



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSFAKULTET

«Islam i lærebøker gjennom 30 år – fra valgfritt til obligatorisk»

En undersøkelse av presentasjonen av islam i religionsbøker for den videregående skolen mellom 1982 og 2014.

Torild Erichsen Berge

Veileder

Solvor Mjøberg Lauritzen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2018
AVH505 Masteroppgave i KRLE/Religion og etikk, 60 STP
Erfaringsbasert master i KRLE/ Religion og etikk

Antall ord: 44.891

(ekskl. forside, sammendrag, forord, innholdsfortegnelse, litteraturliste, vedlegg)

Sammendrag

Religionsfaget i norsk skole har gjennomgått store endringer siden allmueskolen ble innført på 1700-tallet som kristelig konfirmasjonsundervisning. En av forandringene er at islam har gått fra å være én av flere valgfrie religioner til å være obligatorisk sammen med kristendommen. På bakgrunn av dette, samt samfunnsendringer og hendelser siden 80-tallet, ønsket jeg å se nærmere på om presentasjonen av islam har endret seg i lærebøker i religionsfaget.

Oppgavens problemstilling er: *Hvordan har presentasjonen av islam i Aschehougs lærebøker i faget Religion og etikk for videregående skole endret seg i tidsperioden 1982 til 2014?*

Valg av Aschehougs lærebøker ble gjort på bakgrunn av egen erfaring med noen av bøkene, samt forlagets lange historie som utgiver av lærebøker. Selve tidsperioden, 1982-2014, ble bestemt for å få en balanse i lærebøker utgitt før og etter at den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker opphørte. Samtidig er det en interessant periode i det norske samfunnet.

For å begrense omfanget av oppgaven, valgte jeg å fokusere på tre tema som er sentrale i islam, og som vil konkretisere problemstillingen:

- 1) Omtalen av profeten Muhammed
- 2) Jihad/ hellig krig
- 3) Kvinnens rolle i islam

Metoden som ble valgt er kvalitativ analyse, nærmere bestemt retorikkanalyse, men jeg har i tillegg sett på hvorvidt islam har fått større plass i lærebøkene, endret plassering og om tema som tas opp er forandret.

Studiens hovedfunn er at presentasjonen av islam har endret seg markant i tidsperioden, og jeg har funnet at det skjedde et skifte i presentasjonsformen mot slutten av 80-tallet. Det kan synes som om skiftet har skjedd uavhengig av forfatter, læreplan og bortfall av godkjenningsordningen, og jeg har derfor funnet at endringene som startet med lærebokutgaven utgitt i 1987, sannsynligvis skyldes andre påvirkninger, og drøftet endringene i en samfunnskontekst.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et spennende studie ved Det Teologiske Menighetsfakultetet. Det har vært interessante år med flotte forelesere, utfordrende fag og nye bekjenskaper.

Å skrive en masteroppgave er sannsynligvis noe man gjør én gang i livet, og det har vært en helt fantastisk opplevelse å kunne fordype seg i noe man er interessert i på denne måten. Jeg kan med hånden på hjertet si at jeg har kost meg selv om det har vært både tidkrevende og til tider stressende ved siden av full jobb og familie.

Det har vært mange, gode diskusjoner underveis, og det er flere som har kommet med verdifulle innspill, nyttige råd og som generøst har delt av sin kunnskap. I denne sammenheng vil jeg særlig takke min mann, Christian, og min gode venninne, Ingrid. Tusen takk for all hjelp!

Jeg vil også gjerne takke min veileder Solvor Mjøberg Lauritzen for oppmuntring og motiverende tilbakemeldinger.

Oslo, august 2018

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 5
1.1 Problemstilling og avgrensning	s. 6
1.2 Hvorfor er prosjektet viktig?	s. 8
2. RLE-fagets historie	s. 10
3. Forskningsoversikt	s.16
3.1 Ideologisk forskning	s.16
3.2 Bruk av læremidler i undervisningen og lærerens rolle	s.20
3.3 Utvikling av lærebøker	s.23
4. Metode	s.27
4.1 Valg av metode	s.27
4.2 Utvalg	s.31
4.2.1 Kort presentasjon av bøkene i utvalget	s.32
4.3 Forskningens kvalitet	s.35
5. Analyse	s.37
5.1 Kort oversikt - omfang og innhold	s.37
5.2 Retorikkanalyse	s.41
5.2.1 Om innledning av islam-kapitlene	s.41
5.2.2 Om Muhammed	s.44
5.2.3 Om jihad/ hellig krig	s.60
5.2.4 Om kvinnens rolle	s.72
5.2.5 Oppsummering retorikk-analyse	s.98
6. Drøfting	s.100
7. Avslutning	s.124
Litteraturliste	s.126
Bidliste	s. 138
Vedlegg	

1. Innledning

Religionsfaget har vært en sentral del av norsk skole helt fra oppstarten på slutten av 1700-tallet, og det undervises i faget gjennom hele barne- og ungdomsskolen samt i tredje klasse i den videregående skolen. Faget har gjennomgått store forandringer fra det opprinnelig var undervisning i kristendomskunnskap og frem til i dag hvor det undervises i religion, livssyn, filosofi og etikk. Islam er en av de obligatoriske religionene i den videregående skole, og har gått fra å være en av flere under tittelen «Levende ikke-kristne religioner» til å bli en sentral del av pensum.

Vi lever i et samfunn som blir stadig mer multikulturelt. Fra å være en tilnærmet ukjent religion i Norge før innvandringen fra Pakistan på 1970-tallet, har Islam i dag en stor og synlig plass i samfunnslivet og er i tillegg dominerende i nyhetsbildet.¹ Medieovervåkingsbyrået Retriever forteller at Islam og muslimer er blant de mest omtalte temaene i redaksjonelle medier, og dette skyldes blant annet måten religionskritikk blir håndtert på blant muslimer. Hendelser som mordforsøket på forlagssjef William Nygaard etter utgivelsen av boken *Sataniske vers*, «Karikatur-striden» og angrepet på redaksjonen til satiremagasinet *Charlie Hebdo* har satt sitt preg på hvordan religionen islam blir omtalt i media, og medført at den offentlige debatten har endret seg. I 2008, etter protester rundt Youtube-filmen *The innocence of muslims*, prøvde daværende regjering å innføre «*et strafferettslig vern mot kvalifiserte angrep på religion eller livssyn*» for å begrense religionskritikk. Flere undersøkelser viser at de fleste av oss mener at man helst ikke bør «provosere» muslimer unødvendig, og i 2014 ville et flertall av oss begrense yringsfriheten når det gjelder religionskritikk av islam².

Forskning viser at lærebøker har en sentral plass i undervisningen, og særlig i faget Religion og etikk. Lærere og elever tillegger bøkene stor vekt og de regnes som den primære kilden for kunnskap om religioner og livssyn. Lærebokforfattere og forlag har ansvaret for å tolke læreplanenes kompetansemål, og sammenfatte den nødvendige kunnskapen for elevene. Etter bortfallet av den offentlige godkjenningsordningen av lærebøker i 2000, er det ingen eller liten kontroll med innholdet i lærebøker. Det ble i sin tid hevdet av godkjenningsordningen var overflødig og at lærere og markedet for øvrig ville være tilstrekkelig for å kontrollere lærebøkene. Antall tilgjengelige lærebøker

¹ Nilsen og Strand, 2017:15

² Nipen, 2014

i Religion og etikk er redusert, og det viser seg at skoler og lærere i liten grad utfører grundige undersøkelser forut for valg av lærebok. Dette kan innebære at tolkningsmakten ligger hos lærebokforfattere og kommersielle forlag som kanskje i større grad lar seg påvirke av den generelle samfunnsdebatten.

På bakgrunn av samfunnsendringer og hendelser de siste 30 årene, som involverer både en tilbakeholdenhet med å kritisere islam som religion og bortfallet av statlig kontroll av lærebøker generelt, ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøker i den videregående skolen omtaler islam.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Jeg underviser i Religion og etikk på en videregående skole, og har lengst erfaring i bruk av Aschehougs lærebøker. Jeg har derfor valgt å undersøke totalt syv utgivelser av dette forlagets lærebøker i faget for å kartlegge eventuelle endringer i presentasjonen av islam. Min problemstilling er følgende:

Hvordan har presentasjonen av islam i Aschehougs lærebøker i faget Religion og etikk for videregående skole endret seg i tidsperioden 1982 til 2014?

For å begrense omfanget av oppgaven, har jeg valgt ut tre tema som er sentrale i islam, og som vil konkretisere problemstillingen:

- 1) Omtalen av Muhammed
- 2) Jihad/ hellig krig
- 3) Kvinnens rolle i islam

Selve tidsperioden er bestemt av de bøkene som er i utvalget, den første læreboken ble utgitt i 1982³ og den siste i 2014, men de er valgt ut for å få en balanse i bøker utgitt før og etter bortfallet av den offentlige godkjenningsordningen for lærebøker. Det er imidlertid en interessant periode også i forhold til læreplaner og endringer i samfunnet, nasjonalt og internasjonalt.

³ Her er det verdt å bemerke at det i utgaven *Religioner i dag: religionskunnskap for videregående skoler: til skolebruk og selvstudium*, 1982 hevdes at den ikke «avviker mye fra sin forgjenger» fra 1976 som heller ikke avviker særlig fra den første utgaven av boken som ble utgitt i 1970.

Jeg vil først se kort på hvordan utviklingen har vært med tanke på omfanget av kapittelet om islam i alle lærebøkene og dermed få en overordnet oversikt over endringer i vektlegging. Deretter vil jeg foreta en retorisk analyse av presentasjonen ut i fra de tre temaene angitt ovenfor, og drøfte eventuelle endringer her nærmere. De ulike temaene er valgt ut på bakgrunn av deres betydning for islam og fordi dette er temaer som bidrar til at islam blir omtalt i media.

Muhammed er islams grunnlegger og regnet som den siste profeten. Hans betydning for islam er udiskutabel og han fremstilles som den perfekte muslim. Hans liv er utførlig beskrevet i ulike hadither og så tett knyttet til Koranen at man ikke kan forstå enkelte koranvers uten å lese hadithene samtidig. Muhammeds posisjon innen islam har også medført sterke reaksjoner når muslimene opplever at Muhammed blir kritisert eller krenket, og dette gjør at det er viktig å forstå Muhammeds rolle for å kunne forstå islam.

Jihad eller hellig krig blir ofte beskrevet på to måter, både som «den store kampen» en muslim fører mot seg selv for å være en god muslim og som «den lille kampen» man utfører for å forsvare islam.⁴ Jihad nevnes i flere koranvers, og knyttes der til forsvar av religionen.⁵ I hadithene er jihad mer utførlig beskrevet og opprinnelsen av jihad knyttes til Muhammeds tid i Medina hvor muslimene angrep handelskaravaner til og fra Mekka. «*Men etter at islam ble en politisk faktor i Medina, ble plikten til å kjempe for islam et sentralt element i islams etikk.*»⁶ Muslimene er forpliktet til å kjempe for islam, og enkelte grupper regner jihad som den sjette søylen, en del av de rituelle pliktene.⁷ En sentral motivasjonsfaktor i denne sammenheng er at de som dør under jihad, vil gå rett til paradiset. Jihad knyttes til terrorhandlinger, og det har vært mange islamistiske angrep rundt om i verden gjennom de siste 30 årene. Dette er en av grunnene til at islam ofte figurerer i medias søkelys. Derfor kan det være interessant å undersøke hvordan jihad beskrives i lærebøkene gjennom denne perioden, særlig fordi jihad som hellig krig ofte blir forklart som misbruk og misforståelse av islam til tross for begrunnelsen i Koranen og hadith.

Det tredje temaet jeg vil undersøke er beskrivelsen av **kvinnenes rolle** i islam. Likestilling mellom kjønnene er et sentralt tema i samfunnet generelt og i skolen spesielt etter at Likestillingsloven trådte

⁴ Campanini, 2016:138

⁵ Campanini, 2016:55

⁶ Opsal, 2016:34

⁷ Opsal, 2016:34

i kraft i 1979⁸ (nå: Ligestillings- og diskrimineringsloven). Loven skal fremme likestilling mellom kjønnene og særlig bedre kvinners stilling i samfunnet gjennom å sikre samme muligheter til utdanning, arbeid og faglig utvikling. I tillegg står det i formålsparagrafen til Opplæringsloven at undervisningen skal «*fremje demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkjemåte.*»⁹ Kjønnssrollene i islam kan oppleves å være i konflikt med den vestlige oppfatningen av likestilling og kanskje særlig i forbindelse med ulike former for tildekking, rettigheter og ekteskap. Mye har vært skrevet om kvinnesynet i islam, og dette er vel ett av de mest omdiskuterte temaene i forbindelse med islam i det norske samfunnet. Jeg har derfor valgt å undersøke om beskrivelsen av temaet har endret seg i de syv lærebøkene.

1.2 Hvorfor er prosjektet viktig?

Norsk skole og utdanning for øvrig, fremheves som et fundament for vårt demokratiske samfunn og sentralt her står oppdragelsen av nye borgere. Etablering av et felles kunnskapsgrunnlag anses å være en vesentlig oppgave, og skolen regnes som en av de få felles møteplassene i et stadig mer fragmentert samfunn. Elevene skal oppfordres til å bli selvstendige individer; «*med ansvar for egne val og handlingar, med evne til å søkje det som er sant og gjere det som er rett.*»¹⁰ Denne overordnede målsettingen gjelder også i religionsfaget, og derfor er det viktig å sikre at måten lærebøkene presenterer de ulike religionene på er nøytral, informativ og uten påvirkning av politiske eller religiøse strømninger.

I over 100 år var lærebøker i den norske skolen underlagt statlig kontroll for å sikre at læremidlene var av god kvalitet og at elever fikk like vilkår over hele landet. Ordningen ble avvirket i 2000 med den begrunnelse at man ønsket å gi lærere en større valgfrihet og ansvar i undervisningen. Det ble også hevdet at ordningen var blitt overflødig som kontrollorgan for å sikre målene i læreplanen for grunnskolen og de videregående skoler. Fra Stortingets side ble det nå vektlagt at skolen og læreren skulle kunne planlegge undervisningen uavhengig av lærebøkene i de enkelte fagene, og det ble oppmuntret til bruk av andre kilder i tillegg til lærebøkene. «*Endelig var et viktig argument mot*

⁸ Den første Ligestillingsloven hadde imidlertid et unntak når det gjaldt indre forhold i trossamfunn, men denne bestemmelsen ble fjernet i 2010.

⁹ Opplæringsloven, 1998: § 1.1

¹⁰ Utdanningsdirektoratet. 2015:3

godkjenningsordningen at forlag, forfattere og fagmiljøer skulle sørge for kvalitetskontroll mht. innhold, likestilling og språklig kvalitet av lærebøkene.»¹¹

Det innebærer at det nå er opp til kommersielle aktører som forlagene å ansette lærebokforfattere, og legge føringer for innhold og utforming. Riktignok skal den aktuelle læreplan i faget legges til grunn, men vektlegging, vinkling og retorikk blir opp til forlagene selv.

¹¹ Bratholm, 2001:2

2. RLE-fagets historie¹²

I dette kapitlet vil jeg se bakover og redegjøre kort for fagets historiske utvikling, og slik sette faget inn i en kontekst. RLE-faget slik det fremstår i dag, er foreløpig siste punkt i en utvikling som spenner fra Bibellesning og utenatpugging til nøytral opplysning om verdensreligioner og livssyn. Faget har tradisjoner tilbake til 1700-tallet. Det har på mange måter fulgt utviklingen generelt i samfunnet, og speiler i dag holdninger og verdier som fremheves i et multikulturelt og flerreligiøst Norge.

To hundre år etter reformasjonen ble det innført tvungen skole for alle barn i Norge. Den norske allmueskolen ble innført i 1739 etter en forordning fra den danske kongen Kristian VI som ønsket at alle barn skulle få obligatorisk konfirmasjonsundervisning. Formålet med allmueskolen var kristendomsundervisning og samtidig opplæring i å lese. Kong Kristian VI var pietistisk religiøs¹³ og opptatt av at hans norske undersåtter skulle få kunnskap om «*sin Christendoms Grund.*»¹⁴ Leseferdigheter måtte opparbeides for at de selv skulle kunne lese de religiøse tekstene, og gjennom bønn og religiøse plikter, i tråd med reformasjonens brudd med pavekirken på 1500-tallet, kunne leve som fromme kristne.

Skolen ble bygget opp rundt pugging av katekismens tekster, som skulle læres utenat og ikke nødvendigvis forstås. På 1700-tallet fikk slottspresten, Erik Pontoppidan, i oppgave å utarbeide en forklaring til katekismen og denne boken kom til å prege undervisningen i svært stor grad. Boken er utformet som spørsmål og svar, hvor forfatteren stiller spørsmålene og også gir svarene. Til tross for at Pontoppidan hadde en pedagogisk og differensiert tilnærming i boken sin, ble utenatpugging fremdeles vektlagt. De første 100 årene var den norske allmueskolen utelukkende en opplæring i det barn måtte kunne for å bestå prestens overhøring ved konfirmasjonen.

Etter hvert fikk katekismepuggingen følge med fag som regning, skriving, historie, geografi og naturfag, men helt frem til 1860 var kristendoms kunnskap det viktigste faget på skolen og det påvirket også lærebøkene i andre fag, gjennom bilder og utvalgte tekster. I andre halvdel av

¹² Berge, 2012. Deler av denne teksten er fra et tidligere arbeidskrav.

¹³ Skjelbred, Askeland, Maagerø og Aamotsbakken, 2017:25

¹⁴ Skjelbred m.fl., 2017:25

1800-tallet endret skolen seg fra å være en opplæringsinstitusjon for konfirmasjon, til å ha mer fokus på allmenn dannelses. Det var imidlertid strid om denne endringen. Mange stortingsrepresentanter¹⁵ hevdet at skolens primære oppgave fremdeles skulle være konfirmasjonsopplæring, og argumenterte med at foreldrene hadde dannelsesansvaret. Loven om allmueskolen ble imidlertid vedtatt i 1860, og fikk stor betydning for skolens utvikling.

Kristendoms-kunnskap hadde fremdeles en særstilling i skolen, men innholdet i faget endret seg noe. Blant annet fikk historier fra Bibelen større plass. Volrath Vogts bok *Bibelhistorie med Lidt af Kirkens Historie*¹⁶ ble betydningsfull og ble brukt som støtte i undervisningen av katekismen. Boken fikk lang levetid i den norske skolen, og regnes som en av norsk lærebokhistories store suksesser.¹⁷ Boken tar for seg historier fra det gamle og det nye Testamentet, og Vogt tilpasset stoffet til leseren som han ønsket å fascinere og inspirere til egen tolkning av budskapet. Han inkluderte også kirkens historie,¹⁸ og her er det et eget delkapittel om Muhammed,¹⁹ den aller første innføring i andre religioner enn kristendommen. Omtalen var imidlertid noe annerledes enn dagens beskrivelse av Muhammed: han *«besluttet sig til at komme frem med en ny religion som var lavet sammen af hvad han havde lært, [av jødedom og kristendom] og hvad han selv opfandt. For at skaffe sin lære en indgang, foregav han at Engelen Gabriel havde aabenbaret sig for ham i en Hule og indgivet ham hvad han skulle lære.»*²⁰ Avsnittet, særlig sett i sammenheng med at Vogt setter de troende i anførselstegn,²¹ kan gi inntrykk av at Vogt var noe skeptisk til Muhammeds lære.

I 1889 kom det nye skolelover²² som markerte overgangen fra en kirkestyrt skole til en borgerlig folkeskole. Utdannelse av lærere²³ var ikke lenger kirkens ansvar, og skolene ble heller ikke drevet økonomisk gjennom kirken. I hver kommune ble det opprettet skolestyrer som hadde ansvaret for å ansette lærere, utarbeide skole- og undervisningsplaner og velge lærebøker. Unntatt fra denne rettigheten var imidlertid bøker i kristendoms-kunnskap som skulle godkjennes

¹⁵ 21 stortingsrepresentanter stemte imot todeling av skolen i 1860.

¹⁶ Elstad og Halse, 2002:238

¹⁷ Skjelbred m.fl. 2017:63

¹⁸ Vogt, 1885:87

¹⁹ Vogt, 1885:89

²⁰ Vogt, 1885:89

²¹ Vogt, 1885:90

²² Skjelbred m. fl., 2017:113

²³ Norges Lærerforbund ble stiftet i 1892.

av «*de af Kongen godkjente.*»²⁴ Denne statlige kontrollen av kristendomsbøker ble starten til en godkjenningsordning av lærebøker generelt.

Kristendomsfaget var viktig; fagets målformulering var fastsatt i loven, egen kontroll av lærebøker og et høyt timetall. Tilgjengelige bøker i faget var preget av at elevene skulle få en kristen oppdragelse gjennom formidling av sentrale tekster innen protestantismen. Bøkene formidlet lite om andre religioner, og var egnet til bruk i et homogent, kristent samfunn.²⁵ Tross revideringer, modernisering og nyutgivelser av bøkene frem mot 1939, ble innholdet i kristendomsbøkene stort sett beholdt.

Utover 1900-tallet ble faget utsatt for endringer. I takt med tiden og med fokus på pedagogiske prinsipper, ble faget mer religionshistorisk basert. Kristendomsfaget var imidlertid stadig knyttet til vår statsreligion, men læreplanen²⁶ som kom i 1939 fremhevet viktigheten av at det ble tatt hensyn til de ulike kristne²⁷ bakgrunnene barna kunne komme fra. Skolens overordnede mål var ikke lenger å medvirke til en kristen oppdragelse, men heller å utdanne elevene til å bli gode samfunnsborgere. Kristendom var nå det tredje største faget i skolen, men læreplanen åpner for at andre religioner også kunne omtales, men da helst under tema misjonshistorien.²⁸ Læreplanen av 1939 var gjeldende frem til 1960.

«Lov om Folkeskolen» kom i 1959 og «Læreplan for forsøk med 9-årig skole» kom i 1960. Begge hadde innflytelse på kristendomsfaget, og til tross for at målsettingen med faget var den samme som tidligere, skulle det nå også gis «*eit oversyn over andre religionar og arbeidet for fred og skjønsemd mellom folkeslaga og nasjonane.*»²⁹

Denne trenden ble ytterligere forsterket i årene som fulgte før vi fikk Grunnskoleloven i 1969. Selv om innholdet i kristendomsfaget ikke ble endret som følge av loven sies det at dette regnes som det endelige bruddet med kirken og kirkens eiendomsforhold til faget kristendoms-kunnskap.³⁰ Kristendomsundervisningen ble ikke lenger ansett for å være hverken

²⁴ Skjelbred m. fl., 2017:115

²⁵ Skjelbred m.fl., 2017:122

²⁶ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939

²⁷ Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939:24

²⁸ Skrunes, 2010:246

²⁹ Skrunes, 2010:245

³⁰ Elstad og Halse, 2002:240

dåps- eller konfirmasjonsundervisning. Allikevel var det bred enighet i Stortinget om at skolen fremdeles skulle bidra til å gi barn en kristen oppdragelse.

Den gryende globaliseringen førte med seg andre religioner og livssyn i stadig større grad, og i Mønsterplanen 1974 ble det påpekt at undervisningen i kristendomsfaget skulle være mest mulig objektiv. Andre religioner; som jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, fikk større plass i lærebøkene og ble omtalt i egne underkapitler.³¹ Her blir fokus en beskrivelse av religionen, skikker og verdier. Undervisningen skulle legges opp slik at flest mulig av barna kunne delta. De elevene som allikevel fikk fritak fra faget,³² fikk nå for første gang et alternativ kalt livssynsorientering.

I 1987 kom en ny mønsterplan, som ble lagt fram som en revidert utgave av M74. M87 representerte en sterk vektlegging av verdier og holdningsdannelse i kristendomsfaget. Det ble for første gang fremhevet at skolen skulle fremme både kristne og humanistiske verdier. Den konfesjonelle forankringen av kristendomsfaget ble riktignok opprettholdt, men det ble lagt vekt på åpenhet og romslighet i undervisningen for at flest mulig skulle kunne delta i opplæringen. De som nå ble fritatt fra kristendomsundervisningen, kunne velge mellom alternativ livssynskunnskap eller annen religions- eller livssynsundervisning, enten i regi av skolen og/eller registrerte tros- og livssynssamfunn. Frem mot midten av 1990-årene økte andelen av elever som søkte om fritak fra kristendomsundervisningen i grunnskolen, og størsteparten³³ av disse fulgte det alternative opplegget.

Da NOU i 1995 ga ut rapporten *Identitet og dialog* (NOU 1995:9) ble den starten på prosessen som i 1997 endte med «Kristendoms-, Religions- og Livssynskunnskap», KRL. Intensjonen med faget var ikke lenger å formidle «den ene sanne troen, men å hjelpe elevene til å forstå vesentlige sider ved den verden og kulturen de er en del av.»³⁴ Faget skulle fremdeles fremheve kristendommens posisjon i vår kulturarv og vårt verdigrunnlag, men samtidig informere og gi kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn. Målet var å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik religiøs bakgrunn. KRL-faget var blitt et kunnskapsfag, mer allmennpedagogisk, og ikke lenger kirkelig eller teologisk. Det var nå et obligatorisk fag for

³¹ Eksempelvis i boken «Kristendoms lære» fra 1976.

³² Rettighet siden 1845, helt eller delvis fritak fra undervisning i kristendoms kunnskap.

³³ Elstad og Halse, 2002:241

³⁴ Elstad og Halse, 2002:243

alle elever uansett religiøs bakgrunn. Lærebøkene i faget var omdiskuterte og det ble derfor opprettet såkalte «granskningsgrupper»³⁵ med representanter fra flere ulike livssyn og religioner.

Det var fremdeles mulig å be om fritak fra deler av undervisningen som kunne oppleves som *«utøvelse av eller tilslutning til annen religion eller livssyn,»*³⁶ og det var hvordan denne fritaksretten måtte dokumenteres fra foreldrenes side som førte til at Norge fikk en uttalelse fra FNs menneskerettighetskomité i 2004. En gruppe foreldre, Islamsk Råd Norge og Human-Etisk Forbund mente at dokumentasjonsplikten var i strid med foreldrenes frihet til å *«sørge for sine barns religiøse og moralske oppdragelse.»*³⁷ FNs menneskerettighetskomité uttalte at faget bare kunne være obligatorisk med begrenset fritaksrett hvis undervisningen var objektiv og nøytral, og hvis fritaksmulighetene var ikke-diskriminerende.

Saken ble også vurdert i Den europeiske menneskerettsdomstolen og også de konkluderte med at fritaksordningen påla foreldrene en tung og vanskelig oppgave. EMD mente at det var kvalitative forskjeller i undervisningen i kristendom i forhold til de andre delene av faget, og at denne praktiseringen brøt mot kravet om at all obligatorisk undervisning skal være objektiv, kritisk og pluralistisk.

På bakgrunn av uttalelsene og kritikken fra FNs menneskerettighetskomité og EMD, ble navnet endret til Religion, livssyn og etikk. Navneendringen skulle tydeliggjøre at religioner og livssyn ble behandlet på en kvalitativ likeverdig måte. Den norske regjering uttalte i 2007: *«Vi får nå et fag (RLE-faget) som er i samsvar med menneskerettighetene, og som gir elevene et godt grunnlag for å sette seg inn i viktige problemstillinger knyttet til religion, livssyn og etikk. RLE-faget gir også et viktig signal til skolene om at alle religioner skal behandles på en likeverdig måte i undervisningen.»*³⁸

Opplæringsloven og læreplanene ble også endret for å sikre at innholdet i faget var i samsvar med menneskerettighetene og ikke bidro til forskjeller – kvalitativt - mellom de ulike emnene i faget. Undervisningen skal fremdeles gi kjennskap til kristendommen, dens historiske og kulturelle betydning i Norge, og er av den grunn kvantitativt størst i faget. Men det nye var at

³⁵ Skjelbred m.fl. 2017:305

³⁶ Meier, 2012:2

³⁷ Meier, 2012:2

³⁸ Kunnskapsdepartementet, 2008

undervisningen også skulle være kritisk, i tillegg til objektiv og pluralistisk. Det ble altså fremhevet at det skulle holdes en kritisk distanse til læren, dog ikke kritisere det de ulike religionene står for og heller ikke ta standpunkt til sannhetsspørsmål ved religionene. De ulike religioner og livssyn skal presenteres saklig og upartisk, og med likeverdige pedagogiske prinsipper til grunn for undervisningen. Her er det imidlertid noen forskjeller mellom undervisning i faget i grunnskolen og i den videregående skolen. For eksempel ble det ikke nevnt at undervisningen i den videregående skolen skulle være kritisk, men sannhetsspørsmålet skulle kunne diskuteres.

Til tross for at kristendomsfaget har mistet sin posisjon i norsk skole gjennom årene siden opprettelsen av allmueskolen i 1739, er det lite som tyder på at oppmerksomheten rundt religionsfaget, læreplanene eller lærebøkene er mindre enn tidligere.

3. Forskningsoversikt

Forskning på lærebøker er et omfattende felt, og i dette kapittelet vil jeg redegjøre for tidligere forskning som er knyttet til lærebøker for faget Religion og etikk, først og fremst på videregående skoles nivå, og forskning som involverer islam i lærebøkene.

«Mens en tidligere snakket forholdsvis entydig om læreboka som pedagogisk hjelpemiddel, brukes det i dag en rekke begreper for å fange inn de redskaper og hjelpemidler som er i bruk som pedagogiske verktøy i undervisning og formidling.»³⁹ I fagplanen for Religion og etikk fra 1996 nevnes det, i motsetning til i tidligere fag- og læreplaner i faget, hverken lærebøker eller annet tilleggsmateriell. Denne planen er i hovedsak konsentrert rundt fagets mål og de faglige hovedmomentene, og markerer således et brudd med den posisjonen læreboken har hatt i faget frem til da. Forskning viser imidlertid at læreboken fremdeles er svært sentral i faget, og av stor betydning for lærere og elever. Læreboken skal forstås som «alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag.»⁴⁰ Forskningsområdet er, med dette utgangspunkt, forholdsvis stort og det kan være utfordrende å få oversikt. Egil Børre Johnsen presenterte i 1993⁴¹ en kritisk gjennomgang av lærebokforskning i ulike europeiske land, og delte forskningsfeltet inn i fire forskningsområder; historiske undersøkelser, ideologisk forskningstradisjon, bruken av lærebøker og utvikling av lærebøker. Min problemstilling gjør at redegjørelse av tidligere forskning vil falle innenfor tre av disse områdene; ideologi, bruk av lærebøker og herunder lærerens rolle, og utviklingen av lærebøker. Mitt hovedfokus vil være på norsk lærebokforskning, men det er også interessant å trekke inn relevant forskning i sammenlignbare land. Mye av den aktuelle forskningen er skrevet som hovedfag- eller masteroppgaver, men flere institusjoner har hatt ulike perspektiv på lærebokforskning. Jeg vil derfor søke å gi en bred redegjørelse for tidligere forskning som er relevant og interessant for mitt prosjekt.

3.1 Ideologisk forskning

Hvordan blir islam presentert?

Professor i religionsdidaktikk, Njål Skrunes, presenterer i boken *Toleranselæring og læreboktekster* omfattende forskning på ulike lærebøker i faget. Hans analyse viser at lærebøkene gir en ufullstendig

³⁹ Skrunes, 2010:18

⁴⁰ Opplæringsloven, 1998:§9.4

⁴¹ Skrunes, 2010: 42

presentasjon av religionen islam, og mener at historien og den teokratiske tenkningen blir dempet ned. Islam blir dermed presentert på en «snill» måte i de ulike lærebøkene. I tillegg blir likhetene mellom kristendommen og islam fremhevet, og i stor grad vektlagt på bekostning av ulikhetene mellom de to religionene. Skrunes hevder at bøkene unngår spenninger mellom islam og kristen humanisme når det gjelder problematiske tema som likestilling, kjønnsroller, æresbegrepet og ikke minst politiske tema som krig og forfølgelse i den islamske verden.⁴²

Marthe Mortensen Bjartveit skrev i 2016 en masteroppgave⁴³ hvor hun undersøkte hvordan lærebøker i Religion og etikk presenterte religiøse konfliktperspektiver blant annet når det gjaldt islam. Hennes funn viser at bøkene tar opp kriger og konflikter i historisk islam, familiekonflikter knyttet til kjønn og til en viss grad også teokratisk tankegang hos islamister, og hevder derfor at islam ikke presenteres for «snilt».⁴⁴ Hun er imidlertid enig med Skrunes at bøkene underkommuniserer ulikhetene mellom kristendom og islam, og at det er en tendens til at religioners negative vurderinger av hverandre nedtones.

Gilbert Sewall fra The American Textbook Council, publiserte i 2008 resultatene av et forskningsprosjekt som hadde tatt for seg de ti mest brukte lærebøker i historie på amerikanske highschools, og sett på retorikk i disse.⁴⁵ Han fant store forskjeller i hvordan kristendom og islam ble presentert. Eksempelvis ble ordlyd som «*building an empire*» brukt om muslimenes krigføring, mens de kristne korstogene ble beskrevet som «*Christian crusades launched onto muslims*». Han påpekte at ordvalget i stor grad dekket over og pyntet på vold og grusomheter utført i islams navn, og trekker frem jihad som eksempel. I flere lærebøker ble det fokusert på den indre kampen, mens den andre betydningen ble helt utelatt.

Astrid G. Samdal⁴⁶ undersøkte hvordan unge muslimer oppfattet sin religion i lærebøkene, og et av funnene hennes var at særlig en av de tilgjengelige bøkene, *Eksistens* utgitt av Gyldendal forlag, brukte bilder som fremhevet det konfliktfylte med islam. Boken presenterer bilder i islam-kapittelet som ikke harmonerer med det muslimer selv mener er representativt for islam og hennes respondenter gir tilbakemelding om at lærebøkene ikke fremstiller islam balansert, at bøkene i hovedsak forholder

⁴² Bjartveit, 2016: 11

⁴³ Bjartveit, 2016

⁴⁴ Bjartveit, 2016:67

⁴⁵ Bauer, 2009

⁴⁶ Samdal, 2013

seg til sunni-islam og at bøkene gjennom valg av illustrasjonsfoto bidrar til stereotype bilder av muslimene.

Geir Winje har redegjort for hvordan elever forholder seg til blant annet bilder som presenteres i religiøse lærebøker på barneskolenivå, og fant at bildene i liten grad ble benyttet aktivt i undervisningen eller tillagt vekt. Enkelte bilder ble oppfattet som «*utdypende, gjentakende eller bekreftende vedlegg til verbalteksten.*»⁴⁷ Han hevder imidlertid at elevene på dette nivået – uten særlig faglig eller personlig kunnskap om religionene – hadde liten interesse av eller utbytte av bildene uten at de ble knyttet til tekster. Disse funnene kan muligens også være overførbare til videregående skoles nivå.

Universitetslektor i religionsvitenskap, Kjell Härenstam hevder at religionsundervisningen og lærebøkene i faget er farget av den vestlige verdens syn på islam historisk sett og derfor fremstiller islam som mer konfliktyllet enn nødvendig. Han har undersøkt svenske læreplaner og lærebøker i religionsfaget på ulike trinn i skolen, og påstår at fordi læreplanene fremhever betydningen av «*de icke-kristna religionernas aktuelle situation*»⁴⁸ blir presentasjonen av islam koblet sammen med krig, vold og politiske konflikter, og medias bilde blir vektlagt. Flere steder i de innledende kapitlene i boken nevner han at muslimer påpeker at de ikke kjenner igjen sin religion i de aktuelle lærebøkene.

Ann Midttun hevder i en artikkel, *Biter og deler av islam*, at hvilke deler av islam som velges ut av forfattere og forlag har stor betydning for hvordan religionen oppfattes. Hun mener at det legges for liten vekt på «*jordingen av islam i hverdagsliv og samfunnsliv*»⁴⁹ i lærebøker. Hennes funn om hva som vektlegges og utelates, og hvilket bilde av islam som dermed blir gjeldende er relevant og hun påpeker at en bokstavelig tolkning av læreplanmålene medfører at helheten i faget blir borte. Midttun stiller spørsmål om forlagene er i ferd med å miste helhetsperspektivet i fagene ved kun fokusere på kompetansemålene.⁵⁰

Det har, over tid, skjedd en endring i hvordan skolens læreplaner ønsker at blant annet islam skal fremstilles, og dette har påvirket lærebøkene. I 1982 undersøkte Gunnar Christensen hvordan «fremmede religioner» ble presentert i forhold til det Mønsterplanen av 1974 anbefalte. Etter M74 ble

⁴⁷ Winje, 2014:349

⁴⁸ Härenstam, 1993:56

⁴⁹ Midttun, 2014:329

⁵⁰ Midttun, 2014:339

store deler av religionsstoffet lagt under samfunnsfaget (i barne- og ungdomsskolen), både i samfunnskunnskap, i geografi- og historiefaget, i tillegg til noe under kristendomsfaget.⁵¹ Christensen undersøkte fire ulike bøker i samfunnskunnskap og tre ulike bøker i kristendoms-kunnskap. Han fant at generelt bar lærebøkene preg av samme holdning til andre religioner enn kristendommen som tidligere: «*kristendommen er de andre religionene overlegen i innhold og mening*»⁵² og at M74s krav om en undervisning «*preget av vidsyn og vilje til å forstå [andre religioner]*» ikke ble ivaretatt. Bøkene var imidlertid godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter.

Året etter, i 1983, presenterte Anne Brunsvik Larsen en hovedoppgave med fokus på hvordan islam ble presentert i tre ulike lærebøker til bruk i den videregående skole. Hun ville analysere hvorvidt lærebokforfatterne lot seg farge av sin bakgrunn i kristendommen når de presenterte islam, på bakgrunn av at «*Lov om videregående opplæring av 1974 og læreplanen for religionsfaget legger vekt på en saklig innføring i og en aktuell orientering om fremmede religioner.*»⁵³ En av bøkene hun undersøkte var *Religioner i dag*. Boken var utgitt av Aschehoug i 1982, og er den første boken i mitt forskningsprosjekt. Larsen vurderte de ulike bøkene utfra tre problemstillinger, blant annet i forhold til læreplanens målsetting, og finner at bruk av retoriske vendinger og valg av stoff gir et negativt bilde av islam. Hun hevder at islam i stor grad blir vurdert opp mot kristendommen, og at dette kan være problematisk.⁵⁴

Åsne Berge skrev i 2016 en masteroppgave⁵⁵ hvor hun vurderte hvilket kunnskapssyn som benyttet i lærebøker i Religion og etikk i den videregående skolen. «*[...] innholdet i begrep som «kristen» eller «muslim» ikke nødvendigvis være likt for alle, men så og si være avhengig av hva vi har hatt tilgjengelig da vi konstruerte eller typifiserte begrepet. På denne måten blir kunnskapen også relativ.*»⁵⁶ Kunnskapen som presenteres i lærebøker blir oppfattet ulikt, og «blir til» hos den enkelte leser i samspill med andre, bakgrunnskunnskap og forståelse. Hun hevder at lærebøker i religion derfor ikke kan presentere en «fiks ferdig» løsning.⁵⁷ Videre analyserer Berge hvilket kunnskapssyn forfatterne benytter når de presenterer henholdsvis hva religion og kristendommen er. Hun påpeker at i delen som omhandler hva religion er, benytter forfatterne en drøftende og konstruktivistisk holdning

⁵¹ Skrunes, 2010:122

⁵² Skrunes, 2010:126

⁵³ Skrunes, 2010:127

⁵⁴ Skrunes, 2010: 131

⁵⁵ Berge, 2016

⁵⁶ Berge, 2016:39

⁵⁷ Berge, 2016:40

til stoffet og åpner for at leseren selv skal kunne danne seg en oppfatning av spørsmålet. Hun sammenligner dette med det synet som fremkommer i omtalen av kristendommen, og finner at forfatterne her i større grad har en kunnskapsrealistisk holdning og at «*språket signaliserer at sannheten er funnet og best kan legges fram som en fasit, uten problematisering.*»⁵⁸ Hun har ikke sett på hvordan de andre religionene i *Tro og tanke* blir presentert, men antar at det samme kunnskapssynet kommer til uttrykk også der.

Berge kommer ikke frem til en entydig konklusjon av sitt forskningsarbeid, men opplyser at lærebøkene blir til i et samspill mellom kunnskapssynet i læreplanen, tradisjon og forfatternes og utgiverens kunnskapssyn. Hun avslutter med å fremheve nødvendigheten av en større bevissthet rundt det kunnskapssynet som formidles gjennom lærebøker. «*Jeg mener det er grunn til å tenke gjennom om vi er tjent med å framstille religion på en måte som er enhetlig og klar, eller om vi gjør elevene en bjørnetjeneste og forenkler verden for dem.*»⁵⁹

Valg av hva som kan anses som vesentlig kunnskap vil nødvendigvis falle på lærebokforfatteren, og heri ligger det et aspekt av makt. Makt til å velge ut hvilken kunnskap som presenteres og hvordan den presenteres.

3.2 Bruk av læremidler i undervisningen og lærerens rolle

Åsne Berge skriver avslutningsvis i sin masteroppgave at hun har forståelse for at både lærere og elever har behov for lærebøker som presenterer kunnskap som fremstår med synlige grenser og med autoritet. En slik type lærebok vil forenkle læreprosessen og gjøre et komplekst fag som Religion og etikk enklere å forstå.

Læreboken er sannsynligvis det viktigste læremiddelet i elevenes møte med et fag, og læreboka har lange tradisjoner i skolen og lengst i religionsfaget. I følge Skrunes representerer lærebøker en form av pedagogisk tekst som blir formet ut fra mange hensyn. En lærebok kan enkelt forstås som en praktisk måte å samle og organisere fagets innhold på, og forskning⁶⁰ viser at læreboken fremdeles innehar en sentral plass i undervisningen til tross for at det er åpnet for bruk av andre typer læremidler.

⁵⁸ Berge, 2016:67

⁵⁹ Berge, 2016:94

⁶⁰ Liebich, 2012

«I en undersøkelse fra 2004 svarte 87 prosent av de lærerne som ble spurt, at elevenes lærebøker brukes ofte i planlegging og undervisning. Rundt 60 prosent av lærerne brukte like ofte lærerveiledningene som er skrevet til lærebøkene. Ikke sjelden vurderes læreboka vel så viktig som læreplanen. Lærebokas betydning henger sammen med at den systematiserer og strukturerer undervisningshverdagen for både lærerne og elevene.»⁶¹

Lærebøkene skrives som en tolkning av en gitt læreplan, og læreplanen er det politiske styringsmiddelet etter avslutningen av godkjenningsordningen. *«Læreboka i et fag blir i praksis en videreføring av de funksjoner læreplanen har. Den skal således både velge ut, strukturere og presentere fagstoffet i samsvar med de retningslinjer som er gitt.»⁶²*

Til tross for lærebokens sentrale posisjon i undervisningen, er det lite refleksjon over kvaliteten på lærebøkene. Dagrun Skjelbred rapporterer at framgangsmåten for mange lærere som ble spurt gjennom prosjektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* fra 2003, veksler mellom å hente inn vurderingseksemplarer fra alle forlag (48%), fra noen forlag (45%), lese utvalgte deler av boka (56%), bla gjennom den (30%) og så diskuterer med kolleger.⁶³ Innsatsen lærerne legger til grunn for valg av lærebøker ser ut til å variere.

Et av problemene ved valg av lærebøker er manglende vurderingskriterier: på hvilket grunnlag blir lærebøkene vurdert? Skjelbred skriver om dette at undersøkelser viser at skolene i liten grad har utarbeidet felles kriterier for valg av lærebøker. Kun litt over 3% av lærerne som deltok i prosjektet, svarte ja på dette spørsmålet, og over 25% svarte at de ikke visste om skolen hadde noen felles kriterier. I følge undersøkelsen har heller ikke lærerne som samarbeidet om valg av lærebøker, på forhånd utarbeidet felles kriterier for valget.⁶⁴

Inger Margrethe Tallaksen og Hans Hodne har undersøkt hvilken betydning læremidler har i faget RLE, og finner at læreboken står sterkt i faget. Både i planlegging og i selve undervisningen.⁶⁵ De rapporterer at lærerne forholder seg i mindre grad til nasjonale og lokale planer, og desto mer til læreboken. Særlig gjelder dette ved undervisning av religionene, og flere lærere forteller om en utrygghet som er særegen for RLE-faget: *«enkelte er engstelige for å si noe galt om religioner og*

⁶¹ Grepperud og Skrøvset 2012: 226

⁶² Bjørndal, 1967: 27

⁶³ Skjelbred, 2003:23

⁶⁴ Skjelbred, 2003:24

⁶⁵ Tallaksen og Hodne, 2014:360

*livssyn som noen elever hører til.»*⁶⁶ Dette innebærer at lærebokforfatterne og deres presentasjon av religionene får stor betydning, og mulighetene for at lærerne kan oppfylle Kunnskapsløftets intensjoner om kontekstuell undervisning svekkes.⁶⁷

Jannicke Strand påpeker at *«fagstoffet alene kan ikke garantere at elevene blir dannet etter å ha hatt undervisning i religionsfaget. Måten faget undervises på er vel så viktig. Undervisningen må være bredt, kritisk og komparativt anlagt. Lærerens rolle og undervisning blir derfor ekstra viktig.»*⁶⁸ I sin masteroppgave har hun undersøkt om religiøs radikaliserings og ekstremisme fører til nye utfordringer i faget i den videregående skolen, og om dette påvirker lærernes arbeid. Hun foretok en kvalitativ undersøkelse med intervjuer av lærere som jobbet med faget i den videregående skolen, og fant at lærerne til tider opplevde sin rolle både utfordrende og vanskelig. De var opptatt av å nyansere kunnskapen for elevene, men understreker samtidig at det er viktig å ta opp samfunnsaktuelle problemstillinger. En av Strands informanter mente at fagets muligheter til diskusjon, opplæring i evne til å tenke kritisk og kunne utfordre egne og andres fordommer er det viktigste, og særlig fordi han trodde at *«elevene glemmer fagkunnskapen om noen få år.»*⁶⁹

Strand konkluderer med at lærere i religionsfaget bør sørge for nyansering og gi elevene rom for å tenke kritisk, samtidig som undervisningen sørger for en likebehandling av religionene. *«Mine informanter gir uttrykk for at dette er en vanskelig utfordring.»*⁷⁰ En utfordring som krever mye mer av en lærer enn fagkunnskap, og ekstrakompetansen som religionslæreren forventes å inneha har økt med endringene i rammeplaner for faget.

Bengt-Ove Andreassen gjennomgår disse endrede forventningene i sin artikkel *Religionslæreren – en rolle i endring*, og viser hvordan religionslæreren skal fungere som verdiformidler i et multikulturelt samfunn. Faget og lærerne *«forventes å ivareta samfunnsbehov for å håndtere mangfold, behov som samfunnet ellers sliter med å håndtere selv.»*⁷¹ Denne brobyggerfunksjonen har overtatt etter det tidligere fokuset på religionslæreren som veileder av elevene i deres eksistensielle modning og identitetsutvikling. Andreassen stiller spørsmål om denne ekstrakompetansen blir vektlagt i

⁶⁶ Tallaksen og Hodne, 2016:359

⁶⁷ Tallaksen og Hodne, 2016: 362

⁶⁸ Strand, 2015: 18

⁶⁹ Strand, 2015:71

⁷⁰ Strand, 2015:73

⁷¹ Strand, 2015: 26

utdannelsen av lærere.⁷² Han noterer at det tilsynelatende er bred enighet om at religionslærere trenger en bred og solid fagkompetanse for å kunne undervise i faget. Men blir dette ivaretatt? Min erfaring er at religionsfaget ofte blir «gitt» til lærere som trenger å fylle opp stillingen sin, og at kompetanse eller formell utdanning ikke blir vektlagt. Videre blir faget ansett som mindre viktig av lærere og elever, noe som også bekreftes av forsker Karin Kittelmann Flensner gjennom observasjoner av lærere og elever i faget på svenske videregående skoler.⁷³

Det er forsket lite på elevenes møte med lærebøker og hvilken virkning lærebøker har på elever. «Dette er et komplisert forskningsfelt fordi påvirkningen skjer i et samvirke med mange andre påvirkningskilder som hjem, massemedia, venner, kirke m.m.»⁷⁴ Elever, særlig i den videregående skolen, møter mange ulike påvirkningskilder og det er usikkert hvor stor innflytelse skolen har på dem. Allikevel er det grunn til å anta at det elevene lærer på skolen vil kunne påvirke forståelse, holdninger og atferd, kanskje særlig i religionsfaget. Her vil den kunnskapen de får på skolen brytes mot det de lærer andre steder, og det er en god grunn til å sikre at lærere har gode kunnskaper i faget og at lærebøkene formidler fagstoffet balansert.

3.3 Utvikling av lærebøker

Frem til 2000 hadde vi i Norge en ordning for offentlig godkjenning av lærebøker. Etter at ordningen ble avskaffet, er det slik at hvem som helst kan skrive og gi ut lærebøker. Derfor er det særlig viktig at det blir forsket på lærebøkene som er i bruk i skolen i dag.

I boka *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk* fra 1999 redegjør Egil Børre Johnsen m.fl. for det som er særegent ved læreboka som undervisningsverktøy. Her gis det en innføring i lærebokkunnskap som kan gi lærere flere holdepunkter for vurdering av aktuelle lærebøker. Det konkluderes med at det ikke finnes en perfekt lærebok, og at det er viktig å være klar over hvilke styrker og svakheter de enkelte lærebøkene har. Også Høgskolen i Sørøst-Norge⁷⁵ har dette fokuset i Senter for pedagogiske tekster og læreprosesser som ble opprettet i 2001. Her tilbys det en omfattende forskningsdatabase med oversikt over forskning på lærebøker. Skrunes har gitt et viktig bidrag til lærebokforskningen og er spesielt interessant for mitt forskningsprosjekt da han har et

⁷²Andreassen, 2014:327

⁷³Schjølberg, 2015

⁷⁴Skrunes, 2010:69

⁷⁵Tidligere Høgskolen i Vestfold.

særlig fokus på kristendoms- og religionsfaget. Han gir i boken *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL, og Religion og etikk* fra 2010 en oversikt over forskning på lærebøker i Skandinavia, og redegjør i tillegg for analytiske og metodiske innfallsvinkler til forskning av lærebøker.

Det må nevnes at det oppleves som litt underlig at lærebøker generelt ikke er gjenstand for mer fokus enn det de er, særlig siden den offentlige godkjenningsordningen ble avsluttet i 2000. Camilla Renbjørn Valen skriver at nettopp denne tidligere godkjenningsordningen kan være årsak til manglende fokus på lærebok-forskning i Norge. «*Det finnes ifølge Johnsen m.fl. (1999) ingen standardisert eller etablert metode for vurdering av lærebøker, og tekstvitenskaplig virksomhet generelt er i dag mer preget av eksperimenteringer og forsøk enn av rette linjer og korrekthetsdirektiver.*»⁷⁶

Godkjenningsordningen for læremidler ble innført for kristendomsbøker i 1889, og senere utvidet til å gjelde alle skolebøker i 1908.⁷⁷ Ordningen vedvarte frem til regjeringen Bondevik opphevet den våren 2000, og vitner om at både det politiske miljø og de ulike fagmiljøene har lagt stor vekt på lærebokas rolle når det gjelder formidling av skolens innhold. I tillegg hadde ordningen vært betraktet som et viktig politisk styringsinstrument for å sikre undervisningen god kvalitet, og ikke minst for å regulere skolens innhold og sikre at alle skolebarn fikk samme undervisning. «*Selve godkjenningssystemet skulle sikre kvalitet slik kvalitet ble forstått på et gitt tidspunkt i det offentlige forvaltningssystemet.*»⁷⁸

Opphevelsen av godkjenningsordningen var imidlertid ikke et uttrykk for at myndighetene delegerte styringen av skolen. Begrunnelsen var i første rekke at det var læreplanen og ikke lærebøkene som skulle være styrende for undervisningen,⁷⁹ og tanken bak var at dette ville bidra til at utvalget av lærebøker ble mer mangfoldig. Til tross for at godkjenningsordningen ikke var omdiskutert blant skolene eller lærerne,⁸⁰ ble det hevdet at avskaffelsen av ordningen ville gi større myndighet til skoleeierne og til lærerne som «*en del av det profesjonelle ansvaret den enkelte læreren har.*»⁸¹ Valg av lærebøker kom dermed under lærernes kompetanseområde, og det skulle være skolens og lærernes ansvar å legge opp undervisning i de ulike fag slik at målene fra læreplanen nås. Det er påpekt at de

⁷⁶ Valen, 2013:7

⁷⁷ Skjelbred, 2003:3

⁷⁸ Skrunes, 2010:17

⁷⁹ Skjelbred, 2003:4

⁸⁰ Skjelbred, 2003:3

⁸¹ Skjelbred, 2003:4

færreste lærere har kompetanse til å vurdere lærebøker, blant annet i en undersøkelse utført av NOKUT i 2005 hvor lærerutdanningen blir kritisert for dårlig samsvar mellom teori og praksis.⁸² Dagrun Skjelbred bekrefter også at lærerne i større grad bør få opplæring i å «*analysere og vurdere lærebøker og andre læringsressurser*»⁸³. Hun hevder at lærebokvurdering har altfor liten plass i lærerutdannelsen, og hennes forskning viser at det er stor forskjell på hvordan lærerne vurderer nye lærebøker, og det kan synes at det i de færreste tilfellene er gjennomtenkte vurderingskriterier som legges til grunn for valgene.⁸⁴

Forlag og lærebokforfattere var blant de fremste kritikerne av godkjenningsordningen av læremidler,⁸⁵ og viktige pådrivere til å få ordningen avskaffet. Skjelbred finner at mens godkjenningsordningens bortfall i liten grad engasjerte lærerne,⁸⁶ var situasjonen annerledes blant forlagene. Vigdis Flottorp undersøkte forlagenes rolle,⁸⁷ og fant at de intervjuede forlagsrepresentantene var veldig positivt innstilt til ordningens bortfall som de mente ville gi forlagene større frihet.⁸⁸ Forlagsrepresentantene i undersøkelsen mente at lærebøkernes kvalitet ville bli opprettholdt, og stolte på at markedet ville reagere på feil eller mangler. «*Det ryktes fort hvis et læreverk har vesentlige svakheter og da taper man i konkurransen i forhold til andre verk.*»⁸⁹ Det er en kjensgjerning at den nye situasjonen uten godkjenningsordning gir forfattere og forlag økt handlingsrom, samtidig skal forlagene operere i et kommersielt marked. Skrunes oppfordrer til forskning rettet mot lærebøkernes faglige og pedagogiske kvaliteter i denne sammenheng, og påpeker behov for åpenhet rundt vurderingskriteriene som legges til grunn for valg og fremstilling av stoff.

I perioden før godkjenningsordningen for lærebøker falt bort, var det flere ulike forlag som gav ut lærebøker i faget, mens det i årene etter kun er de tre største forlagene som gir ut lærebøker i religionsfaget på videregående skoles nivå.⁹⁰ Asle Gire Dahl skriver i sin artikkel *Mot et bedre grunnlag for valg av lærebøker i den videregående skole?* at lærere i en innkjøpssituasjon legger vekt på det man kaller tiltrokvalitet, og baserer seg på «*tiltro til forfattere og forlaget – eller kanskje til*

⁸² Dahl, 2007

⁸³ Skjelbred, 2003:69

⁸⁴ Skjelbred, 2003:23-24

⁸⁵ Skjelbred, 2003:3

⁸⁶ Skjelbred, 2003:21

⁸⁷ Skjelbred, 2003:21-22 (Flottorp, sitert i Skjelbred 2003)

⁸⁸ Skjelbred, 2003:22

⁸⁹ Skjelbred, 2003:22

⁹⁰ Skrunes, 2010:268-290

vurderingen fra en tredje part i en bokomtale.»⁹¹ De store forlagene inviterer ofte til ulike fora der læreverk og forfattere blir presentert, og i forbindelse med nyutgivelser er det stor markedsføringsaktivitet og kursvirksomhet. Dette medfører kanskje at mindre forlag taper i konkurransen om markedet, og mangfoldet blir redusert?

Forskning viser altså at lærebokens sentrale posisjon synes å være stabil i religionsfaget, men det er lite forskning på lærebøker og særlig på hvilken kunnskap og vinkling som vektlegges. Lærere støtter seg i stor grad til lærebøkernes omtale av de ulike religionene i frykt for å støte noen, og lærebokforfattere har derfor stor tolkningsmakt i dette henseende.

⁹¹ Dahl, 2007

4. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for og begrunne metoden jeg har benyttet for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Undersøkelsens fokus er hvordan utvalgte tema innen religionen islam blir presentert i syv utgaver, fra 1982 til 2014, av lærebøker i faget Religion og etikk fra forlaget H. Aschehoug & Co.

Det er forskningens hensikt og formål som er avgjørende for hvilken strategi som tas i bruk for å innhente tilstrekkelig informasjon for å kunne oppnå forståelse. Deretter vil problemstillingen avgjøre hvilken metode som er den mest hensiktsmessige å benytte. I min oppgave vil problemstillingen gjøre det hensiktsmessig å ha en tilnærming av både kvalitativ og kvantitativ art for på den måten søke å gi et mer nyansert bilde av utviklingen. Fordelen ved flere tilnærminger er at de ulike metodene har forskjellige styrker og svakheter, og at de kan utfylle hverandre slik at totalbildet blir mer pålitelig. På grunn av plassbegrensninger har jeg imidlertid valgt å fokusere på kvalitativ analyse. I min oppgave vil det imidlertid være interessant å se på hvorvidt religionen islam har fått større plass, endret plassering i lærebøkene og om tema som tas opp er forandret. Jeg vil derfor kort kommentere utviklingen i lærebøkene med hensyn til dette.

Den kvalitative form av analyse brukes først og fremst når man ønsker å gå i dybden på et tema. Det handler om å forstå og fortolke for eksempel tekst, fremfor å måle eller årsaks-forklare. Det innebærer samtidig å få innsikt i hvordan noe oppfattes. Vurdering og opplevelse er subjektive aktiviteter, og det kan ikke snakkes om «objektivt sanne svar» i denne sammenhengen. Kvalitativ metode benyttes for å innhente mye informasjon om få enheter, og det er dette jeg vil gjøre bruk av i min analyse av de syv læreboksutgavene.

4.1 Valg av metode

Retorikkanalyse har fokus på språkbruken, og analyserer hvordan budskap formes og fremføres. Øyvind Bratberg⁹² fremhever at det sentrale i denne sammenheng er hvordan synspunkter og budskap kommuniseres, og hensikten er å vinne frem overfor sine tilhørere eller lesere. Retorisk analyse er en egen fagdisiplin hvor man ser på bruk av appellformer som etos, patos og logos.

⁹² Bratberg, 2017

Etos er avsenderens troverdighet, og her omfattes både Aschehoug forlag og forfattere. Aschehoug har lang erfaring som forlag og er godt kjent i markedet, både for skjønnlitteratur og faglitteratur. Forlaget har vært fremtredende i media ved flere anledninger, og det er grunn til å anta at de nyter tillit i markedet, blant lærere og skoleelever. «*Når vi ikke vet med sikkerhet, er vi tvunget til å stole på den som taler.*»⁹³ Dette gjelder i særdeleshet for lærebøker, både lærere og elever stoler på at det som står i lærebøkene er riktig og sant. Troverdigheten og overbevisningskraften til lærebøkene er knyttet til forlaget og forfatterne. I den første boken i mitt utvalg bruker forfatter Håkon Strøm seg av konsulenter som han navngir i bokens forord. Her viser han til Dr. philos. Alv Kragrud og fakultetslektor Arild Romarheim.⁹⁴ I den fjerde boken blir forfatterne presentert med navn og tittel på baksiden av boken sammen med et fargebilde av dem. For eksempel blir Gunnar Heiene presentert som professor i etikk og Jan Opsal blir presentert som amanuensis i religionsvitenskap. De andre forfatterne har tittelen lektor. Denne presentasjonen av forfatterne er et retorisk grep som bidrar til bokens etos og mottagernes vurdering av avsenderens troverdighet. Det er sannsynlig at vi lettere lar oss *overtale* av de vi oppfatter som eksperter. Det er imidlertid usikkert hvorvidt skoleelever bryr seg om forfatternes kompetanse, men det kan bidra til et overbevisende helhetsinntrykk.

I innledningen til lærebøkene opplyses det om hvilken forfatter som har skrevet hvilke kapitler,⁹⁵ og for den observante leseren vil det muligens forsterke tilliten at det også refereres til forfatter Jan Opsals bok *Lydighetens vei* i kapitlene om islam.⁹⁶ Opsal har i tillegg tatt flere av bildene som brukes i fire av utgavene, og hans navn dukker derfor også opp i disse bøkens bildelister. Etos påvirkes også av hvorvidt avsender behersker det faglige i presentasjonen, og når forfatteren har skrevet en bok om temaet vil nok det bidra positivt til hans troverdighet og påvirkningskraft.

Hvordan stoffet presenteres, struktur, oversiktighet og leservennlighet påvirker også bokens etos eller innflytelse. En lærebok er i utgangspunktet skrevet for å benyttes i en pedagogisk sammenheng, og tekst og innhold vil være preget av dette. Layout er i denne sammenheng viktig, og utseendet med lettlest og oversiktig tekst, illustrasjoner og bilder har innvirkning på hvordan boken oppfattes. Bøkens layout blir ikke kommentert nærmere, men alle utgavene i mitt utvalg er imidlertid opptatt av å presentere stoffet oversiktig og dette understrekes allerede i innledningene. For eksempel påpekes det i 2005-utgaven at «*utformingen er gjort mer brukervennlig og fargerik.*»⁹⁷ I utgaven fra

⁹³ Kjeldsen, 2015:116

⁹⁴ Strøm, 1982:V

⁹⁵ Heiene, Myhre, Opsal, Skottene og Østnor 1997:7

⁹⁶ Eksempelvis side 102 i 1997-utgaven.

⁹⁷ Heiene, Myhre, Opsal, Skottene og Østnor 2005:6

2008 er forordet⁹⁸ strukturert med undertitler og tekst som forklarer oppsettet i boken med sidehenvisninger. Det blir også beskrevet hvor i boken eleven kan finne stoff som hører inn under hvert kompetansemål. Kjeldsen kaller inntrykket som gis før du begynner å lese selve stoffet i lærebøkene for «*innledende etos*»⁹⁹ og understreker: «*en høy innledende ethos (sic) øker sannsynligheten for læring og for påvirkning av holdninger.*»¹⁰⁰ Lærebøkene er opptatt av å gi et solid «førsteintrykk» gjennom uttrykk og oversiktighet, presentasjon av forfatterne og ikke minst forfatternes utdanning og fagkunnskap.

Patos blir i lærebokanalyse, vanskeligere å vurdere, og særlig i et fag som Religion og etikk hvor fagstoffet skal presenteres nøytralt og uten følelser eller noen form for misjonering. Samtidig kan man unngå å oppfordre til negative følelser ved å velge ord, uttrykk og ikke minst stoff som enten er mer nøytrale eller positivt ladet. Logos innebærer at leseren slutter seg til det eller de synspunktene som blir presentert fordi det fremstår som velbegrunnet og har validitet. Ulike appellformer og språklige virkemidler som benyttes i en lærebok er med på å støtte det overordnede budskapet, som i dette tilfellet er gitt av læreplanen, men valg av vinkling gjøres av lærebokforfatterne. Det er derfor svært interessant å vurdere det som blir skrevet, men også det som ikke blir skrevet.

Retorisk kommunikasjon blir ofte definert som kommunikasjon hvor avsender ønsker å oppnå en bestemt form for reaksjon eller respons, og hvor han søker å påvirke denne reaksjonen ved hjelp av sin troverdighet, sakens innhold og gode argumenter.

Jens E. Kjeldsen knytter retorikk til genre, og påpeker at genrer bidrar til å tydeliggjøre hvordan man skal kommunisere i bestemte situasjoner. Genrer kan være «*kulturelle reguleringer av menneskers handlinger*»¹⁰¹ og må ses i sammenheng med situasjonen den oppstår i. I forbindelse med genren lærebøker, og kanskje særlig lærebøker i religion, kan de retoriske former og uttrykk gi det Kjeldsen kaller et «*sosialt motiv.*»¹⁰² Lærebøkene skal formidles i en form som et generelt samfunnsmessig ønske eller av en bestemt kulturell holdning, og de påvirkes av en samfunnsmessig diskurs. Lærebøker generelt er fakta-litteratur, og fakta-genren har en innebygget «*fakta-kontrakt*»¹⁰³ som sier noe om at fastsatte sannhetskriterier og virkelighetsforståelse skal gjøres gjeldende.

⁹⁸ Heiene, Myhre, Opsal, Skottene og Østnor, 2008:6

⁹⁹ Kjeldsen, 2017:125

¹⁰⁰ Kjeldsen, 2017:127

¹⁰¹ Kjeldsen, 2015:98

¹⁰² Kjeldsen, 2015:100

¹⁰³ Kjeldsen, 2015:108

Det hadde, som kommentert ovenfor, vært interessant å inkludere en kvantitativ innholdsanalyse av lærebøkene i mitt utvalg, men i denne sammenheng vil jeg kun konsentrere meg om den delen av kvantitativ innholdsanalyse som tar for seg måling av omfanget som religionen islam får i de ulike lærebøkene. Denne metoden ser blant annet på kriterier som antall sider for på den måten å kunne si noe om endringer. Hvor i religionsbøkene kapittelet om islam fremkommer vil kanskje også ha betydning for helhetsinntrykket og hva leserne sitter igjen med. Dette helhetsinntrykket påvirkes også av hvordan islam presenteres i andre deler av lærebøkene, for eksempel under Del 1:

Religionskunnskap og religionskritikk. Når det er relevant, vil jeg også inkludere denne omtalen i min gjennomgang.

Skrunes redegjør for ulike forskningsmetoder innen lærebokforskning¹⁰⁴, og svakhetene ved disse. Jeg vil nedenfor kort redegjøre for kritikken som fremkommer når det gjelder retorisk analyse.

Deskriptivanalytisk forskning er tradisjonelt sett den mest benyttede metoden og her fortolker man tekstens innhold og skaper en forståelse av denne. Kritikken av denne metoden er at den kan innebære en stor grad av subjektivitet. Det blir hevdet at *«det var en tendens i denne forskningen til ikke å ta fram sitater som kunne stå i spenning eller motsetning til forskerens grunnleggende forståelse av lærebokteksten¹⁰⁵»*. Det innebærer at forskeren kan velge å fremheve det som støtter problemstillingen eller forskningens mål. Enkelte resultater kan dermed bli tillagt en skjev betydning eller være vanskelige å etterprøve. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt ut tre tema som analyseres, og jeg har tidligere redegjort for hvorfor jeg har valgt akkurat disse. Det kan muligens diskuteres om de temaene jeg har valgt ut er representative for endringene i presentasjonen av islam, og om jeg har latt min mulige forutinntatthet styre valget. Det er imidlertid ingen metode for å velge ut et representativt utvalg av sider i lærebøker, og så lenge begrunnelsen for valg av tema er oppgitt og behandlingen av funnene åpen og etterprøvbart, vil oppgaven kunne si noe om tendenser i presentasjonen av islam gjennom tidsperioden.

Det er vesentlig at forskeren er klar over metodenes begrensninger. Opplevelse og vurdering av lærebøker er subjektivt, og det kan derfor være utfordrende å finne frem til objektivt sanne svar i en slik analyse. Spørsmålet om subjektivitet vil være sentralt i all forskning om lærebøker. Det vil, i stor grad, være min subjektive opplevelse som står i fokus for forskningen. Jeg vil imidlertid basere meg på tekstene i bøkene, for på den måten å møte metodens kritikk til subjektivitet. Slik vil også

¹⁰⁴ Skrunes, 2010:105

¹⁰⁵ Skrunes, 2010:106

resultatene lettere kunne bli vurdert og etterprøvbare. Jeg vil i tillegg være bevisst på å ikke søke etter utsagn som eventuelt kan støtte min egen hypotese og forståelse.

Å analysere en lærebok handler i stor grad om å fortolke den, og tolkning vil selvfølgelig være forskjellig fra leser til leser.

4.2 Utvalg

I denne oppgaven har jeg valgt å se på totalt syv utgaver av en lærebok. Alle bøkene er utgitt av Aschehoug forlag. Forlaget er blant Norges største og eldste forlag, og omsatte i 2008 for 665 millioner kroner. Aschehoug skriver på sine nettsider at de «[...] er en garantist for ytringsfriheten.»

Konsernet omfatter ulike avdelinger, og en av disse er Aschehoug Undervisning som er ansvarlig for læreverk på alle trinn i den norske skolen. Forlaget har lange tradisjoner innen kunnskapslitteratur og den første læreboken innen religionsfaget i den videregående skolen ble utgitt allerede ca. 1889.¹⁰⁶

William Nygaard var administrerende direktør for forlagshuset¹⁰⁷ fra 1974 til 2010 da hans sønn overtok. Han har, både som forlagsdirektør og privatperson, vært opptatt av ytringsfrihet, og i 1994 fikk han tildelt stiftelsen Fritt ords pris for sin innsats. Året før, i oktober 1993, ble Nygaard skutt og det antas nå at drapsforsøket hadde sammenheng med at Aschehoug i 1989 ga ut Salman Rushdies roman *Sataniske vers*.¹⁰⁸ Noen år etter sin avgang hevdet Nygaard at ytringsfriheten har dårligere kår nå enn i 1993, og «peker blant annet på selvsensur og konformitet som har snevret inn mangfoldet av frie ytringer.»¹⁰⁹

Forfatterne av de ulike utgavene varierer lite. I de to første utgavene er Håkon Strøm eneste forfatter, mens de andre fem utgavene har en gruppe av forfatterne, og Jan Opsal er ansvarlig for presentasjonen av islam i alle. Jeg har fått tilgang til bøkene gjennom Nasjonalbiblioteket og biblioteket på skolen hvor jeg underviser. Jeg har selv erfaring fra bruk av de to siste lærebøkene.

¹⁰⁶ Skrunes, 2010:274

¹⁰⁷ Neraal, 2018

¹⁰⁸ Neraal, 2018

¹⁰⁹ Kildahl, 2016

4.2.1. Kort presentasjon av bøkene i utvalget

Den første læreboken i mitt utvalg er *Religioner i dag: religionskunnskap for den videregående skolen*¹¹⁰, utgitt i 1982. Boken ble godkjent for bruk av Kirke- og undervisningsdepartementet den 6. 2. 1982 og er skrevet av Håkon Strøm. Forfatteren har tidligere gitt ut tre lærebøker i religionsfaget for den videregående skolen¹¹¹ for J. W. Cappelens forlag: *Religionshistorie for gymnaset* i 1948, 1960 og i 1968.



Utgaven fra 1982 er tredje utgave av læreboken som ble utgitt første gang i 1970 med tittelen: *Religionskunnskap og religionshistorie*. Det slås fast i forordet til 1982-utgaven at «tredje utgave avviker ikke mye fra sin forgjenger,»¹¹² og deler av forordet er også det samme som i de to tidligere utgavene. Til læreboken hører det en lærerveiledning hvor forfatteren gir råd om undervisning, vektlegging og vurdering.

Læreboken støtter seg på læreplanen i faget «Undervisningsplan for gymnaset. Religion» fra 1976. Religionsfaget skiftet da navn fra Kristendomskunnskap til Religion, og læreplanen ga en liste over religioner som ble definert som «naturlig at en lærebok inneholdt,»¹¹³ uten at noe annet enn kristendommen var obligatorisk. Læreplanen fra 1976 var en såkalt rammeplan som ikke hadde konkrete læringsmål eller kompetansemål, i stedet skisserte planen hovedområder som ga større bredde til faget enn tidligere planer hadde gjort, og også større valgfrihet til den enkelte lærer og klasse.



Den andre læreboken er *Religioner i dag*, utgitt i 1987. Boken er fjerde utgave av læreboken, og versjonen i mitt utvalg er fra andre opplag pr. 1989. Boken ble godkjent av Rådet for videregående opplæring i mars 1987. Rådet for videregående opplæring forholdt seg til *Veiledende retningslinjer for godkjenning av lærebøker for grunnskolen*¹¹⁴ som blant annet skulle passe på at bøkene «samsvarer med vedkommende skoleslags overordnede mål, og målet for

¹¹⁰ Boken har en litt annerledes tittel inne i boken: *Religioner i dag. Religionskunnskap for videregående skoler. Til skolebruk og selvstudium.*

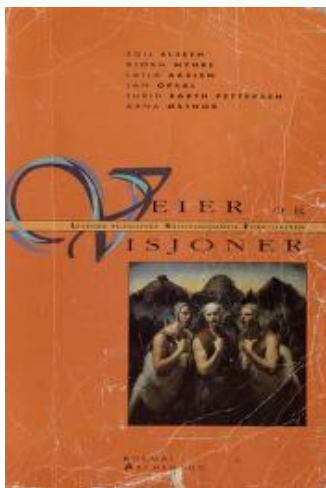
¹¹¹ Den gangen het det gymnaset.

¹¹² Strøm, 1982:VI

¹¹³ Andreassen og Olsen, 2015:66

¹¹⁴ Skrunes, 2010:293

vedkommende fag.»¹¹⁵ Godkjenningen gjaldt for fem år om gangen.¹¹⁶ Håkon Strøm er forfatter av denne utgaven også. Det oppgis ingen steder, men boken forholder seg til gjeldende læreplan fra 1976.



Den tredje læreboken er *Veier og visjoner. Levende religioner, kristendom, etikk/ livssyn* fra 1991. Boken ble godkjent av Rådet for videregående opplæring i februar 1991, og utgaven i mitt utvalg er 1. utgave/ 1. opplag. Forfattere av boken er Egil Elseth, Bjørn Myhre, Laila Akslen, Jan Opsal, Turid Barth Pedersen og Arna Østnor. Tre av disse er forfattere også i de neste utgavene i utvalget, deriblant Jan Opsal som her bidrar til Del 1: *Levende religioner* om blant annet islam. Boken forholder seg til læreplanen av 1976.



Den fjerde læreboken i mitt utvalg er *Mening og mangfold* fra 1997. Forfattere er Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor. Boken ble godkjent for bruk i den videregående skole av Nasjonalt læremiddelsenter i mai 1997, og godkjenningen er knyttet til den nye læreplanen av 1996. I følge denne læreplanen skulle elevene ha «kunnskaper om tre verdensreligioner, og en fjerde religion eller en religiøs retning.»¹¹⁷ Det skulle legges særlig vekt på islam.¹¹⁸ Den offentlige godkjenningsordningen for faget var fremdeles «spesielt omfattende.»¹¹⁹ Til læreboken fra 1997 fulgte det med en ressursperm som ga utdypende materiale for lærerne i faget.

¹¹⁵ Skrunes, 2010:293

¹¹⁶ Skjelbred m. fl., 2017:18

¹¹⁷ Heiene m. fl., 1997:20

¹¹⁸ Andreassen og Olsen, 2015:67

¹¹⁹ Skjelbred m. fl., 2017:305



Den femte boken i mitt utvalg er ***Mening og mangfold*** fra 2005.

Denne læreboken er 2. utgave av *Mening og mangfold* fra 1997, og har gjennomgått en «*omfattende revisjon.*»¹²⁰ Den er «*betydelig kortere enn tidligere*»¹²¹ og det påpekes i forordet at endringene er «*i samsvar med tilbakemeldinger fra brukerne,*»¹²² uten at dette utdypes nærmere.

Boken hevdes å være omfattende nok «*som middel til å nå læreplanens mål,*»¹²³ men det anbefales at man også bruker det tilhørende nettstedet i undervisningen. Det henvises til at mye av stoffet som er tatt ut av boken finnes her, sammen med nye oppgaver og lenker. Gjeldende læreplan er fra 1996 som ved forrige utgave. Forfattere av denne

utgaven er de samme som i foregående lærebok. *Mening og mangfold* fra 2005 er den første læreboken i faget fra Aschehoug etter at godkjenningsordningen for lærebøker ble avskaffet i 2000.



I 2008 kom læreboken ut i ny utgave, ***Tro og tanke***. Lærebokens nye tittel «*refererer til at mennesker har brukt og stadig bruker mange sider ved seg selv i sin søken etter mening i tilværelsen.*»¹²⁴ Boken opplyses «*å dekke målene i læreplanen av 2006 for religion og etikk i studieforbereidende utdanningsprogram.*»¹²⁵ Læreplanen av 2006 var en del av det man kalte Kunnskapsløftet, og ble utarbeidet på bakgrunn av at norske elever bare skåret «*middels godt på store internasjonale tester i lesing, matematikk og naturfag.*»¹²⁶ Den nye læreplanen bærer derfor preg av et større fokus på grunnleggende ferdigheter som å lese, å skrive, muntlige ferdigheter og digitale

ferdigheter. Det står beskrevet i *Tro og tankes* forord hvordan disse ferdighetene skal opparbeides gjennom bruk av lærebok og nettsted.

Forfatterne i boken er de samme som i foregående bok, og i denne utgaven blir det opplyst i forordet hvilke forfattere som har skrevet de ulike kapitlene. Jan Opsal skriver kapittelet om islam.

¹²⁰ Heiene m.fl., 2005:6

¹²¹ Heiene m.fl., 2005:6

¹²² Heiene m.fl., 2005:6

¹²³ Heiene m.fl., 2005:6

¹²⁴ Heiene m.fl., 2008:7

¹²⁵ Heiene m.fl., 2008:2

¹²⁶ Skjelbred m. fl., 2017:304



I 2014 kom en revidert utgave av *Tro og tanke* ut. Boken har en del «nyskrevet stoff om blant annet forandringer i det religiøse landskapet, ny religionskritikk og religionspolitikk, utviklingen i den muslimske verden og behandlingen av etiske problemstillinger.»¹²⁷ Bokens forfattere er de samme som tidligere, og også i denne utgaven blir de ulike forfatterne godskrevet det stoffet de har bidratt med. Læreboken forholder seg til læreplanen fra 2006, og kompetansemålene er de samme som i den tidligere utgaven av boken. Til boken hører det med en oppdatert nettside med tilvalgstoff, sammendrag, lenker og oppgaver.

4.3 Forskningens kvalitet

Pålitelighet, troverdighet og objektivitet

Det er flere utfordringer knyttet til å tolke tekst, og det er begrensninger ved tekstanalyse som metode. Imidlertid kan man som forsker sikre seg at studien vil bære preg av kvalitet. I boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*¹²⁸ diskuteres det ulike begreper som pålitelighet, troverdighet og objektivitet som mål på kvalitet i en slik sammenheng. Under har jeg gjennomgått mitt forskningsprosjekt med tanke på å imøtekomme disse begrepene.

Pålitelighet eller reliabiliteten knyttes til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig eller troverdig måte. I en tekstanalyse vil dette være knyttet til dataene som i mitt tilfelle er utvalgt fra de ulike lærebøkene. Påliteligheten omhandler da hvorvidt jeg har et relevant utvalg og i mitt prosjekt har jeg søkt å imøtekomme dette ved å begrunne valg av temaene, og sammenligne tekstutvalget over tidsperioden. Der hvor det er relevant, har jeg i tillegg sett på andre deler av lærebøkene.

Validitet eller troverdighet dreier seg om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til, og for å oppnå troverdighet i en kvalitativ analysestudie «[...] dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.»¹²⁹ Forskningsprosessen bør derfor gjennomføres på en mest mulig åpen måte, ved å beskrive analysemetoder og begrep som legges til grunn mest mulig detaljert slik at man kan følge

¹²⁷ Aschehoug, 2014

¹²⁸ Johannesen, Tuft og Christoffersen, 2011:229-232

¹²⁹ Johannesen m.fl., 2011:230

forskerens tankegang. I tillegg bør forskeren være bevisst sin egen rolle, og inneha en kritisk og reflekterende holdning. Dette er kommentert under punkt 4.1, og det er viktig å vedkjenne at forskerens personlige meninger og holdninger kan påvirke datautvalg og tolkning av resultatene. *«Spenningen mellom subjektivitet og objektivitet eller mellom vurdering og beskrivelse i forskningen løses ikke ved at en ser bort fra det subjektive og det vurderende elementet i forskningen, men at det får sin rette plassering og avgrensing.»*¹³⁰

I mitt forskningsprosjekt vil refleksjon være en sentral del av prosessen, og jeg vil søke å unngå å la forskningen bli farget av eget syn. Samtidig bør det tas med at jeg har benyttet to av utgavene i egen undervisning, og at jeg i utgangspunktet har et kritisk blikk på lærebøker generelt. Her vil intensjonen være å avdekke forskjeller i presentasjonen av islam mellom de ulike utgavene, og med det som utgangspunkt vil man sannsynligvis finne forskjeller. Det er derfor viktig å vurdere om eventuelle forskjeller kan tolkes til å ha større betydning enn det som er realiteten. Man kan dermed risikere å overfortolke en liten del av en av lærebøkene.

Min tolkning av de syv lærebokutgavene vil sannsynligvis ikke være den eneste riktige, men mitt mål er at mitt forskningsprosjekt skal være systematisk og åpent begrunnet, og slik kunne både etterprøves og vurderes. Mine funn vil dermed kunne fungere som et utgangspunkt for å bevisstgjøre andre når det gjelder valg av læremidler i faget Religion og etikk, eller eventuelt forske videre med andre vinklinger.

¹³⁰ Skrunes, 2010:109

5. Analyse

Jeg starter dette kapittelet med en kort gjennomgang av bøkens generelle omfang og inndeling, og herunder se på islam-kapitlene spesielt. Hensikten er å gi en systematisk oversikt over endringer når det gjelder utviklingen av vektleggingen av islam i de ulike utgavene. Deretter vil jeg foreta en mer detaljert analyse og se på retorikk i lærebøkens presentasjon av islam i forhold til utvalgte tema: omtalen av Muhammed, jihad/ hellig krig og kvinnenes rolle i islam.

Avslutningsvis vil interessante endringer bli fremhevet, og den overordnede trenden vil senere bli drøftet i neste kapittel.

5.1 Kort oversikt – omfang og innhold

	1982	1987	1991	1997	2005	2008	2014
Totalt i boken	328 sider	184 sider	398 sider	424 sider	320 sider	315 sider	339 sider
Islam-kapittel	41 sider	21 sider	20 sider	35 sider	33 sider	42 sider	45 sider
%-vis andel av lærebok	12,5%	11,4%	5%	8,25%	10,3%	13,3%	13,2%
Kristendom	54 sider	24 sider	128 sider	129 sider	91 sider	77 sider	84 sider
%-vis andel av lærebok	16%	13%	32%	30%	28%	24,4%	24,7%
Jødedom	41 sider	24 sider	21 sider	14 sider	13 sider		
%-vis andel av lærebok	12,5%	13%	5,27%	3,3%	4%	-	-
Hinduismen	37 sider	20 sider	15 sider	15 sider	12 sider	24 sider	26 sider
%-vis andel av lærebok	11,28%	10,8%	3,77%	3,54%	3,75%	7,62%	7,67%
Buddhismen	29 sider	17 sider	19 sider	17 sider	15 sider	24 sider	26 sider
%-vis andel av lærebok	8,8%	9,24%	4,77%	4%	4,69%	7,62%	7,67%

I *Religioner i dag* (1982) er islam presentert sammen med jødedom og kristendom, og kapittelet inkluderer notiser, lesestykker og litteraturhenvisning. Det henvises til notisene og lesestykkene

gjennom hele kapittelet, og det opplyses i forordet¹³¹ at disse er hjelpemidler til å fordype seg i stoffet, men at de ikke regnes med i «*det egentlige pensumstoff.*»¹³²

Religioner i dag (1987) inneholder færre sider enn den foregående utgaven, men dette skyldes i hovedsak at tilvalgstoffet er redusert eller tatt helt ut. En sammenligning av teksten i utgavene viser at mye er helt likt, men det er flere bilder og tekstbokser i 1987-utgaven. Islam presenteres også i denne utgaven etter jødedom og kristendom i det åttende kapittelet, og presentasjonen inkluderer tre lesestykker under *Tema*.

Veier og visjoner (1991) har totalt 398 sider, en økning i forhold til begge de foregående utgavene i mitt utvalg. Læreboken omtales som «*en tykk bok*»¹³³ og både Del 2: *Kristendommen* og Del 3: *Etikk og livssyn* er presentert med flere sider enn i læreboken fra 1987. Islam presenteres i det syvende kapittelet i delen kalt *Levende religioner*, og kapittelet inkluderer to sider med forskjellige typer oppgaver og tekster fra Koranen.

I **Mening og mangfold** (1997) er islam plassert midt i delen *Levende ikke-kristne religioner*. Denne delen er plassert først i boken, før kristendommen og filosofi og etikk. Islam er omtalt som én av seks ulike religioner og livssyn. Kapittel 7 om islam inkluderer to sider med *Til sammenligning*, *Sammendrag*, *Repetisjonsspørsmål*, *Oppgaver* og en tekst med tittelen *Jihad – hellig krig?*, samt en tolkningsoppgave.

Ifølge læreplanen av 1996 er det obligatorisk for elevene å ha kunnskaper om islam og jødedom, i tillegg til kristendom, og så kan man velge mellom hinduisme og buddhisme. «*Islam har fått størst plass i læreboka*»¹³⁴ og dette begrunnes med at islam er gitt større vekt i læreplanen, og «*i tillegg har islam på mange måter preget nyhetsbildet og den politiske debatten på vår hjemmebane de siste årene. Stikkord for dette siste er for eksempel Rushdie og muslimsk innvandring.*»¹³⁵

I forordet til **Mening og mangfold** (2005) opplyses det at boken er 100 sider kortere. Dette har gitt endringer blant annet i antall *Levende ikke-religiøse religioner*. Sjamanisme er tatt ut og flyttet over til nettstedet.¹³⁶ Del 3: *Kristendom* er redusert med 39 sider i denne utgaven, mens kapittelet om islam har det samme antall sider som tidligere. Islam er presentert i Del 2: *Levende ikke-kristne religioner*

¹³¹ Strøm, 1982:VII

¹³² Strøm, 1982:VIII

¹³³ Elseth, Myhre, Akslen, Opsal, Barth Pedersen og Østnor, 1991:11

¹³⁴ Heiene m. fl., 1997:43 (ressursperm)

¹³⁵ Heiene m. fl., 1997: 43 (ressursperm)

¹³⁶ Heiene m.fl, 2005:6

som én av fem ulike religioner og livssyn. Kapittel 7 om islam er det fjerde kapittelet i denne delen, og inkluderer en halv side med *Oppgaver* 1-10 hvorav fem av oppgavene har ett a) og ett b) spørsmål, og tre av oppgavene har a-c spørsmål.

Tro og tanke (2008) er i et større format enn tidligere utgaver, og islam er én av tre religioner i Del 2 som nå kalles *Religioner i verden*. Religionen presenteres i kapittel 8, sist i Del 2, og presentasjonen inkluderer en halv side med *Repetisjonsspørsmål* 1-19 og *Arbeidsoppgaver* 1-7, og to sider med teksttolkning og bildetolkning.

Læreboken forholder seg til den nye læreplanen av 2006, og faget fikk i den forbindelse nytt navn: Religion, livssyn og etikk. Det skulle fortsatt være et allmenndannende fag som skulle bidra til å gi elevene et felles kunnskapsgrunnlag og felles referanserammer. K06 reduserte ytterligere på den obligatoriske delen av faget. Kristendommen og islam var fremdeles obligatoriske religioner, og så kunne lærere og elever velge mellom hinduisme og buddhisme som den tredje obligatoriske religionen. Jødedom var ikke lenger obligatorisk, og tatt ut av både læreplanen og læreboken. I tillegg var også nyreligiøsitet borte som et eget kapittel, og hovedmoment i læreplanen.

Nytt i denne utgaven av læreboken er sidene med teksttolkning og bildetolkning. Bakerst i hvert kapittel i Del 2: *Verdens religioner*, samt i delen om kristendommen, er det sider som leder elevene gjennom tekst- og bildetolkning. I kapittelet om islam er teksten et utdrag fra hadith (det oppgis ikke hvilken hadith) som omtaler Muhammeds himmelreise og hvordan muslimene kom til å be fem ganger om dagen. Tolkningen er delt inn i *Bakgrunn*, *Analyse* og *Budskap*. I bildetolkningen er det et bilde av et kunstverk som forestiller Muhammeds himmelreise, og her er tolkningen inndelt i *Bakgrunn*, *Motiv og form* og *Budskap*. Tolkningen er allerede gjort for elevene. Dette er det samme for alle religionene, men i Del 1: *Religionskunnskap og religionskritikk* er det, under avsnittet *Metoder i religionsfaget*, en gjennomgang av hvordan man skal tolke religiøse tekster og kunst. Her blir elevene oppfordret til å prøve seg på en tekst fra Bibelen¹³⁷ og et kunstverk av Rembrandt om den bortkomne sønn.¹³⁸

Den siste læreboken i mitt utvalg er *Tro og tanke* fra 2014, og presenteres på nettsiden til Aschehoug som en revidert og oppdatert utgave av læreboken fra 2008. Inndelingen av boken er den samme som den foregående utgaven. Det er imidlertid noen forskjeller i titlene på de ulike kapitlene samt de ulike temaene som tas opp i hvert kapittel. Del 2: *Religioner og verden* er uendret fra den foregående

¹³⁷ Luk 15,11-32

¹³⁸ Heiene m.fl., 2008:49

utgaven: islam er presentert i kapittel 8, som den tredje av tre verdensreligioner. De andre er fremdeles hinduisme og buddhisme. Islam-kapittelet har økt siden forrige utgave. Arbeidsoppgavene er mer omfattende enn tidligere og bærer preg av sammenligning og drøfting. Flere av oppgavene er også rene skriveoppgaver, hvorav den ene ber elevene ta utgangspunkt i et bilde av en mann i bønn¹³⁹, og skrive en tekst om den «*bedendes opplevelse av forholdet til Allah.*»¹⁴⁰ Her får elevene oppgitt overskriften de skal bruke på teksten sin: «*Allah er stor.*»¹⁴¹

Kort oppsummert har gjennomgangen av de ulike utgavene av lærebøkene avdekket flere endringer, blant annet i omfang. Bøkene har variert fra 424 sider til 184 sider, og samtidig er bredden i innholdet generelt sett redusert. Endringene kan ikke bare tilskrives endringer i læreplanene. For eksempel forholdt utgavene i 1997 og 2005 seg til samme læreplan, men her ble bokens sideantall redusert med 100 sider, og antall religioner og tema innen de gjenværende religionene ble også redusert.

Når det gjelder presentasjonen av islam er den mest fremtredende endringen antall sider som religionen har fått. Det var en markert nedgang i antall sider i 1987 og 1991 sammenlignet med 1982, men dette skyldes i hovedsak at læreboken i 1982 hadde et stort antall sider med tilvalgstoff som ikke ble videreført i de neste utgavene. Siden 90-tallet har islam fått et økende antall sider, med en topp i 2014.

Presentasjonen av islam har i tillegg jevnt over økt mer enn de andre religionene. Antall tema som omtales er imidlertid redusert, og det kan synes at de gjenværende temaene er mer nøytrale enn i de tidlige utgavene. Dette vil jeg kommentere nærmere i retorikkanalysen.

¹³⁹ Heiene, Myhre, Opsal, Skottene og Østnor, 2014:115

¹⁴⁰ Heiene m.fl., 2014:156

¹⁴¹ Heiene m.fl., 2014:156

5.2 Retorikkanalyse

I denne delen av analysen vil jeg gjennomgå de utvalgte temaene i alle utgavene i mitt utvalg, og se nærmere på hvordan de presenteres. Her vil også plassering, utforming og bilder bli kommentert hvis interessant.

Jeg starter med å se på innledningene til kapitlene om islam. En innledning sier noe om hva som skal presenteres og hvordan det skal presenteres, altså tekstens logos, og i tillegg til vinkling på stoffet og hva som vektlegges.

5.2.1 Om innledningen av islam-kapitlene

Det er forskjell på måten presentasjonen av islam innledes i de ulike lærebøkene. I den første læreboken i mitt utvalg, *Religioner i dag* (1982), startes det med omtale av Muhammeds rolle i islam. Her står det blant annet at «vi bør helst ikke bruke uttrykkene muhammedanisme og muhammedanere.»¹⁴² Uttrykkene var tidligere mye brukt i både lærebøker og media, og Store norske leksikon forklarer at dette stammer fra den europeiske middelalder hvor «det ble hevdet at på samme måte som de kristne tilba Kristus, tilba muslimene profeten Muhammad (sic).»¹⁴³ Det understrekes flere steder i innledningen at Muhammed var en profet, men at han ikke skulle dyrkes eller gis æren for å ha grunnlagt islam. Det opplyses at Muhammed er «et menneske, ikke guddommelig,»¹⁴⁴ noe som muligens kan ses på som en sammenligning med Jesus. Men det gis ingen utdypende forklaring, heller ikke på uttrykkene muhammedaner eller muhammedanisme.

Innledningen for øvrig bærer preg av at forfatteren markerer en avstand til islam og muslimer, en holdning som også markeres i bokens innledning: «ikke-kristne religioner banker på mer enn før også her i Norge. Foreløpig er bankingen forholdsvis svak.»¹⁴⁵ Islam er fremdeles en relativt ukjent religion for norske elever, og resten av presentasjonen bærer også preg av dette.

Religioner i dag (1987) innledes på samme måte, om Muhammeds rolle i islam, og teksten er mye den samme som tidligere, men med to viktige endringer. Den ene er at ordet *helst* er tatt ut av setningen: «vi bør ikke bruke uttrykkene muhammedanisme og muhammedanere.»¹⁴⁶ I 1982 kunne

¹⁴² Strøm, 1982:C96

¹⁴³ Vogt, 2017

¹⁴⁴ Strøm, 1982:C96

¹⁴⁵ Strøm, 1982:A1

¹⁴⁶ Strøm, 1987:111

man, dog helst ikke, si muhammedanere og muhammedanisme om muslimer og islam, mens i 1987 bør man altså ikke gjøre det. Utgavene forholder seg til samme læreplan (1976) som hadde et formål om at faget skulle skape holdninger uten at det var spesifisert hvilke holdninger som skulle skapes. Man kan muligens anta at samfunnets holdning, og dermed også forfatterens, har blitt påvirket av et økende antall muslimer i Norge i tidsperioden mellom 1982 og 1987,¹⁴⁷ og at det derfor påpekes at man ikke bør bruke benevnelsene muhammedanere og muhammedanisme. Det gis heller ikke i denne utgaven noen nærmere forklaring til uttrykkene.

Videre står det i 1982-utgaven at «*da Allah hadde besluttet å la menneskene få del i den hele og fulle sannhet, kalte han på Muhammed. Han tok imot kallet og ble Allahs lydige sendebud til sine landsmenn.*» Denne setningen er ikke med i utgaven fra 1987. I stedet står det at «*Allah kalte Muhammed til profet, og han ble Allahs lydige sendebud til menneskeheten.*»¹⁴⁸ Dette er en endring som indikerer at islam er for hele verdens befolkning, *menneskeheten*, og ikke bare for Muhammeds landsmenn. Endringen bidrar til en oppfattelse av at islam hører hjemme også i Norge som følge av «*økende kulturelt mangfold i Norge på grunn av innvandrere og flyktninger.*»¹⁴⁹ Av denne grunn blir økt kunnskap og forståelse fremhevet som viktig. Innledningen av kapittelet er slik symptomatisk for andre endringer som jeg vil komme tilbake til.

I *Veier og visjoner* (1991) innledes kapittelet om islam med en tekstboks som gjengir islams trosbekjennelse og et bilde av en muezzin som kaller inn til bønn med billedteksten: «*Allahu akbar – Allah er stor!*»¹⁵⁰ Deretter følger det en større tekstboks som blant annet forteller om Ahmed som gleder seg til fasten og «*den spesielle stemningen fastemånedens ramadan skaper.*»¹⁵¹ Avsnittet er personlig i stilen, og gir elevene kjennskap til Ahmed som har blitt lovet av foreldrene sine at han skal få prøve seg på fasten, selv om «*han vet det blir hardt.*»¹⁵² Bruk av eksempler som leseren kanskje kan kjenne seg igjen i, er et retorisk grep som påvirker tekstens overbevisende kraft. I 1991 er det fremdeles læreplanen fra 1976 som gjelder og det kan virke som at forfatterne i denne utgaven har fokusert mer på læreplanens mål om «*å utvikle evna til å leve seg inn i, forstå og respektere religiøse og etiske verdier.*»¹⁵³ Innledningen om Ahmed bærer preg av å skulle engasjere leserne – som er unge

¹⁴⁷ Leirvik, 2015

¹⁴⁸ Strøm, 1987:111

¹⁴⁹ Strøm, 1987:10

¹⁵⁰ Elseth m.fl., 1991:96

¹⁵¹ Elseth m.fl., 1991: 97

¹⁵² Elseth m.fl., 1991:97

¹⁵³ Skrunes, 2010:284

mennesker som Ahmed – og fange deres oppmerksomhet og interesse ved å være personlig på denne måten. Samme retoriske grep benyttes senere i kapittelet, og jeg kommer nærmere tilbake til dette.

Innledningen fortsetter med forståelsen av lydighet i islam, som beskrives som «*kjernen i islam. Både enkeltmennesker, banker og regjeringer skal være lydige mot Allahs vilje.*»¹⁵⁴ Videre sammenlignes den vestlige forståelsen av religion med islam: «*Islam er ikke begrenset til det snevre område som folk i Vesten regner som religiøst.*» Innledningen til kapittelet vil tilsynelatende slå fast at islam er mye mer omfattende enn det som er vanlig å tenke om religion i et stadig mer sekulært samfunn, og at det er viktig å forstå dette. Det forklares videre at muslimer utgjør nesten 1/5 av verdens befolkning og at «*denne delen av verden er det ikke mulig å forstå uten å forstå islam, religionen som vil ha lydighet mot Allah på alle plan i livet.*»¹⁵⁵ Utsagnet om at det ikke går an å forstå hva som foregår i den muslimske verden eller blant muslimer uten å forstå islam, går igjen i de to neste bøkene også. Denne typen oppfordring til leseren, om å utvide kunnskapen for å kunne se det helhetlige bildet, er et retorisk grep som støtter budskapetets appell. Det indikeres samtidig at «vår vestlige» forståelse av religion ikke er tilstrekkelig når det gjelder islam, og denne holdningen videreføres i kapittelet og i senere utgaver av læreboken.

I de to utgavene av *Mening og mangfold*, fra 1997 og 2005, innledes kapittelet om islam med et avsnitt under overskriften *Islam i nyhetsbildet* og her slås det fast at islam er «*blitt en gjenganger i nyhetene.*»¹⁵⁶ Deretter følger det en liste over ulike grunner til at islam har vært omtalt i media. Denne innledningen kan være et retorisk grep for å engasjere elevene, her går man rett på det inntrykket som de fleste elevene kanskje har av islam. Siden forrige bok (1991), hadde det vært flere islamistisk motiverte terrorangrep rundt om i verden, blant annet angrepet på World Trade Center i New York og angrepet på forlagsredaktør William Nygaard, og islam var derfor ofte fremme i mediebildet.

Det interessante med listen er hvilke hendelser som velges ut og hvordan de omtales. Blant annet omtales konfliktene i Afghanistan som «motstandskamp» og «borgerkrig», mens Taliban utelates helt. Ordet «kamp» benyttes flere ganger og dette er ikke nødvendigvis et negativt ladet ord, kampen kan jo like gjerne være legitim. Kun ett sted benyttes ordet «terrorisme», og det er i forbindelse med «*terrorisme i Egypt og Algerie*», som i det vesentlige er muslimske land. Teksten under listen slår fast at: «*selvsagt har disse sakene også andre aspekter ved seg enn islam.*»¹⁵⁷ Her benyttes det igjen et

¹⁵⁴ Elseth m.fl., 1991:97

¹⁵⁵ Elseth m.fl., 1991:97

¹⁵⁶ Heiene m.fl., 1997:96/ Heiene m.fl., 2005:77

¹⁵⁷ Heiene m.fl., 1997:96

nøytralt ord, «sakene», om hendelser som i hovedsak er konfliktfylte og voldelige. Innledningen kan oppfattes å ville nyansere, ufarliggjøre og endre et medieskapt bilde på islam, tett knyttet til terror. Bruk av ordet «selvsagt» i denne sammenheng vanskeliggjør andre oppfatninger, og så fortsetter innledningen med å påpeke at «*en ikke kan forstå hva som foregår, uten å ha noe greie på islam.*»¹⁵⁸ Kapittelet redegjør deretter for at «*religionen setter sitt preg på alle sider av livet,*»¹⁵⁹ igjen kommer den vestlige oppfatningen av religion til kort.

De to siste lærebøkene i mitt utvalg, ***Tro og tanke***, innledes helt annerledes. Her beskrives et Iftar-måltid utenfor Husseini-moskeen i Kairo. Teksten forteller om en hyggelig og forventningsfull stemning: «*måltidet er begynnelsen på et livlig sosialt liv utover kvelden*»¹⁶⁰ og appellerer til leserens følelser på en annen måte enn de to tidligere utgavene. Her tas det utgangspunkt i en positiv opplevelse for å appellere til mer vennligstilte følelser hos leseren. Leseren kan muligens relatere Iftar-måltidet som en hyggelig opplevelse med familie og venner til egne opplevelser i forbindelse med for eksempel jul, og dette bidrar til å styrke forfatterens argumentasjon. Denne innledningen er betegnende for resten av kapittelet hvor det i svært liten grad tas opp tema eller hendelser som har medført at islam har fått oppmerksomhet.

Videre vil jeg ta for meg tema som omtale av Muhammed, presentasjon av jihad/ hellig krig og beskrivelse av kvinnenens stilling i islam. Jeg starter med den første boken i mitt utvalg før jeg fortsetter kronologisk. Temaets presentasjon oppsummeres avslutningsvis før jeg går videre med neste tema.

5.2.2 Om Muhammed

«*Til tross for at islam først og fremst er sentrert om troen på Allah, står og faller islam med tilliten til Muhammed.*»¹⁶¹

I ***Religioner i dag*** (1982) omtales Muhammed forskjellige steder i kapittelet om islam. Kapittelet innledes imidlertid med et fokus på Muhammeds rolle som forkynner av islam, men det slås fast at

¹⁵⁸ Heiene m.fl., 1997:96/ Heiene m.fl., 2005:77

¹⁵⁹ Heiene m.fl., 1997:96

¹⁶⁰ Heiene m.fl., 2008:106/ Heiene m.fl., 2014:114

¹⁶¹ Opsal, 2016:120

«islam vil helt og holdent gjelde som Allahs verk og ikke som Muhammeds.»¹⁶² Muhammed tok imot kallet fra Allah, men «gjorde aldri krav på å være guddommelig, han var bare et menneske.»¹⁶³ Dette understrekes også i tekst som er trukket ut i margin. Denne vektleggingen av Muhammed som menneske og ikke gud, forklares ikke. Men i omtalen av kristendommen står det følgende om Jesus: «[...] ikke bare en lærer eller et religiøst geni, som kun spiller en viss rolle for menneskene gjennom sitt eksempel og den åndelige arv han har etterlatt seg.»¹⁶⁴ Man kan få inntrykk av at dette er en direkte sammenligning med Muhammeds rolle i islam, og muligens også en rangering hvor Jesus er mer enn «bare» en lærer. Jesus blir sett på som en profet av muslimene – den største før Muhammed som kalles «profetenes segl»¹⁶⁵, men det avvises av muslimene at han er guds sønn. Først i avsnittet om Koranen¹⁶⁶ blir det foretatt en mer direkte sammenligning og her står det: «Jesus Kristus og Koranen svarer således til hverandre, ikke Jesus Kristus og Muhammed.» Videre nevnes Muhammed stort sett i forbindelse med utsagn eller uttalelser han kom med, for eksempel når det gjelder bønn og almisse, eller hans rolle i etablering av ritualer som ramadan og pilegrimsferden.

Mest omtale av Muhammed finner vi i avsnittet *Koranens lære*.¹⁶⁷ Her fortelles det at Muhammed «kjempet intenst» mot flerguderi, både blant araberne og de kristne: «de kristnes tro på den treenige Gud kunne han ikke godta.» Videre beskrives det at Allah viste sin barmhjertighet overfor Muhammed som «erfarte dette selv, ikke bare i sitt personlige liv [...]»¹⁶⁸ Det er interessant at forfatteren her bruker ordene «Muhammed erfarte dette selv,» for det vitner om kjennskap til hadither som forteller nærmere om åpenbaringene profeten hadde, når han hadde dem og hvordan de ble tolket av ham. Allikevel forklares det ikke nærmere på hvilken måte Muhammed opplevde Allahs barmhjertighet i sitt privatliv. Bakerst i kapittelet er imidlertid ett av lesestykkene gjengivelser av ulike koranvers med kommentarer gitt av ahmadiyya-sekten.¹⁶⁹ Et koranvers er Sure 33,50 hvor Allah gir Muhammed tillatelse til «å ha dine hustruer,»¹⁷⁰ og dette verset kan muligens være en beskrivelse av et tilfelle hvor Muhammed erfarte Allahs barmhjertighet. I kommentaren under verset står det at Muhammed kunne ha flere koner enn andre troende, og dette forklares med at profetens koner enten var enker etter tilhengere eller falne fiender, eller døtre av høvdinge i stammer som gikk over til

¹⁶² Strøm, 1987:111

¹⁶³ Strøm, 1982:C96

¹⁶⁴ Strøm, 1982:C55

¹⁶⁵ Strøm, 1982:C110

¹⁶⁶ Strøm, 1982:C108

¹⁶⁷ Strøm, 1982:C108

¹⁶⁸ Strøm, 1982:C109

¹⁶⁹ Strøm, 1982:C125

¹⁷⁰ Strøm, 1982:C126

islam - «*unntatt Aisha*», men hennes bakgrunn eller betydning utdypes ikke. Det avvises imidlertid at profeten av den grunn var «sanselig», og i den forbindelse står det: «*man har beskyldt profeten for å være sanselig, ikke noe er lenger fra virkeligheten.*» Det er rimelig å anta at kommentaren er ordrett kopiert fra ahmadiyya-sektens egen oversettelse, og at valg av ord derfor er gjort av dem. «Sanselig» er imidlertid et pussig ordvalg,¹⁷¹ og kan oppfattes som et forsøk på å dekke over en annen tolkning av begrunnelsen for å ha flere koner. Jeg er usikker på om skoleelever nødvendigvis forstår betydningen av ordet.

Forfatteren har sannsynligvis selv valgt ut hvilke koranvers som skal tas med i læreboken, og man kan spørre hva som er motivasjonen for å ta opp dette temaet når det ikke nevnes i kapittelet for øvrig. Det henvises imidlertid til dette koranverset under avsnittet *Mennesket* som blant annet omtaler kvinnenes stilling, men Strøm sier allerede i bokens innledning at lesestykkene ikke hører med til pensum, og lar det på den måten være opp til den enkelte lærer, i tråd med den aktuelle læreplanen, å velge og se nærmere på Muhammeds mange ekteskap. Denne utgaven er for øvrig den eneste læreboken i mitt utvalg som nevner Aisha, og dermed åpner for en diskusjon rundt Muhammeds ekteskap med henne. Strøm kommenterer for øvrig i innledningen til koranversene at: «*leseren vil se at kommentarene er en blanding av fortolkning og forkynnelse – og vel mest det siste,*»¹⁷² og dette kan forstås som en oppfordring til å være, om ikke nødvendigvis kritisk, så i hvert fall oppmerksom når man leser tolkningene. Han påpeker også at «*andre muslimer vil nok sterkt ta avstand fra mye i dem,*» uten at det kommenteres nærmere.

Det refereres mye til ahmadiyya-sekten i denne lærebokutgaven og det kan ha sammenheng med at retningen var den første muslimske menigheten i Norge. Men ahmadiyya-muslimene er ikke akseptert av det islamske fellesskapet og ble forbudt ved lov for eksempel i Pakistan allerede tidlig på 70-tallet.¹⁷³ Strøm selv kaller sekten «*fundamentalistisk,*»¹⁷⁴ og forklarer det med sektens «*klippefaste*» tro på at Koranen «*er sann, og det like til den minste detalj.*»¹⁷⁵ I våre dager inneholder forståelsen av ordet fundamentalisme også andre elementer enn bare en bokstavtro skrifttolkning,¹⁷⁶ og det er lite sannsynlig at ahmadiyya-muslimene ville blitt karakterisert på tilsvarende måte nå.

¹⁷¹ Språkrådets norsk bokmålsordbok sier følgende om ordet: «som er preget av, bestemt av seksuelle drifter og lyster».

¹⁷² Strøm, 1982:C125

¹⁷³ Vogt, 2017

¹⁷⁴ Strøm, 1982:C127

¹⁷⁵ Strøm, 1982:C127

¹⁷⁶ Vogt, 2016

I avsnittet om Koranens lære sammenlignes gudsbildet i islam med jødedom og kristendom, og det slås fast at det finnes flere fellestrekk. I denne forbindelse står det: «*Skjønt Muhammed sannsynligvis var analfabet, kjente han til mye i jødedommens og kristendommens lære.*» I fortsettelsen sies det at Muhammed «*riktignok hadde misforstått*»¹⁷⁷ og at det er «*dyp ulikhet mellom islams gudsbilde og kristendommens.*»¹⁷⁸ Allah beskrives som dominerende og en «*orientalsk despot*», mens hos kristendommens gud er «*kjærligheten dominerende*». Dette er et litt underlig avsnitt da forfatteren indikerer at Muhammed har latt seg inspirere av jødedom og kristendom, men dessverre misforstått læren. Dette står i motsetning til fremhevelsen av at islam er Allahs verk og ikke Muhammeds.

Avslutningsvis i kapittelet bemerkes det at begynnelsen på islam regnes fra det tidspunkt da Muhammed «*flyttet til Medina og faktisk begynte sin virksomhet som politiker,*»¹⁷⁹ men det er ikke tatt med noe mer rundt denne hendelsen før i tilleggsteksten *Muslimenes tidsregning* bakerst i kapittelet under *Lesestykker*. Her beskrives bakgrunnen for *hidsjra* (sic) (utvandringen til Medina) noe nærmere: «*utvandret med en liten flokk av troende*» etter «*så sterk og forbitret motstand at det til og med var fare for at mekkanerne ville ta hans liv.*»¹⁸⁰ Dette er imidlertid ikke forklart nærmere, og det er ikke gitt at elevene forstår hvorfor Muhammed møtte motstand.

Heller ikke Muhammeds sunna, hans liv og utsagn som rettesnor, nevnes annet enn veldig kort. Først i tilleggstekstene gjengis det en tekst av al-Ghazali som beskriver Muhammeds betydning: «*lykken er å følge sunnaen og etterligne Allahs sendebud i all hans ferd, i hans tale, bevegelser, holdning, avslapning og søvn.*»¹⁸¹ I denne delen av kapittelet er det også et lesestykke om splittelsen av islam hvor det bemerkes at Muhammed «*var både profet og politisk leder,*»¹⁸² og at det var hans rolle som politisk leder som måtte fylles da han døde. I det samme lesestykket forklares det at sjiittene har «*feiret [Muhammed] som et idealmenneske uten feil og mangler,*» og at han er blitt fremhevet som «*den største av alle helgener.*»¹⁸³ En annen av tilleggstekstene er et utdrag fra et hyllingsdikt til Muhammed som sier noe om hans betydning for muslimene: «*Lykkelige Islams folk! Vi har ved Allahs forsyn fått en pilar som ikke knekker.*»¹⁸⁴

¹⁷⁷ Strøm, 1982:C109

¹⁷⁸ Strøm, 1982:C109

¹⁷⁹ Strøm, 1982:C115

¹⁸⁰ Strøm, 1982:C121

¹⁸¹ Strøm, 1982:C128

¹⁸² Strøm, 1982:C130

¹⁸³ Strøm, 1982:C130

¹⁸⁴ Strøm, 1982:C127

I *Religioner i dag* (1987) er det få endringer fra 1982 og det meste av teksten er beholdt ordrett. Innledningen har fokus på Muhammeds rolle som profet i islam. Men i denne utgaven er avsnitt som *Islam – mer enn religion* og *De fire normer* flyttet frem i kapittelet og kommer nå rett etter innledningen. Opplysningen om Muhammeds betydning for tidspunktet som regnes som starten av islam og betydningen av hans sunna kommer dermed rett etter innledningen, og gjør at han blir noe mer fremtredende i begynnelsen av kapittelet. I denne forbindelse finnes en av de få endringene i teksten. Under forklaring til vektleggingen av hva Muhammed sa og gjorde, er det også lagt til det som Muhammed «[...] stilltiende godkjente,»¹⁸⁵ uten at denne formuleringen forklares nærmere. Teksten fra al-Ghazali er ikke med i 1987-utgaven, og Muhammeds sunna blir dermed ikke uthevet. Det stadfestes imidlertid kort at «hans sunna (sedvane, vei) skal være et eksempel for de troende, og den er nest etter Koranen menighetens høyeste autoritet.»¹⁸⁶

Tilsvarende den foregående utgaven av læreboken, nevnes Muhammed videre i kapittelet stort sett bare i forbindelse med uttalelser om den muslimske læren. I forbindelse med middagsbønnens viktighet er «ifølge profeten» utelatt. Andre interessante endringer er beskrivelsen av Allah i avsnittet *Koranens lære* hvor ordene «minner om en orientalsk despot» er utelatt, og at Muhammed ikke lenger har «misforstått» jødedom og kristendom. Denne setningen er tatt ut av teksten. Uttrykkene tilkjenner en viss grad av kritikk, og utelatelsen av dem kan muligens være gjort for ikke å støte en stadig økende muslimsk andel i den norske befolkningen.

Omtalen av Muhammed ble noe utdypet og forklart gjennom tilleggstekster i læreboken fra 1982, men i utgaven fra 1987 er de fleste av disse tekstene utelatt. Under *Tema* på slutten av kapittelet, tas splittelsen av islam opp, og mye av teksten er den samme som tidligere. En endring er imidlertid at sjiittenes «ansvar» for dyrkingen av Muhammed som et idealmenneske, er utelatt. Nå står det kun at «den største av alle helgener er Muhammed.»¹⁸⁷ Interessant er det også at mens denne helgendyrkingen er «godkjent med støtte i idsjma-normen, enda den er en stor trussel mot islams monoteisme»¹⁸⁸ i 1982, står det nå: «denne kultus er en stor trussel mot islams monoteisme.»¹⁸⁹ Ordet «idsjma» betyr et samlet trossamfunn, skjønt dette er ikke forklart for elevene. Man kan undre seg over at støtteerklæringen er tatt bort. Det kan ha en sammenheng med at ahmadiyya-sekten nevnes i mye mindre grad i denne utgaven.

¹⁸⁵ Strøm, 1987:111

¹⁸⁶ Strøm, 1987:111

¹⁸⁷ Strøm, 1987:128

¹⁸⁸ Strøm, 1982:C130

¹⁸⁹ Strøm, 1987:128

I *Veier og visjoner* (1991) starter kapittelet om islam med at den muslimske trosbekjennelsen: «*Det er ingen Gud foruten Allah, og Muhammed er hans profet*» er gjengitt i en uthevet tekstboks. Videre nevnes Muhammed kort i avsnittet om sharia,¹⁹⁰ og da at hans ord og handlinger er kilde til sharia-lovene uten noen videre utdyping.

Muhammed nevnes også kort i avsnittet om ekteskap, og her vises det til at: «*mannen har rett til å ta inntil fire koner ifølge koranen, selv om Muhammed hadde langt flere.*»¹⁹¹ Dette utdypes ikke nærmere, selv ikke i avsnittet 4. *Allahs profeter* som har en lengre omtale av Muhammed. Avsnittet starter med en gjenfortelling av en islamsk legende om flukten til Medina.¹⁹² Denne hendelsen beskrives mer detaljert enn i tidligere utgaver, og avsnittet preges av en fortellende stil, i likhet med innledningen til kapittelet. Retorikken som benyttes er et kjent språklig virkemiddel for å engasjere leserne og skape interesse. Forfatter Jan Opsal bruker ord som skaper språkbilder og positive følelser, eksempelvis: «*eventyrlig liv*» om Muhammeds liv, Muhammeds erfaring med «*handelsyrket og karavanetrafikken gjennom den arabiske ørkenen*» og at han var en «*religiøs grubler som søkte ensomheten i fjellene utenfor Mekka*».

Det fortelles om den første åpenbaringen og hvordan Muhammed opplevde å bli befalt å lese til tross for at han var analfabet. Denne hendelsen fremsettes som bevis for muslimene om at «*budskapet er ekte.*» Det nevnes også at muslimene i begynnelsen vendte seg mot Jerusalem under bønn, men at dette endret seg «*da det kom til brudd med jødene i Medina som Muhammed hadde forsøkt å få som allierte.*» Akkurat denne beskrivelsen står i sterk kontrast til det Opsal skriver om bruddet i boken sin *Islam – lydighetens vei*. Her beskrives henrettelse av jødiske menn, salg av kvinner og barn som slaver og konfiskering av eiendom,¹⁹³ og da blir ordet «brudd» et retorisk valg for å ufarliggjøre eller nøytralisere en alvorlig konflikt.

Avsnittet avsluttes med at en beskrivelse av forståelsen av Muhammed som den siste profeten, og at Koranens budskap tidligere var formidlet til andre profeter, men med Muhammed skulle det gjelde for alle folk til evig tid.

I motsetning til i tidligere utgaver er det ingen direkte sammenligning med kristendommen, men det nevnes at Koranen har «*den plassen i islam som Kristus har i kristendommen.*»¹⁹⁴ Læreboken

¹⁹⁰ Elseth m. fl., 1991:98

¹⁹¹ Elseth m.fl., 1991:100

¹⁹² Elseth m.fl., 1991:108

¹⁹³ Opsal, 2016:147

¹⁹⁴ Elseth m.fl., 1991:108

sidestiller heller islam og kristendommen, og har et eget avsnitt kalt *Islam og kristendom* hvor det forklares at kristendommen er islams «*nærmeste slektning*» og «*en alliert i kampen mot gudløshet og moralsk forfall.*»¹⁹⁵ Hva som regnes som gudløshet og moralsk forfall og om religionene er enige om dette, blir ikke diskutert. I følge muslimene har de to religionene alt unntatt Muhammed felles. I denne sammenhengen blir det imidlertid påpekt at konvertering fra islam til kristendom allikevel regnes som uakseptabelt og fordømmes både av Koranen og Muhammed. Det henvises til et utsagn av Muhammed om «*at det er tillatt å ta livet hans [konvertitten],*»¹⁹⁶ og det vises til at et drap vil hindre at konvertitten «*fører andre på villspor.*»

Mening og mangfold (1997) har utvidet omtale av Muhammed. I denne utgaven er det et eget delkapittel, *Muhammed*, som går over fire sider, og som på flere måter er en markering av profetens betydning i islam. Muhammed er imidlertid nevnt i teksten før denne delen også. Allerede på første side av kapittelet står det i marginen at «*Islam fikk sin form under profeten Muhammed (570-632).*»¹⁹⁷ Dette er en interessant fremstilling som muligens vektlegger Muhammeds betydning for islam i sterkere grad enn de første lærebokutgavene. Setningen kan forstås som om Muhammed preget islam. Denne vinklingen gjentas bak i kapittelet under *Sammendrag* hvor det står «*Muhammed brakte Koranen, som er islams hellige bok.*»¹⁹⁸ Ordet «brakte» vitner om en aktiv handling som er det motsatte av å passivt få den fortalt til deg eller overført.

Deretter blir «*fortellingene om hva Muhammed har gjort og sagt*» trukket frem som betydningsfulle for forståelsen av «*den etiske refleksjonen og handlingen i islam,*»¹⁹⁹ og Muhammeds forståelse av hva islam er blir gjengitt under avsnittet *De fem søylene*. Videre blir profeten nevnt i forbindelse med gjengivelse av trosbekjennelsen, under beskrivelsen av fasten står det at «*Muhammed fikk sin første åpenbaring*» i måneden kalt ramadan og at pilegrimsreisen går til «*Muhammeds fødeby Mekka.*» Utover dette omtales Muhammed først i delkapittelet *Muhammed*,²⁰⁰ som er inndelt i flere avsnitt hvor Muhammeds barndom og ungdom, ekteskap, profetkall, konfrontasjonen i Mekka og byggingen av islamsk stat i Medina blir beskrevet. Teksten er beskrivende, men ikke i den samme fortellende stil som foregående utgave. Her brukes ikke ord som skaper samme språklige bilder, og teksten fremstår

¹⁹⁵ Elseth m.fl., 1991: 113

¹⁹⁶ Elseth m.fl., 1991:113

¹⁹⁷ Heiene m.fl., 1997:96

¹⁹⁸ Heiene m.fl., 1997:129

¹⁹⁹ Heiene m.fl., 1997:98

²⁰⁰ Heiene m.fl., 1997:113

som noe mer informativ av den grunn. Denne utgaven forholder seg til en ny læreplan, og det overordnede målet er nå at faget skal være identitetsskapende. Det kan forstås som at omtalen av Muhammed og islam generelt, skal støtte opp under muslimske elevers identitet og selvopfatning, og bidra til dannelsen av et positivt selvbylde.

Muhammeds barndom er noe mer detaljert beskrevet, for eksempel nevnes nå hans far og mor Amina, men generelt er mye av teksten lik den foregående utgaven. Noe nytt stoff er imidlertid tatt inn, og nå fortelles det om Muhammeds møte med «den kristne munken Bahira som kunngjorde at Muhammed var utsett til noe stort.» Det står videre at karavanefarten var «familiens yrkestradisjon» og at Muhammed ledet en karavane til Syria for «den velstående enken Khadidsja, som fridde til ham etterpå.»²⁰¹ Denne delen inkluderer et kart som viser handelsruter ut fra Mekka. Delkapittelet har også en markant vektlegging, rent historisk, av det samfunnet Muhammed vokste opp i. Her beskrives den arabiske halvøy rundt år 570, Mekka som handels- og religiøst knutepunkt og ikke minst en beskrivelse av den polyteistiske religionen som preget samfunnet på den tiden. Interessant er det at det tas med at en av de mange gudene var Allah, men han ble sett på «som så fjern at han knapt ble dyrket.»²⁰² Her omtales også «tre kvinnelige guddommer som ble kalt «Allahs døtre»», uten at dette kommenteres nærmere.

Muhammeds ekteskap med Khadidsja omtales, og nå nevnes antall barn. Også at han senere giftet seg tretten ganger, og «på det meste hadde han ni koner.»²⁰³ I denne forbindelse blir det fremhevet at Muhammed var «unntatt fra Koranens generelle regel om inntil fire koner,» og det påpekes at «flere av ekteskapene hadde stor politisk betydning.» En av hans svigerfedre, Abu Bakr, blir omtalt som en av de første lederne etter Muhammed, mens ekteskapet med Bakrs datter Aisha blir ikke kommentert. Det er for øvrig interessant at det er satt opp en uthevet tidslinje over Muhammeds liv i marginen²⁰⁴, og her står det kun: «595 giftermål» som kan forstås som at Muhammed bare giftet seg én gang, i år 595.

Muhammeds profetkall er beskrevet i et eget avsnitt, og her er det tatt med utdrag fra to muslimske tradisjoner som beskriver den første åpenbaringen. Her finnes også delkapittelets eneste bilde, en gjengivelse av en tyrkisk illustrasjon, som viser en ansiktsløs Muhammed. I bildeteksten står det at det manglende ansiktet skyldes bildeforbudet i koranen, men videre: «selv om det finnes eksempler på

²⁰¹ Heiene m.fl., 1997:113

²⁰² Heiene m.fl., 1997:114

²⁰³ Heiene m.fl., 1997:114

²⁰⁴ Heiene m.fl., 1997:115

*at muslimske kunstnere har framstilt Muhammeds ansiktstrekk.»*²⁰⁵ Dette blir imidlertid ikke kommentert nærmere.

I forbindelse med den første åpenbaringen blir det beskrevet hvordan Muhammed fortalte Khadidsja hva som hadde skjedd, og at de rådførte seg med *«hennes kristne fetter Waraqa.»* Det fortelles at Waraqa advarte Muhammed om at *«dette lignet på da Moses tok imot loven»* og at han måtte regne med å bli forfulgt som profet. Det nevnes for øvrig ikke at profetene før Muhammed er felles med jødedom og kristendom, og det blir heller ikke nevnt at Muhammed kjente til disse religionene før han fikk den første åpenbaringen.

Delkapittelet fortsetter med en beskrivelse av Muhammeds første tid som profet i Mekka, og at han *«angrep menneskenes livsførsel»* og at det *«ble lite populært.»*²⁰⁶ Flukten, *hidsjra* (sic), til Medina blir også begrunnet med at *«Muhammed angrep ikke bare folks livsførsel, men også en av pilarene i Mekkas økonomi og makt.»*²⁰⁷ Byen Medina blir beskrevet: *«hadde daddeldyrking som sin viktigste næringsvei.»*²⁰⁸ og dette forsterker inntrykket av å nærme seg en historiebok.

Konfrontasjonen med jødene i Medina blir beskrevet annerledes i denne utgaven. Det som i 1991 ble omtalt som et «brudd», blir nå mer detaljert beskrevet og satt inn i en historisk kontekst. I forhistorien til «bruddet» fortelles det at Muhammed hadde håpet å *«bli akseptert»*²⁰⁹ av jødene, men at de *«godtok ikke hans forkynnelse»* og *«noen av dem inngikk allianser mot Muhammed.»* Dette er en ordbruk som kan oppfattes å ville legge skylden på bruddet hos jødene. Beskrivelsen avsluttes med at *«tre jødiske stammer ble forvist eller tilintetgjort ved at mennene ble drept og kvinner og barn ble solgt som slaver.»*²¹⁰ en mer detaljert fremstilling enn tidligere, men som ikke direkte knyttes til Muhammed eller muslimene.

Videre omtales Muhammed i forbindelse med sine etterfølgere, og denne beskrivelsen er satt i sammenheng med utviklingen av *«et arabisk storrike.»*²¹¹ samlingen av åpenbaringene til en bok og Muhammed som nøkkelen til å forstå Koranen. Her fremheves Muhammeds betydning ved at han *«ikke bare var den ufeilbarlige formidleren av åpenbaringen, men han var også den autoritative fortolkeren av den. En kan altså ikke tolke Koranen uten å vite hvordan Muhammed selv forstod*

²⁰⁵ Heiene m.fl., 1997:115

²⁰⁶ Heiene m.fl., 1997:115

²⁰⁷ Heiene m.fl., 1997:115

²⁰⁸ Heiene m.fl., 1997:116

²⁰⁹ Heiene m.fl., 1997:116

²¹⁰ Heiene m.fl., 1997:116

²¹¹ Heiene m.fl., 1997:116

den.»²¹² Dette er den mest konkrete beskrivelsen av Muhammeds betydning i islam så langt i mitt utvalg. Det påpekes også at Muhammeds betydning kan være bakgrunnen for at muslimene reagerte på utgivelsen av *Sataniske vers*. Opsal begrunner fatwaen mot Salman Rushdies bok med at den ble sett på som et «*grovt brudd på islams lov,*» og påpeker at «*muslimer verden over reagerte på at boka omtalte profeten som en bedrager.*»²¹³

Mening og mangfold (2005) er i liten grad endret når det gjelder omtale av Muhammed. En generell endring, er imidlertid fremhevingen av muslimer i Norge og tilpassing av islam til norsk klima og samfunn. Blant annet kommenteres problemene med å beregne tidspunkter for bønn og faste nord for Polarsirkelen, og at det er «*krevende å faste i Norge når fasten kommer i sommermånedene med lange dager og korte netter.*»²¹⁴ Dette er sannsynligvis en videreføring av fagets formål om å være identitetsskapende, og samtidig skape en større forståelse hos elever med andre religiøse- eller livsytelsesbakgrunner.

Muhammed er nevnt i tilsvarende sammenhenger som i den foregående utgaven før delkapittelet kalt *Muhammad* (sic), og det er få endringer i selve delkapittelet også. En endring er imidlertid at tidslinjen over Muhammeds liv er flyttet frem og står nå i margen helt i begynnelsen av presentasjonen. Her er imidlertid en av linjene endret, og lyder nå: «*595 Gift med Khadidsja.*» Dette er en presisering i forhold til 1997-utgaven. En annen presisering er tilføyelsen av setningen «*Khadidsja stolte på mannen sin og ble den første til å ta imot budskapet hans.*»²¹⁵ Den er muligens tatt med for å antyde at Muhammed fikk tilhengere allerede fra første åpenbaring.

I avsnittet som tar for seg Muhammeds første tid som forkynner, *Konfrontasjon i Mekka*, er det noen retoriske endringer som må kommenteres. Ordet «*pilarene*» i setningen «*pilarene i Mekkas økonomi og makt*» er endret til «*grunnlaget*», og dette er sannsynligvis et pedagogisk grep for å gjøre teksten lettere å forstå. Neste setning er imidlertid også endret, og det er mindre sannsynlig at denne endringen er pedagogisk begrunnet. I 1997-utgaven sto det: «*Han [Muhammed] fikk snart en del tilhengere, men langt flere motstandere,*» mens den siste delen av setningen nå er endret til: «*[...], men motstanderne hadde makten i byen.*»²¹⁶ Begge deler er for så vidt korrekt ifølge beskrivelser i

²¹² Heiene m.fl., 1997:118

²¹³ Heiene m.fl., 1997:127

²¹⁴ Heiene m.fl., 2005:81

²¹⁵ Heiene m.fl., 2005:95

²¹⁶ Heiene m.fl., 2005:95

hadither²¹⁷, men forståelsen av setningene blir svært forskjellig. Versjonen i 2005-utgaven kan like gjerne forstås som at Muhammed hadde få – men mektige - motstandere. Dette er en vesentlig endring i en tekst som ellers er den samme, og det er usikkert hvorfor forfatteren har valgt å gjøre den.

Avslutningsvis i samme avsnitt beskrives flukten til Medina og her er det brukt to ulike ord om samme hendelse. Først i avsnittet står det at «*Muhammed greide å flykte under dramatiske omstendigheter,*»²¹⁸ og to setninger senere brukes ordet «*flytting*» om samme hendelse. I tidslinjen i begynnelsen av kapittelet brukes også ordet flytting: «*622 Flytting til Medina*»²¹⁹, mens «*flukten*» ble benyttet gjennomgående i 1997-utgaven. Dette er også en endring det er vanskelig å forstå bakgrunnen for. *Hidsjra* (sic) beskrives riktignok både som flukt, flytting og utvandring i andre kilder, men hvorfor er ordbruken endret fra forrige utgave?

Den siste endringer i omtalen av Muhammed er at beskrivelsen av Muhammeds etterfølgere nå er fremhevet i et eget avsnitt med overskrift i motsetning til i en tekstboks i forrige utgave. Teksten i seg selv er uendret.

Tro og tanke (2008) omtaler Muhammed i forbindelse med islamsk lære og ritualer før delkapittelet *Muhammeds liv*. Nytt i denne utgaven er imidlertid en tekstboks på første side av kapittelet om islam som plasserer Muhammed som sentral person i islam. Her står det konkret at «*mange av de etiske reglene blir hentet ut fra fortellingene om profeten Muhammed, som er den mest sentrale skikkelsen i islams fortellingsdimensjon.*»²²⁰ Videre påpekes Muhammeds rolle som religiøs og politisk leder, og det fremheves at han har «*en viktig rolle i utformingen av islam som politisk system.*» På hvilken måte Muhammed har en viktig rolle forklares ikke i sammenhengen, men gis fragmentert i løpet av kapittelet. Den mest konkrete forklaringen kommer i avsnittet *Hadith*: «*Et par hundre år etter Muhammeds død ble det foreslått at profetens liv og lære skulle bli rettesnor for alle muslimers liv og lære, og for den islamske statens lovgivning.*»²²¹ Hverken i avsnittet *Muhammed som statsmann* eller i delkapittelet *Den islamske staten* knyttes Muhammed til politikk, den islamske loven Sharia, eller

²¹⁷ Tjønn, 2012:97ff

²¹⁸ Heiene m.fl., 2005:96

²¹⁹ Heiene m.fl., 2005:94

²²⁰ Heiene m.fl., 2008:106

²²¹ Heiene m.fl., 2008:129

for eksempel økonomiske bestemmelser, og det kan derfor være vanskelig for elever å forstå hvilken rolle Muhammed har når det gjelder «*utformingen av islam som politisk system.*»

En ny opplysning i denne utgaven er at Muhammed «*opprinnelig ble pålagt at muslimene skulle be 50 ganger i døgnet, men at han fikk forhandlet antallet ned til fem.*»²²² I den forrige utgaven var himmelreisen kun nevnt i en billedtekst,²²³ men ikke forklart nærmere. Det samme bildet er med i denne utgaven, og i tillegg er selve historien fra hadith – det oppgis ikke hvilken hadith - tatt med, men begge deler presenteres bakerst i kapittelet under *Teksttolkning* og *Bildetolkning*.

I denne utgaven omtales den polyteistiske religionen som dominerte Mekka før islam, under avsnittet *Troen på Allahs enhet*. Her beskrives det også hvordan Muhammed fikk alle gudebilder og statuer ødelagt, noe som ikke har vært omtalt i tidligere utgaver. Det er interessant at den islamske enhetsbekjennelsen som tidligere er brukt som avvisning av treenigheten i kristendommen, her blir kommentert ved å vise til at religionsforskere heller knytter enhetsbekjennelsen til kulten rundt Allahs tre døtre, og avvisning av datidens populære gudinner. Dette er nytt i forhold til tidligere utgaver, og kan kanskje oppfattes som et ønske om å nyansere muslimsk kritikk av kristendommen. Denne oppfatningen støttes av at det igjen skrives at de fleste profetene i islam kommer fra jødedom og kristendom, og en tekstboks lister opp femten ulike profeter fra Bibelen.

Delkapittelet *Muhammeds liv* er i store trekk likt som i de to foregående utgavene. I innledningen her fremheves imidlertid hans betydning for islam, og at dette forklarer hvorfor «*muslimer verden over reagerer så sterkt som de har gjort når de opplever framstillinger av Muhammed som krenkende.*»²²⁴ Det vises til karikaturtegningene i Jyllandsposten i 2005 som et eksempel på krenkende framstilling. Ved å bruke ordlyden «*reagerer så sterkt*» må man anta at forfatteren bare inkluderer reaksjoner som protester og demonstrasjonstog, og ikke de voldelige reaksjonene som kom i kjølvannet av karikaturtegningene, og at elevene også oppfatter det slik.

Beskrivelsen av Muhammeds barndom er utvidet med flere opplysninger om hans far. Nå fortelles det at faren het Abdallah, at han drev med karavanehandel og ikke rakk «*hjem i tide til å sønnen bli født,*»²²⁵ men døde i byen Yatrib, senere Medina. Teksten i delkapittelet er igjen noe mer fortellende, og minner mer om retorikken som ble benyttet i *Veier og visjoner* (1991). I tillegg til utvidede beskrivelser, for eksempel om Muhammeds far eller om skikken å ha en fostermor i ørkenen, så

²²² Heiene m.fl., 2008:110

²²³ Heiene m.fl., 2005:95

²²⁴ Heiene m.fl., 2008:121

²²⁵ Heiene m.fl., 2008:122

benyttes ord og vendinger som appellerer til følelser og verdier. Et eksempel i denne sammenheng er Muhammeds mor Amina som ble «*mor og enke samtidig*,»²²⁶ Muhammeds «*dyktighet og ærlighet*»²²⁷ eller at muslimene fikk «*frihet*»²²⁸ til å praktisere religionen sin. Ordvalgene kan tolkes som forsøk på å skape et positivt bilde av Muhammed, muligens for å bidra til «*utvikling av holdninger hos elevene*»²²⁹ som er en «*forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.*»²³⁰

Alle overskriftene i delkapittelet om Muhammed er endret i forhold til lærebøkene *Mening og mangfold*, og *Muhammeds ekteskap* er nå omtalt som *Det første ekteskapet*. Her opplyses det at Muhammed ikke tok flere koner enn Khadidja så lenge hun levde, «*til tross for at flergifte var vanlig for arabiske menn.*» Men det sies ingenting om hvor mange koner han tok etter at hun døde. Først avslutningsvis i avsnittet *Muhammed som statsmann* nevnes det at han «*hadde inntil ni koner på samme tid,*» men de knyttes til internasjonale allianser som ble bygget under tiden i Medina. Aisha nevnes ikke, og heller ikke at flere av konene var «*enker etter tilhengere eller falne fiender.*»²³¹

I avsnittet *De første åpenbaringene* er teksten mye av den samme som i 2005-utgaven. Khadidja «*stolte på at han ikke hadde funnet på dette av seg selv*»²³² da Muhammed fortalte henne om den første åpenbaringen. Muligens er ordlyden endret fra 2005 for å understreke at dette var en guddommelig åpenbaring? Khadidjas kristne fetter, Waraqa, rådspørres, men i denne læreboken står det at hendelsen: «*minnet om de kallsopplevelsene som bibelske profeter hadde fått tidligere*»²³³ uten at den knyttes til Moses som i tidligere lærebøker.

I 2005 benyttet Opsal ordene «*[...], men motstanderne hans hadde makten i byen*» i forbindelse med Muhammeds første tid som forkynner, og dette videreføres i denne læreboken. Nå sies det imidlertid ingenting om motstand, men heller at «*de som hadde makten i Mekka, reagerte negativt på forkynnelsen hans*»²³⁴ og denne reaksjonen knyttes til byens økonomi og posisjon. Videre står det «*at han kritiserte de mektige for å undertrykke de fattige, falt heller ikke i god jord,*» noe som kan tenkes å bidra til å forsterke inntrykket av Muhammeds budskap som positivt.

²²⁶ Heiene m.fl., 2008:122

²²⁷ Heiene m.fl., 2008:123

²²⁸ Heiene m.fl., 2008:124

²²⁹ Heiene m.fl., 2008:46

²³⁰ Heiene m.fl., 2008:46

²³¹ Strøm, 1982:C126

²³² Heiene m.fl., 2008:123

²³³ Heiene m.fl., 2008:123

²³⁴ Heiene m.fl., 2008:124

Hidsjra (sic) er utelukkende omtalt som «*flyttingen*», og avsnittet *Islamsk stat i Medina* kalles nå *Muhammed som statsmann*, noe som sannsynligvis oppfattes som mindre belastet enn begrepet islamsk stat som lett kan knyttes til fundamentalistiske grupperinger og ideologi. Jødisk bidrag til Medinas økonomi ved «å utvikle systemer for kunstig vanning»²³⁵ er tatt ut av avsnittet, og det påpekes at muslimene fikk: «store problemer i forhold til flere av de jødiske klanene,»²³⁶ uten at dette forklares nærmere. Det står videre at Muhammed hadde håp om at jødene kunne «akseptere at han fulgte i samme spor som de jødiske profetene,»²³⁷ og dette er ordvalg som ikke nødvendigvis oppfattes som forkynnelse av en ny religion, men like gjerne som videreføring av jødedommen. Avslutningsvis står det at jødene ble «mistenkt for å inngå allianser med Muhammeds fiender i Mekka.»²³⁸ Å være mistenkt for noe, er ikke ensbetydende med at man har gjort noe, og i denne sammenhengen er det et underlig ordvalg. Det kan oppfattes som om at man ikke vet om jødene faktisk inngikk allianser med grupper fra Mekka, eller at man bruker ordet for dets negative implikasjoner. Det siste støttes ved bruk av ordet «*fiender*» om Muhammeds motstandere i Mekka. Videre står det at «tre jødiske klaner ble forvist eller utryddet som følge av konflikten.»²³⁹ Dette er også en omskrivning fra forrige utgave som brukte ordene: forvist eller tilintetgjort, og som forklarte tilintetgjort med at «mennene ble drept og kvinner og barn ble solgt som slaver.»²⁴⁰ Denne utdypingen er utelatt i 2008-utgaven, og man kan undres på hvorfor. Det passer imidlertid inn sammen med endringer i beskrivelsen av velferdsbidraget. I 1997-læreboken oppgis en liste over formål som dekkes inn under velferdsbidraget ifølge Koranen, og her står «*frikjøping av slaver og skyldnere*»²⁴¹ oppført. I neste utgave står den samme listen, men nå er ordlyden: «*frikjøping fra slaveri og gjeld,*»²⁴² noe som kan forstås noe annerledes enn at man betaler fri slaver. I 2008-utgaven derimot, er det ikke tatt med en liste over de ulike formålene, men i stedet skrives det generelt i teksten under *Velferdsbidraget* at dette «*fører til en viss overføring av midler fra de rikeste til de fattigste.*»²⁴³ Dette kan ses på som en modernisering av formålet med velferdsbidraget, det benyttes sannsynligvis i mindre grad til frikjøping av slaver i dag, men det kan også ses på som en unnlattelse

²³⁵ Heiene m.fl., 2005:96

²³⁶ Heiene m.fl., 2008:124

²³⁷ Heiene m.fl., 2008:124

²³⁸ Heiene m.fl., 2008:125

²³⁹ Heiene m.fl., 2008:125

²⁴⁰ Heiene m.fl., 2005:96

²⁴¹ Heiene m.fl., 1997:100

²⁴² Heiene m.fl., 2005:81

²⁴³ Heiene m.fl., 2008:111

av å nevne noe som er vanskelig og skamfullt til tross for at både Koranen og hadithene forteller om Muhammeds slavehold.²⁴⁴

Nytt i denne utgaven er et eget avsnitt med overskriften *Muhammed erobrer Mekka*, og her gis det en mer utdypende beskrivelse av hvordan muslimene kom tilbake til Mekka og hvordan Kaba'en kom til å bli «*helligdom for Allah alene.*»²⁴⁵

Neste avsnitt har overskriften *De første stedfortrederne*, og redegjør for de fire første lederne etter Muhammed. Mye av teksten er den samme som i forrige lærebok, men i stedet for å påpeke at Muhammeds død medførte «*store utfordringer*»²⁴⁶ når det gjaldt lederskap av islam, så skrives det nå at «*han etterlot seg et trossamfunn som måtte finne ut hvordan de skulle videreføre hans verk.*»²⁴⁷ Ordlyden «*hans verk*» står i kontrast til beskrivelsen av Muhammed som kun budbringer av Allahs budskap.

Det er få endringer i *Tro og tanke* (2014) i forhold til 2008-utgaven. Muhammed omtales med samme ordlyd og i de samme avsnittene før delkapittelet *Muhammeds liv*. Her er det imidlertid enkelte endringer. I innledningen til delkapittelet beskrives, som tidligere, Muhammeds betydning for muslimer og hvorfor det reageres når han framstilles krenkende. Nå står det: «[...] *når muslimer verden over reagerer med protester og demonstrasjoner*»²⁴⁸ i stedet for «*reagerer så sterkt*» som det gjorde i foregående utgave. Den nye ordlyden er mer konkret, og det kommer tydeligere frem at Opsal ikke inkluderer de voldelige reaksjonene på krenkelser av Muhammed. Samtidig unnlates det å fortelle om volden som ofte har fulgt med i kjølvannet av tegninger og filmer som oppfattes som krenkende. Avslutningsvis om dette står det at «*krenkelsene av Muhammeds ære oppleves som krenkelser av alle muslimers ære.*» Ytringsfrihet eller vestlig tradisjon for religionskritikk knyttes ikke opp mot karikaturtegninger og filmer i denne sammenhengen, og heller ikke i kapittelet om religionskritikk tidligere i boken. I 2008-utgaven av læreboken er det imidlertid en tekstboks med tittelen *Karikaturstriden*²⁴⁹ som redegjør nærmere rundt konflikten og her bringes ytringsfriheten inn som motargument, men dette er utelatt i 2014-boken.

²⁴⁴ Blant annet fikk Muhammed en sønn, Ibrahim, med den koptiske slavinnen Mariyah. Sønnen døde i ung alder.

²⁴⁵ Heiene m.fl., 2008:125

²⁴⁶ Heiene m.fl., 2005:96

²⁴⁷ Heiene m.fl., 2008:126

²⁴⁸ Heiene m.fl., 2014:129

²⁴⁹ Heiene m.fl., 2008:39

Videre i delkapittelet er det utelatt en setning om karavanehandel i avsnittet om *Arabia på Muhammeds tid*, setningen om at Muhammeds mor ble både mor og enke samtidig er utelatt fra avsnittet *Muhammeds fødsel og oppvekst*, og kommentaren: «[...] noe som ikke var helt vanlig på den tiden» om Muhammeds religiøse grubling i avsnittet *De første åpenbaringene* er borte. Dette er muligens endringer utført for å redusere det fortellende preget i kapittelet.

Videre er det små endringer, for eksempel er setningen: «*Khadidja ble den første som aksepterte Muhammed som profet*»²⁵⁰ tatt med igjen. Det er en nøyaktigere tidsreferanse til når Muhammed begynte å forkynne etter den første åpenbaringen, nå står det «*etter tre år*»²⁵¹ i stedet for «*da det hadde gått en tid*». Ordet «*de*» som referanse til Muhammeds klan som beskyttet ham, er byttet ut med ordet «*lederne*»,²⁵² og det står nå at Muhammed og Abu Bakr tok seg ut av Mekka i «*hemmelighet*». Det er vanskelig å vite hvorfor disse endringene har funnet sted, annet enn å muligens gjøre teksten mer spesifikk og konkret.

Dette er kanskje også bakgrunnen for at ordlyden «[...] *fikk muslimene store problemer*»²⁵³ når det gjelder muslimenes forhold til jødiske klaner i Medina, er endret til: «[...] *kom muslimene i konflikt* [...]» Dette er jo også en konkretisering av «store problemer».

Kort oppsummert kan det synes som at omtalen av Muhammed har gått fra å være mer kritisk, men overfladisk om hans rolle i islam til mer omfattende, men nøytral og historisk basert. I 1982-utgaven kommer det ikke tydelig frem hvor sentral Muhammed er i islam, og i 1987 er omtalen enda mindre på grunn av utelatelsen av de fleste tilleggstekstene. *Veier og visjoner* (1991) har en mer beskrivende og samlet omtale av Muhammed enn tidligere utgaver, selv om det er det samme stoffet som tas opp om profeten. Beskrivelsen er ikke utvidet med tanke på relevant informasjon, kun som følge av den fortellende stilen som benyttes. *Mening og mangfold* (1997) legger mer vekt på en historisk beskrivelse av Muhammed og hans samtid, muligens preget av å skulle være identitetsskapende for muslimske elever. Det er verdt å bemerke at kapittelet i svært liten grad nevner jødedom og kristendom, men i to tilfeller brukes betegnelsen *kristen*, og da i en sammenheng som kan oppfattes å legitimere Muhammeds rolle, henholdsvis ved den kristne munken, Bahira, og Khadidjas kristne fetter, Waraqa. Dette er muligens et retorisk grep for ytterligere å styrke muslimske elevers identitet

²⁵⁰ Heiene m.fl., 2014:132

²⁵¹ Heiene m.fl., 2014:132

²⁵² Heiene m.fl., 2014:132

²⁵³ Heiene m.fl., 2008:124

ved å knytte majoritetsreligionen i Norge sammen med islam. I 2005-utgaven er det er få endringer i omtalen av Muhammed, men de endringene som er foretatt bidrar til å gi inntrykk av Muhammeds fremtredende plass, både i kapittelet og når det gjelder hvilken betydning han har i islam.

I *Tro og tanke* (2008) er omtalen av Muhammed den mest omfattende sammenlignet med de tidligere utgavene. Delkapittelet dekker seks og en halv sider, og det utgjør drøye 15% av hele kapittelet om islam. I tillegg omtales Muhammed i forbindelse med de fem søylene, ritualer, Koranen og hadithene. Han blir også nevnt i avsnittene om *Folkelig islam* og *Kjønnsdeling i samfunnet*. Teksten er i hovedsak nøytral eller positiv til «*profeten Muhammed, som er et forbilde for muslimers liv,*»²⁵⁴ og kontroversielle eller vanskelige tema tas i mindre grad opp. 2014-utgaven er i store trekk uendret i omtalen av Muhammed i forhold til læreboken fra 2008. De endringene som er foretatt kan synes å være en konkretisering av tidligere ordlyd, og muligens valgt for å ytterligere tilpasse seg læreplanens mål om «*tilegnelse av kunnskaper.*»²⁵⁵

5.2.3 Om jihad/ hellig krig

«*De som gir livet sitt i jihad – kamp for islam – går helt sikkert til paradiset.*»²⁵⁶

Religioner i dag (1982) omtaler hellig krig i et eget avsnitt. Dette avsnittet kommer rett etter gjennomgangen av de fem søylene, og innledes ved å slå fast at «*muslimer har enda en oppgave som hviler på dem: plikten til å «kjempe på Allahs vei.»*»²⁵⁷ Det fortelles at denne kampen i sin tid ble foreslått som den sjettede søylen, men at «*forslaget ble forkastet,*» uten at det redegjøres nærmere hvem som forkastet forslaget og hvorfor.

Videre skrives det at: «*det hevdes ofte at muslimene er forpliktet til å utbre islam med våpen i hånd, og at dsjihad (sic) er angrepskrig.*»²⁵⁸ Forfatter Strøm forklarer at muslimene, i hvert fall i islams første tid, hadde plikt til å «*utbre islam med våpen i hånd;*»²⁵⁹ og legger til: «*det kan [det] ikke nektes for.*» Han sier dermed at dette var tilfelle tidligere, selv om det muligens ikke er slik nå, uten at denne påstanden forklares nærmere. Her fremheves Ahmadiyya-muslimenes forståelse av jihad, både i teksten og i en forklaring i marginen. Ahmadiyya-muslimene forklarer jihad som forsvarskrig: «*kamp*

²⁵⁴ Heiene m.fl., 2008:115

²⁵⁵ Heiene m.fl., 2014:49

²⁵⁶ Opsal, 2016:99

²⁵⁷ Strøm, 1982: C106

²⁵⁸ Strøm, 1982:C106

²⁵⁹ Strøm, 1982: C106

til forsvar for islam og religionsfrihet,» og at muslimene har plikt til, «skal», å forsvare islam mot «alle som vil tvinge en annen religion inn på dem, eller vil hindre andre i å bli muslimer.»

Ahmadiyya-muslimenes forståelse balanserer dermed inntrykket av jihad som angrepskrig.

Strøm viser til seksdagerskrigen i 1967 som et eksempel på at muslimene kan bli kalt til å utføre plikten jihad «også i vår tid.»²⁶⁰ Da «var det i araberland tale om å proklamere hellig krig mot Israel.»²⁶¹ Strøm nevner imidlertid at «Ahmadi-muslimene i Norge», som senere oppgis til å utgjøre 180 av 10 000 muslimer i 1981, protesterte mot seksdagerskrigen som de hevdet var en politisk krig og ikke en religiøs krig. Under *Notiser*, vises det til «den tredje toppkonferansen av islamske statsmenn»²⁶² i 1981 som vedtok å starte en hellig krig, jihad, mot Israel. Det påpekes imidlertid at jihad skulle utføres med «diplomatiske og økonomiske midler», ikke våpenmakt, og at 38 «islamstater» sto bak vedtaket. Neste notis er en uttalelse fra Ahmadiyya-muslimene i forbindelse med dette vedtaket, hvor de tar avstand fra araberlandenes «forsøk på å erklære hellig krig mot Israel.»²⁶³ Strøm påpeker at denne erklæringen er «interessant av flere grunner», og fremhever at politikk er tett knyttet sammen med islam og at «hellig krig er en realitet å regne med den dag i dag.»

Det vises også til hellig krig i *Lesestykker*, og her gjengis sure 2, 190f og sure 22, 39f. Ingen av surene blir forklart nærmere her, men i delen *Et utvalg av korantekster med kommentarer*,²⁶⁴ forklarer Ahmadiyya-sekten hellig krig som en «krig til forsvar for religionsfrihet etter at et angrep har funnet sted.» Det interessante her er at ifølge Ahmadiyya-muslimene skal ikke denne kampen bare beskytte islam, «men kristendommen og jødedommen, ja alle menneskers rett til i frihet å dyrke Gud på den måten som de ønsker det.»²⁶⁵ Dette kan forstås som et uttrykk for den forkynnelse som Strøm viser til i den korte innledningen²⁶⁶ til *Et utvalg av korantekster med kommentarer*, og det er lite sannsynlig at denne forståelsen av jihad også gjelder andre muslimer.

Avslutningsvis i kapittelet vises det til jihad i forbindelse med revolusjonen i Iran og henrettelser av iranere: «revolusjonsdomstolene har stemplet dem som moralsk fordervede mennesker og fiender av Allah og hans profet.» Strøm lister opp hva det er som gjør dem til «moralsk fordervede mennesker» og lar det skinne igjennom at han ikke er enig ved blant annet å henvise til «en kort og summarisk

²⁶⁰ Strøm, 1982:C106

²⁶¹ Strøm, 1982:C106

²⁶² Strøm, 1982:C118

²⁶³ Strøm, 1982:C119

²⁶⁴ Strøm, 1982: C125

²⁶⁵ Strøm, 1982:C125

²⁶⁶ Strøm, 1982:C125

rettergang» forut for henrettelsene. Strøm skriver at Irans muslimske ledere «vel»²⁶⁷ mener at de fører jihad, og at de oppfatter seg selv som Allahs medarbeidere. «[...] og i høy grad er Khomeini det.» Han omtaler Khomeini som «ortodoks» og at han «leser islams hellige tekster som en bokstavtro». Dette har Strøm tidligere i kapittelet brukt som forklaring til å definere Ahmadiyya-muslimene som fundamentalister, og det kan forstås som at Strøm ikke skiller mellom ulike grupper av muslimer. Han avslutter med å påpeke at «de vet også meget godt hvordan denne krigen skal føres. Koranen forteller det,» og viser til surene som er gjengitt tidligere i kapittelet. Han oppfordrer også elevene til å studere sitatet.

I *Religioner i dag* (1987) er hellig krig fremdeles omtalt i et eget avsnitt, og nå står avsnittet under et fargebilde av en rekke med tildekkede kvinner i svarte chadors som driver skytetrening med håndvåpen. Billedteksten lyder: «Forsvarskrig. I Iran har man begynt å innrullere kvinner i en væpnet milit, «til forsvar for nasjonen». Kvinnene i landet bruker nå den gamle originale drakten *shador* (sic).»²⁶⁸ Bildet tar halvparten av siden og er av den grunn både dominerende og iøynefallende. I tillegg er motivet dramatisk og effektivt: en rekke med svarte innhyllede skikkelser som tar siktegrep med håndvåpen. Motivet gir assosiasjoner til henrettelser, til en eksekusjonspelotong, hvor fokus er på skytterne, hva det skytes på vises ikke. Bildet kan kobles sammen med krig, særlig sett i sammenheng med billedteksten, og appellerer nok til negative følelser hos elever som ikke er vant til skytevåpen eller til krig.

Tittelen på avsnittet: *Hellig krig* kommer rett under bildet og det er sannsynlig at begrepet derfor knyttes sammen med motivet i bildet. Teksten i avsnittet er i liten grad endret i forhold til forrige utgave, men enkelte endringer er verdt å kommentere. Etter opplysningen om at det ble «i sin tid» foreslått at jihad skulle være «islams sjette søyle», står det nå: «det er galt å hevde at muslimene er forpliktet til å utbre islam med våpen i hånd, og at dsjehad (sic) er angrepskrig.»²⁶⁹ I den forrige utgaven var ordlyden annerledes, der sto det: «det hevdes ofte at muslimene er forpliktet [...]»²⁷⁰ og denne endringen forandrer forståelsen av setningen. I 1982 var det en vanlig oppfatning at jihad er en plikt for muslimer og en angrepskrig, mens det nå er galt å påstå det samme. Det er en markant forandring, og man kan undre seg over hva bakgrunnen for den kan være. Én mulig årsak kan være

²⁶⁷ Strøm, 1982:C136

²⁶⁸ Strøm, 1987:120

²⁶⁹ Strøm, 1987:120

²⁷⁰ Strøm, 1982:C106

økningen av muslimer i det norske samfunnet, og organisering av disse. Bare to år etter utgivelsen av denne læreboken ble Islamsk forsvarsråd dannet i forbindelse med Rushdie-saken og rådet bestod da av 26 ulike organisasjoner og representerte rundt 20.000 muslimer fra ulike retninger innen islam.²⁷¹ Kanskje har de ulike organisasjonene også uttalt seg i forbindelse med oppdateringen av læreboken?

Det er interessant at mens Ahmadiyya-muslimene ble hyppig brukt som referanse i den foregående utgaven, blir de ikke nevnt i denne utgaven. I forbindelse med den markante endringen påpekt ovenfor, kan man undres om utelatelsen av Ahmadiyya-muslimene kan ha noe å gjøre med at gruppen ikke er godkjent som muslimer i enkelte land, som for eksempel Pakistan. Pakistanere utgjorde, og utgjør fremdeles en stor andel av muslimer i Norge. I 1982-utgaven var det Ahmadiyya-muslimene som hevdet at jihad er forsvarskrig for islam og religionsfrihet, mens i 1987-utgaven står det kort at «*Dsjihad (sic) er forsvarskrig – kamp til forsvar for islam og religionsfrihet.*»²⁷² Strøm trekker igjen frem seksdagerskrigen som eksempel på at det «*kan bli aktuelt for muslimene å etterleve denne plikten også i vår tid,*»²⁷³ men nå står det at dette møtte sterk motstand, og at «*noe vedtak ikke ble gjort.*» Forrige utgave viste til toppkonferansen av islamske statsmenn som «*vedtok i 1981 å starte en hellig krig (dsjihad) mot Israel.*»²⁷⁴ Dette er en underlig endring, for enten ble hellig krig vedtatt, eller så ble den ikke vedtatt, og uansett refereres det feil i én av de to lærebokutgavene. Den «*sterke motstanden*» blir ikke utdypet nærmere, og det er uklart hvor og hvem som ytte motstand. I 1982-læreboken var det Ahmadiyya-muslimene i Norge som «*protesterte*», men annen motstand ble ikke nevnt.

Avslutningsvis i avsnittet står det at «*dsjihad (sic) har fått en utvidet fortolkning i vår tid,*»²⁷⁵ og at jihad også kan forstås som en forsvarskrig mot «*nedbrytende krefter*» i samfunnet, eksempelvis sult, fattigdom og underutvikling. Her blir sterkere sosial samvittighet trukket frem som «*et viktig våpen.*»

Veier og visjoner (1991), nevner først hellig krig i billedteksten til et bilde i delkapittelet *Retninger innen islam*. Bildet er i sort/ hvitt, dekker omtrent halve boksiden og viser soldater fra den irakiske hæren som løfter våpnene sine i luften. Teksten under bildet lyder: «*I januar 1989 ble soldater fra den irakiske hæren igjen involvert i krigshandlinger. Saddam Hussein oppfordret alle rettroende*

²⁷¹ Engelstad, 2013:31

²⁷² Strøm, 1987:120

²⁷³ Strøm, 1987:120

²⁷⁴ Strøm, 1982:C118

²⁷⁵ Strøm, 1987:120

*muslimer å delta i hellig krig mot USA og deres allierte, og fikk støtte fra de religiøse lederne i Iran. Egypt, Saudi-Arabia og Syria deltok i alliansen mot Irak. Det ble bedt til Allah på begge sider av fronten.»*²⁷⁶ Hverken bildet eller billedteksten kommenteres nærmere. Geir Winje har redegjort for at bilder som ikke knyttes til tekst gir lite utbytte for elevene.²⁷⁷ Bildet av væpnede soldater og billedteksten som kobler «*krigshandlinger*» og hellig krig mot USA og deres allierte, står i tillegg i sterk kontrast til redegjørelsen for jihad som kommer senere i avsnittet *Islamsk misjon*. Her vises det til at islam skal utbres ved å kalle mennesker til tro og overgivelse, og at denne misjoneringen er «*enhver muslims plikt.*»²⁷⁸ Deretter følger det en kort forklaring om at islam stort sett har spredd seg via handelsreisende, men: «*tidligere i islams historie spredte religionene seg ofte gjennom kriger, og dsjehad (sic), hellig krig, ble regnet som den sjette søylen.*»²⁷⁹ Dette er tilsynelatende en enkel setning som viser til hvordan islam spredte seg i tidligere tider, men ved å bruke «*religionene*» i flertall og ikke bare religionen, altså islam, åpnes det for at alle religioner har brukt krig for å spre tro. Opsal nevner imidlertid ikke, i motsetning til Strøm, at forslaget om at jihad skulle være den sjette søylen, ble avvist, og leseren kan forstå det slik at jihad er den sjette søylen i islam.

Opsal fortsetter redegjørelsen av jihad med: «*i dag vil de fleste muslimer tolke den hellige krigen åndelig, som en kamp uten våpen for islams sak,*»²⁸⁰ og trekker frem de norske muslimenes kamp mot boken *Sataniske vers* som et eksempel. Han fortsetter: «*[...] de avviste å bruke makt.*» Det utdypes ikke hva som ligger i denne kommentaren: hva slags makt kunne det være snakk om, og hvordan utfoldet norske muslimers «kamp» mot *Sataniske vers* seg? Siden «*norske muslimer*» fremheves i denne sammenhengen, kunne det muligens ha vært relevant å si noe om hvordan muslimer i andre deler av verden protesterte, og herunder nevne den iranske fatwaen mot Salman Rushdie. Det er mulig at Rushdie-saken var så aktuell på den tiden da læreboken ble oppdatert og utgitt, at utdyping syntes unødvendig.

Det er interessant at Opsal tidligere i kapittelet velger å fremheve begrepene *dar al-harb* og *dar al-islam* i et eget avsnitt kalt *Krigens og fredens hus* uten å trekke inn jihad.²⁸¹ Det forklares at politikk er en del av islam, og at muslimer deler verden i to: «*dar al-harb (krigens hus) og dar al-islam (fredens hus).*» Krigens hus er forklart som der hvor muslimene er i mindretall, men ingen av begrepene utdypes. I boken *Islam – lydighetens vei*, forklarer Opsal begrepene nærmere, og her står

²⁷⁶ Elseth m.fl., 1991:111

²⁷⁷ Kommentert under kapittel 3.1 Ideologisk forskning.

²⁷⁸ Elseth m.fl., 1991:113

²⁷⁹ Elseth m.fl., 1991: 113

²⁸⁰ Elseth m.fl., 1991: 113

²⁸¹ Elseth m.fl., 1991:98

det at muslimer i Krigens hus må «*kjempe for at Allahs vilje skal bli realisert. Denne kampen kan være å invitere dem som ikke er muslimer, til å ta imot islam (dawa, islamsk misjon), eller det kan dreie seg om militær kamp (jihad).*»²⁸² Hvorfor nevne begrepene i læreboken når de ikke forklares?

I *Mening og mangfold* (1997) omtales jihad i avsnittet *Dommens dag*²⁸³. Her forklares forståelsen av dommedag, og uvissheten som knyttes til hvorvidt man som muslim kommer til «*den paradisiske hagen eller den brennende ilden.*» Det påpekes at det er to unntak fra uvissheten, og det ene gjelder hvis man «*har dødd som martyr for islams sak (i jihad – «hellig krig»).*» Da kommer man «*helt sikkert*» til paradiset. Det forklares ikke hva en martyr er, eller hva som gjelder som islams sak. I margen forklares imidlertid den arabiske forståelsen av ordet jihad: «*betyr egentlig anstrengelse,*» men at «*i Vesten oversettes ofte ordet som «hellig krig».*» Hva anstrengelse innebærer i denne sammenhengen forklares ikke, og heller ikke hvorfor «Vesten» forstår ordet annerledes.

Ordet jihad fremkommer også i en kort tekst som gjengis i margen ved siden av avsnittet *Islamisme*²⁸⁴ som redegjør for «*radikale muslimske grupper som ville gjenskape det islamske idealsamfunnet fra Muhammeds tid.*» Teksten lyder: «*Allah er vår hersker. Profeten er vår leder. Koranen er vår grunnlov. Jihad («hellig krig») er vår plikt. Døden på Allahs vei er vårt høyeste begjær.*» Det opplyses ikke hva denne teksten er, eller hvor den kommer fra, og den blir derfor stående litt i et tomrom. Det er uklart hvorfor den er med, og hvordan den skal forstås. Samtidig fremstår den muligens som litt skremmende: «*døden på Allahs vei er vårt høyeste begjær*», særlig sett i sammenheng med bakgrunnen for at islam nå fremheves som å ha «*blitt en gjenganger i nyhetene,*»²⁸⁵ og listen av situasjoner som innleder kapittelet om islam.

Helt avslutningsvis i kapittelet er det en tekst med tittelen *Jihad – hellig krig?* og her forklares begrepet nærmere. Innledningsvis slås det fast at forståelsen av hva jihad innebærer er kontroversielt, både «*innenfor og utenfor islam,*» og så gjengis to utdrag fra ulike tekster. Det ene utdraget er fra Abul Ala Mawdudi og *Islams fundament* (1983).²⁸⁶ Her forklares jihad som en plikt for «*alle islamtroende*» på lik linje med bønn og faste, og det vises til at i sharia: «*brukes dette ordet særlig om en krig som de troende starter utelukkende for Guds sak mot islams fiender.*» Det andre utdraget er

²⁸² Opsal, 2016:29

²⁸³ Heiene m.fl., 1997:112

²⁸⁴ Heiene m.fl., 1997:124

²⁸⁵ Heiene m.fl., 1997:96

²⁸⁶ Heiene m.fl., 1997:130

fra Yusuf K. Ibish.²⁸⁷ Her forklares jihad som en indre og en ytre krig. Den store jihad er en krig man kjemper «*mot sine egne dyriske tilbøyeligheter*», mens den lille jihad «*blir utkjempet på samfunnets vegne for å forsvare det*.» De to tolkningene kommenteres ikke, men det hører en oppgave til tekstutdragene. Her står det: «*Vi regner ofte med fire tolkninger av jihad,*» og så listes de opp og elevene bes ta stilling til hvilke tolkninger som fremkommer i de to tekstutdragene. Oppgaven fremstår som noe overfladisk, og elevene blir ikke bedt om å diskutere begrepet eller forståelsen av det.

Mening og mangfold (2005), har få endringer i omtalen av hellig krig eller jihad. Begrepet omtales i avsnittet *Dommens dag*²⁸⁸ og ordlyden i avsnittet er nesten identisk som i den forrige læreboken. Jihad presenteres som ett av to viktige unntak fra uvissheten på dommedag: «*de som har dødd som martyrer for islams sak i jihad, vil helt sikkert komme til paradiset*.» Jihad forklares ikke lenger i selve teksten som hellig krig. Denne sammenkoblingen finner sted i ordforklaringen i marginen, og da er det «*Vesten*» som oversetter jihad med hellig krig: «*[...] i Vesten oversettes ofte ordet som «hellig krig»*.» Denne fremstillingen kan forstås som om at muslimene selv bruker jihad i betydningen anstrengelse, mens den vestlige verden oversetter ordet til å bety hellig krig.

Dette understrekes ytterligere i avsnittet *Islamisme*²⁸⁹ som igjen forklarer ordet jihad i marginen: «*Jihad: ar. anstrengelse, militær anstrengelse omtales ofte upresist som «hellig krig»*.» Uttrykket, «*militær anstrengelse*», blir ikke forklart nærmere, og heller ikke hvorfor det er upresist å kalle det hellig krig.

I denne forbindelse gjengis også teksten: «*Allah er vår hersker [...]*» fra foregående utgave, men nå står det i parentes under at teksten er: «*Det muslimske brorskapets slagord*.» Det redegjøres kort for det muslimske brorskapets ideologi i teksten under *Islam og terrorisme*,²⁹⁰ og her forklares det at gruppen mener at det er «*en plikt å gjøre alt en kunne for å styrte et slikt regime* [hvor muslimske ledere sto i veien for innføringen av islam som politisk system], *inkludert å kjempe en voldelig kamp mot regimet*.» Ordet jihad brukes imidlertid ikke i denne sammenheng.

²⁸⁷ Heiene m.fl., 1997: 130

²⁸⁸ Heiene m.fl., 2005:93

²⁸⁹ Heiene m.fl., 2005:105

²⁹⁰ Heiene m.fl., 2005:105

Innledningsvis i avsnittet *Islam og terrorisme*, står det: «i en rekke tilfeller de siste tiårene har muslimske grupper utført terrorhandlinger.» Dette er det samme retoriske grep som ble benyttet i innledningen av kapittelet: man går rett på det som har vært omtalt i nyhetsbildet, og som «alle» kjenner til. Opsal moderer imidlertid bildet ved å tilføye: «[...] som har vært motivert av en bestemt oppfatning av islam,» og fortsetter dermed også det innledningen gjorde, å åpne for at dette ikke dreier seg om alle muslimers oppfatning av islam. Videre forklares terrorangrepene - på turister i Egypt, på amerikanske ambassader og på World Trade Center - som et skifte i fokus fra islamistenes side når de så at «drap på en leder ikke førte til systemskifte.» Altså har terrorangrepene mindre å gjøre med religionen islam, og mer å gjøre med «å fjerne grunnlaget for regimet» som de prøver å endre. Dette bekreftes videre ved at det er gjengitt et utdrag fra et intervju av Osama bin Laden hvor han hevder at «vår nasjon»²⁹¹ undertrykkes og at han derfor anser angrepene på amerikanerne som en frihetskamp. Jihad eller hellig krig nevnes ikke, og bin Laden knytter heller ikke terrorangrepene til islam.

Den underliggende meningen i avsnittet understrekes videre ved at det avslutningsvis fremheves: «mange muslimer tar sterk avstand fra de fortolkningene av islam.» Det står imidlertid at det hevdes at de islamistiske terroristene har brutt «en rekke av de reglene som finnes i islamsk lov for væpnet jihad,» noe som tilkjennegir at jihad er en del av islam, men at det finnes regler for det. Disse reglene utdypes imidlertid ikke nærmere.

I *Tro og tanke* (2008) benyttes ikke begrepet jihad eller hellig krig i det hele tatt. Avsnittet *Dommens dag* er endret i denne læreboken, inndelt i tre avsnitt: *Troen på dommens dag*, *Troen på forutbestemmelse til godt og ondt* og *Troen på livet etter døden*,²⁹² og utvidet til to sider i forhold til én side tidligere. Mye av innholdet er likt som tidligere, men retorikken er mer beskrivende og detaljert. Uvissheten den enkelte muslim kan føle om dommedag, er utelatt og i stedet står det at «spørsmålet om frelse» kan skape en dyp uro. I 2005-utgaven står det; «De som har dødd som martyrer for islams sak i jihad, vil helt sikkert komme til paradiset.»²⁹³ Dette er utelatt i 2008-utgaven, og nå beskrives i stedet paradiset og fortapelsen med utgangspunkt i ørkenlivet: paradiset som en grønn oase, og fortapelsen som et uttrykk for den varme ørkenen.

²⁹¹ Heiene m.fl., 2005:106

²⁹² Heiene m.fl., 2008:119

²⁹³ Heiene m.fl., 2005:93

Denne utgaven har også et avsnitt som tar for seg islam og terrorisme, men nå er tittelen *Islamisme og modernisme*.²⁹⁴ Her redegjøres det for ulike reformbevegelser, og herunder Det muslimske brorskapet og Det islamske partiet som i tidligere utgaver. Det muslimske brorskapets slagord er utelatt. Det vises imidlertid til Sayyid Qutbs bok *Milepæler* som islamismens «*mest omtalte og studerte kampskrift*,» og ideologien hans oppgis å være inspirasjon for «*moderne islamister som utfører terror i islams navn*.» Mens Opsal i 2005-utgaven hevdet at Qutb mente at det er «*en plikt å gjøre alt en kan for å styrte et slikt regime, inkludert å kjempe en voldelig kamp*,»²⁹⁵ er uttalelsen forsiktigere nå: «*han [Qutb] hevdet at under visse omstendigheter, kan det forsvares å bruke vold for å styrte et muslimsk regime som ikke vil legge den islamske loven til grunn for styret sitt*.»²⁹⁶ Det er usikkert hvorfor beskrivelsen av Det muslimske brorskapets ideologi er moderert, men det kan ha sammenheng med at organisasjonen etter hvert ble en politisk faktor i flere muslimske land og at de offisielt tar avstand fra bruk av vold.²⁹⁷

Teksten i avsnittet *Islamisme og modernisme* er brutt opp av tekstboksen *Islamistisk motivert terror*, som innledes med en lignende ordlyd som ble brukt i avsnittet *Islam og terrorisme* i 2005-utgaven. Det skrives at: «*I løpet av de siste tiårene har islamistiske grupper utført en rekke terrorhandlinger i mange ulike land*,»²⁹⁸ og så følger det en liste som inkluderer angrep i Egypt, Madrid, London og Bali. Tekstboksen følges av et stort fargebilde av angrepet på World Trade Center i New York i 2001. Bildet viser store røykskyer, både fra brann og bygningskollaps. Tvillingtårnene er imidlertid bare delvis synlige. En annen bygning, som er uskadet, er i fokus foran i bildet, og dette medfører at bildet gir et mindre dramatisk inntrykk enn andre bilder som kommer opp ved et enkelt Google-søk. Dette kan være tilfeldig, men det kan også være et retorisk valg for å dempe inntrykket.

Etter listen over terrorangrep står det at det er: «*et klart mål for angrepene å svekke og styrte muslimske regimer som etter islamistenes mening står i veien for innføring av sharia og etablering av en islamsk stat*,» og dette er muligens et uttrykk for den ideologiske arven etter Qutb. Opsal skriver videre at «*når vestlige mål angripes, henger det vanligvis sammen med at den vestlige støtten blir gitt til et muslimsk regime islamistene ønsker å bytte ut med et islamistisk regime*.» Han påpeker at det også kan skyldes vestlig Midtøsten-politikk eller deltagelse i krig, for eksempel i Irak. Dette er en formulering som kan oppfattes som om at angrepene er delvis selvforskyldte, og som følge av en

²⁹⁴ Heiene m.fl., 2008:134

²⁹⁵ Heiene m.fl., 2005:105

²⁹⁶ Heiene m. fl., 2008:134-135

²⁹⁷ Paus, 2018

²⁹⁸ Heiene m.fl., 2008:135

uønsket innblanding. Avslutningsvis kommenteres det at: «*terroristene ser ut til å regne med at de kjemper en krig for islams sak som rettferdiggjør bruk av alle midler. Tekster og taler tyder på at de ser seg selv som martyrer som vil gå rett til paradiset fordi de har gitt sitt liv for Allahs sak.*» Ordet jihad nevnes ikke, og på lik linje med de to foregående utgavene av læreboken forklares heller ikke ordet martyr, og det kommenteres heller ikke hvorfor martyrer kommer rett til paradiset.

Helt til slutt i tekstboksen står det at muslimske lærde hevder at «*terror mot uskyldige ikke kan forsvares ut fra islam,*» og dette støttes opp av at «*modernistene mener at islamistene ikke bare feiltolker islam, men at de forvrenger islam og i ytterste konsekvens er islams fiender.*» Dette er en videreføring av samme argument som i 2005-utgaven, men forsterkes ytterligere ved ordbruk som *feiltolker, forvrenger og islams fiende*, som er ganske kraftfulle ord. Deretter fortsetter Opsal med å fortelle om modernistene som fremmer en form av islam som er tilpasset et moderne samfunn med demokrati, likestilling og menneskerettigheter.

Tro og tanke (2014) bruker ordet jihad ett sted, men det er ingen direkte omtale av jihad eller hellig krig. I avsnittet *Islamisme og modernisme*²⁹⁹ er mye av teksten ordrett lik som i den forrige utgave, men det er blitt lagt til noe nytt stoff. Blant annet en tekstboks i marginen som forklarer: «*islamistiske grupper kalles ofte fundamentalistiske,*» og her har forståelsen av ordet «fundamentalistisk» endret seg noe siden 2005-utgaven hvor man foretrakk islamisme: «*i vår sammenheng bruker vi uttrykket islamisme.*»³⁰⁰ Nytt i 2014-utgaven er at islamismen forklares som delt i synet på vold og terror i islams navn. Her fremheves Det muslimske brorskapet i Egypt som en av de grupperingene som tar avstand fra vold og som vil fremme islamske idealer gjennom fredelige prosesser. I forrige utgave ble beskrivelsen av Qutbs ideologi moderert i forhold til bruk av vold, og nå går man ytterligere ett skritt videre og påpeker at brorskapet hevder å ta avstand fra vold etter drapet på president Sadat i 1981.

«*Andre mente at Qutbs ideologi måtte legges til grunn dersom en virkelig tok islam på alvor.*» Denne formuleringen kan forstås som motstykket til Det muslimske brorskapet, altså fundamentalister, som forstår Qutbs ideologi som en oppfordring til å kjempe, med vold, for full innføring av islam som politisk system. De forstår da Qutbs ideologi slik Opsal beskrev den i utgaven fra 2005, som «*en plikt å gjøre alt en kunne [...], inkludert å kjempe en voldelig kamp.*»³⁰¹

²⁹⁹ Heiene m.fl., 2014:143

³⁰⁰ Heiene m.fl., 2005:105

³⁰¹ Heiene m.fl., 2005:105

Videre i avsnittet vises det til «*de til dels dramatiske begivenhetene som har skjedd i den arabiske verden fra vinteren 1991 og framover,*» uten at det forklares hva som skjedde vinteren 1991. Kanskje tenker man seg at Gulfkrigen og stasjonering av amerikanske styrker i Saudi Arabia førte til motstand mot det saudiske kongehuset, og etter hvert til oppslutningen om al-Qaida,³⁰² er starten på «*de til dels dramatiske begivenhetene*». Dette blir ikke forklart nærmere. Ordet «begivenheter» er for øvrig et begrep som, ifølge Norsk Språkråd dekker enhver hendelse, men som oftest benyttes som i sammenheng med positive hendelser. Å sette ordet sammen med «*til dels dramatiske*» kan oppfattes som et såkalt oksymoron hvor to kontraster kombineres. Dette er et retorisk grep som kan virke selvmotsigende, og det kan medføre at språket oppleves som forvirrende og at meningen bak blir uklar. Det kan også være et grep forfatteren gjør for å informere, men samtidig være nøytral av hensyn til mediet, lærebok, og lesernes oppfatning av islam.

Avsnittet deles opp av den samme tekstboksen som i forrige bok. Listen over terrorhandlinger er den samme, kun utvidet med: «*terrorangrepet på kjøpesenteret Westgate i Nairobi i Kenya i september 2013.*» Teksten som tidligere sto under denne listen, er nå tatt ut av tekstboksen og inn i selve avsnittet, og tilføyd nytt stoff. Her nevnes det at Norge har dømt tre muslimer for terrorplanlegging, «*og andre har reist til konfliktområder som Afghanistan og Syria for å kjempe jihad der.*» Dette er det eneste stedet hvor ordet jihad benyttes, men det forklares ikke, hverken i selve teksten, i margin eller i ordlisten bak i boken. Det er derfor usikkert om elever forstår hva det betyr. Jeg har tidligere nevnt at slike grep kan være en oppfordring til både lærer og elever å undersøke og diskutere på egen hånd, og det kan være bakgrunnen for at det ikke blir forklart nærmere i 2014-utgaven. Det kan også være at forfatteren regner med at betydningen av ordet allerede er kjent.

Nytt i denne utgaven av læreboken er at Opsal kommer inn på debatten rundt radikaliserings av norske muslimer, og i denne forbindelse nevnes det at en av de mistenkte deltagerne i terrorangrepet i Nairobi, er en norsk-somalisk muslim. Debatten rundt radikaliserings tas ikke opp videre, men i en av oppgavene bakerst i kapittelet oppfordres elevene til å «*diskutere hvilke forhold i det norske samfunnet og internt i muslimske miljøer som kan lede til radikaliserings av norske muslimer.*»³⁰³ En annen oppgave ber elevene om å bruke internett og finne muslimske grupper som presenterer seg, og sammenligne to av dem «*med tanke på hvilke sider av islam de vektlegger, og hvem de henvender seg til.*»³⁰⁴ Videre skal elevene sammenligne disse presentasjonene med framstillingen av islam i

³⁰² Leraand, 2018

³⁰³ Heiene m.fl., 2014:156

³⁰⁴ Heiene m.fl., 2014:156

læreboken, og i undervisningen. Dette er en oppdatering av læreboken som åpner for at deler av islam kan være konfliktfylt og vanskelig, og eventuelt kan forstås på flere måter.

Kort oppsummert har omtalen av jihad eller hellig krig gått fra å være fremtredende til nærmest ikke-eksisterende. I tillegg er beskrivelsen av betydningen endret seg fra å inkludere både den ytre og den indre krigen, til å kun vektlegge den indre kampen en muslim fører mot seg selv. Dette er i overensstemmelse med det Sewall fant i amerikanske lærebøker. I 1982-utgaven er omtalen av hellig krig omfattende og gis betydelig plass. Strøm lar Ahmadiyya-muslimene komme til orde med sin forståelse av plikten, men påpeker samtidig at de er å oppfatte som «*fundamentalister.*»³⁰⁵ Han går langt i slå fast, ved ordvalget, at jihad-plikten er sentral i islam og at muslimer kan bli kalt til å delta i jihad i vår tid. Dette er moderert i 1987-utgaven til tross for bildet som står i sammenheng med avsnittet. Inntrykket er mer unnvikende da konfronterende synspunkter og vinklinger er endret. I 1991-utgaven er omtalen av hellig krig, «*dsjehad*», kortet ytterligere ned. Begrepet brukes kun fire ganger i løpet av kapittelet og i hovedsak under islamsk misjon. 1997-læreboken knytter jihad til dommedag og gjengir to forståelser av begrepet i en oppgavetekst avslutningsvis i kapittelet. Utgaven bruker også begrepet i gjengivelsen av det korte slagordet uten at det forklares nærmere. Man kan muligens anta at forfatteren nevner begrepet fordi undervisningen ikke «*kan eller bør være nøytral i egentlig forstand,*»³⁰⁶ og så blir det opp til lærer og elever å undersøke og diskutere det nærmere. Omtalen av jihad i 2005-utgaven er preget av retoriske grep som etablerer et bilde av at forståelsen av jihad er misforstått, både av «*Vesten*» og av islamistiske terrorister. Jihad omtales i sammenheng med terrorisme, og dette er nok et bevisst retorisk valg av forfatteren. Det er virkningsfullt å åpne for det bildet av islam og jihad som er fremkommet i media-bildet, og så forklare at dette ikke er riktig forståelse. Omtalen av jihad/ hellig krig er borte fra 2008-utgaven, og begrepet unngås brukt i beskrivelser som ligner det man finner i tidligere utgaver. Det er usikkert hvorfor ingen av ordene benyttes, men én forklaring kan være at pr. 2008 er både jihad og hellig krig belastede begreper som ikke stemmer inn i den nøytrale beskrivelsen av islam som er gjennomgående i kapittelet. Utgaven fra 2014 gjeninnfører begrepet, og bruker jihad én gang i forbindelse med krigene i Afghanistan og Syria. Utgaven åpner for diskusjon rundt radikaliserings av muslimer, men bruker ikke begrepene i denne sammenhengen.

³⁰⁵ Strøm, 1982:C127

³⁰⁶ Heiene m.fl., 1997:22

5.2.4 Om kvinnens rolle

«*Kvinnens plass i islam er et av de mest sensitive tema i islams møte med Vesten.*»³⁰⁷

I *Religioner i dag* (1982), er omtalen av muslimske kvinner ganske omfattende og detaljert. Informasjonen gis i hovedsak som enkeltstående kommentarer under ulike avsnitt, men særlig avsnittet *Mennesket* har fokus på kvinnen.

Under *Bønn i moskeen*³⁰⁸ påpekes det at det er få kvinner tilstede i moskeen til morgnebønnen: «[...] kvinnene forretter sin bønn hjemme. [...] Er de til stede i moskeen, oppholder de seg bakerst i rommet.»³⁰⁹ Denne ordningen knyttes til Muhammed som skal ha sagt at: «*kvinner helst bør be for seg selv.*» Det er usikkert hvor opptatt Strøm var av likestilling i 1982. Kjønnsligestilling ble inkludert for første gang i en læreplan i 1974, og da omtalt i læreplanens generelle del.³¹⁰ Likestilling inngikk som en del av de overordnede føringene for skolen, og ansvaret for dette ble gitt til den enkelte lærer i de ulike fagene. Religionsfaget var imidlertid i en særstilling siden såkalte «indre forhold» i religioner var unntatt fra Likestillingsloven på 1980-tallet. Det at forfatteren nevner forskjeller mellom kvinner og menn i islam, kan ha vært begrunnet med at det: «*får religionen til å framstå som eksotisk,*» noe som ofte var tilfelle i lærebøker på 80-tallet,³¹¹ og sammenligningen med vestlige kvinner er gjennomgående.

Kvinnens klesdrakt under pilegrimsreisen til Mekka nevnes kort, «[...] *ikke engang kvinnene dekker til hode og ansikt,*»³¹² men ellers er det meste om kvinnene samlet i avsnittet *Mennesket*. Her er det to bilder av muslimske kvinner, for øvrig de eneste av kvinner i kapittelet, og begge i svart/ hvitt. Det ene bildet viser en kvinne i skaut og knekort kjole sammen med fire andre kvinner i full Afghansk burka og i billedteksten kommenteres nettopp klesdrakten: «*De fleste kvinner i Afganistan (sic) har fremdeles på seg sin tradisjonelle drakt: chadri, når de ferdes utenfor hjemmet. I de siste år er det blitt mer og mer vanlig at unge kvinner i de større byene viser seg offentlig uten denne drakten.*»³¹³ Både bildet og kommentaren støtter opp under det eksotiske med klesdrakten, men bringer samtidig inn likestillingselementet ved å åpne for at den tradisjonelle påkledningen er i endring mot det

³⁰⁷ Opsal, 2016:51

³⁰⁸ Strøm, 1982:C100

³⁰⁹ Strøm, 1982:C100

³¹⁰ Røthing, 2011:69

³¹¹ Skjelbred m.fl., 2017:305

³¹² Strøm, 1982:C104

³¹³ Strøm, 1982:C111

moderne og vestlige. Bildet, som er litt mindre enn halvparten av boksiden, står i tilknytning til Strøms mer direkte omtale av kvinners stilling i islam: «*Når spørsmålet om kvinners stilling i islam bringes på bane, vil tankene hos mange lett komme til å kretse om polygami, harem og tilslørte kvinner som lider under undertrykkelse fra mennenes side.*»³¹⁴ Ord som harem og tilslørte kvinner bringer igjen inn det eksotiske, og gir beskrivelsen et distansert preg i tillegg til et utenfra-perspektiv. Han viser til at kvinnenenes stilling ble forbedret under islam, dette understrekes ytterligere ved at det gjentas i margtekst også, og trekker videre frem at blant annet drap på pikebarn ble forbudt og at kvinnene fikk arverett, men «*full likestilling med mannen er kvinnen likevel ikke sikret i Koranen.*»³¹⁵ Det påpekes at mannen har rettigheter som kvinnen ikke har, og så gjengis deler av sure 2 og 4 fra Koranen som gir mannen disse ekstra rettighetene. Koranversene kommenteres ikke nærmere her, men først i *Lesestykker* bak i kapittelet. Her påpekes det, av Ahmadiyya-muslimere, at det ikke er «*de beste ektemenn*»³¹⁶ som straffer sine hustruer «*korporlig*», og videre at Muhammed selv har sagt «*at avstraffelsen ikke måtte etterlate noe spor hvis den ble nødvendig.*» Strøm kommenterer ikke dette nærmere, men legger muligens opp til at temaet kan diskuteres av lærer og elever.

Deretter beskrives kvinnenenes rolle: «*Kvinnen er bestemt til å bli gift og ofre seg for hjemmet og dets oppgaver, og hun oppdras til dette.*»³¹⁷ I denne sammenhengen passer det andre bildet i avsnittet godt inn. Bildet dekker en hel bokside og viser mor og datter bærende på vannkrukker med kommentaren «*den lille marokkanerpiken har et stort forbilde: sin mor.*» Strøm utdyper videre at det «*hos muslimene lett blir en kvinnenenes verden og en mennenes verden med liten innbyrdes kontaktflate utenfor hjemmet,*» igjen en distansert beskrivelse, og han forklarer at dette skillet symboliseres ved kvinnenenes klesdrakt og slør.

Bak i kapittelet kommenterer Ahmadiyya-muslimene sure 24 som gir en «*detaljert redegjørelse for hvem av de to kjønn som har lov til å spise sammen*»³¹⁸ og det vises her til «*samfunnsmessige onder*» som konsekvens av fritt samkvem mellom menn og kvinner. Her beskrives en tilværelse som er veldig annerledes enn det norske, likestilte samfunnet. «*Til gjengjeld må det være adgang til tidlige ekteskap*» påpeker Ahmadiyya-muslimene uten at det forklares nærmere hva «*tidlige ekteskap*» innebærer. Alderselementet i ekteskap, det at islam enkelte steder tolkes å åpne for ekteskap helt ned i 9-års alderen for jenter, blir ikke omtalt i noen av lærebøkene i mitt utvalg. Kvinnens mål om

³¹⁴ Strøm, 1982:C111

³¹⁵ Strøm, 1982:C112

³¹⁶ Strøm, 1982:C125

³¹⁷ Strøm, 1982:C113

³¹⁸ Strøm, 1982:C127

ekteskap økes ved å «*trygge sin høye moral*», skjule sin skjønnhet for andre enn «*de aller nærmeste*» og inneha kvinnelige egenskaper som «*sedelig renhet, beskjedenhet og stillferdighet.*»³¹⁹ Disse kvinnelige egenskapene understrekes ytterligere ved at de gjentas som margtekst, og beskrives som «*verdifulle egenskaper hos muslimkvinnen.*»

Avsnittet *Mennesket* har et stort fokus på kvinnen, og gjennomgående trekkes hennes manglende rettigheter, begrensede rolle eller hennes plikter frem. Dette kan være en måte å presentere forskjellen til norske kvinner som i stadig større grad frigjorde seg fra tradisjonelle kjønnsrollemønstre og deltok i samfunnslivet på lik linje med menn. Fokus på den muslimske kvinnen gjelder også når Strøm omtaler ekteskapet og begynner med å slå fast at: «*Kvinnen får ikke lov til å ha flere enn én ektemann, mens en mann kan ha opptil fire hustruer.*» Og deretter skilsmisse hvor «*det gjelder andre og litt strengere regler for kvinne enn for mann, og muslimkvinnene har i hvert fall ikke samme adgang til å kreve skilsmisse som kvinnene i Vesten.*» Adgangen til skilsmisse utdypes noe nærmere under *Notiser* bak i kapittelet hvor det vises til Iran og at menn: «*[...] kan ikke lenger kvitte seg med sin kone bare ved å si tre ganger «talagh» (arabisk=jeg skiller meg fra deg),*»³²⁰ men at alle skilsmissesaker skal behandles av domstolene. I margtekst opplyses det at kvinnene mistet retten til skilsmisse etter revolusjonen i 1979, «*[...] og også retten til å motsette seg mannens krav om skilsmisse.*» Ord som «*kvitte seg med*» og «*motsette seg*» er ikke nøytrale, og er sannsynligvis valgt for å understreke det urettferdige, eller igjen, forskjellen fra norske kvinner.

Kvinnens rolle i islam understrekes ytterligere ved at neste notis: *Han vil selge den ene kona*³²¹ og teksten som dreier seg om en somalisk mann som ligger på sykehus i Porsgrunn. Han forteller at «*prisen for en kone er vanligvis 200 geiter eller 50 kameler.*» Dette understreker både det eksotiske med religionen og dens forskrifter, men samtidig vises det frem et skille mellom behandling av kvinner i Norge og i dette tilfellet, Somalia. I forbindelse med ekteskap er det også gjengitt et utdrag fra sure 2,212³²² under *Lesestykker*: «*Ta ikke hedenske kvinner til ekte før de blir troende. Sannelig, en troende slavinne er bedre enn en fri hedensk kvinne selv om hun behager dere.*»³²³ Det er imidlertid ikke klart hvorfor denne suren er gjengitt. Det forklares ingen steder i kapittelet hvem som anses som hedninger i islam, så suren er enten tatt med for å tydeliggjøre at det er begrensninger i hvem man kan gifte seg med som muslimsk mann, eller for å vise at islam tillater slaver.

³¹⁹ Strøm, 1982:C113

³²⁰ Strøm, 1982:C119

³²¹ Strøm, 1982:C120

³²² Sure-henvisning fra boken, usikkert hvilken Koran-utgave som benyttes.

³²³ Strøm, 1982:C123

Senere i kapittelet er det et avsnitt med tittelen *Dommen* som omhandler den islamske tro rundt dommedag og livet etterpå. Her beskrives paradiset og «*de mannlige muslimer fryder seg sammen med skjønne paradisjomfruer.*»³²⁴ Dette kommenteres heller ikke nærmere, og igjen er det ikke helt klart hvorfor dette er tatt med i teksten. Strøm skriver imidlertid i lærerveiledningen som følger boken at elevene «*nå har sjansen til å få dem [religionene] belyst fra en annen synsvinkel enn den de har opplevd før*»³²⁵ og muligens er ulike elementer tatt med for å vise frem særpregede elementer i islam, inspirere til diskusjon og ytterligere fordypning i religionen.

Avslutningsvis kommenterer Strøm kvinnenes stilling i lesestykket *Islam en sterkt politisk religion. Virker ulikt på samfunnene*³²⁶ hvor han diskuterer Koranens konserverende rolle på samfunn og hvordan kvinners frigjøring blir begrenset av den. «*Muhammeds reformer innebar en betydelig bedring av kvinnenes stilling,*» men at «*koranen ble til i en helt annen tid enn vår.*» Dette er et interessant lesestykke som argumenterer for reform av islam, særlig av hensyn til kvinner.

Religioner i dag (1987) har en noe mer markert omtale av kvinnene i islam. Det opprinnelige avsnittet, *Mennesket* i 1982-utgaven, er nå oppdelt i flere mindre avsnitt, blant annet, *Kvinne og mann* og *Monogami eller polygami*, men teksten er mye av den samme.

Kapittelet om islam har totalt tre bilder av muslimske kvinner, alle fargebilder. Det første bildet står i sammenheng med avsnittet *Moskeene*, og er av fire unge og smilende jenter i Kairo som «*gjerne kler seg i modernisert utgave av den islamske drakt.*»³²⁷ Begrepet «den islamske drakt» er lite konkret og forklares ikke nærmere, men i denne sammenheng kan det være hodeplagget, hijab, siden tre av jentene har dekket til håret sitt. Beskrivelsen har et utenfra-perspektiv, og viser til det eksotiske og muligens uvante med religiøs klesdrakt.

Avsnittet om *Bønn i moskeen* forklarer, som i 1982-utgaven, at kvinnene «*forretter sin bønn hjemme,*»³²⁸ men i denne utgaven er henvisningen til Muhammeds uttalelse tatt bort. Til gjengjeld er det lagt til at kvinner som ber i moskeen, er henvist til å oppholde seg bak i rommet «*eller i et siderom.*» En presisering i forhold til foregående utgave som tydeligere viser skillet mellom kvinner og menn.

³²⁴ Strøm, 1982:C114

³²⁵ Strøm, 1982: 2

³²⁶ Strøm, 1982:C132-133

³²⁷ Strøm, 1987:113

³²⁸ Strøm 1987:115

Kvinnenes klesdrakt under pilegrimsferden er kommentert i denne utgaven også, denne gangen med følgende: «kvinnene dekker imidlertid til hodet, men ikke ansiktet.»³²⁹ I forrige utgave sto det at «ikke engang» kvinnene dekker til hode og ansikt, og det er uvisst hva denne endringen skyldes.

Det neste bildet av kvinner står i forbindelse med avsnittet *Hellig krig*, og viser en rekke av tildekkede kvinner som driver skytetrening. Jeg har tidligere kommentert bildet i forbindelse med punkt 5.2.4, men i denne sammenhengen kan det påpekes at bildet viser at også iranske kvinner deltar i forsvaret av landet. Det kan oppfattes som både progressivt og moderne, også i forhold til norske kvinner som formelt fikk adgang til Forsvaret i 1977,³³⁰ og står i kontrast til den begrensede kvinnerollen som ellers beskrives i kapittelet. Bakgrunnen i den iranske revolusjonen som i sin tid ble aktivt støttet av både kvinner og menn, påpekes ikke. Bak i kapittelet under *Tema* er det imidlertid en tekst med overskriften *Islam i verdenspolitikens sentrum*,³³¹ som omhandler foranledningen til den iranske revolusjonen. Her står det at sjah Mohammed Reza Pahlavi hadde modernisert landet og bidratt til at «det gamle islamske livsmønsteret ble svekket» og at lovendringer bedret kvinnenes stilling. Etter den religiøse revolusjonen opplevde kvinnene et stort tilbakeslag i sine rettigheter, begrunnet i koranen, men dette utdypes imidlertid ikke nærmere og bildet knyttes heller ikke til denne teksten.

Avsnittene *Kvinne og mann* og *Monogami eller polygami* har mest omtale av kvinner, og ordlyden er stort sett lik som i utgaven fra 1982. Enkelte endringer er det imidlertid, blant annet når det gjelder kvinnen og ekteskap. I 1982-utgaven sto det: «kvinnen er bestemt til å bli gift og ofre seg for hjemmet [...],»³³² men nå er teksten endret til: «når en muslimkvinne gifter seg, vil hun ofre seg helt for hjemmet [...].»³³³ Meningen er muligens den samme i de to setningene, men den siste versjonen indikerer et mer aktivt valg av kvinnene og åpner for at hun kan velge selvstendig. Ordlyden «bestemt til å bli gift» er passiv og indikerer i større grad at dette er hennes skjebne. Det er uvisst om ordvalget er bevisst av forfatteren. Avsnittet avsluttes med beskrivelsen av de «kvinnelige egenskapene som den muslimske oppdragelse setter høyt,» som er sedelig renhet, beskjedenhet og stillferdighet. «Sedelig renhet» er ikke forklart, hverken i teksten eller i ordforklaringene bakerst i boken, så det er usikkert om elevene forstår hva det innebærer. Til høyre for denne teksten er det tredje bildet av en kvinne i dette kapittelet, og det er ett portrettbilde av en tildekket kvinne hvor man bare kan se

³²⁹ Strøm, 1987:119

³³⁰ Det norske forsvaret, 2017

³³¹ Strøm, 1987:127

³³² Strøm, 1982:C113

³³³ Strøm, 1987:125

øyne. Billedteksten lyder: «*Muslimkvinnen er tildekket med slør.*»³³⁴ «Slør» forklares ikke nærmere. Bildet er eksotisk, og leder tankene mot ordene Strøm innledet omtalen om kvinner med: «harem» og «tilslørte kvinner». Å beskrive en niqab som slør, et ord som oftest beskriver et «*løst vevd, tynt eller lett, eller mer eller mindre gjennomsiktig stoff,*»³³⁵ vitner om liten kjennskap til eller forståelse av plagget.

Veier og visjoner (1991) omtaler kvinnens rolle i delkapittelet *Lydighet i familielivet*, og her er det et eget avsnitt kalt *Kvinneroller*. Ett av totalt to bilder av kvinner finnes imidlertid i delkapittelet *Lydighet i samfunnslivet*, i omtalen av sharia og den islamske staten. Bildet er i svart/ hvitt, lite i størrelse og viser en gruppe kvinner som gråter over en åpen kiste. Billedteksten refererer ikke til kvinnene, men til strid om muslimsk styre i Aserbadjan.³³⁶ Det kan virke som om det er tilfeldig at det er kvinner i fokus og det blir ikke referert til bildet i selve teksten. Det er derfor usikkert hvorfor det er inkludert i kapittelet.

Delkapittelet *Lydighet i familielivet*³³⁷ innledes med en beskrivelse av britiske muslimers ønsker om samfunnstilpasning til islam (1979), herunder islamsk familielovgivning og rene videregående jenteskoler. «*Muslimenes problem var at det britiske samfunnet forbød mye av det som islam påbød.*» Deretter følger en beskrivelse av ekteskap, og her er fremstillingen mer balansert og ikke vinklet fra kvinnenens side slik Strøm gjorde i de to foregående bøkene. For eksempel brukes ord som «muslimene» og «kjønn» i større grad, og den delte verdenen beskrives likt for kvinner og menn: «*da skal menn og kvinner leve adskilt etter at de har nådd puberteten [...]*» Kvinnens begrensninger i denne sammenheng indikeres ved: «*hjemmet blir kvinnenens beskyttede område,*» og at hun må «*ta beskyttelse med seg*» hvis hun «*beveger seg ut*». «Beskyttelsen» er påkledningen som «*dekker hele kroppen og slør som dekker hodet og eventuelt ansiktet.*» Det er beskyttelsen som fremheves, men det sies ingenting om hva hun skal beskyttes mot eller hva hun selv beskytter. I motsetning til i Strøms gjennomgang, påpekes det ikke at kvinnen ikke har lov til å vise frem sin skjønnhet til andre enn hennes «*aller nærmeste*»³³⁸ eller at hennes høye moral skal trygges.

³³⁴ Strøm, 1987:125

³³⁵ Dybdahl, 2018

³³⁶ Elseth m.fl., 1991:98

³³⁷ Elseth m.fl., 1991:100

³³⁸ Strøm, 1987:125

Videre omtales antall koner en muslimsk mann kan ha, men forskjellen mellom kvinne og mann her nevnes ikke. I stedet fremheves fordelene ved polygami med at ordningen «*hindrer at kvinner må leve uforsørget i perioder med kvinneoverskudd, som etter en krig.*» Det påpekes også at muslimene selv hevder at polygami «*forebygger utroskap,*» men heller ikke her kommenteres forskjeller mellom kvinne og mann. Det tas ikke opp at polygami er forbudt i Storbritannia, noe man kanskje kunne ha forventet siden avsnittet starter med å redegjøre for muslimsk ønske om å «*innføre islamsk familie Lovgivning*» i Storbritannia.

Avsnittet *Ekteskap* avsluttes med en forklaring til hvorfor muslimene selv mener at de verdsetter kvinnen høyt: «*hun får den viktigste oppgaven, nemlig å prege den neste generasjonen av både kvinner og menn.*» Det kommenteres i denne sammenhengen at muslimske mødre selv er konservative og bevarer religion og kultur, og at det derfor har vært «*lite kvinnefrigjøringsbevegelser*» i den muslimske verden. Dette kan forstås som det er kvinnene selv som velger å opprettholde den begrensede kvinnerollen i islam.

I sammenheng med dette avsnittet finner vi det andre bildet av kvinner i kapittelet. Bildet er et fargebilde av en tildekket kvinne hvor bare øynene hennes synes i det svarte sløret. Bildet er iøynefallende, både fordi det dekker halve boksiden og fordi fokus er på to vakre øyne og det blanke, svarte sløret som holdes fast av fingre med rosa neglelakk. Billedteksten lyder: «*Hva kan grunnen være til at mange muslimske kvinner velger å gå tilbake til sløret?*» Igjen blir kvinnes eget valg fremhevet.

Under avsnittet følger det en oppgave som oppfordrer elevene til å drøfte kvinnerollen i islam: «*Muslimene sier at dette skyldes at islam gir kvinnen hennes gudegitte rolle, derfor er det ingen grunn til å opprette noen kvinnebevegelse. Kritikerne sier at kvinnene er så isolert og undertrykt at de ikke har mulighet til å organisere seg i en bevegelse mennene ikke liker.*»³³⁹ Bruk av ordet «kritikerne» kan her oppfattes som et retorisk grep av forfatteren ved å distansere seg fra de som kritiserer. «Kritikerne» er et generelt og uspesifisert begrep, det fremkommer ikke hvem de er og det er ikke referert til kritikere i teksten forøvrig. Oppgaven forutsetter derfor at elevene henter informasjon utenfor boken, da teksten i kapittelet om islam ikke har vist til noe negativt som kan forstås dithen at muslimske kvinner er isolerte eller undertrykte.

³³⁹ Elseth m.fl., 1991:101

Neste avsnitt er *Rettslig stilling*,³⁴⁰ og her begynner omtalen med å være litt mer kritisk på kvinnens vegne. I forbindelse med mannens enkle vei til skilsmisse, står det: «*for kvinnen er det langt vanskeligere å oppnå skilsmisse, og hun har små sjanser til å greie seg på egen hånd etter at ekteskapet er blitt oppløst.*» «*Langt vanskeligere*» forklares ikke nærmere, og det redegjøres ikke for hvilke muligheter muslimske kvinner har til å få skilsmisse. Ordvalget indikerer muligens at dette fører til at kvinnene i liten grad iverksetter en skilsmisse selv og særlig sett i sammenheng med de «*små sjansene*» til å greie seg på egen hånd. Videre forklares det at regelen med at en manns vitnesbyrd teller som to kvinner, har ført til «*mange tragedier*» i Pakistan og så vises det til tilfeller hvor kvinner har rapportert inn voldtekt og endt opp med å selv bli straffet for utukt på grunn av manglende vitner.

Arveretten forklares, og her stopper den kritiske beskrivelsen av kvinners rettigheter. Forskjellen i arverett begrunnes fra muslimsk side med at kvinnen kan disponere sin arv som «*sin personlige eiendom*» i motsetning til mannen som har forsørgerplikt, han blir den ufrie i denne sammenheng. Avslutningsvis nevnes det også at «*kvinner har hatt eiendomsrett i islamske kulturer i hundrevis av år før de fikk det i mange kristne land.*» Ordet «*hundrevis*» er uformelt og lite konkret, og det samme er «*islamske kulturer*», men retorikkvalget bidrar til å støtte opp under den overordnede positive vinklingen av muslimske kvinners rettigheter i delkapittelet.

Neste avsnitt har overskriften *Kvinneroller*.³⁴¹ Overskriften er i en mindre skriftstørrelse enn andre overskrifter i kapittelet, og er i tillegg den eneste i kursiv. Det er uvisst om dette er et retorisk grep, men avsnittet fremstår som mindre viktig og som noe man kan hoppe over. Tittelen *Kvinneroller* virker litt underlig i denne sammenheng fordi det bare er én type kvinnerolle som blir beskrevet. Avsnittet forteller om Norsia og Aisha som studerer ved Malaysia Universitetet. Først presenteres Norsia som «*en 22 år gammel økonomistudent som var vokalist og eneste jente i et studentband.*» Det fortelles at hun likte å kle seg i t-skjorte, miniskjørt eller bukser, og synge moderne, engelske sanger før hun fant ut at «*dette var galt for henne*» og begynte å dekke til håret og bruke kjoler. Det forklares ikke nærmere hvorfor dette ble opplevd som «*galt*» for Norsia, men lenger nede i avsnittet står det at «*fri omgang mellom kvinner og menn er umoralsk i den islamske kulturen*» hun tilhører. Akkurat hva «*fri omgang*» innebærer er heller ikke forklart, men videre om Norsia står det: «*vennen hennes oppmuntret Norsia, for det minsket fristelsene til å ha sex med henne.*» Det er imidlertid ikke klart om «*vennen*» er en mann og eventuelt en kjæreste, men det kan bidra til en forståelse om at «*fri omgang*»

³⁴⁰ Elseth m.fl., 1991:101

³⁴¹ Elseth m.fl., 1991:102

innebærer sex utenfor ekteskapet. Fremstillingen kan også forstås som om det er Norsias ansvar å dekke seg til for å unngå å friste menn og dette understrekes i presentasjonen av Aisha som er 21 år gammel. Hun forteller at tidligere *«pleide guttene å flørte med henne og si at hun hadde et pent ansikt,»* men at hun nå dekker seg til: *«ikke bare håret, men hele kroppen. Med svart kjole, strømper, hansker og slør foran ansiktet var ingen del av henne synlig når hun møtte opp på universitetet.»* Hun opplever at guttene respekterer henne og at hun føler seg trygg. Hun sier, i det som fremstilles som et direkte sitat, at hun føler at det er hennes ansvar å hindre guttene i å synde *«ettersom islam forbyr menn å se rett inn i en kvinnes ansikt.»* Avslutningsvis om de to jentene står det: *«for å kunne beskytte kvinnens verdighet og dyd er det nødvendig å skjerme henne fra andre menn enn hennes egen.»* Avsnittet beskriver to jenter som *«frivillig endret sin kvinnetype fra det vi ville kalle en frigjort karrierekvinne til en kvinne som har lydigheten mot Allah som norm for sin rolle,»* og som fremhever kvinnens ansvar i å hindre menn i å synde. Denne vektleggingen av kvinnens ansvar er, i hvert fall i nyere tid, blitt gjenstand for debatt og diskusjon innad i muslimske miljøer og utad i det norske samfunnet. Det er usikkert hvor fremtredende temaet var i begynnelsen av 90-tallet, men det var en økende oppmerksomhet mot islam som religion.³⁴²

Avsnittet gjengir også to ordtak. Det første er et *«arabisk ordtak fra Nord-Afrika»* som sier at kvinnen bare går ut tre ganger i sitt liv: *«når hun kommer ut av sin mors liv, når hun forlater foreldrehjemmet for å gifte seg, og til sist når hun bæres til graven.»* Neste ordtak presenteres i neste setning og er et *«pathanerordtak»* i Pakistan: *«kvinnens plass er i hjemmet eller i graven.»* Hverken ordet *«pathaner»* eller ordtakene kommenteres nærmere, og det er usikkert hvorfor de er inkludert.

Avsnittet *Kvinneveroller* bekrefter det som tidligere er omtalt i delkapittelet som kvinnens *«gudegitte rolle»* og begrensninger i denne blir kun indikert og ikke diskutert. Flere steder blir begrensningene i tillegg fremstilt som valgt av kvinnene selv. Presentasjonen av de to jentene og gjengivelsen av ordtakene kan muligens ha vært provoserende for norske skoleelever, i hvert fall for kvinnelige skoleelever i 1991, og man kan undres om det er derfor avsnittet er inkludert. Det kan også være tatt med som en beskrivelse av en kvinneverolle som kan oppleves som fjernt fra det likestilte og frigjorte norske samfunnet, kanskje er det også grunnen til at jentene er fra Malaysia og ordtakene er fra Nord-Afrika og Pakistan. Det gjør at jentene og deres valg blir eksotisk og fremmed. Helt til slutt i avsnittet modifiseres inntrykket noe: *«riktignok finnes det mange muslimske kulturer hvor dette*

³⁴² Andreassen og Olsen, 2015:70

[kjønnssegregering] *ikke praktiseres så strengt,*» og så vises det til kulturer «*særlig i storbyene og i Afrika sør for Sahara.*»

I delkapittelet *Den enkeltes lydighet* gjennomgås pliktene til den enkelte muslim ved de fem søylene, og kvinnelige muslimer omtales kun under *Bønnene*.³⁴³ I teksten nevnes det at det er «*helst mennene*» som kommer til bønn i moskeen. «*De fleste kvinnene ber hjemme.*» Videre står det: «*men mange moskeer har en plass bak et forheng, gjerne oppe på et galleri, der kvinnene kan be.*» Det gis ingen forklaring til denne segregeringen i moskeen, eller hvorfor kvinnene ber hjemme.

Under omtalen av *Pilegrimsreisen* fortelles det at «*kvinnene kan gå i sin vanlige kjole*» når de reiser til Mekka, men det forklares ikke hva «*sin vanlige kjole*» er, og det sies ikke noe om tildekking av håret.

Mening og mangfold (1997) omtaler kvinnes rolle først og fremst i delkapittelet *Islam i familiens liv*,³⁴⁴ men gir også informasjon om kvinnen i andre avsnitt. Det er enkelte endringer i forhold til den forrige læreboken. For eksempel er kvinnes plass under bønn eller i moskeen, ikke lenger inkludert i stoffet. Nå refereres det kun til «*muslimene*» generelt, blant annet: «*en muslim kan be alle sine bønner i moskeen, hvis det er mulig,*» uten at det opplyses at kvinnene helst skal be sine bønner hjemme.

I avsnittet om *Pilegrimsreisen* blir det nå opplyst om at «*kvinnene kler seg i en enkel kjole og dekker til håret.*» Sin «*vanlige kjole*» fra forrige utgave er nå endret til en «*enkel kjole*» som kanskje kan forstås som beskrivelse av en særegen pilegrimsdrakt på lik linje med mennenes, og i tillegg står det nå at kvinnene må dekke til håret. Dette påbudet gjelder imidlertid ikke bare for pilegrimsreisen til Mekka i denne utgaven av læreboken. Nå blir det presisert at «*en kvinne skal heller ikke vise håret, som blir regnet som en intim del av kroppen.*» Dette står under avsnittet *Tillatt og forbudt*³⁴⁵ som omhandler «*konkrete regler for hvordan muslimer skal oppføre seg på en rekke livsområder.*» Videre påpekes det at «*håret skal skjules med et hodeplagg, som noe upresist blir kalt slør i Vesten.*»³⁴⁶ Referansen til hijab finnes i Koranen (sure 33:53) hvor de troende blir anmodet om å ta kontakt med profetens koner bak et forheng. Selve ordet hijab kan oversettes med forheng³⁴⁷, og det diskuteres om

³⁴³ Elseth m.fl., 1991:103

³⁴⁴ Heiene m.fl., 1997:105

³⁴⁵ Heiene m.fl., 1997:104

³⁴⁶ Heiene m.fl., 1997:105

³⁴⁷ Brooks, 1996:36

dette verset omtaler tildekking av håret. I tillegg er det et vers, sure 24:31, som instruerer kvinner til å «*ikke vise sin pryd unntatt det av den som kommer til syne*» uten at det direkte blir sagt noe om tildekking av hår. Verset er imidlertid blitt tolket til å innebære alt fra å kle seg sømmelig til å bære full niqab inkludert hansker og sokker.³⁴⁸ Ikke alle muslimske kvinner dekker til håret, og hvorvidt det er et påbud eller ikke er et diskusjonstema blant muslimer selv. Det kan være problematisk at læreboken fremsetter tildekking av muslimske kvinners hår så kategorisk, særlig sett i sammenheng med den aktuelle læreplanens mål om at undervisningen ikke skal innebære «*noen meningstvang; skolen skal tvert imot oppmuntre deg til å gjøre egne valg og å stå for dem.*»³⁴⁹ I tillegg kan fremhevingen av påbudet om tildekking også oppleves som forvirrende når boken samtidig presenterer Fatima Mernissi, avbildet uten slør og med kort hår,³⁵⁰ og Fatma Bhanji Jynge, også avbildet uten slør.³⁵¹ Bryter disse kvinnene da islamske regler?

Delkapittelet, *Islam i familiens liv*³⁵² er inndelt i ulike avsnitt med ulike tema og det er generelt en utdypning av temaene i forhold til foregående lærebok. Under *Ekteskapsinngåelse* forklares det hvordan ekteskap inngås med en kontrakt, arrangert ekteskap og brudegave. Brudegaven forklares som en pengesum som «*formelt sett*» er hennes særeie. Formuleringen «*formelt sett*» forklares ikke nærmere, men under avsnittet *Skilsmisse* blir det forklart at brudegaven kan «*være bundet til familiens hus eller på andre måter være en del av familiens driftskapital.*» Om ekteskap redegjøres det for mannens anledning til å «*være gift med inntil fire kvinner samtidig, mens en kvinne bare kan ha én ektemann.*» Referansen til Muhammeds tillatelse til å ha flere koner, er tatt bort her.

Vilkårene som ligger til grunn for at den muslimske mann kan ha flere koner presenteres, men disse diskuteres ikke nærmere slik Strøm gjorde i tidligere bøker hvor det problematiske ved å skulle «*behandle begge eller alle konene likt*» ble tatt opp. Denne ordningen blir heller ikke sett i lys av det norske forbudet om polygami, til tross for at læreboken er den første som har et eget avsnitt, *Norge*,³⁵³ som omhandler muslimer i Norge. Polygami i seg selv blir imidlertid forklart nærmere i en tekstboks i margin, under overskriften *Omdiskutert flergifte*.³⁵⁴ Her gjengis de samme muslimske begrunnelsene som i 1991-læreboken, men det er tilføyd at: «*andre steder er det vanlig at kvinnene gifter seg i ung alder, mens mennene venter til de er godt voksne.*» Det forklares ikke hvilke «*andre*

³⁴⁸ Brooks, 1996:38

³⁴⁹ Heiene m.fl., 1997:19

³⁵⁰ Heiene m.fl., 1997:107

³⁵¹ Heiene m.fl., 1997:128

³⁵² Heiene m.fl., 1997:105

³⁵³ Heiene m.fl., 1997:127

³⁵⁴ Heiene m.fl., 1997:106

steder» som er aktuelle i denne sammenheng, og heller ikke hva som menes med «*ung alder*». Denne unnlåtelsen kan kanskje ses i sammenheng med at ingen av lærebøkene i mitt utvalg tar opp Muhammeds kone Aisha og hennes unge alder ved ekteskapsinngåelsen.

Temaet skilsmisse er utvidet til et eget avsnitt, *Skilsmisse*,³⁵⁵ og her listes det nå opp de tre måtene et muslimsk ekteskap kan oppløses på, inkludert «3. *ved dom etter krav fra kvinnen.*» Dette utdypes videre med at «*det er langt mer komplisert hvis det er kvinnen som ønsker å oppløse ekteskapet.*» Kvinnens muligheter forklares nærmere, og hele avsnittet er generelt mer utfyllende enn i den foregående læreboken. Blant annet forklares problematikken rundt brudegaven. Avslutningsvis står det at «*bevisbyrden ligger på kvinnen, og det fører til at det er sjelden en muslimsk kvinne kan oppnå skilsmisse etter islamsk lovverk,*» og dette er også en utdypning i forhold til forrige lærebok. Det står imidlertid ikke at kvinnen mister brudegaven hvis hun initierer en skilsmisse. Barnefordeling ved skilsmisse er nytt stoff, og har fått plass i en tekstboks i marginen.³⁵⁶ Her redegjøres det for reglene og det påpekes at dette er omdiskutert i Vesten: «*kollisjon mellom to ulike rettsforståelser [...]*,» men utdypes ikke nærmere.

*Fordeling av arv*³⁵⁷ er nå et eget avsnitt, men innholdet er stort sett det samme som i 1991-utgaven. Det påpekes at arvereglene «[...] *ikke innebærer at kvinnen kommer dårligere ut*» og så gjengis muslimsk begrunnelse for denne ordningen. Det oppsummeres med at «*dermed kommer kvinnen egentlig best ut med sin del av arven.*» Dette er en tydeligere tilslutning til den muslimske begrunnelsen enn at «*kvinnen kommer gunstig ut av en arvesak,*» som det står i 1991-utgaven.

Muslimske kvinners eiendomsrett er utelatt i 1997-læreboken, og det samme er informasjonen om at «*i en rettssak teller en manns vitnesbyrd som to kvinners*» og hvilke konsekvenser dette har fått ved anmeldelse av voldtekt i Pakistan. Denne utelatelsen er interessant sett i forhold til innholdet i det siste avsnittet i dette del-kapittelet: *Kvinnens rolle*.³⁵⁸ Her er begrensningene i kvinnens rolle og kjønnsdelingen kritisert, både av «*mange i Vesten*» og av muslimske feminister som Nawal el Saadawi og Fatima Mernissi. I denne sammenheng er det underlig at informasjon om mannen som familiens overhode, Koranvers 4:38 som gir mannen denne autoriteten, verdien av kvinnens vitnesbyrd og ikke minst ordtakene fra Nord-Afrika og Pakistan er utelatt.

³⁵⁵ Heiene m.fl., 1997:106

³⁵⁶ Heiene m.fl., 1997:106

³⁵⁷ Heiene m.fl., 1997:106

³⁵⁸ Heiene m.fl., 1997:107

Kvinnens rolle begynner med å slå fast at «islam forbyr fri sosial omgang mellom kvinner og menn». I den forrige utgaven sto det «fri omgang», så dette er tilsynelatende en presisering, uten at hva som inkluderes i «sosial» utredes. Det opplyses at «dette forbudet blir fulgt mer eller mindre strengt i ulike muslimske samfunn,» og deretter gis det en kort forklaring til opprinnelsen bak forbudet med henvisning til Muhammeds praksis med forheng mellom kvinner og menn i sitt eget hjem. At denne inndelingen dreide seg om å skjule egne koner for besøkende menn, er ikke tatt med i forklaringen. Kjønnssdelingen forklarer at hjemmet blir «felles arena for menn og kvinner, mens offentligheten er forbeholdt mannen.» For første gang brukes benevnelsen burka for drakten kvinner tar på seg når de «av en eller annen grunn er nødt til å gå ut fra hjemmet.» Ved siden av teksten her er det et sort-hvitt bilde av to svarte skikkelser, tilsynelatende to kvinner i burka. Billedteksten lyder: «graden av tildekking av kvinner varierer,» og man kan anta at bildet viser en høy grad av tildekking uten at dette påpekes. Bildet viser få detaljer av kvinnene, de er helt tildekket, og kan muligens forstås som et eksempel på utsagnet at «kvinnen blir usynliggjort i samfunnet.» Dette er kritikk som blir fremført av den egyptiske forfatteren Nawal el Saadawi og marokkanske Fatima Mernissi. Det forklares at kvinnene hadde «en langt friere stilling på Muhammeds tid,» og «etter kort tid sørget mennene for at kvinnenes rolle ble sterkt begrenset.» Det gis imidlertid ingen ytterligere forklaring til dette utsagnet, og det kan derfor forstås at det enten dreier seg om «Muhammeds tid» før islam, eventuelt før Medina-tiden, eller at det hverken er Koranen eller Muhammed som har bidratt til den begrensede rollen til muslimske kvinner. Dette står i så fall i kontrast til henvisninger til islamsk lære gjennom hele delkapittelet *Islam i familiens liv*, og i avsnittet *Kvinnens rolle*. Innledningsvis i avsnittet refereres det nettopp til Muhammed som innfører *purda*,³⁵⁹ forhenget mellom kvinner og menn. Jeg vil anta at dette kan være forvirrende hos elevene som tidligere i kapittelet lærer at grunnlaget for islam «finnes vi i Koranen og i fortellingene om hva Muhammed har sagt og gjort» og at «familie-loven er en av de viktigste delene av sharia, den islamske loven.»

Opsal forteller i sin bok om islam at Saadawi blant annet fremhever Muhammeds kone Aisha som eksempel på at muslimske kvinner hadde en friere stilling på Muhammeds tid. Hun hadde en viktig rolle i ummaen både før og etter profetens død,³⁶⁰ og ble ansett for å være en autoritet når det gjelder hadith-innsamlinger: «omkring 1200 slike overleveringer tilskrives henne.»³⁶¹ Allikevel nevnes ikke Aisha i læreboken. Selv ikke Khadidsja, Muhammeds første kone, fremheves i særlig grad til tross for at hun var en selvstendig kvinne som drev sin egen karavanevirksomhet.

³⁵⁹ Heiene m.fl., 1997:107

³⁶⁰ Opsal, 2016:52

³⁶¹ Vogt, 2018

Ordningen med kjønnsdelingen blir også sett på som «sterkt kvinnekriminerende» av «*mange i Vesten*». Dette er en setning som tilsynelatende følger opp læreplanens³⁶² generelle del om at undervisningen i skolen skal «*favorisere de verdiene som har formet vår kultur,*»³⁶³ hvor likestilling og like muligheter for begge kjønn er viktige verdier. Samtidig er setningen reservert og distanserer læreboken, inkludert forlaget og forfatteren, ved at man skriver «*mange i Vesten.*» Formuleringen er lite konkret, og trenger ikke nødvendigvis inkludere røster i Norge.

Forsvarere av ordningen kommer også til orde i avsnittet, og her forklares det at ordningen beskytter kvinnen og gir henne «*myndighet.*» Hva slags myndighet blir ikke forklart nærmere, men videre i avsnittet står det om kvinners «*betydelige innflytelse i hjemmet og hvor viktig rollen som oppdrager og tradisjonsformidler er.*» Denne delen av avsnittet er endret og forkortet i forhold til forrige lærebok som i større grad redegjorde for at mødre var «*konservative bevarere av både religion og kultur*»³⁶⁴ og at det derfor er liten grad av kvinnefrigjøringsbevegelse i den muslimske verden. I motsetning til forrige lærebok som presenterte Norsia og Aisha, og fortalte om deres endring fra «*en frigjort karrierekvinn til en kvinne som har lydigheten mot Allah som norm for sin rolle,*»³⁶⁵ nevnes ikke disse jentene i 1997-utgaven. I stedet refereres det til at «*mange unge muslimske kvinner*» har vendt seg bort fra «*en vestlig inspirert livsstil,*» og her gjengis uttalelsen fra Aisha om at det er hennes ansvar å hindre guttene i å synde. Generaliseringen «*mange unge muslimske kvinner*» er et retorisk grep som favner bredere enn å presentere to jenter. Formuleringen er lite spesifikk og innebærer at det er opp til elevene selv å tenke på hvor mange «*mange*» er i denne sammenheng. Endringen er sannsynligvis gjort for å indikere at antallet som velger å gå bort fra en vestlig inspirert livsstil hvor den «*vestlige kvinnen har blitt et kjønnsobjekt som kles av og stilles ut,*»³⁶⁶ er omfattende.

Det er interessant at det henvises mer til beskyttelse av kvinnens dyd enn i de to siste utgavene av lærebøkene. Forfatter Ayaan Hirsi Ali har skrevet i sin bok *Nomade: «muslimske jenter vet at verdien deres er nesten helt avhengig av hymen, den viktigste delen av kroppen.»*³⁶⁷ Dette bekreftes i læreboken fra 1991 som redegjør for kjønnsdeling etter puberteten, beskyttelsen av kvinnens «*verdighet og dyd*», Norsia som ble oppmuntret til å dekke seg til fordi «*det minsket fristelsene til å ha sex med henne,*» og Aisha som føler seg trygg når hun er helt tildekket. I *Mening og mangfold* fra 1997 kritiserer Mernissi nettopp dobbeltmoralen som preger islam: «*kravet om at en kvinne skal være*

³⁶² Utdanningsdirektoratet, R-94/ L97 (sist endret 2015)

³⁶³ Heiene m.fl., 1997:19

³⁶⁴ Elseth m. fl., 1991:101

³⁶⁵ Elseth m.fl., 1991:102

³⁶⁶ Heiene m.fl., 1997:107

³⁶⁷ Ali, 2010:187

jomfru når hun gifter seg første gang, mens seksuell erfaring før ekteskapet kan gi prestisje for en mann.»

Kvinnerens valg er generelt lite vektlagt i denne utgaven sammenlignet med den forrige læreboken. Omtalen av kvinner i islam er imidlertid utvidet og redegjør i større grad om kvinnerens rolle, begrensninger og rettigheter. Omtalen er imidlertid preget av presentasjon av kategoriske krav begrunnet i islamsk lære på den ene siden, men samtidig åpne for variasjon innad i islam på den andre siden ved å presentere feministisk kritikk og bilder av muslimske kvinner som ikke er tildekket. Det er kanskje en måte å vise mangfoldet blant muslimer, men jeg er usikker på om det heller bidrar til forvirring hos elevene. Forvirring kan muligens også oppstå når boken avslutningsvis presenterer Fatma Bhanji Jynge som et eksempel på en norsk muslim. Hun er avbildet med en byggeplass-hjelm på hodet, og billedteksten lyder: «*Fatma Bhanji Jynge er en shiamuslimsk kvinne som har nådd til topps som bedriftsleder i Norge, her som sjef for Forsvarets Relokalisering Gardermoen.*»³⁶⁸ Det står ikke noe mer om Jynge, men det kan diskuteres hvorvidt hun er representativ som muslimsk kvinne når hun er shia, en minoritet blant muslimer i Norge, høyt utdannet som sivilarkitekt og ikke minst gift med en etnisk norsk mann.

I ***Mening og mangfold*** (2005) er det er få endringer i omtalen av kvinnens rolle. Den muslimske kvinnen blir i hovedsak omtalt i delkapittelet *Islam i familiens liv*³⁶⁹ og temaene er fremdeles ekteskap, skilsmisse, arv og kvinnens rolle.

Én endring er imidlertid et større fokus på Afghanistan, begge bildene av kvinner i kapittelet som helhet er av kvinner fra Afghanistan. Det første er et stort fargebilde i avsnittet *Islam i den enkeltes liv*. Bildet tar en halv bokside og viser en jente og en gutt som leser i Koranen. Jentas hår er løst dekket av et sjal, og i bakgrunnen sitter det flere småjenter, både med og uten hodesjal, og smågutter. Billedteksten lyder: «*vanligvis er Koran-lærere menn, men her møter vi en femten år gammel afghansk jente som underviser enda yngre barn i Koranen.*»³⁷⁰ Bildet blir ikke kommentert nærmere, og det henvises ikke til bildet i avsnittet. Det er uvisst hvorfor det er inkludert og det blir hengende litt i luften.

³⁶⁸ Heiene m.fl., 1997:128

³⁶⁹ Heiene m.fl., 2005:85

³⁷⁰ Heiene m.fl., 2005:79

Det er ingen endringer i omtalen av kvinnene under avsnittet om pilegrimsreisen eller *Tillatt og forbudt*, tildekking av håret blir også i denne utgaven fremsatt som påbudt. Det er imidlertid et ytterligere fokus på tildekking av håret i denne utgaven, både innledningsvis og avslutningsvis i kapittelet. Presentasjonen av islam innledes på samme måte som forrige utgave, med en liste over situasjoner som har brakt islam inn i nyhetsbildet, men det siste punktet på listen er nå: «*forbud mot hijab (skaut) i franske skoler.*»³⁷¹ Dette punktet tas opp igjen på slutten av kapittelet under avsnittet *Debatt om islam i Vesten*,³⁷² hvor det redegjøres for debatt i Frankrike og andre europeiske land rundt hijab og muslimske kvinners roller generelt. I marginen her blir hijab forklart: «*brukes om et plagg som dekker muslimske kvinners hår og eventuelt også overkroppen,*» og denne forklaringen står litt i kontrast til «*skaut*» som ble benyttet som forklaring i innledningen. «*Skaut*» kan i denne sammenhengen oppfattes som ufarliggjøring av et plagg som har både politiske og religiøse implikasjoner.

I delkapittelet *Islam i familiens liv* er den første endringen at skilsmisse ikke lenger «*blir sett på som et onde som noen ganger ikke kan unngås,*»³⁷³ men det blir nå «*frarådet, men kan noen ganger ikke unngås.*»³⁷⁴ Denne endringen kan ses på som en modernisering av språket, et «*onde*» er muligens et ord som elever på dette trinnet ikke selv benytter i større grad, men det kan også ses på som en tilpasning til et samfunn hvor skilsmisse hverken er komplisert eller stigmatiserende.

Videre under *Skilsmisse* er henvisningen til at mannen kan stoppe skilsmisseprosessen i separasjonstiden, «*også mot kvinnens vilje*» tatt ut. Det samme gjelder mannens mulighet til å gjøre skilsmissen endelig ved å «*uttale skilsmisseordene to ganger til, da kan prosessen ikke lenger stanses.*» Denne endringen bidrar til at det ikke klart fremkommer at det er mannen som har kontroll over prosessen.

I 1997-utgaven var kvinnens muligheter til å få skilsmisse ved dom satt opp som en liste med fem ulike punkter. I denne utgaven er listen borte, men punktene blir heller presentert i en setning i teksten. Endringen medfører imidlertid at hennes muligheter til å få innvilget skilsmisse blir mindre synlig: en liste midt i en tekst er mer fremtredende og enklere å lese, men det er usikkert om det er dette som ligger bak endringen. Avslutningsvis er det føyd til at det er sjelden at en muslimsk kvinne

³⁷¹ Heiene m.fl., 2005:77

³⁷² Heiene m.fl., 2005:108

³⁷³ Heiene m.fl., 1997:106

³⁷⁴ Heiene m.fl., 2005:86

kan få skilsmisse «*mot hennes manns vilje.*» Dette er en presisering som understreker hvor vanskelig skilsmisse er for en muslimsk kvinne.

I tekstboksen som omhandler barnefordeling ved skilsmisse er det flere endringer og tilføyelser i forhold til forrige lærebok. Nå står det ikke lenger at foreldreretten «*skal*»³⁷⁵ gå til far, men at foreldreretten «*går til faren*» med tilføyelsen «*dersom han ønsker det, gjerne med forsørgeransvaret som begrunnelse.*» Alderen på barna når de må flytte til far er spesifisert, fra «*i tiårsalderen*» til «*alderen kan variere fra tre-fire til åtte-ti år.*» Presiseringen tydeliggjør den ulike praksisen som finnes mellom et muslimsk samfunn og et norsk samfunn i denne sammenheng. En annen interessant tilføyelse er nettopp når det gjelder informasjonen om debatten som har oppstått på grunn av denne ulikheten. Mens det tidligere kort ble vist til at ordningen har skapt en del debatt «*i forbindelse med skilsmisser som finner sted i Vesten,*»³⁷⁶ noe som i sammenheng med resten av avsnittets vinkling, forstås som skilsmisser blant muslimske ektepar som bor i et vestlig land hvor barnefordelingspraksisen er annerledes. Nå er det en tilføyelse som lyder: «*når det er en muslimsk mann og en vestlig kvinne som skiller seg.*» Meningen i setningen blir dermed en helt annen, og det er uvisst hvorfor denne presiseringen er føyd til. Fra å generelt omfatte muslimer som bor i Vesten, blir debatten rundt ordningen nå snevret inn til kun å gjelde ekteskap mellom en muslimsk mann og en vestlig kvinne. Dette er en underlig endring, men den kan ha sin bakgrunn i at Kripos på begynnelsen av 2000-tallet hadde meldt om «*en kraftig økning av bortføringssaker i løpet av de siste årene,*»³⁷⁷ og at flerkulturelle ekteskap ble ansett for å øke sannsynligheten for barne bortførelser ved samlivsbrudd. Endringen gir imidlertid inntrykk av at det ikke er debatt rundt barnefordelingssaker ved muslimske skilsmisser, selv i Vesten.

Teksten i avsnittet *Kvinnens rolle* er i all hovedsak uendret, men det andre bildet av kvinner i kapittelet er satt inn her, etter forklaringen på hva en burka er. Fargebildet tar halve boksiden og viser to kvinner hvor den ene er kledd i heldekkende burka og den andre er kledd i bukser og skaut som dekker deler av håret. Billedteksten lyder: «*Etter at Taliban-regimet i Afghanistan falt høsten 2001, kan afghanske kvinner velge hvordan de vil kle seg. Noen velger bukser og andre velger å fortsette med burka. Det siste har forbauset mange observatører, men burkaen hadde lange tradisjoner i Afghanistan også før Taliban kom til makten.*» Bildet blir ikke kommentert nærmere i teksten, og hverken Afghanistan eller Taliban blir nevnt andre steder i kapittelet. Bildet i seg selv kan muligens

³⁷⁵ Heiene m.fl., 1997:106

³⁷⁶ Heiene m.fl., 1997:106

³⁷⁷ Tjersland, 2005

ses på som et eksempel på variasjonen i klesdrakt for kvinner, eller også som et eksempel på at kvinner i burka blir «*usynlige*» som Fatima Mernissi hevder. I det samme avsnittet er det også et nytt, men mindre, fargebilde av et eksteriør fra Tunisia. Billedteksten forklarer: «*Denne verandaen gir kvinner mulighet til å se, men ikke bli sett. Den har altså noe av den samme funksjonen som en burka [...]*» Dette bildet og billedteksten kan ses på som et eksempel på det kjønnsdelte samfunnet og muligens støtten kritikken som fremkommer i teksten fra Nawaal el Saadawi og Fatima Mernissi. Ytterligere en kritiker blir presentert i denne utgaven når det avslutningsvis påpekes at Nobels fredsprisvinner Shirin Ebadi også er kritisk til muslimske kvinners begrensede rolle,³⁷⁸ men kritikken utdypes eller diskuteres ikke nærmere.

Tro og tanke (2008) omtaler kvinnene i islam først og fremst i delkapittelet *Kjønn og familie*.

Inndelingen her er noe endret fra foregående utgave, og det samme gjelder innholdet.

Læreboken har flest bilder av kvinner så langt i utvalget, og det første bildet finnes allerede på tredje side i kapittelet om islam. Her er det et stort fargebilde³⁷⁹ av et foreldrepar hvor far holder et nyfødt barn, mens mor sitter i bakgrunnen. Bildet står i sammenheng med omtalen av trosbekjennelsen og ritualet at far hvisker den inn i øret på den nyfødte. Bildet fremstår som et eksempel på denne praksisen. Paret er for øvrig pakistanere, den største gruppen av muslimer i Norge,³⁸⁰ og bildet kan være valgt også av den grunn.

Det neste bildet står i forbindelse med avsnittet som omtaler bønn. Omtalen her er generell ved bruk av ord som «*muslimene*», og fokuset er mer på tidspunkt og ritualene forut for og under bønnene. Kvinnenes plass for bønn blir ikke nevnt. Bildet er imidlertid av unge jenter. Det er et stort fargebilde med fokus på fire tildekkede jenter som holder hendene foran ansiktet i forbindelse med bønn. Billedteksten lyder: «*de unge jentene er fullt konsentrert om bønnen.*» Dette bidrar til et inntrykk av at kjønnene er likestilt under bønn, og at det ikke er forskjell på hvor de kan be.

Under *Pilegrimsreisen* står det nå at «*kvinner kler seg i sine egne klær, men gjerne i hvitt.*» Det er ingen beskrivelse av tildekking av hår i denne utgaven.

En interessant endring finner man under avsnittet *Menneskesyn og etikk*. Her blir historien om Adam og Eva slik den står i Koranen gjengitt, og nytt her er understrekingen av at «*ansvaret for lovbruddet i*

³⁷⁸ Heiene m.fl., 2005:88

³⁷⁹ Heiene m.fl., 2008:108

³⁸⁰ Wikipedia, 2018

hagen fordeles likt på Adam og Eva. Koranen gjør ikke den ene mer skyldig enn den andre.» Det er sannsynlig at dette blir fremhevet for å vise forskjellen fra kristendommen som historisk sett har lagt skylden på Eva. I presentasjonen av kristendommen blir imidlertid *Syndefallsfortellingen*³⁸¹ gjengitt i sin helhet, men Eva blir ikke fremhevet som ansvarlig i teksten. Selv ikke i omtalen av kjønnsroller i kristendommen, blir dette påpekt. Man kan muligens forvente at elevene kjenner til skylddelingen fra tidligere.

I avsnittet *Haram og halal*, som forklarer forståelsen av islamsk etikk nærmere, er henvisningen til tildekking av kvinner tatt bort. Kanskje er begrunnelsen at utsagnet ble for kategorisk og muligens også problematisk for muslimske jenter som ikke dekker til håret sitt. I stedet er skilsmisse nå fremhevet som et eksempel på «*den vide betydningen av halal.*»

I delkapittelet *Kjønn og familie*³⁸² finner man det meste av omtalen om kvinner i denne lærebokutgaven. Det første avsnittet, *Kjønnsdeling i samfunnet*, forklarer at «*i muslimske samfunn er det ofte en eller annen form for kjønnsdeling i forhold til sosial omgang utenfor den aller nærmeste familien.*» Dette er en spesifisering i forhold til tidligere utgaver, og den åpner for at graden av kjønnsdelingen kan variere. Det fortsettes med å forklare «*en streng kjønnsdeling*» og deretter nevnes de ulike klesdraktene for kvinner med henvisning til opprinnelsesland. I denne forbindelse nevnes hijab «*som er et stort skaut som dekker hår og skuldre og eventuelt også henger løst over brystpartiet ned til midjen.*» Øverst på boksidene er det en rekke med tre store fargebilder av kvinner i ulike muslimske drakter. Det første bildet viser tre smilende jenter i hijab som holder en basketball. Her ligner hijaben på et norsk skaut og litt av håret til kvinnene synes både i pannen og nedover ryggen. Det neste bildet viser to kvinner i en tildekking hvor bare øynene synes, mens det siste bildet viser fire kvinner helt tildekket i den karakteristiske lyseblå burkaen fra Afghanistan. Kvinnene passerer av en smilende mann som triller på en sykkel, og kontrasten mellom kvinnene og mannen er stor. Bildene har felles billedtekst: «*Kvinnene bærer ulike islamske hodeplagg. Fra venstre: hijab, niqab og burka.*» Alle kvinnene er avbildet ute i det offentlige rom.

I teksten forklares bakgrunnen for tildekkingen av kvinnens hår med at «*kvinnens hår er regnet som en tiltrekkende og intim del av kvinnens kropp, og som derfor må dekkes til på linje med andre intime kroppsdeler.*» Det blir imidlertid ikke fremhevet som forbudt å vise håret slik tidligere utgaver gjorde.

³⁸¹ Heiene m.fl., 2008:169

³⁸² Heiene m.fl., 2008:136

Denne læreboken har også gjengitt koran-vers 24:30-31³⁸³ som brukes som begrunnelse for tildekkingen. Koranverset blir gjengitt i en tekstboks *Om forholdet mellom kvinner og menn i islam* sammen med andre koranvers og et uttalelse fra Amina Wadud, det sies ikke noe mer om henne enn tittelen *Professor* og at hun er fra USA, hvor hun påpeker at hijab ikke sier noe om en «*muslimsk kvinnes følelse av personlig kroppslig integritet eller fromhet.*»³⁸⁴ Hverken koranversene eller uttalelsen blir forklart eller diskutert, men er tilsynelatende inkludert som en del av en oppgave: «*Hva sier disse tekstene om forholdet mellom kvinner og menn i islam?*» Koranversene er sure 4:1 som sier noe om at Gud våker over kvinne og mann. Neste koranvers er utdrag av sure 4:3 som angir antall koner en muslimsk mann kan ha, deretter sure 4:38 som gir mannen formynderansvar over kvinner og til slutt sure 24:30-31 som omhandler tildekking. De utvalgte versene er kontroversielle og ofte benyttet av kritikere for å vise religionens forskjellsbehandling av kvinner. Sett i sammenheng med uttalelsen fra Wadud, kan man undre seg over hensikten med oppgaven. Teksten fortsetter imidlertid med å informere om at «*det foregår en omfattende debatt innen islam om kvinnens rolle,*» så muligens er oppgavens hensikt å vise til ulik tolkning av versene. Det vises til «*muslimske feminister*» uten at noen blir fremhevet i denne sammenheng, og det blir fremdeles påpekt at kritikerne hevder at «*kvinnene på Muhammeds tid hadde rettigheter og roller som gikk tapt i tiden etter.*» Nå blir det imidlertid tilføyd at kritikerne mener «*at det er mulig å komme langt i retning av likestilling ved å ta frem disse tradisjonene og idealene fra islams historie.*» «*Andre*» motsetter seg dette, og oppfordrer til tildekking. Hvem disse «*andre*» er blir ikke oppgitt annet enn en henvisning til: «*ikke minst i islamistiske miljøer*» blir tildekking av kvinner viktig.

Neste avsnitt omtaler ekteskap og her forklares det igjen om en «*sivilrettslig kontrakt mellom ektefellene*» som inkluderer brudegaven: «*en sum penger eller andre verdier som bruden skal få som gave fra brudgommen.*» Dette er en utdyping fra forrige bok som kun omtalte penger i denne forbindelse, og i tillegg informeres det at halvparten av gaven må utbetales før bryllupet uten nærmere forklaring. Det står nå at «*kvinnen har rett til å beholde gaven som sitt særeie*» som kanskje er noe mer tydelig enn at den «*formelt sett*»³⁸⁵ er hennes særeie. Uttrykket blir imidlertid moderert ved at hun kan velge å bidra til «*familiens underhold*» og koranvers 4:4 blir gjengitt som bekreftelse. Hvor mange koner en muslimsk mann kan ha, blir ikke lenger tatt direkte opp, men fremkommer nå i følgende sammenheng: «*mange steder er det blitt vanlig at bruden også vil ha med en bestemmelse [i kontrakten] om at mannen lover å nøye seg med én kone.*» Retten mannen har til å ha flere koner blir

³⁸³ Henvisning til alle surene er fra boken, men det oppgis ikke hvilken Koran-versjon som er benyttet.

³⁸⁴ Heiene m.fl., 2008:138

³⁸⁵ Heiene m.fl., 2005:86

nå utfordret av kvinnene gjennom ekteskapskontrakten, og det gis et inntrykk av at polygami derfor er mindre vanlig. Nærmere forklaring til og begrunnelse for polygami er utelatt i denne utgaven.

Det forklares at selv om «*det er mer vanlig*» at en ekteskapskontrakt forhandles av en representant for familien, i stedet for av partene selv, så er tvangsekteskap forbudt: «*den islamske loven sier imidlertid at begge parters samtykke er nødvendig.*» Man kan stille spørsmål om ekteskapsforhandling av «*en representant for familien*» er en omformulering av begrepet «arrangert ekteskap» og hvorfor man unngår å benytte denne betegnelsen. Teksten fortsetter med å informere om at «*det kan gå flere år*» mellom kontraktsinngåelse og bryllup, og at det kan skyldes «*parets alder*», uten at dette spesifiseres nærmere. Dette kan imidlertid ikke forstås på andre måter enn at ekteskapskontrakten inngås før partene, begge eller bare den ene, er gamle nok og da kan man muligens spekulere i hvorvidt ekteskapskontrakten er inngått av to samtykkende parter. Dette er et kontroversielt tema i islam, og omdiskutert i vestlige land, også i Norge, men boken tar ikke opp diskusjonen.

Ved siden av teksten er det et bilde av et brudepar som ifølge billedteksten er fra Jordan. Bruden er helt tildekket av et tett blondeslør, og brudgommen som lener seg mot bruden sies å være blind: «*en blind brudgom i Amman, Jordan, omfavner bruden sin.*» Det er ikke klart hvorfor bildet er inkludert annet enn at avsnittet omhandler ekteskap, men hvorfor brudgommen opplyses å være blind er ikke gitt.

Avsnittet om ekteskap avsluttes med informasjon om mannens forsørgeransvar som balanseres ved at «*kvinnen har rett til særeie i forhold til brudegave, arv og egne inntekter.*» Dette er en fremstilling som kan gi inntrykk av at det er mannen som bærer den tyngste børen i ekteskapet, og dette bekreftes ved at det påpekes at mannen derfor har «*en del rettigheter i forhold til kvinnen og i forhold til felles barn.*» Det blir ikke forklart nærmere hva disse rettighetene er utover det som fremkommer i avsnittet om skilsmisse om barnefordeling som begrunnes i forsørgeransvaret.

Siste avsnitt i delkapittelet omhandler skilsmisse, og her innledes det med å slå fast at det er «*klart ulike regler for mannen og kvinnen.*»³⁸⁶ Informasjonen som gis i dette avsnittet er tilsvarende det som har stått om temaet i de foregående utgavene. Mannen kan sette i gang skilsmisseprosessen ved å uttale «*skilsmisseformelen: Jeg skiller meg fra deg,*» selv om kvinnen er uenig. Separasjonstiden er nå «*tre hele menstruasjonsperioder*» uten noen forklaring til dette kravet. Det står at kvinnen beholder «*hele brudegaven*» hvis mannen uttaler skilsmisseformelen tre ganger, men det står ingenting om hva som skjer med brudegaven hvis hun initierer en skilsmisse. I den forbindelse står

³⁸⁶ Heiene m.fl., 2008:139

det kort: «*hvis det bare er kvinnen som vil skilles, må hun gå til en domstol,*» og så gis tre av grunnene som kan gi grunnlag for skilsmisse. At dette er «*langt mer komplisert*»³⁸⁷ eller at bevisbyrden er hos kvinnen, blir utelatt i denne utgaven.

Barnefordeling ved skilsmisse er i denne læreboken tatt med som en del av teksten i avsnittet *Skilsmisse*. Nå står det «*hvis det er tvist om barna, vil far gjerne få foreldreretten*»³⁸⁸, mens det i tidligere utgaver ble presentert som en regel som man ikke kunne forhandle seg bort fra: «*dersom et ekteskap oppløses, går foreldreretten til far.*»³⁸⁹ Dette er en betydelig endring som gir et helt annet bilde av praksis, både i forhold til tidligere utgaver og i forhold til vanlig praksis i vestlige land for debatten rundt «*kollisjon mellom to ulike rettsforståelser*»³⁹⁰ er utelatt.

Det siste bildet av kvinner i kapittelet står i en tekstboks med tittelen *Grenseforbrytelser og grensestraffer*. Tekstboksen er en del av delkapittelet *Den islamske staten* og her listes de ulike hudud-straffene opp. Bildet ved siden av listen er av tre kvinner: to kvinnelige voktere i grønn uniform: hijab, caps, knelange frakker og bukser, som holder fast en kvinne i hvit hijab med blondekant, knelang hvit frakk og hvite bukser. De står på det som tilsynelatende er et podium og menneskemengden rundt ser ut til bare å være menn. Billedteksten lyder: «*en ung kvinne i den indonesiske provinsen Banda Aceh blir holdt av to kvinnelige vakter. Kvinnen skal piskes etter at hun er kjent skyldig i utukt av en sharia-domstol.*» Bildet kommenteres ikke nærmere, og det er uvisst hvorfor akkurat dette bildet er valgt som illustrasjon. Det er muligens egnet til å skape diskusjon rundt hudud-straffene og empati for den unge kvinnen som skal piskes.

Tro og tanke (2014) er i svært liten grad endret i forhold til 2008-utgaven. De samme bildene av kvinner benyttes, inndelingen av delkapittelet *Kjønn og familie* er den samme og teksten er stort sett direkte kopiert.

Det kan imidlertid være interessant å påpeke at tidligere i boken, i arbeidsoppgavene som avslutter kapittel 4 *Religionene i samfunnet*,³⁹¹ er det en oppgave som omhandler forståelsen av hijab. Her gjengis et utdrag fra NOU 2013:1, Ståsett-utvalget, som diskuterer hijab og hvordan inntrykket generelt er forskjellig avhengig av om det er kvinner eller menn som bærer religiøse hodeplagg.

³⁸⁷ Heiene m.fl., 2005:86

³⁸⁸ Heiene m.fl., 2008:139

³⁸⁹ Heiene m.fl., 2005:87

³⁹⁰ Heiene m.fl., 2005:87

³⁹¹ Heiene m.fl., 2014:48

Elevene blir bedt om å ta utgangspunkt i utdraget og diskutere om religiøse hodeplagg bør forbys i den norske skolen. Arbeidsoppgaven bruker det generelle begrepet «*religiøse hodeplagg*», men oppgaveteksten dreier seg i hovedsak om hijab. Ved å legge fokus på «*religiøse*» tas de politiske og kulturelle aspektene ved hodeplagget bort, og diskusjonsgrunnlaget snevres inn.

Dette kapittelet har i tillegg et avsnitt med overskriften *Ubegrenset religionsfrihet?*³⁹² som tar opp nettopp diskusjonen rundt hijab og særlig forbudet i Frankrike. Avsnittet står under et stort fargebilde med fokus på en kvinne i hijab som går i demonstrasjonstog under fanen «*Libert-(sic) Egalite-Fraternite*» sammen med andre kvinner både med og uten hijab. Billedteksten oppfordrer elevene til å tenke igjennom hvorfor dette slagordet benyttes i sammenheng med protester mot forbudet av bruk av hijab på offentlige skoler og institusjoner i Frankrike, og det forutsetter kjennskap til betydningen av slagordet og ikke minst kjennskap til at den franske staten er strengt ikke-religiøs, og at skolene ikke underviser i religion.³⁹³ Både arbeidsoppgaven og bilde-oppgaven krever ytterligere kunnskaper enn det som gis i boken, og det er usikkert om elevene eller lærere har den nødvendige kunnskap for å kunne diskutere på reelt grunnlag.

Det er ingen endringer i informasjonen om kvinnes rolle før avsnittet *Kjønnsdeling i samfunnet* under delkapittelet *Kjønn og familie*.³⁹⁴ Her er det gjort tre tilføyelser til teksten fra 2008-utgaven. Den første når det gjelder kjønnsdeling i samfunnet. Nå står det at kvinnen helst ikke skal ferdes i det offentlige rom, men være så tildekket «*at hun ikke kan gjenkjennes*» hvis hun må gå ut. Dette er en presisering som gir en forklaring på hvorfor flere av de muslimske kvinnedraktene som niqab, burka og chador medfører at kvinnene er helt tildekket, og den kan oppfattes som en passiv tilslutning til en skikk som er «*utbredt*» i land som Iran, Afghanistan og Pakistan. I 2013 avviste det norske Stortinget et forbud, men det var debatt rundt det heldekkende plagget, og om det kunne tillates i det offentlige rom som skoler og institusjoner.

Den neste tilføyelsen i avsnittet er i omtalen av debatten rundt kvinnes rolle. Nå står det at debatten: «*spenner helt fra spørsmålet om kvinners bilkjøring i Saudi-Arabia til spørsmålet om kvinnelige imamer.*»³⁹⁵ Dette er en oppdatering som viser at det foregår en diskusjon om konkrete endringer i kvinnes rolle, og sannsynligvis kjenner elevene godt til i hvert fall bilkjøringsproblematikken i Saudi-Arabia fra nyhetsbildet.

³⁹² Heiene m.fl., 2014:46

³⁹³ Kuyk, Jensen, Lankshear, Löh Manna og Schreiner, 2007:71

³⁹⁴ Heiene m.fl., 2014:145

³⁹⁵ Heiene m.fl., 2014:146

I 2008-utgaven ble det gjengitt en uttalelse fra professor Amina Wadud, men uten mer omtale. I denne utgaven av læreboken er det tatt med noe mer. Følgende er satt inn i teksten etter informasjon om at muslimske feminister hevder at likestilling kan, langt på vei, være mulig i islam: «*Professor Amina Wadud var den første kvinnen som ledet fredagsbønnen i en forsamling der også menn var tilstede, men spørsmålet om kvinnelige imamer er et svært kontroversielt tema.*» Dette er også en tilføyelse som konkret viser til endringer i muslimske kvinners rolle. Det er imidlertid litt problematisk at det ikke opplyses om hvor Amina Wadud holdt fredagsbønnen og det kan være en valgt utelatelse av forfatteren for å gi opplysningen en større betydning enn det den egentlig har. Wadud er amerikaner og holdt en fredagsbønn én gang i New York i 2005. Hun er heller ikke imam.

I avsnittet om ekteskap er det en mindre endring i teksten. I 2008-utgaven sto det kategorisk: «*minst halvparten av brudegaven skal betales før bryllupet,*»³⁹⁶ mens dette er modifisert i 2014-utgaven for nå står det: «*mange avtaler at minst halvparten [...].*»³⁹⁷ Det er mulig at dette er en riktigere fremstilling av praksis, og kanskje i hvert fall i vestlige land.

I avsnittet *Skilsmisse*³⁹⁸ er det foretatt en endring i den aller første setningen. I 2008-utgaven sto det: «*ved skilsmisse er det klart ulike regler for mannen og kvinnen.*» I den nye lærebokutgaven er ordet «*klart*» byttet ut med «*ganske*», og det medfører en endring i hvordan setningen kan oppfattes. Selve ordet «*ganske*» har etymologisk betydningen *helt* eller *fullstendig*, men også *noenlunde* og *temmelig*.³⁹⁹ Bruk av «*ganske*» er i denne sammenhengen en modifisering av det mer kategoriske «*klart*». Utskiftningen innebærer at elevene kan få inntrykk av at det er *litt* eller *noe* forskjell i reglene, og det er uvisst hvorfor forfatteren har endret ordet i denne setningen.

I det samme avsnittet er det en tilføyelse til den opprinnelige teksten fra foregående lærebok. Nå blir det spesifisert at hvis kvinnen innvilges skilsmisse i henhold til de grunnene som kan gi henne rett til det, «*da beholder kvinnen brudegaven.*» Dette manglet i forrige utgave. I tillegg står det nå at «*retten kan også innvilge skilsmisse på andre grunnlag, men da må kvinnen betale brudegaven tilbake.*» Dette åpner for en mindre kategorisk forståelse av kvinnens rettigheter når det gjelder skilsmisse, men det utdypes ikke nærmere og det forklares heller ikke, som i tidligere utgaver, at det er vanskelig for kvinnen å få innvilget skilsmisse hvis ikke mannen er enig.

³⁹⁶ Heiene m.fl., 2008:137

³⁹⁷ Heiene m.fl., 2014:147

³⁹⁸ Heiene m.fl., 2014:149

³⁹⁹ Caprona, 2015:1563

En interessant tilføyelse i denne utgaven av læreboken er en tekstboks med tittelen *Homofili*⁴⁰⁰ som er lagt inn under delkapittelet *Kjønn og familie*. I denne tekstboksen forklares det at homofili blir påstått å være et ikke-tema i islam fordi det er forbudt og «*derfor finnes det ikke hos oss.*» Det vises deretter til Sarah Azmeh Rasmussen, Irshad Manji og Amal Aden som på ulike måter utfordrer denne holdningen. Både Amal Aden og Irshad Manji har stått frem som lesbiske. Man kan undre seg over hvorfor alle tre kritikerne som presenteres i tekstboksen er kvinner, og om det har noen sammenheng med at Koranen og hadithene fordømmer sex mellom menn, men ikke nevner lesbiske. Dermed tar læreboken opp et vanskelig tema, men uten å utfordre eller ta stilling. Alle kvinnene er for øvrig fra vestlige land, Norge og Canada, som begge har lover som forbyr diskriminering på bakgrunn av seksuell legning og ikke minst en sekulær lovgivning.

Denne utgaven av læreboken avslutter presentasjonen av islam med et nytt avsnitt med tittelen *Muslimere i mange roller*.⁴⁰¹ Deler av teksten er imidlertid lik som i den foregående utgaven, bare flyttet til et nytt avsnitt. I denne forbindelse er det satt inn et nytt bilde som viser Hadia Tajik i Stortingssalen. Bildet er i farger og tar ca. 1/3 av boksiden. Tajik står ved siden av Abid Raja, men han nevnes ikke. Billedteksten lyder: «*Hadia Tajik (til venstre i bildet) var den første muslim som ble minister i en norsk regjering.*» Teksten i avsnittet forklarer at muslimer er blitt mer synlige i samfunnet «*både som samfunnsdebattanter, næringsdrivende og politikere,*» og i denne sammenhengen passer bildet godt inn som et eksempel. Man kan muligens stille spørsmål ved at Abid Raja ikke nevnes i billedteksten, han er både høyt utdannet og en synlig politiker, men det kan være et ønske om å fremheve kvinnelige muslimer for å balansere inntrykket av at de er undertrykkede og tildekkede.

Kort oppsummert har omtalen av muslimske kvinners rolle endret seg fra en distansert og kritisk beskrivelse til en mer nyansert beskrivelse med fokus på en moderne forståelse. I den første læreboken i utvalget er det en beskrivelse av muslimske kvinner i andre samfunn, og deres begrensede roller og muligheter blir sammenlignet med norske kvinner. Retorikken er til dels kritisk, og det nevnes flere elementer som åpner for diskusjon og ytterligere fordypning i klasserommet. I 1987-utgaven har omtalen av kvinnens rolle en noe mer fremtredende plass, men er mindre i omfang, gitt at alle notisene og mange av lesestykkene er tatt bort. Beskrivelsen kan oppfattes som fremhevet i

⁴⁰⁰ Heiene m.fl., 2014:148

⁴⁰¹ Heiene m.fl., 2014:155

og med at avsnittet *Mennesket* i 1982-utgaven, nå er inndelt i mindre avsnitt med egne overskrifter. Det indikeres fremdeles distanse til muslimske kvinner, og presentasjonen er vinklet slik at kvinnens begrensede rettigheter stilles opp mot mannens utvidede rettigheter. I læreboken fra 1991 er vinklingen stort sett positiv, begrensingene i kvinnenes muligheter indikeres bare og det fremstilles i hovedsak som kvinnenes eget valg. Omtalen bærer preg av å i større grad enn tidligere inkludere muslimenes egne forklaringer når det fremheves at kvinnene blir beskyttet, æret som mødre og at polygami er en fordel for dem. I neste bok (1997) er gjennomgangen av kvinnenes rolle mer omfattende enn tidligere, men samtidig presenteres en del informasjon uten at det forklares nærmere eller diskuteres, for eksempel uttalelsen fra Saadawi. Dette er muligens begrunnet i antall sider som er til rådighet ved presentasjonen av de ulike religionene, og muligens også begrunnet i læreplanens vide mål om at «*elevene skal ha kunnskaper,*» uten at det blir spesifisert nærmere hva de skal ha kunnskaper om eller på hvilket nivå. Da antar jeg at det foretas en prioritering, og så vil en del bli overlatt til lærere og elevene selv å undersøke nærmere. 2005-utgaven har få endringer i omtalen av kvinner, og det overordnede inntrykket er tvetydighet. Det kan virke som om forfatteren søker å balansere presentasjonen mellom islamsk lære og muslimers egne begrunnelser for kvinnenes rolle på den ene siden, og kritikk og motargumenter på den andre. Motargumenter og kritikk blir imidlertid nedtonet ved at det for eksempel opplyses: «*muslimer selv er ofte frustrert over at media kun er interessert i stoff om islam som har et negativt fortegn. Noen ser dette som et bevis på at Vesten har en grunnleggende fiendtlig holdning til islam.*»⁴⁰²

Læreboken fra 2008 har på mange måter en mindre fremtredende omtale av kvinner ved at avsnittet *Kvinnens rolle* er tatt ut. Avsnittet om ekteskap er imidlertid utvidet i forhold til foregående utgaver, men fokus er mer på generell praksis og mindre på kvinnens begrensinger og muligheter enn foregående utgaver. Beskyttelsen av kvinnens dyd eller verdighet, og hennes innflytelse i hjemmet er også utelatt. Dette videreføres i boken fra 2014 som har få endringer utover oppdateringer. Samtidig er det foretatt enkelte grep som bidrar til at det nyanserte bildet blir gitt på litt skjevt grunnlag, for eksempel ved at Wadud presenteres uten at det redegjøres for hennes bakgrunn som amerikaner.

⁴⁰² Heiene m.fl., 2005:108

5.2.5 Oppsummering retorikkanalyse

Retorikkanalysen av presentasjonen av islam med fokus på de tre temaene: Muhammed, jihad/ hellig krig og kvinnenes rolle, viser en trend som går fra å ha en kritisk beskrivende holdning til en fremmed religion i 1982, til en mer nøytral og muligens noe unnvikende presentasjon av islam i 2014. To av temaene, Muhammed og kvinnenes rolle, er omtalt i alle utgavene, men her er både retorikken og hva som tas opp av informasjon endret underveis i perioden. Temaet jihad/ hellig krig er mer markert endret, fra å være egne avsnitt med redegjørelse til så vidt å bli nevnt.

Måten de ulike lærebøkene innleder kapittelet om islam er betegnende for hvordan presentasjonen videre blir. Den første boken i mitt utvalg har innledningsvis et tydelig utenfra-perspektiv, og forfatteren bruker retoriske grep som bruk av «vi» for å markere en avstand til en religion som foreløpig er eksotisk og fremmed for norske elever. Samtidig er presentasjonen kritisk og sammenligning med kristendommen fremtredende. Det er et fokus på Ahmadiyya-muslimene som i senere utgaver er helt fraværende, og det kan nok skyldes hvordan Ahmadiyya-muslimene ses på av andre muslimer.

Den neste boken til Strøm skiller seg ut til tross for at det bare er snakk om en revidering av 1982-utgaven, og her kan det synes som om antall muslimer i samfunnet har økt og begynt å påvirke presentasjonen. Denne lærebokutgivelsen kan muligens betegnes som et brudd eller et skifte i presentasjonen av islam. Innledningen er den samme som tidligere, men enkelte ord er endret slik at teksten fremstår annerledes, for eksempel når det gjelder å kalle muslimene for muhammedanere. En del kritiske ord og setninger er videre utelatt, og det samme gjelder det omfattende tilvalgstoffet. Jihad blir nå også fremstilt som en kamp mot nedbrytende krefter i samfunnet. Læreboken forholder seg til samme læreplan som den foregående, og da kan man anta at det er andre krefter som har påvirket presentasjonen som nå fremstår som mindre kritisk.

Denne utviklingen fortsetter i de neste lærebøkene. Opsals første bok i utvalget har et fortellingspreg som man kan anta er benyttet for å skape interesse for en religion og en religionsutøvelse som har blitt mer fremtredende i det norske samfunnet. Fremdeles tas det med enkelte «vanskelige» elementer som for eksempel jihad og konsekvenser av kvinnenes rettslige stilling, men fokus er på å forklare en omfattende religion gjennom dens vektlegging av lydighet overfor Allah.

I 1997 kan det synes som om at mediebildet av islam tvinger frem en «ta-tyren-ved-hornene»-mentalitet og det er et fokus på å endre det bildet som er skapt i media. Læreboken tar imidlertid inn

kritikk som man kan tenke seg har fremkommet i media, for eksempel i forbindelse med kvinnes rolle i islam, men all kritikk blir balansert ved muslimske motargumenter som bidrar til at det negative inntrykket blir moderert. 2005-utgaven går ett skritt videre. Her blir det vestlige synet på islam forklart med en grunnleggende fiendtlig holdning til islam, og at «*muslimer selv*» er frustrert over at media kun er interessert i det negative med islam. Denne lærebokutgaven er den første som forklarer terrorangrep i Vesten med uønsket vestlig innblanding i muslimske land. Retorikk i avsnitt om kvinnens rolle, for eksempel i ekteskap og skilsmisse, er ytterligere moderert og det er en generell fremheving av norske muslimer.

De to siste utgavene innledes med en beskrivelse av et Iftar-måltid i Egypt, og fokus i disse bøkene er en generell gjennomgang av lære, ritualer og Muhammeds betydning. Blant annet blir karikaturstriden forklart med hvor viktig Muhammed er for muslimene, og at krenkelser av Muhammeds ære er det samme som krenkelser av alle muslimers ære. Jihad eller hellig krig blir ikke nevnt i 2008-utgaven og kun ett sted i 2014-utgaven. Begge utgavene preges av å ha en generell formidling av islamsk lære, og en mer overfladisk presentasjon.

6. Drøfting

Problemstillingen min er «*Hvordan har presentasjonen av islam i Aschehougs lærebøker i faget Religion og etikk for videregående skole endret seg i løpet av de siste 30 årene?*», og jeg har søkt å kartlegge endringer i lærebøkene ved å se på utviklingen av omfanget av islam-kapitelene i utvalget, og ved en mer detaljert retorikkanalyse av presentasjonen av tre temaer. Resultatene viser at det har skjedd en endring i presentasjonen av islam, og det er et tilsynelatende skifte i presentasjonen rundt slutten av 1980-årene. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hva som kan ligge bak forandringene, og drøfte hvorvidt elementer som læreplaner, forfattere, bortfallet av godkjenningsordningen og samfunnsutviklingen generelt kan ha hatt påvirkning.

Michel Foucault studerte historiske perioder med den hensikt å etablere en kritisk analyse av det moderne samfunnets konstitusjon, og var særlig opptatt av diskurs og makt. Hans forståelse av forholdet mellom disse er sentralt i min drøfting. Foucault mente at det foregikk en kamp om «sannhet» i samfunnet og hevdet: «*it is necessary to think of the political problems of intellectuals not in terms of 'science' or 'ideology', but in terms of 'truth' and 'power'.*»⁴⁰³ I denne sammenheng blir læreplanene viktige verktøy for myndighetene, og det er muligens derfor vi har sett en endring fra å være en overordnet rammeplan til å inneholde mer detaljerte kompetansemål i tidsperioden. Samtidig har vi sett en utvikling hvor islam har endt opp med å være en obligatorisk del av religionsfaget. Formålet med religionsfaget er også endret, fra å ha en mer kritisk vinkling hvor sannhetsspørsmålet var sentralt, til nå å være et holdningsdannende fag med fokus på toleranse og aksept. Man kan undre seg over om dette har noe med den generelle samfunnsutviklingen å gjøre og myndighetenes ønske om å redusere det konfliktskapende ved et flerreligiøst samfunn hvor islam er i fremvekst.⁴⁰⁴

Det hevdes at «*den pedagogiske diskurs må forstås som et spill om makt over skolens pensum,*»⁴⁰⁵ og da blir læreplanene sentrale for myndighetenes ønske om å «*skape visse sannhetsregimer.*»⁴⁰⁶

Læreplanene er viktige politiske styringsverktøy for de ulike fagene i skolen, og disse er ikke utformet i et vakuum. Enhver læreplan er resultatet av et omfattende arbeid og ulike høringsrunder, og kan ses på som et uttrykk for myndighetenes og samfunnets oppfatning og mening om skolens og de enkelte fags rolle i samfunnet. «*På 90-tallet var vi vitne til at utdanningspolitikken forandret seg*

⁴⁰³ Owens, 2016:183

⁴⁰⁴ Statistisk Sentralbyrå, 2017

⁴⁰⁵ Hovdenak, 2000:21

⁴⁰⁶ Hovdenak, 2000:21

fra å være en relativt åpen demokratisk og argumentativ prosess til å bli en mer lukket prosess der noen få utvalgte ble invitert til å legge premisser for den pedagogiske diskurs på makronivå (samfunnsnivå).»⁴⁰⁷

Øyvind Bratberg hevder at det er viktig å se på konteksten fordi de «*ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale er virkelighetskonstituerende for sine bærere.*»⁴⁰⁸ Utdanningspolitikk er både direkte og indirekte påvirket av politiske interesser og ideologiske posisjoner. Skolens oppgave og innhold bør vurderes «*i forhold til verdier og interesser*»⁴⁰⁹ og Sylvi Stenersen Hovdenak advarer, i sin analyse av 90-tallsreformene, mot å se på skolen som en nøytral formidler av kunnskap. Skolen er en av de viktigste og mest innflytelsesrike institusjonene i vårt samfunn, og lærebøker, som formidlere av læreplanenes mål, har fremdeles en særegen autoritativ stilling i skolen, spesielt i religionsfaget. Faget har lengst historie i norsk skole og det første som ble underlagt den offentlige godkjenningsordningen av læremidler. Faget omtales også spesifikt i Opplæringsloven.⁴¹⁰ Religionsfaget er muligens også det faget som har vært mest omdiskutert blant politikere, i skolen, i media og av foreldre, det har endret navn og innhold flere ganger gjennom årene, og til og med vært tema for en rettsak ved Den Europeiske Menneskerettsdomstolen.

Mitt utvalg spenner over en tidsperiode som omfatter tre ulike læreplaner, og i denne forbindelse er kanskje de tre første bøkene særlig interessante. Lærebøkene fra 1982, 1987 og 1991 er underlagt den samme læreplanen fra 1976, men omfang, vinkling og innhold i bøkene er forskjellig. Det er også i denne perioden jeg mener at det har skjedd et brudd i presentasjonen av islam og det er derfor mindre sannsynlig at skiftet skyldes læreplanens påvirkning alene. Jeg vil imidlertid inkludere arbeidet rundt de ulike læreplanene i den videre drøftingen fordi jeg mener at disse er et viktig bidrag som signal fra myndighetene om diskurs og vinkling av stoffet i lærebøkene.

I samme periode skiftet Aschehoug Forlag forfattere av lærebøkene. De to første lærebøkene er skrevet av Håkon Strøm, mens alle de resterende lærebøkens presentasjon av islam er skrevet av Jan Opsal. Dette kan tyde på at endringene heller ikke skyldes forfatteren alene, og siden skiftet i

⁴⁰⁷ Hovdenak, 2000:21

⁴⁰⁸ Bratberg, 2017:35

⁴⁰⁹ Hovdenak, 2000:23

⁴¹⁰ Opplæringsloven: § 2-4.

presentasjonen kan synes å være mellom 1982- og 1987-utgaven, begge skrevet av Håkon Strøm, er det mindre sannsynlig at i hvert fall disse endringene bare kan tilskrives forfatteren.

Et tredje element som kan ha hatt betydning for hvordan islam presenteres er den statlige godkjenningsordningen, og bortfallet av denne. Fra 2000 skulle ikke lenger nye læreboksutgivelser kontrolleres av myndighetene, og ansvaret for å følge læreplanene ble overført til forlag, forfattere og lærere. Det er uvisst om det er godkjenningsordningen, ved for eksempel tilbakemeldinger fra de relevante myndigheter, som har forårsaket skiftet mellom 1982- og 1987-utgaven, men godkjenningsordningen var i denne perioden gjennom en revisjon som resulterte i nye forskrifter i 1984. Godkjenningsordningen skulle nå «*administreres av de sakkyndige rådene, Grunnskolerådet og Rådet for videregående opplæring (RVO).*»⁴¹¹ De sakkyndige rådene var, i henhold til forskrifter fra 1962, representanter fra fagområdet og her kan man muligens anta at det, på bakgrunn av økning av muslimer i det norske samfunnet i perioden, har ført til at muslimer kan ha blitt inkludert som representanter for islam, eller at det eventuelt har skjedd en endring i hvem som representerer islam i fagutvalget. Jeg har tidligere påpekt at det skjer en endring i bruk av Ahmadiyya-muslimene som eksempel i lærebøkene mellom 1982 og 1987, slik at det er sannsynlig at denne gruppen muslimer ikke lenger var inkludert. Forskning viser at bortfallet av godkjenningsordningen i stor grad har medført at tolkningsmakten ligger hos forlag og forfattere, og det er sannsynlig at de i større grad påvirkes av det gjeldende samfunnsklimate og tilpasser lærebøkene deretter.

Det norske samfunnet har, siden de første arbeidssøkende pakistanerne kom til landet i 1968,⁴¹² gjennomgått en endringsprosess som, sammen med internasjonale hendelser, kan ha hatt en påvirkningskraft på hvordan islam blir presentert i lærebøkene. Allerede tidlig på 70-tallet ble det fastslått av myndighetene at innvandrere i Norge skulle ha muligheten til å utøve og opprettholde sin religion, og Arbeiderparti-regjeringen ledet av Trygve Bratteli, påpekte at innvandrere som tilhørte såkalte «fremmede» religioner, skulle behandles mest mulig likt.⁴¹³ I læreplanen av 1976 ble det tidligere faget *Kristendoms kunnskap* delt inn i tre hovedområder som inkluderte islam under *Levende religioner*. Læreplanen ga både lærere og elever en stor frihet i pensumvalg. *Religioner i dag* (1982) følger slik læreplanen og har inkludert mye tilvalgstoff. Boken har et gjennomgående utenfra-perspektiv og selv om boken tilkjenner at «*ikke-kristne religioner banker på mer enn før også her i*

⁴¹¹ Bratholm, 2001

⁴¹² Tvedt, 2017: 118

⁴¹³ Tvedt, 2017:139

Norge,»⁴¹⁴ så er islam fremdeles forholdsvis ukjent. Dette er sannsynligvis bakgrunnen for at vinklingen i boken er kritisk, også til Ahmadiyya-muslimenes bidrag, og velger å ta opp tema som Muhammed, Jihad/ Hellig krig og kvinnenens rolle på en ganske direkte og upretensiøs måte. Forfatteren velger ord som ikke videreføres i noen av de andre lærebøkene i utvalget. Læreboken sammenligner også islam med kristendommen i større grad enn andre bøker i utvalget, og dette er sannsynligvis symptomatisk for et samfunn og en kultur som fremdeles er tilnærmet homogen, andre religioner måles mot «vår». Vektleggingen av Ahmadiyya-muslimene er sannsynlig ut fra deres tilstedeværelse i Norge, og kanskje også mindre kunnskap om, eller forståelse for, de ulike muslimske retningene.

Statistisk Sentralbyrå registrerer ikke religiøs tro blant innbyggere i Norge, men medlemskap i religiøse organisasjoner registreres og i 1980 var det ca. 1000 organiserte muslimer i Norge⁴¹⁵, et antall som er beregnet til å utgjøre rundt 10% av innvandrere fra muslimske land. Tallet på organiserte muslimer viste «*ein sterkt stigande tendens, både i absolutte og relative tal,*»⁴¹⁶ utover på 80- og 90-tallet, og i 1998 var det 46 634 organiserte muslimer i Norge, beregnet til å utgjøre 70% av innvandrere med muslimsk bakgrunn.⁴¹⁷ Det vil være rimelig å anta at økningen i antall muslimer gjorde seg gjeldende i samfunnsbildet på ulike måter. Blant annet innviet Ahmadiyya-muslimene en villa sentralt i Oslo til moské i 1980,⁴¹⁸ og den første bygde moskéen ble tatt i bruk i Oslo i 1995⁴¹⁹. Nora Ahlberg publiserte en studie⁴²⁰ i 1990 hvor hun så på hvordan pakistanske muslimer håndterte møtet med det norske samfunnet, og den første barnehagen med muslimsk formålsparagraf ble opprettet i Oslo i 1991 med urdu-, tyrkisk-, somalisk- og arabiskspråklige førskoleklasser. Jan Opsal ga ut sin bok «*Islam. Lydighetens vei*» første gang i 1994, og Islamsk Råd Norge (IRN), en interesseorganisasjon for islamske trossamfunn og organisasjoner i Norge, ble dannet allerede i 1991, dog formelt stiftet i 1993.

I den reviderte læreboken *Religioner i dag* (1987) slås det nå fast innledningsvis at et «*økende kulturelt mangfold i Norge på grunn av innvandrere og flyktninger*»⁴²¹ gjør det nødvendig med økt

⁴¹⁴ Strøm, 1982:A1

⁴¹⁵ Tvedt, 2017:162

⁴¹⁶ Leirvik, 2015

⁴¹⁷ Leirvik, 2015

⁴¹⁸ Vogt, 2017

⁴¹⁹ Leirvik, 2015

⁴²⁰ Ahlberg, 1990

⁴²¹ Strøm, 1987:10

kunnskap og forståelse. På fem år har det altså skjedd et skifte i samfunnet som vil prege lærebøkene i religionsfaget fremover. «*Det er nå ca. 16 000 muslimer i Norge i dag,*»⁴²² sies det i boken, og av disse kan man anta at de fleste var kommet som følge av familiegjengenforening og familievekst etter arbeidsmigranter fra Pakistan, Tyrkia og Marokko.⁴²³ Det ble innført innvandringsstopp i 1974. Denne økningen kan muligens forklare hvorfor Strøm gjør endringer i teksten i kapittelet om islam, og at en del av tilvalgstoffet er utelatt. Samtidig kan det forklare hvorfor Ahmadiyya-muslimene ikke lenger benyttes som eksempel i læreboken. De er en minoritet på verdensbasis, og ikke akseptert som muslimer av det muslimske fellesskapet. Det vil være rimelig å anta at økningen av muslimer i det norske samfunnet i stor grad dreide seg om muslimer som ikke var en del av Ahmadiyya-menigheten, og at det er noen av disse som har vært representert i godkjenningsordningen og uttalt seg i forbindelse med nyutgivelsen av *Religioner i dag*. Det er gjort en del påfallende endringer i 1987-utgaven, som for eksempel at det nå er «*galt å hevde at muslimene er forpliktet til å utbre islam med våpen i hånd,*»⁴²⁴ og siden forfatteren er den samme og boken forholder seg til samme læreplan som tidligere, er det vanskelig å finne andre forklaringer enn påvirkning fra endringer i størrelse og sammensetning av muslimske grupper i samfunnet.

Professor Terje Tvedt skriver i sin bok *Det internasjonale gjennombruddet* at det, tross fremveksten av islam i samfunnsbildet, «*var ingen grunn til at den norske politiske ledelsen eller norsk offentlighet skulle ha en klar oppfatning eller gjennomtenkt strategi for hvordan det norske samfunnet skulle møte hva som nylig hadde vært en komplett fremmed religion.*»⁴²⁵ Både omtale og generell oppfatning av islam var preget av samfunnets økende grad av sekularisering og privatisering av kristendommen, og kunnskapsnivået om religionen islam var generelt lavt og preget av «*grove misforståelser*»⁴²⁶ i politiske institusjoner, i media og blant folk flest. Håndteringen av det iranske presteskapets fatwa mot forfatter Salman Rushdie og alle som var involvert i publiseringen av boken *De sataniske vers*, er et godt eksempel i så måte. Forfatter og forlegger Anders Heger oppsummerte opplevelsen på følgende måte: «*Det kom som et fullstendig sjokk. Ikke bare på meg, men på hele den norske offentligheten.*»⁴²⁷ I februar 1989 hadde vel 3000 muslimer gått i demonstrasjonstog gjennom Oslo for å markere sin motstand mot publiseringen av boken, og for en begrensning av ytringsfriheten. Ledere fra Det Islamske Forsvarsråd i Norge (forløper til IRN) stevnet blant andre

⁴²² Strøm, 1987:10

⁴²³ Leirvik, 2015

⁴²⁴ Strøm, 1987:120

⁴²⁵ Tvedt, 2017:171

⁴²⁶ Opsal, 1994:5

⁴²⁷ Kjølleberg, 2014

forlagssjef William Nygaard fra Aschehoug Forlag i forbindelse med utgivelsen av boken, og krevde både fengselsstraff og økonomisk kompensasjon. Rådet engasjerte høyesterettsadvokat Alf Nordhus som viste til blasfemiparagrafen og til straffelovens paragrafer om ærekrenkelse da partene møttes i Oslo byrett i begynnelsen av 1990.⁴²⁸ Saken ble aldri avsluttet da Nordhus trakk seg, og på bakgrunn av uenigheter innad i Det Islamske Forsvarsrådet. Demonstrasjonen og den påfølgende rettssaken ble til en viss grad fulgt av norske medier, og uttalelser fra Den norske kirke ved biskop Bjørn Bue er symptomatisk for den generelle holdningen om at boken ikke burde vært utgitt av hensyn til muslimenes følelser.⁴²⁹ I 1991 ble den japanske oversetteren av boken, Hitori Igarashi knivdrept og senere ble den italienske oversetteren Ettore Capriolo også angrepet. Begge sakene ble, internasjonalt, satt i forbindelse med bokutgivelsen.

Da Salman Rushdie var på besøk i Norge i forbindelse med bokutgivelsen, avsto daværende statsminister Gro Harlem Brundtland å møte forfatteren.⁴³⁰ Interessant er det at statsråd og utdanningsminister Gudmund Hernes møtte Rushdie på Aschehougs hagefest, og flere bilder av de to ble publisert internasjonalt. «*Hernes kom på hagefesten for å gjøre sin holdning til ytringsfriheten krystallklar.*»⁴³¹ Konsekvensen ble at han måtte ha politibeskyttelse, etter å ha mottatt drapstrusler i etterkant.⁴³²

Midt i hendelsene rundt *Sataniske vers* utgir Aschehoug Forlag en ny lærebok, *Veier og visjoner*, i 1991, med en gruppe nye forfattere. Godkjennelsen av den foregående læreboken var gyldig i fem år, men det er mulig at samfunnsdebatten er bakgrunnen for at forlaget velger å gi ut en ny bok ett år før godkjennelsen utløper. «*Avisene var fylt med overskrifter om trusler*»⁴³³ skriver Marianne Engelstad i sin masteroppgave *Sataniske vers og Muhammedkarikaturer* og forteller om muslimer i Norge som uttrykte støtte til og gjennomføringsvilje av den iranske fatwaen.

Læreboken *Veier og visjoner* er mer enn doblet i omfang i forhold til 1987-utgaven, og boken bærer preg av å ville forklare islam til elevene, og skape interesse og toleranse for en religion som «*ikke [er] begrenset til det snevre område som folk i Vesten regner som religiøst.*»⁴³⁴ Muligens er presentasjonens fokus på hvor viktig det er å kjenne til islam for å kunne forstå hva som foregår i den muslimske verden, valgt for å gi et mer balansert inntrykk av islam enn det som fremkom i media i

⁴²⁸ Engelstad, 2013:33

⁴²⁹ Selbekk, 2018

⁴³⁰ Engelstad, 2013:37

⁴³¹ Engelstad, 2013:38

⁴³² Engelstad, 2013:38

⁴³³ Engelstad, 2013:29

⁴³⁴ Elseth m.fl., 1991:97

denne tiden. Læreplanens mål om at elevene skal «*forstå og respektere religiøse og etiske verdier*»⁴³⁵ er muligens sentralt i denne sammenheng. Kapittelet om islam har et fortellingspreg og retorikken er beskrivende. Denne typen fremstilling er kanskje valgt for at stoffet skal være lett forståelig for elevene samtidig som eksemplene kan skape en følelse av at man kjenner seg igjen og får en relasjon til både Ahmed, Norsia og Aisha. Fokuset på unge mennesker skaper sannsynligvis et veldig annerledes bilde enn det media gjør i tidsperioden. Boken påpeker innledningsvis at «*en kritisk holdning*»⁴³⁶ til trekk som er «*blitt en belastning*» er viktig, og kapittelet om islam omtaler fremdeles jihad/ hellig krig og tar opp enkelte andre vanskelige tema. Redegjørelsen balanseres imidlertid mellom informasjon og forklaring. Jihad som militær aksjon blir forklart som noe historisk, fra tidligere tider, og presentert som en åndelig kamp uten våpen i dag. I denne forbindelse refereres det også til at de norske muslimene «*avviste å bruke makt*»⁴³⁷ i Rushdie-saken. Kvinnenes begrensninger nevnes, men forklares i et ønske om å være lydige og følge islam. Presentasjonen fremhever kvinnenes egne valg når det for eksempel gjelder tildekking – her får elevene også i oppgave å diskutere hvorfor «*mange muslimske kvinner*» velger å bruke slør igjen - og kjønnsdeling av samfunnet som beskyttelse av kvinnene. Læreboken kan oppleves som en motvekt til det sekulariserte norske samfunnet, og som et ønske om å forklare at for noen er religion så viktig at tilhengerne vil dø for den.⁴³⁸ Det slås fast at religion ikke er «*en sektor av tilværelsen, men en ramme rundt den og samtidig en av bærebjelkene i den.*»⁴³⁹ Dette kan oppfattes som direkte relatert til islam, særlig sett i sammenheng med kapittelet om islam hvor fokuset er på lydighet – både individuelt og i samfunnet. Behovet for å forklare og begrunne islam så grundig for elevene i den videregående skolen i 1991, kan ses i sammenheng med en økende muslimsk befolkning hjemme og mer voldsomme protester på *Sataniske vers* internasjonalt.

Fredag 26. februar 1993 ble Wold Trade Center i New York utsatt for et terroristangrep som drepte 6 og skadet over 1000 mennesker. Angrepet ble knyttet til den islamistiske terrorgruppen Al-Qaida, og hovedpersonen bak angrepet hadde i flere brev til amerikanske medier varslet om angrepet og krevd at USA skulle bryte alle bånd til Israel.⁴⁴⁰ Angrepet er ikke spesifikt nevnt i noen av lærebøkene, men

⁴³⁵ Skrunes, 2010:284

⁴³⁶ Elseth m.fl., 1991:15

⁴³⁷ Elseth m.fl., 1991:113

⁴³⁸ Elseth m.fl., 1991:15

⁴³⁹ Elseth m.fl., 1991:15

⁴⁴⁰ Wikipedia, 2018

kan muligens knyttes til det utgavene fra 1997 og 2005 kaller «*muslimsk kamp mot staten Israel.*»⁴⁴¹ Denne «kampen» blir imidlertid ikke utdypet eller forklart nærmere.

Da William Nygaard i 1993 ble skutt, var utenriksdepartementet og daværende statssekretær Jan Egeland raskt ute og avviste at skuddene hadde sammenheng med fatwaen og Rushdie-saken. De ble støttet av uttalelser fra regjering, politiet, forfatterforeningen og Aftenposten.⁴⁴² Selv var Nygaard aldri i tvil om at det nettopp var hans tilknytning til Rushdie og medvirkning til utgivelse av boken, som var bakgrunnen for angrepet.⁴⁴³ Angrepet på William Nygaard nevnes ikke i forbindelse med Rushdie-saken i læreboken *Mening og mangfold* fra 1997, men selve saken nevnes: «*De muslimske reaksjonene mot Salman Rushdies bok Sataniske vers har også kastet mørke skygger over forholdet mellom muslimene og europeere flest.*»⁴⁴⁴ I tillegg er det en kort redegjørelse av bakgrunnen for Rushdie-saken i en egen tekstboks. I de senere utgavene er hverken Salman Rushdie eller boken hans nevnt, tross nær tilknytning til Aschehoug Forlag og det muslimske samfunnet i Norge.

Læreplanen i religionsfaget var i 1994 omtrent 20 år gammel, og mye hadde endret seg i det norske samfunnet siden 1970-tallet. Mens læreplanene av 1976 gir stor valgfrihet når det gjelder stoffvalg og fokus, blir det i 1994 presisert at fremstillingen skulle være saklig og de ulike religionene skulle presenteres slik at «*de som tilhører de aktuelle religioner, konfesjoner og livssyn, kan vedkjenne seg denne.*»⁴⁴⁵ Det hevdes at ungdom på dette utdanningstrinnet i større grad er trygge i seg selv, at de har en modenhet og en større grad av intellektuell åpenhet som tilsier at faget har gode muligheter til å opplyse om flere måter å nærme seg livsvirkeligheten på. I læreplanen fra 1976 ble det nettopp åpnet for at man kunne ta opp sannhetsspørsmålet i faget, og dette mener utvalget som står bak rapporten *Identitet og dialog*, må videreføres. «*Spørsmål om hva som sant og riktig må tematiseres.*»⁴⁴⁶ De fremhever at «*den aktuelle samfunnssituasjon med et stort religiøst mangfold*»⁴⁴⁷ må prege faget og imøtekomme elevenes ønske og behov for å kunne drøfte vanskelige spørsmål.

I *Mening og mangfold* (1997), som følger læreplanen fra 1996, tas sannhetsspørsmålet opp, men ikke i presentasjonen av de ulike religionene. Først i bokens siste kapittel diskuterer Jan Opsal hva dette innebærer i faget, og for den enkelte elev. Det fastslås at ikke alle religioner kan være sanne selv om

⁴⁴¹ Heiene m.fl., 1997:96/ 2005:77

⁴⁴² Tvedt, 2017:177

⁴⁴³ Engelstad, 2013:42

⁴⁴⁴ Heiene m.fl., 1997:126

⁴⁴⁵ NOU 1995:9/ s.69

⁴⁴⁶ NOU 1995:9/ s.73

⁴⁴⁷ NOU 1995:9/s. 73

«*de hevder at de representerer sannheten.*»⁴⁴⁸ I et pluralistisk samfunn med et mangfold av religioner og sekulære livssyn blir skolen introdusert som en motkultur⁴⁴⁹ til samfunnsutviklingen, og som forsvarer og formidler av kristne og humanistiske verdier. Skolen «*skal videre hjelpe elevene til å velge i det pluralistiske mangfoldet, [...] og til å stå inne for valgene sine.*»⁴⁵⁰ Den ekte dialogen blir beskrevet som den som motstår selvoppgivelse og som forutsetter en «*trygghet på egen identitet og egne meninger,*»⁴⁵¹ samtidig som man bør vise vilje til å være selvkritisk overfor egne synspunkter. Man kan stille spørsmål om dette egentlig blir ivaretatt i læreboken når man ser på presentasjonen av den enkelte religion. Diskusjonen av sannhetsspørsmålet i religionsfaget er imidlertid helt borte fra den siste boken i mitt utvalg, *Tro og tanke* fra 2014. Det eneste som nevnes i denne sammenheng er at «*ingen kan lenger ta noen sannhet for gitt,*»⁴⁵² men det er ingen refleksjon rundt hva dette innebærer for den enkelte elev eller det pluralistiske samfunnet. Dialog blir fremdeles fremhevet som viktig, men nå i sammenheng med empati og respekt.

Arbeidet forut for læreplanen av 1996 karakteriseres som en svært omfattende skolereform.⁴⁵³ Statsråd Gudmund Hernes i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet under Gro Harlem Brundtlands tredje Arbeiderparti-regjering var sentral i arbeidet med reformen som vurderte utdanningsløp helt fra barnehage til universitet og høyskole. I motsetning til tidligere praksis var departementet særlig involvert i reformarbeidet, og Hernes skrev selv læreplanens generelle del,⁴⁵⁴ som gjaldt både for grunnskolen og den videregående skolen. Hovdenak påpeker i sin analyse av reformen, at endringene i stor grad var påvirket av Hernes eget kunnskapssyn, hvor fokus var på et mekanisert likhetsideal som i mindre grad gir rom for sosiale og kulturelle verdier. Hun trekker i denne forbindelse frem særlig to faktorer, den ene er at faglæreren i større grad fikk en rolle som «*funksjonær*»⁴⁵⁵ og iverksetter av læreplanens detaljerte krav. Til sammenligning hadde læreren et større handlingsrom, både pedagogisk og profesjonelt, i den foregående læreplanen. Den andre faktoren, er knyttet direkte til de detaljerte læreplanene som medførte at undervisningen ville handle mer om å dekke de faglige kravene som ble stilt, heller enn å gi rom for identitetsdannelse, diskusjon og dialog. Dette kan oppfattes som et tegn på å snevre inn faget og gjøre det mer dogme-beskrivende og kunnskapsbasert.

⁴⁴⁸ Heiene m.fl., 1997:416

⁴⁴⁹ Heiene m.fl., 1997:20

⁴⁵⁰ Heiene m.fl., 1997:20

⁴⁵¹ Heiene m.fl., 1997:24

⁴⁵² Heiene m.fl., 2014:11

⁴⁵³ Hovdenak, 2000:19

⁴⁵⁴ Hovdenak, 2000:20

⁴⁵⁵ Hovdenak, 2000:71

Stortingsmelding nr. 17 (1996-97) *Om innvandring og det flerkulturelle Norge* var den første meldingen som så på religionenes rolle i samfunnet og helt konkret fastslo at alle religioner skulle behandles likt.⁴⁵⁶ Tidligere hadde Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet nedsatt et utvalg som skulle se nærmere på religionsfaget. Utvalgets mandat var å vurdere opplæringen med utgangspunkt i grunnskolens formålsparagraf og den generelle delen av læreplanen. Utredningen resulterte i NOU-rapporten *Identitet og dialog, Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*,⁴⁵⁷ som lå til grunn for læreplanen av 1996. I kapittel 7 i denne utredningen blir undervisningen i den videregående skolen gjennomgått, og allerede i innledningen her blir det fastslått at «*et fremtredende trekk i tiden er et høyt konflikt-potensiale i samfunnet.*»⁴⁵⁸ Det skrives videre at «*et økende antall unge med annen religiøs bakgrunn enn den kristne er inne i videregående opplæring. Den overordnede målsettingen utfordrer opplæringen i verdier, livssyn, religion og etikk i arbeidet med de enkelte læreplaner.*»⁴⁵⁹ Utvalget påpeker at faget er særdeles viktig i et pluralistisk samfunn, og noterer: «*å bringe elevene inn i dette spenningsfeltet og gi dem mulighet til å reflektere over tro, viten, troens uttrykksformer, etikkens grunnlag, motivasjon og forpliktelse, gir religionsfaget dets særpreg.*»⁴⁶⁰

I 1997 utgir Aschehoug en ny lærebok i religionsfaget, *Mening og mangfold*, som forholder seg til den nye læreplanen av 1996 og det er sannsynligvis på grunn av denne nye læreplanen at forlaget venter i seks år før den nye boken utgis. I 1997 ble lærebøker i den norske skole fremdeles godkjent av Nasjonalt læremiddelsenter, og som det ble presisert i NOU-rapporten 1995:18 *Ny lovgivning om opplæring...og for øvrig kan man gjøre som man vil* skulle lærebøker i religionsfaget gjennomgå særskilt granskning.⁴⁶¹ Denne rapporten vektla behovet for nasjonal styring av skolen gjennom læreplanene for å kunne opprettholde et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag i befolkningen. «*Gjennom nasjonal godkjenning av lærebøker får sentrale myndigheter oversikt over utformingen av lærebøkene og kan styre innhold og pedagogisk utforming.*»⁴⁶² Det ble imidlertid diskutert hvorvidt denne styringen kunne føre til at «*bøkene blir ulidelig politisk korrekte*»⁴⁶³ og påpekte at det kanskje ville være «*bedre å risikere at holdninger og perspektiver kommer fram som stritter mot våre*

⁴⁵⁶ Tvedt, 2017:142

⁴⁵⁷ NOU 1995:9

⁴⁵⁸ NOU 1995:9/s.73

⁴⁵⁹ NOU 1995:9/ s. 69

⁴⁶⁰ NOU 1995:9/ 7.3

⁴⁶¹ NOU 1995:18/ s.216

⁴⁶² NOU 1995:18/s.218

⁴⁶³ NOU 1995:18/ s.219

refleksjer»⁴⁶⁴ hvis man fjerner godkjenningsordningen. Dette er i ettertid en interessant bemerkning, og mine analyser viser at fjerningen av godkjenningsordningen på ingen måte åpnet for «*holdninger og perspektiver som stritter mot våre refleksjer*». I stedet kan man hevde at lærebøkene tvert imot har blitt mer politisk korrekte. Diskusjonen om godkjenningsordningen er redegjort for tidligere i oppgaven, men det var generelt en sterk tiltro til læreplanene og det ble hevdet at forlagene sannsynligvis ikke «*ville få omsatt bøker som er i strid med hovedtrekk i skolens mål og verdigrunnlag*».⁴⁶⁵ Læreplanen av 1996 gjorde kristendom, jødedom og islam obligatorisk pensum, mens valgmuligheten for lærere og elever nå ble begrenset til buddhisme, hinduisme og nyreligiøsitet. Begrunnelsen for at islam nå ble obligatorisk var at «*islam er en så viktig religion både i verdenssamfunnet og i Norge*»⁴⁶⁶ og dette var første gangen at en annen religion enn kristendommen ble fremhevet på en slik måte.

Læreboken *Mening og mangfold* fremhever imidlertid Norge som et kristent land, og påpeker at skolen er «*forpliktet til å forsvare og formidle bestemte verdier, nemlig de kristne og humanistiske*».⁴⁶⁷ Forfatterne skriver også innledningsvis at de vil ha en saklig tilnæringsmåte i beskrivelsen av religioner, «*samtidig som en åpner seg for andre synspunkter i dialog med andre*».⁴⁶⁸ Dette kommer muligens til uttrykk ved at det i større grad enn i tidligere lærebøkers presentasjon av islam nå vises til at det finnes ulike meninger og tolkninger. Kapittelet har i så måte en interessant innledning hvor det går rett på det inntrykket elevene muligens har fått fra mediene om islam og starter med *Islam i nyhetsbildet* hvor de lister opp «saker» som har fått islam i medienes søkelys. Jeg har tidligere kommentert at dette muligens var et retorisk grep som ble gjort for å engasjere, men det kan også være en nødvendighet. Man kommer ikke utenom å kommentere det som har skjedd av hendelser som er knyttet til islam hvis man vil følge opp NOU-rapporten⁴⁶⁹ om å imøtekomme elevenes ønske og behov for å kunne drøfte vanskelige spørsmål. Og kapittelet tar opp flere vanskelige tema, for eksempel jihad hvor den «Vestlige» oppfatning blir balansert med muslimsk forståelse av begrepet. I omtalen av kvinner blir det brakt inn muslimske feminister som hevder en annen tolkning av kvinnens rolle enn den tradisjonelle. Den tradisjonelle muslimske kvinnerollen blir i tillegg stilt opp mot den vestlige kvinnen som «*et kjønnsobjekt som kles av og stilles ut*»⁴⁷⁰ og åpner

⁴⁶⁴ NOU 1995:18/ s. 219

⁴⁶⁵ NOU 1995:18/ s. 220

⁴⁶⁶ Andreassen og Olsen, 2015:67

⁴⁶⁷ Heiene m.fl., 1997:22

⁴⁶⁸ Heiene m.fl., 1997:23

⁴⁶⁹ NOU 1995:9

⁴⁷⁰ Heiene m.fl., 1997:107

slik for en diskusjon om at vår vestlige kvinneverole kanskje ikke er den beste. Denne balanseringen av kritikk og vanskelige tema på den ene siden og forklaring og nyansering på den andre, er symptomatisk for lærebokens presentasjon av islam. Den er preget av å vise mangfoldet og tolkningsrommet. Samtidig kan man få et inntrykk av at forfatteren oppfatter det som vesentlig å vise frem en religion som på mange måter er likestilt med kristendommen, og som kan eksistere godt i et vestlig samfunn.

Læreboken er den første som tar opp *Islam i Vesten*, og beskriver ulike tilnærminger mellom islam og vestlig kultur. Det blir i denne sammenheng fremhevet at de fleste innvandrede muslimer i Europa er interessert i å ta vare på sin kultur og «den religiøse identiteten til barna sine i samfunn som ikke støtter opp om islam.»⁴⁷¹ I denne forbindelse redegjøres det kort om Rushdie-saken og at de muslimske reaksjonene mot boken «har også kastet mørke skygger over forholdet mellom muslimene og europeere flest.»⁴⁷² Denne ytringen kan forstås på flere måter, og en av tolkningene er at muslimene i Norge uttrykte stor skuffelse over at blasfemiparagrafen ikke ble benyttet for å stoppe utgivelsen av boken. Før Rushdie-saken hadde blasfemiparagrafens betydning blitt aktualisert med jevne mellomrom når det ble hevdet at kristendommen ble krenket, men den ble ansett som en «sovende» paragraf siden 1933 da den siste gang ble prøvd for retten. I forbindelse med utgivelsen av *Sataniske vers* ble ytringsfriheten fremmet som viktigere enn å skåne muslimske følelser.

I september 1999 avla Ytringsfrihetskommisjonen sin rapport NOU 1999:27 *Ytringsfrihed bør finne sted* med en grundig og helhetlig gjennomgang av ytringsfrihetens vilkår i Norge på den tiden. Mandatet ble begrunnet med at ytringsfrihet er et «moderne begrep som hører med i samfunnstenkingen fra opplysningstiden og fremover.»⁴⁷³ Det fremheves at ytringsfrihet som verdi ikke er en selvfølge, og at nettopp det tydeliggjør behovet for en gjennomgang og en bevisstgjørelse. Blant annet blir blasfemiparagrafen foreslått opphevet med den begrunnelse at man i et «sunt samfunn»⁴⁷⁴ bør tåle ytringer man ikke liker. «Misnøye med visse ytringer gir ikke i seg selv noen tilstrekkelig grunn til å forby dem.»⁴⁷⁵ Kommisjonen diskuterer blasfemiparagrafens historie og samfunnets utvikling, og skriver at det hadde vært helt uproblematisk å fjerne lovparagrafen 10-20 år tidligere, mens fremveksten av det multikulturelle samfunnet og tilstedeværelsen av «fremmede

⁴⁷¹ Heiene m.fl., 1997:127

⁴⁷² Heiene m.fl., 1997:126

⁴⁷³ NOU 1999:27, s. 18

⁴⁷⁴ NOU 1999:27, s. 18

⁴⁷⁵ NOU 1999:27, s. 18

religioner» har medført «*at noen ønsker en revitalisering av paragrafen.*»⁴⁷⁶ I denne sammenheng blir nettopp Rushdie-saken trukket frem. Det blir understreket at det faktum at en blasfemiparagraf skulle måtte håndheves med utgangspunkt i de forulempedes definisjonsmakt vil kunne ha uanede konsekvenser og bør «*under ingen omstendighet*»⁴⁷⁷ finne sted. Videre sier utvalget at «*det å kunne kritisere er ikke bare en rett for den enkelte, det er en grunnleggende forutsetning for det åpne samfunn og en forutsetning for hele det store emansipasjonsprosjekt som har ytringsfriheten som sitt utgangspunkt og forutsetning.*»⁴⁷⁸ Marianne Engelstad påpeker at «*før Rushdie-saken var ikke selvsensur overfor islam et tema i noen særlig grad i Europa,*»⁴⁷⁹ men at utgivelsen av *Sataniske vers* og det at forfatter Salman Rushdie måtte leve i dekning under konstant politibeskyttelse, fikk følger for hva man ville si eller skrive om islam.

Mellom 1994 og 2005 er det en økning på nesten 100 000 muslimer i det norske samfunnet,⁴⁸⁰ og de største gruppene var pakistanere, tyrkere og marokkanere. I tillegg kom flyktninger og asylsøkere fra Balkan samt iranere.⁴⁸¹ Registrerte moskéer og muslimske trossamfunn økte fra 44 i 1992 til 81 i 2002. «*I tillegg til disse igjen kjem lokale muslimske forsamlingar som tilhøyrrer organisasjonar som er registrert i eit anna fylke, og forsamlingar som ikkje har registrert seg hos Fylkesmannen i det heile.*»⁴⁸²

I november 1999 falt en dom i Oslo byrett hvor full fritaksrett i religionsfaget KRL fra reform 1994 ble krevd av Islamsk Råd Norge og foreldre. Staten ble i denne rettsinstansen frikjent, men saken ble anket - i samarbeid med Human-Etisk Forbund og en gruppe foreldre som også hadde saksøkt staten for å få klarhet i fritaksretten - til Den europeiske menneskerettsdomstolen, som åpnet sak den 6. desember 2006. Domstolen ble spurt om å vurdere hvorvidt KRL virket indoktrinerende på barn i grunnskolen, og om de eksisterende fritaksreglene var tilstrekkelige. «*Dommen, som falt i slutten av juni 2007, sier at KRL-faget fra Reform 97 strider med menneskerettighetene.*»⁴⁸³ Men da var arbeidet med den nye læreplanen, Kunnskapsløftet, allerede i gang og faget ble igjen endret for å likestille alle religionene og navnet på faget ble nå *Religion-, livssyn- og etikk*, RLE.

⁴⁷⁶ NOU 1999:27, s. 179

⁴⁷⁷ NOU 1999:27, s. 179

⁴⁷⁸ NOU 1999:27, s. 180

⁴⁷⁹ Engelstad, 2013:113

⁴⁸⁰ Leirvik, 2015

⁴⁸¹ Leirvik, 2015

⁴⁸² Leirvik, 2015

⁴⁸³ Kunnskapsdepartementet, 2001:19

St.meld. nr. 32 (2000-2001) *Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering* samler trådene i en stor vurdering av faget slik det fremsto etter Reform 94. Her redegjøres det for viktigheten av å ha et samlende fag som gir «*grundig kunnskap, forståelse og respekt for dette samfunnets egen historie, kultur og verdi- og trosgrunnlag.*»⁴⁸⁴ Også godkjenningsordningen som var avsluttet ble tatt opp til vurdering på bakgrunn av ønsket om gjeninnføring fra flere organisasjoner. Dette ble imidlertid avvist, og igjen viste man til forlagenes og forfatternes interesse av å sørge for høy kvalitet i lærebøkene.

Samfunnsdebatten i perioden mellom 1996 og 2005 bar preg av den økte muslimske innvandringen og konflikter som oppsto. Blant annet ble flere æresdrap slått opp i media, for eksempel drapet på en 19-årig svensk-kurdisk jente i 1999, og Anooshe Sediq Gholam som ble drept utenfor Tinghuset i Kristiansund i 2002. I tillegg var det oppslag om bortføring av barn til foreldrenes opprinnelsesland,⁴⁸⁵ og opprettelse av skoler med norske barn blant annet i Pakistan for å unngå «fornorsking».⁴⁸⁶ Stiftelsen Human Rights Service (HRS) ble etablert i Oslo i 2001 og beskriver seg som en partipolitisk uavhengig tenketank som jobber med «*innhenting av dokumentasjon, informasjon og analyse for å sette søkelys på ulike sider av innvandrings- og integreringsfeltet.*»⁴⁸⁷ De har levert mange rapporter hvor de har fokusert på situasjonen til kvinner og barn, og bidratt til å belyse saker som æresdrap, omskjæring og sosial kontroll.

I perioden skjedde det flere islamistiske terrorangrep internasjonalt. Blant annet Al-Qaidas angrep på The World Trade Center i New York i 2001, bombingene i Madrid i 2004 som resulterte i 191 omkomne og 1 460 skadede, og drapet på filmskaperen Theo van Gogh i Amsterdam i november 2004. For å få et inntrykk av hvordan islam ble omtalt i media i perioden frem mot 2006, kan det være interessant å trekke frem Terje Tvedts analyser av store avisers lederartikler. Han har gjennomgått lederartikler fra avisene Vårt Land, Morgenbladet, Klassekampen og Aftenposten i perioden 2001-2015⁴⁸⁸ og hevder at «*nettopp fordi de uttrykker autoritative fortolkninger av sentrale sammenhenger, [kan de] brukes som kilder til den norske offentlighetens møte med islam.*»⁴⁸⁹ Han oppsummerer sin gjennomgang med at de gjennomgående var opptatt av å ikke skape fiendebilder, stereotyper eller fordommer mot islam. Morgenbladet advarer sågar mot «*å kritisere islam, fordi det*

⁴⁸⁴ Kunnskapsdepartementet, 2001: 2

⁴⁸⁵ Tjersland, 2005

⁴⁸⁶ NTB, 2004

⁴⁸⁷ Hjerpset-Østlie, 2001

⁴⁸⁸ Tvedt, 2017: 186-198

⁴⁸⁹ Tvedt, 2017:187

*kunne føre til et farligere islam hvor muslimene ble radikalisert.»*⁴⁹⁰ Klassekampen kritiserte blant andre ex-muslim Ayaan Hirsi Ali⁴⁹¹ for hennes skarpe kritikk av islam, og hevdet at islam som religion ikke hadde noe med militant fundamentalister eller terrorisme å gjøre.⁴⁹² Hirsi Ali hadde for øvrig samarbeidet med Theo van Gogh på filmprosjektet som gjorde at han ble drept, og hun lever i dag med politibeskyttelse i USA. Det er grunn til å anta at holdningene om selvsensur når det gjaldt islam også viste seg i andre media i perioden, og satte sitt preg på den generelle samfunnsdebatten.

Den femte læreboken i mitt utvalg ble utgitt i 2005, og forholdt seg også til læreplanen av 1996. Ved utgivelsen var arbeidet med den nye læreplanen i slutfasen, og Kunnskapsløftet ble introdusert året etter i 2006. Det har ikke lyktes meg å få en begrunnelse for hvorfor Aschehoug forlag ga ut en revidert utgave av læreboken *Mening og mangfold* rett før en ny læreplan som varslet omfattende endringer, foreligger. I innledningen til boken opplyses det imidlertid at utgaven er «*en omfattende revisjon av Mening og mangfold i samsvar med tilbakemeldinger fra brukerne,*»⁴⁹³ og den er blant annet 100 sider kortere enn 1997-utgaven. Kapittelet om islam er imidlertid ikke berørt av denne reduksjonen. Overordnet i denne utgaven, som er den første som Aschehoug Forlag utgir etter at den offentlige godkjenningsordningen ble avsluttet, er inntrykket av et større fokus på norske muslimer og hvordan de praktiserer sin religion i det norske samfunnet. Euro-islam blir også nevnt i denne forbindelse og forklart som en islam som «*har røtter i europeiske verdier.*» Dette står under et nytt avsnitt kalt *Vestlige former for islam*,⁴⁹⁴ som også forklarer at muslimene som «*velger konfrontasjon som strategi, de vil forandre det norske samfunnet og peker på felter der de mener at islamske idealer ville gi et bedre samfunn.*» Denne beskrivelsen og de andre endringene som er foretatt i kapittelet om islam, passer inn i det generelle debattklimaet Tvedt beskriver i sin bok hvor det viktigste er å ikke skape fordommer mot islam. Denne holdningen gjør seg gjeldende også i et annet nytt avsnitt: *Debatt om islam i Vesten*. Her opplyses det kort om debattene som har oppstått som følge av «*islams vekst i Vesten,*» blant annet hijab, kvinnenens rolle og terrorhandlinger «*som muslimene har begrunnet med en bestemt forståelse av islam.*» Avsnittet er sannsynligvis tatt med fordi dette var fremtredende debatter i samfunnet, og derfor vanskelig å ikke nevne i en oppdatert lærebok. Det redegjøres imidlertid kun for hijab, og forklarer den debatten med at «*spørsmålet her var om dette var en logisk følge av skillet mellom religion og stat i Frankrike eller om det var et inngrep i religionsfriheten for*

⁴⁹⁰ Tvedt, 2017:193

⁴⁹¹ Stubberød-Eielsen, 2006

⁴⁹² Braanen, 2006

⁴⁹³ Heiene m.fl., 2005:6

⁴⁹⁴ Heiene m.fl., 2005:108

*de muslimske jentene som ikke fikk bruke hijab på skolen.»*⁴⁹⁵ Religionsfrihet var sannsynligvis en aktuell debatt også i begynnelsen av 2000-tallet, særlig i forbindelse med islam som «angår hele tilværelsen»⁴⁹⁶ i et ellers sekulært samfunn. Kapitlet om islam avsluttes med at den vestlige oppfatningen av islam blir forklart i en «*grunnleggende fiendtlig holdning til islam*», og her indikeres det muligens til Samuel Huntingtons bok *Clash of civilizations* som ble gjenstand for diskusjoner både ved utgivelsen i 1993, og senere.⁴⁹⁷

En viktig hendelse i den aktuelle tidsperioden er det såkalte Stat-kirke-utvalget eller Gjønnnes-utvalget som ble oppnevnt i begynnelsen av 2003 for å se nærmere på statskirkeordningen i Norge. Mandatet var å komme med anbefaling til hvorvidt ordningen skulle videreføres, endres eller avsluttes, og begrunnelsen var det pluralistiske religionsnærværet i Norge og religionsfriheten. Utvalget la frem NOU 2006:2 *Staten og Den norske kirke* i januar 2006, og et flertall sto bak anbefalingen om å oppheve statskirkeordningen og heller la Den norske kirke organiseres som en lov-forankret folkekirke uavhengig av staten. Etter fremleggelsen av anbefalingen, ba Kirkemøtet om en religionspolitisk utredning som kunne gi noen overordnede føringer i statens religionspolitikk. Denne oppfordringen ble gjentatt flere ganger, og utløste en del debatt omkring religion, politikk og det norske samfunnet.

Den såkalte karikaturstriden startet i Danmark på høsten 2005 da avisen Jyllands-Posten trykket tegninger av profeten Muhammed som følge av det avisen mente var en økende grad av selvsensur i media. Danske muslimer protesterte, og gikk til søksmål for å få dømt tegnerne og ledelsen i Jyllands-Posten for blasfemi. Både tegnere og avisledelsen ble drapstruet, og journalist Flemming Rose og tegneren Kurt Westergaard har levd med politibeskyttelse siden 2005. Daværende statsminister i Danmark, Anders Fogh Rasmussen, nektet å møte muslimske ambassadører til dialog og var prinsippfast i sitt forsvar av ytringsfriheten. Like prinsippfast var derimot ikke Norges statsminister, Jens Stoltenberg, da den norske avisen Magazinet trykket noen av de danske tegninger under overskriften *Ytringsfriheten er truet*. Det er interessant at tegningene først ble fordømt av Den norske kirke og Kirkens Nødhjelp som hevdet at tegningene var krenkende for muslimer, og etter hvert fikk de med seg Islamsk Råd som hevdet at muslimer «*føler seg såret på grunn av denne unødvendige respektløsheten.*»⁴⁹⁸ Det ble gitt ut en fellesuttalelse som forsvarer ytringsfriheten, men krever samtidig at den må brukes med klokskap og ansvar. Videre fremheves det at «*vi tar avstand*

⁴⁹⁵ Heiene m.fl., 2005:108

⁴⁹⁶ Heiene m.fl., 2005:77

⁴⁹⁷ Tjønn, 2006

⁴⁹⁸ Hamdan et.al., 2006

*fra alle voldelige handlinger i kjølvannet av publiseringen av karikaturtegningene,»*⁴⁹⁹ men daværende redaktør i Magazinet, Vebjørn Selbekk, mottok flere drapstrusler.

Ytringsfrihet, og i den forbindelse religionskritikk, ble tema for mange debatter i tiden etter karikaturstriden. Blant annet ble det uttalt at *«skal vi få et godt samfunn, må ytringsfriheten balanseres mot respekten for andres rett til å mene og tro det de vil og forståelsen av at ytringer virker forskjellig på forskjellige mennesker – både privat og offentlig. Skal åpenhet kombineres med toleranse, behøver vi ikke alltid si alt vi mener og føler – akkurat på den måten vi selv synes er mest treffende.»*⁵⁰⁰ Dette synes å være den generelle holdningen i samfunnet, og i 2008 ville Jens Stoltenbergs koalisjonsregjering utvide straffelovens paragraf 135, rasismeparagrafen, til også å gjelde for hatefulle ytringer. Blasfemiparagrafen skulle fjernes, men i stedet ville regjeringen at straffeloven skulle verne om *«ulike religioner og den enkelte religiøses følelser.»*⁵⁰¹ Lovforslaget ble imidlertid trukket etter motstand blant politikere og i media. Den samme holdningen om behov for vern av religiøse følelser gjorde seg også gjeldende internasjonalt. Tidligere samme år hadde FNs kommissær for flyktninger søkt om å få vedtatt en resolusjon som omhandlet krenkelse av religion, inkludert krav om rapportering av islamofobi. Dette forslaget ble også avvist, i hovedsak av vestlige land.⁵⁰²

Den sjettede læreboken i mitt utvalg kommer ut i 2008, tre år etter den forrige læreboken, og forholder seg til læreplanen av 2006. Harald Skottene, en av forfatterne til *Tro og tanke*, hevder at den nye læreplanen er godt tilpasset et voksende multikulturelt og globalisert samfunn. Han fremhever betydningen av religionsfaget som kan *«bidra til respekt for ulike religiøse, livssynsmessige (sic) og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv,»*⁵⁰³ og uttrykker slik en tilslutning til den generelle konsensus i samfunnet om å opptre respektfullt rundt religioner og begrense religionskritikken. Kunnskapsløftet var en ny skolereform som innebar endringer, faglig og strukturelt, i både grunnskole og den videregående skolen. Reformen kom på bakgrunn av resultater i internasjonale studier som viste at norske elever kommer dårligere ut enn elever i sammenlignbare land når det gjaldt grunnleggende ferdigheter. I tillegg viste evalueringer av reform 94 at *«det er store forskjeller i norsk skole, og at det er systematiske forskjeller mellom elever som følge av kjønn og sosial og etnisk bakgrunn.»*⁵⁰⁴

⁴⁹⁹ Hamdan et.al., 2006

⁵⁰⁰ Haug, 2006

⁵⁰¹ VG, 2008

⁵⁰² Tvedt, 2017:185

⁵⁰³ Skottene, 2006

⁵⁰⁴ Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004:3

Den tidligere læreplanen vektla en tredeling av undervisningstiden hvor kristendommen, som ett av tre hovedemner, skulle ha 1/3 av undervisningstiden. «*I den nye læreplanen er denne tredelingen falt bort, og elever og lærere står friere til å vektlegge de ulike delene av fagene slik de selv ønsker, så lenge hvert av de enkelte kompetansemålene er nådd i rimelig grad.*»⁵⁰⁵ I følge den nye læreplanen skal faget nå deles inn i fire ulike deler, og islam er nå ikke lenger en del av *Levende ikke-kristne religioner*, men *Religioner i verden*. Skottene hevder at mens den tidligere læreplanen var kritisert av «*mange elever og lærere*»⁵⁰⁶ fordi «*kunnskapsmengden har vært så overveldende at man har fått altfor liten tid til å diskutere og reflektere over stoffet,*»⁵⁰⁷ fremstår de oppdaterte kompetansemålene som åpnere og mindre presise enn tidligere, noe som gjør valgfriheten større. Det er grunn til å anta at denne valgfriheten også gjaldt forlag og forfattere, som i 2008-læreboen valgte å ta ut jødedommen og øke omfanget av de andre religionene, bortsett fra kristendom.

Det kan være verdt å merke seg at deler av formålet med religionsfaget har endret seg i perioden. Mens det i læreplanen fra 1996 står at fagets intensjon er å «*stimulere [...] til kritisk vurdering av religioner og livssyn,*»⁵⁰⁸ skal det i læreplanen fra 2006 heller stimuleres til arbeid med livstolkings- og holdningsspørsmål, og det fremheves: «*gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.*»⁵⁰⁹ Denne kommentaren kan synes å være symptomatisk for det generelle debattklimaet som Tvedt beskriver og sannsynligvis påvirket av karikaturstriden som pågikk. En annen interessant endring er imidlertid at religionskritikk er kommet inn som et eget hovedområde sammen med religionskunnskap i den nye læreplanen, men i *Tro og tanke* holdes dette emnet adskilt fra presentasjonen av de ulike religionene.

Islam var fremdeles fremhevet som en av nå tre obligatoriske religioner i faget, og men det fortsatte fokuset på religionen i den videregående skolen blir i denne læreplanen ikke begrunnet.⁵¹⁰ Kanskje kan dette tolkes som at en begrunnelse ble ansett som unødvendig gitt den betydningen islam hadde opparbeidet seg i samfunnsbildet. Islam hadde, i perioden siden siste læreplan, fortsatt å prege samfunnsbildet og det ble dokumentert «*en nærmest eksplosjonsartet utvikling i omtalen av islam og muslimer i media.*»⁵¹¹ Antall muslimer i Norge hadde fortsatt å øke, og islam kunne «*nå forstås som*

⁵⁰⁵ Skottene, 2006

⁵⁰⁶ Skottene, 2006

⁵⁰⁷ Skottene, 2006

⁵⁰⁸ Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet, 1996: 2

⁵⁰⁹ Utdanningsdirektoratet, 2006:1

⁵¹⁰ Andreassen og Olsen, 2015:69

⁵¹¹ Andreassen og Olsen, 2015:70

den mest aktuelle religionen i det norske samfunnet, ved siden av kristendommen.»⁵¹² Jødedom derimot nevnes ikke lenger eksplisitt i læreplanen, nå er det bare kristendom og islam som er obligatoriske, i tillegg til én valgfri religion. Utdanningsdirektoratet gir ingen begrunnelse til hvorfor jødedommen er borte fra læreplanen, men seniorrådgiver Dag Johannes Sunde svarer i en mail til nettavisen Utrop.no, at «det er opp til skolene, lærere og elever å velge hvilken «valgfri religion» de ønsker å fordype seg i.»⁵¹³ Harald Skottene forsvarte beslutningen om å ta ut jødedom fra læreboken ved å vise til nettopp læreplanen. Redaktør i Aschehoug Forlag, Anja Zwicky, henviser til at både «jødedommen og flere andre temaer som ikke fikk plass i boken, ligger tilgjengelig [på nettsiden] nettopp fordi vi mener det er viktig at elevene skal kunne velge for eksempel jødedommen som sin tredje religion om de ønsker det.»⁵¹⁴

I september 2006 skytes det med automatvåpen mot den jødiske synagogen i Oslo, og islamisten Arfan Qadeer Bhatti dømmes for angrepet. Synagogen har senere fått politibeskyttelse etter at Arslan Maroof Ubaydullah Hussain, talsmann for islamistgruppen Profetens Umma, hadde truet norske jøder under en demonstrasjon. Undersøkelser utført av HL-Senteret noen år senere viste at det eksisterte antisemittiske holdninger i det norske samfunnet.⁵¹⁵ Flere internasjonale undersøkelser viste også en oppblomstring av antisemittiske holdninger. HL-Senteret er forsiktig med å knytte økningen av antisemittisme til spesifikke grupper i samfunnet, men finner en «klar sammenheng mellom antisemittisme og oppfatninger om Midtøsten-konflikten.»⁵¹⁶ Utvalget bak undersøkelsen har som klar anbefaling at skolen må arbeide med å styrke kunnskapen om jødisk historie, antisemittisme og i tillegg bør det foretas «*utdypende studier av holdninger i utvalgte grupper i samfunnet, for eksempel holdninger til jøder blant den muslimske befolkningen.*»⁵¹⁷

Tro og tanke (2008) øker presentasjonen av islam i forhold til alle de tidligere utgavene. Det er et stort fokus på Muhammed i kapittelet, og hans betydning forklarer hvorfor «*muslimer verden over reagerer så sterkt som de har gjort når de opplever framstillinger av Muhammed som krenkende.*»⁵¹⁸ Kapittelet ellers preges av nøytral redegjørelse av islamsk lære, og det tas i svært liten grad opp vanskelige tema. Jihad for eksempel nevnes ikke i det hele tatt. Man kan sannsynligvis ikke unngå å ta opp terrorangrep i forbindelse med islam, men temaet presenteres i en tekstboks og gis generelt

⁵¹² Andreassen og Olsen, 2015:70

⁵¹³ Jannaoui, 2017

⁵¹⁴ Skatvedt, 2015

⁵¹⁵ Hoffmann, Kopperud og Moe, 2012

⁵¹⁶ Hoffman, Kopperud og Moe, 2012:7

⁵¹⁷ Hoffman, Kopperud og Moe, 2012:10

⁵¹⁸ Heiene m.fl., 2008:121

liten plass. Forfatteren går langt i å forklare angrepene med vestlig støtte til regimer islamistene ønsker å fjerne og det fremheves at «*muslimske lærde*» mener at terror mot uskyldige ikke kan forsvares i islam. Dette er i samsvar med den generelle holdningen hevdet i media om at «islam har ikke noe med terroren å gjøre.»

Nytt i læreplanen og i boken *Tro og tanke* er delområdet *Religionskunnskap og religionskritikk*. Dette blir presentert helt først i læreboken, adskilt fra presentasjonen av de enkelte religionene, og religionskritikk blitt gjennomgått – rent tematisk: praktisk og filosofisk variant. Kompetansemålet som knytter seg til delområdet: «*Gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk*» sier ingenting om at elevene skal kjenne til norsk eller vestlig historie når det gjelder religionskritikk, og hva den har ført til. I avsnittet finner man en tekstboks med tittelen *Norsk religionskritikk* som fokuserer på Arnulf Øverlands tale *Kristendommen, den tiende landeplagen*,⁵¹⁹ som «*bevisst hånende og [i en] sarkastisk tone går han til angrep på kirken og alt den står for.*» Det redegjøres ikke hvorfor kritikken ble fremført eller hva den førte til. Det er generelt fokusert på kristendommen i avsnittet. Det nevnes, i tillegg til tekstboksen, at kristendommen er kritisert for «*heksebrenning og korstog i tidligere tider, og for undertrykking av homofile i vår egen tid.*» Det avsluttes også med at kristendommen i tillegg er blitt «*anklaget for kvinneundertrykkelse.*» Til sammenligning blir islam nevnt ett sted i teksten, sammen med hinduismen: «*islam har blitt anklaget for voldsbruk i religionens navn, mens hinduismen har måttet svare for et undertrykkende kastesystem.*» Dette fokuset kan sannsynligvis forsvares rent kulturelt i et samfunn hvor kristendommen er den største religionen, men det kan også oppfattes som en unnvikelse ved at man fokuserer på mer «ufarlig» og allment akseptert kritikk av en majoritetsreligion.

I kapittel 4 *Religionene i samfunnet* tas det opp ulike debatter rundt religion generelt, og her nevnes islam noe mer. For eksempel i avsnittet *Religioner som kilde til konflikt i familien* hvor «*omskjæring*» av kvinner tas opp. Bruk av ord i denne sammenheng er for øvrig interessant. Det mer nøytrale «*omskjæring*» brukes når muslimsk praksis omtales, mens ordet «*kjønnslemlestelse*» benyttes når det vises til at «*de aller fleste norske muslimer*» støtter det norske forbudet. Diskusjonen var om hvorvidt dette er religiøst eller kulturelt betinget. Læreboken faller ned på at «*det ofte vil være umulig å avgjøre om det er kulturelle eller religiøse årsaker som bestemmer for eksempel muslimers praksis.*»⁵²⁰ Ordlyden «*[...] for eksempel muslimers praksis*» åpner for at det også er andre religioner

⁵¹⁹ Heiene m.fl., 2008:27

⁵²⁰ Heiene m.fl., 2008:37

som praktiserer kjønnslemlestelse, og er med på å dempe det kritiske i setningen. Dette synes å være den overordnede holdningen i boken når vanskelige tema om islam tas opp.

Neste avsnitt viser til Samuel Huntingtons teori om «*a clash of civilizations*» fra 1993, hvor han hevder at det foregår en konflikt mellom den islamske sivilisasjonen og den vestlige, og at disse ikke kan eksistere sammen fordi de er fundamentalt forskjellige.⁵²¹ Læreboken går langt i å avvise påstanden når det blant annet stadfestes at «*enda flere er uenige med ham.*»⁵²² Islamistiske terroraksjoner blir forklart enten som krenkelse av religionen,⁵²³ eller som protester mot vestlig støtte og/eller inngripen i Midtøsten,⁵²⁴ og det samme gjentas når terror tas opp i kapittelet om islam. Denne holdningen samsvarer med det Tvedt finner ved analysen av lederartikler i norske aviser i perioden; «*gjennomgående var det derfor også Norge og Vesten som fikk skylden for hva muslimer gjorde i islams navn.*»⁵²⁵

Det er også interessant å nevne at denne læreboken, som den eneste i utvalget, diskuterer religioner og menneskerettigheter.⁵²⁶ Dette var i liten grad en debatt i samtiden hvor menneskerettighetene ble ansett som overordnet religion⁵²⁷, første gang av Bondevik-regjeringen i Stortingsmelding nr. 21 (1999-2000) *Menneskeverd i sentrum. En handlingsplan for menneskerettigheter*. Tekstboksen i læreboken gjennomgår kristendommens, islams og hinduismens tilnærming til de «*universelle*»⁵²⁸ menneskerettighetene. Det nevnes imidlertid ikke at 56 muslimske land allerede i 1990 hadde vedtatt sin egen versjon av Menneskerettighetserklæringen, Kairo-erklæringen⁵²⁹, som stadfester hva som oppfattes som det islamske synet på menneskerettigheter, og at dette ikke er i overensstemmelse med FNs Menneskerettighetserklæring. Lærebokens fremstilling kan ses på som et ønske å støtte opp under Euro-islam og de humanistiske verdiene i islam.

Høsten 2010 foregikk det en religions-politisk debatt i det norske samfunnet, og representanter fra ulike politiske partier «*synes enige om at en god religionspolitikk for et flerkulturelt samfunn innebærer religions- og livssynsundervisning av høy kvalitet i grunnskolen.*»⁵³⁰ Det er naturlig å anta

⁵²¹ Brooks, 2011

⁵²² Heiene m.fl., 2008:38

⁵²³ Heiene m.fl., 2008:39

⁵²⁴ Heiene m.fl., 2008:135

⁵²⁵ Tvedt, 2017:188

⁵²⁶ Heiene m.fl., 2008:43

⁵²⁷ Utenriksdepartementet, 1999: kap.3.3.4

⁵²⁸ Her kunne det vært interessant å nevne problematikken rundt oversettelsen av tittelen «The Universal Declaration of Human Rights» med De universelle menneskerettighetene, dette innebærer to forskjellige ting.

⁵²⁹ Cairo Declaration of Human Rights

⁵³⁰ Reiten, 2010

et dette også er gjeldende for religionsundervisningen i den videregående skolen, men akkurat *hva* som er regnet som god religionsundervisning er ikke diskutert. Kunnskapsbiten sammen med forståelse og toleranse er i fokus, mens den typen religionskritikk som kristendommen tidligere har gjennomgått i Norge blir tonet ned eller borte når det gjelder andre religioner, deriblant islam.

I 2014 publiserte organisasjonen Fritt Ord en stor undersøkelse som viste at nordmenn var villige til å begrense ytringsfriheten for å verne religiøse følelser. Undersøkelsen viste at nordmenn prioriterte trygghet fra terror og beskyttelse av religion som viktigere enn ytringsfriheten. Forsker og prosjektleder, Kari Steen-Johnsen, påpeker at det sannsynligvis vil være en balansering av ytringsfrihet opp mot andre hensyn som personvern og beskyttelse av religion. *«Men kanskje ligger dette punktet gjennomgående litt langt mot vern i Norge.»*⁵³¹ Hun viser til at respondentene i undersøkelsen er *«mer innstilt på å beskytte muslimer enn kristnes tro.»*⁵³² Steen-Johnsen hevder videre at det generelt sett er en forholdsvis stor enighet om hva man kan si og hva man ikke kan si i samfunnsdebatten, og stiller spørsmål om hvor lett det i realiteten er å ha avvikende meninger i Norge.

Den siste læreboken i mitt utvalg er utgitt i 2014. Den forholder seg til den samme læreplanen som forrige utgave, men presenteres som revidert og oppdatert. Forut for denne utgivelsen har Tros- og livssynspolitisk utvalg presentert sitt arbeid i NOU 2013:1 *Det livssynsåpne samfunn*. Stålsett-utvalget *«slår fast at statens fremste oppgave i tros- og livssynspolitikken er å sikre og beskytte tros- og livssynsfriheten.»*⁵³³ De stadfester i innledningen at oppgaven har vært å fremsette noen grunnleggende prinsipper, og hensikten er å bidra til et utgangspunkt for en helhetlig og overordnet politikk i *«en tid som er preget både av mer mangfold og av en større aksept for mangfold.»*⁵³⁴ Ett av prinsippene er at *«alle bør akseptere å bli eksponert for andres tros- og livssynspraksis i det offentlige rom.»*⁵³⁵ og dette følges opp med oppslutning rundt *«den generelle adgangen til å bruke religiøse symboler og plagg både i det private næringslivet og som offentlig ansatt.»*⁵³⁶ Stålsett-utvalget går langt i å tilrettelegge og tilpasse det norske samfunnet for *«tros- og livssynsutfoldelse, i all dets engasjement og synlighet, på ulike arenaer, individuelt og kollektivt.»*⁵³⁷

⁵³¹ Nipen, 2014

⁵³² Nipen, 2014

⁵³³ NOU 2013:1, side 17

⁵³⁴ NOU 2013:1, side 17

⁵³⁵ NOU 2013:1, side 18

⁵³⁶ NOU 2013:1, side 153

⁵³⁷ NOU 2013:1, side 25

Tro og tanke refererer også til Stålsett-utvalget⁵³⁸ i avsnittet *Ubegrenset religionsfrihet?* og gjengir åtte punkter fra forslaget i en tekstboks som erstatter diskusjonen rundt Menneskerettighetene fra 2008-utgaven. Kanskje anses NOU-rapporten som mer aktuell, eller så passer punktene som gjengis inn i det overordnede målet om fagets holdningsdannelse hvor toleranse og respekt blir vektlagt. Jeg har tidligere kommentert endringene i presentasjonen av islam i denne utgaven, og det kan synes som om at det overordnede er et ønske om å vise at det skjer reformasjon og endringer i islam, for eksempel ved en noe mer utvidet presentasjon av professor Amina Wadud og muslimske lesbiske. Dette kan oppfattes som en måte å imøtekomme noe av kritikken som er fremkommet om at islam i liten grad er åpen for modernisering, selv i Europa. Denne oppfatningen støttes ved fremhevingen av «den egyptisk-sveitsiske professoren Tariq Ramadan som regnes som en av de mest innflytelsesrike muslimene i Vesten,»⁵³⁹ det nye avsnittet kalt *Muslimere i mange roller* og Hadia Tajik.

Interessant nok presenteres også konspirasjonsteorien rundt Eurabia⁵⁴⁰ som Anders Behring Breivik «begrunnet sitt terrorangrep 22.juli ut fra,» og som det blir hevdet ligger i bunnen for det som kalles islamofobi, eller «ugrunnet fiendtlighet mot islam.»⁵⁴¹ Teorien om Eurabia blir kritisert, blant annet blir tanken om at muslimer vil utgjøre et flertall i Europa på grunn av fødselsraten avvist ved at «ingen seriøse befolkningsekspert» har tro på det. Etter terrorangrepet 22. juli 2011 har debattklimaet rundt islam på mange måter hardnet til og blitt polarisert. Konspirasjonsteorien om Eurabia og begrepet islamofobi blir ofte benyttet av den ene siden for stoppe kritikk av islam. Alternative medier som er mer islam-kritiske har vokst frem som motvekt til de tradisjonelle riksmidier som NRK og Aftenposten, og de blir beskyldt for å nøre opp under islamofobi og for å opprettholde fiendebilder mellom islam og Vesten.

I tiden etter 2014 har det skjedd mye i den offentlige diskursen rundt islam som fortsetter sin påvirkningskraft i tråd med det bildet jeg har søkt å skissere ovenfor. Den mest dramatiske hendelsen er kanskje angrepet på satiremagasinet Charlie Hebdo i Frankrike i 2015. Dette angrepet på ytringsfriheten har fått store konsekvenser i etterkant, og det meldes om økende grad av selvsensur, både internasjonalt og nasjonalt. Institutt for samfunnsforskning foretok en stor empirisk undersøkelse over fire år, offentliggjort i 2017, som viste at den norske offentligheten ikke lever opp til idealer som passer inn i det som oppfattes som et velfungerende demokrati. «*En fungerende offentlighet er sannhetssøkende, bygger på utveksling av rasjonelle argumenter og er åpen for kritisk*

⁵³⁸ Heiene m.fl., 2014:47

⁵³⁹ Heiene m.fl., 2014:153

⁵⁴⁰ Heiene m.fl., 2014:41

⁵⁴¹ Elahi og Khan, 2017:10

*meningsbrytning.»*⁵⁴² Forskerne viste til at de som tror at andre i den offentlige debatten deler deres mening, er mer åpne for å delta og diskutere selv. «*Studiene viser en tendens til at folk tilpasser seg normene for hva man kan si og ikke si [...]. Motsatt er man redd for å bli slått i hartkorn med krefter i samfunnet som defineres som illegitime og skadelige.»*⁵⁴³ Undersøkelsen viser at dette i stor grad gjelder meninger som peker på de negative sidene av innvandring og religion.

Dette er en interessant undersøkelse med tanke på hvordan læreplanene utformes, hvordan lærebokforfattere formulerer seg i presentasjonen av de ulike religionene og da særlig islam, og ikke minst med tanke på de kommersielle forlagene som utgir lærebøkene. Det jobbes nå frem nye læreplaner som forventes å gjelde fra 2020. Innholdet i faget skal beholdes, men fornyes,⁵⁴⁴ og dybdelæring fremheves: «*kritisk tenkning og refleksjon vil bli en viktig del av hva elevene skal lære i skolen.»* I del 1.3 i forslaget til generell del av den nye læreplanen fremheves det at evne til kritisk refleksjon forutsetter at elevene gis kunnskap, og opplæringen skal derfor innebære en balanse mellom «*respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap.»*⁵⁴⁵ Dette utdypes også i forslag til nye kjerneområder i religionsfaget hvor elevenes «*forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt.»*⁵⁴⁶ Dette kan åpne for et mer kritisk blikk på religionene, særlig sett i sammenheng med ønsket om å legge mer fokus på religionene i nåtid fremfor historisk bakgrunn.

⁵⁴² Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud, 2017

⁵⁴³ Midtbøen, Steen-Johnsen og Thorbjørnsrud, 2017

⁵⁴⁴ Utdanningsdirektoratet, 2018

⁵⁴⁵ Kunnskapsdepartementet, 2018:7

⁵⁴⁶ Utdanningsdirektoratet, 2018

7. Avslutning

Målet med avhandlingen har vært å undersøke hvordan presentasjonen av islam i lærebøker har endret seg i tidsperioden 1982 til 2014, og utvalget er syv lærebøker fra Aschehoug Forlag. Fokuset er på tre ulike tema som jeg mener er representative for islam og som kan gi et inntrykk av endringene. Undersøkelsene er foretatt ved å se på kvantitative endringer i omfanget av kapitlene i de ulike bøkene, og en detaljert retorikkanalyse av presentasjonen av de tre valgte temaene.

Analysene viser at det har skjedd en markert endring. Presentasjonen av islam har økt i omfang i løpet av tidsperioden, og religionen har gått fra å være én av flere *Levende ikke-kristne religioner* til å være obligatorisk på lik linje med kristendommen. De retoriske analysene viser samtidig en endring fra et kritisk utenfra-perspektiv til en mer nøytral og til dels apologetisk beskrivelse.

Det er tilsynelatende et brudd i presentasjonen mellom de to første lærebøkene i mitt utvalg, 1982 og 1987, og jeg har diskutert hva som kan ligge bak dette skiftet og de påfølgende endringene. I den forbindelse har jeg fremhevet elementer som læreplaner, forfattere, bortfall av godkjenningsordningen av lærebøker og den generelle samfunnsutviklingen. Lærebøkene i utvalget forholder seg til tre ulike læreplaner, og det har skjedd en endring i utforming og innhold av læreplanene i tidsperioden. De to første utgavene i mitt utvalg forholder seg imidlertid til samme læreplan og er i tillegg skrevet av samme forfatter. Dette gjør det mindre sannsynlig at endringene skyldes læreplanene eller forfatter alene.

Godkjenningsordningen av lærebøker ble opphevet i 2000, og det kan synes som om at dette bortfallet ikke har fått noen store konsekvenser for presentasjonen av islam. Det skisserte bruddet kom i perioden da godkjenningsordningen fremdeles eksisterte, og det kan være at tilbakemelding fra involverte grupper har bidratt til skiftet i presentasjonen. Bortfallet av ordningen kan imidlertid ha bidratt til at presentasjonen av islam over tid har blitt mer nøytral og «ufarlig» ved at tolkningsmakten ble overført til kommersielle forlag, som blir stående alene som mottakere av eventuell kritikk og reaksjoner på innholdet i presentasjonene.

I hovedsak har jeg argumentert for at det er den generelle samfunnsutviklingen som har påvirket endringene i lærebøkene. Det norske samfunnet har i tidsperioden endret seg fra å være et relativt homogent, post-kristent samfunn til et multikulturelt og fler-religiøst samfunn, og det er sannsynlig at myndighetenes og samfunnets holdninger til islam har bidratt til endringene i presentasjonen av islam i mitt utvalg.

Denne oppgaven tar imidlertid bare for seg ett forlags lærebøker, og et interessant tema for videre forskning kunne være å undersøke om andre tilgjengelige lærebøker følger samme trend. Det er tre forlag som dominerer markedet i den videregående skolen, og både Cappelen Damm⁵⁴⁷ og Gyldendal⁵⁴⁸ leverer lærebøker i religionsfaget, i tillegg til Aschehoug. Hvordan har presentasjonen av islam endret seg i lærebøkene fra disse forlagene i samme tidsperiode? Ved utfyllende forskning, både kvantitativt og kvalitativt, ville man muligens kunne si noe mer konkret om den generelle utviklingstrenden, og eventuelt vil analysene kunne gi et mer detaljert svar på hva endringene skyldes. Videre hadde det vært interessant å undersøke om endringene er i tråd med myndighetenes forventninger etter bortfallet av den offentlige godkjenningsordningen, og de ambisjonene i faget som formidles gjennom læreplanene.

⁵⁴⁷ Cappelen Damm utgir læreboken *I samme verden*. Siste utgave er fra 2013.

⁵⁴⁸ Gyldendal utgir læreboken *Eksistens*. Siste utgave er fra 2008.

Litteraturliste

Ahlberg, N. (1990). *New Challenges - Old Strategies. Themes of variation and conflict among Pakistani Muslims in Norway*. Helsinki: Finnish Anthropological Society.

Ali, A. Hirsi. (2010). *Nomade*. Oslo: Cappelen Damm.

Andreassen, B-O. og T.A. Olsen. (2015). Religionsfaget i videregående skole. En læreplanhistorisk gjennomgang 1976-2006. *Prismet*, 66 (2), s. 63-77.

Andreassen, B.O. (2014). Religionslæreren - en rolle i endring. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, årgang 98 (05/2014), 316-328.

Aschehoug Forlag. (2014). *Tro og tanke – religion og etikk*. Hentet fra:

<https://www.aschehoug.no/nettbutikk/aco-boker%7C%7Cundervisning%7C%7Cvideregaende-11-13%7C%7Csamfunnsfag%7C%7Ctro-og-tanke-2014-aco.html>

Bauer, G. (2009, 22. april). What are US students learning about Islam? *The Christian Science Monitor*. Hentet 01.08.2017 fra:

<https://www.csmonitor.com/Commentary/Opinion/2009/0422/p09s01-coop.html>

Berge, T.E. (2012). *RLE-fagets historie*. Høgskulen i Volda. Arbeidskrav i faget REL114N Religions- og livssynsundervisning i eit fleirkulturelt samfunn.

Berge, Å. (2016). *Kunnskapssyn og lærebøker, En kritisk analyse av kunnskapssyn i en lærebok i religion og etikk for videregående skole* (Mastergradsavhandling). Det Teologiske Menighetsfakultetet, Oslo.

Bjartveit, M.M. (2016). *Religion – spenning og konflikt. En studie av lærebøker i religion og etikk.*

(Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 01.08.2017 fra:

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52086/oppginnlev-74a9f206-b3bd-4261-a743-d4f79584733fReligion---spenning-og-konflikt--Marthe-Mortensen-Bjartveit.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Bjørndal, B. (1967). *Om lærebøker : vurderingskriterier : forskningsoppgaver.* Oslo:

Universitetsforlaget

Braanen, B. (2006, 28. august). Selskapet. *Klassekampen.* Hentet 05.07.2018 fra:

<http://www.klassekampen.no/38916/article/item/null/selskapet>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2. utg.

Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889- 2001, en historisk gjennomgang.

Høgskolen i Vestfold: Biblioteket: Skriftserien. Hentet 03.06.2018 fra:

<http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>

Brooks, D. (2011, 3. mars). Huntington's Clash Revisited. *The New York Times.* Hentet fra:

<https://www.nytimes.com/2011/03/04/opinion/04brooks.html>

Brooks, G. (1996). *Islams døtre. Om muslimske kvinners skjulte verden.* Oslo: Aschehoug

Cairo Declaration of Human Rights. (1990). Hentet 10.07.2018 fra:

<http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/FMRpdfs/Human-Rights/cairo.pdf>

Campanini, M. (2016). *The Qur'an. The basics.* New York: Routledge. (2nd ed.)

Caprona, Y. De (2015). *Norsk etymologisk ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS.

Dahl, A.G. (2007). *Mot et bedre grunnlag for valg av lærebøker i den videregående skolen?* Hentet fra: <https://www.magma.no/mot-et-bedre-grunnlag-for-valg-av-laereboeker-i-den-videregaaende-skolen>

Det norske forsvaret. (2017). *40 år med kvinner*. Hentet 02.07.2018 fra: <https://forsvaret.no/40-40>

Dybdahl, A. (2018). Slør. *Store norske leksikon*. Hentet 01.07.2018 fra: https://snl.no/sl%C3%B8r_-_tekstil

Elahi, F. og O. Khan. (2017). *Islamophobia. Still a challenge for us all*. [Publikasjon]. London: Runnymede. Hentet 25.04.2018 fra: <https://www.runnymedetrust.org/uploads/Islamophobia%20Report%202018%20FINAL.pdf>

Elseth E., B. Myhre, L. Akslen, J. Opsal, T. Barth Pedersen og A. Østnor. (1991). *Veier og visjoner. Levende religioner, kristendom, etikk/ livssyn*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Elstad H. og P. Halse. (2002). *Illustrert norsk kristendomshistorie*. Bergen: Fagbokforlaget,

Engelstad, M. (2013). *Sataniske vers og Muhammed karikaturer. En analyse av de muslimske miljøenes og myndighetenes reaksjoner på og håndtering av Rushdie-saken og karikaturstriden i Norge og Danmark*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 10.07.2017 fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36685/Engelstad_Marianne_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grepperud, G. og S. Skrøvset. (2012). *Undervisningslære. Eksempler, ideer og refleksjoner*. Oslo: Gyldendal.

Hamdan, M., S. Koblica, K. Hussain, M. Ur-Rehman, O.C. Kvarme, B. Eidsvig, og A. Sommerfeldt. (2006). *Muslimsk-kristen fellesuttalelse*. Hentet 20.05.2018 fra: <https://folk.uio.no/leirvik/tekster/Fellesuttalelse-karikaturstriden2006.pdf>

Haug, C. (2006, 9.mars). Ytringsfrihet og redigeringsansvar. *Den norske legeforening*. Hentet 05.07.2018 fra: <https://tidsskriftet.no/2006/03/fra-redaktoren/ytringsfrihet-og-redigeringsansvar>

Heiene, G., B. Myhre, J. Opsal, H. Skottene og A. Østnor. (1997). *Mening og mangfold*. Oslo: H. Aschehoug & co. (W. Nygaard).

Heiene, G., B. Myhre, J. Opsal, H. Skottene og A. Østnor. (1997). *Mening og mangfold. Ressursperm*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Heiene, G., B. Myhre, J. Opsal, H. Skottene og A. Østnor. (2005). *Mening og mangfold*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

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

Heiene, G., B. Myhre, J. Opsal, H. Skottene og A. Østnor. (2014). *Tro og tanke*. Oslo: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).

Hjerpset-Østlie, N. (2001). *Om HRS*. Hentet 07.07.2018 fra: <https://www.rights.no/om-hrs/>

Hoffmann, C., Ø. Kopperud og V. Moe. (2012). *Antisemittisme i Norge? Den norske befolkningens holdninger til jøder og andre minoriteter*. HL-Senteret, Oslo. Hentet 17.04.2018 fra:

http://www.hlsenteret.no/publikasjoner/hl_rapport_2012_web.pdf

Hovdenak, S. Stenersen. (2000). *90-tallsreformene – et instrumentalistisk mistak?* Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Jannaouni, O. (2017, 6. februar). Usynliggjør jødedom i lærebøker. *Utrop*. Hentet 06.07.2018 fra: <http://www.utrop.no/Forsiden/31127>

Johannesen, A., P.A. Tufte og L. Christoffersen. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Kildahl, M. (2016, 05.oktober). William Nygaard – ridder av det frie ord. *Vi over 60*. Hentet 20.06.2018 fra: <https://www.viover60.no/artikler/mennesker/william-nygaard-ridder-frie-ord/>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplanen av 1939*. Hentet 11.09.17 fra: <http://ub-prod01-imgs.uio.no/minuskel/75j005619/>

Kirke, utdannings-, og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplan for videregående opplæring, Religion og etikk. Felles allment fag*. Hentet 11.09.2018 fra: https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles.../lareplan_religion_etikk.rtf

Kjeldsen, J.E. (2015). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag.

Kjeldsen, J.E. (2017). *Retorikk i vår tid. En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus Forlag.

Kjølleberg, E. (2014, 14. februar). Rushdie-saken skremmer fortsatt. *NRK.no*. Hentet 01.07.2018 fra: <https://www.nrk.no/dokumentar/25-ar-siden-fatwaen-mot-rushdie-1.11538034>

Kunnskapsdepartementet. (2001). *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering*. (Meld. St. nr. 32. 2000-2001). Hentet 04.07.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/03e575fe333142a2874aff469f399f43/no/pdfs/stm200020010032000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *KRL-faget blir endra til religion, livssyn og etikk*. Pressemelding nr.31-08. Hentet 04.07.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/krl-faget-blir-endra-til-religion-livssyn/id509211/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 04.07.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kuyk, E., R. Jensen, D. Lankshear, E. Löh Manna og P. Schreiner. (2007). *Religious education in Europe. Situation and current trends in schools*. Oslo: IKO Publishing House.

Leirvik, O. (2015). *Islam i Norge. Oversikt, med bibliografi*. Hentet 07.07.2018 fra: <https://folk.uio.no/leirvik/tekster/IslamiNorge.html#innhald>

Leraand, D. (2018). Golfkrigen 1990-1991. *Store norske leksikon*. Hentet 07.07.2018 fra:
https://snl.no/Golfkrigen_1990%E2%80%931991

Liebich, H. (2012). *Læreboka er under press*. Hentet 14.07.2017 fra:
<https://forskning.no/meninger/kronikk/2012/06/laereboka-er-under-press>

Meier, R. (2012). *Fritaksordningen. Høytidsmarkering*. Forelesning ved Høgskulen i Volda, leksjon 7/ REL114N Religions- og livssynsundervisning i eit fleirkulturelt samfunn.

Midtbøen, A.H., K. Steen-Johnsen og K. Thorbjørnsrud. (2017, 8. juni). Utstøting og selvsensur truer ytringsfriheten i Norge. *Aftenposten*. Hentet 10.07.2018 fra:
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/pyobw/Utstoting-og-selvsensur-truer-ytringsfriheten-i-Norge--Forskere-ved-Institutt-for-samfunnsforskning>

Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk Pedagogisk tidsskrift, årgang 98 (05/2014)*, 329-340.

Neraal, A. (2018). William Nygaard. *Store norske leksikon*. Hentet 01.07.2018 fra:
https://snl.no/William_Nygaard

Nilsen, K. og A.K. Strand. (2017, 26. mai). Mediedekningen av islam og muslimer er mer nyansert enn mange tror. *Aftenposten*, s. A15

Nipen, Kjersti. (2014, 2. september). Nordmenn vil begrense ytringsfriheten, *Aftenposten*.

Hentet den 08.03.18 fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/Eokyl/Nordmenn-vil-begrense-ytringsfriheten>

NOU 1995:18 (1995). *Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet,

NOU 2013:1 (2013). *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Oslo: Kulturdepartementet.

NTB. (2004, 10. juni). 5.000 norsk-pakistanske barn oppdras i Pakistan. VG. Hentet 08.07.2018 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/dd5aJo/5-000-norsk-pakistanske-barn-oppdras-i-pakistan>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa/ LOV-1998 07-17-61
Hentet 25.01.2018 fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Opsal, J. (1994). *Lydighetens vei. Islams veier til vår tid*. Oslo: Universitetsforlaget

Opsal, J. (2016). *Islam – lydighetens vei*. Oslo: Universitetsforlaget. (3.utg.)

Owens, D. (Red.). (2016). *Michel Foucault*. New York: Routledge.

Paus, T. Svenson. (2018). Det muslimske brorskapet. *Store norske leksikon*. Hentet 10.07.2018 fra: https://snl.no/Det_muslimske_brorskap

Reiten, D.O. (2010, 15. april). Religionsforståelse uten kunnskaper? *Utdanningsnytt.no*. Hentet 10.07.2018 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/april/religionsforstaelse-uten-kunnskaper/>

Røthing, Å. (2011). 'De norske har det mer i seg ...' Norsk kjønnslikestilling i skolen. *SOSIOLOGI I DAG, årgang 41* (nr. 3-4). Hentet 25.07.2017 fra: <file:///C:/Users/28086702/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/VROAWZBP/1030-1021-1-PB.pdf>

- Samdal, A.G. (2013). *En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Hentet 25.07.2018 fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36661/Samdal_Astrid-Masteroppgave_2013.pdf?sequence=1
- Schjølberg, U.G. (2015). Nedlatende undervisning om religion. Hentet 03.07.2018 fra: <https://forskning.no/religion-skole-og-utdanning/2015/12/nedlatende-undervisning-om-religion>
- Selbekk, V. (2018, 6. januar). Kirkens ansvar for islams vekst. *Dagen.no*. Hentet 03.07.2018 fra: <http://www.dagen.no/dagensdebatt/lederartikkel/lederartikkel/Kirkens-ansvar-for-islams-vekst-564407>
- Skatvedt, K. (2015, 24. april). Lærebok droppet jødedom. *Vårt Land*. Hentet 03.07.2018 fra: <https://www.vl.no/nyhet/lerebok-droppet-jodedom-1.353289?paywall=expired>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (Sluttrapport 12/2003, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg). ISBN 82-7860-101-1
- Skjelbred, D., N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (2017). *Norsk lærebokhistorie, Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen. 1739-2013*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skottene, H. (2006). Ny læreplan og nye utfordringer. *Religion og livssyn* #3.2006. Hentet 04.07.2018 fra: www.religion.no/wp-content/uploads/tidsskrift/306.doc
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Statistisk Sentralbyrå. (2017). *Fakta om religion*. Hentet 02.07.2018 fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/faktaside/religion>

Strand, J. (2015). Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 09.10.2017 fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45709/Jannicke-Strand---Masteroppgave.pdf?sequence=1>

Strøm, H. (1982). *Religioner i dag: religionskunnskap for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug.

Stubberød-Eielsen, M. (2006, 4. februar). Det radikale sviket. *Klassekampen*. Hentet 10.07.2018 fra: <http://www.klassekampen.no/33869/article/item/null/det-radikale-sviket>

Tallaksen, I.M. og H. Hovde. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk Pedagogisk tidsskrift, årgang 98 (05/2014)*, 352-363.

Tjersland, J. (2005, 25. oktober). Rekordmange barn blir bortført. *VG*. Hentet 11.07.2018 fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/jP90ae/rekordmange-barn-blir-bortfoert>

Tjønn, H. (2006, 14. februar). «Sivilisasjonenes sammenstøt». *Aftenposten*. Hentet 11.07.2018 fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/Bj1yE/Sivilisasjonenes-sammenstot>

Tjønn, H. (2012). *Muhammed – slik samtiden så ham*. Oslo: Dreyers Forlag.

Tvedt, T. (2017). *Det internasjonale gjennombruddet*. Oslo: Dreyers Forlag.

Utdannings- og Forskningsdepartementet. (2004). *Kunnskapsløftet – reformen i grunnskole og videregående opplæring*. [Brosjyre F-4189 B]. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet

Utdanningsdirektoratet. (1994. Sist endret 2015). *Generell del av Læreplanen*. Hentet 18.09.17 fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01)*. Hentet 18.09.2017 fra: <https://www.udir.no/k106/REL1-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *KRLE og Religion og etikk – oppsummering av innspill*. Hentet 12.07.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementgruppene/krle-og-religion-og-etikk--oppsummering-av-innspill/>

Utenriksdepartementet. (1999). *Menneskeverd i sentrum*. (Meld. St. 21 1999-2000). Hentet 12.07.2018 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-21-1999-2000-/id192704/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 12.07.2018 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Valen, C.R. (2013). *En komparativ analyse av tre lærebøker med fokus på sammensatte tekster* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet 18.10.2017 fra: <http://docplayer.me/16718376-Camilla-renbjor-valen-en-komparativ-analyse-av-tre-laereboker-med-fokus-pa-sammensatte-tekster.html>

VG. (2008, 19. desember). Regjeringen vil fjerne blasfemiparagrafen. Hentet 09.07.2018 fra:
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/BAz4E/regjeringen-vil-fjerne-blasfemiparagrafen>

Vogt, K. (2017). Ahmadiyya. *Store norske leksikon*. Hentet 09.07.2018 fra:
<https://snl.no/ahmadiyya>

Vogt, K. (2018). Aisha. *Store norske leksikon*. Hentet 26.06.2018 fra: <https://snl.no/Aisha>

Vogt, K. (2016). Fundamentalisme. *Store norske leksikon*. Hentet 26.06.2018 fra:
<https://snl.no/fundamentalisme>

Vogt, K. (2017). Muhammedanisme. *Store norske leksikon*. Hentet 28.07.2018 fra:
<https://snl.no/muhammedanisme>

Vogt, V. (1885). *Bibelhistorie med lidt af Kirkens historie*. Kristiania: B.F. Steensballes Boghandels Forlag. Hentet 02.07.2018 fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/e32339f463b3dc34da1cb2d7f8d91a4c?index=1#91>

Wikipedia. (2018). *Innvandrere i Norge*. Hentet 06.07.2018 fra:
[https://no.wikipedia.org/wiki/Innvandrere_i_Norge#Utvikling_av_innvandrerbefolkningen_i_Norden_\(2000-2016\)](https://no.wikipedia.org/wiki/Innvandrere_i_Norge#Utvikling_av_innvandrerbefolkningen_i_Norden_(2000-2016))

Wikipedia. (2018). *1993 World Trade Center bombing*. Hentet 05.07.2018 fra:
https://en.wikipedia.org/wiki/1993_World_Trade_Center_bombing

Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk Pedagogisk tidsskrift, årgang 98 (05/2014)*, 341-351.

Bildeliste

Bilde nr. 1/ side 32. Fotografi: Ernst Haas, Magnum. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1982

Bilde nr. 2/ side 32. Fotografi: O. Væring. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1987

Bilde nr. 3/ side 33. Maleri av Odd Nerdrum “Veiviserne”, 1990. Omslags-eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1991

Bilde nr. 4/ side 33. Fotografi: NASA Photo/ Erik Tandberg. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 1997

Bilde nr. 5/ side 34. Fotografi: Corbis/ Scanpix. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 2005

Bilde nr. 6/ side 34. Fotografi: Marcel Dekker Devos. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 2008

Bilde nr. 7/ side 35. Fotografi: Marcel Dekker Devos. Eier: H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), 2014

Vedlegg

Godkjennelse av bruk av bilder fra Aschehoug Forlag ved billedredaktør Nina Hovde Johannesen:

Bruk av bilder i masteroppgave
4 e-poster

Torild Berge <torildberge@gmail.com> 6. juli 2018 kl. 08:02
Til: nina.h.johannesen@aschehoug.no, anja.zwicky@aschehoug.no

God morgen.

Jeg er i ferd med å ferdigstille en masteroppgave på Det Teologiske Menighetsfakultetet, og lurer i den forbindelse om jeg kan få lov til å bruke noen forsidebilder av lærebøker utgitt hos dere. Jeg skriver en lærebok-analyse og mitt utvalg er religionslærebøker fra 1982-2014 (Religioner i dag, Veier og visjoner, Mening og mangfold og Tro og tanke). I presentasjonen av utvalget vil jeg gjerne bruke forsidebildene av bøkene, og har forstått at jeg må ha tillatelse fra dere til dette. Bildene blir satt inn i oppgaven som en del av teksten.

På forhånd takk.
Med vennlig hilsen,
Torild Erichsen Berge.

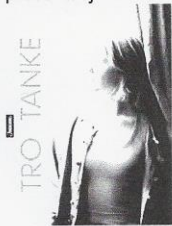
Nina Hovda Johannesen <Nina.H.Johannesen@aschehoug.no> 6. juli 2018 kl. 09:44
Til: Torild Berge <torildberge@gmail.com>

Hei
Så spennende!
Hvis divideres hele omslaget med tekst og layouten det bare å bruke.
Hvis du tenker å bruke barnebilder er det en litt annen prosess, da er ikke bildet «vårt»
På kolofonsiden står det hvem som har tatt bildet.
Jeg er sykemeldt akkurat nå/ men hvis du sender meg en liste med fotograf/bildebyr, D skal jeg hjelpe deg videre
Mvh
Nina HJ

Sendt fra min iPhone
(Start tekst skjult)

Torild Berge <torildberge@gmail.com> 6. juli 2018 kl. 09:59
Til: Nina Hovda Johannesen <Nina.H.Johannesen@aschehoug.no>

Hei.
Tusen takk for raskt svar! Det er bare snakk om å bruke forsiden av omslaget som en del av presentasjonen av boken. Eksempelvis:



Håper at det er i orden. Ha en fin sommer.
Med vennlig hilsen,

Nina Hovda Johannesen <Nina.H.Johannesen@aschehoug.no> 6. juli 2018 kl. 10:09
Til: Torild Berge <torildberge@gmail.com>

Det er i orden!
Omslagene som helhet eier vi.
Likevel viktig at fotograf/ bildebyrå/ Aschehoug nevnes i en (C) liste
Lykke til
Nina

Sendt fra min iPhone