg ønsket å belyse et slikt tema er flere. Først og fremst har jeg, i likhet med de aller fleste andre, merket meg den omfattende mediedekningen av islam de senere årene. Mye av den oppmerksomheten som rettes mot islam er imidlertid svært konflikt- og problemorientert, noe som gjør at muslimer generelt framstilles i et negativt lys. Jihadister som hevder å drepe i Allahs navn sprer frykt både i inn- og utland, og aldri har vel terrorfrykten vært mer reell. I Norge har vi fått et økende antall muslimer, og betente debatter om hvorvidt de islamske verdiene og holdningene er uforenlig med det norske samfunnet er ofte på dagsorden. ”Snikislamisering” er blitt et velkjent begrep i det norske språket, og henviser til en *”truende og hemmeligholdt maktovertakelse gjennom islamisering av samfunnets institusjoner”* (Døving, 2012). Islamofobene står i kø, og i kjølvannet av terrorangrepet i Stockholm 7. april 2017, skrev forsker Tony Burner følgende i en kommentar på Dagbladets nettutgave:

Like sikkert som at jorda ikke er flat, spyr islamofobene edder og galle på sosiale medier rett etter jihadist-terror. Det er de som har pleid å fortelle oss at islam ikke er en religion, at muslimer har

baktanker med å ta over det politiske systemet i Vesten og innføre sharia-lover etc. Som Carl I. Hagen sa i 2005, og gjentok etter 22. juli-terroren: *"Ikke alle muslimer er terrorister, men nesten alle terrorister er muslimer"*. (Burner, 2017)

Den negative mediedekningen gjør at det utvikles fordommer og stereotype forestillinger av muslimer, noe som naturligvis ikke er spesielt gunstig for hverken muslimer eller samfunnet som helhet. Når jeg ønsker å rette fokuset mot *"å vinne nyansene og fargene tilbake"*, mener jeg at religionsundervisningen bør bidra med en alternativ framstilling til den som framkommer i mediene. Religionsundervisningen bør vise at det muslimske fellesskapet er langt mer sammensatt og fargerikt.

Jeg mener at temaet for studien også kan aktualiseres ut ifra religion- og etikkfagets framtidsutsikter. Det at faget kan bidra med verdifull kunnskap i et religionspluralistisk samfunn, er i dag en av de viktigste begrunnelsene for at faget skal ha en plass i skolen. I forbindelse med utredningen av et nytt og oppdatert læreplanverk, har Ludvigsen-utvalget utarbeidet to NOU-rapporter der de vurderer grunnopplæringen og foreslår endringer tilpasset et framtidig samfunnsnivå (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). Utvalget påpeker tre tverrfaglige temaer som de mener er særlig viktige for framtiden: *"folkehelse og livsmestring"*, *"det flerkulturelle samfunnet"*, og *"bærekraftig utvikling"* (NOU 2015:8, 2015, s. 49). I beskrivelsen av *"det flerkulturelle samfunnet"* framkommer det at skolen bør ha et økt fokus på etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, og utvalget forklarer at *"kompetanse knyttet til det å leve i et flerkulturelt samfunn bør styrkes i fag der det er relevant og hensiktsmessig."* (s. 50). Kunnskapsdepartementet har utarbeidet et høringsutkast basert på rapportene fra Ludvigsen-utvalget, og i dette utkastet er riktignok *"det flerkulturelle samfunnet"* byttet ut med *"demokrati og medborgerskap"*. Kompetanse tilknyttet *"det flerkulturelle samfunnet"* er likevel sentralt i høringsutkastet og inngår som en del innenfor *"demokrati og medborgerskap"*. I høringsutkastet står det følgende:

Å leve sammen i et mangfoldig fellesskap krever demokratiforståelse samt respekt og toleranse for forskjellighet. [...] Åpenhet i samfunnet synliggjør kulturelle og religiøse forskjeller og motsetninger, og toleranse og tillit er viktige verdier for å unngå fremmedfrykt, krenkelser og andre trusler mot fellesskapet og demokratiet. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14)

Mangfold og forskjellighet preger samfunnet vårt, og forståelse, respekt og toleranse på tvers av ulikheter er derfor sentrale forutsetninger for å utvikle et godt fellesskap. I likhet med det som framkommer av NOU-rapportene og høringsutkastet bør skolen ta en aktiv rolle for å utvikle elevenes kompetanse rundt det å leve i et flerkulturelt samfunn. I den forbindelse har

religionsundervisningen en viktig rolle med tanke på å vise fram og å synliggjøre det religiøse mangfoldet – mangfold både mellom og innenfor religiøse tradisjoner.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følger: ”*Hvordan forholder religionsundervisningen seg til mangfold i islam?*”.

Jeg har undersøkt religionsundervisningen slik den foregår på videregående skole, og gjenstand for undersøkelsen er derfor faget religion og etikk. Studien konkretiseres og avgrenses ytterligere ved at den tar utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forholder to religion- og etikk lærere seg til det muslimske mangfoldet?
- 2) På hvilken måte belyses det muslimske mangfoldet i religion- og etikkfagets tre lærebøker?

Med utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene vil undersøkelsen riktignok *ikke* belyse hvordan religionsundervisningen forholder seg til det muslimske mangfoldet direkte. Det er heller snakk om å undersøke undervisningen indirekte; jeg kaster lys over undervisningen gjennom å undersøke religion- og etikk læreres begrunnelser og refleksjoner, samt lærebøkens framstillinger. Jeg mener at en slik innfallsvinkel vil kunne avdekke interessante aspekter ved religionsundervisningen, og da mer spesifikt: hvilken forståelse av muslimsk mangfold som ligger til grunn for undervisningen, og til en viss grad også hvordan dette virker inn på selve presentasjonen av islam.

1.3.1 Mangfoldsbegrepet

”Mangfold” er et meget sentralt begrep i denne studien, og det er derfor nødvendig med en definisjonsavklaring av dette begrepet. Hvis man slår opp mangfold i en hvilken som helst definisjonsordbok vil man ende opp med definisjoner som betyr noe som *variasjon*, eller *variert sammensetning*. Når begrepet benyttes om en gruppe mennesker, slik som tilfellet er i min studie, forstås det som ”*en variert sammensetning av mennesker*”. Andre begreper som ”forskjellighet”, ”flerkulturalitet”, eller ”diversitet” betyr mer eller mindre det samme. Jeg

har imidlertid valgt å utelukke disse begrepene, og benytter i stedet mangfoldsbegrepet konsekvent.

Definisjonsmessig betyr mangfold og forskjellighet i stor grad det samme, likevel ser man flere og gjentagende eksempler på at begrepene benyttes med en henholdsvis positiv og negativ undertone. Mens mangfold ofte brukes i de tilfellene der variasjoner verdsettes som noe positivt og berikende, blir forskjellighet heller brukt hver gang variasjoner omtales som noe negativt og problemfullt (Eriksen, 2007). Forskjellen mellom mangfold og forskjellighet, samt de øvrige synonymene flerkulturalitet og diversitet, bekreftes også i en studie utført av Thor-André Skrefsrud og Sissel Østberg i 2015. Studiens intervjupersoner tenderte til å foretrekke mangfold framfor de andre begrepene. Dette forklarer Skrefsrud og Østberg (2015) med at det hos intervjupersonene er en *”motvilje mot å bruke begreper som virker avgrensende og bygger opp under ulikheter mer enn å inkludere og skape muligheter for felles møtepunkter”* (s. 213). Mangfoldsbegrepet har en mer positiv klang og benyttes oftere når variasjoner anses som ressurser, heller enn utfordringer (Eriksen, 2007; Skrefsrud & Østberg, 2015). I denne studien er det ikke ønskelig å fokusere på de utfordringene som alltid vil være til stede i et religiøst mangfold. Av de samme begrunnelsene som nevnt ovenfor har jeg derfor valgt å benytte meg mest mulig konsekvent av mangfoldsbegrepet. Det er ønskelig å framheve et positivt syn på mangfold som en motvekt mot de negative og problemorienterte framstillingene som florerer om muslimer i mediene, og som samtidig indikerer at mangfold først og fremst er utfordrende heller enn berikende.

I studien har jeg flere steder valgt å markere et skille mellom teologisk og religionssosiologisk mangfold. Årsaken til dette er å tydeliggjøre at mangfoldet jeg diskuterer dreier seg om ulike perspektiver og aspekter ved religiøs tro, lære og praksis. Det teologiske mangfoldet kunne like gjerne båret betegnelsen dogmatisk eller læremessig mangfold og dreier seg om de ulike retningene som finnes innenfor islam. En ad hoc definisjon av det religionssosiologiske mangfoldet er at det handler om de sosiologiske og mindre formelle variasjonene mellom muslimer. De religionssosiologiske variasjonene går på tvers av de teologiske og tar for seg ulike måter å praktisere eller å tenke om islam på. Teologisk og religionssosiologisk mangfold vil bli forklart ytterligere i teorikapittelet nedenfor.

1.4 Disposisjon

Oppgaven er inndelt i fem kapitler, inklusivt innledningskapitlet. I kapittel 2 vil det bli gjort rede for den tidligere forskningen på feltet og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for drøftingen av funnene mine. I kapittel 3 følger en oversikt over studiens metodiske tilnærming, samt mine begrunnelser for de metodiske valgene jeg har tatt. Videre gis det i kapittel 4 en presentasjon og analyse av de funnene som har framkommet i studien.

Struktureringen for dette kapitlet tar utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene mine. I kapittel 5 vil funnene mine bli drøftet opp mot den tidligere forskningen og det teoretiske rammeverket. Til slutt i kapittel 5 vil jeg også komme med noen avsluttende betraktninger og en overordnet konklusjon, samt forslag til videre forskning på feltet.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

I dette kapitlet tar jeg sikte på å belyse et teoretisk bakteppe som vil være avgjørende for den videre drøftingen av analysen. Jeg vil begynne med å presentere tidligere empirisk forskning på feltet, og deretter presentere teoretiske perspektiver som er relevante med hensyn til å besvare problemstillingen min. Teoriperspektivene er hentet fra flere forskjellige fagfelt som på ulike måter kan relateres til min problemstilling. De ulike fagfeltene er religionsvitenskap, medievitenskap om religion, religionsdidaktikk og lærebokforskning. I tillegg kaster jeg lys over relevante deler fra Opplæringsloven og læreplanverket.

2.1 Tidligere empirisk forskning

Det foreligger begrenset med forskning som direkte angår hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Det har imidlertid blitt gjennomført undersøkelser som omhandler beslektede temaer, og som på forskjellige måter kan relateres til min forskning og problemstilling. I dette delkapitlet skal jeg altså presentere den tidligere forskningen som ligger nærmest opp mot det som undersøkes i denne studien.

Den engelske religionspedagogen Dan Moulin gjennomførte i 2011 en studie der han undersøkte hvordan elever med religiøs tilknytning opplevde religionsundervisningen i den engelske skolen. Moulin intervjuet til sammen 34 elever fra fire forskjellige religiøse ungdomsgrupper: tre kristne og én jødisk. Det gjennomgående funnet var at elevene mente undervisningen ikke tok tilstrekkelig høyde for det religiøse mangfoldet innad i deres religiøse tradisjoner, og at nyanseringene i stor grad uteble. I norsk sammenheng er det også blitt gjort liknende studier. I 2014 publiserte Gundersen, Kristiansen, Samdal & Vestøl en artikkel som sammenfatter tre masterstudier om forholdet mellom lærebøkens framstilling av religion og religiøs forståelse blant unge norske sjiamuslimer, hinduer og buddhister. I likhet med Moulins studie, framkom det også i denne studien at mangfoldet ikke ble tilstrekkelig belyst, og at framstillingen i lærebøkene gir inntrykk av at religioner er adskilte, homogene systemer. Mens elevene i studien uttrykte en individuell og personlig tilnærming til religion, er religion i lærebøkene først og fremst presentert gjennom en historisk,

systematisk og tradisjonsorientert tilnærming. Det framkom også at religioner presenteres ut ifra et utenfra-perspektiv i lærebøkene, og elevene etterlyste eksempler som også viser et innenfra-perspektiv. De ga samtidig uttrykk for at de opplevde framstillingen som fremmedgjørende og marginaliserende (Gundersen et al., 2014).

Lars Laird Iversen (2012) har undersøkt religionsundervisningens bidrag i et globalt og mangfoldig samfunn. For meg er det særlig relevant at Iversen løfter fram utfordringer tilknyttet islamundervisningen i klasser der det er mange muslimske elever. Iversen har observert religionstimer der islam presenteres, og påpeker at den muslimske identiteten kan bli utfordret i undervisningen. Elever med muslimsk tilknytning kan ofte utfordre hverandres muslimske identitet, samt lærerens presentasjon av islam. Iversen (2012, s. 150) forteller at læreren ofte vender seg mot såkalte "*blackboard facts*" så fort elevenes personlige engasjement utfordrer og truer klassedynamikken og elevenes individuelle integritet.

Marie von der Lippe fullførte i 2010 sin doktoravhandling der hun undersøkte hvordan norske elever i alderen 13 til 15 år snakker om religion. Studien viser at elever generelt er likegyldig til religion, og at de har liten interesse for religiøse temaer. von der Lippe (2010) forklarer at det kan være flere årsaker til dette, men at den viktigste årsaken kanskje er at religion ikke er sentralt i hverdagen til de fleste elever. Mange elever forbinder derfor religion med noe som angår andre mennesker. I forbindelse med min studie, er det spesielt relevant å trekke fram det von der Lippe forteller om at norske elever hovedsakelig tenker på islam og muslimer når religion og konflikt diskuteres. Elevene bekrefter at de påvirkes av mediens polariserte framstillinger, og von der Lippe argumenterer derfor for at undervisningen bør sørge for å vise fram alternative representasjoner av religion, og da spesielt av islam. Ved Universitetet i Oslo er det blitt skrevet to masterstudier som omhandler noe av det samme som det von der Lippe belyser. Ida Bjørnevaag Merckoll & Linn Katrin Øygard (2014) har undersøkt elevers oppfatninger av begrepet fundamentalisme og de finner at elever ofte forbinder fundamentalisme med islam. Merckoll & Øygard påpeker at mediene har mye å si for at elevene har slike oppfatninger. Caroline L. Johansen (2016) har i sin masteroppgave hentet inn data fra omkring 60 elever, og et overordnet funn er at elevene jevnt over er kritiske til mediens framstilling og at de evner å nyansere disse. Samtidig uttrykker elevene negative assosiasjoner til islam, og dette gjelder da spesielt for de ikke-muslimske elevene i undersøkelsen.

2.2 Islam og muslimer

Da målet er å kunne si noe om hvordan muslimer og mangfoldet blant dem framstilles i undervisningen, anser jeg det som nødvendig å redegjøre for hvem disse menneskene er; Hva består dette mangfoldet egentlig av? I de følgende avsnittene vil jeg derfor forsøke å tegne et bilde av dette som inkluderer både det teologiske og det religionssociologiske mangfoldet. Siden studien befinner seg innenfor en norsk kontekst, vil jeg også gå nærmere inn på det muslimske mangfoldet her til lands og se mer spesifikt på hva det består av. Avslutningsvis vil jeg sammenfatte delkapittelet ved å påpeke hva som kjennetegner det muslimske mangfoldet generelt og i Norge mer spesifikt. I denne redegjørelsen har jeg i all hovedsak tatt utgangspunkt i Jan Opsals (2016) presentasjon av islam.

2.2.1 En muslimsk enhet?

Tanken om en muslimsk enhet er teologisk forankret i monoteismen i islam. Tradisjonens mest sentrale dogme kalles *tawhid*, og omhandler læren om at Gud er én (Opsal, 2016). På samme måte som at Gud er én, skal også det muslimske fellesskapet utgjøre et enhetlig fellesskap. At fellesskapstanken står sterkt i islam uttrykkes blant annet ved at det muslimske fellesskapet har fått en egen betegnelse: den islamske *umma* (Opsal, 2016). På grunn av dette vil interne splittelser og motsetninger ofte bli betraktet som et problem innenfor islam. Muhammed skal i sin tid ha uttalt følgende: *"Mitt samfunn vil bli delt i syttitre sekter, men bare én av disse vil bli frelst, de andre vil gå fortapt"* (Opsal, 2016, s. 161), og utsagnet kan sies å uttrykke idealet om enhet. Det er likevel ikke til å komme bort i fra at det muslimske fellesskapet inneholder et rikt, og også relativt kontrastfylt, mangfold. Variasjonene er store, og det kan til og med syntes å være vanskelig å skulle definere en felles identitet blant alle de som tilhører den muslimske tradisjonen. Om man likevel skal forsøke, vil man sannsynligvis ende opp med det som den muslimske religionsprofessoren Tariq Ramadan (2009, s. 167) trekker fram, nemlig det helt grunnleggende vitnesbyrdet om troen: Muslimer er de som tror på Allah, og at Muhammad er hans siste profet. Hvorvidt dette *faktisk* er noe som forener samtlige muslimer vil jeg komme tilbake til nedenfor.

2.2.2 Teologisk mangfold

I islam finnes det et mangfold av teologiske forskjeller og motsetninger. Forskjellene dreier seg om ulike måter å tolke islam på, noe som har ført til at islam er blitt inndelt i ulike

retninger. Islam inneholder først og fremst to hovedretninger, sunni og sjia. Kimen til denne splittelsen fant sted allerede rett etter Muhammads død. Kontroverser omkring hvem som skulle overta lederskapet av det muslimske kalifatet utløste skarpe konflikter. På den ene siden av konflikten stod de som senere er blitt kalt sunnimuslimer, og som støttet den arabiske sedvanen om at ledere skulle velges ut i fra skikkethet. På den andre siden stod Ali-tilhengerne, sjiamuslimene. Disse mente at Muhammads etterfølger burde velges ut i fra profetens slektmessige forbindelser. Muhammad hadde riktignok ingen sønner, og hans nærmeste mannlige slektning var derfor Ali, som var profetens fetter, fosterbror, fostersønn og svigersønn på en og samme gang. De ulike begrunnelsene for å velge en leder syntes å være uforenlige med hverandre, og muslimer på hver side av konflikten hevdet derfor å være de eneste legitime forvalterne av tradisjonen. Splittelsen var et faktum, og de to retningene sunni og sjia utviklet seg deretter parallelt med hverandre (Opsal, 2016). En ytterligere forskjell mellom retningene, er blant annet vektleggingen av *sunna*, som omhandler ”*prinsippet om å følge tradisjonen*” (Opsal, 2016, s. 163). For sunnimuslimer er *sunna* avgjørende i vurderinger av hva som er rett lære og praksis. I sjiaislam gis det i stedet stor tillit til de religiøse lederne, imamene. Ifølge sjiamuslimer er imamen en åndelig inspirert leder som kan ta til seg ny innsikt, og imamen har derfor fullmakt til å komme med nytolkninger av Koranen. Man kan si at imamen på mange måter har den samme autoriteten i sjiaislam, som det *sunna* har i sunniislam (Opsal, 2016).

Det er også interne forskjellen innenfor de to hovedretningene sunni og sjia. I sunniislam finner man ulike oppfatninger og meninger om hva som er den ekte sunna, og uenighetene har ført til utviklingen av flere forskjellige læretradisjoner og lovskoler. Flere av lovskolene anerkjenner hverandre innbyrdes, men de utgjør likefullt et mangfold innenfor sin tradisjon (Opsal, 2016). Store variasjoner finner man også blant sjiamuslimene. Innenfor sjiaislam har det blant annet vært uenigheter angående hvem som var den rettlede imam, noe som har ført til splittelser og utvikling av nye retninger. Hovedretningene i sjia kalles *femmere*, *sjuere*, og *tolvere*, og navnene tilsier hvor mange imamer som blir regnet som de rettlede innenfor de respektive retningene. I tillegg legger imamenes fullmakt til nytolkning av Koranen opp til at interne splittelser og uenigheter lett kan oppstå innenfor sjiaislam (Opsal, 2016).

Sufisme er en fellesbetegnelse for de mystiske retningene som finnes innenfor islam, og som går på tvers av hovedretningene sunni og sjia. Mystikerne lever et fromhetsliv som skiller seg betraktelig fra ortodoks islam. I motsetning til det som er tilfellet ved ortodoks islam, er

mystikerne hovedsakelig opptatt av å finne *”islams indre vei”* (Opsal, 2016, s. 179). Målet er å oppnå en form for kontakt eller forening med det guddommelige, noe som kan skje ved å fokusere på meditative øvelser heller enn den dogmatiske læren og praksisen. Med utgangspunkt i ulike mystikere har det dannet seg ulike sufiordener og brorskap, og det finnes altså et stort mangfold innenfor den mystiske tradisjonen også (Opsal, 2016).

Ahmadiyya er en bevegelse som gjennom sin misjonsvirksomhet har gjort seg særlig gjeldende i Norge. I 2011 åpnet de til og med Nordens største moské på Furuset. Ahmadiyya utgjør en svært kontroversiell retning innenfor islam. Hverken sunni- eller sjiamuslimer anerkjenner bevegelsen som islamsk, og dette til tross for at Ahmadiyya-muslimene selv identifiserer seg som muslimer. Læren i Ahmadiyya oppfattes av mange for å være et klart brudd med islam, og det fordi den utfordrer det grunnleggende dogmet som uttrykkes i trosbekjennelsen. Ifølge Ahmadiyya er ikke Muhammad den siste profeten; det hevdes at Mirza Ghulam Ahmad (f.1835 - d.1908), bevegelsens stifter, også mottok åpenbaringer fra Allah (Opsal, 2016).

2.2.3 Religionssosiologisk mangfold

Ovenfor har jeg redegjort for noen av de viktigste teologiske variasjonene som finnes, men jeg har imidlertid bare belyst et ørlite bilde av den mangfoldigheten som den muslimske verden faktisk består av. Innenfor de ulike retningene finnes det også et sosiologisk mangfold blant muslimene. Disse variasjonene er ikke like formelle og skillelinjene mellom dem er heller ikke like skarpe. Én og samme muslim kan gjerne ha karakteristikk fra flere religionssosiologiske variabler.

Religiøs praksis påvirkes bestandig av kontekstuelle omgivelser. Hvordan muslimer praktiserer islam varierer blant annet med hensyn til hvor i verden de befinner seg, hvor de kommer fra, hvilken sosial klasse de tilhører, hvilken utdanningsbakgrunn de har, og hvorvidt de er kvinner eller menn. Anne Sofie Roald (2012) forklarer at med en slik forståelse av muslimsk mangfold vil det være mulig å si at det finnes omtrent like mange ”islamer” som det finnes antall muslimer på jorda. Roald kaller dette for en kontekstuell forståelse av islam, og påpeker at med en slik forståelse *”blir enhver muslims utsagn stående som et representativt uttrykk for hva islam er”* (s. 18). Hun presiserer imidlertid at dette

sannsynligvis handler om at det islamske budskapet er fleksibelt, og at de ulike uttrykkene illustrerer at det går an å forstå de religiøse tekstene på ulike måter (Roald, s. 18).

Mange ikke-muslimer som har oppholdt seg i muslimske miljøer over en lengre periode uttrykker frustrasjon over at muslimer og deres praksis ikke stemmer overens med det de har lest av litteratur om islam. Årsaken til dette er at litteraturen ofte har en "*historisk eller dogmatisk innfallsvinkel til religionen*" (Opsal, 2016, s. 197), og det er da bare den "normative religionen" som blir presentert. Oddbjørn Leirvik (2010) diskuterer forholdet mellom folkereligøys/folkelig islam og normativ islam, og trekker fram disse som to religionssosiologisk hovedtendenser.

I folkelig islam er muslimenes religiøse tro og praksis særlig påvirket av de kulturelle omgivelsene. Kultur og religion er smeltet i hverandre, og resultatet kan skille seg ganske betraktelig fra den offisielle tradisjonen, og også fra hvordan enkelte religiøse ledere sier at islam bør eller skal være (Leirvik, 2010; Opsal, 2016). Folkelig islam kan altså likne vel så mye på lokale eller nasjonale trostradisjoner, som på islams opprinnelige lære. I denne forbindelsen er det også relevant å trekke inn de som kaller seg for "kulturelle muslimer". I en artikkel fra 2009 diskuterer Leirvik dette begrepet. Han skiller mellom to forskjellige typer: 1) de som uttrykker et religionskritisk brudd med islam, men som samtidig vedstår seg sin muslimske kulturbakgrunn, og 2) de som uttrykker en mer flytende folkereligøys måte å være muslim på. Den første typen representerer de som er kritiske til institusjonaliserte og ortodokse tolkninger av islam, og som derfor anser seg som enten antireligiøse eller nytolkende kulturelle muslimer. Den andre typen er i liten grad konfliktorientert, men søker likevel aksept for at islam også kan forekomme i "mindre perfekte" utgaver (Leirvik, 2009, s. 79). Felles for begge disse typene er at den muslimske identiteten først og fremst er viktig som en del av kulturarven.

I den andre enden av skalaen finner man normativ islam. Normative muslimer utfordrer folkereligøysiteten, og er opptatt av å profilere normative og ortodokse fortolkninger av islam (Leirvik, 2010). Sentralt for normative muslimer er at de hevder at islam skal være rensert for all kulturell påvirkning. Disse muslimene og trossamfunnene er derfor opptatt av å markere skillene mellom hva som er *rett* og *galt* innenfor islam (Leirvik, 2009). Siden normativ islam er trofast mot de dogmatiske læresetningene, er det denne formen for islam som ofte framstår som den offisielle og gjerne presenteres i litteraturen, inklusivt i lærebøker (Opsal, 2016). Det

er samtidig viktig å påpeke det jeg allerede har nevnt, nemlig at all religion i mer eller mindre grad er påvirket av de kontekstuelle og kulturelle omgivelsene. Derfor ser man at det også finnes ulike varianter innenfor den normative tradisjonen.

Deler av den normative tradisjonen har tatt en svært offensiv form, og det finnes de som hevder at *den rette islam* skal ligge til grunn for hele livet og hele samfunnet (Leirvik, 2010). Med bakgrunn i de senere års terrorangrep, selvmordsbombing og opprettelsen av Den islamske stat (IS), er islamisme blitt et kjent begrep, og noe som også har fått særlig mye oppmerksomhet i mediene. Ofte blir islamisme forstått som ensbetydende med voldelige og brutale strømninger innenfor islam. Dette er riktignok en snever forståelse av hva islamisme *egentlig* er. Islamisme kan forklares som islamsk politisk aktivisme og dreier seg om en kulturell kamp mot vestlige verdiers hegemoni (Roald, 2012). Islamisme kan imidlertid ta form på ulike måter, og det er problemstillinger knyttet til hvordan de islamistiske idealene kan eller skal innføres som hovedsakelig splitter islamister. Moderate islamister arbeider for en gradvis islamisering, eksempelvis gjennom demokratiske prosesser. Radikale islamister kan til forskjell ty til mer brutale virkemidler og ofte ender de opp som revolusjonære terrorister og jihadister (Opsal, 2016). Modernistene utgjør en annen gruppe innfor den normative tradisjonen, som i likhet med islamistene mener at islam er et totalt system som bør gjennomsyre hele livet og samfunnet. I motsetning til islamistene, er imidlertid modernistene opptatt av å innføre et islamsk idealsamfunn som er tilpasset en ny tid (Opsal, 2016).

2.2.4 Muslimsk mangfold i Norge

Det er først fra og med 1970-tallet at Norge har fått en betydelig mengde muslimske innvandrere. Landets økonomiske vekst førte til et økende behov for arbeidskraft, og da det ikke fantes tilstrekkelig med arbeidstakere til å påta seg de mindre attraktive jobbene, kom det folk utenfra. Arbeidsmigrasjonen førte med seg en rekke muslimske innvandrere, først og fremst fra land som Pakistan, Tyrkia, Marokko og Jugoslavia. I første omgang var det i hovedsak enslige menn som kom til landet med hensikt å arbeide her i en midlertidig periode, for deretter å vende tilbake til familiene sine. For mange ble arbeidsoppholdet imidlertid en permanent løsning, og arbeidsinnvandrerne fikk også etter hvert sine ektefeller og barn til å bosette seg i Norge. På grunn av uroligheter rundt omkring i verden, tiltok innvandringen ytterligere på 1980-tallet; hele familier med muslimske innvandrere immigrerte til Norge som

flyktninger eller asylsøkere. Disse innvandrerne kom fra land som Iran, Somalia, Afghanistan, Bosnia, Albania og Irak. Etter hvert som den muslimske innvandringen økte, begynte også flere muslimer å organisere seg i islamske samfunn; moskéer ble bygget og barnas religiøse oppdragelse ble blant annet sikret ved at det ble etablert koranskoler (Opsal, 2016).

Siden Norge ikke fører statistikk av befolkningens religiøse tilhørighet, er det vanskelig å fastslå et nøyaktig tall på hvor mange muslimer som finnes i landet. Det er imidlertid blitt ført statistikk over antall organiserte medlemmer i religiøse forsamlinger og trossamfunn. I 2016 kunne Statistisk sentralbyrå rapportere om at de muslimske organisasjonene i Norge hadde omkring 148 000 medlemmer (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2016). Dette tallet viser for øvrig ikke det nøyaktige antallet muslimer i Norge; det er i tillegg mange muslimer som av forskjellige grunner ikke har valgt å organisere seg. Beregninger med utgangspunkt i demografiske oversikter av innvandreres nasjonalitetsbakgrunn indikerer at det finnes omkring 250 000 muslimer i landet (Opsal, 2016, s. 321). Tallet tar imidlertid ikke høyde for alle de som oppholder seg her uten tillatelse, og man kan derfor regne med at det korrekte tallet er noe høyere.

Norge består altså av et betydelig antall muslimer, og mangfoldet som eksisterer blant verdens muslimer viser seg også å eksistere her til lands. Forskjellene mellom de ulike fortolkningstradisjonene og praksisene gjør at det *”ikke lenger er nok å ‘bare’ være muslim”* (Roald, 2012, s. 217). I Norge har det derfor etablert seg en mengde forskjellige muslimske forsamlinger og trossamfunn. Årsaken til hvorfor muslimer velger å danne egne forsamlinger skyldes både teologiske og religionssosiologiske forskjeller og motsetninger. Opsal (2016) peker på fem ulike faktorer som kan føre til splittelser internt i det muslimske miljøet. Først og fremst er de konfesjonelle skillene avgjørende, de teologiske forskjellene mellom eksempelvis sunni og sjia gjør at det er vanskelig for sunni- og sjiamuslimer å tilhøre den samme muslimske forsamlingen. Dette gjelder også for muslimer som lever svært forskjellige fromhetsliv, et eksempel er sufier og svært normative muslimer. En annen faktor kan være språklige og kulturelle forskjeller mellom muslimer fra ulike geografiske områder. Den siste faktoren er personlige motsetninger mellom de interne i en bestemt forsamling.

Når man diskuterer det muslimske mangfoldet i Norge, bør man også trekke fram muslimenes ulike måter å forholde seg til de norske verdiene og den norske kulturen på. I denne forbindelsen, er det imidlertid viktig å påpeke at det er vanskelig å sette grenser for hva som egentlig inngår i begrepet ”norsk kultur”, men en utdypende diskusjon av dette er det dessverre ikke rom for i denne studien. Jeg vil i stedet nøye meg med å si at siden islam ikke opprinnelig har vært en del av den norske kulturen, kan enkelte derfor betrakte islam som et ”fremmedelement”. Likevel er islam for lengst blitt en ”norsk religion”, men den er riktignok fremdeles i ferd med å finne sitt ”norske uttrykk” som i større grad er tilpasset det norske samfunnet (Opsal, 2016).

Tariq Ramadan (2009) har diskutert mye omkring det å være europeisk muslim, og hvordan man som muslim kan forene islamsk tro og lære med vestlige verdier. Han argumenterer for at muslimer skal integrere seg og aktivt ta del i det nye samfunnet som de er bosatt i, samtidig som de beholder sin muslimske identitet. Det er likevel ikke alle muslimer som følger Ramadans muslimske ideal. Muslimer velger ulike handlingsstrategier med hensyn til hvilken funksjon islam har for dem selv og samfunnet. Disse handlingsstrategiene utgjør på den måten en del av det religionssosiologiske mangfoldet i et vertsland, og hvorvidt muslimer velger den ene eller den andre strategien avhenger eksempelvis av om de tilhører folkelige eller normative former for islam. Det er blitt gjennomført en rekke studier som illustrerer ulike måter muslimer møter en vertskultur på. Forskere har valgt forskjellige typologier for å kategorisere disse handlingsstrategiene. Jeg vil imidlertid trekke fram Nora Ahlbergs kategorisering slik som den framstilles av Opsal (2019, s. 323-324). Denne kategoriseringen tydeliggjør hvordan de ulike strategiene forholder seg til vertskulturen, og strategiene kategoriseres ut ifra hvorvidt de vender seg *til*, *mot* eller *fra* den nye kulturen.

Muslimer som vender seg *til* den norske kulturen er opptatt av å bli integrert i det norske samfunnet, og mener at islam er åpen for å tilpasse seg ulike kulturer og levemåter. Dette samsvarer med Ramadans ideal for europeiske muslimer. Muslimer som vender seg *mot* den norske kulturen anser islam som en universell religion, og mener således at de islamske prinsippene bør ligge til grunn for ethvert samfunn, inkludert det norske. Da det er vanskelig å lykkes med altomfattende samfunnsomveltninger, er de imidlertid opptatt av å få aksept for å praktisere normative former for islam. Muslimer som vender seg *fra* den norske kulturen er til forskjell ikke så opptatt av hva som tenkes og gjøres i vertskulturen. Disse muslimene anser religion og kultur som to sider av samme sak, og for å bevare egen integritet, søker de

derfor minst mulig kontakt med det norske samfunnet; Disse muslimene isolerer seg gjerne i egne religiøse og etniske grupperinger (Opsal, 2016).

2.2.5 Oppsummering

Ovenfor har jeg forsøkt å tegne et bilde av det muslimske mangfoldet, både generelt og mer spesifikt for muslimer i Norge. Til tross for at muslimer liker å verdsette den muslimske enheten, og ofte taler for en felles *umma*, er det muslimske mangfoldet svært sammensatt. Variasjonene kan være store, og det virker vanskelig å trekke fram noe som *alle* muslimer enes om. Jeg har nevnt variasjoner som er av både teologisk og religionssosiologisk karakter. Det muslimske mangfoldet består av hovedretningene sunni og sjia, og jeg har påpekt at det også finnes underretninger innenfor disse. Det finnes i tillegg mystiske retninger som med en fellesbetegnelse kalles sufisme, og som går på tvers av hovedretningene. Ahmadiyya er et annet eksempel, som er særlig framtrødende i Norge, men som ikke anerkjennes som en del av den muslimske *ummaen* av øvrige muslimer. Av religionssosiologiske variasjoner har jeg trukket fram folkelige og normative muslimer, inkludert henholdsvis kulturelle muslimer, og islamister og modernister. I en vertskultur som Norge er det i tillegg snakk om et muslimsk mangfold ved at muslimer velger mellom forskjellige måter å forholde seg til det norske samfunnet og den norske kulturen på. Muslimer velger enten å vende seg *til*, *mot* eller *fra* vertskulturen.

2.3 Muslimer i mediene

I dette delkapittelet skal jeg peke på sentrale trekk ved mediernes framstilling av muslimer, og redegjøre for hvordan denne framstillingen påvirker nordmenns oppfatning av og syn på muslimer. Bidrar mediene til å støtte opp under allerede stereotype forestillinger om islam og muslimer, eller er de heller med på å vise fram det muslimske mangfoldet som faktisk finnes? Mediernes måte å framstille muslimer på er relevant i denne studien, fordi disse framstillingene i forskjellig grad kan være med på å prege undervisningen i klasserommet.

2.3.1 Mediernes framstilling av muslimer

Cora Alexa Døving & Siv Ellen Kraft (2013) har undersøkt hvilke tendenser og mønstre man finner i mediernes framstilling av religion. De hevder blant annet at til tross for de senere års sekulariseringsprosesser, så er religionsrelaterte temaer svært framtrødende i norske aviser og

nyhetsreportasjer. Parallelt med den gradvise økningen av muslimske innvandrere i Norge, er i tillegg islam en religion som får stadig mer oppmerksomhet. I en medieanalyse utført på oppdrag av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2015), fastslås det at ordene ”islam” og ”muslim” er blitt nevnt i nærmere 66.000 artikler i løpet av treårsperiode (2012-2014). Det er riktignok ikke slik at alle disse artiklene omhandler temaer spesielt tilknyttet islam, men tallet gir likevel en indikasjon på hvor omfattende mediedekningen faktisk er.

Den omfattende mediedekningen av islam og muslimer kan delvis forklares med at muslimer har hatt en relativt kort tilstedeværelse på norsk jord, og det er derfor naturlig at muslimer oppleves som noe nytt og spennende, *kanskje også skremmende?* Knut Lundby & Ann Kristin Gresaker (2015) argumenterer imidlertid for at det har skjedd en markant endring i mediernes dekning av islam i flere vestlige land, også i Norge. De grusomme terrorhandlingene utført av al-Qaida i USA, 11. september 2001, førte til en bemerkelsesverdig intensivering av medieoppmerksomhet, og dekningen fikk i tillegg en langt mer negativ og problemorientert vinkling enn som var tilfellet tidligere. Det er derfor grunn til at den omfattende mediedekningen også bør forstås i lys av denne vinklingen; Islam oppfattes som noe ”omstridt og utfordrende”, noe som gjør det til et populært og svært interessant mediemateriale (Lundby & Gresaker, 2015, s. 86).

Følgende sitat kan på en noe sarkastisk måte sammenfatte hvordan ulike trostradisjoner framstilles gjennom mediene:

Protestantismen omtales stort sett som trivelig lokalstoff, islam er en terroristisk trussel, hinduismen er en kime til konflikt i India, buddhismen er noe fredsgreier som munkene og Hollywood-kjendiser driver med og jødedommen snakker vi ikke om, av grunner alle kjenner. (Omdal, referert i Døving & Kraft, 2013, s. 17)

Det bildet som her gis av islam som en ”terroristisk trussel” samsvarer relativt godt med det som framkommer av den allerede omtalte medieanalyse fra Innvandrings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2015). Hva gjelder mediernes omtale av islam står det: ”I 2014 er det særlig ekstremisme, radikalisering og jihadister som reiser til Syria for å delta i borgerkrigen, som står på dagsorden” (s. 19). Det store spørsmålet i denne forbindelsen blir derfor: hva da med det muslimske mangfoldet?

Når islam først og fremst synliggjøres i mediene gjennom konflikt og ekstreme islamister, gir dette et lite nyansert og mangelfullt bilde på hvem muslimene egentlig er. Sentrale aspekter ved det å være muslim overskygges av det ekstreme (Døving & Kraft, 2013). Den gjennomsnittlige muslimen i gata når ikke frem, og de stereotype forestillingene og generaliseringene preget av terror og konflikt reproduseres og forsterkes (Døving & Kraft, 2013; Lundby & Gresaker, 2015). Disse påstandene kan riktignok modereres noe; medieanalyser som er utført de senere årene, viser samtidig at journalister i dag er blitt flinkere til å nyansere bildet av islam og muslimer (Døving & Kraft, 2013; IMDi, 2010). I en analyserapport av norske medier i 2009 (IMDi, 2010) fastslås det følgende: *”det finnes ambivalente medieoppslag, ikke minst i reportasjesjangeren, som forsøker å gå i dybden og ikke trekke entydige konklusjoner i en komplisert virkelighet”* (s. 48). Den samme rapporten påpeker samtidig at flere *”taleføre og meningssterke mennesker med minoritetsbakgrunn”* nå også tar aktivt del i samfunnsdebattene (s. 27). Det at muslimer kommer mer på banen i saker som ikke knyttes til islamisme, selvmordsbombing og hellig krig, gjør at den muslimske befolkningen oppleves som mer sammensatt og mangfoldig. Det er imidlertid noe overraskende at tall fra enda nyere medieanalyser likevel indikerer at denne utviklingen har stagnert (IMDi, 2015). Til tross for en økende andel innvandrere i befolkningen, er altså antallet av minoriteters egne bidrag og representasjoner i mediene likevel konstant (IMDi, 2015).

Hva kan årsakene være til at mediene jevnt over framstiller muslimer i forbindelse med negative og konfliktorienterte temaer? Svarene på dette kan være flere. Men én av årsakene handler definitivt om mediens logikk. Medielogikken tar utgangspunkt i at det sensasjonelle er mer interessant, og følgelig også mer nyhetsverdig enn det som er hverdagslig og normalt (Lundby & Gresaker, 2015). Mediene løfter fram muslimer i tilfeller der de uttrykker holdninger og verdier som bryter og er i konflikt med det som er ”typisk norsk”. Dette fører imidlertid til en unyansert framstilling av muslimer, og mangfoldet blant dem forsvinner i alle de stereotype framstillingene som tilsier at muslimer nødvendigvis er ”sånn og sånn” (Døving & Kraft, 2013; IMDi, 2010; Lundby & Gresaker, 2015).

2.3.2 Mediens påvirkningsevne

Jostein Gripsrud (2015) forklarer hvordan mediene setter oss i kontakt med verden utenfor og definerer hvilket bilde vi har av den. Mye av den forskningen som er blitt omtalt så langt i

min studie, bekrefter mediernes evne til å påvirke og definere ikke-muslimers syn på muslimer (Døving & Kraft, 2013; IMDi, 2010; Johansen, 2016; Lundby & Gresaker, 2015; Merckoll & Øygard, 2014; von der Lippe, 2010). Flere av studiene påpeker samtidig at påvirkningskraften er størst i de tilfeller der folk har lite eller ingen personlige erfaringer med muslimer (Døving & Kraft, 2013; IMDi, 2010; Johansen, 2016; von der Lippe, 2010). Det er derfor ikke overraskende at det også er disse menneskene som uttrykker de mest negative holdningene og assosiasjonene til muslimer og innvandrere (IMDi, 2010). Innvandrings- og mangfoldsdirektoratets rapport fra medieåret 2009 bærer tittelen: *"Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv"*. Tittelen tydeliggjør det som framkommer i rapportens konklusjon, nemlig at mediernes framstilling legger til rette for islamfrykt i den øvrige befolkningen (IMDi, 2010). Rapporten viser at nordmenn generelt er mer skeptiske til islam sammenliknet med hva de er til andre religioner (IMDi, 2010).

2.3.3 Oppsummering

Analyser fra de senere årenes mediedekning viser at islam og muslimer ofte er gjenstand for oppmerksomhet. Dessverre er veldig mye av denne oppmerksomheten negativ og konfliktorientert. Mediene gir jevnt over et unyansert bilde av muslimer, noe som bidrar til å bygge oppunder stereotypiske forestillinger og islamfrykt. Dette gjelder spesielt for de som ikke har egne erfaringer med islam eller muslimer.

2.4 Religion – hva er det?

Studien min handler om hvordan det muslimske mangfoldet framkommer som en del av presentasjonen av islam i undervisningen. Siden religioner naturligvis bør presenteres slik at det gis en rettferdig framstilling av religion som fenomen, skal jeg i det følgende trekke fram relevante perspektiver som kan si noe om hva religion er for noe. I den sammenheng har jeg valgt å løfte fram Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelssons perspektiver på religion. Videre trekker jeg fram den anerkjente religionspedagogen Robert Jackson og hans fortolkende tilnærming til religion. Mens Gilhus og Mikaelsson (2012) påpeker hva som kjennetegner religioner og diskuterer hvilke implikasjoner det bør få for hvordan man utforsker religiøse tradisjoner, trekker Jackson (2006; 2011) sine perspektiver inn i forbindelse med religionsundervisningen. Felles for dem er en skepsis mot å forstå religioner som avgrensede

systemer, og at dette bør virke inn på hvordan man henholdsvis utforsker og underviser om religion.

2.4.1 Nytt blikk på religion

Spørsmålet om hvordan religion som fenomen blir forstått og utforsket diskuteres i boken *"Nytt blikk på religion"*, skrevet av Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson i 2012. Forfatterne, som begge er professorer i religionsvitenskap, retter et kritisk blikk på det som tradisjonelt har vært religionsvitenskapens premisser for å forstå og utforske religiøse tradisjoner. De argumenterer for et skifte innenfor de religionsvitenskapelige kretser, og etterlyser at religion i større grad bør blir betraktet som et kulturavhengig fenomen. De forklarer det tradisjonelle paradigmet innenfor den fenomenologiske religionsvitenskapen slik:

Religionshistoriefaget har gjennomgående fortalt de store menns og religionsstifters historie. De toneangivende fortellingene og ritualene videreført via en geistlig ekspertise står sentralt. Folkereligiøsitetens uttrykk har vært ansett som perifere, "vanlige" menneskers religiøse liv har sjeldnere stått i fokus. Dette innebærer at Jesus har vært ansett for interessant slik han fremtrer i evangeliene, men mindre interessant når han opptrer i ikke-kanoniske tekster eller som aktør i magiske papyrer. (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 62)

Gilhus og Mikaelsson (2012) etterlyser et kulturvitenskapelig paradigme innenfor religionsvitenskapen, der religion blir betraktet som en *"integrert del av kultur og samfunn"* (s. 33). Videre forklarer de at dette innebærer at fokuset i religionsstudier forflytter seg fra himmelen og ned på jorden. Heller enn å studere guder, bør man studere mennesker, og å fokusere på: *"et mangfold av kilder i stedet for ensidig på hellige skrifter; på folk flest og ikke bare på eliten"* (s. 33). Et viktig premiss innenfor religionsvitenskapen er at religion bør forstås som et menneskelig og da også kulturelt fenomen. Med et kulturvitenskapelig paradigme tar man dette premisset på alvor, og undersøker religion ut ifra hvordan det påvirker menneskers liv og kultur. Det innebærer at man ikke bare ser på hvordan religion opptrer i religiøse sammenhenger, men også på hvordan religion virker inn på ikke-religiøse omgivelser.

2.4.2 En fortolkende tilnærming til religion

Den anerkjente religionspedagogen Robert Jackson er en ledende og svært innflytelsesrik stemme innenfor religionsdidaktikken. Som leder for *Warwick Religions and Education*

Research Unit etablert i 1994, er han særlig kjent for å fremme en såkalt fortolkende tilnærming til religion.

Jackson (2006; 2011) kritiserer det man kan kalle for en fenomenologisk tilnærming til religion og argumenterer heller for at man bør studere religion som et antropologisk fenomen. Ved bruk av den mer deskriptive tradisjonsorienterte måten å tilnærme seg religioner på, tas det utgangspunkt i at religioner er tydelig avgrensede og homogene systemer. Som Jackson selv forklarer, er det som regel en slik religionsforståelse som ligger til grunn for vestens måte å betrakte de såkalte "verdensreligionene" på. Å betrakte og å forstå hva religion er for noe på denne måten, er Jackson imidlertid svært kritisk til.

Religiøse tradisjoner må i større grad forstås som et menneskelig og kulturelt fenomen, og Jackson argumenterer for at religion opererer på tre forskjellige nivåer: tradisjon-, gruppe-, og individnivå (Jackson, 2011). Tradisjonsnivået peker på framstillinger av religion på et overordnet nivå, der religiøse denominasjoner og kulturelle perspektiver samles i en generell beskrivelse av religionens kjerne eller essens. Hva gjelder islam, kan man si at både islamtradisjonen, og sunni og sjia befinner seg på et tradisjonsnivå. Gruppenivået tar høyde for de ulike grupperingene som finnes, og løfter fram forskjellene mellom ulike denominasjoner, sekter, og etniske eller kulturelle grupper. Inndelingen av folkereligøse og normative former for islam viser eksempelvis til dette gruppenivået. Individnivået handler om individets personlige trosforestilling og uttrykksform, og uttrykkes gjerne gjennom individer i en familiekontekst. De tre nivåene virker inn på hverandre, og ved å se dem i sammenheng vil man kunne få en forståelse av variasjoner både mellom og innad i religiøse tradisjoner.

For å ivareta religiøse tradisjoners tre nivåer, og samspillet mellom disse, argumenterer Jackson for at undervisningen bør framstille religioner gjennom en fortolkende tilnærming. Jackson (2006) forklarer denne tilnærmingen på følgende måte: "*Modellen behandler religioner på en måte som anerkjenner deres komplekse og interne mangfold, inkludert religionenes varierende interaksjon med 'kultur'. De personlige elementene ved religioner vektlegges, og religion presenteres som en del av menneskelig erfaring [min oversettelse]*" (s. 401-402). I undervisningen kan man eksempelvis benytte etnografisk innsamlet materiale til å illustrere konkrete eksempler på religiøst liv. En fortolkende tilnærming gir plass til

religiøse tradisjoners individnivå, og viser at religioner forekommer med mange ulike uttrykk. Den viser at det er mulig å være muslim, eller kristen for den saks skyld, på mange forskjellige måter.

Når elever tilnærmer seg religioner på en fortolkende måte, forutsettes det samtidig at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes egne forestillinger og forkunnskaper om religion. Jackson (2006) forklarer dette slik: *"Heller enn at elevers egne forforståelser settes til side, forutsetter metoden at elever sammenlikner og undersøker kontraster mellom egne forestillinger og forestillingene til de som undersøkes [min oversettelse]"* (s. 402). Ved bruk av en fortolkende tilnærming skjer kunnskapsutviklingen gjennom en dynamisk prosess. Elevene utvikler forståelse for andre med utgangspunkt i egne forforståelser, og det igjen påvirker og bidrar til egen identitetsutvikling. For at undervisningen skal kunne ta utgangspunkt i elevenes forestillinger, må læreren vise varsomhet overfor elevene og deres livsverden. En fortolkende tilnærming gjør at undervisningen på denne måten får en mer kontekstuell karakter der elevenes egne referanserammer er utgangspunktet (Jackson, 2006).

Jackson (2006) presiserer imidlertid at tilnærmingen ikke bør erstatte all annen religionsundervisning. Den bør heller betraktes som et *nødvendig supplement* til andre måter å tilnærme seg religioner og livssyn på. Jackson nevner eksempelvis filosofisk tilnærming, historisk tilnærming, og det å undersøke religiøse tekster og religiøs kunst.

2.4.3 Oppsummering

Gilhus og Mikaelsson foreslår en vending innenfor religionsvitenskapen der religion i større grad bør betraktes ut ifra et kulturvitenskapelig paradigme. Religion er et kulturavhengig fenomen, og forskning av religion bør derfor fokuseres rundt samhandlingen mellom religion og kultur/samfunn. Denne vendingen tar religion som et menneskelig fenomen mer på alvor, og religioners ulike uttrykk gis større oppmerksomhet. Jackson er, i likhet med Gilhus og Mikaelsson, også opptatt av at religiøse tradisjoner blir betraktet med hensyn til det interne mangfoldet. Han er kritisk til den deskriptive tradisjonsorienterte framstillingen som gir inntrykk av at religioner er tydelig avgrensede og homogene systemer. Religion er ikke tydelig avgrenset, og grensene mellom kultur og religion er ofte slørete. Jackson foreslår en fortolkende tilnærming som et nødvendig supplement i religionsundervisningen siden mangfoldet på den måten kommer til syne. Felles for Gilhus, Mikaelsson, og Jackson er altså

at de blant annet fremmer et større fokus på religiøse tradisjoners interne mangfold, og det er hovedsakelig med hensyn til dette at de er relevante for min studie.

2.5 Religion- og etikkfaget

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for aspekter ved religion- og etikkfaget i den videregående skolen. Hvordan islamundervisningen forholder seg til mangfold i islam, må naturligvis ses i lys av de begrunnelser og bestemmelser som ligger til grunn for religionsfaget. Jeg begynner med å gjøre rede for det holdningsdannende aspektet ved religionsfaget, da jeg mener at mangfoldsperspektivet er viktig med hensyn til dette. Deretter vil jeg trekke fram Opplæringsloven og læreplanverket, og da spesielt med tanke på hvordan dette rammeverket vektlegger religiøse tradisjoners interne mangfold.

2.5.1 Formidling av holdninger

Det finnes flere gode forklaringer til at religion og etikk er et fag i skolen. Jeg skal imidlertid løfte fram religionsfagenes holdningsdannende aspekt som avgjørende. Religionsfaget formidler kunnskap som er nyttig – og kanskje til og med nødvendig – i et globalt og mangfoldig samfunn. Hvis man ser dette i sammenheng med det jeg har presisert ovenfor - at religionsundervisningen bør synliggjøre muslimsk mangfold som en motvekt til mediens konfliktorienterte framstilling – forstår man at dette kan relateres til min studie. Å løfte fram det muslimske mangfoldet bidrar til holdningsdanning, ved at elever utvikler en bedre forståelse for hvem muslimene *faktisk* er. Dette vil kunne bidra til at stereotype forestillinger og fordommer mot muslimer undergraves, eller eventuelt reduseres.

I en studie gjennomført av Sylvia S. Hovdenak og Anne Kristin Bø (2010) framkommer det at både lærere og elever mener at én av skolens viktigste kunnskapsformer er å utvikle elevenes evne til å forstå *”den verden de lever i”* (s. 34). I denne forbindelsen trekker forskerne fram følgende uttalelse som representativt for lærerperspektivet: *”Det er ikke bare fag isolert sett som er viktig. Respekt og toleranse for andre er viktig. Vi må styrke allmennkunnskapen. Elevene må fungere i samfunnet. Det er viktig å stimulere til kritisk tenkning [...]”* (s. 59). Lærerne trekker fram fag som norsk, samfunnsfag og religion, og mener at disse fagene er spesielt viktige for å utvikle elevene til å bli gode verdensborgere. Elevene i studien er enda tydeligere på religionsfagets rolle i denne sammenhengen. De

påpeker at faget er viktig for å utvikle forståelse for andre. Elevene forteller at religionsfaget er spesielt viktig i et globalt samfunn der mennesker med ulike kulturer og religioner lever sammen. Dette fordi faget kan bidra til å utvikle respekt for det som er annerledes (Hovdenak & Bø, 2010).

Det at religionsfaget har et viktig samfunnsmandat i å utvikle sunne og positive holdninger, framheves også i Opplæringslovens § 2-4. Denne paragrafen handler om religionsfaget spesifikt, og det presiseres blant annet at faget skal bidra til *”forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål”* (Opplæringslova § 2-4, 1998). Formuleringen framhever fagets allmenndannende, eller snarere holdningsdannende side. Dette er også implementert i religion- og etikkfagets læreplan; I den generelle formålsbeskrivelsen heter det nemlig at faget både er et *”kunnskapsfag og et holdningsdannende fag”* (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Videre understrekes det også at *”[g]jensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn”* (s. 2). Den kunnskapen som elevene får i religionsundervisningen skal altså bidra til å øke elevenes toleranse. Å utvikle sunne holdninger som toleranse, forståelse og respekt er viktig i religionsfaget, da dette kan bidra til *”fredelig sameksistens”* ved at det undergraver eventuell frykt for det – eller de – som er annerledes og fremmed.

2.5.2 Mangfold i Opplæringsloven og læreplanverket

Opplæringsloven framhever at religionsundervisningen skal presentere religioner og livssyn på en *”objektiv, kritisk og pluralistisk måte”* (Opplæringslova, § 2-4, 1998). Denne presiseringen skal sørge for at religioner og livssyn framstilles på en saklig og kvalitativ likeverdig måte. Med det menes at én religion eller ett livssyn ikke skal gis forrang framfor de andre. Det betyr i tillegg at undervisningen ikke skal være forkynnende eller belærende. Sistnevnte understrekes også eksplisitt i lovparagrafen, der heter det: *”[u]ndervisninga i faget skal ikkje vere forkynnande”* (Opplæringslova, § 2-4, 1998).

I forbindelse med min studie er det særlig relevant å understreke at religionsundervisningen skal presentere religioner på en *”pluralistisk måte”* (Opplæringslova, § 2-4, 1998).

Religionsdidaktikker Bengt-Ove Andreassen (2012) presiserer at i det pluralistiske, ligger det et fokus på å vise fram bredden og mangfoldet som finnes både mellom og innenfor de ulike

tradisjonene. I Kunnskapsløftets prinsipper for læring forstås også kjennskap til bredde og mangfold som viktig, da med hensyn til det flerkulturelle samfunnet vårt: *”For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer”* (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 6). Med utgangspunkt i det som er konkretisert i kompetansemålene i religion- og etikkfagets læreplanverk er imidlertid mangfoldsperspektivet betraktelig nedtonet. Når det gjelder det muslimske mangfoldet spesifikt, er det kun ett kompetansemål som dekker dette; Under hovedområdet ”Islam og en valgfri religion”, heter det at elevene skal være i stand til å *”gjøre rede for ulike retninger innenfor religionen”* (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 4).

2.5.3 Oppsummering

Holdningsdanning er en viktig del av religionsfaget. Dette framkommer både ut ifra Opplæringsloven og læreplanverket som faget er underlagt, og ut ifra hva elever og lærere selv mener om faget. Religionsfaget er viktig i skolen fordi det kan utvikle en økt forståelse, toleranse og respekt for andres trosforestillinger og livssynsmessige oppfatninger. Et viktig premiss i denne studien er imidlertid at homogene framstillinger av religiøse tradisjoner ikke nødvendigvis gir et korrekt bilde av hva religion *er*, ei heller hva det *betyr* for ulike folk. Det er derfor interessant å se at kompetansemålene i læreplanen i religion og etikk i liten grad forholder seg til det muslimske mangfoldet.

2.6 Lærebokens rolle i undervisningen

Det er blitt gjort mye forskning på lærebøkenes rolle og funksjon i norsk skole. Njål Skrunes (2010) har undersøkt lærebokens stilling i religionsfagene mer spesifikt, og han argumenterer for at læreboken står støtt og har en viktig funksjon for kunnskapsinnholdet i undervisningen. Ann Midttun (2014) påpeker i tillegg at læreboken er spesielt viktig i de tilfeller der lærerne føler at de er på faglig utrygg grunn, noe som ofte kan være tilfellet når man framstiller sensitive temaer som religion og livssyn.

I religion- og etikkfaget benyttes det tre forskjellige lærebøker. Et dypdykk i disse vil kunne si noe vesentlig om undervisningens kunnskapsinnhold. Mens lover, læreplaner og forskrifter artikulere de skolepolitiske intensjonene ved faget, kan lærebøkene gi et mer konkret bilde

av hvilke temaer og hva slags kunnskap som undervisningen *faktisk* tar opp. Lærebøkene fører oss inn i klasserommene på en helt annen måte enn det som fagets rammeverk evner å gjøre (Skrunes, 2010).

I de tilfellene der læreplanen ikke nevner helt spesifikt hvilke eksempler eller temaer som skal trekkes fram, står lærerne ovenfor en valgfrihet der de kan gjøre ulike prioriteringer. I disse tilfellene viser det seg at lærerne ofte velger å forholde seg til læreboken og til de eksemplene som gis der. Dette kan gi lærerne økt trygghet, og i tillegg er det også et poeng at læreboken ofte er elevenes viktigste tekstgrunnlag (Skrunes, 2010). Det kan av den grunn også være forventet fra både elever og foresatte at undervisningen følger læreboken i mer eller mindre grad. Det betyr likevel ikke at lærerne plikter å følge lærebøkene, og enkelte lærere velger heller å benytte seg av annet materiale (Andreassen, 2012; Skrunes, 2010). Med hensyn til den teknologiske utviklingen de senere tiårene, har lærerne tilgang på et langt større utvalg av kilder og læremidler nå, enn tidligere. Det er derfor viktig å påpeke at lærebokframstillingen ikke vil gi et fullstendig og helhetlig bilde av kunnskapsinnholdet slik som det framkommer i undervisningen (Skrunes, 2010).

3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for og begrunne studiens metodiske tilnærming. Valg av metodisk tilnærming har tatt utgangspunkt i problemstillingen: ”*Hvordan forholder religionsundervisningen seg til mangfold i islam?*”, og de to forskningsspørsmålene mine: 1) Hvordan forholder to religion- og etikk lærere seg til det muslimske mangfoldet i undervisningen? og 2) På hvilken måte belyses det muslimske mangfoldet i religion- og etikkfagets tre lærebøker? Forskningsspørsmålene forutsetter, til en viss grad, et todelt forskningsdesign. Jeg har gjennomført både kvalitative forskningsintervjuer og innholdsanalyser av lærebøkene i faget. Jeg har benyttet meg av disse metodene for å kunne besvare begge forskningsspørsmålene, og dermed også den overordnede problemstillingen.

Jeg åpner dette kapitlet med en gjennomgang av mine begrunnelser for valg av et todelt kvalitativt forskningsdesign. Deretter kommer jeg til å følge designets todeling – kvalitativt forskningsintervju og lærebokanalyse – og diskutere og begrunne metodene i to forskjellige delkapitler. Avslutningsvis diskuterer jeg studiens reliabilitet og validitet, samt de etiske retningslinjene som jeg har måttet forholde meg til i forskningsarbeidet.

3.1 Et todelt kvalitativt forskningsdesign

Et av de første spørsmålene man må ta stilling til når man utvikler et forskningsprosjekt, er hvorvidt man skal benytte seg av kvalitative eller kvantitative metoder. Valget bør naturligvis avhenge av hva en ønsker å undersøke, altså studiens problemstilling, men likefullt også hvilke typer resultater en ønsker å sitte igjen med (Maxwell, 2013). Formålet med min studie har vært å undersøke hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Problemstillingen i seg selv åpner opp for flere muligheter til metode – kvantitative så vel som kvalitative. Et viktig poeng for min del, har imidlertid vært å få et *mangfoldig* og *nyansert* svar på problemstillingen min. Hensikten har vært å oppnå en form for dybdeforståelse, i motsetning til det man kaller for breddeforståelse eller ”overflatekunnskap”. Det er altså med bakgrunn i de kvalitative metoders evne til å gi kunnskap av dypere natur at jeg har valgt å benytte meg av denne metoden. Siden dette er

hovedhensikten bak forskningen, har jeg samtidig benyttet meg av det man kaller for en fenomenologisk tilnærming (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

En fenomenologisk tilnærming handler om å beskrive mennesker, og deres erfaringer og forståelser av et gitt fenomen (Johannesen et al., 2010). Det dreier seg samtidig om å gi mening til et deskriptivt datamateriale, og å øyne den dypere meningen som ligger bak. Derfor kan denne tilnærmingen også gjelde for analyse av lærebøker, og da i forstand av en såkalt innholdsanalyse (Bratberg, 2014; Johannesen et al., 2010). I tillegg vil man kunne si at min studie er en eksplorerende studie, og dette fordi jeg undersøker et fenomen som det ikke foreligger tidligere forskning på (Johannesen et al., 2010).

Jeg har valgt et todelt forskningsdesign som inkluderer både kvalitative forskningsintervjuer og innholdsanalyse av fagets tre lærebøker. I utgangspunktet hadde jeg tenkt at studien skulle basere seg på forskningsintervjuene, og at lærebokanalysen heller var et *supplement* til intervjuene. Dette ble imidlertid endret etter hvert som jeg hadde samlet inn datamaterialet fra intervjuene. Det viste seg nemlig at læreboken, og de temaene som ble tatt opp i den, hadde stor innvirkning på undervisningen. Forskningsintervjuene og lærebokanalysen framstår nå som to likeverdige metoder, og til sammen skal de kunne gi et relativt utfyllende svar på hvordan religionsundervisningen forholder seg til muslimsk mangfold.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Jeg har valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer, med håp om at denne metoden skal kunne kaste lys over forskningsspørsmål 1, "*Hvordan forholder to religion- og etikk lærere seg til det muslimske mangfoldet i undervisningen?*".

Siden jeg ønsker å undersøke religion- og etikk læreres tanker og refleksjoner omkring temaet mitt, er kvalitativt forskningsintervju en svært velegnet metode. Metoden er utviklet for å tilføre kunnskap og forståelse av menneskelige erfaringer og opplevelser, og gir meg som intervjuer et privilegert innblikk i religionsundervisningen slik den foregår ute i klasserommene (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden åpner for at intervjupersonene selv får komme med sine beskrivelser, og for at nye og uforutsette fenomener kan dukke opp underveis i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Til tross for at det foreligger bestemte spørreteknikker og metoder, likner i stor grad et intervju på en hvilken som helst hverdagslig samtale. Som tilfellet er ved enhver samtale mellom to eller flere personer, preges også intervjuet av det samspillet som utspiller seg mellom partene (Kvale & Brinkmann, 2015). I ethvert forskningsopplegg der intervju benyttes som metode, er forskeren derfor nødt til å forholde seg bevisst til dette samspillet, og hvilken effekt de menneskelige relasjonene kan ha på den kunnskapen som genereres (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg vil imidlertid komme tilbake til dette nedenfor, og konkretisere det med hensyn til den aktuelle studien.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Et kvalitativt forskningsintervju kan forløpe på flere forskjellige måter. Det kan variere fra de helt ustrukturerte og åpne intervjuene, til de stramt styrende intervjuene med klare føringer og mange forhåndsbestemte spørsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2012). I denne forskningen har jeg imidlertid valgt å benytte meg av det man kan kalle for en mellomting mellom disse to ytterpunktene, et såkalt semistrukturert intervju. Dette på grunn av de semistrukturerte intervjuenes evne til å balansere fleksibilitet og standardisering. Kvale & Brinkmann (2015) argumenterer for at semistrukturerte intervjuer egner seg godt når fokuset ligger på *”den intervjuedes opplevelse av emnet”* (s. 44), og når målet er å få kjennskap til *”intervjupersonens egne perspektiver”* (s. 46). Den samme argumentasjonen kan riktignok også brukes om den helt åpne intervjuvarianten. Jeg har imidlertid valgt å utelukke denne varianten. Årsaken er at det ved åpne intervjuer foreligger en reell risiko for å ende opp med et datamateriale som i liten grad svarer på det som problemstillingen spør etter. Å gjennomføre helt åpne intervjuer på en vellykket og god måte er samtidig en langt mer krevende intervjukunst, og som masterstudent må jeg innrømme å ha begrenset intervjuerfaring.

3.2.2 Intervjuguide

I tråd med det som er vanlig ved gjennomføring av semistrukturerte intervjuer, utarbeidet jeg en intervjuguide i forkant (vedlegg 1). Utformingen av intervjuguider kan variere, og det samme gjelder i hvilken grad en velger å la intervjuguiden styre retningen på intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). For min del var det viktig å utvikle en relativt detaljert intervjuguide, og med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, utformet jeg spørsmål

som ville sikre at studiens overordnede problemstilling ble besvart. Jeg strukturerte guiden etter de ulike temakategorier som jeg mente kunne belyse lærernes refleksjoner rundt muslimsk mangfold, og i hvilken grad de forholdt seg til det i undervisningen. De ulike kategoriene i intervjuguiden ble introdusert gjennom åpne og innledende spørsmål, gjerne av typen: ”Kan du fortelle meg om ...?”. Formålet med disse spørsmålene var at intervjupersonen selv skulle fortelle om fenomenet uten føringer fra min side (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Introduksjonsspørsmålene ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål. Med disse ønsket jeg å holde samtalen gående og at intervjupersonene skulle spesifisere eller utdype enkelte sider ved det han eller hun fortalte (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012). I intervjuguiden hadde jeg på forhånd skissert flere oppfølgingsspørsmål, men i hvilken grad jeg fulgte disse varierte imidlertid noe. Et overordnet prinsipp er nemlig at intervjuet bør likne mer eller mindre på en hverdagslig samtale, slik at samtalen utspiller seg som en positiv interaksjon mellom partene, og at intervjupersonene selv åpner opp om sine opplevelser og erfaringer (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Det var derfor mer naturlig at enkelte oppfølgingsspørsmål heller ble konstruert etter hvert som intervjuet utspilte seg. Dette gjorde også at spørsmålene ikke nødvendigvis ble stilt i samme rekkefølge som det intervjuguiden tilsier. Det bør riktignok presiseres at de mest relevante spørsmålene med tanke på problemstillingen, naturligvis ble stilt i begge intervjuene.

Jeg kvalitetssikret intervjuguiden min ved at jeg gjennomførte et pilotintervju med en medstudent innenfor religions- og etikkdidaktikken i forkant av intervjuene. Den viktigste erfaringen fra dette var at enkelte spørsmål var noe upresise, og førte til misforståelse av hva jeg egentlig var ute etter. I disse tilfellene endret jeg naturligvis ordlyden slik at spørsmålene ble tydeligere og enklere å besvare.

3.2.3 Utvalg av intervjupersoner

I kvalitativ forskning velges intervjupersoner strategisk ut ifra deres evne til å bidra med innholdsrike og fruktbare resultater. Dette kalles strategisk utvalg, og det er altså informantenes egenskaper og kvalifikasjoner som er avgjørende (Creswell, 2014; Maxwell, 2013; Thagaard, 2013). Problemstillingen er det som bestemmer utvalget, og med min problemstilling var det avgjørende at intervjupersonene kunne bidra med noe tilknyttet islamundervisningen i faget religion og etikk på videregående skole. Følgende hadde jeg *ett*

hovedkrav til mine intervjupersoner; de måtte være lærere i faget religion og etikk. Jeg ønsket i tillegg intervjupersoner som underviste på en skole med mange muslimske elever. Dette fordi jeg tenkte at disse lærerne hadde en større bevissthet omkring det muslimske mangfoldet som finnes.

På grunn av studiens begrensede omfang og tidsramme valgte jeg å benytte meg av kun to intervjupersoner. Intervjupersonene er hentet fra den samme skolen i Sør-Norge. Den ene læreren omtaler seg selv som kristen, mens den andre identifiserer seg som muslim. Jeg velger å oppgi intervjupersonenes religiøse tilknytning på grunn av relevansen dette har for resultatene mine. Utover dette vil intervjupersonene være anonyme, og så fremt det ikke spesifiseres annerledes, vil hver av intervjupersonene heretter omtales ved sine fiktive navn (se tabell 1). I de tilfeller der jeg henviser til intervjupersonene med bruk av pronomen, har jeg valgt hunkjønnsformen konsekvent på begge lærerne. Dette er helt tilfeldig, og forteller ingenting om intervjupersonenes egentlige kjønn. Intervjupersonenes konfidensialitet står sterkt, og det har derfor vært ønskelig å redusere mulig gjenkjenning så mye som overhode mulig.

Fiktivt navn:	Kjennetegn:
Lærer 1	Kristen tilhørighet
Lærer 2	Muslimsk tilhørighet

Tabell 1: Intervjupersoner

Det bør for ordens skyld presiseres at jeg ikke forholdt meg til lærernes religiøse tilhørighet i forkant av utvelgelsesprosessen. Det at dette likevel preger resultatene mine er tilfeldig, og et resultat av tilgjengelighet. For å rekruttere intervjupersoner til studien, kontaktet jeg en bekjent som jobber på en av skolene i Sør-Norge som har mange muslimske elever. Jeg forhørte meg med henne om hvorvidt hun kjente til potensielle kandidater for min studie. Da dette ble bekreftet, tok hun kontakt med intervjupersonene for å forhøre seg om deres interesse. Begge de forespurte viste interesse med det samme, og jeg fikk deres kontaktinformasjon slik at vi kunne enes om videre avtaler. Utvalget kan følgelig sies å være et *tilgjengelighetsutvalg*, og som en forstår ut ifra ordets mening betyr det at utvalget er valgt på bakgrunn av tilgjengelige deltakere (Thagaard, 2013, s. 61-62). I kvalitative undersøkelser kan det i enkelte tilfeller være krevende å få tak i informanter, siden slike undersøkelser ofte tar opp temaer av personlig karakter (Thagaard, 2013). Jeg anså det derfor som fordelaktig

om rekrutteringen skjedde gjennom en felles bekjent av meg og deltakerne og håpet at det skulle øke sannsynligheten for deltakelse.

Det er tenkelig at studiens intervjudel kan oppfattes som mangelfull, i og med at den baserer seg på intervjuer med kun to lærere. Til studiens forsvar, vil jeg imidlertid konstatere at jeg aldri har hatt som hensikt å generalisere funnene mine. Funnene kan ikke si noe om hva religion- og etikk lærere gjør eller tenker på generell basis. I kvalitative studier behøver heller ikke det å være et mål, i disse studiene kan utvelgelsesstrategiene heller basere seg på andre logiske prinsipper enn hvorvidt utvalget er representativt (Thagaard, 2013). I eksplorative studier slik som min, er eksempelvis forskningen verdifull kun fordi den bidrar med utvidet kunnskap og forståelse av et fenomen som ikke tidligere er blitt forsket på. Det finnes heller ikke noe eksakt svar på hvor mange intervjupersoner en intervjustudie bør bestå av, dette fordi det blant annet varierer ut ifra hvilke resultater som framkommer i intervjuene (Creswell, 2014). I min studie viste det seg at intervjupersonene var svært ulike, noe som ga meg et utfyllende materiale til tross for at de bare var to stykker. Det bør også påpekes at studien er underlagt stramme tids- og rammebetingelser, og i slike tilfeller er det et grunnprinsipp som sier at det er bedre å gjennomføre få intervjuer som man har ressurser til å gjennomanalysere, enn å gjennomføre mange intervjuer og samtidig risikere å drukne i et altfor omfattende datamateriale (Tanggaard & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013).

3.2.4 Intervjusituasjon

Intervjusituasjonen befinner seg innenfor en sosial kontekst som vil kunne prege interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Siden dette kan ha en viss analytisk verdi, vil jeg redegjøre for den sosiale konteksten i det påfølgende.

Intervjuene fant sted i begynnelsen av 2017, og jeg lot det være opp til intervjupersonene å velge en passende lokalisasjon. Intervjuet med lærer 1 ble derfor gjennomført på lærerværelset på skolen som hun arbeidet på, mens intervjuet med lærer 2 ble gjennomført på en offentlig kafé. Omgivelsene var kanskje ikke optimale med tanke på forstyrrende elementer. På den andre siden var jeg svært takknemlig for intervjupersonenes frivillige deltakelse, og ønsket å være fleksibel. Jeg mener i tillegg at dette var et klokt valg med tanke på at det er viktig å legge forholdene til rette for at det skal bli en god og åpen samtale.

Hvordan intervjupersonene oppfattet meg og min karakter ville kunne ha betydelig effekt på hvorvidt de var villige til åpne seg, og snakke fritt om temaet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Derfor var jeg også svært bevisst på hvordan jeg selv framsto i møtet med intervjupersonene. Jeg møtte dem med et vennlig smil, og forsøkte å virke imøtekommende og hyggelig. Jeg forsøkte samtidig å løse opp stemningen ved å invitere til ”småsnakk om vær og vind” før jeg satte i gang med selve intervjuet. Jeg opplevde i stor grad at jeg lyktes med å skape en god og relativt avslappende tone mellom meg selv og intervjupersonene.

Jeg introduserte intervjuet med å fortelle kort om hva studien min handlet om, og hvilken verdi deres bidrag hadde for undersøkelsen. Dette var hovedsakelig en repetisjon av flere av de tingene jeg allerede hadde opplyst om, ved at jeg sendte ut et formelt forespørselsdokument (vedlegg 2) via e-post i forkant av møtet. I dokumentet opplyste jeg i tillegg om at intervjuene kom til å bli tatt opp ved bruk av en lydopptaker. Nytteverdien av dette instrumentet var stort, da jeg i langt større grad kunne konsentrere meg om å lytte til det intervjupersonene fortalte meg, heller enn å ta nøyaktige og detaljerte notater. Lydopptaker kan imidlertid være en potensiell kontekstmarkør, og stemningen og interaksjonene kan i enkelte tilfeller endre seg så fort lydopptakeren blir skrudd på (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde imidlertid ingen forandringer hos mine intervjupersoner, og det virket som at intervjupersonene i liten grad lot merke til at lydopptakeren var til stede.

Etter hvert som intervjuet utspilte seg, forsøkte jeg å bevare den gode tonen med intervjupersonene. Jeg lyttet oppmerksomt til det de fortalte, og viste respekt og forståelse ved å nikke bekreftende og gjennom verbale uttrykk som ”mhm” og liknende. Jeg hadde i tillegg forberedt meg godt i forkant, deriblant ved å gjennomføre et pilotintervju. Dette gjorde at jeg klarte å slappe av, og intervjusituasjonen opplevdes som trygg både for meg og for intervjupersonene. På den måten var det enklere for intervjupersonene å åpne seg om erfaringer og tanker tilknyttet temaet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg var jeg påpasselig med å spørre etter oppklaringer eller utdypelser i de tilfeller der det var nødvendig. I disse tilfellene benyttet jeg meg av ulike typer spørsmål, avhengig av hva som passet best; Inngående spørsmål av typen: ”Kan du fortelle noe mer om det?”; Spesifiserende spørsmål av typen: ”Hva gjorde du så?”; Fortolkende spørsmål av typen: ”Du mener altså ...?” (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Til tross for at samtalen i begge intervjuene forløp på en god og fruktbar måte, opplevde jeg imidlertid samtalene som relativt ulike. I intervjuet med lærer 1 fikk jeg forholdsvis korte og konkrete svar på akkurat det spørsmålene mine etterlyste. Dette var til sammenlikning ikke alltid tilfellet i intervjuet med lærer 2. Hun kom med svært utfyllende svar, og snakket mye mer utover det spørsmålene direkte handlet om. Intervjuet med lærer 2 opplevdes i langt større grad som en hverdagslig samtale, enn det intervjuet med lærer 1 gjorde. Intervjuet med lærer 1 varte i ganske nøyaktig én time, mens intervjuet med lærer 2 pågikk i overkant av to timer. Jeg kan ikke si nøyaktig hva dette skyldtes, men det er flere mulige medvirkende faktorer. Én mulig forklaring finner man ved å se på de ”ikke-menneskelige” elementenes betydning for intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 129). Jeg har nevnt hvordan lydopptakeren som et ikke-menneskelig element potensielt kan påvirke intervjusituasjonen; et annet eksempel er omgivelsene. Det faktum at intervjuet med lærer 2 ble gjennomført på en offentlig kafé kan ha påvirket interaksjonen. Da intervjuet utspilte seg over en rykende kopp med fersk kaffe, med musikk og andres dagligdagse samtaler summende i bakgrunnen, kan det ha ført intervjuet i retning av en mer hverdagslig samtale. Disse faktorene kan muligens virke forstyrrende, men i mitt tilfelle opplevde jeg heller at omgivelsene la opp til en mer naturlig flyt i samtalen, og at intervjupersonen åpnet seg til meg på en måte som hun kanskje ellers ikke ville ha gjort. Den andre faktoren jeg vil trekke fram, er at lærer 2 ga uttrykk for å være personlig engasjert i temaet for intervjuet, og hun hadde derfor mye å si. Samtalen hadde jevnt over en ganske emosjonell karakter, og i etterkant fortalte også lærer 2 at forskningens tema og problemstilling hadde vært avgjørende for at hun ønsket å delta. Hun fortalte videre at hun håpet å belyse noen aspekter som var av særlig interesse for henne. Kvale & Brinkmann (2015) bekrefter at intervjuer ofte kan oppleves på denne måten; den som intervjues opplever intervjuet som en positiv og berikende erfaring da han eller hun har fått mulighet til å snakke fritt og åpent om et tema av interesse overfor en ivrig og nysgjerrig lytter.

3.2.5 Transkribering

Siden jeg valgte å benytte meg av lydopptaker, gjorde dette at jeg i etterkant av intervjuene hadde en relativt krevende og langsommelig transkriberingsjobb. Jeg opplevde riktignok denne jobben som en god investering i studien. Det gjorde meg godt kjent med materialet mitt, og meningsanalysen begynte så smått allerede mens jeg transkriberte (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012). Jeg var samtidig påpasselig med å

gjennomføre transkriberingen raskt etter at intervjuene var gjennomført. På denne måte var det enklere for meg å huske den nøyaktige ordlyden i de tilfellene der opptakene var vanskelige å tyde (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Når man transkriberer kan man velge mellom ulike transkripsjonsstrategier som er mer eller mindre detaljerte. Hvilken strategi man velger avhenger av studiens formål, og da hvordan det er meningen at transkripsjonene skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2012). I denne studien var det viktigst og gi en nøyaktig gjengivelse av meningsinnholdet i det som intervjupersonene fortalte, og muntlige språkelementer som dialekt, tonefall, verbale uttrykk som ”øh”, ”hm”, og liknende var derfor ikke særlig relevant. I transkripsjonen brukte jeg derfor en mer sammenhengende, skriftlig stil, som på en tydeligere måte formidlet meningsinnholdet i datamaterialet.

3.2.6 Intervjuanalyse

Å analysere innenfor kvalitativ fenomenologisk forskning handler om å gripe fatt i og å fortolke meningsinnholdet i datamaterialet (Johannessen et al., 2010). Det første steget i en slik analyse dreier seg om å få et helhetsinntrykk av materialet, og å sammenfatte meningsinnholdet. Her er det viktig at man ikke henger seg opp i små detaljer, men i stedet forsøker å få et overblikk. Etter at datamaterialet var ferdig transkribert, begynte jeg derfor analysen med å lese gjennom transkripsjonene og notere ned interessante temaer. Temaene organiserte jeg deretter systematisk i en tabell. Tabellen bestod av tre forskjellige kolonner: første kolonne inneholdt de forskjellige temaene, mens kolonne to og tre inneholdt siteringer hentet fra intervjuene med henholdsvis lærer 1 og lærer 2. I disse to sistnevnte kolonnene skrev jeg også ned ulike undertemaer eller stikkord som konkretiserte sitatenes innhold ytterligere. På denne måten ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt, og jeg fikk et mer helhetlig bilde av hvilke temaer jeg hadde å arbeide med i den videre analysen (Johannessen et al., 2010).

I neste fase konsentrerte jeg meg om å identifisere og å sortere ut de delene av materialet som belyste aspekter direkte tilknyttet problemstillingen min. Jeg kombinerte induktiv og deduktiv koding, og utarbeidet kategorier basert på det som framkom i datamaterialet, samt forhåndsbestemte temaer som var vesentlige med hensyn til problemstillingen min. På denne måten endte jeg opp med kategorier som ivaretar meningsinnholdet i datamaterialet, og som

samtidig befinner seg innenfor studiens kjerne. Data som passet innunder de ulike kategoriene ble markert med kodeord som forklarte meningsinnholdet i de spesifikke dataene. Denne kodingen organiserte datamaterialet mitt i mindre og meningsbærende tekstutsnitt som det var enklere å analysere (Johannessen et al., 2010).

Jeg endte opp med følgende tre hovedkategorier i analysen: ”Forståelse av muslimsk mangfold”, ”Bruk av elever i undervisningen til å vise mangfold” og ”Lærebokens betydning og rolle i undervisningen”. Under den første kategorien valgte jeg i tillegg to underkategorier, ”Teologisk mangfold” og ”Religionssosiologisk mangfold”. Ved enkelte tilfeller utfyller og overlapper kategoriene hverandre. Dette er vanlig innenfor kvalitativ forskning siden datamaterialet ofte omhandler flere perspektiver samtidig.

3.3 Lærebokanalyse

Innledningsvis i kapittelet hevdet jeg at forskningsspørsmålene mine til en viss grad forutsetter et todelt forskningsdesign. Det er riktignok mulig å tenke seg at forskningsintervjuene også kunne blitt brukt til å besvare forskningsspørsmål 2, ”*På hvilken måte belyses det muslimske mangfoldet i religion- og etikkfagets tre lærebøker?*”. Dette hadde imidlertid bare gitt et bilde av intervjupersonenes subjektive oppfattelser av lærebøkene (Maxwell, 2013). Ved at jeg i stedet besvarer forskningsspørsmålet ved å gjennomføre en lærebokanalyse, tilnærmer jeg meg bøkene på en analytisk og fortolkende måte. Dette gir meg grunnlag for å si noe om hvordan lærebøkene *faktisk* belyser muslimsk mangfold. Med hensyn til den overordnede problemstillingen vil lærebokanalysen kunne gi indikasjoner på hvordan undervisningen forholder seg til mangfold i islam, i og med at undervisningen ofte ligger nært opptil lærebøkene (Skrunes, 2010).

3.3.1 Utvalg

I forbindelse med den gjeldende læreplanen i Kunnskapsløftet, er det blitt utgitt tre forskjellige lærebøker i religion- og etikkfaget på videregående skole: *Eksistens* (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008), *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steineger, 2013), og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2014). Både *I samme verden* og *Tro og tanke* er utgitt i nye og reviderte utgaver, mens dette ikke er tilfelle for *Eksistens*. Likevel brukes samtlige lærebøker i religionsundervisningen i dag, og derfor synes jeg også

at det var nødvendig å analysere alle de tre lærebøkene. Lærebøkene har i tillegg egne nettressurser (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, udatert), (Kvamme, Lindhardt & Steineger, udatert), (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, udatert). Disse har jeg også valgt å inkludere i det empiriske datamaterialet for analysen. Jeg så at muslimsk mangfold i varierende grad var et tema i nettressursene, og mener at en rettferdig og korrekt analyse av hvordan lærebøkene framstiller mangfold, også bør ta hensyn til disse.

Siden studien begrenser seg til å undersøke mangfoldet innenfor islam, har jeg kun valgt å analysere *islamkapitlene* i de tre lærebøkene. Mangfoldsbegrepet inngår riktignok også i andre deler av bøkene, som for eksempel i innledningskapitlene eller i kapitlene som omhandler religionskunnskap og religionskritikk. Disse har jeg likevel valgt å utelate i analysen, og hovedårsaken er rett og slett at studien må begrense seg ut ifra tids- og rammebetingelsene som er satt.

3.3.2 Gjennomføring av lærebokanalyse

Skrunes (2010) forklarer at det finnes flere alternative innfallsvinkler til lærebokanalyser. Innfallsvinklene tar utgangspunkt i forskjellig perspektiver, og man kan velge mellom analyser med et kunnskapsperspektiv, pedagogisk perspektiv, verdiperspektiv, språklig perspektiv, eller billed- og illustrasjonsperspektiv. Hvilken innfallsvinkel eller tilnærming man velger avhenger av studiens problemstilling og fokus. I min studie var det ønskelig å avdekke hvordan muslimsk mangfold er en del av kunnskapsinnholdet i lærebøkene, og jeg har derfor benyttet meg av et kunnskapsperspektiv i analysen. Skrunes nevner flere relevante spørsmål knyttet til kunnskapsinnholdet i lærebøkene:

Hvilken kunnskap er valgt ut, og hvilket kunnskapsunivers trer frem, hvordan tolkes, anvendes denne kunnskapen, hva er faktakunnskap, og hva er tolkning, hvilket bilde tegnes det av samfunnet, av kulturen, av menneskelivet, hva oppfattes som sentralt, og hva er uteglemt m.m. (Skrunes, 2010, s. 65).

Jeg skal forsøke å besvare flere av disse spørsmålene ut ifra en kvalitativ beskrivende innholdsanalyse. Hovedhensikten er å gjennomføre en analyse som gir en systematisk sammenfatning av hvordan lærebøkene belyser muslimsk mangfold (Bratberg, 2014). Kunnskapsinnholdet jeg analyserer tar hovedsakelig utgangspunkt i brødteksten i islamkapitlene. Jeg har altså ikke utført inngående analyser av hverken bilder, illustrasjoner eller arbeidsoppgaver. Det er imidlertid ønskelig å gi en helhetlig framstilling av hvordan

temaet belyses, og jeg har derfor valgt å trekke fram enkelte fotografier som jeg mener bør ses i sammenheng med det øvrige.

Siden lærebokanalysen også tar utgangspunkt i en fenomenologisk analyse benyttet jeg de samme analysestrategiene som nevnt i forbindelse med intervjuene (Jfr. 3.2.6 Intervjuanalyse). I den første delen av analysen leste jeg gjennom islamkapitlene, og noterte ned interessante og sentrale temaer. Disse temaene ble plassert systematisk i en tabell. Dette ga meg et overblikk, og et helhetlig inntrykk av lærebøkernes framstilling av muslimsk mangfold.

I neste del av analysen kombinerte jeg induktiv og deduktiv koding, og utarbeidet kategorier som både ivaretok datamaterialet og studiens problemstilling. Jeg endte opp med følgende tre hovedkategorier, ”Teologisk mangfold”, ”Religionssosiologisk mangfold”, og ”Kontroversielle temaer”. Jeg har både undersøkt hvordan mangfold framkommer i underkapitler/avsnitt som direkte omhandler ulike former for islam, og hvordan nyanseringer eller eventuelt manglende nyanseringer henholdsvis bidrar til å synliggjøre eller tildekke mangfoldet. Som ved intervjuanalysen, er det også enkelte ganger at kategoriene i lærebokanalysen overlapper og utfyller hverandre.

3.4 Studiens validitet og reliabilitet

Det finnes en rekke utfordringer og begrensninger ved å bruke kvalitative, så vel som kvantitative metoder. I og med at jeg har brukt kvalitativ tilnærming i både intervjudelen og lærebokdelen, har jeg måttet forholde meg til mer eller mindre de samme validitet- og reliabilitetsspørsmålene i begge delene. Derfor framstiller jeg studiens validitet og reliabilitet samlet, og så fremt jeg ikke nevner noe annet gjelder forholdene jeg diskuterer både for intervjustudien og lærebokstudien.

3.4.1 Validitet

Å evaluere studiens validitet handler om å vurdere i hvilken grad forskningens framgangsmåter og funn faktisk representerer et korrekt bilde av virkeligheten (Johannessen et. al, 2010; Maxwell, 2013). Siden enhver kvalitativ studie er underlagt enkelte validitetstrusler som kan svekke studiens gyldighet, ønsker jeg å redegjøre for disse her. Mer

spesifikt vil jeg frambringe de truslene som er gjeldene for min forskning, samt redegjøre for hvilke strategier jeg har tatt i bruk for å redusere disse. Ifølge Maxwell (2013) er det spesielt to forhold som kan true forskningens validitet i kvalitative studier: forskerens forutinntatthet og reaktivitet.

Forskerens forutinntatthet viser til at forskerens forforståelser og søken etter visse svar kan påvirke hvilke aspekter ved datamateriale som vektlegges (Maxwell, 2013). Det kan altså være relevant å evaluere hvorvidt mine forutinntatte meninger kan ha ført studien i en bestemt retning. I den forbindelse kan det være verdt å nevne at jeg i forkant av undersøkelsen hadde en forforståelse av at mangfold i liten grad dekkes i undervisningen. Ved at jeg redegjør for min forforståelse av temaet, er det blitt synliggjort for leseren, slik at han eller hun på egenhånd kan vurdere i hvilken grad dette kan ha påvirket funnene mine. Samtidig har jeg selv vært svært bevisst på hvordan mine forforståelser kan virke inn på studien, og eksempelvis vært nøye med å lete etter eventuell diskrepans eller avvik i datamaterialet.

Reaktivitet handler om den innflytelsen jeg som forsker kan ha på de omgivelsene eller individene jeg undersøker (Maxwell, 2013). Derfor er reaktivitet kun en reell trussel for intervjudelen av studien. I tilfeller der forskeren deltar aktivt i datainnsamlingen, vil reaktivitet nødvendigvis alltid være en trussel. Det er derfor ikke snakk om å eliminere denne trusselen fullstendig, det er heller viktig å redegjøre for hvordan man selv kan ha påvirket materialet, og for validiteten av de slutningene man har kommet fram til (Maxwell, 2013) I det foregående har jeg forklart hvordan samspillet mellom meg og intervjupersonene fungerte, og jeg konkluderte til dels med at jeg opplevde et godt samspill som la til rette for at intervjupersonene åpnet seg om temaet. Likevel var det faktorer ved intervjusituasjonen som nødvendigvis påvirket og kanskje også begrenset det intervjupersonene fortalte. Dette kan eksempelvis være det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Som intervjuer har man gjerne et ”maktovertak” i forhold til intervjupersonene, siden det er jeg som intervjuer som setter dagsorden for intervjuet, og som dermed kontrollerer og definerer selve intervjusituasjonen. Til gjengjeld er tilfellet i denne studien at jeg som intervjuer er student, mens intervjupersonene mine er erfarne lærere. Dette kan bidra til å balansere det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen. Jeg var også påpasselig med å spørre en rekke fortolkende spørsmål, slik at informasjonen jeg satt igjen med, samsvarte med det som intervjupersonene faktisk mente å fortelle (Maxwell, 2013).

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens troverdighet, og knytter seg til spørsmålet om hvorvidt en annen forsker kunne ha reprodusert de samme funnene (Cohen, Manion, Morrison, 2011, s. 199). I denne forbindelse er *gjennomsiktighet* et viktig begrep, og dette fordi studiens troverdighet avhenger av en åpen og detaljert framstilling av hvordan man har kommet fram til funnene. Det at jeg åpent beskriver hvordan jeg har gått fram både hva gjelder innsamling og analyse, samt argumenterer for de fortolkningene jeg har gjort underveis, bidrar til å frambringe troverdighet i denne studien.

I intervjustudier avhenger reliabilitet blant annet av spørsmålsstillingen og dens betydning for det intervjuobjektene svarer. I intervjuene forsøkte jeg derfor å unngå ledende spørsmål, men i tilfeller der spørsmålene mine uforvarende kan ha påvirket svarene er dette blitt tatt hensyn til i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse tilfellene er samtidig blitt synliggjort for leseren, ved at jeg har nevnt spørsmålsstillingen i presentasjonen av analysen. Også når det gjelder transkriberingen av intervjuene må man forholde seg til reliabilitetshensyn. Siden jeg var interessert i meningsinnholdet i det intervjupersonene fortalte, valgte jeg å omskrive transkripsjonene til et mer skriftlig språk. Jeg var imidlertid svært nøye med at transkripsjonene ikke skulle fravike fra det faktiske innholdet, slik at overføringen fra muntlig til skriftlig språk ikke førte til at meningsinnholdet endret seg. I tillegg lyttet jeg til lydopptakene to ganger, og på den måten forsikret meg om at jeg ikke hadde misoppfattet eller hørt feil den første gangen. Det at jeg faktisk brukte lydopptaker bidro også til å styrke reliabiliteten. Ved kun å basere meg på skriftlige notater ville det vært umulig og fått med seg den samme detaljrikdommen, og mye viktig informasjon ville sannsynligvis ha falt bort (Maxwell, 2013). I presentasjonen av analysen har jeg også framhevet skillet mellom intervjupersonenes utsagn og mine vurderinger eller tolkninger av disse. Dette gjelder også for presentasjonen av lærebokanalysen; hva som er faktiske sitater fra lærebøkene og hva som er mine vurderinger og tolkninger av disse sitatene er blitt tydelig markert (Thagaard, 2013).

3.5 Etske betraktninger

Gjennom hele den metodiske tilnærmingen har jeg fokusert på gjennomsiktighet, for på den måten å vise studiens gyldighet og troverdighet. I forskning der mennesker inngår som en del av forskningsobjektet, har man som forsker i tillegg et etisk ansvar for å ivareta disse menneskenes sikkerhet og trygghet. I intervjustudier er det derfor viktig å forholde seg til etiske retningslinjer gjennom hele undersøkelsens forløp. Kvale & Brinkmann (2015) trekker fram fire etiske retningslinjer som skal være retningsgivende for intervjustudier: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke viser til at deltakerne har krav på å få kjennskap til studiens overordnede mål og design, samt informasjon om hva deltakelsen innebærer. I forkant av intervjuene meldte jeg inn studien til NSD for å få offentlige godkjenning til å gjennomføre studien (vedlegg 3). Jeg utarbeidet et forespørselsdokument i tråd med NSD sine standarder (vedlegg 2), og fikk informert samtykke av begge intervjupersonene før intervjuene ble gjennomført. I forespørselsdokumentet informerte jeg om at deltakelsen var frivillig, og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra studien. Jeg informerte samtidig om studiens konfidensialitet, og at deltakelsen ville bli anonymisert.

I forbindelse med konfidensialitet vil noen muligens kunne reagere på at jeg har valgt å oppgi lærernes religiøse bakgrunn. Spesielt gjelder dette med hensyn til den muslimske læreren i og med at det ikke finnes veldig mange muslimske religion- og etikk-lærere i Norge. Jeg vil derfor påpeke at jeg spurte denne læreren eksplisitt om hvorvidt hun syntes at dette var greit. Jeg informerte henne samtidig om at dette i så fall kunne innebære en eventuell risiko for gjenkjennelse. Hun svarte klart og tydelig at det ikke ville være noe problem for henne, og hun fortalte selv at det ville være vanskelig å bruke hennes utsagn uten å røpe hennes muslimske bakgrunn. Jeg mener derfor at det er forsvarlig av meg å gjengi hennes religiøse bakgrunn, og har utover dette vært nøye med å begrense gjenkjennelsesfaren.

Konsekvenser som en etisk retningslinje handler om at man som forsker har ansvar for å beskytte deltakernes integritet. Et grunnprinsipp er at deltakelse ikke skal føre til negative konsekvenser. Jeg har nødvendigvis hatt et bevisst forhold til dette. Først og fremst ved å sikre intervjupersonenes konfidensialitet så mye som mulig, og ved å unngå nærtakende eller ubehagelige spørsmål i intervjuene. I spørsmålene omkring deres eget forhold til religion, var jeg også påpasselig med å understreke at de når som helst kunne unngå å svare hvis de måtte ønske det.

Forskerens rolle er viktig både hva gjelder lærebokanalyser og intervjustudier. Dette handler om å bevare min integritet som forsker, og at jeg gir en så nøyaktig og representativ framstilling av studien som mulig. Det dreier seg blant annet om å frambringe studiens gjennomsiktighet, og det er det som har vært hovedhensikten med dette metodekapittelet.

4 Presentasjon og analyse av funn

Problemstillingen for denne studien tar sikte på å undersøke hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Jeg har i tillegg utarbeidet to forskjellige forskningsspørsmål som til sammen skal kunne besvare problemstillingen, og for ordensskyld velger jeg å gjenta disse her:

- 1) Hvordan forholder to religion- og etikk lærere seg til det muslimske mangfoldet i undervisningen?
- 2) På hvilken måte belyses det muslimske mangfoldet i religion- og etikkfagets tre lærebøker?

I dette kapittelet skal jeg presentere analysen av forskningsintervjuene og lærebøkene. Jeg har valgt å strukturere kapittelet ut ifra de to forskningsspørsmålene mine. Med denne struktureringen presenterer jeg først funnene fra intervjuanalysen, og deretter funnene fra lærebokanalysen. Avslutningsvis i hvert av delkapitlene vil jeg sammenfatte analysen, og løfte fram de mest sentrale funnene, da med tanke på problemstillingen og den videre drøftingen av denne.

4.1 Forskningsspørsmål 1

Dette delkapittelet tar for seg det første forskningsspørsmålet mitt: *"Hvordan forholder to religion- og etikk lærere seg til det muslimske mangfoldet i undervisningen?"*. For å besvare dette har jeg gjennomført forskningsintervjuer med to forskjellige lærere, lærer 1 og lærer 2. I det påfølgende skal jeg presentere hvordan disse lærerne forholder seg til mangfoldsbegrepet og det muslimske mangfoldet i undervisningen.

Intervjuanalysen er strukturert tematisk, og de ulike temaene er valgt med hensyn til teorikapittelet ovenfor, samt ut ifra hvilke temaer som framkom i intervjuene. Analysen begynner med en gjennomgang av lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet, og lærernes forhold til teologisk og religionssosiologisk mangfold vil også bli gjort rede for. Det neste temaet handler om hvorvidt lærerne bruker elevene aktivt i islamundervisning, og da spesielt

med hensyn til at elevene kan representere et muslimsk mangfold. Deretter vil jeg trekke fram hvordan lærerne benytter seg av læreboken *Eksistens* til å vise mangfold i undervisningen, samt hvilke tanker og meninger de har om læreboken. Avslutningsvis i dette delkapittelet skal jeg oppsummere analysen ved å løfte fram de funnene som er mest sentrale med henhold til å besvare problemstillingen min.

4.1.1 Lærernes forståelse av mangfoldsbegrepet

For å besvare forskningsspørsmålet mitt mener jeg det er viktig å kunne si noe om hvordan religion- og etikkklærerne forstår mangfoldsbegrepet, og da spesielt med hensyn til mangfold innenfor islam. Deres forståelse av dette vil sannsynligvis ha innvirkning på hva de vektlegger i islamundervisningen, og følgelig også hvordan de forholder seg til det muslimske mangfoldet. Et gjennomgående funn i datamaterialet mitt er at de to religion- og etikkklærerne gir uttrykk for å ha svært ulike forståelser av mangfoldsbegrepet. I det følgende skal jeg redegjøre for hvordan lærerne snakket om henholdsvis teologisk og religionssosiologiske mangfold, før jeg til slutt oppsummerer ved å understreke deres forståelser av og syn på mangfoldsbegrepet.

4.1.1.1 Teologisk mangfold

Det teologiske mangfoldet handler om de formelle og dogmatiske variasjonene som finnes innenfor islam. Hvilken forståelse og hvilket syn har religion- og etikkklærerne på det teologiske mangfoldet? Er dette mangfoldet framtreddende i undervisningen deres? Disse spørsmålene skal besvares ut ifra hva lærerne selv fortalte om teologisk mangfold.

Jeg innledet begge intervjuene med å spørre om hvilke tanker og refleksjoner lærerne gjorde seg når de hørte uttrykket ”muslimsk mangfold”. I spørsmålsstillingen var jeg påpasselig med å påpeke at jeg ønsket å vite hva de la i dette mangfoldet uavhengig av hvordan de forholdt seg til det i undervisningen. Svaret jeg fikk fra lærer 1 var som følger:

Jeg tenker først og fremst på hovedretningene som finnes, delingen mellom sunni og sjia. Ja, og så naturligvis også sufisme og politisk islam da, som går litt på tvers av disse hovedretningene.

For lærer 1 var det muslimske mangfoldet først og fremst forbundet med teologiske variasjoner, og hun presiserte samtidig at det også var disse variasjonene hun vektla i undervisningen sin. Hun tilføyde imidlertid at hun ikke pleide å gå spesielt nøye gjennom

noen av retningene. Dette begrunnet hun med fagets tidsbegrensninger, og at det kun er *ett* kompetansemål under hovedområdet, ”Islam og en valgfri religion” som omhandler mangfold. Hun poengterte i tillegg at en svært grundig gjennomgang av de ulike retningene og deres respektive lovskoler og underretninger ville vært for spesifikt for nivået på videregående skole. I intervjuet viste hun meg et kart der de ulike lovskolene var markert med ulike farger, og kartet illustrerte hvor man hovedsakelig fant de ulike lovskolene. Dette kartet pleide hun også å vise elevene, riktignok uten å gå nærmere inn på hva de ulike lovskolene stod for. I undervisningen fungerte kartet likevel som en indikasjon på det lærer 1 betraktet som muslimsk mangfold.

Bortsett fra de gangene jeg spurte eksplisitt etter det, var til gjengjeld det teologiske mangfoldet nærmest fraværende i intervjuet med lærer 2. Da jeg stilte det samme innledende spørsmålet som nevnt ovenfor til denne læreren, påpekte hun utelukkende religionssosiologiske variasjoner. Jeg vil imidlertid gå nærmere inn på hva hun svarte nedenfor, men har valgt å nevne det her for å understreke forskjellen mellom de to lærernes syn på teologisk mangfold. Lærer 2 ga nemlig tydelig uttrykk for å være skeptisk til å framheve de teologiske variasjonene. Om forskjellen mellom sunni og sjia sa hun eksempelvis følgende:

Det er jo forskjeller, det skal man ikke underslå. Men hvordan skal man presentere forskjellene uten å være med på å forsterke kampen mellom dem [mellom sunni- og sjiamuslimere]?

Ifølge lærer 2 ville det å framheve forskjellene kunne bidra til å forverre forholdet mellom de ulike retningene. Hun poengterte videre at motsetningene mellom sunni og sjia hovedsakelig var et resultat av politiske, framfor religiøse, uenigheter. Lærer 2 fortalte: *”Det som skjedde ved utskillelsen var jo at sjia skilte seg ut på grunn av politikk. De aksepterte ikke den som ble valgt som politisk leder, ja eller leder da”*.

Fordi jeg forstod at hun var skeptisk til å framheve det teologiske mangfoldet, spurte jeg eksplisitt om hun i det hele tatt pleide å nevne hovedretningene i undervisningen. Som svar på spørsmålet fikk jeg et bastant ”ja”, og videre ble det understreket at dette var noe hun var *”nødt til”* som lærer i religion og etikk. Hun tilføyde samtidig at mange dessuten var svært opptatt av disse forskjellene. Lærer 2 presiserte imidlertid at man som lærer måtte være bevisst på hvordan man velger å legge fram de ulike retningene, slik at undervisningen ikke

forsterker det hun kalte for *"hatfølelser"* mellom dem. Hun fortalte at å forebygge slike følelser var et hovedprinsipp for henne som lærer, og noe som hun hele tiden forsøkte å jobbe etter i religionsundervisningen. Lærer 2 ønsket heller å rette fokuset på det som alle muslimer har felles; hun var opptatt av å fremme den muslimske enheten og fortalte følgende:

Islam er egentlig én. [...] å være muslim betyr at du tror på Gud, og at Muhammed er Guds siste profet. Islam er én, men innenfor der så er det mange eksempler på hvor forskjellig folk likevel er. Men ja, jeg er heller opptatt av grensene for når man ikke lenger er muslim.

Lærer 2 anså trosbekjennelsen som avgjørende for muslimer. Så fremt man bekjenner at Allah er den eneste Gud, og at Muhammad er hans siste profet, er de øvrige forskjellene av mindre betydning. I denne forbindelsen trakk hun fram Ahmediyya spesifikt, og påpekte at Ahmediyya-muslimer ikke blir anerkjent som muslimer nettopp fordi de ikke ser på Muhammad som Guds siste profet. Lærer 2 understreket at dette var en *"klar feil ut ifra den generelle læren"*. Jeg opplevde det som viktig for lærer 2 å tydeliggjøre grensene for når man ikke lenger "får lov til" å kalle seg muslim. Dette var også sentralt da hun snakket om det religionssosiologiske mangfoldet, og er dermed noe jeg kommer tilbake til i delkapittelet nedenfor.

Kort oppsummert kan man si at de to lærerne jeg intervjuet ga uttrykk for svært ulike syn på og forståelser av teologiske mangfold. Likevel var de begge tydelige på at de forholdt seg til teologiske variasjoner i undervisningen.

4.1.1.2 Religionssosiologisk mangfold

Det religionssosiologiske mangfoldet handler om de mindre formelle variasjonene mellom muslimer. Variasjonene viser først og fremst til ulike måter å praktisere og å tenke om islam på. Spørsmålet for dette delkapittelet er: I hvilken grad er religionssosiologisk mangfold en del av det religion- og etikklærerne tenker på når de blir spurt om muslimsk mangfold?

På intervjuets innledende spørsmål nevnt ovenfor, oppgav lærer 1 *"politisk islam"* som ett av fire eksempler på muslimsk mangfold. Politisk islam, ofte også kalt islamisme, er ingen egen retning innenfor islam. Det er heller et eksempel på en del av det religionssosiologiske mangfoldet, og er en normativ form for islam. Politisk islam var imidlertid den eneste religionssosiologiske varianten som ble nevnt av lærer 1 i forbindelse med mangfoldsbegrepet. For henne virket det som om mangfold først og fremst handlet om de

mer formelle variasjonene. I tillegg til det jeg har trukket fram i delkapittel 4.1.1.1 ovenfor, kan følgende utsagn også eksemplifiserer dette: *”Mangfoldet er ikke representert her, siden elevene som går på denne skolen i all hovedsak er sunnimuslimere”*. Da jeg introduserte henne for begrepet ”Muslimness” (et begrep brukt av Iversen (2012, s. 146) for å signalisere ulike grader av muslimsk religiøsitet), og spurte hvorvidt hun mente dette begrepet var relevant med hensyn til mangfold, fikk jeg følgende til svar:

Nei. Jeg prøver egentlig å dekonstruere begrepene ”veldig religiøs” og ”lite religiøs” helt i starten av året, sånn generelt for alle religioner. Og disse såkalte gradene finnes innunder dimensjon tre: det religiøse livet. Noen er veldig aktive sånn ”handlingsmessig”, mens andre er mindre aktive. For eksempel at man går til moské, eller kirke også da for så vidt, sjeldnere enn andre, selv om troen likevel er den samme.

Selv om lærer 1 naturligvis er klar over at det også finnes religionssosiologiske variasjoner innenfor islam, var ikke dette noe hun trakk fram som eksempler på muslimsk mangfold. I undervisningen pleide hun i stedet å forklare det som et generelt fenomen som gjelder for alle religioner. I islamundervisningen berørte hun disse variasjonene i forbindelse med *”det religiøse livet”*. Læreren fortalte at hun pleide å bruke en video fra NRK til å illustrere hva religiøst liv i islam kan se ut som:

Jeg viser en video fra NRK der de snakker om religiøst liv. Den viser en id-bønn i moskéen og intervjuer med en del muslimer i forkant og etterkant av den. Sånn får man vist et innenfra-perspektiv på hva muslimsk religiøst liv er.

Religionssosiologisk mangfold viser blant annet til ulike måter å praktisere islam på, og ut ifra en slik definisjon vil man kunne si at NRK-klippet som nevnes her kanskje kan illustrere dette mangfoldet. Det framkommer ikke hvorvidt muslimene som intervjues bidrar med forskjellige betraktninger, og det er derfor uvisst i hvilken grad denne videoen representerer det muslimske mangfoldet. Likevel, videoen representerer ekte historier fra virkeligheten, og er i så måte et representativt uttrykk for hva islam, og da mer spesifikt id-bønn, betyr for et utvalg muslimer. Slike historier kan bidra til å vise religionssosiologisk, så vel som teologisk mangfold.

Som en tydelig kontrast til lærer 1, var det i all hovedsak de religionssosiologiske variasjonene som kom til uttrykk da lærer 2 ble bedt om å definere muslimsk mangfold. Da jeg spurte læreren om å fortelle om sine tanker og refleksjoner om mangfoldet innenfor islam fortalte hun følgende:

Mangfold innen islam, nei altså det kan være veldig mange ting det da. Det kan være ulike mennesker, ulike individer, grupper. Det kan være hva som skrives om islam, litteratur om islam. Skillene rundt islam. Hva ekspertene, med anførselstegn, sier om islam. Mangfold... Det avhenger helt av i hvilken setting eller kontekst man snakker om det.

Videre nevnte hun i tillegg betegnelse "praktiserende muslim", "ikke-praktiserende muslim", "moskémuslim", og "en-som-leser-koranen muslim". Uten at hun utdypet hva hun la i de ulike betegnelse, ble det tydelig at lærer 2 først og fremst forstod muslimsk mangfold som et uttrykk for de mange ulike måtene å praktisere islam på. Unntaket er riktignok at hun samtidig nevnte skillene rundt islam, og de hun noe motvillig kalte for "eksperter" på islam. Her åpnet hun for en langt bredere definisjon av muslimsk mangfold, der også islam fra et utenfra-perspektiv inngår. Dette var riktignok ikke konsistent med hva hun ellers fortalte, for også når det gjaldt religionssosiologiske mangfold, var lærer 2 opptatt av å markere grensene. Hun uttrykte seg eksempelvis svært skeptisk til betegnelsen "kulturell muslim", og begrunnet det på følgende måte:

Om man bruker uttrykket "kulturell muslim", så har man ikke forstått betydningen av ordet muslim. Det betyr at du tror på én Gud, og at Muhammad er Guds siste profet. Du kan leve og definere deg som muslim, men hvis ikke troen har nådd hjertet ditt, så er du ikke egentlig muslim. Det er islam selv som definerer det slik.

Lærer 2 understreket nok en gang at troen er det grunnleggende innenfor islam. Læreren hadde ingen problemer med å anerkjenne det religionssosiologiske mangfoldet i den forstand at muslimer kan velge å praktisere islam på forskjellige måter. For henne ble det først og fremst et problem når dette mangfoldet også rommer de som ikke har den grunnleggende troen i bunn, men som likevel identifiserer seg selv som muslimer. Lærer 2 anså altså trosbekjennelsen, at man må bekjenne seg til troen på én Gud og Muhammad som siste profet, som en absolutt forutsetning for å kunne kalle seg muslim. Ifølge henne var det dette som utgjorde skillet mellom muslimer og ikke-muslimer, og følgelig også grensene for hva det muslimske mangfoldet kan bestå av.

Når det gjelder religionssosiologisk mangfold ga lærerne uttrykk for svært forskjellige forståelser. Mens lærer 1 ikke direkte forstod disse variasjonene som en del av det muslimske mangfoldet, var det derimot disse variantene lærer 2 vektla da hun skulle forklare hva hun forstod som muslimsk mangfold.

4.1.1.3 Oppsummering

Jeg åpnet dette delkapittelet med å si at lærerne ga uttrykk for svært ulike forståelser av mangfoldsbegrepet. Nå som jeg har skissert lærernes syn på henholdsvis teologisk og religionssosiologisk mangfold innen islam, er det også mulig å si noe om hvilke forståelser de har av mangfold, og på hvilken måte disse forståelsene varierer.

For lærer 1 handlet det muslimske mangfoldet om de ulike retningene, lovskolene, sektene og fortolkningene som finnes. Hun var altså opptatt av de formelle skillene, og antydte ingen problemer med å løfte fram disse forskjellene i undervisningen. Politisk islam var den eneste religionssosiologiske varianten hun påpekte i forbindelse med mangfold. Det at muslimer praktiserer religion på forskjellige måter anså hun som en naturlig del av enhver religiøs tradisjon, noe som kan være en årsak til at hun ikke nevnte disse variasjonene som en del av det muslimske mangfoldet.

Lærer 2 uttrykte skepsis mot å framheve de forskjellene som lærer 1 var opptatt av. Hun stilte seg kritisk til å fokusere for mye på de teologiske variasjonene da hun mente at dette kunne føre til økt avstand mellom muslimer fra ulike retninger. Hun ønsket i stedet å løfte fram det som muslimer har til felles. Da hun ble spurt om muslimsk mangfold var det i stedet de mindre formelle skillene, det religionssosiologiske mangfoldet, hun valgte å trekke fram.

4.1.2 Elevene som representanter på muslimsk mangfold

Begge religion- og etikk-lærerne jeg intervjuet arbeidet på en skole med et stort antall muslimske elever. Lærerne forklarte også at de hadde mange muslimske elever i sine klasser. I slike tilfeller er det derfor sannsynlig at det muslimske mangfoldet kan synliggjøres naturlig i klasserommet, og at elevene også fungerer som representanter for muslimsk mangfold. Jeg ønsket å vite hva lærerne tenkte om dette, og i hvilken grad de benyttet seg av den muslimske elevmassen til å tydeliggjøre mangfoldet innenfor islam.

Lærer 1 forstod muslimsk mangfold hovedsakelig som et uttrykk for teologiske variasjoner. Siden de fleste elevene på skolen, og i religion- og etikk-klassen hennes, var sunnimuslimer, mente hun derfor ikke at mangfoldet ble særlig representert (jfr. lærersitat i 4.1.1.2 Religionssosiologisk mangfold). Jeg har derimot valgt en bredere definisjon av muslimsk mangfold der ulike måter å praktisere og å tenke om islam på, også utgjør en del av mangfoldet. Som jeg allerede har nevnt, pleide lærer 1 å fokusere noe på "*religiøst liv*"

innenfor islam, og i den forbindelse kunne det vært tenkelig at hun brukte elevene til å vise forskjellige eksempler på hva religiøst liv innenfor islam kan være. Dette var derfor noe jeg spurte henne om. Det ble imidlertid avkreftet, og hun fortalte at å bruke elevene på den måten ville være å overskride det hun kalte for en *"personlighetslinje"*. Lærer 1 understreket at faget ikke skulle være personlig, og at spørsmål om elevenes personlige tro kunne føre til en *"flau stemning"* i klasserommet. Dette var også noe som lærer 2 hadde et bevisst forhold til. Hun forklarte at hun aldri gikk inn for å spørre elevene direkte, siden religion ofte oppleves som en privatsak. Hun var likevel åpen for å bruke elevene aktivt i undervisningen, så lenge det foregikk under trygge rammer. Hun mente at de muslimske elevene kunne være en verdifull ressurs i islamundervisningen, og svarte følgende da jeg spurte henne om hun brukte elevene aktivt:

Det ønsker jeg, det er det jeg ønsker mest mulig. Men ofte så må man først skape en trygg arena for det [...]. Men man kan spille ganske mye på de uten at det blir ubehagelig.

Hun fortalte om et konkret eksempel fra undervisningen der de muslimske elevene ble brukt aktivt som representanter for islam. Undervisningsopplegget gikk ut på at elevene skulle intervju hverandre, og på den måten også intervju en muslim. Hun fortalte at elevene ikke hadde hatt noen problemer med dette, som hun sa: *"De synes det var helt greit"*. Å bruke elevene på denne måten bidrar til å synliggjøre mangfoldet. Da jeg spurte henne mer eksplisitt hvordan det muslimske mangfoldet framkom i undervisningen, var det også dette hun trakk fram: *"I mine to grupper så er det veldig mange muslimer, så det blir veldig naturlig. Det kommer opp hele tiden liksom"*.

Det at det var mange muslimer i disse klassene hadde også mye å si for hvordan lærerne tenkte omkring medienes påvirkning på undervisningen. Både lærer 1 og lærer 2 mente at elevene i deres klasser var klare over at mediene ikke viser et særlig representativt bilde av muslimer, og at den muslimske befolkningen er langt mer fragmentert og mangfoldig i virkeligheten. Lærer 1 forklarte det på følgende måte:

Medienes oppgave er jo ikke å undervise om de forskjellige religionene [...], så det er kanskje viktig å informere om at bildet de gir ikke er representativt [...], men de fleste elevene er jo klar over det, de jeg har, det er de jo.

Da lærer 2 uttalte seg om det samme fortalte hun som følger:

Jeg tror det kommer ganske naturlig fram jeg. I en klasse der du har mange muslimer. De bare vet det liksom. [...] De opplever det jo. Mange er selv muslimer, og mange som ikke er muslimer kjenner mange av dem, og da vet dem jo at de er forskjellige. Noen kan veldig mye om islam og ber, mens andre ikke vet hvordan man ber. Ja, det blir helt naturlig. [...] De ser det jo. Noen muslimske jenter bruker hijab, andre bruker det ikke, og er totalt forskjellige typer. Guttene også, altså de er jo fra ulike land. Mangfoldet kommer så naturlig inn da.

Selv om mediene ikke nødvendigvis påvirket elevenes inntrykk av islam og muslimer i akkurat disse klassene, konstaterte begge lærerne at de likevel pleide å løfte fram og å diskutere aktuelle debatter og nyhetssaker vedrørende muslimer i undervisningen. Lærer 2 understreket at medienes framstilling av muslimer er uheldig, og siden hun selv var muslim fortalte hun at dette også var noe som hun følte på kroppen:

Folk vet ikke hvordan de skal forholde seg til deg. De har en oppfatning av islam som de har fått gjennom mediene eller via historier – og det, det er til å ta og føle på altså. [...] Du er ikke én av de andre på en måte. Det er mange gode mennesker, men jeg er redd for alt det ”hatpratet”, og ting som skjer, det gjør det bare vanskeligere.

Både lærer 1 og lærer 2 fortalte at de pleide å bruke nyhetssaker som eksempler i forbindelse med kildekritikk. Begge mente imidlertid at det var enda viktigere å nyansere medienes framstilling av muslimer i klasser der det er langt færre muslimske elever. Jeg spurte dem eksplisitt om dette, lærer 1 bekreftet: ”Ja, absolutt, det tror jeg”, og det samme gjorde lærer 2: ”Ja, absolutt! Det ville vært en helt annen ting altså”. I klasser med mange muslimske elever er det muslimske mangfoldet mer synlig, og elevene kan da representere en motvekt til det som framkommer i mediene.

Religion- og etikk lærerne hadde svært ulike meninger også når det gjaldt det å bruke elevene i klasserommet, og i hvilken grad dette kunne bidra til å vise mangfold. Begge var opptatt av at undervisningen alltid må foregå i trygge rammer, og lærer 1 avkreftet derfor at hun brukte elevene aktivt som representanter på mangfold. Lærer 2 mente imidlertid at så fremt det foregikk på en forsvarlig og trygg måte, ønsket hun gjerne å bruke elevene som ressurser – blant annet til å vise mangfold. Hva gjelder medienes påvirkning var ikke dette like relevant i disse klassene, nettopp fordi elevene enten selv var muslimer eller hadde erfaringer med muslimske medelever, og derfor visste at medienes framstilling var lite nyansert og misvisende.

4.1.3 Lærerne om læreboken *Eksistens*

I hvilken grad benyttet lærerne seg av læreboken til å undervise om mangfold? Hva syntes lærerne om læreboken – og da spesielt med tanke på hvordan den belyser mangfoldet innenfor islam? Ifølge mine funn viser det seg at begge lærerne benyttet seg aktivt av boken, men at de likevel har svært ulike meninger om hvordan den ivaretar det muslimske mangfoldet. Dette skal utdypes nærmere nedenfor; i avsnittene som følger skal jeg redegjøre for lærernes forhold til læreboken *Eksistens*.

Både lærer 1 og lærer 2 forklarte at de brukte læreboken aktivt, noe som gjaldt både i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det at læreboken utgjør tekstgrunnlaget som elevene har å forholde seg til, framkom som en forklaring på hvorfor begge lærerne valgte å benytte seg av den. Lærer 1 forklarte i tillegg at hun brukte den *”fordi boken er tilpasset det nivået som de [elevene] skal lære om religionen på”*. Lærer 1 hadde et gjennomgående positivt syn på læreboken, og også når det gjaldt islamkapittelet mente hun heller ikke at det var noe som manglet. Hun ga samtidig uttrykk for at hun var fornøyd med hvordan det muslimske mangfoldet ble framstilt. Da jeg spurte henne eksplisitt om det, fikk jeg følgende til svar:

På en helt akseptabel måte. Det er en helt grei forklaring på hvorfor den islamske verden ble splitta i to, og så en OK forklaring på sufisme og politisk islam. [...] Den viser mangfold innenfor islam som er tilfredsstillende på dette nivået, altså på videregående skole. Med tanke på at det er ett av alle kompetansemålene vi skal gjennom da.

Her snakket lærer 1 hovedsakelig om det teologiske mangfoldet. Siden det er disse variasjonene hun forstår som muslimsk mangfold, er det naturlig at hun utelukkende vurderer hvordan boken belyser disse variasjonene. Siden lærer 1 uttrykte at hun var fornøyd med læreboken, fulgte jeg opp med å spørre: *”Så du føler ikke at boken er utdatert?”*, og lærer 1 svarte:

Jo, det med religionskritikk kom jo inn som et eget kompetansemål med 2006-læreplanen, og jeg synes nok ikke at det er blitt tatt tilstrekkelig hensyn til det i denne læreboken. Og så er det sikkert noen små feil her og der, men hva gjelder de andre temaene så skal det jo noe til å bli utdatert da. På det som går på islam og kristendom for eksempel.

Det som er særlig interessant med dette utsagnet fra lærer 1, dreier seg imidlertid om hennes syn på religion som fenomen, heller enn om det hun sier om læreboken. Hun hevdet at det skal noe til før framstillingen av ”temaer” som islam og kristendom blir utdatert, og ga

dermed uttrykk for å betrakte religionene som statiske systemer som ikke endrer seg særlig over tid.

Med tanke på de to lærernes ulike forståelser av muslimsk mangfold, er det kanskje ikke så overraskende at lærer 2 hadde en helt annen oppfatning av hvordan læreboken belyser mangfold. Da jeg stilte spørsmål om dette til lærer 2, fikk jeg nemlig følgende til svar:

Det synes jeg er veldig dårlig. Veldig fattig! Det er jo ikke et tema i det hele tatt. Altså man kan jo bare se på bildene da – de illustrerer jo ikke noe mangfold i det hele tatt. Sånn som med sjia, som jeg sa, det var liksom tre bilder av en mann med blod. Også er det bestandig sånne ”burkabilder”. Jeg har vært muslim i ... år, og jeg har aldri sett en sånn kvinne. Den burde vise mangfoldet. Kommet med eksempler fra hverdagslivet.

Lærer 2 vurderte islamkapittelet ut ifra hvorvidt de religionssosiologiske variasjonene ble dekt. Hun konkluderte dermed med at boken ikke på noen måte belyste mangfoldet – dette i stor kontrast til det som lærer 1 hevdet. Lærer 2 forklarte videre at hun heller benyttet seg av andre ressurser for å belyse mangfold: ”*Jeg bruker konkrete ting og historier fra virkeligheten, TV-programmer, nyhetsreportasjer, og som sagt så bruker jeg også elevene mye*”. Hun betvilte imidlertid at hun dekte mangfoldet på en tilfredsstillende måte, og fortalte at dette mest sannsynlig var fordi boken heller ikke fokuserte på det.

Lærer 2 ga uttrykk for å være kritisk til læreboken, og presiserte flere ganger at hun syntes det derfor var problematisk å benytte seg av den i undervisningen. Hun mente at boken framstilte islam på en svært uheldig måte, og stilte til og med spørsmålstejn ved hva som egentlig har vært lærebokforfatterens formål. I sitatet ovenfor, nevner hun hvordan boken framstiller sjia ved å inkludere hele tre blodige bilder fra ashura-feiringen (vedlegg 4), samt det hun kaller for ”*burkabilder*” (vedlegg 4). Hun mente at disse bildene ikke gir et representativt bilde av muslimer, og at de heller bidrar til å fremme et negativt syn på islam. Lærer 2 uttalte følgende:

Jeg har vanskeligheter med å bruke boken, fordi jeg føler at boken er med på akkurat det som boken ikke skal gjøre, nemlig å henge ut noen på en negativ måte, noen som har en annen praksis enn det som er ”normen” her i Norge – det er et problem. Den her skulle ikke vært godkjent som lærebok.

Lærer 2 nevnte bildebruken som ett eksempel på dette, i tillegg trakk hun også fram konkrete teksteksempler hvor hun mente at ordlyden var veldig uheldig. Hun påpekte at det var en underliggende tone i hele islamkapittelet som uttrykte en skepsis mot muslimsk tradisjon og

praksis. Selv om lærer 1 i all hovedsak uttrykte seg positivt til læreboken, trakk også hun fram bildet fra ashura-feiringen, og fortalte at hun forstod at dette ”brutale” bildet kunne framstå som provoserende for enkelte.

Til tross for lærernes ulike oppfatninger av boken, viste det seg at begge lærerne brukte den aktivt i undervisningen. Lærer 1 mente den dekte teologisk mangfold på en tilfredsstillende måte, mens lærer 2 overhodet ikke mente at dette var tilfelle. Denne motsetningen må riktignok ses i sammenheng med lærernes ulike forståelser av mangfoldsbegrepet, og mer spesifikt av muslimsk mangfold.

4.1.4 Oppsummering

I denne delen av analysen har jeg undersøkt hvordan religion- og etikk lærerne jeg intervjuet forholdt seg til det muslimske mangfoldet i sin undervisning. Et hovedtrekk ved analysen er at lærer 1 og lærer 2 jevnt over uttrykte seg svært forskjellig, både da det gjaldt hvordan de forstod mangfoldsbegrepet, i hvilken grad de brukte elevene, og ut ifra hvilket syn de hadde på læreboken, *Eksistens*.

Til tross for forskjellene, indikerte begge lærerne at de til en viss grad trakk fram deler fra både det teologiske og det religionssosiologiske mangfoldet i undervisningen. Både lærer 1 og lærer 2 bekreftet at de belyste det teologiske mangfoldet. Dog av ulike årsaker; lærer 1 fordi det var dette hun anså som muslimsk mangfold, og lærer 2 fordi hun var ”nødt til” det. Lærer 2 var kritisk til å vektlegge teologiske forskjeller i for stor grad, da dette kunne bidra til å splitte muslimer. Det religionssosiologiske mangfoldet ble dekt noe begrenset, og på ulike måter av de to lærerne. Lærer 1 anså ikke disse variasjonene som en del av det religionssosiologiske mangfoldet, men bekreftet likevel at hun berørte det i noen grad i undervisningen. Dette ved å snakke om religiøst liv innenfor islam, og ved å presisere at det i alle religioner er forskjeller internt hva gjelder grad av religiøsitet og praksis. Lærer 2 på sin side mente de religionssosiologiske variasjonene var svært viktige, og til forskjell fra lærer 1, brukte hun elevene til å representere dette. Hun fortalte imidlertid at hun ikke dekte dette på en tilfredsstillende måte i undervisningen, og pekte da på lærebokens manglende dekning som en medvirkende årsak. I forbindelse med læreboken, så uttrykte lærer 1 seg stort sett fornøyd, og hevdet at læreboken dekte mangfoldet på en tilstrekkelig måte. Både lærer 1 og lærer 2 bekreftet at de brukte boken aktivt i undervisningen. Lærer 2 fortalte imidlertid at

dette først og fremst hang sammen med at det var elevenes eneste tekstgrunnlag – og slettes ikke fordi læreboken var god eller tilfredsstillende. Hun var nemlig svært kritisk til denne.

4.2 Forskningsspørsmål 2

I det påfølgende skal jeg kaste lys over det andre forskningsspørsmålet mitt, det lyder som følger: ”På hvilken måte belyses det muslimske mangfoldet i religion- og etikkfagets tre lærebøker?”. For å besvare dette har jeg gjennomført lærebokanalyse av islamkapitlene i lærebøkene *Eksistens*, *I samme verden* og *Tro og tanke*. Jeg har i tillegg undersøkt hvorvidt det muslimske mangfoldet er et tema i bøkens tilhørende nettressurser. I analysen har jeg forholdt meg til to hovedspørsmål: 1) Hvilke deler av det muslimske mangfoldet framstilles i lærebøkene? og 2) Er det forskjeller og likheter mellom hvordan de ulike lærebøkene framstiller mangfold i islam? I tillegg til å vise hvordan det muslimske mangfoldet framkommer i lærebøkene, legger disse spørsmålene opp til at jeg samtidig skal sammenlikne mangfoldsperspektivet i de tre lærebøkene.

Siden jeg ønsker å sammenlikne de ulike bøkene, har jeg valgt å strukturere delkapittelet tematisk. Fokusområdene for analysen er hvordan lærebøkene framstiller teologisk og religionssosiologisk mangfold, samt hvordan de framstiller og beskriver kontroversielle temaer. Jeg mener det er interessant å undersøke hvorvidt lærebokforfatterne lykkes med å nyansere kontroversielle temaer, fordi lærebøkene på denne måten kan vise at muslimer forholder seg ulikt til slike problemstillinger. Avslutningsvis oppsummerer jeg de mest sentrale funnene med hensyn til den videre drøftingen av problemstillingen min.

4.2.1 Teologisk mangfold i lærebøkene

I hvilken grad framstilles det teologiske mangfoldet, forskjellen mellom sunni og sjia, sufisme og andre dogmatiske variasjoner, i lærebøkene? Ut ifra funn fra intervjuanalysen ovenfor, er det rimelig å anta at i hvert fall *Eksistens* dekker dette mangfoldet, men stemmer det? Og hva med de to andre lærebøkene, *I samme verden* og *Tro og tanke*? Det er disse spørsmålene som er utgangspunkt for dette delkapittelet; i det følgende skal jeg presentere analysen av hvordan det teologiske mangfoldet framstilles i de tre lærebøkene.

Under islamkapitlene i *Eksistens*, *I samme verden* og *Tro og tanke* er det egne delkapitler som heter henholdsvis ”Retningar”, ”Ulike retninger” og ”Ulike former for islam” (*Eksistens*, s. 209-214, *I samme verden*, s. 124-129, *Tro og tanke*, s. 138-145). Det er først og fremst i disse delkapitlene man møter det muslimske mangfoldet i lærebøkene. I *I samme verden* blir man imidlertid gjort oppmerksom på dette mangfoldet innledningsvis i islamkapittelet, på den tredje siden av dette kapittelet står det:

Det er ca. 85% sunnimuslimer og 10-15% shiamuslimer. Hovedretningene rommer ulike grupperinger og mange måter å praktisere islam på. I dette mangfoldet er det likevel mulig å framheve noen generelle trekk ved islamsk tro som de aller fleste muslimer vil kunne kjenne igjen. (*I samme verden*, s. 103)

Utover dette er det i all hovedsak de nevnte delkapitlene som omhandler mangfoldet i islam, og i disse er det hovedsakelig de teologiske variasjonene som dekkes. Felles for alle delkapitlene er at de presenterer forskjellene mellom sunni og sjia, sufismen, samt politisk islam. Sistnevnte kategoriseres som en del av det religionssosiologiske mangfoldet, og det vil derfor bli gjort rede for hvordan lærebøkene framstiller politisk islam i neste delkapittel.

Når det gjelder sunni og sjia, gir alle lærebøkene en grundig forklaring på hva som forårsaket splittelsen mellom disse to hovedretningene. I *Eksistens* blir dette presentert under delkapitlet ”Historisk oversikt”, mens det i *I samme verden* og *Tro og tanke* presenteres under henholdsvis ”Ulike retninger” og ”Ulike former for islam” (*Eksistens*, s. 178-179, *I samme verden*, s. 124, *Tro og tanke*, s. 138-139). Hvordan hovedretningene framstilles utover dette, varierer imidlertid noe mellom de ulike bøkene. I delkapitlene ”Retningar” i *Eksistens* og ”Ulike retninger” i *I samme verden*, redegjøres det blant annet for imamens sentrale rolle i sjiaislam, samt sjiamuslimes læring om ”den skjulte imam” og hvordan spørsmål tilknyttet dette har ført til interne uenigheter og splittelser innenfor sjiaislam (*Eksistens*, s. 209-210, *I samme verden*, s. 124). Dette blir det også gjort rede for i *Tro og tanke* sitt delkapittel ”Ulike former for islam”, men her får man i tillegg en utfyllende forklaring på de ulike lovskolene innenfor sunniislam, samt hvordan forholdet mellom sunni- og sjiamuslimer er i dag (*Tro og tanke*, s. 139-141).

Sufismens dekkes også av samtlige lærebøker, i delkapitlene nevnt ovenfor er det egne avsnitt som handler om sufismen (*Eksistens*, s. 210-211, *I samme verden*, s. 125-126, *Tro og tanke*, s. 141-142). Sufismen framstilles i alle lærebøkene ved å påpeke hva som skiller

sufisme fra ortodoks islam, samt forholdet mellom dem. Alle lærebøkene påpeker i tillegg at det også finnes et mangfold innenfor sufismen. For eksempel i *Eksistens* blir dette forklart som følger: ”Det finst mange sufiordenar og sufirørsler, og dei har ofte eigne samlingsstader og eigne ritual.” (s. 211), og det er liknende forklaringer i de to andre lærebøkene.

Hva gjelder Ahmadiyya-bevegelsen er det bare én av lærebøkene som nevner denne. I *I samme verden* inngår det en egen tekstrute som kort redegjør for hva Ahmadiyya er, samt Ahmadiyya-muslimenes forhold til andre muslimer (s. 125).

Samlet sett kan man si at det teologiske mangfoldet dekkes på en akseptabel måte i lærebøkene. Samtlige lærebøker gir en oversikt over hovedretningene, og de ulike underretningene som finnes både innenfor sunni og sjia. *Tro og tanke* skiller seg muligens noe ut ved at den gir den grundigste beskrivelsen både hva gjelder sunni og sjia, samt av deres respektive underretninger. Sufismen dekkes tilsvarende i alle lærebøkene, og det påpekes blant annet at det også finnes et mangfold innenfor denne tradisjonen.

4.2.2 Religionssosiologisk mangfold i lærebøkene

I dette delkapittelet skal det handle om det religionssosiologiske mangfoldet, og da med hensyn til hvordan lærebøkene framstiller dette. Det dreier seg om de mindre formelle variasjonene mellom muslimer, variasjoner som hovedsakelig handler om at muslimer praktiserer eller tenker om islam på forskjellige måter. I dette delkapittelet vil jeg undersøke i hvilken grad lærebøkene lykkes med å framstille islam som en levende religion med de mange ulike uttrykkene som finnes.

Ovenfor nevnte jeg delkapitlene ”Retningar”, ”Ulike retninger” og ”Ulike former for islam”, og forklarte at det hovedsakelig var i disse delkapitlene det muslimske mangfoldet ble redegjort for. I tillegg til de teologiske variantene, blir også politisk islam, også kalt islamisme, nevnt i hvert av disse delkapitlene (*Eksistens*, s. 211-214, *I samme verden*, s. 127-129, *Tro og Tanke*, s. 143-145). I alle lærebøkene understrekes det at islamisme bare er en liten gren innenfor islam, og at synspunkter som er typiske for radikale islamister ikke deles av øvrige muslimer: ”Det er også her [blant radikale islamister] vi finner noen ytterst får muslimer som har vært villige til å utøve terror mot vestlige samfunn.” (*I samme verden*, s. 129). Det blir samtidig presisert i samtlige lærebøker at også islamisme er et fenomen som

spenner over ulike uttrykksformer, og at det finnes både moderate og radikale former for islamisme.

Under delkapittelet ”Ulike former for islam” i *Tro og tanke*, inngår det et eget avsnitt om folkelig islam (s. 143). I dette avsnittet framkommer det at mange muslimer praktiserer islam på måter som ikke nødvendigvis er i tråd med den dogmatiske eller normative formen for islam. Det står blant annet følgende om folkelig islam:

Mange muslimer bruker amuletter og magiske ritualer som skal gi lykke, beskyttelse eller helbredelse, for på den måten få kontroll over hverdagen sin. Dette står i en viss motsetning til islams idealer om lydighet mot Allah og underkastelse under hans vilje. (*Tro og tanke*, s. 143)

I de to andre lærebøkene, *Eksistens* og *I samme verden*, er ikke de folkereligøse aspektene ved islam like framtreddende som i *Tro og tanke*. Her blir eksempelvis ikke den folkelige tradisjonen framhevet i egne avsnitt. I *Eksistens* nevnes folkelig islam to ganger i forbindelse med forskjeller innenfor den islamske læren: 1) ”*I mange kulturar knyter folkereligøisiteten trua på djinnane saman med lokal åndetru*” (s. 187) og 2) ”*I folkeleg islam er det ei utbreidd tru at Muhammad og andre profetar kan gå i forbønn for ein*” (s. 189). I *I samme verden* blir ”folkelige tradisjoner” (s. 123) og ”folkelig islam” (s. 129) nevnt ved to tilfeller, men det presiseres aldri hva folkelig islam er, og heller ikke at det er et alternativ til normativ islam.

I teorikapittelets delkapittel 2.2.4, ”Muslimsk mangfold i Norge”, har jeg påpekt at muslimer forholder seg ulikt til en vertskultur som Norge. Disse ulike måtene å forholde seg til en vertskultur på, utgjør også en del av det muslimske mangfoldet, siden det fører til at muslimer praktiserer og tenker om religionen på ulike måter. Dette er et tema som tas opp i samtlige lærebøker (*Eksistens*, s. 207-208, *I samme verden*, s. 129, *Tro og tanke*, 152-155). I *Tro og tanke* vies det mye plass til dette temaet, sammenliknet med i de to andre lærebøkene. Her blir det blant annet understreket at det er et stort muslimsk mangfold i Norge (s. 153), og ”*at nye norske former for islam er under utvikling*” (s. 155). I *Eksistens* og *I samme verden* blir det også poengtert at det er et muslimsk mangfold i Norge, og at muslimer velger å benytte seg av ulike strategier i forholdet mellom religion og kultur/samfunn. I *Eksistens* blir dette forklart på følgende måte:

Det er stor skilnad på kva haldning som pregar muslimane i dei landa dei slår seg ned i. Somme vel å bli integrerte og bli aktive deltakarar i det nye samfunnet sitt. Andre held fast på dei kulturelle tradisjonane sine og isolerer seg overfor andre folkegrupper. Dei siste åra har små grupper av muslimar

valt ei konfrontasjonslinje overfor dei vestlege samfunna, i nokre tilfelle ved at dei bruker vald og terror. (*Eksistens*, s. 208)

En liknende forklaring finnes også i *I samme verden* (s. 129), og man ser at bøkene her påpeker det som jeg i teorikapittelet forklarte med at muslimer enten vender seg *til, fra* eller *mot* den norske kulturen (Jfr. 2.2.4 Muslimsk mangfold i Norge). I forbindelse med dette trekker samtidig *I samme verden* (s. 129) og *Tro og tanke* (s. 153) fram Tariq Ramadan, og forklarer hvordan han mener at muslimer bør opptre i et vestlig, europeisk samfunn.

Ovenfor har jeg påpekt hvordan lærebøkene eksplisitt trekker fram ulike deler av det religionssociologiske mangfoldet, i det påfølgende skal jeg derimot se på nyanseringene – eventuelt de manglende nyanseringene – i bøkene. Nyanseringer hva gjelder islamsk praksis og lære tydeliggjør at ikke alle muslimer nødvendigvis gjør eller tror på de eksakt samme tingene. Nyanseringer bidrar til at man unngår å generalisere forhold som ikke nødvendigvis alle muslimer kjenner seg igjen i – og dermed også ivaretar det religionssociologiske mangfoldet. Nyanseringene jeg trekker fram er altså hentet fra andre deler av lærebøkene enn de som handler direkte om mangfold.

Et gjennomgående funn er at *Eksistens* framstiller islam relativt unyansert, noe som er spesielt framtreddende når jeg sammenlikner den med de to andre lærebøkene. Dette gjelder først og fremst når det omtales temaer som mange muslimer vil kunne vedkjenne, men det er også enkelte tilfeller av unyanserte framstillinger av kontroversielle temaer som langt fra alle muslimer er enige om. Det sistnevnte vil jeg imidlertid komme tilbake til i neste delkapittel, men nevner det allerede her siden det er et gjennomgående funn at islam framstilles unyansert i *Eksistens*. Følgende sitater fra *Eksistens* er eksempler på slike unyanserte og generaliserende formuleringer:

På grunn av dei tidlegare skriftene som er openberra, reknar muslimane jødar og kristne med til ”bokas folk”. Dei vurderer dei mykje høgare enn folk frå andre religionar og ateistar, men likevel står dei under muslimane. (*Eksistens*, s. 182-183)

Blod er ikkje tillaten mat hos muslimane, heller ikkje grisekjøtt og vin. (*Eksistens*, s. 190)

Truvedkjenninga tek dei truande opp at fleire gonger om dagen. (*Eksistens*, s. 198)

Ingen av disse sitatene etterfølges av nyanseringer og uttrykker derfor henholdsvis; at alle muslimer setter sin egen ”folkegruppe” høyere enn andre, at ingen muslimer drikker vin, og at alle muslimer repeterer trosbekjennelsen flere ganger om dagen. Dette er ikke tilfelle, og

derfor kunne slike påstander med fordel blitt nyansert sånn at det ikke framstår som at alle muslimer kjenner seg igjen. Sitatene ovenfor, er som jeg har nevnt, bare eksempler på unyanserte og generaliserende formuleringer. Når det imidlertid er et gjennomgående funn at islam framstilles unyansert gir dette samtidig inntrykk av at alle muslimer gjør og mener de samme tingene. Det finnes riktignok liknende formuleringer både i *I samme verden* og *Tro og tanke* også, men i disse bøkene er det ikke like påfallende. I *I samme verden* og *Tro og tanke* blir påstander oftere nyansert, og det framkommer på den måten at ikke nødvendigvis alle muslimer må kjenne seg igjen. Følgende sitater er eksempler på slike formuleringer fra disse lærebøkene: ”Når mange muslimer går på koranskole i moskéen (...)” (*I samme verden*, s. 112), ”Muslimer har tradisjonelt vært mer positivt innstilt til jødedom og kristendom enn til andre religioner” (*I samme verden*, s. 134), ”Trosbekjennelsen skal helst være den første lyden det nyfødte barnet hører” (*Tro og tanke*, s. 116), og ”Det er vanlig å vaske hendene før man åpner boka [Koranen]” (*Tro og tanke*, s. 137).

Å vise fram det religionssosiologiske mangfoldet handler også om å vise fram menneskene som praktiserer og tenker om islam på ulike måter. Dette fordi det religionssosiologiske mangfoldet anerkjenner ”enhver muslims utsagn som et representativt uttrykk for hva islam er”, i hvert fall hvis man skal følge den definisjonen som jeg har valgt i denne studien. Derfor har jeg også undersøkt i hvilken grad lærebøkene gjengir ekte historier fra muslimenes virkelighet. Det gjennomgående er at slike historier forekommer i svært liten grad. Unntaket er skildringene som åpner islamkapitlene i *I samme verden* (s. 101) og *Tro og tanke* (s. 114). I disse skildringene møter man konkrete historier som gir et innblikk i hvordan religionen utøves av en gruppe muslimer. I *I samme verden* omhandler skildringen muslimer på pilegrimsferd, mens i *Tro og tanke* gjelder beskrivelsen muslimer som befinner seg i fastemånedens ramadan. Utover dette gis det altså ingen konkrete historier eller eksempler fra virkeligheten i lærebøkene. Det er imidlertid to av lærebøkens tilhørende nettressurser som tar opp slike historier. På nettsiden til *Eksistens* finner vi to filmsnutter: ”Møte med Fatima” og ”Møte med imam”. På *I samme verden* sin nettside finner vi også to filmsnutter: ”Møte med Layla” og ”Pilegrimsreise og id al-adha”. I tillegg er det på denne nettsiden to tekstopp-gaver som også berører ekte muslimer og deres historier: ”Tre muslimske stemmer” og ”Hijabhistorier”.

Samlet sett kan man si at det religionssosiologiske mangfoldet i noen grad framkommer i lærebøkene. Likevel er ikke dette tilstrekkelig for å gi et tydelig bilde på det mangfoldet som faktisk finnes. Islam presenteres ved at ”kjernekunnskapene” får mye oppmerksomhet, og dette på bekostning av levende historier og ulike uttrykksformer av religionssosiologisk karakter. Gjennomgående er det også at *Eksistens* skiller seg ut sammenliknet med de andre lærebøkene, hva gjelder manglende nyanseringer av islams tro, lære og praksis.

4.2.3 Lærebøkernes framstilling av kontroversielle temaer

Kontroversielle temaer er naturligvis et tema i samtlige lærebøker fordi kontroversielle problemstillinger ofte forbindes med religion, og kanskje da spesielt med islam. I dette delkapittelet skal jeg presentere analysen av slike temaer i lærebøkene. Jeg skal undersøke om lærebokforfatterne nyanserer og indikerer muslimsk mangfold når de berører kontroversielle temaer.

Som jeg beskrev i forrige delkapittel, er det i *Eksistens* man finner den mest unyanserte, og også mest problematiske, framstillingen av kontroversielle temaer. I denne læreboken er det gjentatte eksempler av at svært omdiskuterte temaer innenfor islam omtales på en måte som får det til å virke som om at alle muslimer er av samme oppfatning. I forbindelse med homofili står det eksempelvis følgende i *Eksistens*:

Islam avviser homofili og viser til Koranen her: ”Er det slik at de helst held dykk til menn og forsømmer konene dykkar som Herren har skapt for dykk? Nei, de er eit folk som går over grensa.” (Sure 26,165). (*Eksistens*, s. 191)

Homofili er et kontroversielt tema innenfor islam, og i de senere årene er det flere muslimer som har tatt til orde for en mer åpen og tolerant holdning mot homofile. Dette kommer imidlertid ikke fram i *Eksistens*. I *Tro og tanke* står det at homoseksuell praksis ofte er et ”ikke-tema i muslimske seksualetiske framstillinger” og at flere muslimske ledere forbyr slik praksis (s. 148). Men til forskjell fra hva som er tilfelle i *Eksistens*, står det samtidig i *Tro og tanke* at flere muslimer nå står åpent fram som homoseksuelle, og at stadig flere oppfordrer muslimske ledere til å revurdere homofiendtlige synspunkter (*Tro og tanke*, s. 148). Med disse presiseringene blir det tydelig at muslimer har ulike meninger om dette spørsmålet, og det muslimske mangfoldet synliggjøres. I *I samme verden* nevnes homofili i forbindelse med islamisme og sharia-lovgivning; der står det at ut ifra de tradisjonelle fortolkningene av Koranen vil homofile ”ikke kunne leve med sin legning fordi homoseksuelle handlinger vil

være kriminalisert” (s. 128). Å nevne homofili i forbindelse med islamisme gjør det åpenbart at ikke alle muslimer nødvendigvis forbyr homofili. Siden lærebøkene presiserer at islamistiske synspunkter ikke deles av muslimer generelt. *I samme verden* er i likhet med *Tro og tanke* jevnt over langt mer nyanserende enn *Eksistens*, og generaliserende formuleringer av kontroversielle problemstillinger uteblir i disse lærebøkene. Homofili er ett eksempel, og spørsmålet om likestilling og forholdet mellom kvinner og menn et annet. Under underoverskriften ”Syn på kjønn og kjønnsroller” i *I samme verden* blir det først gjort rede for hva som er det tradisjonelle synet på kjønn innen islam, før lærebokforfatterne deretter nyanserer dette, og forklarer:

Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret blir nå utfordret fra flere kanter. På internett diskuteres kvinners rettigheter på tvers av landegrenser og hevet over lokale forhold. Mange muslimske feminister tror det er mulig å kjempe for kvinners rettigheter og samtidig være en god muslim. Dette har blant annet ført til at en diskuterer hvordan det som står i Koranen og Hadith, skal tolkes. (*I samme verden*, s. 132-133)

Man finner liknende formuleringer om kjønnsdebatten i *Tro og tanke* (s. 146). Både i *I samme verden* og *Tro og tanke*, nevnes eksempelvis Amina Wadud, som er den første kvinnelige lederen av en fredagsbønn der det også var menn til stede i forsamlingen (*I samme verden*, s. 132, *Tro og tanke*, s. 146). I *Eksistens* tydeliggjøres ikke de interne uenighetene omkring kjønn på samme måte.

Et tredje eksempel handler om bruk av strafferett, og da er spesielt såkalte ”hudud-straffer” et svært kontroversielt tema innen islam. Eksempler på slike straffer er at tyveri straffes med amputasjon, og at utukt straffes med 100 piskeslag. Strafferett nevnes i samtlige lærebøker, men det er kun i *Eksistens* (s. 194) at hudud-straffer framstår som et ”vanlig” fenomen innen islam – noe det slettes ikke er. I *I samme verden* og *Tro og tanke* berøres hudud-straffene under delkapitlene om henholdsvis ”Islamisme” og ”Den islamske stat”, og det understrekes at slike straffer ikke er vanlig i muslimske land så fremt ikke landene følger islamsk lovgivning og strafferett (*I samme verden*, s. 128-129, *Tro og tanke*, s. 150-151). I likhet med de andre temaene homofili og kjønnsroller, nevnes hudud-straffene under delkapittelet ”Etikk” i *Eksistens*. I innledningen til dette delkapittelet står det riktignok at emneområdene som berøres er ”mykje omtalte eller omdiskuterte” (*Eksistens*, s. 190), men utover dette er lærebokforfatterne altså tilbakeholdne med å vise de interne uenighetene blant muslimer. Det er kun i forbindelse med tildekking av kvinner (*Eksistens*, s. 191-192) og spørsmål tilknyttet religionsfrihet og ytringsfrihet (*Eksistens*, s. 194) at det trekkes fram liberale så vel som

konservative holdninger i *Eksistens*. Dette gjelder for så vidt også i forbindelse med islamisme, som allerede nevnt. I *Eksistens* står det for eksempel følgende om radikaliserede islamister, også kalt helligkrigere:

Slike tankar [om jihad og martyriet] har møtt kraftig motstand frå andre muslimar, som meiner dei er i strid med grunnleggjande verdiar i islam. Fordi sjølv mord er ei synd, skal ein ikkje ty til martyriet frivillig. Men det er nettopp det som skjer i sjølv mordsaksjonane. [...] For å forstå det som skjer er det likevel nødvendig å skilje mellom islam og islamisme, og islamistane er berre ein minoritet blant muslimane. (*Eksistens*, s. 214)

Her hersker det ingen tvil om at islamister, og da spesielt radikale islamister, ikke representerer muslimer generelt. Det samme gjelder som nevnt også når islamisme nevnes i de to andre lærebøkene *I samme verden* og *Tro og tanke*.

Med unntak av islamisme, tyder det altså på at *Eksistens* skiller seg ut sammenliknet med de to andre lærebøkene når det gjelder hvordan kontroversielle temaer omtales. Islamkapittelet i *Eksistens* tenderer til å løfte fram ekstreme former for islam og svært kontroversielle problemstillinger uten å nyansere dem på en tilstrekkelig måte. I avsnittene ovenfor har jeg så langt trukket fram konkrete teksteksempler, i tillegg underbygges dette inntrykket av enkelte bilder i *Eksistens*. *Eksistens* har valgt å benytte ett og samme bilde ved tre forskjellige anledninger i islamkapittelet (s. 172, s. 179, og s. 209). Dette bildet viser en sjia-muslim som minnes Husseins død i forbindelse med Ashura-feiringen (figur 1, vedlegg 4). Det som er påfallende med akkurat dette bildet er at mannen er dekt med masse blod, og ansiktsuttrykket hans uttrykker svært sterke følelser. Bildet framstår altså som relativt brutalt, og når det gjentas hele tre ganger i løpet av kapittelet, kan det bidra til å gi et ganske ekstremt bilde av islam. Det andre bildet jeg vil trekke fram er et bilde av fire burka-kledde kvinner utenfor en helseklinikk i Afghanistan (*Eksistens*, s. 193) (figur 2, vedlegg 4). Bildet vises i forbindelse med kvinnelig tildekking, og det oppleves litt merkelig at ikke lærebokforfatterne heller har prioritert et bilde av kvinner med hijab, siden det er langt mer vanlig å bruke hijab enn burka – i hvert fall for norske muslimer. I *Tro og tanke* er det også et bilde som viser kvinner med burka (s. 146) (figur 3, vedlegg 4). Bildet er imidlertid plassert ved siden av to andre bilder som viser kvinner med niqab og hijab (s. 146-147) (figur 3, vedlegg 4). Dette tydeliggjør at burka bare er én av flere måter å tildekke seg på som kvinnelig muslim. I *Tro og tanke* framstår dermed bildet av burka-kledde kvinner som mindre problematisk, enn det som er tilfelle i *Eksistens*.

Et gjennomgående funn er at *Eksistens* skiller seg ut, sammenliknet med de to andre lærebøkene hva gjelder framstillingen av kontroversielle temaer. *Eksistens* tenderer til å presentere islam på en problematisk og fremmed måte, i og med at kontroversielle temaer belyses uten nødvendige understrekninger og nyanseringer.

4.2.4 Oppsummering

I dette delkapittelet har jeg vist hvordan det muslimske mangfoldet løftes fram og synliggjøres i lærebokmaterialet i religion- og etikkfaget. *Eksistens*, *I samme verden* og *Tro og tanke* presenterer mangfoldet først og fremst under egne delkapitler innenfor islamkapitlene, henholdsvis ”Retninger”, ”Ulike retninger”, og ”Ulike former for islam”. Her er det hovedsakelig det teologiske mangfoldet som blir gjort rede for, mens det religionssosiologiske mangfoldet i varierende grad trekkes fram. Felles for alle lærebøkene er imidlertid at de løfter fram islamisme. Samtlige lærebøker er påpasselige med å presisere at islamister kun utgjør en minoritet innenfor islam, og at muslimer flest er kritiske til deres ideologi og synspunkter. Utover dette er det variasjoner mellom lærebøkene i hvilken grad de nyanserer andre temaer som ikke nødvendigvis er felles for alle muslimer. I denne forbindelse skiller *Eksistens* seg ut ved at denne læreboken i liten grad nyanserer, og følgelig generaliserer påstander og idéer som ikke nødvendigvis representerer muslimer generelt. Dette er påfallende både når boken trekker fram relativt uproblematisk så vel som svært kontroversielle temaer. Ut ifra dette kan man si at *I samme verden* og *Tro og tanke* jevnt over poengterer interne forskjeller innen islam, mens dette ikke er tilfelle for *Eksistens*. Samtidig er alle lærebøkene bygget opp slik at de hovedsakelig presenterer islam som et relativt enhetlig system, ved at de vier mye plass til historisk bakgrunn og kjerneprinsipper før de belyser mangfoldet i egne delkapitler. Det faktum at religion hele tiden påvirkes av menneskers kontekstuelle bakgrunn og kultur framkommer altså i liten, eller ingen grad.

5 Drøfting

Problemstillingen min handler om hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Jeg har med utgangspunkt i problemstillingen gjennomført analyse av egne lærerintervjuer og lærebøker, for på den måten å finne ut hvordan lærere vektlegger mangfold innenfor islam, og hvordan dette blir belyst i lærebøkene i faget. I kapittel 4 redegjorde jeg for disse analysene, og avdekte sentrale funn med hensyn til problemstillingen min.

Gjennomgående viser det seg at det teologiske mangfoldet dekkes på en tilfredsstillende måte, mens det religionssosiologiske mangfoldet til gjengjeld er lite framtreddende. Det framkom også at lærerne hadde svært ulike måter å betrakte mangfold på, og spesielt for lærer 2 virket det teologiske mangfoldet problematisk. Begge lærerne bekreftet at de brukte læreboken *Eksistens* aktivt i undervisningen, og dette til tross for at lærer 2 var svært kritisk til denne boken. Dette gir samtidig grunn til å se framstillingen i *Eksistens* som en indikasjon på hvordan disse to lærerne dekke mangfold i sin undervisning. Det som er påfallende med denne læreboken sammenliknet med *I samme verden* og *Tro og tanke*, er at den gir en unyansert og generaliserende framstilling av islam og muslimer. Mine funn samsvarer til dels med tidligere forskning som viser at religionsundervisningen bærer preg av en ensartet og systematisk framstilling av religiøse tradisjoner (Gundersen et al., 2014; Iversen, 2012; Moulin, 2011). Jeg mener at dette gir grunn til å diskutere mulige årsaker til en slik framstilling, og i den forbindelse synes jeg blant annet det er relevant å drøfte funnene mine i lys av læreplanen og formålet med religionsundervisningen. Med bakgrunn i funnene vil jeg samtidig argumentere for hvorfor mangfold bør oppta en større del av islamundervisningen. I denne sammenheng diskuterer jeg religion som fenomen, samt at religionsundervisningen bør være en motvekt mot medieframstillingen av islam. Jeg vil også foreslå *mulige tiltak* som er nødvendig for at religionsundervisningen i større grad skal forholde seg til mangfoldet innad i islam og i andre religioner. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger og en overordnet konklusjon. Jeg vil i tillegg foreslå videre forskning på feltet.

5.1 Muslimske mangfold i undervisningen

Jeg har funnet at det hovedsakelig er de teologiske variasjonene som belyses i islamundervisningen, og mener at dette må ses i sammenheng med læreplanverket. Det er kompetansemålene som setter de konkrete føringene for hva undervisningen skal inneholde, og av disse er det kun ett kompetansemål som omhandler muslimsk mangfold. Under ett av hovedområdene, "Islam og en valgfri religion", heter det at elevene skal kunne *"gjøre rede for ulike retninger innenfor religionen"* (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 4). Hvis man bruker mine definisjoner av henholdsvis teologisk og religionssosiolgisk mangfold, er det de teologiske variantene som dekkes av dette kompetansemålet. Fra intervjuanalysen ser man også at lærer 1 pekte på kompetansemålene som en årsak til hvorfor hun først og fremst trakk fram de ulike retningene som eksempler på muslimsk mangfold. Selv om det aldri ble sagt eksplisitt, er det også svært sannsynlig at det var kompetansemålene som lærer 2 hadde i tankene da hun påstod at hun var *"nødt til"* å dekke de ulike hovedretningene sunni og sjia.

Til tross for en svært begrenset vektlegging av mangfold i de konkrete kompetansemålene, legger andre deler av læreplanverket, samt Opplæringsloven opp til at mangfold bør være en betydelig del av undervisningen. I Opplæringsloven blir det blant annet presisert at religionsundervisningen i skolen skal være pluralistisk (Opplæringslova, 1998, § 2-4), og i Kunnskapsløftet presiseres det at all opplæring skal legge til rette for at elevene får *"kunnskaper om ulike kulturer og erfaringer med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer"* (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 3). Disse føringene tilsier at ikke bare det teologiske, men også det religionssosiolgiske mangfoldet innenfor islam og andre religioner, må eller bør belyses i undervisningen. På dette området mener jeg derfor at kompetansemålene for religion- og etikkfaget og det øvrige læreplanverket ikke er i samsvar.

Det religionssosiolgiske mangfoldet i islam er, som jeg har forklart, de mindre formelle skillene mellom muslimer, og handler i stor grad om ulike måter å praktisere islam på. Jackson (2011) argumenterer for at religion operer på tre forskjellige nivåer, og ut ifra disse nivåene vil man kunne plassere det religionssosiolgiske mangfoldet på tvers av både gruppenivå og individnivå. Da jeg har vist at undervisningen i noen grad dekker det religionssosiolgiske mangfoldet, er det først og fremst snakk om mangfold representert på gruppenivå. Som jeg forklarte i 2.4.2, tar gruppenivået høyde for ulike denominasjoner, sekter og etiske eller kulturelle grupperinger. Islamisme, kjennetegn ved vestlige uttrykksformer, og til dels også folkelig islam får noe plass i samtlige lærebøker. Dette representerer islam på et gruppenivå. Jeg vil imidlertid påpeke at framstillingen av islams

gruppenivå likevel er mangelfull, de etiske eller kulturelle grupperingene som ofte ligger til grunn for de ulike moskéene, er eksempelvis ikke til stede.

De delene av det religionssosiologiske mangfoldet som viser til islams individnivå er nærmest fraværende i lærebøkene. Bøkene tenderer til å framstille islam uten å understreke eller å synliggjøre at det finnes individuelle tolkninger som kan fravike fra den generelle læren. I *I samme verden* og *Tro og tanke* bør det riktignok bemerkes at islam som tradisjon ofte framstilles på en nyansert måte, noe som indikerer at ikke nødvendigvis alle muslimer trenger å kjenne seg igjen. Til sammenlikning er det i *Eksistens* så å si ingen slike nyanseringer. Enkelte nyanseringer i to av lærebøkene til tross, individnivået er likevel svært mangelfullt i alle lærebøkene. Etnografiske eksempler som illustrerer muslimers egne fortellinger er med unntak av to korte skildringer i henholdsvis *I samme verden* og *Tro og tanke*, totalt fraværende. På nettressursene til *Eksistens* og *I samme verden* er det for øvrig enkelte eksempler på etnografiske fortellinger, og det er mye mulig at lærebokforfatterne forsvarer individnivåets fravær i lærebøkene ut ifra disse ressursene. Nettressursene bør ses på som en forlengelse av lærebøkene, og muligheten til å anvende film og lyd er fordelaktig når levende historier og fortellinger skal frambringes. Likevel, ingen av mine intervjupersoner fortalte at de benyttet seg av nettressursene, og det er lærebøkene slik de framkommer i papirutgaven som er det viktigste tekstgrunnlaget elevene har å forholde seg til (Skrunes, 2010). Med unntak av enkelte representasjoner av islams gruppenivå, vil man derfor kunne si at lærebøkene i all hovedsak framstiller islam ut ifra et tradisjonsnivå. Dette samsvarer også med det som har framkommet i tidligere forskning; Gundersen et al. (2014) konkluderer med at elever med religiøs tilknytning opplever lærebøkene som stereotypiske og fremmedgjørende, nettopp fordi lærebøkene er tradisjonsorienterte.

Lærer 1 uttrykte en tilnærmet lik forståelse av muslimsk mangfold som den vi finner i lærebøkene. Lærerne jeg intervjuet benyttet læreboken *Eksistens*, og i likhet med de delene av mangfoldet som denne boken belyser, nevnte lærer 1 også sunni, sjia, sufisme og politisk islam som eksempler på hva det muslimske mangfoldet består av. Hun påpekte samtidig at det også var disse delene hun tok for seg i undervisningen. I dette tilfellet var det altså tydelig at læreboken var førende for undervisningens kunnskapsinnhold (Skrunes, 2010). Dette viste seg også å gjelde for lærer 2. For selv om hun uttrykte en helt annen forståelse av muslimsk mangfold, bekreftet også hun at hun forholdt seg til læreboken i undervisningen, både i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Hun påpekte også at lærebokens

manglende dekning av religionssosiologisk mangfold, sannsynligvis var en medvirkende faktor til hvorfor hun selv ikke dekte dette mangfoldet tilstrekkelig i religionstimene. Begge lærerne konstaterte altså at kunnskapsinnholdet i læreboken var av stor betydning for undervisningen. Både lærer 1 og lærer 2 trakk fram det at læreboken er elevenes viktigste tekstgrunnlag som en mulig årsak til hvorfor de brukte den aktivt.

5.1.1 Lærernes forståelse av muslimsk mangfold

Selv om læreplanverket legger bestemte føringer for kunnskapsinnholdet i undervisningen, åpnes det samtidig for at lærerne også kan gjøre egne prioriteringer og valg. Lærebøkene er ofte avgjørende i denne sammenhengen, men likevel plikter ikke lærerne å følge bøkene, og de kan velge å benytte seg av annet materiale hvis de heller måtte ønske det (Skrunes, 2010). Hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam vil derfor også avhenge av læreren, og lærerens forståelse av og syn på dette mangfold. Jeg mener at dette er spesielt interessant med hensyn til mine funn, i og med at lærerne jeg intervjuet ga uttrykk for å ha svært ulike forståelser av muslimsk mangfold.

I likhet med det jeg nevnte ovenfor, hadde lærer 1 en tilnærmet lik forståelse av muslimsk mangfold som den som framkommer i læreboken *Eksistens*. Hun nevnte sunni og sjia, samt sufisme og politisk islam, og ga dermed uttrykk for å framstille islam ut ifra et tradisjonsnivå, og til en viss grad også ut ifra et gruppenivå (Jackson, 2011). De individuelle forskjellene mellom muslimer ble ikke nevnt, og hun ga heller ikke uttrykk for at hun anså disse som en del av mangfoldet i islam. Dette var spesielt tydelig da hun avkreftet at det muslimske mangfoldet var representert på skolen, og begrunnet det med at de muslimske elevene i all hovedsak tilhørte den samme retningen, sunniislam. Uten at jeg kjenner til elevens muslimske bakgrunn, er det rimelig å anta at disse elevene utgjør et mangfold i betydning av at de tilhører ulike etiske og kulturelle grupperinger. I tillegg har de sannsynligvis ulike måter å forstå islam på med hensyn til individuelle tolkninger, eller eventuelt tolkninger innenfor deres respektive familiekontekster.

Lærer 2, på sin side, hadde en helt annen forståelse av muslimsk mangfold. I motsetning til lærer 1 og framstillingen i lærebøkene, var lærer 2 langt mer individorientert. Dette ble blant annet tydelig da hun snakket om læreboken, og hevdet at den på ingen måte illustrerte mangfold innenfor islam. Lærer 2 etterlyste hverdagshistoriene, og fortalte at hun brukte

annet materiale, samt elevene til å vise fram dette. Hun uttrykte samtidig en motvilje mot å framheve mangfoldet på den måten som kompetansemålene legger opp til. Hun opplevde det som problemfullt å framheve forskjeller mellom sunni og sjia, fordi det kunne føre til økt splittelse og konflikter internt i *ummaen*. Lærer 2 er selv muslim, og betraktet derfor det muslimske mangfoldet fra et innenfra-perspektiv. Med tanke på det islamske enhetsidealet (Opsal, 2016) er det kanskje ikke så forunderlig at hun derfor opplevde de ulike retningene som problematiske. Lærer 2 virket å være opptatt av enhetsidealet, i og med at hun gjentatte ganger trakk det fram. Hun ga uttrykk for at så fremt den islamske troen ”*har nådd hjertet*” så er de øvrige forskjellene blant muslimer av mindre betydning. Det betyr ikke nødvendigvis at lærer 2 avviste at det finnes et mangfold i islam, men heller at hun ikke ønsket å framheve forskjeller som ofte er forbundet med sterke, motstridende ”*hatfølelser*”. Jeg synes at dette er et interessant innspill i diskusjonen om hvorvidt religiøse variasjoner blir ansett som et positivt og berikende mangfold, eller en negativ og utfordrende forskjellighet (Eriksen, 2007; Skrefsrud & Østberg, 2015). Ut ifra lærer 2 sitt muslimske innenfra-perspektiv vil særlig de teologiske, formelle forskjellene blant muslimer være ansett som noe negativt og problematisk. Tilsvarende ser man at ut ifra lærer 1 sitt utenfra-perspektiv er det mindre problematisk å framheve muslimske motsetninger og forskjeller. Opplæringsloven krever riktignok at undervisningen om religioner foregår på en objektiv måte (Opplæringslova, 1998, § 2-4). Med hensyn til å presentere islam på en objektiv måte, er det viktig at mangfoldet som faktisk finnes også kommer til syne i undervisningen. Hvis man som lærer i stedet velger å underkommunisere forskjellene fordi dette eksempelvis bryter med det teologiske enhetsidealet, vil det kunne gi en misvisende framstilling av islam. Undervisningen vil på den måten grense til en subjektiv, heller enn en objektiv framstilling. Jeg vil imidlertid presisere at lærer 2 ikke ga uttrykk for å underkommunisere forskjellene mellom muslimer i undervisningen – heller tvert i mot; hun forholdt seg tro til kompetansemålene i faget, og bekreftet at hun belyste de teologiske forskjellene.

5.2 Hvorfor framheve muslimsk mangfold?

Til grunn for hele denne studien ligger det en forestilling om at det er viktig å framheve det muslimske mangfoldet. Ut ifra lærer 2 sine uttalelser om å løfte fram enheten, kan det kanskje også være verdt å diskutere det motsatte – eller i det minste argumentere for *hvorfor* jeg mener at undervisningen bør framheve mangfold i islam. Med bakgrunn i funn, tidligere

forskning og teoretiske perspektiver skal jeg gjøre dette i det påfølgende. Jeg skal i all hovedsak vise til to forskjellige hovedargumenter: 1) for å gi en rettferdig framstilling av religion som fenomen, og 2) for å være en motvekt til mediebildet.

5.2.1 Religion som fenomen

Mine funn indikerer en tradisjonsorientert, og til en viss grad også gruppeorientert, måte å forstå religion som fenomen på. Med utgangspunkt i det Jackson (2006) argumenterer for, gir imidlertid en slik forståelse inntrykk av at religioner er tydelig avgrensede, homogene og statiske systemer. Dette er imidlertid ikke i samsvar med det religiøse terrenget; det religiøse terrenget viser det motsatte, og i teorikapitlet har jeg belyst hvor sammensatt og mangfoldig det muslimske fellesskapet er. Lærer 1 ga uttrykk for å være preget av lærebøkernes tradisjonsorienterte tilnærming. Hun fortalte blant annet at lærebøkene vanskelig lot seg utdatere på temaer som eksempelvis islam og kristendommen. Jeg mener en rimelig tolkning av dette er at lærer 1 har en relativt statisk og tradisjonsorientert religionsforståelse, der religion først og fremst forstås ut ifra en generell og uforanderlig lære. Med utgangspunkt i Jackson (2006; 2011), og Gilhus & Mikaelsson (2012) mener jeg imidlertid at en slik religionsforståelse ikke gir et tilstrekkelig bilde av hva religion som fenomen er, ei heller hva det kan bety for ulike mennesker.

Jackson (2006; 2011) argumenterer blant annet for at religioners individnivå bør komme tydeligere fram. Det er samtidig mulig å si at dette også gjelder for Gilhus & Mikaelsson (2012), de taler nemlig for et kulturvitenskapelig paradigme som innebærer et økt fokus på *”et mangfold av kilder i stedet for ensidig på hellige skrifter; på folk flest og ikke bare på eliten”* (s. 33). Økt fokus på religioners individnivå, betyr at religiøse tradisjoner også framstilles med hensyn til de ulike uttrykksformene som finnes, noe som vil gi et mer virkelighetsnært bilde av hva religion egentlig er og hva det kan bety for ulike mennesker. Lærer 1 fortalte imidlertid at hun forholdt seg til religioners individnivå ved å trekke fram individuelle forskjeller som et generelt fenomen ved alle religioner. Jeg mener likevel at det er viktig at dette bringes fram igjen når de ulike religionene presenteres hver for seg, slik at *denne* framstillingen ikke oppleves som homogen og fremmedgjort (Gundersen et al., 2014).

Jackson (2006; 2011) og Gilhus & Mikaelsson (2012) argumenterer i tillegg for at religion i større grad bør bli forstått som et kulturavhengig fenomen. I lærebøkene framkom

interaksjonen mellom kultur og religion i liten grad, betegnelsen ”kulturell muslim” ble eksempelvis aldri nevnt. Unntaket er imidlertid den delen som omhandler kjennetegn ved muslimer i Norge, eller, mer generelt, i vestlige samfunn. De ulike handlingsstrategiene blant muslimer bosatt i et samfunn med en annen kultur, belyser hvordan det religiøse mangfoldet berikes av kulturell påvirkning. Det er likevel problematisk at lærebøkene kun ser den kulturelle påvirkningen i sammenheng med vestlig kultur; all religion er i mer eller mindre grad preget av de kulturelle omgivelsene (Roald, 2012). Religion, inklusivt islam, kan for enkelte personer først og fremst være viktig som et uttrykk for kultur heller enn religiøs overbevisning og tro (Leirvik, 2009). Leirvik (2009) redegjør for betegnelsen ”kulturelle muslimer” – en betegnelse som lærer 2 riktignok ga uttrykk for å være svært kritisk til. Lærer 2 mente at muslimsk identitet forutsetter en islamsk overbevisning og tro, og at å være muslim framfor alt handler om å bekjenne seg til troen på én Gud, og at Muhammad er Guds siste profet.

Ut ifra det som lærer 2 fortalte, virket det som om hun var opptatt av å markere skillene mellom muslimer og ikke-muslimer, og da også grensene for hva det muslimske mangfoldet kan bestå av. Hvorvidt dette også påvirket hvordan hun underviste om islam og muslimsk mangfold har jeg imidlertid ikke grunnlag for å si noe om. Grensemarkering er ofte forbundet med normative tradisjoner, og gir uttrykk for et behov etter å enes om en felles sannhet (Leirvik, 2009). Dette er imidlertid forankret i et teologisk perspektiv, og er derfor ikke noe som religionsundervisningen skal eller kan ta hensyn til. Et viktig prinsipp for religionsundervisningen er nemlig at den skal gi en objektiv framstilling av alle religioner, inkludert av islam (Opplæringslova, 1996, § 2-4). Det betyr blant annet at subjektive og personlige forestillinger, som eksempelvis handler om når man har lov til å kalle seg muslim, ikke skal påvirke presentasjonen av islam i undervisningen. Om man ser dette i lys av det Gilhus & Mikaelsson (2012) argumenterer for, vil enhver uttrykksform for islam bli ansett som like gyldig – uansett om det tar utgangspunkt i et kulturelt eller et ortodokst ståsted. Religion, og følgelig også islam kan forstås på ulike måter av forskjellige mennesker. For at undervisningen skal gi en rettferdig og helhetlig framstilling av religion som fenomen, er det dermed viktig at framstillingen tar hensyn til de ulike uttrykkene, ergo det muslimske mangfoldet.

5.2.2 Motvekt mot mediebildet

Et av mine hovedargumenter for hvorfor det bør være et større fokus på muslimsk mangfold, er at undervisningen på den måten kan framstå som en motvekt mot det bildet av muslimer som presenteres gjennom mediene. Medienes framstilling er i all hovedsak negativ og konfliktorientert, den gjennomsnittlige muslimen i gata overskygges av alle de ekstreme tilfellene (Døving & Kraft, 2013). Flere studier argumenterer derfor for at religionsundervisningen bør bidra til å balansere denne framstillingen (Johansen, 2016; Merckoll & Øygard, 2014; von der Lippe, 2010). Det handler om å synliggjøre at den muslimske befolkningen er langt mer sammensatt og mangfoldig enn det man kan få inntrykk av via mediene.

I teorikapittelet hevdet jeg at mediebildet i forskjellig grad kan være med på å prege undervisningen om islam i klasserommet. Mine funn tyder imidlertid på at mediene i svært liten grad påvirker undervisningen og elevenes oppfatninger. Begge lærerne hevdet nemlig at deres elever var klare over at medienes måte å framstille muslimer på, ikke nødvendigvis viser et representativt bilde. Dette kan også være en medvirkende årsak til hvorfor lærerne jeg intervjuet ikke dekte det muslimske mangfoldet mer enn det de ga uttrykk for. I likhet med det som mine funn indikerer, viser også Johansens (2016) forskning at elevene evner å nyansere mediebildet. Johansen finner imidlertid at særlig ikke-muslimske elever likevel har negative assosiasjoner til islam og muslimer. Lærerne som jeg intervjuet ga imidlertid uttrykk for at også de ikke-muslimske elevene i deres klasser ikke lot seg påvirke av mediene; Lærer 2 fortalte blant annet: *"[...]mange som ikke er muslimer kjenner mange av dem, og da vet dem jo at de er forskjellige. Noen kan veldig mye om islam og ber, mens andre ikke vet hvordan man ber. Ja, det blir helt naturlig"*. Samtlige elever i disse klassene møter og erfarer det muslimske mangfoldet hver eneste dag, og i såne tilfeller er det naturlig at medienes påvirkningsevne er begrenset (Gripsrud, 2015; Døving & Kraft, 2013; IMDi, 2010; Johansen, 2016; von der Lippe, 2010). Begge lærerne jeg intervjuet bekreftet imidlertid at å undervise om mangfold er desto viktigere i klasser med færre muslimske elever, der mediebildet sannsynligvis har en større påvirkningskraft. Jeg mener likevel at det er viktig at lærere som underviser i klasser med mange muslimske elever også har et bevisst forhold til at det er viktig å vise fram mangfoldet. Det vil alltid være noen elever som uttrykker meninger og holdninger sterkere enn andre, og læreren har derfor ansvar for å kontekstualisere disse, samt å sørge for at disse meningsutspillene ikke blir stående som de eneste representasjonene av islam.

Lærer 2 fortalte at hun opplevde mediernes påvirkningskraft i sitt private liv. Siden hun selv var muslim erfarte hun at fordommer og misoppfatninger preget hvordan andre mennesker betraktet henne. Religionsundervisningen kan være et viktig bidrag med hensyn til slike fordommer og misoppfatninger, og i denne sammenheng er det hovedsakelig det holdningsdannende aspektet ved faget som er avgjørende. Lærer 2 antydet at hun hadde et bevisst forhold til holdningsdanning i religionsfaget, og fortalte blant annet at et hovedprinsipp for henne som religion- og etikk lærer var å motarbeide og å forebygge "hatfølelser" mellom mennesker med ulike trosoppfatninger. Dette handler i bunn og grunn om at undervisningen skal bidra til å utvikle toleranse og respekt for det, eller de som er annerledes, og ifølge læreplanen er dette en viktig "forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn" (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Dette kan samtidig ses i sammenheng med studien til Hovdenak & Bø (2010). Her understrekes det at en av skolens viktigste kunnskapsformer er å utvikle elevenes evne til å forstå "den verden de lever i" (s. 34). Hovdenak & Bø (2010) har intervjuet både elever og lærere som eksplisitt trekker fram religionsfaget som viktig fordi undervisning i faget kan bidra til økt forståelse og respekt.

I denne forbindelsen opplever jeg det som oppsiktsvekkende at samtlige lærebøker viser en tradisjonsorientert tilnærming som i stedet bidrar til å opprettholde de stereotype forestillingene som mediene også legger opp til. Jeg finner spesielt læreboken *Eksistens* kritikkverdig med hensyn til hvordan den framstiller kontroversielle temaer. Ifølge mine funn presenterer *Eksistens* gjentatte ganger debatterte og problematiske temaer innenfor islam, uten å nyansere eller å synliggjøre at det finnes ulike oppfatninger blant muslimer angående slike problemstillinger. Disse funnene samsvarer i stor grad med det som lærer 2 også fortalte om denne læreboken. Hun opplevde vanskeligheter med å bruke læreboken og fortalte at det var fordi "boken er med på akkurat det som boken ikke skal gjøre, nemlig å henge ut noen på en negativ måte, noen som har en annen praksis enn det som er "normen" her i Norge". Jeg mener at den framstillingen av islam som gis i *Eksistens* er problematisk, fordi den bidrar til å støtte oppunder mediernes framstilling, heller enn å balansere og å vise fram alternative representasjoner av muslimer.

Både med hensyn til kompetansemålene i faget, og ut ifra framstillingen i lærebøkene, legger undervisningen opp til en tradisjonsorientert, og i noen grad også gruppeorientert,

presentasjon av islam. Siden individnivået er mer eller mindre fraværende i undervisningen, vil også det muslimske mangfoldet tildekkes. Elever som i liten eller ingen grad har egne erfaringer med muslimer og mangfoldet blant dem, erfarer islam og muslimer hovedsakelig gjennom mediene. Dette vil naturligvis kunne være problematisk med tanke på framstillingene som gis der. Hvis undervisningen skal kunne være en motvekt til mediebildet, og følgelig bidra til å forebygge og undergrave stereotype oppfatninger og fordommer, mener jeg derfor det er viktig at undervisningen viser fram ulike representasjoner av mangfoldet i islam.

5.3 Mulige tiltak

Med utgangspunkt i det jeg har diskutert hersker det liten tvil om at jeg mener det finnes gode argumenter for at undervisningen bør forholde seg til det muslimske mangfoldet i større grad enn det som har vist seg å være tilfellet, ut ifra mine funn. Derfor er det også relevant å diskutere hva som må til for at undervisningen skal vie mer oppmerksomhet til de ulike uttrykksformene som finnes. Jeg skal i all hovedsak løfte fram to forskjellige tiltak som jeg mener er relevante med tanke på dette. Disse er: 1) et sterkere elevbidrag i flerreligiøse klasserom, og 2) endringer i religion- og etikkfagets læreplan.

5.3.1 Elever som representanter på muslimsk mangfold

Som jeg allerede har påpekt, underviste lærerne jeg intervjuet i flerkulturelle og flerreligiøse klasserom med en stor andel muslimske elever. I disse tilfellene mener jeg elevgruppen i seg selv utgjør et stort potensiale når det gjelder å undervise om islam og mangfoldet som finnes. Lærerne jeg intervjuet ga uttrykk for ulike praksiser med hensyn til dette; lærer 2 uttrykte seg stort sett positiv til å bruke elevene, mens lærer 1 derimot var mer skeptisk. Felles for dem begge var likevel et bevisst forhold til at religion kan oppleves som personlig, og at å løfte fram elevers religiøse bakgrunn i undervisningen derfor kan være problematisk. Dette er selvsagt en svært aktuell problemstilling i religionsundervisningen, og det er viktig at religion- og etikkfagets lærere har et bevisst forhold til det. Jeg mener likefullt ikke at det i seg selv gir grunn til å se fullstendig bort ifra elevenes religiøse, eventuelt ikke-religiøse bakgrunn i undervisningen.

Jackson (2006) argumenterer for at undervisningen bør ta utgangspunkt i elevenes egne forestillinger og forkunnskaper om religion, men at det da også er viktig at læreren viser varsomhet overfor elevenes ståsteder og synspunkter. Dette kan forstås i sammenheng med det lærer 2 fortalte om å skape en ”trygg arena” for aktiv deltakelse og engasjement. Det bør riktignok være opp til den enkelte elev å velge om han eller hun ønsker å dele egne historier og trosforestillinger. Med hensyn til den verdien det kan ha for å belyse mangfold, spesielt i en flerreligiøs klasse, bør læreren likevel legge til rette for at slike elevbidrag får muligheten til å komme på banen. Ifølge det som Iversens (2012) forskning viser, vil imidlertid elever med muslimsk tilknytning kunne utfordre hverandres muslimske identitet og integritet. I den forbindelse er det derfor essensielt at det ligger til grunn en forståelse av at religiøse tradisjoner forekommer på mange forskjellige måter, og at læreren kontekstualiserer de ulike elevuttrykkene som kommer fram i undervisningen. Dette dreier seg om å skape trygge rammer, og er en *absolutt forutsetning* for at elevers egne bidrag skal være fruktbare for undervisning om religioner.

5.3.2 Læreplanendringer

I likhet med det jeg har presisert og diskutert tidligere, legger læreplanverket og Opplæringsloven opp til at mangfoldsperspektivet i religioner er en viktig del av undervisningen i religionsfagene. Det understrekes at holdningsdanning er viktig, og å utvikle elevenes forståelse, respekt og toleranse framheves som sentralt i denne forbindelsen. I kompetansemålene i religion- og etikkfaget får imidlertid mangfold i islam lite oppmerksomhet. Holdningsdanning i forstand av respekt, forståelse og toleranse avhenger av at elevene får kjennskap til hva religion faktisk betyr for ulike mennesker, og følgelig at individnivået, samt gruppenivået i religiøse tradisjoner kommer tydeligere fram. Jeg mener derfor at kompetansemålene i religion- og etikkfaget i liten grad svarer til det øvrige læreplanverket og Opplæringsloven når det gjelder dette.

Lærerne skal for øvrig forholde seg til hele læreplanverket og det som er pålagt ut ifra Opplæringsloven. Det er imidlertid kompetansemålene som eksplisitt forteller hva undervisningen skal inneholde og hva det er forventet at elevene får kunnskaper om. Både lærer 1 og lærer 2 indikerte henholdsvis direkte og indirekte at kompetansemålene var avgjørende for hvordan de underviste om og synliggjorde mangfold i islam. Samtidig er det naturlig at også lærebøkene er utviklet med hensyn til den kunnskapen som er vektlagt i

kompetansemålene. Jeg mener derfor at et avgjørende tiltak for å synliggjøre det muslimske mangfoldet i undervisningen er at kompetansemålene i religion- og etikkfaget forandres. De bør endres på en slik måte at de samsvarer bedre med de øvrige målene for religionsundervisningen. Dette vil sannsynligvis åpne for at religiøse tradisjoners individnivå og gruppenivå også blir en selvsagt del av undervisningen, og følgelig at både det religionssosiologiske og det teologiske mangfoldet dekkes på en tilfredsstillende måte.

5.4 Avsluttende betraktninger og konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å bidra på det religion- og etikkdidaktiske forskningsfeltet. Med det i sikte har jeg undersøkt hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. Jeg har tatt utgangspunkt i intervjuer med religion- og etikkklærere, samt analyse av lærebøkens islamkapitler, og på den måten forsøkt å kaste lys over hvordan mangfoldsperspektivet framkommer i undervisningen. Et sentralt funn er at teologisk mangfold dekkes i tilstrekkelig grad, mens synliggjøringen av det religionssosiologiske mangfoldet er heller mangelfull.

Jeg har argumentert for at undervisningen har en tradisjonsorientert, og til en viss grad gruppeorientert tilnærming til religion. I den forbindelse har jeg samtidig etterlyst et større fokus på religioners individnivå. Ved å vise fram etnografiske eksempler der individuelle trosforestillinger og uttrykksformer frambringes, vil undervisningen i langt større grad ta hensyn til det religionssosiologiske mangfoldet. I den sammenheng har jeg blant annet påpekt at elevengasjement i flerreligiøse klasserom kan være en verdifull ressurs. Riktignok forutsettes det at det skjer innenfor trygge rammer som ivaretar elevens integritet og privatliv. At undervisningen sørger for å belyse representasjoner av det muslimske mangfoldet er særlig viktig med tanke på at mediene ofte framstiller muslimer på en negativ og konfliktorientert måte.

Jeg har diskutert sammenhengen mellom kompetansemålene, og den framstillingen som gis i undervisningen. Ut ifra kompetansemålene legges det opp til at det kun er det teologiske mangfoldet som må belyses, og dette har vist seg å være avgjørende for hvordan undervisningen forholder seg til mangfold i islam. Jeg opplever kompetansemålenes manglende fokus på mangfold som forunderlig, og da særlig med tanke på det øvrige

læreplanverket og Opplæringsloven der dette vektlegges i langt større grad. I læreplanverket understrekes det blant annet at kunnskaper om ulike uttrykksformer er viktig med hensyn til å utvikle sunne holdninger i et flerkulturelt samfunn. Jeg har i den forbindelse etterlyst et bedre samsvar mellom kompetansemålene, og det som framkommer ut ifra Opplæringsloven og de øvrige delene av læreplanverket.

I innledningen viste jeg til den pågående utarbeidelsen av læreplanverket i skolen. Ludvigsen-utvalgets to NOU-rapporter ga tydelig uttrykk for at skolen bør ha et økt fokus på mangfold, noe som også er blitt tatt med videre i høringsutkastet som nå foreligger. Det er imidlertid viktig å bemerke at mens Ludvigsen-utvalget mente at ”det flerkulturelle samfunnet” alene utgjorde ett av tre tverrfaglige temaer for skolen, har kunnskapsdepartementet valgt å la dette temaet inngå som en del av ”demokrati og medborgerskap”. Dette trenger riktignok ikke å bety at mangfoldsperspektivet er mindre prioritert i høringsutkastet sammenliknet med i NOU-rapportene. Det gjenstår heller å se når det ferdige læreplanverket foreligger.

Avslutningsvis kan det være verdt å vurdere hvorvidt mangfoldsbegrepet var et nyttig og tilfredsstillende begrep i denne studien. Det kan argumenteres for at mangfoldsbegrepet er et relativt abstrakt og flytende begrep; det er ikke nødvendigvis åpenbart hva som ligger i uttrykket ”mangfold i islam”. I denne studien har jeg brukt mye plass på å forklare hva *jeg* mener at dette uttrykket rommer; jeg har trukket fram både teologiske og religionssosiologiske variasjoner. Intervjupersonene mine uttrykte en litt annen forståelse, og det kan derfor hende at funnene mine hadde vært noe annerledes om jeg hadde konkretisert akkurat hva jeg mente med mangfold i islam. I denne studien har det imidlertid vært et poeng å gripe fatt i lærernes egne forståelser av muslimsk mangfold, og jeg mener at dette har vært nyttig med hensyn til å kunne si noe om hvordan de forholder seg til det i undervisningen.

5.5 Veien videre . . .

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i islam. I forbindelse med intervjudelen av studien, bør det nok en gang presiseres at studien min tar utgangspunkt i hva kun to religion- og etikk-lærere sier om temaet. Dette gjøre at jeg på ingen måte kan overføre disse funnene til å gjelde for

religionsundervisningen generelt. Jeg mener derfor at studien åpner opp for at det også kan gjennomføres kvantitativ forskning på feltet. En spørreundersøkelse av religion- og etikk lærere basert på mine funn, vil eksempelvis kunne gi en indikasjon på hvorvidt mine funn er representative for flere lærere. Det at mine intervju personer underviste i klasser med mange muslimer har også vært sentralt for denne studien. Jeg mener derfor at det kunne vært interessant å gjøre en tilsvarende intervjustudie av lærere fra andre, mindre heterogene skoler. Kanskje kan det tenkes at lærere som underviser på slike skoler er mer oppmerksomme på konsekvensene ved å gi en tradisjonsorientert framstilling av islam? I tillegg synes jeg det ville vært interessant å undersøke hvordan elever – både muslimer og ikke-muslimer - oppfatter islamundervisningen. Opplever de at framstilling er stereotypisk og fremmedgjørende? I Norge har det blitt gjennomført noen studier som omhandler dette, men forskningsfeltet er på ingen måte mettet. I tillegg synes jeg det ville vært interessant med en ny, tilsvarende studie etter at det nye læreplanverket er blitt innført. Særlig hvis kompetansemålene i det kommende læreplanverket i større grad legger til rette for å belyse mangfold i islam.

Litteraturliste

- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L., & Notaker, H. (2008). *Eksistens. Religion, etikk, livssyn, filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L., & Notaker, H. (udatert). *Eksistens. Religion, etikk, livssyn, filosofi* (nettutgave). Hentet fra:
http://mml.gyldendal.no/flytweb/default.ashx?folder=1936&redirect_from_tibet=true
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Burner, T. (2017, 26. april). Ja, la oss diskutere islam og fundamentalisme. *Dagbladet*.
Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/kultur/ja-la-oss-diskutere-islam-og-fundamentalisme/67513212>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriss, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London: Routledge.
- Døving, C. A. (2012). Norge snikislamiseres. I *Manifest Tidsskrift*. Hentet fra:
<http://www.manifesttidsskrift.no/norge-snikislamiseres/>
- Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Ø. Fuglerud & T. H. Eriksen (Red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning* (s. 111-132). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Gilhus, I. S. & Mikalsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax Forlag A/S.

- Gripsrud, J. (2015). *Mediekultur, mediesamfunn* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K., Kristiansen, H. H., Samdal, A. G., & Vestøl, J. M. (2014). Religion in Textbooks and among Young Buddhists, Hindus and Muslims: A Comparative Study. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Hentet fra: <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1104/983>
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., & Østnor, A. (2014). *Tro og Tanke: Religion og etikk for den videregående skolen* (2. utg.). Oslo: Aschehoug.
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., & Østnor, A. (udatert). *Tro og tanke: Religion og etikk for den videregående skolen* (nettutgave). Hentet fra: <http://www.lokus.no/open/troogtanke/Religioner-i-verden/Islam>
- Hovdenak, S. S. & Bø, A.-K. (2010). Kunnskapsteoretiske tilnærminger relatert til elev- og lærerperspektiv. I S. S. Hovdenak & O. Erstad (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 17-39). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- IMDi. (2010). *Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv (Årsrapport 2009)*. Hentet fra: https://www.imdi.no/globalassets/dokumenter/rapporter/2010/imdi_aarsrapport_2009.pdf
- IMDi. (2015). *Medieanalyse: Innvandring og integrering i norske medier 2014*. Hentet fra: https://www.imdi.no/contentassets/cdfe10af76ac44fe9a4591dcce4d5b62/innvandring_og_integrering_i_norske_medier_20142.pdf
- Iversen, L. L. (2012). *Learning to be Norwegian. A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster: Waxmann.
- Jackson, R. (2006). Understanding Religious Diversity in a Plural World: The Interpretive Approach. I M. de Souza, K. Engebretson, G. Durka, R. Jackson, & A. McGrady (Red.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (s. 399-414). Dordrecht: Springer.

Jackson, R. (2011). The Interpretive Approach as a research tool: inside the REDCo project. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 189-208, doi:10.1080/01416200.2011.543602

Johannessen, A., Tofte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Johansen, C. L. (2016). *Islam i norsk presse. En kvalitativ studie av norske elevers refleksjoner rundt fremstillinger av islam i norske medier*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/52123>

Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (REL1-01). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-foropplaringen2/>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 10. mars). *Overordnet del – verdier og prinsipper: Høringsutkast*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., & Steineger, A. (2013). *I samme verden. Religion og etikk, VG3* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.

Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., & Steineger, A. (udatert). *I samme verden. Religion og etikk, VG3* (nettutgave). Hentet fra: <https://isammeverden.cappelendamm.no/del.html?tid=1150594>

<https://isammeverden.cappelendamm.no>

Leirvik, O. (2009). Kulturelle muslimar. Definisjonsmakt, hegemonikamp og religionspolitikk. *Nytt norsk tidsskrift*, 26, 73-81. Hentet fra:

https://www.idunn.no/nnt/2009/01/kulturelle_muslimar_-_definisjonsmakt_hegemonikamp_og_religionspolitikk

Leirvik, O. (2010). *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Lundby, K. & Gresaker A. K. (2015). Religion i mediene – omstrid og oversett? I I. Furuseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 69-104). Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage Publications.

Merckoll, I. B. & Øygard L. K. (2014). *En kvalitativ studie av hvordan elever forstår begrepet fundamentalisme*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo), Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40633>

Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. I *British Journal of Religious Education*, 33(3), 313-326. doi:10.1080/01416200.2011.595916

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Opplæringslova. Lov 27. november 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

- Opsal, J. (2016). *Islam. Lydighetens vei* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramadan, T. (2009). *Europeisk islam. Å være muslim i Vesten*. Oslo: Cappelen Damm.
- Roald, A. S. (2012). *Islam*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Skrefsrud, T.-A., & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. I *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 99(03-04), 208-219.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2016). *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/trosamf/>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- von der Lippe, M. (2010). *Youth, Religion and diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case*. (Doktorgradavhandling). Faculty of Arts and Education, Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Hvordan forholder to religionslærere seg til mangfoldet av muslimer innenfor islam?

Innledning:

Aller først vil jeg få takke deg så mye for at du hadde lyst til å stille opp til dette intervjuet. Det er et utrolig viktig bidrag til mitt masterprosjekt. Som jeg allerede har informert deg om, skal masteren min handle om hvordan religionsundervisningen – eller snarere islamundervisningen – i videregående skole forholder seg til mangfoldet av muslimer. Da dette var noe jeg ønsket å undersøke, synes jeg det er naturlig å intervju de som har best kjennskap til faget, nemlig religion- og etikkklærere. Jeg håper at dette intervjuet skal kunne gi meg innsikt i hvilke refleksjoner du, som religion- og etikkklærer, har omkring mangfoldet i islam og hvordan du forholder deg til dette i undervisningen din. Det er viktig for meg å tydeliggjøre at det er dine egne refleksjoner jeg er interessert i, og at ingen svar anses som mer korrekte enn andre.

Muslimsk mangfold:

1. For å begynne litt overordnet, kan du begynne med å si noe hvilke tanker du gjør deg omkring mangfold innenfor islam?
 - a. Kan du nevne noen eksempler på hva dette mangfoldet består av?
2. ”Muslimness” er et begrep som kan brukes til å forklare *ulike grader* av muslimsk religiøsitet. Kan du si noe om dette begrepets relevans når en snakker om mangfold innenfor islam?

Islamundervisning:

Jeg er jo først og fremst opptatt av hvordan du forholder deg til det muslimske mangfoldet i undervisningen din. De neste spørsmålene vil derfor handle om dette.

1. Jeg vil igjen begynne veldig generelt. Kan du fortelle litt om hvordan islamundervisningen er i dine timer? Hva er det du legger vekt på når du underviser om islam?

2. I hvilken grad, og på hvilken måte forholder du deg til mangfoldet innenfor islam i undervisningen?
 - a. Kan du nevne noen konkrete eksempler fra undervisningen din der mangfoldet tydeliggjøres?
 - b. Er det noen aspekter ved dette mangfoldet du mener er viktigere enn andre?
 - i. Hva med for eksempel ”muslimness”?
3. Når det gjelder religiøse tradisjoner er det ikke nødvendigvis enighet om hva som er ”det viktige” eller hva som er selve ”kjernen” i de enkelte religionene. Hva er det du lar representere islam som religion i undervisningen din?
 - a. Synes du at det er utfordrende/vanskelig å velge ut hva som skal representere islam?
 - i. Hvorfor/hvorfor ikke?

Lærerens forhold til religion:

I utgangspunktet er ikke ditt forhold til religion eller religiøse bakgrunn av spesiell interesse for denne studien, det kan likevel tenkes at dette påvirker undervisningen på en eller annen måte. Neste spørsmål handler derfor om dette. Jeg vil imidlertid påminne deg om at du selv velger om du ønsker å svare eller ikke.

1. Kan du fortelle kort om ditt eget forhold til religion?
2. Tror du at ditt personlige forhold til religion/religiøse bakgrunn har noen betydning for hvordan du underviser om islam? For eksempel med tanke på hva du lar representere religionen?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?

Islamundervisning sammenliknet med annen religionsundervisning:

1. Det er jo ingen hemmelighet at islam er gjenstand for mye negativ omtale i mediene, således kan det også tenkes at lærere prøver å utjevne denne negative fremstillingen av islam. Hva tenker du om dette?
 - a. På hvilken måte mener du at mediens negative omtale av islam påvirker undervisningen din?
 - b. Hvordan forholder du deg til mediens negative omtale av islam i undervisningen?
 - c. Mener du at dette er forskjellig fra andre religioner og livssyn?

2. Påvirker mediens negative omtale av islam hvordan du tenker om mangfold i islamundervisningen?
 - a. Er det noen forskjell hva gjelder dette sammenliknet med undervisning om andre religioner og livssyn?
3. Tidligere spurte jeg deg hvorvidt du synes det var utfordrende/vanskelig å velge ut hva som skal representere islam, er det noen forskjell hva gjelder dette sammenliknet med andre religioner og livssyn?

Elevene:

1. Kan du fortelle litt om klassen(e) dine?
 - a. Jeg vet at det er en del muslimer på skolen du arbeider på. Har du kjennskap til cirka hvor mange av dine elever som er muslimer?
 - b. Utgjør klassen(e) dine mangfoldige eller homogene grupper?
 - c. Deltar elevene aktivt i undervisningen din?
2. Mener du at det er viktig å kjenne til elevenes religiøse bakgrunn og tilhørighet?
 - a. Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Har elevenes religiøse bakgrunn betydning for islamundervisningen din?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
 - b. Hvis nei, hvorfor ikke?
4. I hvilken grad er du opptatt av at elevene skal kjenne seg igjen i undervisningen?
 - a. Hvilke grep gjør du eventuelt for at de skal kjenne seg igjen?
5. I hvilken grad lar du elevene selv fortelle om egen tro/praksis i undervisningen?
 - a. På hvilken måte følger du opp elevenes innspill/beretninger?
 - b. Har du opplevd noen utfordringer tilknyttet dette? I så fall, hvilke?

Læreboken:

Jeg er kjent med at dere bruker læreboken "Eksistens".

1. Kan du fortelle litt om hva du synes om denne boken?
2. Bruker du læreboken aktivt i undervisningen?
3. På hvilken måte mener du at læreboken belyser mangfoldet innenfor islam?
 - a. Synes du at læreboken hjelper deg til å vise mangfoldet innenfor islam?
4. Bruker du andre ressurser enn læreboken til å belyse mangfoldet innenfor islam?
 - a. Hvis ja, hvilke?
 - b. Hvordan?

5. Har du kjennskap til noen av de andre læreverkene i religion- og etikkfaget?
 - a. Hvis ja, hva mener du om disse sammenliknet med ”Eksistens”?

Annet:

1. Er det noe utover det vi nå har snakket om som du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Forespørselsdokument

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Religionsundervisningens forhold til mangfoldet av muslimer

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan religion- og etikkundervisningen på videregående skole forholder seg til mangfoldet av muslimer. Med dettes menes hvordan læreren og læreboken balanserer forholdet mellom å presentere islam som en ideell størrelse med tydelige karaktertrekk, eller som et mangfoldig og kulturavhengig fenomen.

Problemstillingen lyder følgende: *På hvilken måte forholder religionsundervisningen seg til mangfoldet av muslimer?*

Intervjuet er en del av min masteroppgave ved det Utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitet i Oslo. Informantene blir forespurt om å delta på grunn av hans/hennes rolle som religion- og etikk lærer i den videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien krever at informantene stiller til et individuelt intervju. Intervjuet vil vare i underkant av 60 minutter. Intervjuet vil ta for seg spørsmål som belyser hva religion- og etikk læreren tenker omkring mangfoldet innenfor islam, og da spesielt hvordan han/hun forholder seg til dette i undervisningen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og intervjuer vil i tillegg ta notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningen vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuet omhandler ikke spørsmål som krever personopplysninger, og informantene skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen ferdigstilles 01.06.17, og personopplysninger og lydopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Ida Karoline Sormbroen (██████████), eller veileder Tove Nicolaisen (██████████).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



Jon Magne Vestøl
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo
Postboks 1099 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 09.02.2017

Vår ref: 52063 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52063	<i>Religionsundervisningens forhold til mangfoldet av muslimer</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jon Magne Vestøl</i>
Student	<i>Ida Karoline Sombroen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

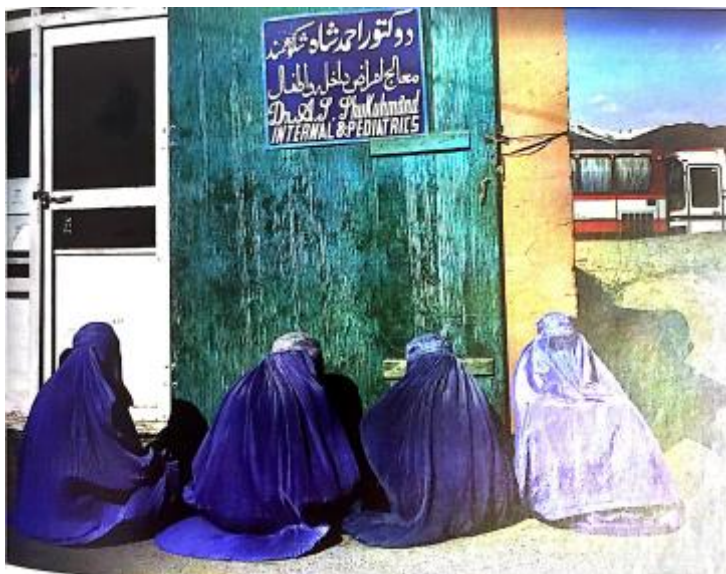
Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 4: Bilder fra lærebøkene



Figur 1: Bilde av ashura-feiring fra *Eksistens* (s. 172, 179 og 209)



Figur 2: Bilde av fire burkakledde damer fra *Eksistens* (s. 193)



Figur 3: Tre forskjellige bilder av henholdsvis burka, niqab og hijab fra *Tro og tanke* (s. 146-147)