



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Hvordan blir islam presentert i læreboka?

En lærebokanalyse av Store Spørsmål 8-10

Cavide Gunay

Veileder

Førsteamanuensis Merethe Skårås

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5055: Masteroppgave i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS),

Høst 2021

Antall ord: 24 715



Forord

Etter fire fine og begivenhetsrike år på lektorprogrammet i MF er det på tide å sette punktum med denne masteroppgaven. Det har vært en utfordrende prosess med mange opp- og nedturer. Det har vært lærerikt å kunne få lov til å fordype seg innenfor et tema som interesserer meg, men samtidig har det periodevis vært tungt og lite motiverende å skrive midt i en pandemi. Uansett er jeg stolt over egen innsats og klar for nye utfordringer. Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til alle som har støttet og motivert meg i denne prosessen.

Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder Merethe Skårås for kjempegod veiledning. Takk for all gjennomlesning, gode råd, forslag og faglig innspill. Veiledningstimene har vært gull verdt i denne masterprosessen, og gitt meg ny inspirasjon og klarhet i tankene.

En stor takk til alle mine flotte og fantastiske venner og kolleger! Takk for oppmuntrende telefonsamtaler, zoom-treff, og hyggelige stunder på kontoret. Uten dere hadde det ikke vært like lett å sjonglere mellom jobb, skole og privatliv. Jeg vil rette en spesiell takk til min kjære kollega Christine, som har tvunget meg til å fokusere på masteroppgaven i en hektisk hverdag som (snart) nyutdannet kontaktlærer.

Sist, men absolutt ikke minst, takk til min kjære familie for god støtte og oppmuntrende ord når ting var på det mest frustrerende. Takk for at dere alltid har trodd og heiet på meg.

Oslo, mai 2021

Sammendrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan blir islam presentert i en av de nye lærebøkene i KRLE for ungdomsskolen? Og hvilket syn på religion kommer til uttrykk? For å finne svaret på dette, har det blitt gjennomført en kvalitativ innholdsanalyse av læreboken *Store Spørsmål 8-10*. Hensikten med oppgaven har vært å finne ut om mediernes negative fremstilling av islam har reflektert i lærebokens beskrivelser.

Spesielt fremtredende er funn som tyder på at kapittelet om islam forsterker stereotypier og fordommer knyttet til muslimer. Dette har vi sett ved at læreboken legger opp til ensidig og unyansert fremstilling av hva det vil si å være en muslim. For eksempel skapes det et generaliserende inntrykk om at alle muslimske kvinner bruker hijab og det er få eksempler på muslimer i hverdagskontekst. Læreboken presenterer heller ikke islam på en måte som norske muslimer kan kjenne seg igjen i når det vises et grotesk bilde av en religiøs tradisjon som ikke har fotfeste i Norge. På denne måten fremmedgjøres islam i forhold til et norsk «oss». Det er derfor viktig at læreboka har et større fokus på det muslimske mangfoldet for å få en rettferdig og helhetlig fremstilling. Andre funn tyder på at islam presenteres uten tilstrekkelige beskrivelser. Vi ser at blant annet at ord som hijab og bildeforbud kan fremstå som ukjent og vanskelig for elever som først lærer om islam gjennom læreboken. Det er et markant fravær av islamsk arkitektur og musikk, men et godt utvalg av kunstverk i stoffet. Når det gjelder bildeforbudet har vi sett at læreverket kan se ut til å utfordre ulike varianter av fortolkningen. Ved å sladde deler av ansiktet til profeten viser forlaget og forfatterne varsomhet i valg av bilder og kan forstås som et uttrykk for toleranse og respekt.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Studiets hensikt og aktualitet	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Lærebokas aktualitet	2
1.4 Religionsfagets utvikling	4
2. Tidligere forskning	8
2.1 Lærebokforskning	8
2.2 Framstillingen av religiøs kunst i lærebøkene	9
2.3 Representasjon av islam i norsk forskning	11
2.4 Representasjon av islam i utenlandsk forskning	13
3. Teoretisk perspektiv	14
3.1 Tilnæringer til religionsforståelse	14
3.2 Å presentere religion gjennom ulike perspektiver	16
3.2.1 Stereotypier og fordommer	16
3.2.2 Inkludering	18
3.2.3 Sammenligning	18
3.3 Religionsvitenskapelige kilder	19
3.3.1 Kunst i islam	19
3.3.2 Om bildeforbudet	21
3.4 Islam i media	23
4. Metode	25
4.1 Forskningsdesign	25
4.2 Forskerposisjon	26
4.3 Forskningens pålitelighet og gyldighet	28
4.4 Utvalg	29
4.5 Analyse	30
4.5.1 Kunnskap- og pedagogisk analyse	30
4.5.2 Didaktisk bildeanalyse	31
5. Analyse	33
5.1 Hva inkluderes og hva utelukkes i fremstillingen av fagstoffet?	33
5.1.1 Islam – å leve etter Guds vilje	33
5.1.2 Islams historie	34
5.1.3 Tro og tradisjon	36

5.2 Bildeanalyse.....	40
5.2.1 Fremstilling av kjønnene	40
5.2.2 Kunstbilder	42
5.2.3 Bildeforbud og figurative gjengivelser.....	42
5.3 Oppsummering	45
6. Drøfting.....	46
6.1. Andregjøring.....	46
6.1.1 Orientalisme	46
6.1.2 Eksotisme.....	48
6.2. Stereotypisering og fordommer	50
6.2.1 Påkledning.....	51
6.2.2 Verdipolarisering	52
6.3 Muslimske identitet	54
6.4 Kunstbilder	58
6.4.1 Overholdes bildeforbudet?	59
7. Avslutning.....	61
Litteraturliste:.....	63
Vedlegg 1: Bilder fra Store Spørsmål 8-10 (2020).....	71

1. Innledning

1.1 Studiets hensikt og aktualitet

Det har alltid vært interessant å se hvilken makt en tekst kan ha over vår tenkning, forståelse og danning. Bare tenk deg hvilken makt de hellige skriftene har hatt over menneskers levemåte, hvordan det har preget våre verdier og holdninger, og ikke minst hvordan det har påvirket utformingen av samfunnets regler og normer. På samme måte vil jeg påstå at lærebøkene har en lignende effekt over elevene – den former deres tankesett, verdier, holdninger og kan bidra til å skape fordommer eller bryte ned fordommer. Hvilket inntrykk og forståelse elevene sitter igjen med kan være preget av hvordan kunnskap blir presentert i lærebøkene, og av lærerens formidling. Ifølge Geir Winje (2009) er det vanligere å gå til læreboka enn til læreplanen når en skal forstå seg på hva faget handler om (s. 171). Et slikt syn på læreboka fikk meg til å tenke over hvordan lærebøkene fremstiller de ulike religionene og hvordan dette påvirker elevene, og muligens lærerne.

Som praksisstudent møtte jeg på en muslimsk elev som virket tydelig fornærmet over religionbokas ulike fremstillinger av islam. Han kunne ikke kjenne igjen det som var skrevet om hans tro, og var tydelig frustrert når mange av klasseromdiskusjonene gang på gang satt islam i et kritisk lys, med utgangspunkt i det som stod i læreboka. Denne opplevelsen gjorde meg svært motivert til å undersøke hvordan islam blir fremstilt i de nye lærebøkene som er utgitt etter den nye læreplanen.

Islam er også valgt på grunn av dens aktualitet ut fra omtalen i massemedia. Nyhetsdekningen av saker som har vært knyttet til islam og muslimer er i stor grad konfliktorientert (Toft 2017 s. 33) og preget av meninger og debatt. For eksempel har det vært et enormt fokus på rasistiske holdninger og muslimhat i Norge etter SIANs demonstrasjoner. SIAN er en organisasjon som sprer hatefullt budskap mot muslimer og har ved flere anledninger krenket og provosert denne gruppen ved å eksempelvis brenne Koranen. Disse handlingene har ført til viktige og nødvendige debatter om hatytringer og ytringsfrihet. Særlig har hat og fordommer økt mot muslimer på verdensbasis etter drapet på historielæreren Samuel Paty i Frankrike. Det hele begynte med at Paty viste karikaturtegninger av profeten Muhammad i undervisningen, noe som endte med at en fransk gutt med røtter fra Tsjetsjenia henrettet læreren. Attentatet kan føre til at man kobler islam sammen med radikal islamisme og

islamistisk terrorisme. Når islam sees i slike sammenhenger, opprettholdes fordommer og det skaper holdninger og stigmatisering mot muslimene.

1.2 Problemstilling

Ett ønske i denne lærebokforskningen er å kunne bidra til å forbedre lærebøkene som et ledd i en kvalitetsutvikling. Å analysere hvordan religioner presenteres i lærebøkene, vil handle om hvilket verdisyn forlaget presenterer og er preget av et tolkningsperspektiv fra forskerens side. En slik analyse vil derfor være diskutabel, men er samtidig viktig for å fram at lærebøkene kan endres, slik at andre holdninger og verdioppfatninger kan tre fram. Problemstillingen i denne avhandlingen er følgende:

Hvordan blir islam presentert i en av de nye lærebøkene i KRLE for ungdomsskolen? Og hvilket syn på religion kommer til uttrykk?

Det er den nyeste utgaven av *Store Spørsmål 8-10* fra forlaget Aschehoug som vil være til gjenstand for analyse. En av årsakene bak valget er at boken var ett av de få som var tilgjengelige høsten og som var utformet etter den nye læreplanen.

1.3 Lærebokas aktualitet

Etter at de nye læreplanene har kommet i bruk, har det også oppstått nye lærebøker og digitale læremidler på markedet. Bøkene blir viktige verktøy for å sette seg inn i hva faget handler om (Winje, 2009, s. 171). Læreplanen beskriver ofte veldig grovt hva som skal undervises, og lærere henvender seg derfor til lærebøker eller tilleggsmateriale som passer best for deres opplegg. Lærebøkene brukes også til å planlegge undervisning ved at det gir ekspertise, er tidsbesparende og skisserer fagets innhold, omfang og utvalg (Pingel, 2010, s 46). Utvalget i læreboka legger dermed grunnlaget for det som undervises i klasserommet. Lærebokas viktighet og aktualitet gjør det viktig å evaluere innholdet og den pedagogiske tilnærmingen den har. Dette gjelder selv om det i økende grad blir brukt digitale ressurser utenom læreboka.

Læreboka gjenspeiler grunnleggende ideer om en nasjons kultur og inneholder fakta, fiktive tekster, eventyr og historier som samfunnet ønsker å overføre til barn for å forberede dem på livet og for å forankre både politiske og sosiale normer i samfunnet (Pingel, 2010, s. 7). En lærebok i religionsfaget kan bidra til å utvikle en forståelse av historien og samfunnet, og

forteller om tradisjonene et samfunn har dannet gjennom flere århundrer. Særlig bidrar bøker som handler om hvem vi er, hvor vi kommer fra og hva vi tror på utviklingen av individets selvtillit (Pingel, 2010, s. 7). Lærestoffet i KRLE inneholder kunnskap om historie, geografi, religiøs tro og identitet og er relevant i utdanningen om demokratiet, mangfold og menneskerettigheter.

Lærebøker blir skrevet fra perspektivene til det samfunnet den inngår i, og som regel gis det ikke veiledning til lærere eller forfattere om hvordan de skal håndtere forskjellige tolkninger, særlig hvis de berører nasjonale spørsmål (Pingel, 2010, s. 19). Lærebokforfattere kan ikke være eksperter på alle tematikkene de berører, men det er viktig å presentere aktuelle konflikter på en balansert og upartisk måte. For den ene parten kan en konflikt være en «frigjøringskrig» som varte i årevis, mens for den andre parten kan konflikten være et kort «opprør» mot en legitim makt (Pingel, 2010, s. 32). For eksempel er Midtøsten et område preget av konflikter mellom folkegrupper og trossamfunn, fordi Jerusalem regnes som en hellig by både for jøder, muslimer og kristne. Det er verken mulig eller ønskelig at lærebøkene tar hensyn til alle konfliktene eller forskjellene i religionene på en streng upartisk måte, slik at hver enkelt kan føle seg assosiert med det som skrives (Pingel, 2010, s. 41). Slike spørsmål bør være utgangspunkt for debatt om tolkning, og det vil være nyttig å utvide horisonten fra tid til annen både som lærer og elev.

Lærebokteksten er skrevet med sikte på bruk i en pedagogisk sammenheng, og vil derfor alltid være preget av pedagogiske valg (Skrunes, 2010a, s. 65). I undervisningen vurderer læreren hvilke undervisningsstrategier som skal anvendes, og eventuelt hvordan boka skal inngå i disse. Pedagogikken bygger på forutsetningen om at den kan bidra til å skape holdninger, gi elevene kunnskap og innsikt, og til å utvikle ferdigheter. Lærebokforfatterens valg av kunnskaper og verdier bidrar til å skape et verdi- og kunnskapsunivers hos elevene. Vi kan derfor si at læreboka har en betydning for elevenes dannelse. Derfor er det viktig å forstå hvilken påvirkning fagstoffet i læreboka kan ha på elevenes forståelse, holdninger og atferd. Ifølge Njål Skrunes (2010a) kan det å evaluere lærebøker finne sted i flere sammenhenger, på ulike nivå, ha forskjellige vurderingskriterier og krav til objektivitet og nøyaktighet (s. 51). I Norge hadde vi en sentral godkjenningsordning av lærebøker helt siden innføringen av allmueskolen i 1739. Perspektivet på ordningen endret seg fra å gjelde statens kontroll- og styringssystem over skolen, til et ønske om å skape en god faglig og pedagogisk skole i 1950-årene (s. 51). Godkjenningsordningen har mottatt kritikk på at ulike aktører slik som

konsulentene som godkjenner bøkene og forlagets redaktører og forfattere kan representere forskjellige og konkurrerende oppfatninger, og ulike verdi- og kunnskapssyn (s. 52). For over 20 år siden ble godkjenningsordningen fjernet, og forlagene har nå et selvstendig ansvar for å ivareta de sentrale bestemmelsene om skolen og opplæringen. Dette gir også lærebokforfatterne et betydelig større frirom og åpner opp for stor frihet i valg av lærebøker. Viktigst av alt var nok at ordningen hadde som mål å dekke læreplanmålene. Nå er det forlagets syn og standpunkter som trer fram i lærebøkene, og det er de som sørger for kvalitetskontroll av blant annet innholdet. I den grad læreboken ikke dekker læreplanens mål er det opp til læreren å sørge for å dekke den kunnskapsbiten.

1.4 Religionsfagets utvikling

Læreplaner i norsk skole kjennetegnes ved at de gir uttrykk for intensjoner og planer om hva man ønsker og planlegger skal skje i opplæringen (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 130). De utgjør altså en plan over hva som læres. I tillegg til dette sier en læreplan noe om hva slags fag og innhold det skal være på ulike trinn i skolen, hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes, hvordan vurderingen skal fastsettes o.l. Opp igjennom tidene har læreplaner gjennomgått endringer i tråd med det samfunnet de tilhører, og har styrt skolens virksomhet i ulik grad og ulik retning. Særlig er det KRLE-faget som har gjennomgått flest endringer i løpet av historien, og stadig vært preget av politiske diskurser vedrørende fagets innhold. For å kunne forstå hvilke verdier religionsfaget vektlegger i dag og hvor langt vi har kommet med livssyns- og religionsopplæringen, er det viktig å ta et lite tilbakeblikk på den historiske dimensjonen som har ligget til grunn.

Til å begynne med ble det bestemt av forordningen i 1739 at alle barn skulle gå på skole dersom de ikke hadde et annet undervisningstilbud (Skeie, 2009, s. 65). Skolens oppgave var på dette tidspunkt å påvirke ungdommen med en bestemt form for kristen oppdragelse. Litt over et århundre senere lovreguleres det at skolens viktigste oppgaver også skulle omfatte en allmenndannelse i tillegg til opplæring i kristen tro jf. formålsparagrafen fra 1860 (Kvam, 2006). Etter parlamentarismens innføring som politisk styreform i Norge i 1884 har ikke kirken lenger et ansvar over elevens kunnskapsmål i religionsfaget, men samfunnet. Det ble mindre fokus på kristen oppdragelse, der kristendommen ble behandlet mer likt de andre fagene (Kvam, 2006).

Utover 1900-tallet blir Norge preget av større religiøs mangfold, og det skapte uenigheter om kristendommens plass i undervisningen. I 1974 ble en ny mønsterplan (M-74) for grunnskolen vedtatt som inneholdt en egen fagplan for alternativ livssynsundervisning (Andreassen, 2012, s. 62). Den økende pluraliseringen av samfunnet førte til at M-74 la større vekt på å møte den enkelte elevs behov og interesser. I tillegg ble kristendommen tillagt mindre vekt, og det ble viet mer plass for ikke-kristne trostradisjoner. Ett tiår senere blir KRL innført og skulle gjenspeile samfunnets økte kulturelle, verdimeslige og religiøse mangfold (Skeie, 2009, s. 74). Hovedvekten ble lagt på kristendommen og læreplanen fra 2002 skulle signalisere større grad av likebehandling av religioner og livssyn (Andreassen, 2012, s. 64).

I 2004 ble KRL-faget klaget inn til FNs menneskerettighetskomité på grunn av brudd på menneskerettskonvensjonen, og startet en viktig debatt om minoritetsutfordringene i samfunnet. Komiteen vurderte hvorvidt faget var «nøytral og objektiv» slik det fremkom av opplæringslovens §2-4 og §1-2. De kom frem til at deler av undervisningen kunne oppleves som religionsutøvelse, og derfor kunne ikke KRL sies å være nøytral eller objektiv (Andreassen, 2012, s. 65). I domsslutningen fra EMD i 2007 ble det vurdert at læreplanen for KRL-faget hadde en overvekt av fagstoff om kristendommen, og kunne signalisere at undervisningen ikke var objektiv og at kristendommen hadde en kvalitativ forrang framfor andre religioner og livssyn (Andreassen, 2012, s. 66). Endringene etter kritikken fra FN resulterte i at faget endret navn fra KRL til RLE. Faget skulle gjenspeile at religioner og livssyn behandles på en kvalitativ likeverdig måte. Kristendommen ble fremdeles vektlagt på grunn av dens betydning i Norge, historisk og som kulturarv, men ikke slik at det var forskjeller i framstillingen av de ulike delene i læreplanen.

I 2015 ble faget nok en gang endret, og denne gangen fra RLE til KRLE. Endringen innebar at om lag halvparten av undervisningen skulle brukes på kristendommen. I læreplanen begrunnes kristendommens hovedvekt med at

Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner. Det skal gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendoms-kunnskap ... (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I proposisjon 82 L (2014-2015) står det tydelig at regjeringen ønsker at det skal brukes mer tid på kristendommen grunnet dens posisjon i norsk historie, men at det skal vektlægges på en

slik måte at det ikke er kvalitative forskjeller mellom de ulike religioner og livssyn (s. 31). Selv om målene for hva elevene skal lære i religionsfaget forblir uforandret, mener HEF (Human-Etisk Forbund u.å) en slik navneendring signaliserer at kristendommen er viktigere, og påstår samtidig at det nye faget har store likheter med det tidligere KRL-faget som er dømt av EMD.

I 2020 ble nye læreplaner trinnvis innført (LK20). For KRLE er den nye læreplanen delvis innført og er gjeldende for 1. trinn til 9. trinn. For 10. trinn skal den nye versjonen være gyldig etter august 2021. Utdanningsdirektoratet begrunner fornyelsen av Kunnskapsløftet med at elevene skal jobbe mer tverrfaglig og utvikle dybdelering og forståelse ved at fagene får mer relevant innhold og sammenheng (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 1-4). Dette er fordi samfunnet er i endring med ny teknologi, nye utfordringer og kunnskap, og derfor må også innholdet i fagene være mer relevante for å kunne imøtekomme fremtiden (Høgskulen på Vestlandet 2019, s. 8).

Et aspekt ved fornyelsen er som nevnt å skape bedre rammer for dybdelering, og det er tydelig at dette er et viktig satsingspunkt ved at læreplanene har fått færre kompetansemål. For eksempel ser vi at læreplanene for KRLE-faget har tilrettelagt for dybdelering ved å minimere kompetansemålene betraktelig. Der det tidligere har vært 54 kompetansemål etter 10. årstrinn, er det nå bare 15 kompetansemål. Ved å senke antall tema kan man fokusere på å vise sammenhenger i større grad, og det åpner opp for større bredde i religioner og livssynstradisjoner (KRLEpodden 2019). Noen av temaene som er fraværende i LK20 er kunst, arkitektur og musikk og å drøfte utvalgte tekster fra religionene. Å se kompetansemålene i sammenheng med andre deler av læreplanen er et viktig satsingspunkt og betyr at lærere nå kan gruppere målene på eget initiativ, og få tid til å jobbe lengre med ulike tematikker og se flere sammenhenger (KRLEpodden 2019).

Kristendommen har hatt en sentral og historisk plass i det norske samfunnet siden Norge ble kristnet på 1000-tallet. Med henvisning til Émile Durkheim argumenterer juristen Theodosios Tsivolas (2014, s. 1-2) for at religion alltid har vært en del av den offentlige sfære og hvordan religion har vært knyttet til kulturarv. Vi har sett hvordan kristendommen har gitt føringer for den offentlige skolen tidligere. Og vi ser blant annet at kristendom som kulturarv er svært framtreddende i formålsbeskrivelsen av faget: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon». Ifølge Bengt-Ove Andreassen (2017) er

sammenhengen mellom religion, kulturarv og kollektiv identitet en del av en europeisk kollektiv identitet (s. 46). Påpekning av kristendom som viktig for norsk kulturarv viser i enda større grad at den kristne kulturarven er en del av norsk kultur, tradisjon og historie.

Rammeverket legger opp til en forståelse av kristendom kultur, mens andre religioner blir mer statiske størrelser som regulerer folks liv på ulike måter ifølge Andreassen (2017, s. 52).

Kristendommen løftes dermed opp som «vår norske» religion i motsetning til «andre religioner». Andreassen mener at norsk kulturarv må kunne knyttes til en levende religion for å gjelde, fordi hvis kulturarven ikke har aktualitet som kollektiv identitet, mister den sin viktighet (s. 49).

Ett av religionsfagets sentrale verdier er at «elevene skal utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet» (Utdanningsdirektoratet u.å). Når kristendommen både får halvparten av undervisningstiden i faget, og samtidig er den eneste religionen som blir nevnt i kompetansemålene, kan det føre til at kristendommen blir sett på som «normen», og de andre religionene er «de andre», eller «ikke-norske». Dette kan også gi uheldige signaler om at kristendommen er viktigere enn de andre religioner og livssyn, og er i så fall motstridende med fagets grunnleggende verdier. Ifølge Undheim stiller den nye læreplanen høyere krav til lærerens fagkompetanse, og frykter at lærebokforfatterne blir de som fortolker læreplanen (Høgskulen på Vestlandet 2019, s. 19). Nyutdannede lærere eller faglig svake lærere kan bli bundet til læreboken, og derfor blir det enda viktigere å analysere lærebøkene og å finne ut av hva de presenterer og på hvilke måter.

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet redegjøres tidligere forskning som er relevant for min egen studie. Det presenteres funn fra studier av norske og utenlandske lærebøker, og avgrenses til å kun gjelde lærebøker som brukes i religionsfag.

2.1 Lærebokforskning

Innenfor norsk utdanningsforskning er det gjort få undersøkelser om innholdsanalyse av lærebøker, og i de tilfellene hvor det er brukt, er det lite spesifiseringer om hvordan det ble gjort eller hvilke teorier som er grunnlaget for analysene (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 128). Blant de få studiene som er gjort kan vi trekke frem Njål Skrunes som en viktig bidragsyter til lærebokforskning i norsk kontekst. Skrunes forsker primært på de tidligere religionsfagene Kristendomskunnskap og KRL i grunnskolen, og Religion og etikk i videregående skole. I boka *Lærebokforskning* (2010) gis det tydelige instruksjoner om hvilke typer analyser som egner seg best til den aktuelle problemstillingen, med utgangspunkt i et utvalg av masteroppgaver som presenteres og gjennomgås. Det går grundig til verks om presentasjonen av de ulike analyseperspektivene, deriblant: kunnskapsinnholdet, det språklige innholdet, det didaktiske innholdet og det pedagogiske innholdet. Til tross for at forskningen er gjennomført for ti år siden, kan de ulike analysemodellene brukes som et utgangspunkt i mitt eget forskningsarbeid. Siden oppgavens formål er å finne ut av hvordan islam blir presentert i *Store spørsmål 8-10*, har det vært aktuelt å analysere materialet gjennom flere ulike analysemetoder: pedagogisk-, språklig-, og billedanalyse. Disse vil redegjøres i metodekapittelet.

Innen utenlandsk lærebokforskning har Nigel Harwood (2017) i sin artikkel beskrevet tre forskjellige empiriske studier av lærebøker gjennomført av Collopy (2003), Smagorinsky, Lakly, og Johnson (2002), og Ziebarth, Hart, Marcus, Ritsema, Schoen, og Walker (2009). Funnene deres er relevante for å forstå hva vi kan lære om lærebokforskning. Alle tre studiene har til felles at de minner oss om at lærebok formidles gjennom kontekst, lærere, elever, klasserommet og skolen (Hutchinson 1996., i Harwood 2017, s. 20). Noen av de viktigste resultatene som kommer frem er at lærebøkene kan påvirke lærernes tro og praksis i klasserommet, noe som ikke alltid er like lett å forutse (Harwood, 2017, s. 8). Andre funn viser at lærernes bakgrunnskunnskap påvirker deres vilje til å bruke lærebøkene (Collopy 2003., i Harwood 2017, s. 9). Det betyr at hvordan læreboka realiseres varierer ut ifra den

enkelte lærer. For eksempel velger noen lærere å ignorere instruksjonene som står i bøkene, og klarer dermed ikke å utvikle seg helt eller delvis. Andre lærere bruker instruksene, og utvider både innholdet og pedagogisk kunnskap ved å lese om de nyeste forskningsresultatene og får ideer og kjennskap til aktiviteter som de aldri har vurdert før (Remillard & Bryans, 2004). Ziebarth et al. (2009) undersøker hvordan lærebokforfattere, lærere og ulike institusjoner som bruker lærebøkene samhandler, og hvordan materialene i bøkene endres og/eller revideres som et resultat av disse interaksjonene. Funnene viser oss med andre ord forholdet mellom bøkens tiltenkte og faktiske bruk. Vi får også kjennskap til hvordan lærere, institusjoner og lærebokforfattere kan anses som «beslutningstakere og dilemma ledere» i utformingen av en lærebok (Harwood, 2007, s. 16-17), med tanke på at forfatterne stadig må tilfredsstille de ulike partenes behov og ønsker. I norsk kontekst er læreboka utformet etter de ulike lovreguleringene og kompetansemålene som skal dekkes i de aktuelle fagene. Ziebart et al. sin undersøkelse er dermed aktuell i forståelsen av at læreboka er preget av mer enn bare forfatternes ønsker, ideer og verdier. Vi må tolke lærebøkene i lys av de interaksjoner den befinner seg i.

Falk Pingel (2010) har utarbeidet en guidebok om lærebokforskning som tar utgangspunkt i *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations* (UNESCO) kriterier og standarder. UNESCO er en organisasjon i FN som legger vekt på kvalitetsutdanning. Pingels guidebok gir oversikt over forskjellige aspekter som det må tas hensyn til i en lærebokforskning. Ifølge UNESCO-erklæringen (Paris, 1995) bør lærebøker tilby forskjellige perspektiver på et gitt emne, være nøytrale når det skrives om nasjonale eller kulturelle bakgrunn og kunnskapsinnholdet bør baseres på vitenskapelige funn. En voksende flerkulturell sammensetning av klasserom over hele verden og i Norge gjør det enda viktigere å fremme forståelse om ulike kulturelle tradisjoner, verdier og syn. Tradisjonelle stereotyper, skjevhet og fordommer i lærebøkene kan skape avstand i klasserom blant elever med ulik bakgrunn.

2.2 Framstillingen av religiøs kunst i lærebøkene

Geir Winje har skrevet en rekke artikler innenfor religionsdidaktikken, med et særlig fokus på kunst i lærebøkene. I artikkelen «*Ikke-kristen kunst i KRL-lærebøkene*» (2001) har han undersøkt hvilke kunsteksempler som finnes og hvordan de brukes i en rekke lærebøker på grunnskolen. Undersøkelsen tar for seg de ikke-kristne religionene, med fokuset rettet mot bildeutvalget, bildeomtaler, elevoppgaver og andre aktiviteter. Det er tre kriterier han vurderer

bildene opp mot (s. 1). Det første kriteriet handler om hvorvidt bildene har en illustrerende funksjon eller ikke. Det andre kriteriet spør om kunsten gir eksempler på religionens estetiske særpreg. Her ser han etter hvordan kunst skapes og hvilken funksjon den har i lys av religionens lære, filosofi eller teologi. Det tredje kriteriet handler om representativitet, det betyr at kunsten må være preget av mangfoldet innenfor en religion. Ved undersøkelsen av islam i lærebøkene har han gjort noen interessante funn i tråd med kriteriene. Ett av disse handler om i hvilken grad lærebøkene overholder og respekterer bildeforbudet, som er sentralt i forståelsen av islamsk kunst og estetikk. Her finner Winje at to av tre lærebøker trosser bildeforbudet (s. 13). I tillegg til dette, kommer det frem at islamsk kunst fremstilles som en gammeldags og eksotisk østlig religion, på grunn av et overdrevent bruk av persiske bilder (s. 11). Selv om hans analyse er basert på lærebøker for barnetrinnet, vil det være interessant å undersøke om den nye læreboka, *Store spørsmål 8-10*, har tatt hensyn til bildeforbudet.

Religionshistorikeren Sissel Undheim har også gjort en del forskning innenfor religionsfaget (se f.eks. Anker, Lippe & Undheim 2018 og Lippe & Undheim 2017). I forskningsartikkelen fra 2015 analyserer hun bilder i lærebøker for KRL og RLE for 5.trinn, der en av problemstillingene handler om hvordan norske lærebøker i religionsfaget forholder seg til bilder og religiøst begrunnede bildeforbud (Undheim, 2015). Hun undersøker læreverk fra to generasjoner: 1997 og 2008. På denne måten gjør hun det mulig å analysere hvilke endringer og tendenser både lærebokforfatterne og forlagene gjør gjennom de siste to tiårene. Noen av resultatene som blir trukket frem er at verkene etter 2008 forsøker å unngå å fremstille både profeten, menneskeansikter og dyr (s. 256). Det er og nesten ingen kjente eksempler om figurativ islamsk kunst fra kunsthistorien i verkene fra 2008-generasjonen. (s. 258). Vi ser altså en tydelig endring i den visuelle fremstillingen av islam i læreverkene etter L97, og jf. Winjes forskningsfunn i 2001 gir oss indikasjoner på at forlagene har vist økt bevissthet og varsomhet i valg av bilder og bildeforbudet i islam. Min studie vil sette dette i et nytt perspektiv ved å legge til nye funn. Ifølge Undheim (2015) er varsomheten et uttrykk for toleranse og respekt i møte med de troendes eget innenfraperspektiv (s. 262). Undheim finner også at utvalget av bildematerialet i 2008-generasjonen har tendenser til å fremstå som mer støttende ovenfor majoriteten på bekostning av minoriteter innenfor samme religion (s. 262). Det hevdes at elever med sjia-bakgrunn kan oppleve at læreverkene ikke er representative når det gjelder deres tradisjoner innenfor bilder og kunstverk, fordi disse uttrykkene utelates fra bøkene. Med det sagt, så vil det være interessant å utforske hvordan den nye læreboka *Store*

Spørsmål 8-10 (2020) har forholdt seg til kunsttradisjoner og bildeforbudet i islam, og hvorvidt det er blitt tatt hensyn til minoriteter innenfor samme religiøse tradisjon.

2.3 Representasjon av islam i norsk forskning

Marie von der Lippe har gjennom feltarbeid og videopptak på en ungdomsskole, undersøkt hvordan norske medier preger hva elever i alderen 13-15 år snakker om religion og religiøst mangfold (2009). Lippe kommer frem til at selv om islam i utgangspunktet ikke er tema for undervisningen, blir det stadig et tema for spontan samtale og diskusjon i klassen.

Videomaterialet ga mulighet til å undersøke nærmere hvordan forskjellige diskurser om islam aktiveres i forskjellige situasjoner i klasserommet. Mest overraskende var det at elevene uavhengig av etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn aktiverte de samme diskursene og negative ytringene om muslimer. Lippe kommer frem til flere forklaringer. Den første forklaringen er at islam blir et tema i undervisningen fordi de ønsker at skolen skal presentere et bilde av islam som er forskjellig fra det de lærer om gjennom media. Den andre forklaringen er at media har en innflytelse over unge mennesker, og det påvirker hvilke emner de ønsker å diskutere eller trekke fram i undervisningen (s.187-188). Etter intervjuer ga elevene selv uttrykk for at mediens framstillinger gir et lite representativt bilde av muslimer, og at de ønsker andre representasjoner av islam i skolen.

Ann Midttun har i 2014 forsket på hvordan islam blir presentert i *RLE-boka 8-10* (2013), og undersøkt hvilket syn på religionen som kommer til uttrykk i tekstene. Midttun finner blant annet at læreboka har i liten grad tematisert mangfoldet i islam og islam som religion i offentligheten (s. 337). For eksempel har boka gitt uttrykk for muslimske kvinner som noe ensidig, da bildene som brukes er kvinner enten med familie og barn, eller så utøver de religionen sin i form av Koran-lesing og bønn. Et annet funn Midttun trekker frem er at læreboka minimerer de hverdagslige og praktiske sidene ved det å være muslim (s. 338). Selv om en lærebok i all hovedsak presenterer majoritetens praksiser, er det likevel nødvendig å synliggjøre hvilken variasjon som foreligger innenfor et trossamfunn.

I 2016 skrev Marthe Mortensen Bjartveit en masteroppgave i religion- og etikkdidaktikk ved med tittelen *Religion- spenning og konflikt: En studie av lærebøker i religion og etikk*. Denne lærebokanalysen tar for seg hvordan læreboka tematiserer religiøse konflikter knyttet til kristendommen og islam i religionsundervisningen på videregående skole. Utvalget består av

lærebøkene *Eksistens* (2008), *Tro og tanke* (2014) og *I samme verden* (2013). Et av hovedfunnene viser at ulike typer konfliktperspektiver som fremmes i læreboka er noe ulikt mellom de to religionene, da voldelige konflikter i større grad knyttes til islam enn kristendommen (Bjartveit, 2016, s. 5). Det er særlig aktuelle samfunn- og politiske konflikter som knyttes til islam i større grad. Eksempelvis nevner Bjartveit at muslimske ekstremister blir tillagt større fokus i læreboka enn voldelige handlinger utført av kristne (s. 61). Et annet funn er at lærebøkene vier større plass til tematisering av konflikter knyttet til islam og konflikten mellom sjia- og sunnimuslimer, sammenlignet med kapitlene om kristendommen (s. 61).

En nyere undersøkelse av Andrew Thomas og Alf Rolin (2019) handler om hvordan de norske lærebøkene på videregående skole fremstiller verdensreligionene som ideer eller folkelig. Ideer vil preges av et teoretisk innhold (gudsbilde, myter, tekster, menneskesyn), og vil ofte være ryddig og oversiktlig. En folkelig framstilling derimot er skildringen av religiøse mennesker, det vil si hvordan de praktiserer, spiser, forteller historier og lever religionen på synlige måter (s. 50). Det som skiller deres studie fra de fleste lærebokstudier er metoden som brukes. De bruker en kvantitativ tilnærming ved å kode ordene, spørsmålene og bildene (s. 42), og kan på denne måten sammenligne vektleggingen av de ulike religionene. Ifølge Thomas og Rolin pleier spørsmål i læreboka å vektlegge religion som idé, og bildene pleier å vektlegge religion som menneskelig, fordi bilder tillater inkludering av religiøse gjenstander og personer (s. 47). Ett av funnene deres er at islams religiøse ideer presenteres mindre enn buddhismens ideer (s. 48). For eksempel var dette ganske synlig i en lærebok (Heiene et al. 2014), der buddhismens religiøse ideer var vektlagt 81% var islams ideer kun vektlagt 42%. Et annet funn vedrørende islam er at den får en slags «spesiell behandling» i de ulike læreverkene, fordi den presenteres mer folkelig sammenlignet med de andre religionene (Thomas & Rolin, 2019, s. 47).

Til tross for at både Bjartveit og Thomas og Rolins tar for seg læreverk i videregående skole, og jeg tar for meg læreverk i ungdomsskolen, kan deres forskning likevel anses å være relevant på den måten at representasjoner av religion er et tema i denne avhandlingen.

2.4 Representasjon av islam i utenlandsk forskning

En lærebokstudie av Khaled Keshk (2005) tar for seg hvordan islam blir presentert i en rekke lærebøker for studenter som studerer verdensreligioner i USA. Keshk (2005) finner at kapitlene om islam generelt er ganske oversiktlige og nøyaktige når det gjelder islamske prinsipper, lover og skrifter (s. 19). På en annen side hevder han at noen av lærebøkene har betydelige tolkningsproblemer som fører til en feil oppfatning og tolkning av religionen (s. 20). Det første problemet er hvordan Gud blir oversatt og diskutert. I stedet for å bruke ordet «Gud» slik det gjøres i beskrivelsene av jødedommen og kristendommen, brukes det arabiske ordet «Allah». Dette gir ifølge Keshk et feilaktig inntrykk, der man signaliserer at Allah er den andre, mens jødedommen og kristendommen deler den samme Gud. Det andre problemet Keshk møter på er den negative skildringen av profeten Muhammad i læreboktekstene. Han analyserer blant annet at lærebøkene har misforstått konflikten mellom profeten og jødene, der konflikten var av politiske årsaker og ikke religiøse, slik det fremstår i mange av lærebøkene. Det tredje og siste problemet er måten kjønnsroller og likestilling blir beskrevet på. I noen av tekstene velges det å opprettholde de negative stereotypene, ved å blant annet knytte kvinnelig omskjæring til religionen, i stedet for kulturen. Keshk finner også et fravær av muslimske kvinnestemmer i lærebøkens presentasjon av islam.

En annen lærebokstudie er gjennomført av Jimmy Emanuelsson i 2014. Han undersøker hvordan islam er representert i tekster og lærebøker som brukes i religionsvitenskapelige introduksjonskurs i Sverige. I analysen av lærebøkene finner Emanuelsson (2014) at muslimene blir presentert som «teologiske roboter», det vil si at de gjør nøyaktig hva kjerne-læren til islam ber dem om å gjøre. (s. 103). Med andre ord er det manglende beskrivelser av mangfoldet islam er preget av, der normer og idealer blir beskrevet som om det var en faktisk oppførsel gjennomført av muslimer generelt. Et annet funn gjelder læreboka som brukes ved universitetet i Gøteborg. I teksten brukes det et sitat fra Koranen som handler om Guds syn på kvinner og menn. Emanuelsson (2014) mener at noen passasjer i Koranen er åpen for tolkning, mens andre absolutt ikke er det, derfor mener han at skildringen av kvinnen som underordnet blir representert som en *tolkning* av forfatteren, når det er ganske tydelig beskrevet i Koranen at menn og kvinner er like for Gud (s. 104). Slik blir leseren fortalt hvordan sitatet *bør* tolkes, når det i bunn og grunn burde vært tolket rent bokstavelig. Innholdsanalysen i denne sammenhengen blir derfor svært teologisk ifølge Emanuelsson

3. Teoretisk perspektiv

I dette kapitlet vil jeg trekke frem ulike teorier om hva religiøs kunnskap er, hvordan religion presenteres og hva som bør presenteres. Religiøse tradisjoner består av et stort mangfold, og det vil alltid kunne være unntak til det som presenteres. For å kunne avgjøre hva som er det viktige, sentrale eller kjernen i den enkelte religion, må det foretas noen fagdidaktiske valg og prioriteringer (Andreassen, 2012, s. 81). Ofte vil det være en spenning mellom å presentere religioner som enten religiøse ideer eller religiøs praksis jf. forskningsfunnene hos Thomas & Rolin (2019). Spørsmål om representasjon av religion er et epistemologisk spørsmål ifølge Andreassen (2012, s. 98). I en religionsdidaktisk tilnærming handler epistemologiske spørsmål om hva vi kan vite om religion, hvem vi trekker frem som representanter for religion og hvordan man kommer fram til kunnskap om religion. Lærebøkene presenterer et sett verdier eller perspektiver, og disse verdiene eller perspektivene er avgjørende for hvordan religioner blir framstilt.

3.1 Tilnærminger til religionsforståelse

En grunntanke i Geir Afdals (2013) sosiokulturelle forståelse på religion er at «religion både beveger og er i bevegelse» (s. 13). Det betyr at religion forandrer og forandres. Den er hele tiden i bevegelse, utvikling og dynamisk forandring, og bør dermed ikke forstås som noe bestemt, entydig eller uforanderlig. Lev Vygotskij sosiokulturelle forståelse på religiøs læring er fruktbart å nevne i denne forstand fordi det utvider religionsforståelsen til å også omfatte sosiale grupper, institusjoner, fellesskap og praksiser (Afdal, 2013). Ifølge Vygotskij forståelse erkjenner vi den religiøse virkeligheten gjennom redskapene som er det religiøse språket, ritualer, symboler, materielle gjenstander og tekster. For menneskene er det viktigste kulturelle verktøyet språket, og han skiller mellom begrepenes mening og betydning (Afdal, 2013). Ved å analysere ordene vil man også kunne skape en meningsdannelse, og dette kan være avgjørende å bruke i analysen om hvordan læreboka presenterer islam. Begreper kan ha en mening og en betydning (Afdal, 2013, s. 119). Mening refereres til sosiale funksjoner og er mer generell og stabil, mens betydning knyttes til subjektets indre tale, er dynamisk og noe vi skaper individuelt. Vygotskij skiller mellom hverdagsbegreper og vitenskapelige begreper der førstnevnte kjennetegnes av at de står i forhold til objekter, aktiviteter og praktisk virkelighet, er vitenskapelige fagbegreper i et systematisk forhold til hverandre (Afdal, 2013, s. 120). Ved å analysere hvilke typer begreper læreboka bruker vil vi også skape en mening om hva slags

holdninger eller verdier lærebokforfatterne fremmer. Ut ifra Vygotskij syn på kulturell og historisk utvikling må vi studere de ulike religionene gjennom deres historiske utvikling, og ikke kun slik de fremstår her og nå. På denne måten vil det være mulig å identifisere de prosessene som kjennetegner forandringene, og forstå hvordan religion stadig er i bevegelse som dynamiske prosesser (Afdal, 2013, s. 124).

Den britiske religionshistorikeren Ninian Smart har utviklet en dimensjonsmodell som er en tilnærming til religion gjennom sju dimensjoner og viser ulike karakteristiske trekk ved en religion (Smart, 1989, s. 12-21). Disse syv dimensjonene er rituelle-, materielle-, etiske-, sosiale-, lære-, opplevelser- og mytiske dimensjonen. Ifølge Smart er disse dimensjonene til stede i alle religioner. Modellen er et forsøk på å åpne opp for både innenfra og utenfraperspektiver på religion, ved at den får frem det karakteristiske ved religionen, og samtidig trekker frem det som er gjenkjennbart gjennom de troendes øyne (Andreassen, 2018, s. 93). Dimensjonsmodellen er godt brukt i norske skoler, og finnes i mange av lærebøkene for både videregående skole og høyere utdanning. Modellen passer best for de abrahamittiske religionene jødedom, kristendom og islam, fordi dem har innhold som kan plasseres tydelig i de ulike dimensjonene.

«Å undervise om en religion kan sammenlignes med å fotografere et hus. Det er ikke likegyldig om huset fotograferes fra utsiden eller innsiden» skriver Dagfinn Rian og Levi G. Eidhamar (1995, s. 246). For eksempel er et bilde som er knipset fra utsiden av et hus svært ulikt et bilde som er tatt fra innsiden, men begge bildene er uansett like «sanne». For at framstillingen av en religion skal bli mest mulig fullstendig bør det derfor benyttes både utenfra- og innenfraperspektiv. Ifølge Ingvild S. Gilhus og Lisbeth Mikaelsson (2007) vil et innenfraperspektiv vektlegge å presentere religionen gjennom de troendes øyne, og et utenfraperspektiv vil være mer distansert til religionen og forsøke å fremstille det religiøse mangfoldet som finnes innenfor religionen. Fordelen med et utenfraperspektiv vil være saklighet, nøkternhet og en viss grad av objektivitet (Rian & Eidhamar, 1995, s. 246). En lik balansegang mellom de to perspektivene er nødvendig for å fremme en helhetlig framstilling av de forskjellige religionene. Målet bør ikke være at elevene bare skal tilegne seg faktakunnskaper, men også å få utviklet en forståelse av hva det vil si å være religiøs (Rian & Eidhamar, 1995, s. 248).

3.2 Å presentere religion gjennom ulike perspektiver

Dagens samfunn er preget av et religiøst og kulturelt mangfold. Islam er uten tvil den religionen som oftest blir omtalt i norske medier, og det dannes lett et negativt inntrykk. Det gjør at bildet av islam og muslimer kan skape usikkerhet og avstand, og gir grobunn for ensidig oppfatning av islam som religion (Skrunes, 2010b, s. 9). HL-senteret har undersøkt den norske befolkningens holdninger til muslimer i rapporten *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*. Resultatene viser at 34,1% av befolkningen har utpregede fordommer mot muslimer, og gir indikasjoner på at negative stereotyper om muslimer er utbredt i det norske samfunnet (Hoffmann & Moe, 2017, s.60). Andre funn tilsier at mange nordmenn har negative følelser og tar sosial avstand til muslimer (s. 55). HL-senterets funn gir et pekepinn på hvor viktig det er å fremstille religion på en nyansert og nøytral måte.

Skolen har en viktig rolle som kunnskapsformidler og som dannelsessted for toleranse. Det er mange aktører som påvirker elevene i utviklingen av toleranse, og læreboken er ett av påvirkningsfaktorene. Det legger en plattform for selve holdningsdanningen og for atferden. Hvilke holdning- og atferds idealer løfter teksten og bildene i kapittelet fram? Vi kan benytte noen overordnede målestokker i vurderingen av hvordan islam er behandlet i læreboken *Store Spørsmål 8-10*. Den første vurderingen tar for seg om læreboken åpner opp for fordommer og stereotyper, den andre vurderingen handler om læreboken inkluderer elevene i tekstens språk og bildebruk, og den tredje vurderingen er om sammenligning mellom religioner. Disse vil bli presentert nedenfor.

3.2.1 Stereotyper og fordommer

Som nevnt tidligere gjenspeiler lærebøker «noens kunnskap» og vil gjenspeile et bestemt ståsted, verdier eller perspektiver som er avgjørende for hva som framstilles som relevant kunnskap. En stereotypisk fremstilling av religion er ofte unyansert, ensidig og overforenklet og det er dessverre slik at ulike medier bidrar til ulike forestillinger og fordommer om religion (Andreassen, 2012, s. 108). Jan V. Wiele (2004) beskriver fordommer om noe som inneholder en feil oppfatning av virkeligheten, er motstridende og går over dømmekraft (s. 13). En læreboks presentasjon skal av den grunn være fordomsfri for å unngå å opprettholde stereotyper. Den ideelle framstilling av religioner kan derfor signalisere at «dette er virkeligheten», og kan skape og videreføre stereotyper (Andreassen, 2012, s. 82), som for eksempel at alle muslimer går med hijab eller at alle muslimer ber fem ganger om dagen (jf. Midttuns forskning 2014).

Et av de viktigste uttrykkene og kriterier for påvisning av fordommer er mangler, irrelevans av utvalgte fakta og overdrevne forenklinger (s. 13-14). Likevel er det ikke gitt at alle disse hensynene gir uttrykk for fordommer, fordi det eksempelvis kan være vanskelig å avgjøre om unnlattelse av visse fakta skal merkes som fordommer. Antoon De Baets (1989) løsning på problemet er den såkalte reverseringstesten, der en kan spørre seg selv: vil det som mangler forårsake et annet syn på et bestemt aspekt? (s. 17-18). Et annet kriterium for å avgjøre om det foreligger fordommer i lærebøkens presentasjon er å vurdere om kunnskapen som kommer frem er nødvendige, tilstrekkelig eller nyttige, eller om de er uviktige, overflødige eller skadelige (Preiswerk & Perrot, 1978, s. 229-230). Et siste kriterium er ifølge Wiele (2004) søken etter stereotyper, og det vil være følgende to prosesser som fører til stereotyping: forenkling og generalisering (s.14). En forenklet framstilling vil kun beholde noen få kjennetegn om religionen, og en generalisering av disse kjennetegnene vil gi et feil inntrykk om at disse alltid gjelder for de enkelte medlemmene av trossamfunnet.

«Elevene vil uvilkaarlig se en annen religion gjennom sin egen kulturs briller» (Rian & Eidhamar, 1995, s. 247). Noen sider ved islam kan oppfattes som positivt av muslimene, men negativt av utenforstående. Det bør legges størst vekt på de faktorene ved religionen som oppfattes positivt av elevene, uten at man bryter med målsettingen om at presentasjonen i størst mulig grad skal stemme overens med virkeligheten (Rian & Eidhamar, 1995, s. 247). De fleste religioner har fenomener som kan oppfattes eksotiske og spennende av elevene, men som likevel bidrar til at religionen fremstår som fremmed og sær. Et overdrevent fokus på islams eksotiske sider bør derfor unngås, fordi det kan føre til en nedlatende holdning overfor muslimer (Rian & Eidhamar, 1995, s. 248).

Edward Said har i sin bok *Orientalismen* (1994) skrevet om hvordan den vestlige sivilisasjonen (Oksidenten) uttrykker og fremstiller Midtøsten (Orienten). Han definerer orientalisme ved at Oksidenten dominerer, restrukturerer og får makt over Orienten, gjennom faglige institusjoner som uttaler seg om den, autoriserer synspunkter om den, beskriver den eller underviser om den (s. 13). Said mener at europeisk kultur ble styrket og fikk en sterkere identitet ved å se seg selv som en motpol til Midtøsten, fremstilt som noe underjordisk (s. 13). Orientalismen baserer seg på å fremstille Orienten som noe utenforliggende, noe svært fjernt og ofte truende annerledes, til skikkelser som kan virke ganske kjente (s. 31). Dette er fremstillinger som ikke er naturlige eller sanne beskrivelser av Orienten, men fremstillinger, eller re-presentasjoner. Edward Sids forståelse på orientalismen kommer tydelig til uttrykk

hos historiefortelleren Chimamanda Ngozi Adichie (TED, 2009). Hun gir et tydelig eksempel på hvordan entydige fremstillinger og representasjoner kan risikere at man sitter igjen med en kritisk misforståelse av kunnskapen som formidles, at det kan frarøve folk sin verdighet, og at det gjør det vanskelig å anse «de andre» som likeverdige mennesker (TED, 2009, 11:30). Ifølge Adichie er ensidige historier ufullstendige og skaper stereotypier, og understreker at det er viktig med en «balansegang i historiene» (TED, 2009 13:40).

3.2.2 Inkludering

Et annet forhold som kan kartlegges er om forfatterne bruker et inkluderende språk og beskriver temaene på en inkluderende måte (Midtbøen et al., 2014, s. 17). I en slik vurdering vil det være aktuelt å se nærmere på hvordan boken henvender seg til elevene gjennom språket og bildene. Brukes det for eksempel et språk som elevene vil kunne føle seg inkludert i? Hva med bildene og beskrivelsene, henvender de seg implisitt eller eksplisitt til elever med majoritetsbakgrunn? (Midtbøen et al., 2014, s. 17). Ifølge Andreassen (2012) skal medlemmene i et trossamfunn gjenkjenne seg i beskrivelsen som blir gitt av deres tro. Han kaller dette for «det sekulære religionsbegrepet», og anerkjenner alle religioner og religiøse uttrykk som menneskelige, kulturelle og sosiale fenomener (s. 52).

3.2.3 Sammenligning

Ett av de nye kompetansemålene i KRLE er å «sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratet u.å). Sammenligning mellom religioner er en vanlig praksis på skolen og en tendens vi ser i lærebøker. Det kan brukes til å forklare noe uforståelig ved å peke på et lignende tilfelle som kan kaste lys over det uforståelige (Stausberg 2006, s. 40). Suzanne A. Thobro (2016) har analysert en rekke lærebøker og skriver i en forskningsblogg at:

Når det er mye om islam og konflikter i media, mens det er mindre om buddhisme og konflikter, betyr det større tematisering av det førstnevnte i skolen. Det vil bidra til et visst bilde av religioner, om enn så «uskyldig» intensjonen om å vise det dagsaktuelle er (Thobro 2016).

Det kan føre til en hierarkisering der noen religioner brukes som eksempler på gode verdier, og andre fungerer som kontraster. Det ligger altså en makt bak sammenligninger, og dessverre er det slik at dårlige sammenligninger kan lett fremstå som sannheter om religioner (Thobro 2016).

I en sammenligning relateres det ene til det andre, og vi kan velge å studere andre religioner i lys av vår egen religion, fremheve «feil» i de «andre» religionene, eller tydeliggjøre «fordelene» i den ene religionen (Stausberg, 2006, s. 35). Michael Stausberg (2006) peker på flere grunner til hvorfor det er gunstig å sammenligne religioner. For det første er vi nødt til å sammenligne fordi det ikke finnes én religion i verden. For det andre utvikler de fleste religioner seg i nærkontakt med hverandre. For det tredje må vi ta hensyn til forskjellige stemmer innenfor én og samme religion for å ikke bare fremme én side, f.eks. den mannlige stemmen på bekostning av den kvinnelige stemmen (s. 37-38). Å sammenligne på en fruktbar måte innebærer at sammenligningen skal være strategisk, refleksiv og kontekstmettet, det er også en strategi for å forstå og forklare virkeligheten gjennom modeller, typer og metaforer (Stausberg, 2006, s. 38-45). En sammenligning er alltid en tolkning, og det er viktig å være klar over at det er forfatteren som sammenligner og at dens interesser og ambisjoner som styrer sammenligningen (Smith, 1990, s. 50).

3.3 Religionsvitenskapelige kilder

I dette delkapittelet trekkes det frem ulike religionsvitenskapelige kilder til områder jeg anser vil være viktig å belyse nærmere i analyse- og drøftelseskapittelet mitt. Dette er religiøse kilder om islamsk kunst og bildeforbud. Disse framstillingene gir en tilstrekkelig beskrivelse av islam med sikte på å få fram hva som er grunnleggende i islamsk tro, tanke og praksis. Det finnes selvsagt debatt og diskusjon omkring islamsk teologi, men disse er ikke fokuset i beskrivelsen.

3.3.1 Kunst i islam

Lærebøkene bruker viktige motiver og symboler som vi kan gjenkjenne i bildekunsten. Bildene gir eksempler på kunst som er representativ for den enkelte religion, og vi kan derfor si at kunsten har en funksjon og rolle i hvordan de forskjellige religionene blir presentert. Den muslimske figurative kunsten vi kjenner til stammer fra bokskriften, ved at den gradvis fant sin legitimering gjennom religionens skriftspråk (Dalgaard, 2006, s. 68). Winje (2012) presenterer kalligrafi, ornamentikk og arkitektur som de viktigste og representative kunstformene i islam (s. 221). Kalligrafi er en form for skjønnskrift, og utgjør et stort mangfold av blant annet Koran-sitater. Gud har åpenbart sin vilje i Koranen, og derfor er Koranens ord de viktigste motivene i islamsk kunst og kalligrafi inntar derfor en markant plass i islam (s. 212). Ornamentikk er geometrisk kunst og vakre mønstre som brukes til

utsmykning av moskeer, bøker, bygninger, tepper og kultiske gjenstander. Ornamentene kan se ut som blomster og blader og de kan også være laget av rette linjer og sirkler (Winje, 2002, s. 24). Religionsviteren Inger Røgild beskriver islamsk kunst slik:

Både Koranen og kunsten er derved udformet efter æstetiske principper i overensstemmelse med islamisk ideologi. Der er ikke et symbol for Gud, da Allah er umulig at erfare visuelt og sanseligt, men de skal aflede fra det materialistiske og jordiske liv og derved vise Guds transcendens. ... Det synlige billede bliver bindeleddet til det gudommelige. (Røgild, 2002, s. 14 i Dalgaard, 2006, s70).

Når det gjelder arkitektur preges moskeene av store variasjoner avhengig av kultur og landområde, noe som viser hvordan islam alltid har tilpasset seg ulike samfunn og kulturer ifølge Rian og Eidhamar (1999, s. 217). Det finnes både store og små moskeer, men rent praktisk består alle moskeer av et tårn (minareter) som brukes for å kalle inn til bønn (men ikke alle moskeer har minareter på utsiden), bønnerom, en vegg i bønnerommet som viser retningen mot Mekka (qibla-veggen), en nisje midt på qibla-veggen og en prekestol som kan se ut som en trapp og vasker (Winje, 2002, s. 11). Vaskene gjør det mulig for muslimer å foreta den rituelle renselsen før bønnen. I hovedrommet samles mennene til bønn, men i noen moskeer kan kvinner benytte den bakerste delen eller eventuelt bruke et forheng for å skille rommet. Noen av gudshusene har også egne rom for kvinner, men det er kun mennene som har plikt til å gå i moskeen hver fredag (Winje, 2002, s. 16). For øvrig poengterer de felles grunnelementene sentrale forhold i islam og at islam er en enhetlig religion som er basert på troen på den ene Gud (Rian & Eidhamar, 1999, s. 217). I analysen vil jeg derfor undersøke hvordan dette fremstilles i læreboken og hva som er inkludert eller utelatt beskrivelsene.

Winje (2012) presiserer at ethvert bilde bør fungere som en invitasjon til samtale eller dialog om bildets tema og budskap. På denne måten kan religiøs kunst åpne for en samtale omkring tro, verdier, livsspørsmål og livserfaring (s. 276). Mange vil kunne oppleve bildenes budskap som irrelevante fordi religionene forkynner ulike syn på virkeligheten, og slike budskap kan utfordre den enkelte (s. 277). Derfor bør slike samtaler ifølge filosofen Jürgen Habermas være herredømmefrie. En herredømmefri samtale er Habermas sitt uttrykk for den perfekte samtalen som ikke handler om makt og penger (Aakvag, 2008, s. 174), der målet er å sette ord på sine egne tanker, samtidig som en forsøker å forstå andres tanker. En slik religionsdialog med utgangspunkt i religiøs kunst forutsetter at de aktuelle bildene presenteres på en forsvarlig måte (Winje, 2012, s. 277), og stiller høye krav til læremidler og lærere. En annen ting Winje presiserer er at religiøs kunst kan gjennom bevisst betraktning utvikle evner hos

eleven til å iaktta og analysere (s. 277). Gjennom en slik rasjonell tenkning er det viktig at eleven utvikler evnen til å se religion både utenfra og innenfra, og det kan sees i sammenheng med hvilket perspektiv læreboka presenterer bildene etter.

3.3.2 Om bildeforbudet

Figurativ islamsk kunst er omdiskutert. Birte Brekketo (2007) har i sin forskning påpekt at det finnes betydelige variasjoner i holdninger til bruk av figurative bilder og kunst blant muslimsk ungdom i Norge. Muslimske elever som forholder seg til bildeforbudet møter mange utfordringer i samfunnet. På skolen bruker de lærebøker med trykte fotografier og figurative bilder og i undervisningen brukes det moderne bildemedier. I praktisk-estetiske fag lærer de å uttrykke seg gjennom tegning og maling. Læreboken bruker visuelle fremstillinger og det vil derfor være interessant å analysere hva slags bilder som er gjengitt og hvordan læreverket forholder seg til religiøst begrunnede bildeforbud.

Ifølge Winje (2012) bør islamsk kunst sees i lys av islamsk tro og livsanskuelse. En slik tro fastsetter at Guden *Allah* er overordnet fra mennesket, og mennesket er en skapning uten en evig sjel (s. 212). Islamsk kunst har altså en klar hensikt, nemlig å reflektere Guds natur eller personlighet gjennom vakker kalligrafi og ornamentikk. Det finnes ikke et tydelig forbud mot bilder i Koranen, men likevel er det store variasjoner knyttet til hva som kan avbildes når, hvor og i hvilken form (Undheim, 2015, s. 251). Noen muslimer vil hevde at det både er utenkelig og forbudt å fremstille Gud i hverken kunsten eller antropomorfe former, og det samme gjelder levende vesener, mennesker og dyr. Andre begrenser forbudet til å gjelde Gud og hellige personer, mens atter andre kan avstå fra å fremstille Gud, men lager gjerne gjengivelser av hellige personer. Dette skaper usikkerhet om hva islam sier om bildeproduksjon og bildebruk og vi ser at muslimers holdning til det er karakterisert av forskjellige tolkninger. For at kunsten ikke skal virke som avgudsdyrkelse har det for eksempel vært vanlig å legge én stein eller trekke én strek for kort i mosaisk kunst og geometriske mønstre for å vise at den eneste som kan skape noe helt perfekt, er kun Gud (Dalgaard, 2006, s. 69). I hvilken grad vi kan finne spor av dette i kunstverkene i læreboken vil være vanskelig å analysere og er utenfor denne oppgavens rammer. Det finnes imidlertid en rekke eksempler på at dette bildeforbudet praktiseres og respekteres ulikt blant forlagene jf. Winjes (2001) og Undheims (2015) forskningsfunn.

I den grad man kan snakke om et bildeforbud i Koranen, har det i sin essens til formål å beskytte Allahs transcendens som ingen andre guder kan konkurrere med (Dalgaard, 2006, s. 56). Selv om bildeforbudet ikke spesifikt nevnes i Koranen, finnes det noen passasjer som brukes for å understøtte dette forbudet, for eksempel historien om da Abraham kastet alle avgudsbildene for å rense Kaba (Koranen 21:52-71, Flaskerud 2010). Mange tolker dette som et forbud mot offersteiner, skulpturer og malerier.

Den strenge bildetolkningen som islam ellers assosieres med, finnes først og fremst i Hadith-tekstene, som er nedskrevne fortellinger om profeten Muhammed og regnes som den viktigste tekstsamlingen etter Koranen (Dalgaard, 2006, s. 56). I Hadith er det tydeligere eksempler på tekster som tar avstand fra å avbilde dyr eller mennesker og i ett av de mest autentiske samlingene står det “Whoever makes a picture will be punished by Allah till he puts life in it, and he will never be able to put life in it” (Sahih al-Bukhari, u.å). Hadiths avgjørende argument mot bilder blir dermed at det å skape bilder angriper Guds opphøyelse som den eneste skaper (Dalgaard, 2006, s. 57). Dette forbudet skal på denne måten forhindre at det skapte skal gjøre seg lik Skaperen. Ifølge den danske teologen Jeanne Dalgaards (2006) forståelse er det skarpe bildesyntet i Hadith-tekstene en måte å definere og avgrense islam fra andre bilderike kristne, buddhistiske og hinduistiske kulturer (s. 57). Dette begrunner Dalgaard med at det er et tydelig avvik mellom Koranens perifere behandling av bildenes status kontra Hadith-tekstenes konstante avstand fra dem. Rent praktisk har muslimske jurister gjennom tiden diskutert nyanser av forbudet, og noen mener at det er fremstillinger laget av plast som er forbudt, mens todimensjonale fremstillinger er tillatt fordi de ikke i samme grad inviterer til avgudsdyrkelse (Larsen, 2004, s. 32). Uansett tillater Hadith på ingen måte avbildning av hverken Gud, profetene, profeten Muhammed, deres familier eller venner (Dalgaard, 2006, s. 64).

Bilder og fotografier til opphenging i hjemmet er tillat når de ikke inneholder erotiske scener, ved sin fullkommenhet prøver å etterligne Skaperen, eller avbilder dyr og mennesker som tilbedes av ikke muslimer. (Dalgaard, 2006, s. 66). (Oversatt fra dansk).

Tekstene som står i hadith-samlingene er dessuten autorative kilder til sharia, som er islams lov (Undheim, 2015, s. 252). Sharia blir praktisert ulikt i den muslimske verden og er til en viss grad geografisk eller kulturelt bestemt. Ifølge religionsviteren Natvig er det strengere syn på bildebruk blant sunnimuslimer (Fransson 2016). I Iran er omtrent 90% av befolkningen

sjiamuslimere, og der finnes det eksempler på avbildninger av profeten Muhammed og andre hellige skikkelser (Fransson 2016). Winje (2012) forklarer at forskjellen mellom sunni-kunst og shia-kunst henger sammen med ulik forståelse av ledernes posisjon (s. 214). I sunni-tradisjonen tror dem på at det var kalifere som ble ledere etter profetens død, mens en gjennom shias historie har tillagt imamer som fortolkere av Koranens budskap. Derfor er det vanligere å avbilde profeten Muhammed og imamene innenfor shia-tradisjonen, enn sunni-tradisjonen.

3.4 Islam i media

Som nevnt innledningsvis, har media en viktig rolle i hvordan islam presenteres, forstås og tolkes. Ifølge Jürgen Habermas (2006) er media en type «agenda setter» ved at den styrer hva samfunnet engasjerer seg i, og hvilken politikk som aktualiseres. Det er ikke uvanlig at vi prater og diskuterer det som er aktuelt i nyhetsbildet, slik som ytringsfrihetsdebatten etter drapet på Samuel Paty. På samme måte vil det være gunstig å anta at lærebokforfatterens meninger og tanker blir påvirket av media, og er et viktig område som bør belyses nærmere i en lærebokanalyse.

Den negative representasjonen av islam i pressen og fordommene mot muslimene kan resultere i et synlig stigma (Vassenden & Andersson, 2011). Ifølge Audun Toft (2017) opplever muslimske elever i klasserommet et slikt stigma knyttet til sin religiøsitet og understreker at islam fremstilles som en motsats til det norske (s. 48). Han relaterer dette til Suzanne A. Thobros (2008) forskningsfunn som viser at lærebøkene fremstiller andre religioner i relasjon til et norsk «oss». Det å være muslim bryter på denne måten med den etablerte normalen i klasserommet og forsterker også stigmaet ved å være muslim.

Stig Hjarvard (2008) har utviklet en medialiseringsteori som handler om hvordan media og religion bruker hverandre. Han mener at religion i stigende grad blir underordnet medias logikk, både når det kommer til institusjonell regulering, symbolsk innhold og individuell praksis, gjennom en såkalt mediatiseringsprosess (s. 11). Et hovedpoeng i Hjarvards teori er at media har makt til å bestemme over hva som kommer frem og hva som vektlegges (s. 12).

Ole J. Bangstads forskning (2013) viser at media i Norge filtrerer i stor grad hvem som kommer til orde når islam er tema. Det er slik at konvensjonelle muslimske stemmer slippes enten ikke til, eller slippes kun til når saken stiller dem i et negativt lys. For eksempel ble Bushra Ishaq og Abid Raja brukt som et skille mellom den «gode» og den «dårlige»

muslimen i media (Bangstad 2013, s. 360-364). De ble sett på som kontrastpersoner når det gjaldt debatt om Norges muslimer og islam. Raja var representert som den «gode» fordi han er opprørsk og mest lik nordmenn, og Ishaq er den «dårlige» muslimen fordi hun ikke er en opprørsk karakter, men en person som søker det beste i sin egen og i andres kulturer (Bangstad, 2013, s. 359).

Som nevnt tidligere er det norske nyhetsbildet preget av saker knyttet til islam. Det er mange undersøkelser som viser at nyhetssaker knyttet til islam er i hovedsak konfliktorientert (se f.eks. Vogt 2007, Døving & Kraft 2013). I en medieanalyse utført på oppdrag av Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi 2017), viser funnene at islam omtales i sammenheng med begrepene ekstremisme og fundamentalisme, og muslim knyttes til begreper som innvandrere, islamofobi, ekstremisme og fordom (Retriever, 2017, s. 30-31). Funnene gir indikasjoner på at begrepsbruken knyttet til muslimer og islam blir mer preget av meningsytringer og ladede begreper. Dette kan sees i sammenheng med flere studier som viser at en betydelig andel av befolkningen har negative holdninger til muslimer spesielt (se f.eks. Hoffman & Moe 2017, Brekke & Mohn 2018 og Tyldum 2019). Fordi den omfattende mediedekningen av islam de siste årene har vært svært konfliktorientert settes muslimene stadig i et dårlig lys. Det skaper fordommer og stereotypiske framstillinger av muslimene, og desto viktigere blir det å analysere hvordan islam blir presentert i læreboken og religionsundervisningen.

Hvordan religion fremstilles bør sees i sammenheng med hvem som representerer religionene (Lippe & Undheim, 2017, s. 22). Ifølge religionsdidaktikeren Kjell Harenstam (2000) gjenspeiler lærebøker «noens kunnskap» (s. 123). Læreboka er et produkt sammensatt av flere stemmer og tolkninger, og dannes av dyktige forfattere med god kunnskap om feltet. Hvorvidt deres kunnskap og holdninger til islam har blitt påvirket av medias negative representasjon ville vært aktuelt å undersøke, men et slikt forskningsspørsmål er utenfor denne oppgavens rammer.

4. Metode

Dette kapittelet tar for seg hvilke metodiske tilnærminger som er blitt brukt i forskningen, og legger også et utgangspunkt for analysen av dataene for det kommende kapittelet.

Et skille som dukker opp i samfunnsforskningen er mellom kvalitative og kvantitative metoder. Vilhelm Aubert beskriver metode slik:

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helt middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder. (Vilhelm Aubert, 1985, s. 196).

Det har vært en viss debatt om hvilke metoder som er best egnet i lærebokforskningen. Når spørsmålet dreier seg om tekstens meningsinnhold, er det naturlig at det anvendes kvalitativ metode ifølge Skrunes (2010a, s. 101-109). Da spørres det etter en verdiforståelse som ikke kan måles ved å telle ord eller uttrykk. Religioner kan presenteres både skjematisk og systematisk i læreboka, men ulike verdier og forståelser kan også gjemme seg litt «mellom linjene». For å besvare oppgavens problemstilling har jeg derfor tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign, og som metodisk fremgangsmåte har jeg anvendt en lærebokanalyse. Lærebokanalyse faller inn under grenen dokumentstudier og er en tekstlig kilde som er skrevet for et annet formål enn forskning. Slike studier handler primært om de valgene forskeren står ovenfor og hvordan teksten brukes for å svare på forskningsspørsmålet (Leseth og Tellmann, 2018, s. 107). Etter at flere begynte å se at all tekstanalyse har kvalitative sider, vokste den kvalitative tilnærmingen til analyse av tekst frem.

4.1 Forskningsdesign

Som nevnt tidligere er en lærebokanalyse en undersøkelse og fortolkning av et datamateriale, og brukes for å studere meninger i teksten. Jeg har tatt utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign og analysert materialet gjennom å velge ut, kategorisere og tolke tekst og bilde for å undersøke hvordan islam fremstilles. På denne måten har jeg undersøkt det som ikke umiddelbart framstår som iøynefallende, og jeg har fanget opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle, slik et kvantitativt design tillater. Det har uansett ikke vært mulig å fange opp «all» kunnskap gjennom en slik analyse, fordi vi kan ha ulike oppfatninger om samme fenomen, eller ha forskjellig tilnærming og fokus. Samtidig betyr det

også at mine funn ikke nødvendigvis utgjør den hele, fulle og bastante sannhet, men kan brukes som et utgangspunkt for videre refleksjon.

Det er derfor viktig å presisere at hvilke data som samles inn er avhengig av hva som er forskerens interesse eller fokus (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Når en tekst forstås eller tolkes på flere måter er dette typisk hermeneutisk tekstfortolkning (Leseth og Tellmann, 2018, s. 115). Formålet blir å forstå eller fortolke teksten ved å knytte den til de meningene som ligger i den. Man ønsker å forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. En slik tolkningsform har ikke objektivitet som kriterium, men i stedet tar forskeren aktivt i bruk egne erfaringer og egen kunnskap når man skal gjenskape tekstens mening. (Leseth og Tellmann, 2018, s. 115). Ved å analysere teksten etter min egen forståelse, gir jeg teksten ny mening. Dette betyr at enhver tekst kan ha like mange tolkninger som fortolkere. Dette belyses nærmere i neste avsnitt.

For å kunne svare på forskningsspørsmålet har jeg lagt en strategi for forskningsprosessen som skal sikre at studien blir gjennomførbar, pålitelig og gyldig. Mitt valg av tema og problemstilling munner som sagt ut i tekstanalyse som datainnsamlingsmetode, og innebærer ifølge Simon Lindgren (2011, s. 271) å kartlegge det som faktisk står i teksten eller det som avbildes. Ved bruk av kvalitativ fremgangsmåte i stedet for kvantitativ metode, har jeg oppnådd en dypere forståelse og konsentrert meg om tekstens meningsinnhold og dens underliggende betydning. Det gjelder å få tak i det underkommuniserte budskapet og de underliggende drivkrefter som ligger til grunn for lærebokas målsetting. Dette ville ikke vært mulig i en kvantitativ analyse. En kvalitativ studie tillater meg å gå i dybden på hvert tema jeg undersøker slik at jeg samler mye informasjon om hvert tema og får hentet ut «rike» data som jeg er opptatt av.

4.2 Forskerposisjon

Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, og som vi bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Selv uten å ville det er det altfor lett å la seg påvirke til å bare se det som kan bekrefte vår forforståelse (Dalland, 2017, s. 58). Gadamer (1975) argumenterer for at forskeren alltid vil i større eller mindre grad være preget av sin historie, ved at den bringer med seg sine fordommer eller sin forforståelse i sin fortolkningsprosess (Hovdenak,

2006, s. 81-82). På grunn av min tidligere identitet som muslim, vil jeg påstå at jeg har kjennskap til islam på et overordnet nivå. Selv om vi kan prøve å møte et fenomen så forutsetningsløst som mulig, kan vi ikke unngå at vi har tanker om det. Min forforståelse av islam kan derfor påvirke hva jeg observerer og hvordan jeg vektlegger og tolker disse observasjonene. Det er derfor viktig at jeg klarer å balansere mellom et faglig og personlig innenfraperspektiv.

Mitt forskerperspektiv kan inngå som en «insider». Det har sine fordeler og ulemper når det gjelder forskningens pålitelighet. Innsiderperspektivet trer frem ved at jeg har praktisert islam i store deler av mitt liv og har derfor god kunnskap om religionen. En fordel er at jeg kan kjenne meg igjen i beskrivelsene som står i læreboken når jeg personlig står innenfor livssynet. Beskrivelser jeg ikke kan relatere til mitt eget livssyn, kan oppleves som manglende respekt og virke stigmatiserende. En annen fordel insiderperspektivet fører med seg er at jeg lettere kan oppdage feil eller unyanserte framstillinger i læreboken, men samtidig må jeg også være bevisst mangfoldet i oppfatningen av de enkeltfenomener som behandles. På en annen side har det vært utfordrende å ta til seg beskrivelsene og fortolkningene som står i læreboken uten å være påvirket av tidligere forskningsfunn som bekrefter mitt syn. Jeg kan dermed risikere å ha blitt styrt av underliggende interesser som jeg søker bekreftelse på. Skrunes (2010a) mener at dersom en blir styrt av usaklig subjektivitet kan det oppstå problemer med kvaliteten på forskningen ved at man tillegger materialet en annen mening eller ser bort fra elementer som peker i en annen retning enn det som er hovedkonklusjonen i analysen (s. 108). Som forsker må jeg forholde seg kritisk, konfrontere mine egne oppfatninger med datamaterialet og gi slipp på egne oppfatninger dersom forskningsresultatene sier noe annet (Leseth og Tellmann, 2018, s. 138).

Dersom resultatene motstår anklagerens argumenter, styrkes analysens troverdighet (Johannessen mfl. 2010). For å øke kvaliteten på forskningen har jeg prøvd å være selvkritisk i forhold til min egen meningsforståelse og tolkningsprosess og nøye vurdert kildenes kvalitet og troverdighet ved å dobbeltsjekke de opp imot andre kilder. Ifølge Olav Dalland (2017 s. 61) kan et «outsider» perspektiv være en fordel i forskningen, fordi da er forskeren fri for bindinger og hensyn til det feltet som undersøkes og vil møte feltet med «friske» øyne. Likevel kan ikke distanse garantere objektivitet, men også skape avstand.

Jeg anser likevel min kunnskap om feltet og min kritiske holdning til det feltet jeg undersøker som en fordel i lys av Anthony Giddens (1976) lære om dobbel hermeneutikk. Han mener at forskeren bør forholde seg til aktørens beskrivelser og fortolkninger, samtidig som den også skal drive forskning og dermed rekonstruere aktørens fortolkninger innenfor teoretiske rammer og begreper (Hovdenak 2006, s. 81). Med andre ord mener han at en forsker alltid bør søke utover aktørens oppfatninger. Likevel kan det ifølge Skrunes (2010a) være en fare for at forskerens subjektive interesse virker overstyrende på den objektivt beskrivende analysen (s. 109). Det er viktig å skille ut vitenskapens verdier og forholde seg til dem ved å være bevisst sine verdier på det menneskelige, politiske og faglige plan. Når oppgavens formål er å undersøke representasjon er dette noe som innebærer en personlig tolkning, eller noe som innebærer å være tilbøyelig til å la personlig oppfatning dominere. Det blir derfor vanskelig å beskrive eller tolke dataene rent objektivt. Det jeg bærer med meg av forhistorie, kunnskaper og holdninger virker inn på hvordan jeg tolker og bearbeider mine data.

4.3 Forskningens pålitelighet og gyldighet

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er, og benyttes ofte for å måle hvor nøyaktig undersøkelsen er, hvilke data som brukes, hvordan de samles og hvordan de bearbeides (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 23). Hvor pålitelig forskningen er knyttes blant annet til hvorvidt en annen forsker kan gjenta undersøkelsen og få de samme resultatene. Likevel kan det være lite hensiktsmessig å snakke om pålitelighet i denne sammenheng når det i all hovedsak dreier seg om fortolkninger av data. Forskere kan tolke et fenomen forskjellig eller ha ulik tilnærming og fokus. For å styrke påliteligheten har jeg både sitert en del fra læreboken og lagt ved noen av bildene som diskuteres. Slik åpner jeg opp for at leseren kan se bakgrunnen for min tolkning hele veien. Jeg har også vært åpen om min forforståelse på temaet jeg undersøker.

Å undersøke forskningens gyldighet dreier seg om et kvalitetskrav, altså om det er samsvar mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 24). Fordi oppgavens problemstilling handler om representasjon av islam i lærebøker er jeg ute etter lærebokas innhold og beskrivelser av islam, og vil derfor anvende en innholdsanalyse som fremgangsmåte for å sikre formålet med studien. For å kvalitetssikre mine fortolkninger har jeg brukt religionsvitenskapelige kilder i drøftingen, for å enten støtte opp om eller avkrefte mine analyser.

For å styrke troverdigheten i dette masterprosjektet kunne det vært interessant å anvende metodetriangulering, altså å anvende flere ulike metoder for å øke gyldigheten i prosjektet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 230). For eksempel å intervju elever og lærere som bruker læreboken og få fram deres perspektiv på lærebokens fremstilling. Det er tross alt dem som bruker læreboka. Samtidig ville det også åpnet opp for å diskutere mine funn og tolkninger ytterligere. Intervjuer har ikke blitt prioritert på grunn av tidsbegrensninger, usikkerheter knyttet til koronasituasjonen, smittevern og gjennomføringsevne. I tillegg er læreboken i liten grad i bruk, siden den er helt ny og utgitt i tilknytning til LK20. Jeg kunne også analysert flere lærebøker og gjort sammenligninger mellom ulike forlag, men dette ville vært utenfor rammene til oppgaven.

4.4 Utvalg

Læreboken som skal analyseres er utgitt av Aschehoug i 2020 og heter Store Spørsmål 8-10. Den gir både relevant kunnskap om det jeg er interessert i å undersøke, og fordi den skal brukes i religionsfaget på ungdomsskolen egner den seg til å svare på problemstillingen. Det er med andre ord foretatt et strategisk utvalg for å sikre en lærebok som gir best mulig informasjon om det jeg undersøker og samtidig tilfredsstillende forskningsformål.

Anne B. Leseth og Silje M. Tellmann (2018, s. 43) mener at det kan være verdifullt å undersøke det som er mest mulig utypisk, fordi det kan gi verdifull informasjon om hva som faktisk regnes som typisk. Etter min vurdering har de fleste lærebøker i KRLE stort sett likt innhold fordi de er utformet etter læreplanen. Samtidig er denne læreboken best egnet på grunn av dens aktualitet siden den er gjeldende etter LK20 og de andre lærebøkene snart vil gå ut. Boken er derfor også utypisk i denne sammenhengen ved at den skiller seg fra de eldre versjonene.

Utgiveren Aschehoug er et stort forlag med mange lærebøker som brukes i norske skoler. Læreboken følger læreplanen i kristendom, religion, livssyn og etikk for 8-10 klasse, der alle tre trinnene er revidert og samlet i én bok. Boken er skrevet av forfatterne Olav Horne, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe. Jeg har selv brukt en tidligere utgave av denne boken i undervisning på ungdomsskolen som lærer, og min erfaring gir et godt grunnlag for å få størst utbytte av dette prosjektet.

Læreboken er inndelt i totalt 15 kapitler og ser ut til å følge en kronologisk tidsrekkefølge. Utsiling og utvelgelse av de relevante delene i læreboken ble foretatt på bakgrunn av problemstillingen for prosjektet. Det er kapittel 9 som eksplisitt handler om islam, og har derfor vært til gjenstand for analyse. Islam blir også nevnt andre steder i boken, for eksempel i kapitlet om humanisme og religionskritikk. Dette er ikke inkludert i analysen med hensyn til oppgavens omfang og fordi det har vært nødvendig å gjøre visse valg for å kunne gå i dybden på noen av tematikkene.

Det er flere ulike komponenter som er utarbeidet til boken, blant annet finnes det en lærerveiledning, digitale undervisningsressurser og brettbok (digitalt format som gir mulighet til å redigere i teksten). Dette er kun tilgjengelig for lærere og elever som har lisens. Disse ekstra ressursene vil utelukkes fra min analyse på grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning. Forskning fra 2014 viser at det er lærebøker som i størst grad brukes i undervisning (Tallaksen & Hodne, 2014). Likevel er dette en stund siden og jeg antar at det i økende grad også blir brukt digitale ressurser i undervisning. Ved å utelukke disse komponentene risikerer jeg at analysen ikke gir et tilstrekkelig helhetsbilde, eller at analysen forholder seg til et skjevt utvalg av tekster og eksempler. Men ved å kun ha ett materiale å forholde seg til har jeg også hatt muligheten til å gå i dybden på stoffet.

4.5 Analyse

Det finnes mange ulike tilnærminger eller strategier under kategorien innholdsanalyse. Det er allikevel vanskelig å plassere min studie under en bestemt kategori da jeg ikke har fulgt en spesifikk metodisk tilnærming fullt ut gjennom forskningsprosessen. Innenfor rammen av denne avhandlingen har jeg blant annet brukt noen elementer av analyseredskapene som Skrunes (2010a) har utarbeidet: kunnskapsanalyse og pedagogisk analyse. I tillegg til disse har jeg anvendt en bilde- og verdianalyse. Dette vil bli presentert i rekkefølge nedenfor.

4.5.1 Kunnskap- og pedagogisk analyse

Gjennom en analyse av kunnskapsinnholdet i læreboka er det mulig å avdekke hvorvidt den forholder seg til lov, læreplan og fagplan, ved å for eksempel analysere om fagfornyelsens innhold er dekket i læreboka. En lærebok utvikler tekstene på en mer utførlig måte enn det læreplanen gjør. Dette kan gi forfatteren et spillerom for nye tolkningsperspektiver som kan stå i spenningsforhold eller i et motsetningsforhold til læreplanen. Dette har ikke vært hovedfokuset i oppgaven, men har hatt noe innvirkning på drøfting av funn. Med tanke på at

fagbøkene ikke har plass til å få med absolutt alt som er relevant vil boken være preget av prioriteringer og forenklinger. Oppmerksomheten har derfor vært rettet mot å undersøke faktamaterialet i bøkene og se etter hva som er inkludert og hva som er utelatt. En slik forenklingsprosess bør ifølge Skrunes (2010a) innebære noe om religionens grunnleggende begreper, det elementære, det eksemplariske og noen representative ideer (s. 77). Hvordan innholdet fremstilles preges av hvilke verdi- og holdninger forfatterne har. Til tross for at man ønsker å etablere et nøytralt og uavhengig standpunkt, kan en lærebok være indirekte påvirket av forfatterens personlige synspunkter, egne tolkninger og holdninger. Det betyr at lærebøkene kan formidle et bestemt verdisyn, og i analysen vil jeg derfor se etter hvilke verdi- og holdningsperspektiver som kommer til uttrykk. Jeg har tatt utgangspunkt i analyseskjemaet til Skrunes (2010a s. 175-176) som kan brukes for å beskrive og vurdere lærebøkene ut ifra et pedagogisk blikk (skjemaet er revidert ut ifra denne oppgavens hensyn):

1. Stoffutvalget: Hvilke fagstoff velges ut, og hvordan vektlegges de ulike emnene, gis det nyanserte og korrekte opplysninger, gir forfatterne pedagogiske eller teologiske bakgrunner for sitt stoffvalg?
2. Illustrasjoner: I hvor stor grad brukes illustrasjoner, og hvilken funksjon har det i læreboka?
3. Framstillingsform: Er framstillingen saklig og klar?
4. Teologisk perspektiv: Hvilke teologiske synsvinkler preges presentasjonen av stoffet av?
5. Hvordan samsvarer læreboka med gjeldende læreplan?

4.5.2 Didaktisk bildeanalyse

Det har vært et overveldende fokus på å undersøke bildene som brukes og hvordan dette kan prege fremstillingen av religionen. Barn og ungdom blir mer og mer vant til å bli utsatt for digitale skjermer gjennom TV, videoer og datamaskiner, noe som gjør at illustrasjoner tiltrekker mer oppmerksomhet enn skrevet tekst. Bildene bør ha en faglig funksjon for å formidle kunnskap og innsikt (Skrunes, 2010a, s. 209) og forfatterne bør derfor være bevisste på elevenes forutsetninger for å tolke og forstå bildene som vises.

Bilder som brukes i læreboka kan avspeile holdninger, forestillinger og atferd som kommer til uttrykk. Dette kan påvirke elevens følelser og fremme dypt forankrede fordommer ved at de hjelper eleven med å lage bilder i hodet, som er mer varig enn skriftlig tekst (Pingel 2010, s. 49). Ved å undersøke illustrasjonene som brukes i boken viser vi at de i mange tilfeller ikke brukes vilkårlig, men heller til å overføre et budskap som ikke er så tydelig ved første øyekast

(Pingel, 2010, s. 49). Derfor har det vært aktuelt å analysere hva bildene formidler, og hvilke forestillinger det skaper. Om fotografier kun er illustrasjoner som skal framheve momenter i teksten, eller om de kan være kunnskaps- og teorigenererende i seg selv har vært til gjenstand for diskusjon (se f.eks. Munthe 2006). Jeg har vært interessert i å analysere hvordan bilder kan fremstille et tema.

Når vi leser bøker, pendler vi mellom det verbale og det visuelle, og hele tiden blir forståelsen for det vi leser bedre og dypere (Nikolajeva, 2000, s. 13). I det øyeblikk vi leser en ikonotekst (gjensidig påvirkning mellom skrift og bilder, og som formidler mening til leseren i leseøyeblikket) gjennomfører vi en fortolkningsprosess der det vi ser i bildet påvirker det vi leser i verbalteksten – og omvendt (Bjorvand, 2014, s. 135). Ifølge den kanadiske bildebokforskeren Perry Nodelman kan leseprosessen forklares på følgende måte:

Etter å ha hørt om noe i verbalteksten ser vi etter det i bildene, og når vi har sett det, tolker vi det vi har hørt annerledes. Ordene endrer bildene, og bildene endrer ordene (1988, s. 220).

Bilde og tekst er dermed gjensidig avhengig av hverandre, ved at de både utfyller og påvirker hverandre. Når jeg analyserte bildene i læreboken startet jeg med å bruke sansene og følelsene mine. «Det dreier seg om å møte en bok litt på samme måte som vi bør møte en person vi aldri har truffet før – med åpne sanser og mest mulig fordomsfritt» skriver Agnes M. Bjorvand (2014, s. 138). Det var det jeg prøvde på, å lese boka i sin helhet med vekt på å *oppleve* den, og skrev ned mine første tanker på post-it lapper som jeg også klistret i boka. Jeg skrev også ned ting jeg synes var interessant eller ting jeg kanskje måtte undersøke nærmere før jeg startet å tolke funnene mine.

5. Analyse

I analysen er fokuset rettet mot å se etter hva som inkluderes og hva som ikke inkluderes i fremstillingen av islam i læreboken. Gjennom en bildeanalyse vil det avdekkes om læreboken har en stereotypisk fremstilling av islam. Til sist skal kunstbildene analyseres, og det skal vurderes om forlaget overholder bildeforbudet. Disse temaene vil analyseres med oppgavens teoridel og religionsvitenskapelige kilder som bakgrunn. Funn og diskusjoner vil gjennomgås i neste kapittel.

5.1 Hva inkluderes og hva utelukkes i fremstillingen av fagstoffet?

Det vil være interessant å undersøke hvilke prioriteringer og utvelgelser læreboken har valgt i fremstillingen av islam. De sentrale elementene ved religionen presenteres ved disse overskriftene: *Islam – å leve etter Guds vilje*, *Historie, Tradisjon og tro*, og *Islam i verden i dag* (s. 210-237). Det merkes umiddelbart at kunst, arkitektur og musikk er fraværende tematikk i form av illustrerende bilder og tekst.

5.1.1 *Islam – å leve etter Guds vilje*

«In sha Allah», «Guds navn» og «Sendebudene» er underoverskriftene som beskriver hva islam er på en kortfattet måte (s. 212-215). Forfatterne har forsøkt å forklare «In sha Allah» ved å beskrive ulike måter muslimer bruker ordet på:

- Jeg sier *In Sha Allah* fordi jeg vet at alt som skjer, er Guds vilje og allerede bestemt av Ham, og det er ingenting vi kan gjøre.
- Det betyr at jeg gjør det som er i min makt, og overlater resten til høyere makter, nemlig Gud.
- Jeg sier *In sha Allah* for å vise at jeg underkaster meg Guds vilje.

(Hove et al. 2020, s. 213)

Begrepet brukes også i en bildebeskrivelse av to afghanske flyktninger (figur 6, vedlegg 1). I bildeteksten står det: «To brødre flyktet fra Afghanistan i 2015. De ber en bønn mens de venter på en båt, og kanskje sier det til hverandre: «Vi kommer oss over til Europa, *in sha Allah*.» (Hove et al. 2020, s. 213). Forfatteren uttrykker ikke hvorfor dette bildet er valgt eller hvorfor de tror at brødrene sier dette til hverandre. Brødrene blir heller ikke brukt videre i kapittelet i form av intervju eller fagstoff. Det blir derfor opp til leseren selv å bedømme. Med tanke på at bildet tar mye plass og er plassert under temaet «Islam – å leve etter Guds vilje»,

kan leseren knytte assosiasjoner til at Guds vilje er at muslimene skal flykte til Europa. Det samme inntrykket kan man få ved at forfatterne selv antar at brødrene *kanskje* sier dette til hverandre, og bruker betegnelsen «in sha Allah», som det står betyr at Gud bestemmer. Gjennom et slikt perspektiv muliggjøres tanken om eurosentrisme ved at Europa foretrekkes som det «gode stedet å flykte til» kontra ikke-vestlige sivilisasjoner som Midtøsten. Vi kan assosiere bildet med den europeiske migrasjonskrisen som inntraff i 2015, der migranter kom strømmende fra Middelhavet til Europa. Likevel er det ikke sikkert hvor godt elever helt ned til 12-årsalderen klarer å gjøre lignende assosiasjoner mellom bilde og migrasjonskrisen. Dette vil utdypes nærmere i drøftelsen.

5.1.2 Islams historie

I den historiske beskrivelsen av islam får leseren kjennskap til Muhammeds livshistorie ved to historier: Åpenbaringen og Nattreisen (s. 217-218). Her vises to kunstbilder som kan utfordre bildeforbudet. Dette vil gjennomgås nærmere i bildeanalysen.

Et bilde viser tempelhøyden i Jerusalem, der man kan se et glimt av en moske og et tempel (s. 220). Den historiske konteksten beskrives ikke mer utdypende. Bilde er plassert mellom historien om Muhammeds nattreise og fortellingen om hvordan Muhammed fikk økt innflytelse og flere tilhengere til islam. Forfatterne nevner at det både er et tempel og en moske i Jerusalem, uten å gå nærmere inn på hvilken betydning byen har for de abrahamittiske religionene og/eller konfliktene om byen. Dette er grunnleggende informasjon leseren trenger å vite for å forstå hvorfor Jerusalem er så viktig og hellig, men samtidig også et komplisert område. Bildeteksten lyder som følger:

Klippedommen med sitt tak av gull er bygd der Muhammed, ifølge islam, reiste opp til de sju himlene. I forgrunnen ligger Vestmuren, det eneste som står igjen av jødernes tempel. (Hove et al. 2020, s. 220).

At den hellige byen er Mekka nevnes flere steder i kapittelet og det følger ikke annen informasjon enn at det reiser to millioner pilegrimer dit hvert år og at det skjer på en bestemt tid i året når man feirer store eid. Hva en pilegrim er, hvorfor Mekka er en hellig by eller når på året store eid feires blir ikke forklart for leseren til tross for at dette er sentrale kjennetegn på religionen.

Ifølge læreboken gis det inntrykk av at islams utbredelse har utgangspunkt i at barn, kvinner og fattige fikk bedre rettigheter i samfunnet:

I Medina skulle alle være likeverdige og se på hverandre som brødre og søstre. Noe ble forbudt, *haram*, blant annet alkohol og pengespill. Det som var tillatt ble kalt *halal*. Jøder og kristne, som også var «skriftens folk», fikk avtaler og rettigheter innenfor det muslimske samfunnet. Muhammed ga kvinner rettigheter ved skilsmisse, og kvinner og barn fikk bedre rettigheter til arv. Det ble også innført velferdsordninger for fattige. På den måten fikk islam stadig flere tilhengere (Hove et al. 2020, s. 221).

Det blir ikke spesifisert hvilke rettigheter det gjelder og kan lede leseren til å tro at kvinner utenfor islam ikke har like gode fordeler ved brudd på ekteskap eller arv. Det er underlig at forholdene rundt familieliv og ekteskap ikke får mer plass i læreboken når dette betraktes som en religiøs plikt for muslimer og er hjørnesteinen i det muslimske samfunnet. Læreboken fremhever gjerne ting som kan tolkes som positive sett fra et kvinnesynspunkt. De tekstene i både Hadith og Koranen som taler nedsettende om kvinnene, blir aldri nevnt. Det er grunn til å anta at dette kan føre til en reell forandring i mange muslimers syn på kvinnen og en faktisk forbedring i kvinnenes status og stilling.

Videre i delkapittelet introduseres leseren for utbredelsen av islam og hvordan de to hovedretningene sjia og sunni oppstod (s. 223-225). Noe som fremkommer av beskrivelsene, er at det var sterke uenigheter om hvem som ble valgt ut som leder etter profetens død, og at dette legger grunnlaget for skillet som har oppstått mellom sjia- og sunnimuslimene. Sjiaislam får flere detaljerte beskrivelser rundt høytider, og som deres viktigste høytidsdag blir kun *ashura* feiringen nevnt (s. 225). Det forklares som en sørgedag for å minnes at profetens barnebarn, Hussein ibn Ali, ble drept i Irak i år 680 e.Kr. Andre viktige ritualer som pilegrimsreiser blir ikke nevnt, selv om dette anses å være en viktig del av sjiatradisjonens religiøse praksis (Vogt 2019). Ved siden av teksten vises et bilde av en mann dekket i blod, som pisker seg selv på ryggen med knivblader festet til et sølvkjede. I bildeteksten står det at «Ashura feires med opptog i gatene. Noen slår eller kutter seg selv for å minnes drapet på Hussein, her fra Kabul i Afghanistan» (s. 225). Leseren får ikke vite om dette også er gjeldende praksis for sunnimuslimer, og det blir ikke drøftet nærmere om hvordan denne feiringen foregår i Norge og blant norske muslimer. Et slikt bilde er grotesk i den forstand at det inneholder tortur eller en form for grusom handling, og selv om dette er noe lærebøker bør unngå ifølge Winje (2003, s. 84) ser vi at Aschehoug har inkludert det. Handlingen som utføres kan også oppfattes som eksotisk av norske elever og kan presentere islam som noe

fremmed. Ifølge Sverre D. Mogstad (1999, s. 192) kan eksotisme bidra til stereotypier om at muslimer er sære og rare, og føre til en nedlatende holdning til religionen og dens tilhengere. I motsetning til sjiaislam blir sunni-islam beskrevet rundt de religiøse lovene og det brukes ingen bilder som eksempler:

Sunni-islam

Når muslimer erobret nye landområder og innførte islam, måtte de finne ut hvilke lover som skulle gjelde. Forholdene i andre land kunne jo være helt forskjellige fra det arabiske samfunnet i Medina. De sunnimuslimske lærde var enige om at det som står i Koranen og hadithene etter Muhammed, skulle være grunnlaget både for familie- og samfunnsliv, men de tok også hensyn til lover og regler som fantes i samfunnet fra før. Gjennom studier og diskusjoner kom man fram til lovene. Slik var det for eksempel i Spania, der muslimene styrte i mange hundre år. (Hove et al., 2020, s. 224).

I lys av Skrunes (2010) faglige kriterier for fremstilling av fagstoff kan man si at presentasjonen av mangfoldet er kortfattet og lite tilstrekkelig beskrevet. Tradisjoner, høytider, familie- og samfunnsliv, og et spekter av andre sentrale elementer er utelatt i presentasjonen. Det er lite kontekstualisert rundt hverdagen og andre ting som opptar sunnimuslimer. Et annet sted i kapittelet blir vi kjent med sufismen som ikke er en egen retning, men finnes både innenfor sunni og sjia. Sufismen har som utgangspunkt å komme nærmere Gud og vektlegger derfor andre praksiser som har mer fokus på individets egne krefter (s. 232). Ingen steder i boka presiseres det hvilken tradisjon boken har tatt utgangspunkt i.

5.1.3 Tro og tradisjon

I delkapittelet «Tradisjon og tro» (s. 226-231) beskrives fem troselementer som noe alle muslimer er enige om. Disse er troen på Gud, engler, profeter, bøker, dommedag og et liv etter døden (s. 227-228). Her blir religiøse praksiser i form av handlinger, sosial aktivitet og deltakelse trukket frem, og det skrives mer utfyllende om disse gjennom ulike deler av kapittelet. Fremstillingen av fagstoffet blir på denne måten litt rotete presentert. For eksempel gis det en detaljert beskrivelse av troen på Guds bøker på side 227, men at Guds bok er Koranen og at Hadith og Sharia er eksempler på profetens sunna og den religiøse loven må man lese om på side 221, til tross for at de har en nær sammenheng med hverandre.

På side 226 får leseren informasjon om at alle muslimer følger de fem søylene, men at det finnes ulike måter å praktisere islam på. Samme sted synliggjøres avstanden mellom

muslimske fundamentalister og muslimske aktivister ved å vise til Nobel fredsprisvinner Malala Yousafzais kamp for barns rettigheter.

For de fleste muslimer i verden er religionen noe de er født inn i, en tradisjon fra familien eller hjemlandet. Andre går over til islam. For alle gjelder det som kalles «de fem søylene» i islam. Men verden har forandret seg siden Muhammeds tid, og mange bor i land der muslimer er en minoritet, slik som i Norge, og muslimer velger ulike måter å praktisere islam på. Muslimer er enige om at Muhammeds handlinger er et eksempel man kan følge også i dag, men tradisjoner blir tolket ulikt. Skal man kopiere levemåten fra den arabiske halvøya på 600-tallet, eller skal man se på hva Muhammed sto for og hvilke endringer han gikk inn for? I Pakistan står ulike syn på dette mot hverandre – det fikk Malala Yousafzai oppleve (...) (Hove et al. 2020, s. 226).

Tradisjoner beskrives som en «praktisk» side av religionen (s. 228). Det er særlig islams fem søyler (trosbekjennelsen, bønningen, fasten, almessen og pilegrimsreisen til Mekka) som blir trukket frem som konkrete ting alle muslimer gjennomfører etter beste evne (s. 228), og utfyller det som står på side 226 om søylene. Kun tre av søylene blir beskrevet ytterligere i kapitlet, disse er eid, bønn og pilegrimsreisen. Det fremkommer ikke i teksten at dette er tre av søylene det skrives om, og blir dermed overlatt til leseren å forstå sammenhengen. De tre søylene illustreres gjennom et intervju med Maryam på 15 år (s. 229-231). Hun er avbildet med hijab, har mørk hud og ligner på en med utenlandsk opprinnelse. Maryam gjør det tydelig for leseren at hjemmet og moskeen anses som et sentralt sted for feiring av høytider og bønn:

Den lille eiden blir feiret etter ramadan. Vi ber en spesiell eidbønn tidlig om morgenen, så spiser vi noe søtt før vi drar til moskeen» (s. 230), «fredag er helligdagen i islam. Da drar min far og bror til moskeen, mens mamma ber hjemme. Hele familien samles hos bestemor, da møter alle kusine og fetterne hverandre. Det er veldig koselig (s. 231).

At moskebesøk og bønn er en typisk praksis blant muslimene fremkommer flere steder i kapitlet, både i bilder og i tekst. For eksempel er det et bilde av bosniske gutter i bønn under eid-feiringen (s. 228), menn som ber fredagsbønningen i en moské (s. 229), og en familie som åpner fasten under ramadan i Jama masjid-moskeen i India (s. 232). Gjennomgående i kapitlet får ikke leseren tydelig forklaring på hva en moske er, og hvilken betydning, rolle og funksjon den har i islam og for muslimer. Det står kun at det finnes en moske i byen Medina, at det finnes et sted inni moskeen som er en del av paradiset, at det bare er menn som kan besøke denne moskeen, og at «i moskeene samles muslimer til bønn, særlig på fredager»

(s. 230-237). Dette er forenklete beskrivelser av noe som er svært betydningsfullt i religionen.

Et annet aspekt blant muslimsk praksis er religiøse regler en bør forholde seg til for å kunne tjene sin plass i paradiset ifølge islamsk teologi. Det kan være regler som angår alt fra mat og drikke, privatøkonomi, ekteskap til påkledning. Sistnevnte er mye diskutert blant muslimer og ulike lovskoler. I læreboken er det beskrevet ganske lite om påkledning. Det er faktisk kun ett sted i kapittelet dette blir presisert:

Klær, først og fremst for kvinner er mye diskutert i islam. I Koranen står det bare at både menn og kvinner skal kle seg anstendig, og at kvinnene skal skjule «sin pryd». Noen tolker det som at håret må dekket, andre mener det gjelder brystene, og noen mener at hele kroppen må dekket slik at ingen former synes. For noen er hijab viktig for deres identitet som muslimer. Andre muslimer mener det er en kvinneundertrykkende skikk man bør komme bort fra (Hove et al. 2020, s. 228-229).

Forfatterne tar høyde for at det finnes ulike praksiser når det gjelder muslimske kvinners klesmåte ved å presisere at det finnes ulike tolkninger av regelen. Det påpekes derimot ikke om det finnes muslimske kvinner som ikke bruker dekkende klær. Det kommer heller ikke frem om kvinnen frivillig velger å dekke seg til, eller om det er tvang.

I et utsagn blir både menn og kvinner omtalt, og vi får dermed vite at klesreglene også er gjeldende for menn: «både menn og kvinner skal kle seg anstendig» (s.229). Dette er faktisk det eneste stedet i kapittelet at mannens påkledning nevnes. Det gis hverken noen ytterligere informasjon om hva som menes med «anstendig», hvordan menns klesdrakt ser ut eller hvordan muslimske menn praktiserer dette. Fokuset er mer rettet mot å forklare hva som angår kvinners påkledning videre i teksten, og der står det at: «for noen er hijab viktig for deres identitet som muslimer. Andre muslimer mener det er kvinneundertrykkende skikk man bør komme bort fra» (s. 229). Forfatteren bruker ikke mer tid på å beskrive hva en hijab er, hvordan den ser ut og det gis heller ikke en begrunnelse på hvorfor muslimske kvinner bruker hijab. Når det tidligere i teksten står at «håret må dekket» (s. 229) kan det være vanskelig for leseren å vite at dette er hijabs funksjon, og at det er derfor muslimske kvinner velger å bruke det. Forfatteren presiserer at det er uenigheter knyttet til denne klesdrakten, og at noen mener at den undertrykker kvinner. Dette gir leseren et inntrykk av at hijab er med på å undertrykke muslimske kvinner. På siste side i kapittelet (s. 236) får vi kjennskap til en annen type klesdrakt som heter nikab, og forfatteren går så videre inn på noen av debattene om islam som

har pågått i Norge, og de dagsaktuelle temaene blir stilt for leseren. Her defineres nikab som et ansiktsdekkende slør.

Kan man bruke hijab i alle yrker? Skal hijab for barn være tillatt i barnehage og barneskole? Skal en mann kunne nekte å håndhilse på kvinner hvis man er ansatt, for eksempel i skolen? Skal man ha lov til å bruke ansiktsdekkende slør (nikab) i jobb eller som student? ... Samfunnet har så langt sagt ja til noe av dette og nei til andre ting, men det er stadig politisk diskusjon og uenighet om slike spørsmål. (Hove et al. 2020, s. 236).

Forfatteren gir ikke mer informasjon om hvem som bruker nikab, hvorfor den brukes og hvilken forskjell den har fra hijab. Teksten gir ikke informasjon om hvilke saker det norske samfunnet har sagt ja eller nei til og det blir ikke nevnt noen for- og motargumenter til de aktuelle spørsmålene som stilles.

Forfatterne skaper et inntrykk om at det er ulik praksis blant kjønnene i islam, uten at det tydeliggjøres for leseren. Eksempelvis står det i bildeteksten på side 229: «fra fredagsbønnen i en moské. Det er hovedsakelig menn som ber i moskeen, kvinner ber eventuelt i et mindre rom ved siden av». Her gis det tydelige eksempler på hvordan atskillelse kan være praktisert, men hvor mange land som praktiserer dette eller hvilke tolkningstradisjoner dette gjelder for blir ikke presisert. Maryam nevner også noen eksempler på ulik praksis mellom kvinner og menn. Hun beskriver at det kun er menn som har adgang til moskeen på fredager, mens kvinner ber hjemme, og presiserer at i en av de mest hellige byene for muslimene er det kun menn som har adgang:

Pilegrimsreisen var bare en helt fantastisk opplevelse. Å se Guds hus i Mekka i virkeligheten er en opplevelse det ikke går an å beskrive. Vi dro også til byen Medina der det er en moské rundt profeten Muhammeds (fvmh) grav. Der kan man gå inn og kikke. Det er det bare menn som kan. (Hove et al. 2020, s. 231).

Hvorfor det kun er menn som kan besøke moskeen og ikke kvinner utdypes ikke, men Maryam sier i en bisetning at «*i alle fall er det sånn hos oss*» (s. 230), og leseren får dermed inntrykk av at denne praksisen ikke nødvendigvis gjelder for alle muslimer. Hun nevner også noe om menn og kvinners ulike ansvarsområder og oppgaver: «Kvinnens arbeidsoppgave under høytidene er å gjøre klar mat i huset til mennene som ber i moskeen» (s. 230). Hvilke regler som er gjeldende for kvinnene blir ikke tydelig presisert, og leseren sitter igjen med ett syn om at i islam er kjønnene atskilt uten at man får en tydelig forklaring på hvorfor.

Kjønnsroller er preget av mye debatt blant muslimer, men dette synliggjøres ikke i dette kapitlet.

5.2 Bildeanalyse

Ifølge Skrunes (2010a, s. 209) skal bildene ha en faglig funksjon, som er å formidle kunnskap og innsikt. Bilder fungerer på denne måten som en verdiavspeiling. I denne delen av oppgaven vil det undersøkes nærmere hva som vektlegges eller utelates i fremstillingen av islam og hvilke synspunkter presentasjonen av stoffet preges av. Kan bildene som brukes i læreboka påvirke leserens oppfatning av islam? Med tanke på at bilder og tekst er gjensidig avhengig av hverandre, er det praktisk å se på skrift og bilder hver for seg og deretter se nøyer på samspillet og helheten. Bildematerialet er aktuelt ved at den forteller leseren om teksten og er en sentral komponent i leseforståelsen (Aamotsbakken & Winje, 2010, s. 76).

5.2.1 Fremstilling av kjønnene

Det er en skjev fordeling blant kjønnene i både bilder og talspersoner. Analysen viser at 8 av 18 bilder er av kvinner, og tre av bildene viser menn. Resten er enten kunst eller andre illustrasjoner. Som nevnt tidligere, påpeker Stausberg viktigheten av å fremme forskjellige stemmer innenfor én og samme religion (2006, s. 37-38). Funnene fra analysen viser imidlertid et tydelig fravær av muslimske menn som kan fungere som rollemodell eller fortellere. I islam blir mannen sett på som leder i både familieliv og samfunnet og dette fører til mange fordommer knyttet til kvinnens plass i islam. Det blir ofte sagt at kvinnen er underordnet mannen eller at kvinner har mindre verdi enn menn (Opsal, 2016, s. 46-51). Forlagets ulike vektlegging av kjønnene kan imidlertid tolkes som et forsøk på å heve fram kvinnens stemme. For eksempel bruker læreboken Malala og Faten som talspersoner. Deres handlinger og verdier kan sees på som motsats til de etablerte kjønnsrollene i den muslimske kulturen. De bruker stemmen sin, kjemper for sin sak og er tydelige ledere. Dette er i strid med muslimske teologers perspektiv som hevder at mannen er skapt til å være leder, og ikke kvinnen (Opsal, 2016, s. 45).

Et annet funn er at kvinnene enten bruken av hijab, burka eller slør for å dekke håret. Det er kun ett bilde som viser kvinner uten slør (figur 9, vedlegg 1), men de er ikke i sentrum på bildet og er vanskelig å legge merke til med mindre man ikke ser nøye etter. Det som derimot er i sentrum er to kvinner som sitter foran Hagia Sofia moskeen i Istanbul, med et skaut på

hodet. Til tross for at denne klesdrakten får mye plass er det lite informasjon om den i boka. På denne måten sentraliseres hijaben ved religionen islam, ved at man kun viser bilder av kvinner som tildekker hode og kropp. Dette kan styrke og underbygge negative forestillinger og stereotyper knyttet til muslimer jf. HL-rapporten *Holdninger til jøder og muslimer i Norge* fra 2017.

Som nevnt er muslimske kvinner talspersoner for det muslimske trossamfunnet. Vi får kjennskap til Nobel fredsprisvinneren Malala Yousafzai og hennes kamp for unge kvinners rettigheter, vinner av Bergensprisen Faten Madhi Al-Hussainis og hennes engasjement for islam i Norge, og 15 år gamle Maryam som forteller om livet sitt som muslim i Oslo. Felles for disse kvinnene er at de ikke er etnisk norske, har mørk hud, bruker hijab, og kan virke som en typisk muslim ved første øyekast på grunn av tildekningsmåte. Det er heller ikke kvinner som har europeiske trekk, men typisk midtøstlige trekk, som gir indikasjoner på unøyaktig fremstilling og kan virke generaliserende ovenfor muslimske kvinner.

Andre bilder i kapittelet viser muslimske kvinner kledd i heldekkende drakt (figur 5, vedlegg 1), som også kalles for burka. Bildet blir ikke beskrevet med en bildetekst. Den er plassert under overskriften «Fundamentalisme og islamisme» og teksten handler om islamsk terror og islamske voldsgrupper:

Fundamentalister finnes i alle religioner, de ønsker å gå tilbake til det de mener er den «opprinnelige» religionen. Når det gjelder islamske fundamentalister, tolker de Koranen helt bokstavelig og vil at skikker og lover fra Muhammeds tid skal gjelde i dag, både når det gjelder klesdrakt, kvinners rolle, straffelover og religionsfrihet. ... Kvinner kan ikke bevege seg fritt uten å være i følge med sin mann, far eller bror. Islamister er ofte imot moderne og vestlige verdier som ytringsfrihet og likestilling. ... Noen islamistiske grupper bruker vold og terror for å nå sine mål. Det gjelder grupper som al-Qaida og Taliban i Pakistan og Afghanistan, IS i midtøsten, Al Shabab i Somalia og Boko Haram i Nigeria. IS har også stått bak mange grusomme terrorhandlinger i Europa (s. 233)

Som nevnt tidligere gjennomfører lesere en fortolkningsprosess der det man ser i bildet påvirker det man leser i verbalteksten – og omvendt (Bjorvand, 2014, s. 135). Bilder er tross alt meningsbærende. Noen fortolkninger leseren kan gjøre mellom bilde, tema og tekst er at kvinner som kler seg på denne måten er tilhengere av islamisme og fundamentalisme, at de tolker Koranen bokstavelig, og ønsker at skikker og lover fra Muhammeds tid skal gjelde i dag - både når det gjelder klesdrakt, kvinners rolle, straffelover og religionsfrihet. Andre tanker leseren kan gjøre seg er at kvinnelige terrorister kler seg på denne måten og at disse

kvinnene er deltagende i terrorgrupper slik som al-Qaida og Taliban fordi det nevnes i teksten rett over. Samtidig er dette klesplagget et konfliktfylt tema (Fossbakken 2017) og skaper mye debatt i samfunnet om hvorvidt det er et kvinneundertrykkende plagg og at det er imot vestlige verdier. Dette kan styrke leserens oppfatning om at bildet har en sammenheng med teksten ved at det i teksten står at «Islamister er ofte imot moderne og vestlige verdier som ytringsfrihet og likestilling» (s. 233). På en annen side nevnes det at kvinner ikke kan bevege seg fritt uten å være i følge med det motsatte kjønn, og dette er noe som er fraværende i bildet som brukes.

5.2.2 Kunstbilder

Læreboka legger opp til en enkel lesing av islamsk kunst. Vi kan se et bilde av kalligrafi som dekker mer enn halvparten av siden (Hove et al. 2020, s. 214). I marginen står bildeteksten «Kalligrafi ser vi overalt i den muslimske verden. Her i bakruta på en taxi står det: «I Guds navn, den barmhjertige» (s. 214). Denne teksten innleder alle surene i Koranen og skrifttypen som brukes kalles for thuluth (Winje, 2002, s. 27). Tuluth kjennetegnes ved at den har runde bokstavkanter og ligner på en vanlig håndskrift. Denne skrifttypen brukes ofte til kalligrafi i moskeene, men ikke så ofte i bøker (s. 27). Dette er det eneste stedet læreboken nevner kalligrafi, men leseren får ikke kjennskap om hverken hva kalligrafi betyr eller dens betydning og rolle i islam utover det som står i bildeteksten. Et annet sted i kapittelet (s.222) er første siden i Koranen avbildet, og kan fungere som et tydelig eksempel på dekorativ kunst i islam - selv om det kunstneriske aspektet ikke nevnes andre steder enn i marginen: «Dette er den første siden i Koranen, sure 1, åpningsbønnen. det finnes ikke bilder i Koranen, men den er ofte dekorert med geometriske mønster, eller blomster som her» (Hove et al. 2020, s. 222). I teorien kalles dette ornamentikk (Winje 2012), men lærebokforfatterne tydeliggjør ikke dette.

5.2.3 Bildeforbud og figurative gjengivelser

Som nevnt tidligere finnes det ulike oppfatninger om bilder og bildeproduksjon i islam, og er et omdiskutert tema blant muslimer og ikke-muslimer. Hvorvidt det foreligger et forbud eller ikke i Koranen er kjernen i diskusjonene. Selv om et forbud ikke er direkte presisert i Koranen, blir ulike vers brukt for å støtte opp forbudet (f.eks. Koranen 21, 52-71: Berg, 1989). Det er derfor viktig å undersøke hvordan læreverket har forholdt seg til dette forbudet, og om minoritetens hensyn er ivaretatt.

Analysen viser variasjoner av bilder og malerier. Det er totalt 18 bilder i kapittelet, hvorav 13 er fotografier av mennesker og 5 er eksempler på kunst. Det er uten tvil at fotografiene dominerer i antall. Ni av de 13 bildene representerer hverdagsmuslimen, der vi får et innblikk av mennesker som blant annet utfører rituelle handlinger slik som bønn og moskébesøk, kvinner i burka (heldekkende kvinnedrakt) og noen som feirer de hellige høytidene Eid og ramadan. Tre av bildene tar for seg muslimenes kamp for rettighetene sine. En streng tolkning av bildeforbudet omfatter ikke kun et forbud mot religiøse personer, men gjelder avbildning av alle levende vesener. Når det gjelder kunst finner vi eksempler på kalligrafi og figurative fremstillinger av antropomorfe og zoomorfe skikkelser. Antropomorfe er i motsetning til zoomorfe å tillegge det som ikke er menneskelig, menneskelige egenskaper. Zoomorfe er en litterær teknikk som tillegger dyr, ikke-dyriske egenskaper og forestiller mennesker som ikke-menneskelige dyr (Literary Devices u.å). Det er særlig de figurative fremstillingene som skal vies plass til videre i analysen.

En illustrasjon (figur 1, vedlegg 1) viser islams historiske utvikling, tegnet i en tidslinje fra år 0 til år 2000 e.Kr (Hove et al., 2020 s. 216). I tidslinjen ser vi en fremstilling av engelen Gabriel som åpenbarer Koranen for Muhammed. Det visualiserer faktumet at engler er Guds budbringere og utfører Guds befalinger (Flaskerud, 2010, s. 126). Engelen Gabriel står opphøyd i skyene, med en flammeformet glorie som omkranser hele kroppen. Ifølge Winje (2004) symboliserer flammende glorier Guds virksomme kraft i hellige personer (s. 6-7). Ansiktet til engelen er tegnet helt hvitt, det virker som at man har unngått å tegne ansiktstrekkene. I hendene holder engelen en skriftrull som han leser opp for profeten Muhammed. Profeten er snudd ryggen til og ser ut til å ta imot Koranen fra engelen.

Under overskriften ««Et spesielt oppdrag» er det et maleri (figur 2, vedlegg 1) som synes å illustrere dette oppdraget mellom profeten og engelen (s. 218). Her er det gjengitt en kort fortelling fra historikeren Ibn Ishaq om hvordan profeten Muhammed fikk sin første åpenbaring av engelen Gabriel. Ved første øyekast på bildet ser vi at profeten sitter på kne og ber. Rundt han er det en flammeformet glorie som omkranser hele kroppen, og ansiktet hans er tildekket av et hvitt slør. Dette er et fenomen man ser i den muslimske verdenen der mange av avbildningene av profeten ofte blir tildekket med et «forheng» eller lignende (Winje, 2004, s. 6). Imidlertid peker Flaskerud (2010) på at flere forskere tolker dette som et tegn på en form for bildefiendtlighet (s. 133). På en annen side viser Grubers (2009) forskning at det plasseres et slør foran profetens ansikt slik at man lettere kan fokusere på hans indre

kvaliteter. Ved siden av han ser vi en antropomorf skikkelse av engelen Gabriel flyvende mot profeten med to store kraftfulle vinger og en krone på hodet. Sammenlignet med profeten er ansiktstrekkene til engelen ganske tydelig. Øverst på maleriet er det en tekst på arabisk som hverken er forklart eller oversatt for leseren. Bildeteksten skrevet i margen til venstre lyder som følger: «Muhammed får sin første åpenbaring av engelen Gabriel. Islam har bildeforbud, men i Tyrkia på 1500-tallet malte man likevel bilder fra profetens liv, uten å male ansiktstrekkene» (Hove et al., 2020, s. 218). Dette er *eneste* stedet i hele kapittelet bildeforbudet blir nevnt. Det er ingen opplysninger om hvem som er kunstneren av bildet eller når den ble malt, men det er stor grunn til å tro at den kommer fra Tyrkia eller Iran rundt 1500-tallet på grunn av bildetekstens føringer, og fordi i mange klassiske persiske og tyrkiske miniaturer dekkes ansiktet til profeten med et slør (Flaskerud, 2010, s. 133).

Fortellingen om nattreisen er skrevet under samme overskrift «Et spesielt oppdrag» og er plassert etter historien om profetens første åpenbaring. Nattreisen kalles for «miraj» som omtales i Koranen (17,1). Fortellingen om nattreisen er fordelt på litt over to sider i boken og det er viet stor plass til en illustrerende tyrkisk miniatyr fra 1400-tallet. Miniaturen (figur 3, vedlegg 1) viser Muhammed som sitter på ridedyret Burak, et mulesel med menneskeansikt (Vogt 2018) begge omgitt av flammer rundt kroppen. På venstre side ser vi at engelen Gabriel har blikket rettet mot profeten og ridedyret Burak, og leder dem inn i paradiset. Under dem er det mennesker som holder hender, rir på kameler og gir hverandre blomster. Øverst på maleriet er det også en tekst på arabisk som hverken er forklart eller oversatt for leseren. Mens ansiktstrekkene til de antropomorfe skikkelsene og menneskene som står under er tydelige, er ansiktet til profeten delvis tildekket, der munnen er tydelig tegnet mens øynene er utydelige.

De religiøse miniaturene som brukes i læreboken har en rekke likheter med det som står i hadith-fortellingene, ved at de blant annet illustrerer viktige høydepunkter fra islams første tid, og gir kunnskap om religionshistorie og uttrykksformer. Samtidig er miniaturene eksempler på den guddommelige kraftens tilstedeværelse i menneskenes verden som visuelt blir beskrevet i malerkunsten (Flaskerud, 2010, s. 127).

5.3 Oppsummering

Det teologiske innholdet som tar for seg muslimsk tro er beskrevet på en utfyllende måte, fordi leseren får innblikk i de fem ulike trosaspektene i en kronologisk og detaljrik rekkefølge gjennomgående i kapittelet. Samtidig har vi også sett at læreboken vektlegger ulike emner forskjellig. Det muslimske mangfoldet blir gjennomgått på en enkel og kortfattet måte, mens islams historie får en mer oversiktlig og detaljert gjennomgåelse og er krydret med bilder og illustrasjoner. I det helhetlige bildet er det få eksempler som viser muslimer i ulike hverdagssituasjoner, og i stedet er bildene i all hovedsak knyttet til bønn, feiring av høytider og demonstrasjoner. Det er også gjort funn som viser en stereotypisk fremstilling av muslimer, der alle bilder av kvinnene enten bruke hijab, burka eller slør for å dekke håret. Klesreglene blir beskrevet på en kort og konsis måte, men vi har sett at disse beskrivelsene kan etterlate leseren med spørsmål og skape generaliserende framstillinger om påkledning. Det gis med andre ord et inntrykk om at alle muslimske kvinner er tildekket. Når det gjelder bildeforbudet ser vi at læreboken kan utfordre ulike varianter av fortolkningen av forbudet, ved å vise bilder av profeten og hellige skikkelser. Samtidig ser vi også at forlaget har tatt hensyn til bildeforbudet ved å sladde profetens ansikt og kan forstås som et uttrykk for toleranse og respekt. Islamsk kunst og arkitektur er fraværende i det teoretiske innholdet, men det gis noen visuelle eksempler uten at det utdypes ytterligere. Et annet funn er at bildene som brukes kan påvirke leserens oppfatning av islam og skape fordommer mot muslimer. Vi har blant annet sett at boken bruker et grotesk bilde som kan oppfattes som eksotisk, og presentere islam som noe fremmed. Et annet eksempel er at læreboken plasserer et bilde av muslimske kvinner i heldekkende drakt (burka) under temaet om islamisme og fundamentalisme, og dette kan skape negative assosiasjoner til klesplagget.

6. Drøfting

Økt kritikk av islam i media preger nyhetsbildet, og skaper også en utfordring for religions- og livssynsundervisningen. Samtidig preges og formes elevenes kunnskaper og holdninger til ulike tro- og livssyn basert på fremstillinger i lærebøker. Hvilke perspektiver som kommer frem, kan dermed få stor betydning for hvordan elevene oppfatter de ulike religionene. Et viktig spørsmål blir derfor hvordan læreboken forholder seg til islam slik den fremkommer i media, som elevene er en del av. Det blir også viktig å undersøke hvilken kunnskap som kommer frem i læreboka og hvilken kunnskap som er valgt bort. Dette kan bidra til at det stilles viktige spørsmål om hvem som representerer religionen, og på hvilken måte religionen framstilles i klasserommet.

6.1. Andregjøring

Peder Nustad (u.å) definerer andregjøring slik: «Begrepet andregjøring viser til ord, handlinger og prosesser som plasserer noen individer som «de andre», som noen som ikke er en del av «vi/oss». I analysen oppdaget vi flere funn som tydelig markerer forskjeller mellom «norsk kultur» og «muslimsk kultur». En slik presentasjonsform kan virke kompleks. På den ene siden kan vi si at forskjellene bør markeres, men på den andre siden kan det skape ekskludering og begrense følelsen av kulturell tilhørighet (Nustad, u.å).

6.1.1 Orientalisme

Europa har i mange hundre år levd i en spenning mellom ideologisk og militær bekjempelse og kunnskapsmessig og kulturell avhengighet av den muslimske verden. Løsningen på denne spenningen har vært at Europas kunnskapsmessige og kulturelle arv fra islam har blitt fortiet, samt at bildet av islam har blitt fordreid ... Bildet av islam skulle tegnes så mørkt at det skulle være opplagt for dem som bekjempet islam at de kjempet for lyset mot mørket. (Opsal, 2016, s. 22)

Andregjøring baserer seg på fordommer og utbredte forestillinger om andre grupper (Nustad u.å). I analysen ble det redegjort for et eurosentrisk syn på islam og muslimer. Dette sier jeg fordi det først og fremst brukes et bilde av to brødre som er på flukt til Europa (figur 6, vedlegg 1), og i ett av delkapitlene om «islam i verden i dag» nevnes det at mange muslimer flykter fra muslimske land til Europa på grunn av arbeidsinnvandring og flyktningkriser. Den typiske årsaken som ligger til grunn for at flyktninger rømmer fra sitt eget hjem er ofte knyttet

til krig, konflikt og uro. Europa blir på denne måten fremstilt som en motpol til dette ved at det er et sted man ønsker å flykte til og som kan assosieres med fred, ro og harmoni.

Jan Opsal (2016) peker ut noen viktige eksempler der Europa framstiller islam som en kontrast til den kristne Europa. For eksempel den irakiske presidenten Saddam Husseins okkupasjon av Kuwait (1990-91) som gav islam det ansiktet som mange i Vesten ønsket at islam skulle ha (s. 22-23). Eller den engelske reformatoren John Wycliffe som rettet kritikk mot at Europa hadde svakheter som man kritiserte islam for (s. 22). Slike historiske tradisjoner preger fortsatt europeers oppfatning av islam og den muslimske verden. Opsal (2016) mener at informasjon som bekrefter det rådende bildet av islam, slipper lettere gjennom «filteret» enn informasjon som problematiserer det (s. 23). Det er med andre ord et tydelig maktspekt mellom den som formidler og den som mottar kunnskap.

Forfatterne bruker eksplisitt «Europa», selv om det har vært større flyktningsstrømninger til andre områder de siste årene, deriblant Libanon og Jordan. På denne måten skapes det en fiktiv forestilling om at flyktninger ønsker å komme seg til Europa, selv om det ikke fremkommer hvor eller hvordan de har fått denne kunnskapen fra om at det er Europa de har tenkt seg til. En slik fiktiv forestilling av ikke-europeere kan sees i lys av Edward Saids (1994) forståelse av orientalisme, og er ett av orientalismens hovedproblem - at Europa settes i sentrum og europeisk kultur og samfunnsform blir fremstilt som bedre enn Midtøsten, fordi man på liv og død ønsker å reise fra Afghanistan til Europa. Dette er tegn på vestlig overlegenhet og burde i lys av Chimamanda Ngozi Adichies presentasjon om forståelse på representasjon fremstilles balansert (TED, 2009).

I kapittelet vises det kun bilder av muslimer med ikke-europeiske trekk. Personene har enten flerkulturell bakgrunn, mørk hud, mørkt hår eller andre typiske orientalske trekk. Dette kan skape en tanke om at islam er en fremmedreligion som ikke tilhører et europeisk land som Norge.

Det vises få eksempler på islam som hverdagsreligion og som levd liv i Norge, men i stedet skapes det et bilde om at muslimer kun drar på moskebesøk, faster, ber og feirer muslimske høytider. Et lignende funn understøttes av Thobros (2008) forskning som viste at lærebøkene fremstiller andre religioner i relasjon til et norsk «oss». I kapittelet så vi eksempler av muslimer åpne fasten ved å spise middag på bakken (figur 8, vedlegg 1), og vi observerte at

alle kvinnene var iført heldekkende klær og hijab. Selv om dette er viktige holdepunkter i islam, er det ikke «typisk norsk» og ting man kan relatere til norsk kultur. Ifølge Saids (1994) styrker det den europeiske kulturen ved å fremstille europeisk identitet som motpol til Midtøstlige kulturer og tradisjoner som er annerledes enn det «vi» er vant til. Selv om disse fremstillingene er basert på virkeligheten, er det ikke en nyansert framstilling av islam. Det forsterker tanken om at dette blir en representasjon av «de andre» og som en kontrast til «det norske» og «norsk kultur» (Røthing og Svendsen, 2009, s. 77). Elever som posisjonerer seg som både muslim og norsk kan derfor oppleve at de er «fremmed» i sin egen kultur. Derfor bør lærebøker i KRLE synliggjøre både variasjon og mangfold innad i religionen.

6.1.2 Eksotisme

I flere trostradisjoner finnes det noe som oppfattes som eksotisk og fanger elevenes oppmerksomhet. I vårt tilfelle så vi at læreboken løfter frem ekstreme former for islam uten å nyansere dem på en tilstrekkelig måte. Det brukes et bilde av en sjia-muslim som slår eller kutter seg selv for å minnes drapet på Hussein (figur 4, vedlegg 1). Det tyder på at det er en utfordring å takle forskjeller i læreboken. Selv om det er spennende stoff å jobbe med, kan det ifølge Eidhamar (2009b) bidra til at religionen fremstår som noe fremmed, og bekrefte stereotypier om at enkelte ting fra religioner er sære og rare (s. 109). Det som skaper oppmerksomhet rundt akkurat dette bildet og gjør dette til noe eksotisk, er at mannen er dekt i masse blod og vi kan se knivbladene i luften på vei mot ryggen hans. Det er problematisk at et slikt grotesk bilde brukes for å representere sjiamuslimer. Det skaper et syn på islam som noe skadelig og strider mot fagets sentrale verdier som er at eleven skal kunne fremme respekt, toleranse og demokratisk medvirkning, og utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet (Utdanningdirektoratet, u.å.). I religions- og livssynsundervisningen er det viktig at elevene får møte sin egen tro på en slik måte at de kan kjenne seg igjen. Norske sjia-muslimer som ikke feirer ashura på samme måte som boken beskriver, kan føle at fremstillingen ikke er nyansert, at den er stigmatiserende og ikke-representativ. Dette er en forenklet framstilling som kan gi feil inntrykk om at dette er gjeldende for alle sjia-muslimer.

Ifølge Rian & Eidhamar (1995, s. 248) bør et overdrevent fokus på islams eksotiske sider unngås fordi det kan skape nedlatende holdning overfor muslimer. Når forlaget allikevel velger å inkludere dette i representasjonen, oppstår holdninger gjennom forestillinger om forholdet mellom «oss» og «dem» (Røthing, 2014, s. 70-71). «Oss» er noe vi kan relatere oss selv til, mens «de andre» fremstår som noe ukjent og fremmed. Forholdet mellom «oss» og

«dem» har vært en underliggende utfordring, fordi religiøse grupper selv har en tendens til å ønske å fremheve forskjeller og grensemarkører (Lippe & Undheim, 2017, s. 21). Røthing og Svendsen (2009) mener at bilder som skaper et skille mellom majoritet og minoritet styrker og underbygger tanken om at «den norske kulturen» er å foretrekke fremfor «de andres kultur». Bildet av sjiamuslimen som pisker seg selv blir i denne sammenheng fremstått som «den andre» og virker som en negativ motpol til «det norske». Ifølge Eidhamar (2009b) skal eleven møte «de andre», som både betegnes som de andre religionene og de andre menneskene som tror annerledes enn en selv (s. 105). Hvilket bilde eleven danner seg av «de andre» vil være avgjørende for hvilke holdninger, toleranse og respekt den får til sine medmennesker. Noen tradisjoner vil være mer utsatt for negative holdninger enn andre, men man vil i bunn og grunn se «de andre» gjennom egne subjektive briller (s. 107). Dette religiøse fenomenet er ekstraordinært, men heller ikke usant. Den er heller ikke representativ for den jevne sjiamuslim, og kan skape et utilsiktet mål i form av negative holdninger.

Elevforutsetninger er viktig å vurdere i undervisning om religioner og livssyn. Elevmassen i klasserommet er sammensatt og det betyr at hver elev har egne forutsetninger i undervisningen betinget av erfaringer, forkunnskaper, holdninger og motivasjon (Sødal, 2009b, s. 46). Barns religiøse forutsetninger er ikke fastsatt. De kommer til skolen med forskjellige referanserammer og forutsetninger som er miljø- og kulturavhengige. Det finnes elever som møter tradisjonell religion og livssyn for første gang gjennom skolen, og det finnes elever som lærer om den livstolkningen de har med seg hjemmefra. Noen elever kan oppleve forvirring ved at de ikke gjenkjenner seg i lærebokens beskrivelser. Ifølge Eidhamar (2009a) er ikke dette en kognitiv forvirring, men en eksistensiell forvirring fordi den går på elevens egen tro (s. 102). Dette kan tolkes positivt ved at elevene blir utfordret til å reflektere over det de tro på. Samtidig kan foreldre mene at dette er svært uheldig fordi de ønsker at barna først skal få anledning til å bli grunnfestet i sin egen livssynsmessig identitet før de møter andre perspektiver. I Sødal (2009b) viser religionspsykologisk forskning at hjemmet er viktig for dannelsen av barns religiøsitet og livstolkning (s. 46), og at elever med muslimsk identitet deltar i religionsutøvelsen fra de er helt små fordi det å oppdra barn i samsvar med islams prinsipper er obligatorisk for alle muslimer (s. 63).

Vi kan trekke frem flere paralleller fra Tove Nicolaisens forskning om hvordan norske ungdommer med bakgrunn i tamilsk hindutradisjon erfarer undervisningen i KRLE (2013).

Ungdommene som ble intervjuet måtte stadig posisjonere seg mellom ulike kulturer og deres normer og verdier (s. 287). Funnene avdekker at dette kan utfordre «KRL-normaliteten» ved å representere religiøs praksis som skiller seg fra den dominerende diskursen (s. 3), der kristendommen kan oppfattes som «normen», med tanke på at den kristne kulturarven er en del av norsk kultur, tradisjon og historie, og er svært framtrædende i formålsbeskrivelsen av faget. Ifølge tall fra SSB (2017) har de fleste muslimske ungdommer i Norge innvandrerbakgrunn, og kan oppleve lignende utfordringer knyttet til posisjoneringer mellom to kulturer.

Å være muslim i Norge er noe annet enn å være muslim i Midtøsten eller Asia. I læreboken legges det opp til en religionsforståelse som er noe annet enn å være muslim i Norge. Denne type ashura-feiringer er ikke vanlig tradisjon blant norske muslimer, og kan skape utfordringer hvis undervisningen ikke skaper gjenkjennelse, men fremmedgjøring. Når dette groteske bildet av ashura-feiringen fremstår som noe normalt og naturlig, kan det skape forvirring i selvpresentasjonen blant muslimske elever som ikke har samme forståelsen av den religiøse virkeligheten. På motsatt side kan elever som feirer ashura på denne måten oppleve at de posisjonerer seg som «den andre» fordi en slik religiøs feiring representerer en ikke-vestlig religionsforståelse som avviker fra den normale vestlige kulturen. Ved å sette opp tydelig motsetninger mellom sjia-tradisjon og vestlig tradisjon er det fare for å bidra til å opprettholde stereotyper.

6.2. Stereotypisering og fordommer

Det er en rekke illustrasjoner og kunnskap i læreboken som kan fremme forståelse om ulike tradisjoner, verdier og syn klasserommet. Samtidig kan det også være eksempler på tradisjonelle stereotyper, skjevhet og fordommer i bokas innhold som kan skape avstand til islam. Det finnes eksempler på bilder i læreboka som avspeiler ulike oppfatninger og som kan være med på å skape forestillinger. Til tross for at læreboken skal unngå å opprettholde stereotyper, har vi ved flere tilfeller opplevd at bildene som brukes i læreboken har løftet frem noen tanker om ulike stereotypiske fremstillinger. Hvorvidt disse skaper fordommer eller ikke, vil drøftes videre nedenfor.

6.2.1 Påkledning

Islam er på mange måter en praktisk religion og muslimer velger ulike måter å praktisere sin tro på. For eksempel praktiseres påbud om tildekning og slør i svært varierende grad. Mens mange kvinner i de asiatiske landene kan bære en teltlignende drakt som dekker hele kroppen (burqa), kan muslimske kvinner i landsbygder i Afrika gå med bar overkropp. Bruken av slør endrer derfor i takt med en økende islamsk bevisstgjøring (Rian og Eidhamar, 1999, s. 190). Østberg (2003) mener at klær er ett av faktorene som markerer et skille mellom muslimske ungdommer mellom seg. Der noen velger å kle seg fullt ut, tar noen deler av norsk og annen kultur og blander det sammen. Klær og kleskoder blant muslimske ungdommer er et sammensatt og mangfoldig felt. Klær skaper tilhørighet, men det skiller også mellom grupper. Hun beskriver dette fenomenet som *integrert plural identitet*, som betyr at noe av den kulturelle meningen er gitt fra den islamske trosopplæringen, mens noe annet er gitt fra norsk virkelighet (Østberg, 2003). Deres flerkulturelle kompetanse er det som kalles deres *integrerte plurale identitet*. Det er en identitet som består av mange identiteter.

Det merkes at forfatterne ikke bruker tid på å beskrive hva en hijab er. Allikevel kan det tyde på at det har noe med påkledning å gjøre, ettersom begrepet i nyere tid entydig brukes om alle former for slør eller forheng som skjuler en person eller en gjenstand (Vogt 2004, s. 26-27). Dette er ganske omstridt da både teologer og mystikere tolker reglene rundt hijab om noe som ikke har med påkledning å gjøre (Vogt, 2004, s. 27-28). Det som uansett er ganske tydelig er at Koranen oppfordrer kvinner til å være påpasselige og dekke seg til, i behovet for å hindre illegitim sex og fristelser i form av seksuelt begjær (Vogt, 2004) En slik tolkning er muslimske feminister uenig i, og deres syn kan avvike radikalt fra tradisjonell korantolkning (Rian & Eidhamar, 1999, s.190). Ifølge feministene krever Koranen at kvinnen kler seg sømmelig og at mannen skal være tildekket fra midjen til knærne. Det kan foreligge andre årsaker til at en muslimsk kvinne velger å tildekke seg, enn det som står i Koranen. Noen årsaker kan blant annet være samfunnspress, familiepress eller at det er kulturell betinget. Noen positive årsaker bak en slik ensidig framstilling kan være at bruken av hijab er vanligere blant muslimer i Europa og det er en del av muslimske ungdommers eget språk og identitet (Larsen, 2004, s. 61) og det inngår i islamsk praksis. I kapitlet gis det heller ikke informasjon om den historiske utviklingen av sløret, og det kan skape et inntrykk av at sløret er av islamsk oppfinnelse. Sløret relateres ofte til islam, men at den er av islamsk oppfinnelse er noe som absolutt ikke stemmer. Sløret har fra det annet årtusen før vår tidsregning vært symbolet på ærbarhet og sosial status, der kun gifte kvinner var pålagt å bære slør blant både

jøder og kristne (Keddi, Nikki og Baron, 1991). Ifølge Kari Vogt (2004) er det Bibelen som har det klareste slørpåbudet sammenlignet med Den hebraiske bibel og Koranen (s. 24). Det vil derfor være mer korrekt å se på hijabbruken som en sedvane med dype røtter i Midtøsten, som ble islamisert i løpet av 700- og 800-tallet (Vogt, 2004, s. 26).

Boken fremstiller konsekvent hijab som normen blant muslimske kvinner. Dette sier jeg fordi det kun vises bilder av muslimske kvinner med tildekkende klær og hijab. Ungdom som først møter islam gjennom læreboka, kan tro at alle muslimske kvinner bærer skaut og må være tildekket, og at dette er normen blant muslimer. Denne typiske fremstillingen om at «alle muslimske kvinner bruker hijab» kan sende uheldige signaler om at dette er virkeligheten, og medfører risiko for å både skape og videreføre stereotypier ved at den både er ensidig og unyansert (Andreassen 2012, s. 108). Dette er en feiloppfatning av virkeligheten som ungdommen bør passes for. Muslimske elever som ikke bruker hijab kan føle seg ekskludert fra lærebokens atypiske fremstilling, og kan oppleve at de ikke gjenkjenner seg i beskrivelsen som boka representerer. Islam er som sagt en mangfoldig religion der det finnes kvinnelige muslimer som følger en tildekningspraksis, og kvinnelige muslimer som ikke gjør det. I norske klasserom er disse begge muslimene presentert. Når læreboken ikke åpner opp for nyanser av hijabbruken blant muslimer, blir det å regne som en unnlattelse av visse fakta som også kan forårsake et annet syn på religionen. At læreboken vektlegger en slik fremstilling, kan bidra til å endre holdninger mot klesplagget eller skape holdninger.

6.2.2 Verdipolarisering

Under overskriften «Fundamentalisme og Islamisme» i læreboken (s. 233), beskrives terrororganisasjoner som IS, al-Qaida og Taliban som eksempler på «islamisme». I faglitteraturen er det vanlig å skille mellom islamisme og jihadisme. Islamisme er samlebetegnelsen for politisk islam i det 20. århundre, og jihadisme brukes om væpnet kamp for å beskytte islam - en «hellig krig» (Opsal, 2016, s. 34). Det blir for smalt og entydig å samle disse eksemplene under islamisme. Med dette i betraktning savner jeg en problematisering av begrepet islamisme.

Læreboken forsterker bilder av det elevene møter i media ved å plassere et bilde av kvinner i burka under overskriften «Fundamentalisme og islamisme» (figur 5, vedlegg 1). Den verbale teksten forklarer hva fundamentalisme og islamisme dreier seg om, men selve bildet kan ikke tilknyttes direkte til beskrivelsen. På denne måten assosieres plagget med islamske konflikter

og det skaper et negativt syn på muslimske kvinners klespraksis. Dette kan sees i lys av medias fremstilling av muslimske plagg. Døving og Kraft har i 2013 undersøkt hvordan mediene fremstiller religiøse betonte saker og mener at medias fremstilling har stor innflytelse på majoritetens fortolkninger av minoritetsgrupper. Særlig fremtredende er det at islam blir synliggjort gjennom eksepsjonelle hendelser eller saker. Blant annet er hijaben vært profilert i pressen mellom 2000-2010 med saker knyttet til likestilling og mangfold (Døving & Kraft, 2013). Debatten om dette hodeplagget er et uttrykk for noen av de dilemmaene som oppstår i det flerkulturelle Norge. Hijaben har på den ene siden blitt tolket som et tegn på en islamiseringsprosess som utfordrer det liberale samfunnet, og på den andre siden blir den sett på som et tegn på et sunt og flerkulturelt samfunn (Døving & Kraft, 2013), og uttrykk for ens religions- og ytringsfrihet. Islam er ofte i mediene og vi ser dessverre økende tendenser av negative holdninger mot dette plagget. En fersk studie gjort av det amerikanske forskningsinstituttet viser at nordmenn og flertallet i vesteuropeiske land er svært kritiske til ansiktsdekkende klær (Salazar & Gardner, 2018). Flere land har et så kalt «Burka-forbud» og nylig ble det innført i Sveits (Riisnæs, 2021). Argumentene som går igjen er at man ønsker et åpent samfunn der alle kan se ansiktene til hverandre og det anses som en viktig verdi i det norske samfunnet (Vollan, 2017). I Norge har Siv Jensens uttalelse om «snikislamisering» ført til at klesdebatten ble snudd om til en debatt om islam og integrering, der klesplagget ble fremstilt som et politisk symbol på en islamsk stat med islamske rettsprinsipper (Døving & Kraft, 2013). Dette skaper en oppfatning om at burka er imot norske verdier og blir presentert som noe annerledes og motsatt av norsk. Amnesty (2021) mener at slike holdninger mot plagget kan være diskriminerende og kan stigmatisere kvinner som tilhører en allerede marginalisert gruppe.

Som sagt blir ikke bildet knyttet opp mot tekstens innhold eller forklart i en bildetekst. For å understreke mitt poeng kan vi trekke frem Røthings (2014) beskrivelse av bildenes påvirkningskraft: «Bildet vender elevenes assosiasjoner i en spesifikk retning og vender samtidig fokus bort fra andre mulige og relevante assosiasjoner» (s. 81). I læreboka ser vi et tydelig eksempel på at burka blir assosiert med terrorisme, islamisme og fundamentalisme, og derfor er det viktig å si noe om hvilke forståelsesmåter lærebøkene trekker veksler på og formidler. Bærende idealer i et demokratisk samfunn er at alle skal bli inkludert, og at personer blir respektert for den de er. Denne klesdrakten kobles så tungt til vold og tvang at det i liten grad fremstår som mulig å se den som et selvvalgt identitetssymbol. Dette kan ha stor påvirkningskraft hos elevene. En gruppe som allerede har en usikker og uklar posisjon i

samfunnet blir skyvet frem, og stilles åpen for kritikk. Vi trenger en mer demokratisk måte å oppdra elevene på. Gjennom skolens undervisning skal elevene lære å leve sammen i sameksistens, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn (Wittek, 2012). Læreboken skal ikke forsøke å formidle bestemte verdier til elevene, men fremme inkludering og likebehandling. Kunnskap som står i lærebøker, er en viktig del av undervisningen. Vi må være bevisst på hvilke signaler boken legger til rette for. Wittek (2012) argumenterer for at dialogiske tilnærminger fremmer læring og demokrati i praksis (s. 163-164), og fokuserer på dialog om ulike perspektiver, ideer og paradigmer (s. 169-171). Synliggjøring av faglige og kulturhistoriske dialoger og konflikter kan hjelpe elevene til å utvikle kompetanse til å være aktive deltakere i et utforskende fellesskap, og det kan hjelpe elevene til å skape mening i lærestoffet (Wittek, 2012, s. 170). Faget og derav boka, bør synliggjøre ulike synsvinkler, ideer og perspektiver slik de kommer til uttrykk i historien, dagens samfunn og media. Ettersom forskning viser at nordmenn og flere europeiske land er svært kritiske til dette plagget, kan en dialogisk tilnærming bidra til å belyse betente problemer mellom ulike grupper av individer i samfunnet. Det er oppsiktsvekkende at *Store Spørsmål 8-10* bidrar til å opprettholde de stereotypiske forestillingene om burkaen, som mediene også er en stor pådriver av. En slik framstilling av muslimene er problematisk fordi det støtter medias framstilling.

6.3 Muslimske identitet

Læreboken legger opp til en ensidig framstilling av hva det vil si å være muslim. Dette sier jeg fordi det er en mangel på mangfold på flere ulike perspektiver. Det finnes mange ulike muslimske trossamfunn. Noen av årsakene skyldes språklige skiller, konfesjonelle skiller som sunni og sjia, ulike fromhetstyper, kulturelle skiller og fordi mange av moskeene er en del av transnasjonale nettverk (Opsal 2016). I 2003 skrev Sissel Østberg «I dag er det mulig å finne folkereligiøsitet, normativitet, islamisme og moderne islam i alle moskeer» (s. 53), og denne utviklingen har fortsatt til den tid i dag.

For det første har læreboken få eksempler på muslimer i hverdagskontekst. Dette gjøre noe med måten islam blir framstilt på både som hverdagsreligion og som levd liv. Ifølge Midttun (2014) er det naturlig at en lærebok framstiller majoritetens tradisjoner, men den bør også synliggjøre både variasjon og mangfold innad i religionen (s. 338). I 2003 kategoriserte Østberg muslimsk mangfold i fire ulike kategorier: Den liberale muslim, den normative muslim, den kulturelle muslim og den etniske muslim (s. 202). Den liberale muslimen vil

begrense religionens rolle i livet, ofte ved å privatisere den. Den normative muslimen skiller mellom religion og kultur, og anser religion som normativ og sann, mens kulturelle tradisjoner kan forkastes. Den kulturelle muslimen er den som ønsker å bevare både religionen og deres kultur i livsstilen. De etniske muslimene har ikke noe forhold til verken religion eller kultur. De lever livet sitt som de alltid har gjort blant likesinnede i sin egen etniske gruppe. Selv om dette er ulike hverdagsperspektiver, er det noen glidende overganger. I læreboken vi analyserer finner vi eksempler på den kulturelle muslimens hverdagspraksis ved at bilder og innhold for det meste er knyttet til bønn og teologi. Det tematiske innholdet har et fokus på tradisjoner og hvordan muslimer praktiserer troen, som også er viktige kjennetegn for den kulturelle muslimen. Midttunn (2014) finner i sin lærebokanalyse av *RLE-boka 8-10* (2013) at mangfoldet blant muslimer er lite tematisert, og forundrer seg over at viktige spørsmål som opptar muslimers praksis av sin tro som minoritet i majoritetssamfunnet ikke blir konkretisert (s. 335-336). Ifølge STL-rapporten *Livsfaseriter som religionspolitisk utfordring 2009*, oppstår spørsmål knyttet til gravferdsritualer, omskjæring, halalmat, ekteskap og praktisering av bønn. Selv om den nye læreboken presenterer den kulturelle muslimen, er det fremdeles ingen steder i kapittelet at disse spørsmålene blir tatt opp. Det får meg til å tenke at presentasjonen av muslimene kanskje ikke likevel er så kulturelt betonet slik jeg først fikk et inntrykk av. Dette er spørsmål som definerer muslimenes levemåte og praksis i det norske samfunnet og burde vært vektlagt for å gi større innsikt i religionens mangfold og variasjon.

For det andre ser vi en tenkning som skiller mellom «andre» kulturer og «vår» kultur, ved at det er tydelige tendenser i boken som ikke kan relateres som «typisk norsk», for eksempel ved å bruke et grotesk bilde for å nevne noe. Når islam fremstilles som en motsats til det norske på denne måten, opplever muslimer et stigma knyttet til sin religiøsitet (Toft, 2017, s. 48). Det er med andre ord en stor mangel på mangfold av ulike perspektiver. Tidligere forskning avdekker at elever med minoritetsbakgrunn ikke uten videre kan vite sikkert om de er inkludert i nasjonens «vi» eller ikke, fordi lærebøkene bruker et utydelig «vi-språk» i sentrale tekster om kultur og nasjon (Røthing, 2014). Jeg ser liknende utfordringer i materialet jeg undersøker ved at læreboken ikke presenterer islam på en måte som norske muslimer kan kjenne seg igjen i. I stedet for å fokusere på hvordan muslimer utenfor norsk kontekst praktiserer sin tro, ville det vært nyttig for norske muslimske ungdommers identitet og selvforståelse å kunne ha noe å relatere seg selv til. Dersom læreboken presenterer en

gjenkjennbar islam, kan det ifølge Eidhamar (2009b) ha en positiv effekt på medelevenes holdninger til de muslimske elevene (s. 108).

For det tredje brukes det kun kvinnelige talspersoner gjennomgående i kapittelet. Det er med andre ord et tydelig fravær av mannlige muslimer. Vi blir blant annet kjent med Maryam som forteller om sitt liv som muslimsk ungdom i Norge. Maryam kan virke som en representant for unge norske muslimer fordi hun har et insidertperspektiv. For eksempel tar hun utgangspunkt i sine egne forestillinger og kunnskaper når hun forteller om religionen sin, der eid, bønn og pilegrimsreise blir trukket frem som de viktigste praksisene for henne som muslim. Hun definerer med andre ord islam fra «innsiden».

Det er ifølge Opsal (2016) nødvendig å omtale islam og muslimer i Norge på en nyansert måte på grunn av dens mangfoldige størrelse. Han viser til fem ulike måter muslimer møter det norske samfunnet på (s. 323-325), som i hovedsak er en forlengelse av Nora L. Ahlbergs studie (1990, s. 247). Den første gruppen er de som vender seg *til* den norske kulturen. Disse mener at islam er en universell religion som kan tilpasse seg alle kulturer. De skiller seg minst mulig fra det norske samfunnet, og er mest mulig integrert. Den andre måten er de som vender seg *mot* den norske kulturen. De mener at islam utfordrer alle kulturer til endring i samsvar med tidløse islamske verdier. De ønsker å praktisere islam i det norske samfunnet så langt det lar seg gjøre. Den tredje måten er de som vender seg *fra* den norske kulturen. De ser islam og kulturen i sitt hjemland som to sider av samme sak. Disse muslimene er mest mulig omringet med religiøse grupper og ønsker minst mulig kontaktpunktet med det norske samfunnet. Den fjerde måten tar for seg de som er *privatisert* på den måten at de mener at religionen er en privatsak som ikke skal ha følger for deres forhold til samfunnet eller til andre grupper i samfunnet. Den siste gruppen muslimer er *passivisert* fordi de er blitt fremmedgjorte i forhold til islam, og deres muslimske identitet kan være svekket. Østberg (2003) finner i sin forskning at unge pakistanske muslimer har stor evne til å tilpasse seg både i forhold til sin muslimske tradisjon og til det norske samfunnet. De forstår seg selv som både norske, pakistanske og muslimer. Dette samsvarer ikke helt med lærebokens fremstilling av pakistanske Maryam, og kan begrunnes med at Østbergs forskning er nesten tjue år gammelt. Tar vi utgangspunkt i Maryam ser vi holdninger som kan ligne på den tredje typen muslimen som vender seg fra den norske kulturen. Fordi hun bruker hijab skiller hun seg fra det norske samfunnet når det gjelder klesdrakt. Hun bevarer kulturen fra sitt opprinnelsesland mest mulig ved å dra på Koranskole på søndager. Østberg fant i sin forskning at det å mestre Koranskolen

gir status i familien og er en kjent holdning i norske pakistanske miljøer (2003). Når det gjelder feiring av høytider og tradisjoner feires eid i Norge, men sauene slaktes i hjemlandet og deles til de fattige der. Når det gjelder det sosialisering, får vi et inntrykk om at hverdagen i all hovedsak består av familie, moskebesøk og koranskole. Fordi Maryam ønsker å holde kontakt med andre grupper på et minimum og dekker flest av sine sosiale behov innen sin egen gruppe, forsterker det tanken om at Maryam representerer den tredje gruppen som vender seg fra den norske kulturen.

Videre presenterer læreboken oss for Faten Mahdi Al-Hussaini (s. 234-235), som har gått fra å være vanlig muslimsk ungdom, til en samfunnsdebattant som bryter med tradisjonelle kjønnsrollemønstre. Hun engasjerte seg i demonstrasjonen mot IS, men responsen ble ikke som forventet. Sammen med støtte haglet det inn kritikk og hatmeldinger fra andre muslimer. Faten er foreløpig den eneste talspersonen i kapittelet som beskrives som en «norsk muslim» (s. 234). Hennes muslimske identitet kan passe Opsals beskrivelse om muslimer som vender seg *til* den norske kulturen. Fordi hun bruker sminke, kler seg etter norsk mote og håndhilser, skiller hun seg minst mulig ut fra det norske samfunnet, men selv mener hun at hun står i spagat mellom to svært ulike kulturer (Røren, 2017). At Faten håndhilser presiseres i teksten, og kan skyldes den store mediedekningen om islam etter at en muslimsk kvinne nektet å håndhilse på kronprinsen. Diskusjonen har dreid seg om at håndhilsning er en sentral del av norsk kultur og markør for vellykket integrering. Ifølge islamsk teologi skal man ikke ha fysisk kontakt med det motsatte kjønn, men dette er det en del uenigheter og forskjellige tolkninger om. Ved at Faten håndhilser, tilpasser hun seg norsk folkeskikk og kan oppleves som en integrert muslim. At hun både kler seg i ettersittende eller trange klær og bruker hijab, har provosert mange muslimer (Hove et al., s. 235). Kritikken kan handle om at Faten trosser anstendighetskriteriet i islam, men ifølge Opsal (2016) er dette typiske kjennetegn på den første kategorien: De respekterer anstendighetsnormene innen de rammene det kan tilpasse seg kulturen (s. 323). Jeg mener at Opsals kategorier er for enhetlige og stabile til å inndele norske muslimer etter. Slik vi ser virker Faten som en typisk muslim som ønsker å integrere seg, men samtidig har hun røtter fra Irak som setter henne midt imellom to kulturer og levemåter. Hennes muslimske identitet virker for meg sammensatt og stadig i forandring, og er et aspekt som mangler i Opsals teori.

Det er viktig at læreboka har et større fokus på det muslimske mangfoldet for å få en rettferdig og helhetlig fremstilling. Gilhus og Mikaelsson (2012) mener at alle forskjellene i

islam er ansett som like gyldig, selv om det har utgangspunkt i forskjellige tolkninger, slik som kulturelle og ortodokse. Hvis læreboken nyanserer fremstillingen av mangfoldet kan det fremstå som en motvekt mot det bildet av muslimer som presenteres i nyhetsbildene. Vi har allerede sett at nyhetsbildene om muslimene i all hovedsak er konfliktorientert (f.eks. Døving & Kraft 2013, Retriever 2017), og det krever kunnskap om islam for å vite om noe i media er avvikende fra vanlig muslimsk praksis. I klasser med færre muslimske elever blir det derfor enda viktigere å undervise om mangfold med tanke på at mediens fremstillinger har stor innflytelse på majoritetens fortolkninger av minoritetsgrupper (Døving & Kraft, 2013). Den muslimske befolkningen er langt mer sammensatt enn det boken gir inntrykk for, og desto viktigere blir det å synliggjøre dette. Dermed blir det stadig viktigere å ha sakssvarende bilder av islam. Både lyse og mørke trekk må få lov til å være med. Muslimsk mangfold bør derfor oppta en større del av kapittelet.

6.4 Kunstbilder

Når boken gjengir bilder som har kalligrafi i sentrum kan det være på grunn av at Koran-manuskripter kan forstås som avbildninger av den himmelske Koran, og fordi den representerer Guds ord, vilje og personlighet, betraktes kalligrafi som den samme skjønnheten som Gud selv (Winje 2012, s. 214). Ifølge Winje (2012) preger ornamentikk islamsk kunst like mye som kalligrafi, og kan forstås som meningsbærende (s.224). Læreboken gir et visuelt eksempel på ornamentikk som kunstform uten å tydeliggjøre dette for leseren. For eksempel er bildet av Koranen (s. 222) et praktfullt eksempel på ornamentikk, men forfatteren har i stedet valgt å beskrive bildet som et «geografisk mønster». Når det gjelder islamsk arkitektur blir moskeen nevnt som et sentralt sted for feiring av høytider (s. 230) og det er et par bilder som viser ulike moskeer. Med tanke på moskeens teologiske funksjon, presenteres det forunderlig lite informasjon om den i boka. Alt i alt er det et markant fravær av islamsk arkitektur og musikk, men et godt utvalg av kunstverk i stoffet. Når læreboken ikke vier nok plass til disse kunstformene, kan det skyldes at den nye læreplanen i KRLE ikke lenger har et kompetansemål om å «beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk», slik det var beskrevet spesifikt i den forrige læreplanen. Den nye læreplanen går bort fra faktakunnskap og retter elevens blikk mot en grundigere og bredere religionsforståelse som innebærer økt fokus på å utforske og forstå (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom en slik forståelse kan man tenke seg at islamsk kunst, musikk og arkitektur ikke lenger har en lik sentral rolle i faget, eller at dette er noe læreren kan velge selv relatert til temaer som jobbes med.

6.4.1 Overholdes bildeforbudet?

Kun ett sted i læreboken blir bildeforbudet omtalt uten å spesifisere nærmere hva dette handler om (s. 218). Det er viktig å ha kunnskap om bildeforbudet for å kunne forstå hvorfor kunsten i islam avviker fra eksempler man er vant til å se i andre religiøse tradisjoner (for eksempel avbildninger av Jesus i kristendommen). Det er også nødvendig å vite hva dette forbudet begrunnes med i islam. Elever kan oppleve at de ikke forstår det de ser og det kan virke mer forvirrende enn lærerikt. Dette kan sees i sammenheng med Winjes forskningsfunn fra en undersøkelse i 2014. Her fant han blant annet ut at elever opplevde at fagstoffet ikke var relevant fordi de manglet de nødvendige forkunnskapene. Selv om bildeteksten i marginen på mange måter kan fungere som en forklaring på bildet, vil ikke elevene få en fullstendig forståelse av innholdet når fagbegreper som «bildeforbud» brukes uten å forklares.

Store Spørsmål 8-10 ser ut til å utfordre ulike varianter av fortolkningen av bildeforbudet. Dette mener jeg fordi den inneholder forskjellige figurative gjengivelser av både mennesker og dyr, noe som er etter en streng tolkning, ikke lov ifølge sunnitradisjonen. Samtidig kan det virke som at forlaget spesifikt har tatt hensyn til bildeforbudet ved to av tre tilfeller: ved å ikke vise ansiktet til engelen Gabriel (figur 1, vedlegg 1) og ved å sladde profetens ansikt (figur 2 og 3, vedlegg 1). Aschehoug opptrer varsomt i møte med de troendes eget innenfraperspektiv. Samtidig viser det oss at læreverk som er formet etter den nye læreplanen opprettholder noen av holdningene som Undheim (2015) avdekker i sin undersøkelse. Helt spesifikt ser det ut til at læreverker tar hensyn til majoritetens fortolkning av forbudet.

Når det brukes bilder i fagbøker kan det være lett å overse en del utfordringer og problemer. Selv om forlaget viser varsomhet ved å sladde deler av ansiktet til profeten, kan sunni-muslimske elever og foresatte oppleve at deres verdier og religiøse tro ikke blir respektert, fordi man tydelig ser profetens kroppsfigur og andre hellige skikkelser. Elever med sjiabakgrunn kan også føle at deres tro og praksis rundt bildebruk og kunsttradisjoner ikke blir respektert fordi viktige skikkelser blir sladdet. Kristne elever vil møte elementer i kunsten som ikke er gjenkjennbar i sin egen religion. For eksempel er engelen Gabriel en parallell person innenfor de abrahamittiske religioner, men oppfattes forskjellig i ulike trostradisjoner. Lærere og læremidler bør gjøre elevene oppmerksomme på at disse kunstformene ikke er representative og at det kan innebære flere tolkninger. Winje (2012) beskriver unyanserte fremstillinger som en fare for å overkjøre elevene i stedet for å hjelpe dem til å få større forståelse for sin egen og andres tradisjon (s. 286). Det kan derfor være vanskelig å finne

løsning der alle blir fornøyde. Vi ser et tydelig eksempel på at det som kan fungere som broer for noen, kan oppleves som barrierer for andre. Tross problematiske sider gir kunsten også verdifulle muligheter, fordi det bidrar til at elevene utvikler en kompetanse som er helt nødvendig når en vokser opp i et moderne, flerkulturelt samfunn (Winje, 2012, s. 287).

Læreboken er revidert til fagfornyelsen 2020, og denne revideringen utelukker kompetansemålet som tidligere har fordypet seg i religiøs kunst. Det kan derfor virke lite hensiktsmessig å ty til figurativ kunst i læreboka når de nye kompetansemålene ikke lenger oppfordrer til å beskrive og reflektere over kunsten. Likevel er kalligrafi og ornamentikk representativ kunstform i islam, og nødvendig å presentere i lys av islamsk tro og livsanskuelse. Læreboken kan så langt det lar seg gjøre unngå å presentere bilder som støter enkelte elevers tro, men slik vi har drøftet tidligere kan det som fungerer som broer for noen, oppleves som barrierer for andre. På en annen side er det viktig å ikke utelukke at færre kompetansemål gir større handlingsrom for læreren. Boken åpner opp for at læreren selv kan velge å inkludere dette eksplisitt i undervisningen dersom de ønsker det. En utfordring ved fri handlingsrom kan være at lærere som ikke opplever at de mestrer den kunstneriske biten av islam unngår å undervise om dette. Kapittelet består av en del bilder og kunstneriske framstillinger. Når det gjelder bruk av karikatur og andre illustrasjoner av hellige personer i lærebøker har kunnskapsminister Guri Melby nylig uttalt seg om at lærere står fritt til å vise omstridte karikaturer dersom det er relevant for undervisningen (Utdanningsnytt, 2020). Dette er uansett ikke et tilfelle i læreboken vi analyserer, da det ikke finnes karikaturtegninger i kapittelet om islam, men det er et par eksempler som kan være i strid med bildeforbudet i islam.

7. Avslutning

I denne oppgaven har fokuset vært å analysere innholdet i læreverket *Store Spørsmål 8-10* og undersøke hvordan islam fremstilles. Det har vært spennende å se etter om mediernes negative fremstilling av islam har reflektert i lærebokens beskrivelser. Analyse av bildene som brukes har hatt en sentral rolle for å avdekke hvilke verdier og holdninger forfatterne fremmer. Jeg er innforstått med at mine funn er basert på subjektive tolkninger og at min for forståelse av islam kan ha påvirket hvordan jeg vektlegger og tolker funnene. Samtidig har jeg fortolket funnene i lys av andre resultater og teorier for å styrke analysens troverdighet.

Vi har sett at fremstillinger som skaper forskjeller mellom «oss» og «de andre» kan virke fremmedgjørende på religionen. Å fremstille hijab som normen eller å feire Ashura-høytiden på en grotesk måte er ikke noe alle muslimer kan gjenkjenne seg i. Forlaget bør derfor være oppmerksom på hvilke konsekvenser generaliseringer kan føre til og ikke underbygge stereotyper. Et annet interessant funn er at bilder som plasseres ved feil kontekst kan ha en stigmatiserende effekt på elevene, fordi man assosierer bilder til tekst.

Det oppgaven ikke sier noe om, er hvordan lærere og elever som bruker boken oppfatter fremstillingen av islam. Det kunne vært spennende å forske videre på. Et annet spennende aspekt kunne vært å sammenligne læreverk fra ulike forlag i henhold til den nye læreplanen. Analysen er gjennomført med bakgrunn i én lærebok. Jeg er derfor klar over at funnene mine ikke kan fremstå som generaliserende, men forskningen kan likevel være en innfallsvinkel til videre forskning på andre lærebokanalyser om islam.

Litteraturliste:

- Aakvag, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Aamotsbakken, B. & Winje, G. (2010). Nærhet og distanse: Elevers lesing i RLE på 8. årstrinn. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4(1), 65–82. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/files/n%c3%a6rhet%20og%20distanse.pdf>
- Andreassen, B.O. (2017). Hvordan kan vi forstå kristendommens sentrale plass i skolens religionsfag? I Lippe, von der, Marie. & Undheim, S. (Red.) *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 35-54). Universitetsforlaget.
- Ahlberg, N. (1990). *New challenges – Old strategies. Themes of variation and conflict among Pakistani Muslims in Norway*. Helsinki: Finnish Anthropological Society.
- Amnesty. (2021, mars). *Switzerland: Face veil ban is discriminatory and violates women's rights*. Amnesty. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2021/03/switzerland-face-veil-ban-is-discriminatory-and-violates-womens-rights/>
- Andreassen, B.O. (2018). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T., Lippe, von der, Marie. & Undheim, S. (2018). Ungdom og religion: Tradisjon, nyskaping og individuelle valg. I: Schjetne, E. & Skrefsrud, T.A. (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 58-73). Gyldendal.
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, E. (1989). *Koranen*. Universitetsforlaget.
- Bjorvand, A-M. (2014). Bildebøker. I Slettan, S. (red.), *Ungdomslitteratur – ei innføring*. (s. 129-147). Cappelen Damm AS.
- Brekke, B. (2007). Bilde, betrakter og betydning. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*. Vol 18 (3-4), s. 217-231. https://www-idunn.no.proxy.via.mf.no/file/pdf/33206116/bilde_betrakter_og_betydning.pdf
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I Mary Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 19-39). Høyskoleforlaget.
- Brekke og Mohn (2018). *Integreringsbarometeret 2018: Holdninger til innvandring og integrering i Norge*. ISF Rapport 2018:8.
- Chandler, D. (2001). *Semiotics: The Basics*. London & New York. Routledge
- Collopy R. (2003). *Curriculum materials as a professional development tool: how a mathematics textbook affected two teachers' learning*. *The Elementary School Journal* 103: 287-311.
- Dalgaard, J. (2006). *Billedforbudet*. Anis Forlag, København.

- De Baets, A. (1989). *Beeldvorming over niet-westerse culturen. De invloed van net geschiedenisleerboek op de publieke opinie in Vlaanderen (1945-1984)* (Representation of non-Western Cultures. The Influence of History textbooks), Volume I. Unpublished doctoral dissertation, Ghent.
- Døving, C.A & Kraft, S.E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget.
- Eidhamar, L.G. (2009a). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 93-104). Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L.G. (2009b). Fordmidling av holdninger i religions- og livssynsundervisningen. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 105-113). Høyskoleforlaget.
- Emanuelsson, J. (2014). Islam and the Sui-generis Discourse: Representations of Islam in Textbooks Used in Introductory Courses of Religious Studies in Sweden. In *Method & theory in the study of religion*, 2014-02. Vol.26 (1), s. 99-107
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 nr. 2 s. 127-139.
- Flaskerud, I. (2010). Bildebruk og bildestrid i islam. *Din* 3/4: 117–140.
- Fransson, L. (2016 desember). Her henger Muhammed. *Dagbladet*.
<https://www.dagbladet.no/nyheter/her-henger-muhammed/66185258>
- Gadamer, H. (1975). *Truth and method*. New York. Crossroad Publishing Company.
- Giddens, A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. London. Hutchinson.
- Gilhus, I.S og Mikaelsson, L. (2007). *Hva er religion?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilhus, I. S og Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Pax forlag.
- Habermas, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*. vol 14 (1), s. 1-25.
- Harenstam, K. (2000). *Kan du høre vindhasten? Religionsdidaktikk- om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Harwood, N. (2017). *What can we learn from mainstream education textbook research?* RELC Journal, 48 (2). p. 264-277.
- Heiene, G, B. Myhre, J. Opsal, H. Skottene, & Ø. Arna. (2014). *Tro og tanke: Religion og etikk for den videregående skolen*. Bokmål Edition. Oslo: Aschehoug.
- Hjarvard, S. (2008). *The mediatization of religion: A theory of the media as agents of religious change*. Northern Lights vol. 6 s. 9-26. Intellect LTD.

- Hove, O., Jørgensen, J.A., Rasmussen & J., Sandboe, M. (2020). *Store spørsmål. KRLE 8-10*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Hovdenak, S.S (2006). Tekstanalyse i diskursanalytisk og hermeneutisk perspektiv. I Mary Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 73-87). Høyskoleforlaget.
- Hoffman og Moe (red., 2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter. https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf
- Human-Etisk Forbund. (u.å). *KRLE. Human*. <https://human.no/politikk-og-debatt/religion-og-livssyn-i-skolen/krle/>
- Hutchinson, E.G. (1996). *What do teachers and learners actually do with textbooks? Teacher and learner use of a fisheries-based ELT textbook in the Philippines*. Unpublished PhD thesis, Lancaster University.
- Høgskulen på Vestlandet. (2019). *Didaktiske konsekvenser av fagfornyelsen i KRLE-faget*. (Bacheloroppgave). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2606240/Tveit.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Cristoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Keddi, Nikki and Beth Baron, red. (1991). *Women in Middle Eastern History. Shifting Boundaries in Sex and Gender*. New Heaven: 3.
- Keshk, K. (2005). *Islam in world religions textbooks*. Religious Studies Review. vol. 31 (1-2), s. 1-36.
- KRLEpodden (2019). *Ny læreplan 6: KRLE 2.0*. (Audio Podcast). Hentet fra <https://www.krlepodden.com/episoder/2019/11/26/ny-lreplan-6-denyplaneneerkommet>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlag.
- Larsen, J.M. (2004). En timurdisk miniature. Om skriftens rolle i billedforbudet i islamisk kunsthistorie. *StandIn* nr. 1, februar.
- Leseth, A.B., & Tellmann S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg, *Mange ulike metoder* (pp. 266-279). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Lippe, Marie von der (2009). Scenes from a classroom – video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. I Knauth, Thorsten, Josza, Dan-Paul, Roson, Ravier, Avest, Ina ter & Skeie, Geir (red.). *Dialogue and conflict on religion: Studies of classroom interaction in European countries*, s. 174-193. Munster: Waxmann Verlag.
- Lippe, Marie von der, & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I Lippe, von der, Marie. & Undheim, S. (Red.) *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Literary Devices (u.å). *Zoomorphism*. Hentet 18.04.21 fra <https://literarydevices.net/zoomorphism/>
- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. 2. utg. Gyldendal Norsk Forlag.
- Midttun, A. (2014). ”Biter og deler av islam”. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98 nr. 5. s. 329-340.
- Midtbøen, A.H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning. Rapport 2014:10.
- Mogstad, S. D. (1999). *Fag, identitet og fortelling: didaktikk til kristendoms kunnskap med religions- og livssynsorientering* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2006). Visuell analyse: Et mangfold av muligheter. I Mary Brekke (Red.) *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse* (s. 175-199). Høyskoleforlaget.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbiter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athen og London: The University og Georgia Press.
- Nustad, P. (u.å). Gruppefiendtlighetens mekanismer. *Dembra*. Hentet mai 2021 fra <https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>
- Opsal, Jan (2016). *Islam. Lydighetens vei*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. utg.
- Pingel, F. (2010). *Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. 2nd revised and updated edition. UNESCO. Paris/Braunschweig.
- Preiswerk, R. & Perrot, D. (1978). *Ethnocentrism and History. Africa, Asia and Indian America in Western Textbooks*. New York.
- Remillard, J.T., & Bryans, M.B. (2004) *Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: implications for teacher learning*. *Journal for Research in Mathematics Education*. 35: 352-388.

- Retriever. (2017). *Innvandring og integrering i norske medier 2017*. En medieanalyse utført på oppdrag fra IMDi. Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/249dbcbd7eb948f89e12744258a2332e/innvandring-og-integrering-i-norske-medier-2017.pdf>
- Rian, D. & Eidhamar, L.G. (1999). *Jødedommen og islam*. Høyskoleforlaget. 2. utg.
- Riisnæs, G.G. (2021 mars). På søndag ble burka og nikab forbudt. Det har satt fyr på debatten om kvinners rettigheter. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/verden/i/OK3baE/paa-soendag-ble-burka-og-nikab-forbudt-det-har-satt-fyr-paa-debatten-om>
- Røgild, I. (2002). «Billedforbudet i islam». *Religionslæren*. Nr 6, desember.
- Røren, I (2017 august). Jeg står i konstant spagat mellom to svært ulike kulturer. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/amagasinet/i/eVpky/faten-mahdi-al-hussaini-22-for-engasjert-til-aa-holde-kjeft>
- Røthing, A. & Svendsen, S. H. (2009). Norskhet og seksualitet i skolen. I W. Mühleisen, & Å. Røthing (Red.), *Norske seksualiteter* (s. 59-78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikkelasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sahih al-Bukhari. (u.å). Chapter 104: The selling of the pictures. Vol. 3, Book 34, Hadith 428
Hentet fra <https://sunnah.com/bukhari/34/172>
- Said, E.W. (1994). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av orienten*. (A. Aabakken, Overs.) Cappelen Forlag. (Opprinnelig utgitt 1978).
- Salazar, A.M., & Gardner, S. (September 2018). «*Most Western Europeans favor at least some restrictions on Muslim women's religious clothing*». Pew Research.
<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/09/17/most-western-europeans-favor-at-least-some-restrictions-on-muslim-womens-religious-clothing/>
- Skrunes, N. (2010a). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Skrunes, N. (2010b). *Toleranselæring og læreboktekster*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Skeie, G. (2009). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 171-176). Høyskoleforlaget.
- Smart, N. (1989). *The World's Religions: Old Traditions and Modern Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Smagorinsky, P., Lakly, A., & Johnson, T.S. (2002) *Acquiescence, accommodation, and resistance in learning to teach within a prescribed curriculum*. English Education. 34: 187-213.
- Smith, J.Z. (1990). *Drudgery Divine. On the Comparison of Early Christianities and the Religions of Late Antiquity*. Chicago, London. The University of Chicago Press.
- Stausberg, M. (2006). Sammenligning. I Kraft, S.E. & Natvig, J.R. *Metode i religionsvitenskap*. s. 29-50. Pax Forlag, Oslo.
- Sødal, H.K (2009a). Religions- og livssynsdidaktikk. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 11-27). Høyskoleforlaget.
- Sødal, H.K (2009b). Elevforutsetninger. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 45-65). Høyskoleforlaget.
- Tallaksen, I. M., & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, pp. 352-363.
- TED. (2009, 07. oktober). The danger of a single story - Chimamanda Ngozi Adichie. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Thobro, S.A. (2016, 07. mai). Sammenligning i skolens religionsfag kan lett bli hierarkisering. *Forskersonen*. <https://blogg.forskning.no/suzanne-a-thobro/sammenligning-i-skolens-religionsfag-kan-lett-bli-hierarkisering/1101480>
- Thobro, S.A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: en diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole/* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen].
- Thomas, A. & Rolin, A. (2019). *Reading religion in Norwegian textbooks: are individual religions ideas or people?* British journal of religious education. vol. 41 no. 1, s. 41-53
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-50). Oslo: Universitetsforl.
- Tyldum (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*. 2. utgave. Fafo-rapport 2019:26.
- Undheim, S. (2015). Bilder og bildeforbud i skolens religionsfag. En analyse av lærebøker for KRL og RLE. I: Engebretsen, M. (Red.) *Det tredje språket: Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv*. (s. 247-266) Portal forlag.
- Utdanningsnytt. (2020 oktober). *Kunnskapsministeren: Norske lærere står fritt til å vise Muhammed-karikaturer*. <https://www.utdanningsnytt.no/islam-kunnskapsminister-undervisning/kunnskapsministeren-norske-laerere-star-fritt-til-a-vise-muhammed-karikaturer/258383>

- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': Religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 574–593. doi: 10.1080/01419870.2010.511239
- Vogt, K. (2004). Historien om et hodeplagg. I: Høstmælingen, N. (Red.), *Hijab i Norge* (s. 23-36). Abstrakt Forlag, Oslo.
- Vogt, K. (2007). *Hva er islam*. Universitetsforlaget
- Vogt, K. (2018 januar). Miraj. SNL. <https://snl.no/miraj>
- Vogt, K. (2019 juni). Sunni- og sjiaislam. SNL. <https://snl.no/sunni- og sjiaislam>
- Vollan, M. (2017 september). Støtter forbud mot niqab og burka: – Vil sikre norske verdier. NRK <https://www.nrk.no/nordland/stotter-forbud-mot-niqab-og-burka - -vil-sikre-norske-verdier-1.13689472>
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Wiele, J.V. (2004). *Mapping the road for balance. Towards the construction of criteria for a contemporary interreligious textbook analysis regarding Islam*. Journal of Empirical Theology. vol 17 (1), s. 1-35. DOI: <https://doi.org/10.1163/1570925041208952>
- Wiik, P., & Waale, R.B. (2013). *RLE-boka 8–10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Winje, G. (2001). *Ikke-kristen kunst i KRL-lærebøkene*. Høgskolen i Vestfold.
- Winje, G. (2002). *Moskeen*. H. Aschehoug & Co.
- Winje, G. (2003). Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Høgskolen i Vestfold. Rapport 2/2003. Tønsberg.
- Winje, G. (1998/2004). Kunst og estetikk i islam. En enkel innføring. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/KUNST-OG-ESTETIKK-I-ISLAM>
- Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions og livssynsundervisningen. Lærebøker og andre læremidler. I Sødal, H.K (red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*. (4. utg. s. 171-176). Høyskoleforlaget.
- Winje, G. (2012). *Guddomelig skjønnhet*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr 5/2014*. Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Hentet fra <https://www.geirwinje.no/Elevers-lesing-av-bilder-i-RLE>
- Wittek, L. (2012). Demokratilæring i praksis. I K. L. Berge & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 162-183). Bergen: Fagbokforl.

Ziebarth, S.W., Hart, E.W., Marcus, R., Ritsema, B., Schoen, H.L., & Walker, R. (2009). High school teachers as negotiators between curriculum intentions and enactment: the dynamics of mathematics curriculum development. In: Remillard, J.T., Herbel-Eisenmann BA & Lloyd GM (eds), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. New York: Routledge, pp.171-189.

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

Læreplaner og rammeplaner:

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

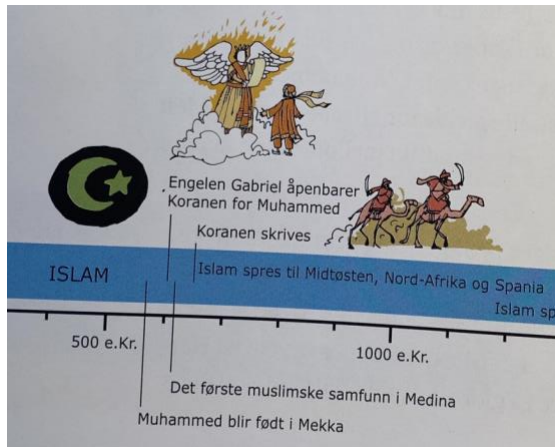
Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva er fagfornyelsen?* Fylkesmannen. Hentet fra <https://www.fylkesmannen.no/contentassets/c60e220c9c134eff96fdc53a7d79781a/hva-er-fagfornyelsen.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/#147427>

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Fagets relevans og sentrale verdier. KRLE (RLE01-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Prop. 82 L (2014-2015). *Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-2014-2015/id2402777/>

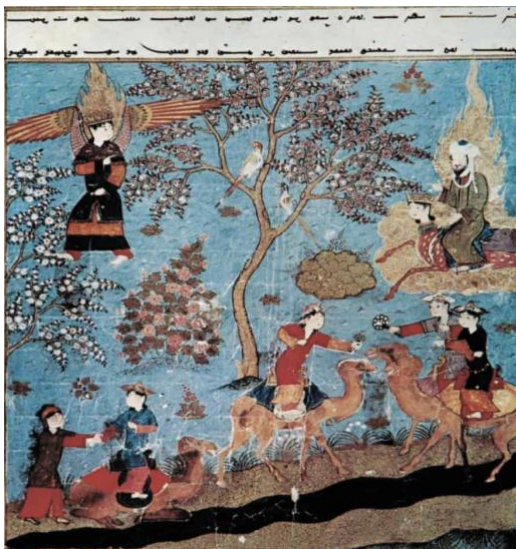
Vedlegg 1: Bilder fra *Store Spørsmål 8-10* (2020)



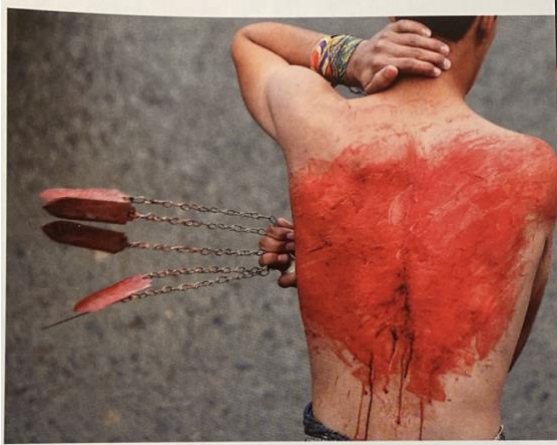
Figur 1: Bilde av en tidslinje som viser islams historie fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 216)



Figur 2: Bilde av et kunstverk som viser når Muhammed får sin første åpenbaring av engelen Gabriel fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 218)



Figur 3: Bilde av et kunstverk som viser når Muhammed flyr til Jerusalem på Buraq, ledet av engelen Gabriel fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 219).



Figur 4: Bilde av ashura-feiring fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 225)



Figur 5: Bilde av damer kledd i burka fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 233)



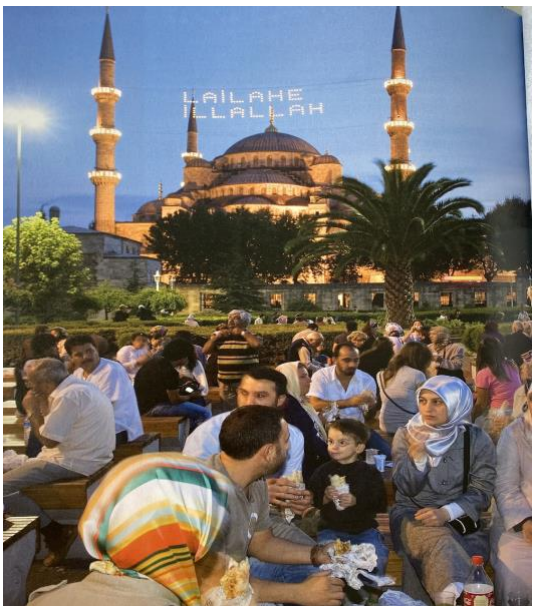
Figur 6: Bilde av to brødre som «kanskje» sier «vi kommer til Europa» fra *Store Spørsmål 8-10* (s. 213)



Figur 7: Tre forskjellige bilder av kvinner som bruker hijab fra Store Spørsmål 8-10 (s. 221, s. 230 og s. 234).



Figur 8: Fra Ramadan i Jama masjid-moskeen i New Dehli i India (s. 232).



Figur 9: Den blå moskeen i Istanbul.
Forsidebilde (s. 210).