



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Islamundervisning i skolen

En kvalitativ studie av et utvalg læreres opplevelse av å undervise om islam

Martin Dale Olsen

Veileder

Førsteamanuensis Trine Anker

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

Det teologiske menighetsfakultet, 2016, Vår
AVH5055, Masteravhandling (45 ECTS)
Avhandling Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Sammendrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise om islam i lys av den negative fremstillingen av islam i media? For å finne svaret på dette, har det blitt brukt kvalitative intervjuer med seks lærere. Hensikten med oppgaven er å finne ut hvordan mine informanter opplever å undervise om et tema som er sterkt omdiskutert i den offentlige debatten og hvordan dette kan komme til uttrykk i klasserommet. Det har likevel vært informantenes opplevelser som har hatt størst tyngde i denne studien, fremfor mediebildets fremstilling av islam.

Et gjennomgående trekk fra intervjuene har vært at informantene ofte har sett det problematisk å undervise om islam. Dette har i hovedsak ikke vært knyttet til islamsk dogmatikk og lære, men til andre ytterkanter av islam, som ekstremisme, terrorisme og stigmatisering. Et funn gjort på bakgrunn av dette har vært at elevene kan ha vanskeligheter for å skille mellom slike begreper som ligner på hverandre, men som har helt ulik betydning. Dette har vist seg å kunne bli problematisk for diskusjon i klasserommet, eller i den offentlige debatten når man ikke klarer å skille mellom begreper som islam, islamsk, islamistisk, ekstremistisk, muslim eller muslimsk. En annen tendens har vært at informantene ofte inntar en forsvarsposisjon i møte med elevenes negativt rettede utsagn, som kan ha sin begrunnelse i lærerens bevissthet om de overordnede målene skolen har som institusjon, uttrykt i den generelle læreplanen.

Den aktuelle problematikken kan ses i lys av mediebildets fremstilling av islam, hvor informantene forteller at de opplever at både de selv og elevene blir påvirket av mediebildets negative fremstilling av islam. Informantene har uttrykt at den aktuelle problematikken har vært knyttet til både kommentarfeltdebatter, overskrifter og generell nyhetsdekning. Det er derfor tydelig at den rådende negativt ladde mediediskursen også tas i bruk i klasserommet, og blir gjenstand for stadige avbrytelser og ufruktbare diskusjoner.

Forord

Dette året har blitt brukt til å jobbe med en oppgave som viste seg å bli mye mer interessant enn det jeg hadde sett for meg på forhånd. Det er likevel veldig deilig å endelig kunne si at jeg nå er ferdig, og leverer et prosjekt jeg er fornøyd med. Jeg har lært mye om flere temaer jeg selv synes er interessant, og nå kjenner jeg at det skal bli fint å endelig begynne å jobbe som lærer og ta med meg alt jeg har lært og sette det ut i praksis.

Takk til min veileder Trine Anker for råd og veiledning i denne prosessen. Det har vært essensielt for å klare å gjennomføre dette prosjektet med en god følelse! Jeg vil også rette en takk til Audun Toft for hjelp til å komme i gang med oppgaven.

Til slutt vil jeg takke min flotte og støttende kone Katrine. Takk for at du har latt meg sitte dag inn og dag ut med dataen på fanget i sofaen. Med to master-studenter i et hus uten skrivebord, har det vært nydelig å hatt førsteprioritet på sofaen som arbeidsplass. Du er den som har gitt meg selvtillit til å fullføre dette, og det er på grunn av deg at jeg klarer å levere et produkt jeg er stolt av. Du er best!

Oslo, våren 2016

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD	V
INNHOLDSFORTEGNELSE	VII
1 INNLEDNING	1
1.1 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	1
1.2 STUDIENS HENSIKT	2
1.3 STUDIENS FORSKNINGSPØRSMÅL OG AVGRENSNING	3
1.4 STUDIENS AKTUALITET	4
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING	5
2 TEORI	6
2.1 FORSKNINGSOVERSIKT	6
2.2 EN KRITISK STEMME TIL LITTERATUREN	8
2.3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
2.3.1 TOLERANSE	9
2.3.2 ISLAMUNDERVISNING I KLASSEROMMET	12
2.3.3 ISLAM I MEDIENE	14
3 METODE	17
3.1 FORSKNINGSDESIGN	17
3.2 INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	18
3.2.1 INTERVJUGUIDE	19
3.2.2 LYDOPPTAK AV INTERVJUENE	19
3.3 UTVELGELSE AV INFORMANTER OG SKOLER	20
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE OG INFORMERT SAMTYKKE	20
3.4.1 TRANSKRIBERING	21
3.5 ANALYSEPROSESSEN	22
3.5.1 ABDUKTIV TILNÆRMING TIL ANALYSEN	23
3.6 FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	24
3.7 PÅLITELIGHET OG GYLDIGHET	24
3.7.1 REPLIKASJON	25
3.8 OPPSUMMERING	26
4 ANALYSE	27
4.1 LÆRERENS ROLLE	28
4.1.1 "SOM KONTAKTLÆRER ER DET NOK LITT VANSKELIGERE"	28
4.1.2 "KRLE ER NOK DET FAGET JEG LIKER BEST Å UNDERVISE I"	29
4.1.3 "ELEVENS RELIGIØSE BAKGRUNN ER EN FAKTOR"	31
4.2 LÆRERENS KUNNSKAP OM ISLAM	35
4.2.1 "DET KREVES NOK EN DEL KUNNSKAP OM ISLAM FOR Å TA DEN DISKUSJONEN"	35
4.2.2 "JEG UNDERVISER NOK GANSKE ANNERLEDES OM DE ANDRE RELIGIONENE"	38
4.3 TOLERANSE OG FORSTÅELSE	40
4.3.1 "JEG SER PÅ TOLERANSE SOM ET MÅL FOR OPPLÆRINGEN"	41

4.3.2	"HM, TOLERANSE ER NOK LITT VANSKELIG Å FORSTÅ TROR JEG"	43
4.4	ISLAM I MEDIA	44
4.4.1	"JA, JEG BLIR HELT KLART PÅVIRKET AV MEDIA"	45
4.5	HÅNTERING AV EKSTREME UTSAGN I KLASSEROMMET	48
4.5.1	"ER DET EKSTREME UTSAGN, ELLER BARE PROVOSERING?"	48
4.5.2	"UTSAGNENE ER OFTE KNYTTET TIL ISLAM"	50
4.6	OPPSUMMERING	52
5	DRØFTING	54
5.1	DET OPPLEVES PROBLEMATISK Å UNDERVISE OM ISLAM	54
5.2	BEGREPSFORVIRRING	55
5.3	EN OPPLEVELSE AV Å MÅTTE FORSVARE ISLAM	56
5.4	ET SPØRSMÅL OM TOLERANSE OG RESPEKT?	59
5.5	EN PROBLEMFOKUSERT MEDIE- OG SAMFUNNSDISKURS	60
5.6	ET UENIGHETSFELLESSKAP?	62
6	AVSLUTNING	64
6.1	HOVEDFUNN	64
6.2	STUDIENS BEGRENSNING OG VIDERE FORSKNING	64
	LITTERATURLISTE	66
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	69
	VEDLEGG 2 – SAMTYKKEERKLÆRING	70

1 Innledning

Høsten 2015 jobbet jeg som faglærer på 7. trinn i KRLE ved en barneskole i Oslo. Jeg tok tidlig et valg om å jobbe som lærer en kort periode i starten av dette året, som en slags innledning til et år som for det meste kom til å dreie seg om å skrive en masteravhandling. I løpet av denne perioden hadde jeg et ønske om å finne en problemstilling knyttet til KRLE-undervisning, som jeg kunne ta med videre som utgangspunkt til oppgaveskrivingen.

Etter å ha avsluttet kapittelet om kristendom i undervisningen, skulle vi videre over til kapittelet om islam. Mens jeg underviste om islam opplevde jeg raskt å få mange vanskelige og seriøse spørsmål, knyttet til terrorisme, ekstremisme og andre ytterkanter av islam. Etter avsluttet time var jeg usikker på hva elevene egentlig satt igjen med, etter det jeg anså som tidenes verste innledning av religionen islam. I flere undervisningsøkter i de fire forskjellige klassene på 7. trinn, brukte jeg en betydelig del av undervisningsøktene på å svare på fordommer mot islam.

Etter å ha diskutert dette med andre lærere og medstudenter i etterkant var jeg ikke alene om å ha en slik erfaring av å undervise om islam. Flere kollegaer hadde også lignende erfaringer fra sine undervisningstimer. Alle elevenes fordommer og andre kollegaers tanker gjorde meg interessert i å finne ut hvordan andre lærere møter denne typen utfordring i sin undervisning, og hvilke måter, grep og strukturer de bruker for å undervise om islam. Jeg bestemte meg for at dette var noe som kunne være verdt å forske på og ta utgangspunkt i for min masteravhandling.

1.1 Oppgavens problemstilling

Fokuset i denne oppgaven tar sikte på hvordan et utvalg lærere opplever det å undervise om islam. Hvordan kan man som lærer undervise om islam på en måte som møter ekstreme utsagn, fordommer og skepsis hos elever på en seriøs og strukturert måte og samtidig undervise godt om de sentrale delene av religionen?

For å svare på dette har jeg kommet frem til en problemstilling jeg mener favner det jeg ønsker å forske på. Oppgavens problemstilling i sin helhet er:

”Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise om islam i skolen i lys av den negative fremstillingen av islam i media?”

1.2 Studiens hensikt

Min hensikt med denne avhandlingen er å gjennom kvalitative intervjuer med 6 lærere se hvordan de opplever å undervise om islam. Med problemstillingens begrep ”opplever” sikter jeg til hvordan lærere opplever sin undervisning med alt det innebærer i klasserommet i ulike situasjoner basert på hendelser de har opplevd. Innenfor dette ligger også hvilke vurderinger og valg de gjør underveis i timer der de underviser om islam, der de utfordres, opplever mestring, samt den opplevelsen de sitter igjen med etter egen undervisning. Synes de det er problematisk å undervise om islam? Hvilke faktorer er med å spille inn for deres opplevelse av å undervise om dette temaet? Har mediebildet noen påvirkning for deres opplevelse av å undervise om islam, i en tid med opphetede, negativt ladde debatter, overskrifter og kommentarfelt knyttet til islam (Døving & Kraft, 2013.)? Fokuset for oppgaven er altså ikke å se problemstillingen fra elevenes side, men heller å se hvordan mine informanter opplever denne problematikken.

Hensikten med denne forskningen er ikke å finne en universell metode å gjennomføre en undervisningsøkt om islam, eller finne en fasit på hvordan undervisning bør gjøres. Det tror jeg ikke finnes, og det er heller ikke målet i min studie å finne frem til. Jeg er heller ikke ute etter å gi en normativ fremstilling av det å undervise om islam. Jeg vil likevel se om det finnes noen likhetstrekk og forskjeller ved hvordan lærerne opplever å undervise om islam og sette meg inn i noen aktuelle forskningsspørsmål for å finne svaret på dette. Hva opplever de at har fungert og ikke fungert i deres undervisning for å ikke havne i situasjoner som kan oppleves vanskelige? Eksempelvis knyttet til ekstreme utsagn, ekstremisme og andre ytterkanter av islam. Og hvis man først havner i disse situasjonene, hvilke vurderinger gjør de i møte med slike situasjoner? Dette er spørsmål jeg ønsker å forske på.

Jeg vil til stadighet bruke begrepene ”media”, ”medier”, ”mediene” og ”mediebildet”. Med dette går jeg ut ifra Døving og Krafts (2013) definisjoner for sin forskning, som i hovedsak har utgangspunkt i aviser og nettaviser, men også kommentarfeltdebatter og sosiale medier.

1.3 Studiens forskningsspørsmål og avgrensning

Oppgavens problemstilling er til en viss grad todelt, selv om de henger sammen. Mens den første delen tar for seg hvordan lærere opplever å undervise om islam i skolen med alt det innebærer, tar den andre delen for seg et annet perspektiv som handler om hvordan, eller i hvilken grad medier kan sies å være med på å bidra til å forme synet på islam hos elever, og hvordan læreren selv opplever å bli preget av mediebildet.

Når dette er sagt, er det likevel problemstillingens første del som har hovedvekten i denne studien, da det er der mitt empiriske materiale er størst. Dette vil komme til uttrykk i analysen, der den opplevelsesdimensjonen vil ha størst vekt, mens medieperspektivet vil vektlegges mindre. I oppgavens diskusjonsdel i kapittel 5, vil disse to delene løftes frem og ses i lys av hverandre, for å besvare oppgavens problemstilling.

Den overordnede problemstillingen for denne studien er: "Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise om islam i skolen i lys av den negative fremstillingen av islam i media?".

Problemstillingen rommer komplekse temaer, og jeg ser derfor nytte av å avgrense oppgaven ved hjelp av fire forskningsspørsmål som jeg tar sikte på å besvare i analysen. I analysen av det empiriske materialet har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende fire forskningsspørsmål:

- Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med KRLE og undervisning om islam?
- I hvilken grad mener KRLE-lærere at de kan bidra til å skape respekt og toleranse hos elevene gjennom undervisningen?
- Hvordan velger lærerne å møte ekstreme utsagn i klasserommet?

Disse forskningsspørsmålene retter seg mot problemstillingens første del. For å svare på problemstillingens siste del, har jeg tatt utgangspunkt i ett overordnet forskningsspørsmål.

- I hvilken grad mener lærerne at mediebildet påvirker deres undervisning om islam?

Disse fire forskningsspørsmålene vil besvares i analysen, før oppgavens overordnede problemstilling løftes opp i drøftingsdelen i diskusjonskapittelet. Som nevnt innledningsvis vil problemstillingens første del gis størst tyngde, da det er der mitt empiriske materiale er størst.

1.4 Studiens aktualitet

I 1933 holdt Arnulf Øverland det velkjente foredraget om ”Kristendommen, den tiende landeplage”. Et foredrag som har satt rot i norsk kristendoms historie. I 2015 tok Hege Storhaug i bruk den samme terminologien og utga sin bok ”Islam, den ellefte landeplage”. Det tok ikke lang tid før mediene var fulle av leserinnlegg og kommentarer som stod i kø for å svare på denne utgivelsen. Den ble møtt med jubel og applaudering, den ble møtt med avsky, kritikk og fordømmelse. På bokens bakside står det oppsummert:

”Høsten 2015 opplever Norge og Europa en dramatisk høy folkevandring fra islamske land i Midtøsten, Afrika og Asia. Vår frihetsorienterte kultur er allerede under stadig sterkere press fra islam. Islam er i kamp med kvinner, jøder, homofile, frihetsorienterte muslimer og enhver som ikke underkaster seg dens doktriner” (Storhaug, 2015, Omslagets bakside).

Hege Storhaugs (2015) bok er et eksempel på en av debattene som den siste tiden virkelig har satt i gang den offentlige debatten om islam og muslimer i Norge. Gjennom slike former for generalisering kan man ende opp med å stigmatisere folk. Problematikken er ikke alene et resultat av Storhaugs (2015) bok. Døving og Kraft (2013) forteller også at det i løpet av det siste tiåret har utviklet seg en problemfokuset diskurs rundt islam og muslimer i den offentlige debatten (Døving og Kraft, 2013). Disse debattene har vist seg å gi uttrykk for negative ytringer og krass kritikk rundt temaene islam, ekstremisme og islamisme, muslimske skikker, regler og tankesett, og de diskuteres ofte. Likevel skal det sies at Døving og Kraft i 2013 også forklarer at mediedebatten omtales som mer nyansert nå enn før.

Som kommende KRLE-lærer, er dette en problematikk det er nødvendig å være bevisst på. Med mediens påvirkningskraft er det derfor nærliggende å tro at også elevene tar i bruk den rådende problemfokuserende mediediskursen (von der Lippe 2013, og 2009). Dette kan komme til uttrykk i klasserommet, og det vil derfor være aktuelt å se hvordan et utvalg lærere har møtt, og velger å møte slike utfordringer.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 har som vi har sett tatt for seg innledning, problemstilling, forskningsspørsmål og oppgavens avgrensning. I kapittel 2 skal jeg vise til det teoretiske grunnlaget for denne studien, samt forskningsoversikt over oppgavens studiefelt. I kapittel 3 beveger vi oss over til metodekapittelet. Her vil jeg redegjøre for studiens forskningsdesign, samt redegjøre for hele prosessen fra design til gjennomførelse og bearbeiding av intervjuer. I oppgavens fjerde kapittel, vil jeg analysere det empiriske materialet opp mot mine forskningsspørsmål, som også er oppgavens største del. I kapittel fem vil diskusjonen finne sted. Her vil jeg drøfte mine funn, opp mot oppgavens overordnede problemstilling, i lys av teorien fra oppgavens andre kapittel. Avslutningsvis vil studiens siste kapittel avrunde oppgaven med noen refleksjoner og en mulig vei for videre forskning på dette feltet

2 Teori

Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for teoretiske perspektiver jeg ønsker å bruke for å belyse empirien jeg senere tar for meg i oppgaven. Først vil jeg vise til tidligere forskning som er gjort på dette studiefeltet. Deretter vil jeg vise hvordan jeg har gått frem i utvelgelse av teori før jeg redegjør for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for denne studien.

2.1 Forskningsoversikt

I denne delen av kapittelet vil jeg vise til forskningsoversikten for forskningsfeltene denne studien kan sies å befinne seg innenfor. Etter flere søk i ulike databaser og forskjellig litteratur, har jeg kommet frem til at det er gjort lite forskning på dette feltet. Ut ifra det jeg kan se er det ikke publisert noe som direkte tar for seg islamundervisning i den norske skolen. Noe litteratur, som jeg senere i kapittelet vil legge frem som studiens teoretiske rammeverk, er likevel innom islamundervisning i skolen, siden islamundervisning er en betydelig del av den generelle KRLE-undervisningen. Det finnes derfor litteratur som omhandler KRLE-undervisning som av den grunn vil være aktuell for min oppgave. I tillegg finnes det noen studier som er gjort på klasseromsforskning knyttet til KRLE-undervisning som jeg vil presentere i dette kapittelet.

Rian og Eidhamar (2004) fastslår at det frem til 2004 ikke var skrevet noe spesifikt om islamundervisning i skolen i Norge (Rian og Eidhamar, 2004, s. 275). Oppgaven befinner seg likevel innenfor et annet forskingsfelt det er forsket mer på, som i tillegg er svært aktuelt i dag - nemlig medieperspektivet, om religion i mediene med fokus på islam. Det er skrevet mer om islam i media de siste årene, særlig om mediedebatten rundt islam, samt om innvandring og integrering fra land med stor andel muslimsk befolkning. I denne studien vil jeg bruke i Døving og Krafts (2013) bok *Religion i pressen*, som bakteppe for dette forskningsfeltet. Denne vil bli redegjort for senere i kapittelet.

I boken *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling* argumenterer Iversen (2014) for det han kaller et uenighetsfellesskap. Gjennom klasseromsforskning finner Iversen (2014) frem til at et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker som har ulike meninger, som er i en

"felles prosess for å løse et problem eller en utfordring" (Iversen, 2014, s. 12). I denne prosessen sitter elever med forskjellige meninger og tanker, men selv om de diskuterer, har de et fellesskap i form av at de er en klasse (Iversen 2014, s. 12-14). Iversen (2014; 2012) viser at diskusjonene ikke oppstod på grunn av kulturelle eller religiøse konflikter, men heller fordi elevene hadde ulike individuelle ståsteder og hadde ulike oppfatninger av temaer (Iversen, 2014; 2012). Iversen (2014) argumenterer videre for at skoleklasser er et demokratisk samfunn, hvor ulike personligheter er satt sammen av flere ulike grunner. Han forklarer at en klasse alltid vil være preget av et stort mangfold, på grunn av minoriteter eller innvandrere og de store forskjeller i personligheter hos elevene (Iversen, 2014 s. 60-63). Iversen (2014) argumenterer for at det blir lettere å håndtere et slikt mangfold om man ser problemene som uenighet fremfor kulturforskjeller eller verdikonflikter (Iversen, 2014 s.62).

For denne studien er Iversens forskning (2014; 2012) relevant fordi han blant annet diskuterer hvilken rolle media spiller for hvordan elever og lærere snakker om islam i klasserommet, og argumenterer for at måten man snakker om religion med hverandre og hvordan mediene fremstiller religion, vil ha innvirkning på elevenes forståelse av seg selv, medelever og ellers i samfunnet (Iversen, 2014). Når islam til stadighet dukker opp i media knyttet til voldsomme nyhetssaker vil lærerens behandling av dette være avgjørende for elevenes forståelse. I boken diskuterer han også uenighetsfellesskapet i lys av Marie von der Lipps klasseromsforskning (Iversen, 2014, s. 80).

I artikkelen *Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway*, har Marie von der Lippe (2009) utført klasseromsforskning på bakgrunn av videoklipp fra undervisningstimer, hvor hun forsker på dialog i klasserommet. Forskningen til von der Lippe (2009) viser hvordan og hvorfor islam snakkes om i klasserommet. Von der Lippe (2009) forklarer at islam ofte ble et tema, selv om det ikke var utgangspunktet for timen. Hun ser på problematikken som skapes da fordommer ofte dukker opp som avbrytelser i undervisningen, og er rettet mot terrorisme, ekstremisme, og andre kulturelle skikker. Hun ser også på hvordan lærerne enten svarer på utsagnene eller lar de passere.

Von der Lippe (2009) tar utgangspunkt i et utvalg dialoger med elever. Den ene dialogen handler om hvordan en elev er svært generaliserende og negativ til islam. Denne eleven skifter mellom to diskurser, hvor han på den ene siden kritiserer islam, og på den andre siden

forsvarer uttalelsene sine (von der Lippe, 2009). En annen dialog viser hvordan en muslimsk jente beskriver hvordan medieoppslag får henne til føle seg kritisert og stigmatisert. Von der Lippe (2009) diskuterer disse hendelsene i lys av Gerd Baumanns teorier om diskurser. I hovedsak diskuteres det her hvordan religion, med fokus på islam, på den ene siden snakkes om utfra hverdagsliv, og på den andre siden i den offentlige debatten.

Det er i tillegg til dette en pågående doktoravhandling som skrives av Audun Toft, stipendiat ved Det teologiske Menighetsfakultetet, som har arbeidstittlen "islam i klasserommet. En casestudie rettet mot bruken av mediefremstillinger av islam i videregående skole".

2.2 En kritisk stemme til litteraturen

Som vi har sett, finnes det noe klasseromsforskning som er gjort på dette fagfeltet. Det er likevel bemerkelsesverdig at det ikke er skrevet noe mer spesifikt om islamundervisning i skolen. Skal vi tro von der Lippe (2013), kan vi se at det i dag er behov for slik forskning. Hun forklarer i en artikkel at det i løpet av det siste tiåret har utviklet seg en problemfokuseret diskurs og mediediskurs om innvandring og integrering i Norge (von der Lippe, 2013, s. 11-12). En diskurs som igjen er knyttet direkte inn mot islam og muslimer, på grunn av innvandrernes geografiske tilhørighet (von der Lippe, 2013, s. 11-12). Kanskje er det nettopp på grunn av dette at man burde rette fokus mot undervisning i temaet islam i forskningen for å kunne nyansere dette bildet.

Jeg ser på bakgrunn av dette, nytte at å gjøre en kvalitativ studie for å nærme meg temaet. I utvelgelsesprosessen av litteratur har jeg vært på leting etter empirisk arbeid for å dekke dette fagfeltet, men står igjen uten et spesielt sterkt teoretisk grunnlag. Litteraturens relevans for denne studien er derfor til dels begrenset, da den ikke direkte tar for seg oppgavens spesifikke tema. Jeg vil likevel diskutere det empiriske datamaterialet mitt i lys av forskning som jeg vil redegjøre for i dette kapitlet, i tillegg til Iversens (2014) og von der Lippes (2009) forskning som allerede har blitt redegjort for.

2.3 Teoretiske perspektiver

Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for mitt valg av teoretiske perspektiver. Først og fremst har denne studien utgangspunkt i lærerens opplevelse av undervisning i islam i klasserommet. Denne studien tar i hovedsak for seg temaene toleranse, undervisning, islam, og media. Dette på bakgrunn av studiens utgangspunkt som tar for seg medieperspektivet, undervisning og islam som selvsagte temaer. I tillegg til dette oppdaget jeg at mine informanter stadig vendte tilbake til toleranse som en viktig faktor for undervisningen. Jeg har derfor sett nytte av å ta med teoretiske perspektiver om toleranse.

For å diskutere disse temaene vil jeg først ta utgangspunkt i Geir Afdals avhandling *Conceptions of tolerance in the multicultural unitary norwegian compulsory school*. Her vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i Afdals funn, samt hans definisjoner av toleranse. Det generelle undervisningsperspektivet på islam har jeg hentet fra forskning av Rian og Eidhamar (2004), og von der Lippe (2013, og 2009), og Midttun (2014). Jeg vil diskutere mine informantenes opplevelser, og se de i lys av disse bøkene og artiklene.

Avslutningsvis vil jeg se mine funn i lys av et medieperspektiv. For å undersøke dette tar jeg utgangspunkt i Døving og Krafts (2013) bok *Religion i pressen*. Von der Lippe (2013) skriver om hvordan islam snakkes om i klasserommet og presenteres i media i sin artikkel *Hvordan snakker elever om religion og hvorfor snakker de sånn*. Disse to tekstene vil derfor bli brukt som bakteppe for å diskutere medieperspektivet i denne studien. Von der Lippes artikkel vil som nevnt også bli brukt som et aspekt for å si noe om undervisning. I diskusjonskapittelet vil jeg også komme tilbake til Iversens (2014) bok *Uenighetsfellesskap* og von der Lippes (2009) artikkel *Scenes from a classroom*, som ble redegjort for tidligere.

2.3.1 Toleranse

Jeg vil først henvise til noen punkter fra den generelle delen av læreplanen som omhandler temaet toleranse, før jeg redegjør for Afdals (2005) doktoravhandling ”Conceptions of tolerance in the multicultural unitary norwegian compulsory school”.

Den generelle delen av læreplanen (LP06, generell del), sammen med formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1), tar for seg de overordnede målene skolen har for opplæringen,

og viser til de målene som ligger utenfor selve fagets innhold. For denne studien er dette et interessant perspektiv, da jeg har vært ute etter å se hvordan mine informanter opplever å undervise i temaer som ofte krever en viss forståelse for toleranse og respekt for andres livssyn og levemåter. KRLE er blant annet et holdningsdannende fag, og man bør som lærer generelt, og som KRLE-lærer være bevisst på at man ikke bare skal forholde seg til fagets kompetansemål, men også de overordnede målene skolen har for opplæringen.

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves. Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett (LP06, generell del).

Utdanningen skal oppøve evnen til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige. Men den må også gjøre tydelig de konflikter som kan ligge i møtet mellom ulike kulturer. Åndsfrihet innebærer ikke bare romslighet for andre syn, men også mot til å ta personlig standpunkt, trygghet til å stå alene og karakterstyrke til å tenke og handle etter egen overbevisning. Toleranse er ikke det samme som holdningsløshet og likegyldighet. Oppfostringen skal utvikle personlig fasthet til å hevde egne og andres rettigheter og til å reise seg mot overgrep (LP06, generell del).

De overordnede målene i den generelle læreplanen tar for seg temaene toleranse og respekt i ulike deler, og sier noe om hvilket ansvar lærere og skolen som institusjon har ovenfor sine elever og deres opplæring. Disse overordnede målene vil være veiledende for læreres måte å håndtere ulike situasjoner på i skolen. Den generelle delen av læreplanen tar her for seg to aspekter ved undervisningen som handler om holdninger og danning som læreren har mulighet til å rette undervisningen sin mot.

Afdal (2005) skriver om hvordan toleranse forstås av et større utvalg lærere i sin doktoravhandling. Det empiriske materialet er gjort på bakgrunn av femten intervjuer med lærere fra tre ulike skoler i grunnskolen fra første til tiende trinn. Avhandlingen bygger også på forståelse av læreplanen, noe jeg ikke kommer til å redegjøre for her på grunn av oppgavens avgrensning.

De funnene som er mest interessante å se på fra denne avhandlingen er for det første hvordan lærere forstår begrepet toleranse, og hvordan det i deres praksis kommer til uttrykk. To av spørsmålene Afdal tar utgangspunkt i er hvordan lærere forstår toleranse og intoleranse, og hvilke situasjoner lærerne refererer til når de diskuterer toleranse. Afdal (2005) skriver at forståelsen av begrepet hos hans informanter er tvetydig. På den ene siden blir toleranse beskrevet som en dyd, mens det på den andre siden blir beskrevet som en relasjon mellom lærer og elev. Afdal (2005) skriver at den gode læreren besitter denne dyden og er i stand til å respektere eleven som person (Afdal, 2005, s. 156). Den gode læreren blir også beskrevet som en empatisk person for å kunne vise toleranse ovenfor elevene. En elev kan oppføre seg på en måte læreren ikke aksepterer, men læreren må likevel være imøtekommende og åpen for den enkelte elevs behov, og gjennom dette vise toleranse (Afdal, 2005).

I forhold til begrepet toleranse, kommer ikke Afdal med en ensbetydende forklaring på hva toleranse er. Men han forklarer likevel hva toleranse ikke er, og at man ofte må se et begrep i lys av hva motsetningen er. I dette tilfellet handler det om intoleranse. Afdal (2005) er tydelig på at toleranse og likegyldighet ikke er det samme, og vektlegger at det er et viktig skille mellom disse begrepene (Afdal, 2005, s. 210). Han forklarer at intoleranse bør forebygges og at sann toleranse handler om å respektere og akseptere hverandres oppfatninger og forståelse. Afdal (2005) argumenterer også for at respekt og aksept som to andre sider av toleransebegrepet som må forstås i lys av hverandre. Aksept og respekt ses her som viktige aspekt ved toleranse, men alle tre begrepene kan tolkes forskjellig og har noen ulikheter (Afdal, 2005). Flere av Afdals informanter bruker disse tre begrepene om hverandre og ser på de tre begrepene nærmest synonymt. Informantene forstår ikke nødvendigvis toleranse som et ensbetydende begrep. (Afdal, 2005, s. 213). Dette er et av hovedfunnene til Afdal (2005), at informantene ikke gjør forskjell på begrepene, men bruker begrepene om hverandre og forstår de på samme måte.

Afdal (2005) etterspør også om toleranse er noe informantene mener elevene bør besitte, og får til svar at elevene bør ha respekt, forståelse og toleranse både for hverandre og for læreren (Afdal, 2005) på samme måte som læreren må vise toleranse for elevene. Informantene forklarer at relasjonen mellom læreren og eleven er avhengig av gjensidig toleranse. Gjennom en slik tilnærming dannes en relasjon mellom læreren og eleven. Denne relasjonen vil være styrkende for klasseledelsen samt være et grunnlag for toleranse og respekt for hverandre i

klasserommet (Afdal 2005).

2.3.2 Islamundervisning i klasserommet

I lærebokanalysen *Biter og deler av islam* (2014), har Ann Midttun undersøkt hvordan islam fremstilles i den nyeste læreboken i KRLE. Med tanke på at denne boka blir mange læreres utgangspunkt for sin KRLE-undervisning, gir den derfor et interessant perspektiv på mitt tema. I denne artikkelen skriver Midttun (2014) om hvordan islam blir fremstilt i islam-kapittelet i læreboka. Midttun argumenterer for at hun savner tilnærmingen av et begrep hun kaller ”jording av islam”. Med dette henviser hun til at den fremstillingen som gis ikke vektlegger muslimers hverdags- og samfunnsliv på en god nok måte (Midttun, 2014, s. 329.).

Om læreboka presenterer islam som en levemåte som ikke knyttes til de religiøses hverdags- og samfunnsliv, viser Midttun (2014) til at man følgelig vil miste vesentlige holdningsdannende synspunkter. I tillegg til forklarer hun at det er for liten vekt på sammenhengen mellom skrifttradisjoner, praksis og etikk, og med tanke på mangfoldet blant muslimer. Dette får betydning for religionsforståelsen som formidles til elevene gjennom læreboka (Midttun, 2014, s. 329; Skrunes 2008). Gjennom sin analyse viser Midttun at vi på grunn av disse manglene, kun sitter igjen med ”biter og deler” av islam, som også betyr at man mister andre viktige biter og deler av islam i undervisningen.

Også Dagfinn Rian og Levi Geir Eidhamar (2004) har skrevet om hvordan islam undervises om i klasserommet. Boken *Jødedommen og islam* er ment som en innføringsbok for lærerstudenter i religionsfaget og tar spesifikt for seg grunnleggende lære om jødedom og islam. I bokens første kapittel redegjøres det for det å undervise om religioner på generell basis og retter seg også inn mot undervisning om islam. Boken gir derfor et interessant perspektiv, som det eneste didaktiske perspektivet som direkte tar for seg den spesifikke undervisningen om temaet islam.

Innledningsvis argumenterer forfatterne for at det er religionslærerens oppgave å beskrive de trosforestillinger som faktisk finnes, selv om majoriteten av religionens tilhengere eller de offisielle representantene kunne ønske det annerledes, for eksempel knyttet til ekstremisme i islam (Rian og Eidhamar, 2004, s. 15). På grunn av den begrensede tiden man har i en undervisningstime vil det derfor være viktig å fokusere på den offisielle versjonen av

religionen i første omgang (Rian og Eidhamar, 2004; Andreassen, 2008). Forfatterne legger likevel vekt på at det er viktig å ta ytterkantene/avvikende grupper på alvor, da slike ytterkanter ofte kan virke forvirrende for elevene (Rian og Eidhamar, 2004, s. 15).

Kapittel 4 tar for seg islam. Mot slutten av kapittelet skrives det om å undervise om islam i skolen. Forfatterne legger vekt på at islamundervisningen bør inneholde både innenfra- og utenfra perspektiv av flere grunner. Elevene bør presenteres for hvordan en som står innenfor religionen ser seg selv, samt at de også skal se den objektive siden utenfra (Rian og Eidhamar, 2004; Andreassen, 2008). Dette står ofte som en utfordring for lærere som står utenfor religionene, og det kan bli utfordrende å lære elevene om islam sett innenfra. Man vil med dette kunne miste vesentlige deler av forestillingen om å fortelle om en levende religion. Andreassen (2012; 2008) er på den andre siden kritisk til dette perspektivet, da et innenfraperspektiv ofte kan virke forkynnende, og derfor stå i strid med loven om objektiv undervisning (Opplæringsloven, 1998, § 1).

Elevene vil ofte se en religion eller et livssyn gjennom sitt eget livssyn eller kultur. En utfordring kan være at det fort kan dannes stor spenning mellom holdningsmål og kunnskapsmål i undervisningen, eksempelvis på grunn av at ulikhetene er såpass store. Sider ved islam som oppleves positivt for en muslim, for eksempel de detaljerte reglene for hverdagslivet, kan for nordmenn flest virke veldig fremmede (Rian og Eidhamar, 2004, s. 248). Forfatterne skriver at man med dette møter et viktig punkt, nemlig toleranse. Islam kan representere holdninger som motstrider elevenes tanker og verdier. Her har man mulighet til å forklare den egentlige meningen med toleranse, og at det er her toleranse virkelig bør tre i kraft (Rian og Eidhamar, 2004, s. 248). Forfatterne skriver avslutningsvis at en god disponering av stoffet for en undervisningsperiode i temaet islam bør være historien, læren, og til slutt praktiseringen i vår tid, da dette er den mest oversiktlige måten å gjøre det på, og man har mulighet til å holde en rød tråd gjennom undervisningsperioden (Rian og Eidhamar, 2004, s. 249).

I artikkelen *Hvordan snakker elever om religion, og hvorfor snakker de sånn?* skriver von der Lippe (2013) om hvordan et utvalg ungdommer gjennom et intervju med elever i 13-15 årsalderen snakker om religion i dagens flerkulturelle Norge. Von der Lippe argumenterer for hvilke diskurser ungdom veksler mellom når de snakker om religion. På den ene siden står åpenhet og positivt syn på et flerkulturelt samfunn, og på den andre siden står skepsis og frykt

for innvandrere generelt, og islam og muslimer spesielt (von der Lippe, 2013, s. 8). Fokuset for artikkelen er rettet mot hvordan elever snakker om islam og muslimer i en norsk kontekst (von der Lippe, 2013, s. 8).

Von der Lippes artikkel er i utgangspunktet en diskursanalyse. I første del av artikkelen argumenterer hun for hvordan den offentlige debatten om innvandring og integrering blitt en debatt om islam og muslimer (von der Lippe, 2013, s. 12). I følge ungdommene snakker de om islam i hverdagen på grunn av at temaet ofte dukker opp i nyhetene, men at de gir et lite representativt bilde av muslimer og islam (von der Lippe, 2013, s. 12). I artikkelens siste del diskuteres dialogene fra intervjuene med elevene, hvor de legger særlig vekt på enkelte utsagn, og enkelte utdrag fra intervjuene.

Von der Lippe konkluderer blant annet med at ungdommene får sine diskurser fra media og politiske debatter der islam har stått i fokus, og at disse diskursene igjen aktiveres når de selv snakker om islam og muslimer (von der Lippe, 2013, s. 25-26). Avslutningsvis skriver hun at man kan bevisstgjøre elevene på måten de snakker om religion og dermed vise hvilke konsekvenser det kan ha for de som rammes av fordommene (von der Lippe, 2013, s. 12). Hun foreslår blant annet å utfordre rådende diskurser, ved å fokusere på elevenes egne møter med kulturelle mangfold, i stedet for å bruke medieetablerte diskurser. ”Dersom negative stereotyper ikke blir utfordret, vil disse forestillingene om ”de andre” lett bli reproduert i skolen.” (von der Lippe, 2013, s. 26).

2.3.3 Islam i mediene

Som vi har sett, trekker von der Lippe stadig inn mediene som en sentral del av sin forskning (von der Lippe, 2009; 2013). I tillegg til von der Lippes (2009; 2013) forskning, vil boken *Religion i pressen* av Cora Alexa Døving og Siv Ellen Kraft bli brukt som teoretisk rammeverk for medieperspektivet i denne studien. Døving og Kraft (2013) forsker i denne boken på hvordan religion dekkes i media og i pressen. Boken tar utgangspunkt i noen utvalgte saker fra de mest debatterte sakene knyttet til religion, og da særlig islam. I hovedsak er kildegrunnlaget basert på aviser/nettavisar (Døving og Kraft, 2013). Forfatterne tar sikte på å se hvordan de aktuelle sakene dekkes i pressen, og hvordan sakene blir satt opp til debatt.

Forfatterne argumenterer for at ”Islam som tema i offentlig debatt har fått en klar negativ ladning i hele Vest-Europa.” (Døving & Kraft, 2013, s. 123). Døving & Kraft (2013) skriver

at religion i offentlig debatt oftest dreier seg om islam. De forklarer at religion i media for mange har blitt et provoserende tema nettopp på grunn av dette. I kapittelet *Islam i pressen* vises det hvordan islam og muslimer blir presentert og representert som den mest omtalte minoritetsgruppen i norsk presse. Debattene om islam handler som oftest om verdier, som helst motstrider vår egen kulturarv eller om islams ytterkanter. Forfatterne viser hvordan meninger produseres og reproduseres ved stadig gjenopptatte temaer, som likestilling mellom kjønn, familieliv, ekstremisme, hijabdebatten, og andre religiøse uttrykk i offentligheten (Døving & Kraft, 2013).

Medieforskerne Elisabeth Eide og Anne Hege Simonsen (2007) uttrykker at ”Mediene er blant de viktigste grensevaktene for forestillingene folk gjør seg om skiller mellom oss og de andre” (Eide og Simonsen, 2007, sitert i Døving & Kraft, 2013, s. 124). Døving og Kraft (2013) viser til dette sitatet og argumenterer for at man kan anta at medias fremstilling av islam er med på å påvirke folks oppfatninger og holdninger til islam og muslimer. Døving og Kraft (2013) vektlegger at mediene er opptatt av å fremstille det ”sensasjonelle”, og at dette står som et premiss for medielogikken. Ved å fremstille islam i lys av oppsiktsvekkende nyheter, knyttet eksempelvis terrorisme eller hijabdebatt, sitter befolkningen derfor igjen med en oppfatning av en debatt om et tema, i stedet for informasjon om hverdagslig muslimsk liv (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Det legges derfor vekt på at det kreves kunnskap om islam for å kunne skille det mellom ”normal praksis” i islam, og det som er sensasjonelt. Eksempelvis at en niqab-kledt kvinne gjennom medias fremstilling kan fremstå som normalen, mens det i virkeligheten bare er en liten andel muslimske kvinner som bruker niqab (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Likevel gir ikke journalister i medier direkte meningsytringer, slik eksempelvis politikere gjør, og gis derfor ikke ”skylden” for at islam ofte omtales slik det gjør i mediene. Islam, eller i alle fall flere muslimske miljøer, har klare skiller ved kjønnsroller og kjønnssegregerende praksis. Det er derfor ikke vanskelig å forstå at temaer kan provosere, og at interessen for islam øker i takt med de motstridende praksisene til enkelte norske kjerneverdier (Døving & Kraft, 2013, s. 127).

Døving og Kraft (2013) tar opp tre store debatter om islam som gjennom årene 2000-2010 gjentatte ganger var debattert. Disse temaene var blant annet hijab, integrering og imamer. Innenfor disse temaene følger også terror, karikatur, homofili, sharia/politikk og kvinnesyn (Døving & Kraft, 2013; Amundsen, 1992). Samme hvilket utgangspunkt debattene om islam har hatt, har disse temaene ført diskusjonens gang. Ved stadig gjentatte debatter har det blitt

formet en oppfatning om at islam er ”et politisk problem som må løses” (Døving & Kraft, 2013, s. 146). Dette ”problemet” slik det har blitt fremstilt, har likevel vært medvirkende i å skape en arena i mediene for hvilke verdier man ønsker at skal gjelde i et flerkulturelt samfunn, hvor muslimer har fått mulighet til å uttale seg og engasjere seg politisk.

Døving og Kraft (2013) forklarer at flere muslimer i dag enn tidligere har bidratt i offentlige debatter for å snakke for islam eller muslimsk praksis, for å gjøre noe med dette bildet (Døving & Kraft, 2013, s. 128). Likevel argumenterer de for at når mediene skriver om temaer som er knyttet til islam, vil leserne generalisere, og knytte dette til individer. Dette skaper en utfordring for islam og muslimer i det norske samfunnet, da dette ofte kan føre til stigmatisering og fordommer.

Døving og Kraft (2013) forklarer at ”Der verken prestene eller den kristne dogmatikken blir synonymmer for den norske folkesjela eller med Kristendommen – blir ”hijaben” eller ”imamen” eller dogmatisk lære lett stående som representanter for muslimer” (Døving & Kraft, 2013, s. 148). Dette forklarer forfatterne at kan bidra til å skape stigmatisering og sette en hel folkegruppe i bås. Døving og Kraft (2013) skriver ikke at media direkte har skylden for dette, men at mediene har innvirkning på hvilken plass man mener islam har og bør ha i samfunnet og hvordan islam snakkes om.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt valg av forskningsmetode. Forskningens utgangspunkt og tema har vært veiledende for mitt valg av metode. Oppgavens hensikt er å finne ut hvordan et utvalg lærere underviser om islam i KRLE-timer i skolen. For å svare på dette har jeg valgt å benytte kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervju. Jeg vil presentere de ulike delene av prosessen systematisk fra start til slutt.

Jeg vil starte med å beskrive og begrunne mitt forskningsdesign. Videre følger utvelgelsesprosessen av informantene til denne studien. Jeg vil også presentere utformingen av intervjuguiden og måten intervjuene ble utført, samt redegjøre for transkriberingen og opptak av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg gjøre noen etiske overveielser, før jeg ser på studiens pålitelighet og gyldighet.

3.1 Forskningsdesign

Thagaard (2014) skriver at utforming av forskningsdesign bør være den første fasen i et forskningsprosjekt. Et forskningsdesign er en skisse, eller en plan for hvordan man skal gjennomføre studien. Thagaard forteller videre at forskningsdesignet inneholder den faglige konteksten for «hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som er aktuelle deltakere, hvor undersøkelsen skal utføres og hvordan den skal utføres» (Thagaard, 2014, s. 54-55).

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til min forskning. Kvalitativ forskning er en forskningsstrategi som vanligvis understreker ord og beskrivelser fremfor kvantifisering og dataanalyse (Bryman, 2012.). I kvantitativ metode er det til forskjell fra kvalitativ metode ofte ønskelig å ha et distansert forhold mellom forskeren og testpersonene. Dette handler om at det ikke er direkte kontakt mellom partene, som det for eksempel er gjennom et intervju. Dette fordi dataene er samlet inn via metoder som ikke krever forskerens tilstedeværelse, for eksempel via spørreskjemaer på mail eller per post. Derfor blir forskeren en utenforstående, og inntar en tilskuerrolle til informantene (Thagaard, 2014, s. 17).

Kvalitativ metode tar derimot utgangspunkt i enkeltpersoner og enkelte hendelser, hvor man samler inn data, enten gjennom observasjon eller intervju. Dette er en metode som ofte danner en nærmere relasjon til de aktuelle informantene som studeres. En fordel for datainnsamlingen er at denne metoden åpner opp for å benytte ustrukturerte teknikker i større grad for å samle inn empiri og data (Thagaard, 2013).

Det kvalitative intervjuet som metode har som hensikt å hente inn informasjon om hvordan den intervjuede forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2009, s. 58). Gjennomførte handlinger kan forstås ved at konkrete opplevelser blir snakket om, for eksempel mellom en forsker og en informant (Thagaard, 2009, s. 59.). Jeg skal redegjøre ytterligere for den semi-strukturerte formen for intervju senere i dette kapitlet.

3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

Thagaard (2013, s. 79) beskriver intervjuet som den mest hensiktsmessige metoden for å kunne tilegne seg innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Hun skriver videre at «Et særpreg ved informasjon fra intervjuer er at de begivenhetene som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser.» (Thagaard, 2013, s.49). De aktuelle hendelsene beskrives gjennom informantens forståelse av det han/hun har opplevd. Denne studien tar sikte på å sette fokus på et utvalg læreres forståelse og opplevelse av egen undervisning. Det kvalitative intervjuet er en datainnsamlingsmetode som favner dette ønsket.

Jeg har benyttet semi-strukturert form på intervjuene. Mitt ønske var å få svar på en rekke spørsmål jeg hadde sett for meg var viktige på forhånd. Disse ble formulert ned til 23 overordnede spørsmål som skulle føre intervjuet fra start til slutt. Samtidig var jeg bevisst på at mine spørsmål ikke nødvendigvis var det informantene anså som viktig knyttet til religionsundervisningen. Det semi-strukturerte intervjuet har ifølge Bryman (2012) en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres slik at forskeren kan bevege seg frem og tilbake mellom intervjuguide og informant (Bryman, 2012.). Når informanten trekker en annen vei, er det kanskje på grunn av at dette oppleves som viktig for informanten. Det vil i slike situasjoner være nyttig å ikke være låst til faste intervju spørsmål, men å kunne stille oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013.).

Likevel opplevdes det som en sikkerhet å ha utformet en intervjuguide på forhånd som jeg kunne trekke tilbake til da vi hadde gjort oss ferdig med et tema. Det kunne vært interessant å forske på dette gjennom observasjon som metode, da man kunne sett dette fra et annet perspektiv. På grunn av ønsket om å høre de ulike vurderingene læreren gjør underveis, og at det undervises i temaet islam på ulik tid på de forskjellige skolene, har jeg sett det mest hensiktsmessig å gjøre kvalitative intervju. Jeg mener at jeg med denne tilnærmingen får det mest hensiktsmessige resultatet i forhold til utgangspunktet for denne studien.

3.2.1 Intervjuguide

Jeg laget på forhånd en intervjuguide (Se vedlegg 1) med 23 åpne spørsmål. Intervjuguiden er med på å sikre at gjennomtenkte spørsmål stilles, og er med på å strukturere intervjuets gang. For å få mest mulig fyldige svar, skriver Thagaard (2009) at spørsmålene bør stilles på en måte som gir informanten rom til å gi reflekterte rundt temaene man spør om (Thagaard, 2009, s. 100). Dette var jeg bevisst på i utformingen av spørsmålene. Et eksempel på dette er at jeg blant annet holdt meg unna føringer som ”føler du at ...”, da følelser ikke nødvendigvis er noe informanten er interessert i å dele. I stedet valgte jeg å formulere meg andre tilnærminger som ”opplever du at ...”, hvor informanten gis mulighet til å reflektere over hvordan den gitte situasjonen egentlig opplevdes der og da. De ulike spørsmålene ble likevel justert etter dynamikken og flyten i samtalen mellom meg som forsker og informanten, slik det semi-strukturerte intervjuet bærer preg av.

3.2.2 Lydopptak av intervjuene

På forhånd hadde jeg kjøpt inn en båndopptaker med god akustisk kvalitet for å unngå å notere noe underveis, da dette kan oppleves både som avbrytende og forstyrrende for informanten. Samtidig gjør dette at forskeren kan fokusere på informanten og dens reaksjoner underveis, samt være i en sosial interaksjon med informanten (Thagaard, 2009, s. 129.).

Lydopptakene som er gjort, ble under hele prosessen bevart og lagret på en minnepenn for å sikre deltakernes personopplysninger, samt sikre at dette ikke kunne bli lekket eller bli hackes på noen måte. Lydfilene er i tillegg lagret med fiktive navn. Selve intervjuenes tid i sin helhet har tatt mellom 29 og 41 minutter. Etter oppgaven leveres blir alle lydopptak og andre

personlige opplysninger slettet slik at ingen personlige opplysninger kan spores.

3.3 Utvelgelse av informanter og skoler

Da jeg skulle finne informanter startet jeg prosessen ved en skole jeg kjente godt. Der tok jeg kontakt med en bekjent som jobber på en vestkantskole og som tidligere hadde undervist på en østkantskole, som henviste meg til noen aktuelle informanter. På vestkantskolen intervjuet jeg tre lærere og var derfor på utkikk etter lærere fra en østkantskole som underviste i KRLE. Herfra benyttet jeg meg av snøballmetoden (Bryman, 2012). Det vil si at informantene fra vestkantskolen satt meg i kontakt med lærere de selv kjente fra en annen skole Oslo. Gjennom denne metoden ble jeg satt i kontakt med tre lærere på en østkantskole som var villige til å stille opp som informanter.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i å finne informanter fra en skole med stor andel ikke-etnisk norske elever, og en hvor de fleste hadde etnisk norsk bakgrunn. Dette valget speiles i en tanke jeg på forhånd hadde om at islam og religion presenteres ulikt i en klasse hvor mange er religiøse eller kommer fra religiøse hjem, og hvor det i den andre klassen er motsatt. Blant de seks informantene jeg intervjuet var det to damer og fire menn. To relativt nyutdannede lærere, og fire med mange års erfaring. Tre av lærerne underviser pr. dags dato på en barneskole, og tre underviser på VGS og/eller ungdomsskole. De fiktive navnene som informantene har blitt gitt er Elin, Johannes, Eirik, Preben, Mona og Nikolai.

3.4 Gjennomføring av intervjuene og informert samtykke

Intervjuene fant sted der informantene selv jobbet, enten i klasserommet deres eller på et grupperom. Dette opplevdes som et godt egnet sted å gjennomføre intervjuene, da informantene kjenner stedet. Å skape trygghet hos informantene er viktig for å gjøre intervjusituasjonen til en god opplevelse for deres del (Johannesen, m. fl. 2010). Jeg hadde derfor på forhånd sendt ut samtykke-erklæring (se vedlegg 2) som inneholdt informasjon om tema for intervjuet, samt informering om at det kom til å bli gjort lydopptak, og estimert tid for intervjuets lengde. Med dette ble ikke informantene overasket over hva de møtte. Bryman (2012) mener at man som forsker må sørge for at deltakere signerer papiret og gjør seg kjent

med innholdet i prosjektet så informantene vet hva de går til og ikke føler seg lurt på noen måte. Selv om dette i hovedsak gjelder for personer under 18 år, opplevde jeg det som en betryggende måte for mine informanter å møte mitt prosjekt, og av den grunn virke tillitsbyggende. Trygghetsbyggingen var fortsatt i tankene da selve intervjuet skulle gjennomføres, og jeg startet derfor intervjuet med å la de fortelle om seg selv gjennom noen enkle introduksjonsspørsmål.

Den semi-strukturerte formen for intervjuet la føringer for hvordan gangen i intervjuene ble, og førte derfor til at ingen av intervjuene ble like selv om alle hovedspørsmålene var de samme. En av grunnene til dette var de åpne spørsmålene jeg hadde laget på forhånd. Å stille åpne spørsmål var noe jeg ønsket fremfor de ledende spørsmålene så langt det var mulig, da dette gir informanten større frihet til å reflektere over det aktuelle temaet (Thagaard, 2009, s. 104.). Ved å stille åpne spørsmål setter man med dette informanten i en posisjon hvor han/hun kan stoppe opp å tenke, fremfor å stille et ledende spørsmål hvor man stiller informanten i en posisjon hvor han/hun må svare fortløpende.

I ettertid ser jeg at jeg kan ha stilt informantene noen ledende spørsmål av og til da jeg var usikker på hva de mente, mens hensikten egentlig var å oppklare det som var uklart. For eksempel hvis det ble sagt at ”ja, for det er jo veldig viktig”. I flere slike tilfeller tok jeg meg selv i å stille oppfølgingsspørsmål som ”Ja, toleranse mener du?”, i stedet for å spørre ”hva mener du egentlig med det?” eller ”kan du utdype det?”. Hensikten med oppfølgingsspørsmålene er å få mer detaljert informasjon eller fyldigere kommentarer om utsagn informantene kommer med (Thagaard, 2009, s. 101). Jeg opplevde likevel ikke dette som ledende spørsmål i de aktuelle situasjonene, da de heller fungerte som oppklarings spørsmål, fremfor et ledende spørsmål. Det gjorde heller ikke noe negativt med flyten i intervjuene da dette opplevdes som en måte å skape god flyt i samtalen ved å vise tydelig at jeg fulgte med på det som ble sagt.

3.4.1 Transkribering

Jeg hadde et mellomrom på 1-2 dager mellom hvert intervju jeg gjennomførte. Disse dagene ble brukt til å transkribere intervjuene. Jeg opplevde at ved å skrive inn alt som ble sagt, både ”hm”, ”em”, og lignende var med på å gjøre noe med hvordan jeg tolket utsagnene i ettertid.

Det virket nærmest fordømmende for informantenes del for måten jeg leste gjennom det første intervjuet. Dette gjorde at jeg har del-transkribert intervjuene. Altså at alle sitater er skrevet ned, men der det er mye tenking og lite å ta tak i ble markert med ”tenker”, eller (...). Steder i samtalene hvor informantene går mye frem og tilbake er blitt forenklet i form av at alle sitater av betydning er tatt med. Dette har gjort prosessen mindre tidkrevende. Likevel har jeg vært bevisst på det etiske ansvaret rundt å ikke formulere setninger informantene selv ikke har sagt. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det ikke finnes en korrekt måte å transkribere på, men at forskeren må avgjøre formen for transkriberingen i lys av hva som er vesentlig for forskningen som gjøres i de ulike situasjonene (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor har jeg gått for en del-transkribert metode.

3.5 Analyseprosessen

Gjennom analyse av data, har innholdet i det som har blitt sagt vært ledende for det jeg har valgt å fokusere på. Jeg har ikke vært opptatt av å finne frem til, eller grave etter de dypeste meningene i det informantene har fortalt, men hatt fokus på opplevelsesdimensjonen og de tydelige meningene i det de har fortalt. Jeg ser det derfor mest hensiktsmessig å gjøre en innholdsanalyse av intervjuene. Jeg vil her vise hvordan jeg har arbeidet med kategoriseringen av materialet.

Jeg har i hovedsak kategorisert mine funn i fem overordnede kategorier. Dette vil bli redegjort for i kapittel 4. Jeg har ikke benyttet meg av et kodingsprogram, men har gjort dette ved å markere ulike temaer med ulike farger, skrevet ut og klippet ut utsagnene. Eksempelvis har alt som har handlet om toleranse blitt markert i gult, og alt som omhandler media blitt markert i rødt. Dette har vært med på å gjøre materialet mer tilgjengelig og enklere å behandle.

Det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har valgt å ta utgangspunkt for denne studien kan argumenteres for å være sosialkonstruktivistisk. Thagaard (2013) forklarer at et sosialkonstruktivistisk perspektiv kjennetegnes ved å se på menneskers virkelighetsforståelse som en kontinuerlig utformingsprosess av tidligere opplevelser og aktuelle situasjoner de befinner seg i (Thagaard, 2013, s. 45). Denne studien kan også plasseres innenfor en hermeneutisk tilnærming. En hermeneutisk tilnærming tydeliggjør betydningen av å se på menneskers handlinger gjennom å se på det dypere meningsinnholdet i det som fortelles enn det man i

utgangspunktet legger merke til (Thagaard, 2013, s. 41-43). Dette har jeg vært på utkikk etter da jeg har kategorisert og tolket mitt datamateriale.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at det å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer for å gjøre dataene oversiktlige. Å analysere innebærer for forskeren å ha et objektivt og nøytralt blikk på den transkriberte teksten for å hente ut meningsinnholdet som skal besvare forskningsspørsmålene (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er derfor viktig at forskeren ikke tillegger informantene meninger eller snakker for de, men prøver å forstå utsagnene i lys av den teorien man har redegjort for. Denne studiens analyse er en presentasjon av de funnene jeg har gjort samt analysering av dette. Selve drøftingen av de viktigste funnene vil gjøres i studiens kapittel 5.

3.5.1 Abduktiv tilnærming til analysen

Som jeg i innledningen i kapittel 1 forteller, startet min interesse for dette forskningsfeltet i empirien. Også problemstillingen har sitt utgangspunkt i empiri fra jobberfaring. Ut fra dette kan studien sies å ha en induktiv tilnærming, selv om ikke empirien i utgangspunktet var ment for forskning. På den andre siden har jeg likevel satt meg grundig inn i teori og tatt utgangspunkt i disse for å kunne forske på dette, og kunne derfor argumentert for en deduktiv tilnærming. Thagaard (2013) argumenterer for at det i dette skillet, mellom induksjon og deduksjon, finnes en metode som bærer preg av begge metodene som hun kaller abduksjon. På grunn av at denne studien har elementer av både induktiv og deduktiv tilnærming tar jeg derfor utgangspunkt i en abduktiv tilnærming til materialet.

Abduktiv tilnærming til stoffet innebærer at teori genereres ut fra systematiske og dyptgående analyser (Thagaard, 2013.). Den abduktive tilnærmingen har derfor til hensikt å knytte informantenes opplevelser til oppgavens teorigrunnlag, og skape forståelse om et studie gjennom dette. Dette skal jeg gjøre i denne studiens kapittel 4.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Det kvalitative intervjuet er opptatt av å kartlegge informantens fremstillinger av et opplevd tema, hvor intervjueren står i en særstilling som forsker (Bryman, 2012.). Dette gjør at jeg som forsker har en annen rolle gjennom intervjuet enn informanten. Jeg har fått innsikt i hvordan informantene har tenkt, hvordan de tenker om seg selv og sin oppgave, samt opplevelser fra deres eget liv. Som forsker har jeg ansvar for at denne personlige informasjonen blir brukt på en måte som gir negative konsekvenser for den deltakende informanten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Alle informanter er sikret anonymitet i form av en skriftlig informert samtykke (se vedlegg 2), som både jeg og informanten har skrevet under på. Informantene er blant annet gitt fiktive navn og skoler gjennom hele prosessen for å sikre dette.

Thagaard (2013) skriver at man likevel må vurdere hva det informerte samtykket innebærer for informanten, på grunn av varierende grad av sensitiv informasjon som kommer frem i intervjuene (Thagaard, 2013, s. 27.). I tillegg til dette skriver hun at ”Personene som samtykker til å delta i et prosjekt, vet ikke hvordan forskeren vil analysere og tolke dataene (Mason 2002 s. 101, gjengitt i Thagaard, 2013, s. 27.). I mitt og mine informanters tilfelle, er ikke intervjuguiden preget av høy grad av sensitive spørsmål, selv om et av spørsmålene omhandler å beskrive en situasjon som opplevdes vanskelig. Likevel var ingen av informantene følelsesmessig preget, ut fra hva de gav uttrykk for og sa, og av hva jeg kunne se. Det er likevel viktig å være bevisst på det etiske ansvaret knyttet til slike temaer. Dette blir også fremhevet i denne studiens samtykkeerklæring (se vedlegg 2), at det som blir sagt vil kunne analyseres og brukes som empirisk materiale til oppgaven.

3.7 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet har til hensikt å se på studiens kvalitet. Disse begrepene handler om hvorvidt funnene er pålitelige og i hvilken grad de er gyldige. De retter seg mot spørsmålet om studien faktisk sier noe om det den er ment for å si noe om. Påliteligheten knyttes gjerne til analyseringen man gjør av dataene (Thagaard, 2014, s.204). I denne studiens tilfelle vil det si at problemstillingen og forskningsspørsmålene bør speile de resultatene jeg kommer frem til i analysen og i drøftingen. Jeg som forsker sitter på mye data fra intervjuene, og det er

mine utvalg av disse dataene som former studiens resultater. Gyldigheten handler også om i hvilken grad studiens empiri er relevant for det jeg faktisk ønsker å undersøke og hvor gyldige funnene kan sies å være (Bryman 2012). Empirien skal i hovedsak være grunnlaget for å besvare oppgavens problemstilling. Man må som forsker på grunnlag av alt dette stille spørsmål til tolkningen av dataene, om de retter seg mot det man ønsker å si noe om.

I mitt tilfelle har jeg ansett lærernes ansenitet som en potensiell kilde til svekket pålitelighet. To av lærerne jeg har intervjuet har ikke jobbet lengre enn to år som lærere, og danner med det stor avstand til hverandre i forhold til erfaringsbakgrunn. Dette gjorde også at de ikke hadde like mye å si om enkelte spørsmål, som blant annet omhandlet hendelser som har vært vanskelige. Samtidig har målet vært å se hvordan lærere opplever å undervise om islam, i lys av mediebildets fremstilling. Dette er ikke avhengig av ansenitet, og jeg mener derfor at det ikke har utslag på studiens pålitelighet.

Det kan komme situasjoner hvor man blir usikker på informantenes svar. Ved å stille oppfølgingsspørsmål til informantene om noe har vært uklart er et godt eksempel for å sikre troverdigheten av funnene. Dette var en form for troverdighetssikring jeg benyttet meg av i mine intervju om jeg var usikker, for å sikre forståelse både for informantenes og min egen del.

3.7.1 Replikasjon

En av ulempene kvalitativ forskning har i forhold til kvantitative studier er replikerbarheten. En kvalitativ studie er vanskelig å reprodusere (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er nesten umulig å gjennomføre en sann reproduksjon, siden det er få standardprosedyrer å følge i kvalitativ forskning, blir forskeren selv hovedinstrumentet for datainnsamlingen. Det man som forsker ser, hører og bestemmer seg for å konsentrere seg om, blir i stor grad et produkt av forskerens egne oppfatninger (Bryman, 2012, s. 47.).

Selv om det ikke har vært mitt mål, vil man også få problemer knyttet til generalisering i en slik studie. Man vil ikke kunne behandle funn knyttet til ett studie som representative for større grupper. Funnene i kvalitativ forskning skal generaliseres mot teori og ikke mot populasjoner. Det er kvaliteten av de teoretiske slutningene som er gjort ut fra de kvalitative dataene som er avgjørende for vurderingen av eventuell generalisering (Bryman, 2012, s. 47).

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for mitt valg av forskningsmetode. Vi har sett at jeg har valgt å benytte kvalitativ metode i form av semi-strukturerte intervju for å gjennomføre studien. Jeg har beskrevet og begrunnet mitt forskningsdesign og vist utvelgelsesprosessen av informantene til denne studien samt redegjort for utformingen av intervjuguide og måten intervjuene ble utført. Avslutningsvis har vi sett noen etiske forskningsrefleksjoner, og sett på studiens pålitelighet og gyldighet.

I oppgavens neste del, kapittel 4, vil analysen av mitt empiriske materiale finne sted. Det er som nevnt innledningsvis her oppgavens hovedtyngde ligger, hvor jeg tar sikte på å besvare studiens fire forskningsspørsmål.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere det empiriske materialet for denne studien. Funnene jeg har kommet frem til har utgangspunkt i de seks kvalitative intervjuene jeg har gjennomført.

Før jeg startet selve analysen har jeg kodet, sortert og kategorisert materialet for å gjøre det mer oversiktlig. Jeg har tatt utgangspunkt i fem overordnede kategorier. Disse er: lærerens rolle, lærerens kunnskap om islam, toleranse og forståelse, islam i media, og til sist, håndtering av ekstreme utsagn. Disse kategoriene vil stå som et overordnet rammeverk og vil derfor inneholde underkategorier som består av funn fra det kodede materialet som jeg her vil analysere. For å systematisere underkategoriene ytterligere, har jeg valgt at underkategoriene har utgangspunkt i noen utvalgte sitater som innrammer den aktuelle konteksten.

Studiens forskningsspørsmål vil besvares i dette kapitlet og har stått som utgangspunkt da jeg har kodet og kategorisert materialet. Forskningsspørsmålene jeg har valgt å ta utgangspunkt i er¹:

- Hvilke utfordringer opplever lærerne i møte med KRLE og undervisning om islam?
- I hvilken grad mener KRLE-lærere at de kan bidra til å skape respekt og toleranse hos elevene gjennom undervisningen?
- Hvordan velger lærerne å møte ekstreme utsagn i klasserommet?
- I hvilken grad mener lærerne at mediebildet påvirker deres undervisning om islam?

Kategoriene *lærerens rolle*, og *lærerens kunnskap om islam* tar sikte på å besvare studiens første forskningsspørsmål. Delkapitlet som omhandler *Toleranse og forståelse* tar sikte på besvarelse av forskningsspørsmål nummer to. Deretter vil *Islam i media*, og *håndtering av ekstreme utsagn i klasserommet* rette seg mot på forskningsspørsmål 3 og 4.

Som nevnt i kapittel 3, er intervjuene gjennomført med de seks informantene som er gitt de fiktive navnene Elin, Johannes og Eirik som er lærere på vestkantskolen. Fra østkantskolen har vi Preben, Nikolai og Mona. Jeg vil starte analysen med utgangspunkt i de spørsmålene som handler om det generelle ved KRLE/RE-lærerrollen.

¹ Forskningsspørsmålene er gjengitt her fra denne studiens kapittel 1.3.

4.1 Lærerens rolle

Dette delkapittelet tar utgangspunkt i hvordan lærerne forstår sin rolle i klasserommet. Dette innebærer som vi skal se både hvordan læreren oppfatter at sin relasjon til elevene og vice versa med tanke på lærerens opplevelse av elevenes relasjon til læreren. Dette mener jeg er en interessant kategori å ha med, da temaet islam er en del av KRLE/RE-faget. Man vil med dette kunne få spørsmål om islam når som helst ellers i løpet av året, og ikke bare i perioden man underviser i dette temaet. Med utgangspunkt i lærerens opplevelsesdimensjon er intervju spørsmålene som omhandler dette blitt rettet mot hvordan informantene ser på det å være lærere i KRLE/RE-faget.

4.1.1 ”Som kontaktlærer er det nok litt vanskeligere”

Av de intervjuede lærerne i denne studien, jobbet to av de som kontaktlærere og de resterende fire jobbet som faglærere. Ut ifra det informantene fortalte, kom det til stadighet frem små utsagn blant 6.-10. klasselærerne som ”Men jeg er bare faglærer så(...)” (Eirik), eller ”Også er jo ikke jeg kontaktlærer da.” (Mona). Det kom tydelig frem hos flere av informantene på mellomtrinnet at de opplevde sin rolle annerledes i forhold til hvilken stilling de hadde. Elin er kontaktlærer i 7c og uttrykker at:

Som kontaktlærer synes jeg det er litt vanskeligere med KRLE faktisk. Det er vel mye på grunn av de relasjonene jeg har til barna og deres hjem. Jeg trår nok litt mer varsomt når det handler om temaer som er så personlige for de tror jeg. Det gjør jo og at jeg selv ikke er åpen om mitt eget ståsted, slik at barna ikke skal forbinde meg med en type tro osv (Elin).

Elin er tydelig bevisst på sin rolle som kontaktlærer, og mener selv at dette er en viktig faktor for hennes måte å snakke om religion, livssyn og etikk med elevene. Ikke bare uttrykker hun at relasjonene elevene og Elin har seg imellom har noe å si for dette. Hun ser også at med rollen som kontaktlærer følger et tettere bånd med elevenes hjem og dermed elevenes bakgrunn, og at hun av den grunn legger frem religion og etikk på en annen måte. Blant annet holder hun tilbake sitt eget religiøse ståsted, da hun mener dette kan virke hemmende for undervisningen.

På den andre siden påpeker Niklas og Eirik at de verdsetter sine roller som faglærere.

Det er jo noe av fordelene med å være faglærer synes jeg da. Alle mine elever vet jo at jeg er ateist. Og jeg har aldri opplevd at elevene har stilt spørsmålstegn vet min evne til å forstå religioner av den grunn (Niklas).

I motsetning til Elin er Niklas åpen om sitt eget religiøse ståsted ovenfor elevene, og mener selv at dette ikke har negative konsekvenser for relasjoner eller egen undervisning. Samtidig legger Niklas ved denne informasjonen i sammenheng med sin rolle som faglærer, og legger det frem som en fordel at han er faglærer fremfor kontaktlærer. Han ser det med andre ord styrkende for sin rolle som KRLE-lærer at han ikke har den samme relasjonen med elevene som en kontaktlærer potensielt har. Dette kom også frem på lignende måte i intervjuet med Eirik, som også jobber som faglærer gjennom gjentatte utsagn hvor han sa ”Men nå er jo jeg bare faglærer da.”, og ”Jeg er som sagt faglærer, så (...)”.

Det kan se ut som at en tendens er at den distansen faglærere har til hjemmene til elevene, gjør noe med hvordan lærerne bruker seg selv og sine erfaringer og hvordan de generelt legger frem temaer i KRLE. Vi ser her at den relasjonen faglærerne har med sine elever, kontra den relasjonen kontaktlærerne har med sine elever gjør noe med hvordan de ser sin egen rolle foran elevene.

4.1.2 ”KRLE er nok det faget jeg liker best å undervise i”

Et av de første spørsmålene jeg stilte, etter noen innledende introduksjonsspørsmål, var hvordan de opplevde å være KRLE-lærer og hva deres motivasjon for faget var. Samtlige av mine informanter beskrev det som et veldig spennende og interessant fag å undervise i. Hva de ulike informantene hadde til bakgrunn for disse utsagnene er derimot forskjellig. Niklas, Mona og Eirik var mest opptatt av at KRLE-faget var det de likte best å undervise i på grunn av deres faglige bakgrunn og at det er et fag som kan være med å nyansere bilder elevene har av ulike temaer. Dette var noe de utdypet til stadighet da de flere ganger nevner at ”faget bidrar med noe mer” (Mona). Disse tre har alle størst faglig tyngde i KRLE-emner fra ulike universiteter.

For meg er det det faget jeg liker best å undervise i. Kanskje fordi jeg liker religion. Jeg synes det er veldig spennende. Det er veldig artig. Det er så mye man kan gjøre med faget! For meg handler det veldig mye om å ikke ha så mye fokus på læresetninger osv. men jeg liker det antropologiske perspektivet på det. Altså om du går ut i verden og ser hva religiøse mennesker gjør, ja hva er det de egentlig gjør? Det er ofte veldig annerledes enn det man skal undervise om (Niklas).

Niklas er engasjert i sin fremstilling av den stillingen han har som RE-lærer. Både han og Mona, og til dels Eirik er samstemte i at deres interesse for faget har opphav i utdannelsen de har.

(K)RLE er nok det faget jeg liker best å undervise i, ved siden av gym. Det er dette faget jeg kan mest om og har mest utdanning i, og da blir jeg veldig trygg på stoffet jeg legger frem (...) Jeg opplever at elevene for det første er ganske interessert i de store spørsmålene, og at dette er et fag som de synes er gøy, om man legger det frem på en spennende måte (Mona).

Niklas og Mona forteller at KRLE er et fag de føler seg trygge på. Dette er et fag som de kan mye om, hvor de av den grunn får større tro på seg selv og sin måte å undervise. De er ikke så opptatt av det dogmatiske, men er opptatt av hvordan religion, filosofi og etikk ser ut i deres liv og at elevene skal ta egne standpunkter til de ulike temaene.

For Elin og Johannes er dette et fag som er menings- og holdningsdannende hos elevene, og at det er et fag som fyller et behov som elevene ikke får i noe annet fag, og trekker frem at dette behovet er den holdningsdannende delen av opplæringen. Dette var deres største motivasjon for å være lærer i dette KRLE. De er lærere for yngre barn enn Niklas, Mona og Preben som kan være en faktor for dette utsagnet. Elin, Johannes og Eirik hadde sterkt fokus på den faktabaserte kunnskapen og det virket som vektla moral og etikk i mye større grad enn videregående-lærerne. Dette står i sammenheng med at de underviser for yngre elever, og har kanskje av den grunn større fokus på det holdningsdannende aspektet. Da jeg spurte om hvilke mål barne- og ungdomsskolelærerne ønsket at elevene skulle sitte igjen med etter fullført skoleår, svarte samtlige av de tre at undervisningen skulle være med å nyansere bildet av religionene og deres tilhengere, som igjen skulle være med på å danne gode holdninger og respekt for andre med ulike bakgrunner.

Preben på sin side har størst faglig tyngde i historiefaget og så en annen nytte for KRLE-faget. Han var opptatt av at KRLE-faget utfyller samfunnsfaget, og tar for seg temaer som er relevante for elevene på en annen måte enn det han opplevde historiske begivenheter å være. Preben forteller at kunnskapsdelen av faget var det han anså som det viktigste ved faget. Så lenge elevene får nok kunnskap om et gitt tema, vil de ha nok kunnskap til å ta egne standpunkter senere i livet. Dette mener Preben er lærerens viktigste oppgave.

4.1.3 ”Elevenes religiøse bakgrunn er en faktor”

I løpet av gjennomføringen av mine intervjuer var jeg på jakt etter spesifikke hendelser lærerne har opplevd tidligere, hvor de enten følte mestring eller utfordrende situasjoner. En nøkkelfaktor for flere av lærerne ved hendelser som opplevdes utfordrende, har vært elevenes kulturelle og religiøse bakgrunn. Det som særlig ble trukket frem var hendelser der de har opplevd utfordringer knyttet til elever med muslimsk bakgrunn eller i tilknytning til islam.

Elin og Johannes jobber på vestkantskolen hvor flesteparten av elevene har etnisk norsk bakgrunn. Likevel trekker de frem at de har muslimske elever i flere av klassene de underviser i, og opplever at det påvirker hvordan de underviser, særlig om islam, eller når islam er tema for en diskusjon. Elin forteller at:

(...) i min klasse har jeg én muslim. Jeg tenker ofte på at jeg kan bli litt vár på hva jeg sier, hvordan jeg legger det fram. Den eneste muslimen i klassen er jo veldig obs på dette når vi ser klipp hvor islam kritiseres eller snakkes negativt om(...). Jeg ser jo at denne muslimen blir urolig, og føler at jeg må skjerme henne i ny og ne når slike ting dukker opp (Elin).

Sitatet uttrykker i hovedsak to ting. Det ene handler om hvordan Elin observerer denne muslimens reaksjoner på det som sies og vises i klasserommet og hvilken rolle hun selv opplever hun har i møte med dette. Det andre handler om at Elin er oppmerksom på sin egen fremstilling av temaer knyttet til islam i sin undervisning. Det er åpenbart at hun er bevisst på denne elevens bakgrunn og at denne eleven er alene som muslim i klasserommet. Hun ønsker på den ene siden å vise alle aspektene ved islam, både gjennom fakta og kritikk, mens hun på

den andre siden er opptatt av å skjerme denne eleven for utsagn som kan oppleves som angrep på egen tro, noe Elin opplever som utfordrende. Elin er bevisst på at eleven bare er 12-13 år og har ikke nødvendigvis kunnskap om de ekstremistiske sidene av sin egen religion.

(...) du skal jo ikke behøve å være ”muslimen i klassen”. Hun skal jo ikke trenge å måtte fronte en hel religion alene på en skole. Det synes jeg ikke noen skal behøve. Om de ikke har lyst da. Og kanskje man som 7. klassing ikke nødvendigvis skjønner rekkevidden av det. Så vi har vært forsiktige med dette (Elin).

Dette handler ikke nødvendigvis om undervisningen om islam, men en form for empati for eleven som er muslim alene. Elin forteller at hun merker at eleven blir urolig når islam kritiseres, og at hun ønsker å skåne eleven for situasjoner der hun blir stående alene å fronte islam. Når islam er tema, påvirker dette likevel undervisningen. Elin ønsker være bevisst på måten hun snakker om islam på, og ønsker å passe på at de andre medelevene ikke havner i diskusjoner som potensielt kan eskalere for å hindre at det ikke blir den muslimske eleven mot resten av klassen.

Johannes forteller en liknende hendelse: ”Jeg hadde en elev en gang som var muslim, og det gjorde så klart noe med hvordan vi snakket om islam i de timene altså. Det husker jeg godt”. Da jeg spurte videre om han husket en spesifikk hendelse, beskrev han en historie fra sin undervisning hvor de hadde snakket om halal og haram i islam. Alle elevene hadde en oppfatning av temaet fra før av, og hadde en forestilling om at alle muslimer hadde dette felles, altså hva som spises og ikke. Blant annet viste det seg at muslimen i klassen ikke så det som noe problem å spise svinekjøtt. Johannes forteller at han opplevde at de andre elevene nærmest var anklagende overfor denne muslimske eleven, som ble satt ansvarlig for hva som er ”rett” praktisering.

Og de andre ble overrasket og spurte ”Hæ? Hvorfor er det sånn?” og da måtte denne personen forklare seg, og det kan jo absolutt få et positivt utfall, noe det heldigvis gjorde her. Men som også kunne fått et utfall som at ”Du er ikke verdig muslim osv”. Som en ambassadør for hele islam på en måte. Da kan det fort bli alle mot en, to eller tre da (Johannes).

Johannes trekker frem en opplevelse hvor én enkelt elevs bakgrunn hadde utfall for en betydelig del av en undervisningsøkt. I dette tilfellet avslutter Johannes med å snakke om hvordan dette endte opp som en berikende opplevelse for hele klassen, da denne eleven fikk fortelle om hvordan han gjorde det hjemme hos seg. Likevel, på samme måte som Elin forteller, ønsket de begge at ingen av de muslimske elevene skulle stilles til ansvar for islam, og var seg bevisste på utviklingen av potensielle fallgruver i diskusjonene som gikk. Johannes avslutter fortellingen om denne hendelsen med å legge til at ”Så jeg blir veldig skjerpet hvis jeg har en muslim i klassen.”

Preben og Niklas forteller om hvordan de opplever at mangfoldet av elevenes etniske bakgrunner er en resurs for undervisningen. I følge mine informanter opp mot 70 % av elevene ikke-etnisk norsk bakgrunn på denne østkantskolen. De jobber begge to på videregående, og har jobbet på ungdomsskolen. Preben mener at det store mangfoldet øker interessen blant elevene, fordi flere av deres venner og medelever har religiøs bakgrunn.

Jeg har opplevd at de er nysgjerrige på disse tingene og at de kan mye, jeg har opplevd at de har meninger om religionens plass i samfunnet, og jeg opplever egentlig veldig lite fordommer mot faget altså. Også opplever jeg veldig lite problemer knyttet til at man har forskjellige religioner i klasserommet, de har jo kjent hverandre siden 1. Klasse mange av de (Preben).

I forhold til det Johannes og Elin sier her, forteller Iversen (2014) i sin studie om uenighetsfellesskap hvor han viser til denne problematikken, men argumenterer for at elevene ikke nødvendigvis sitter som representanter for kulturelle eller religiøse grupper i klasserommet, men mener at mangfold i skolen bidrar til å skape gode uenighetsfellesskap, der den enkelte eleven kan oppøve sine demokratiske ferdigheter på bakgrunn av egen kunnskap og kulturelle eller etniske bakgrunn (Iversen 2014).

Preben trekker frem at kunnskapsnivået til elevene er relativt høyt om religioner og religiøse mennesker, og trekker blant annet frem at elevene har gått i klasse siden barneskolen og har av den grunn kjennskap til hverandres bakgrunn, og har antakelig vært på besøk hos hverandre. Dette opplever han som en faktor for elevenes interesse og kunnskap.

Niklas er også opptatt av hvordan mangfoldet i klassen styrker særlig diskusjoner. Samtidig har han opplevd at det for mange av de muslimske elevene i 3. klasse på videregående har vært vanskelig å diskutere sin egen religion, fordi de i større grad enn andre kan oppleve diskusjoner som personlige angrep. Han legger også til at han har opplevd at de andre elevene i klassen ikke tør å diskutere islam på samme måte som de andre religionene, nettopp på grunn av tidligere hendelser de muslimske elevene har tatt opp som de har opplevd krenkende. Niklas forteller at dette likevel har vært viktig lærdom for alle elevene, ved å se på hvordan de aktuelle religionene diskuteres i mediene, og at klasserommet er et godt sted å prate om dette. Niklas forteller at klassen har hatt mye om religionskritikk og mediekritikk etter disse hendelsene, og at de nå diskuterer samtlige religioner på likt grunnlag og klarer å skille mellom kritikk og krenking. Dette trekker han også frem som noe av det han ser på som den viktigste og tydeligste måloppnåelsen i sin klasse.

I de aktuelle tilfellene har vi sett en klar sammenheng mellom lærernes opplevelser og elevenes religiøse bakgrunn. Av mine funn, er dette det tydeligste og mest eksplisitte temaet som kommer frem. Informantene snakker i hovedsak om islam og muslimer når det snakkes om disse utfordringene, og det er en tydelig tendens at vestkantlærerne opplever usikkerhet og blir varsomme når de har elever med muslimsk bakgrunn i klasserommet, i mye større grad enn østkantlærerne. Preben og Niklas er på sin side bevisste på elevenes bakgrunn, men opplever lite problemer knyttet til dette og ser det i utgangspunktet som en resurs for undervisningen med stort mangfold. Dette er lærere fra østkantskolen, hvor det er stor andel elever med religiøs bakgrunn. En tydelig gjennomgående tendens i disse intervjuene er derfor at denne forskjellen i fordelingen av elever med religiøs bakgrunn i hovedsak ses som mulighetsskapende i østkantskolen, mens det i vestkantskolen er såpass få elever med muslimsk bakgrunn at dette oftere oppleves som en utfordring enn en resurs. I intervjuet med Eirik, som jobber på vestkantskolen kommer dette tydelig frem da han sier at ”Det blir fort veldig fjernt for de ofte. For mange av disse elevene vet nesten ikke at det finnes muslimer”. Selv om Eirik sier dette med et snev av humor, kan det hende at dette er en av utfordringene som ligger til grunn for de forskjellige opplevelsene lærerne har, nettopp den ujevne fordelingen av elever med religiøs bakgrunn.

4.2 Lærerens kunnskap om islam

Dette delkapittelet er rettet mot den generelle islamundervisningen. Mens det forrige delkapittelet tok for seg lærerens rolle i, og forhold til det generelle KRLE-faget, tar denne delen for seg hvordan lærere opplever den spesifikke undervisningen om temaet islam. Det skal nevnes at dette delkapittelet bygger på, og står i sammenheng med det forrige delkapittelets del 4.1.3, elevenes religiøse bakgrunn.

Etter å ha innledet intervjuet med flere spørsmål knyttet til det generelle KRLE-faget dreide spørsmålene seg følgende om spesifikk islamundervisning. Bakgrunnen for dette delkapittelet bygger på hvordan lærerne startet svarene sine. Flere av lærerne startet med å fortelle om hvor mye de selv kunne om islam. To av informantene startet med å snakke om en slags usikkerhet i møte med spørsmål elevene stilte fordi de ikke var sikre på sin egen kunnskap. Tre andre fortalte på den andre siden at de var glade for at de kunne såpass mye om islam at de nærmest aldri var usikre på svarene sine.

4.2.1 ”Det kreves nok en del kunnskap om islam for å ta den diskusjonen”

Da intervjuet skulle dreie seg om islamundervisning, innledet jeg med et spørsmål om hvordan de opplevde å undervise om temaet islam. Samtlige av mine informanter var samstemte i at dette var et veldig spennende tema å undervise i. En annen ting de var samstemte i, var at det å undervise om islam krever mye kunnskap. Med dette kommer også usikkerheten man blir stående med frem, hvis man ikke besitter denne kunnskapen.

Preben er den tydeligste på dette og forteller blant annet at det er det temaet han liker best å undervise i, fordi islam er såpass tydelig i den hverdagslige praktiseringen. En gjennomgående likhet ved Prebens svar var at han er opptatt av den faktabaserte kunnskapen og fokus på konkrete kunnskapsmål i sin undervisning i mye større grad enn de andre informantene. De resterende fem informantene var ikke like tydelige på dette. Da jeg spurte om han hadde opplevd noen konkrete utfordringer i forhold til islamundervisning fortalte han at:

Altså, mitt utgangspunkt for undervisning i KRLE, er på en måte at de skal ha kunnskap og informasjon. Og du får ofte spørsmål som lærer at ”tror du på dette?

Eller, hva mener du om dette?” Og mitt utgangspunkt er ikke at de skal vite hva jeg mener. Men de skal få nok informasjon og nok kunnskap til kunne gjøre seg opp meninger selv. Det tenker jeg (Preben).

Preben er trygg på sin egen kunnskap, og fokuserer på dette fremfor de eventuelle utfordringene som dukker opp. Han mener at så lenge man som KRLE-lærer klarer å gi elevene nok kunnskap, både om islams læresetninger og ytterkanter, vil elevene selv kunne gjøre seg opp standpunkter. Han utdyper dette ytterligere og sier at:

(...) Mitt utgangspunkt er ikke at de skal vite hva jeg mener. Men de skal få nok informasjon og nok kunnskap til kunne gjøre seg opp meninger selv. Det tenker jeg. Og det å ha mest mulig kunnskap mener jeg er det viktigste som KRLE-faget kan gjøre. Også er det ikke vår oppgave at de skal ta valg. Det skal de gjøre selv (Preben).

Grunnen til at jeg har valgt å sette så tydelig fokus på det Preben sier her, er at dette er noe jeg på forhånd hadde forestilt meg at samtlige informantene ville fokusere på. Det jeg likevel opplevde var at det kun var Preben, og til dels Niklas, som var så fokusert på dette kunnskapsperspektivet. Ikke bare var Preben fokusert på det, han var også overbevist om at dette var måten å møte alle lignende utfordringer på, samme om det var Holocaustfornektelse, islamisme eller mobbing. Så lenge elevene får tilstrekkelig faktabasert kunnskap til svar i møte med slike hendelser vil det være løsningen.

Niklas snakker også om dette temaet på en tilsvarende måte, men har utgangspunkt i en interessant erfaring han har om at en lærers manglende kunnskaper kan være utfordrende når man skal undervise.

Men islam synes jeg er det mest interessante å undervise om. Fordi vi har veldig mange muslimer som er elever her. Det anser jeg som veldig positivt. Og jeg tror kanskje at, uten å si noe om andre lærere, vil jeg anta at man kanskje, eller mange tenker at de er litt redde for å ta en diskusjon om islam i klassen, fordi man har noen som tilhører den religionen i klassen. Men det krever at man har en del kunnskap for at man skal føle seg trygg på det (Niklas).

Niklas synes, som samtlige av de andre lærerne, at islam er et veldig interessant tema å undervise om. Han legger til at denne interessen har utspring i at det er mange muslimske elever på skolen, noe han anser som styrkende for undervisningen. Likevel legger han til at dette er noe han opplever at andre kan oppleve som problematisk. Niklas har en opplevelse av at mange lærere ikke kan nok om islam. Når dette temaet skal undervises i, og man har elever i klasserommet som er muslimer, mener Niklas at det kreves mye kunnskap om islam for å tørre å ta en diskusjon. Han legger til senere at elever med religiøs bakgrunn ofte har mye kunnskap om sin egen religion, og at man kan komme uheldig ut av en diskusjon der elevene sitter med mer kunnskap enn en selv.

Selv om de andre lærerne ikke snakker spesifikt om denne kunnskapsbaserte måten å undervise på eller sitt eget kunnskapsnivå, sukker Elin en gang i løpet av intervjuet hvor vi snakker om islam. Hun sier at ”Huff, ja, jeg kunne ønske jeg kunne mer egentlig”. Dette sitatet står i sammenheng med et lengre utdrag fra en hendelse hvor sjia- og sunnimuslimer ble diskutert. Det er ikke like tydelig som det Niklas og Preben forteller, men hun gir uttrykk for et ønske om å kunne mer om islam, som også preger undervisningen. Ved at hun sier ”huff”, viser at det er grunn til å at dette er noe hun opplever som vanskelig eller tyngende. Dette bekrefter til dels Niklas’ antakelse om at mangel på kunnskap i dette tilfellet kan føre til usikkerhet hos lærere.

Eirik og Mona snakker til dels om det samme ved at de uttrykker en lettelse over at de har god utdanning og mange studiepoeng i fagfeltet islam. På bakgrunn av dette er de begge to tydelige på at islam er veldig interessant å undervise i, og at de i situasjoner hvor diskusjoner oppstår, verdsetter sin utdannings- og kunnskapsbakgrunn, på samme måte som Preben og Niklas forteller.

Informantene har et tydelig bevisst forhold til sin egen enten manglende eller tilstedeværende kunnskap om islam. Det kommer tydelig frem hos flere av informantene at dette er noe som ikke bare er avgjørende for ens egen opplevelse av undervisningen, men også avgjørende for å føle mestring som lærer. På den ene siden ser vi Niklas, Preben, Eirik og Mona som er trygge på sin faglige bakgrunn i møte med islamundervisning. De har, især Preben, tydelige føringer på hvordan de velger å møte utfordringer, og tenderer til å se det nærmest uproblematisk å undervise om islam. På den andre siden ser vi derimot hvordan Johannes og Elin opplever usikkerhet på grunn av en opplevelse av at de har manglende kunnskaper. Dette

ser vi at kan gjøre noe med hvordan de opplever egen mestring og forventninger de har til undervisningen.

4.2.2 ”Jeg underviser nok ganske annerledes om de andre religionene”

Jeg var bevisst på at KRLE-faget inneholder flere temaer enn islam, og ønsket å bevege meg i en tydelig linje mellom selve KRLE-faget og temaet islam. Et spørsmål jeg derfor var opptatt av i forhold til islamundervisningen, var om lærerne underviste annerledes i andre fag eller andre temaer i KRLE. Et tydelig svar fra flere av informantene var at de prøvde så godt de kunne å fremstille religionene likt, men at det er svært utfordrende.

De fleste lærerne uttrykte at de var opptatt av å fremstille alle religionene likt og ikke gjøre forskjell på de. De uttrykker likevel at de behandler særlig islam og kristendom ulikt i forhold til hverandre, og at noen temaer er enklere å undervise om enn andre. Eksempelvis legger Mona til et forsøk på å forklare dette ved at elevenes kunnskap og kjennskap til de ulike religionene er avgjørende for hvilke diskusjoner som oppstår i klassen. Hun kommer med en tanke om at siden elevene kan mer om kristendom og islam, vil det også være naturlig å behandle religionene ulikt i undervisningen. Hun sier at ”De kjenner kanskje ikke så godt til Buddhisme, Hinduisme og ja, Jødedom liksom, og da er det jo naturlig at man ikke får så voldsomme diskusjoner om det, fordi de ikke kan så mye om det”.

Eirik og Johannes virker samstemte i sine refleksjoner rundt dette på sjette og syvende trinn. De mener at det er en grunn til at de behandler islam ulikt fra de andre religionene. Når jeg spør Eirik om han underviser annerledes i andre fag eller temaer sier han at:

Jeg prøver å ikke gjøre det. Men i kristendom og jødedom er det ikke så mye om drap osv. i media som er knyttet til dette, og det er på en måte ikke samme aksept for det i de religionene heller, så...(...) Jeg prøver å gå gjennom mye av det samme i alle religionene. Slik som fortellinger da (Eirik).

Eirik forteller om problematikken rundt islamsk terror som gjør det vanskelig å undervise om islam på samme måte som de andre religionene. Problematikken dreier seg rundt mediefremstillingen om terror gjort i islams navn, som gjør at man må behandle andre typer spørsmål elevene stiller. Samtidig legger han til at han ønsker å legge det frem på lik linje

med de andre religionene, men at islam kan være litt mer krevende enn eksempelvis kristendom og jødedom på grunn av disse temaene.

Elin og Johannes svarer lignende i sine svar, og vektlegger at det ikke bare handler om hva man underviser om, men også om hvordan man snakker om det eller de man underviser om. ”Jeg prøver alltid å være bevisst på å ikke si oss kristne, og de muslimene. Jeg har et tydelig språk, og det er viktig. Vi er ikke oss mot dem” (Elin). Elin er opptatt av at språket kan skape splittelse og distanse til andre. Hun er derfor bevisst på sin egen verbale fremstilling og passer på hvordan hun bruker språket når hun snakker om religioner og religiøse.

Johannes forteller at han passer på hvordan han snakker om muslimer generelt til sjetteklassingene, på samme måte som Elin, og begrunner dette med IS’ voldsomme fremmarsj. Med utgangspunkt i dette legger han vekt på at det kan være vanskelig for så unge elever å skille mellom islam, islamsk, islamistisk, ekstremistisk, og muslimsk. Johannes er tydelig på at dette er noe elevene får med seg gjennom Aftenposten junior og NRK SuperNytt, eller på andre medier de er en del av. Han er derfor opptatt av å forklare at begreper og ord som ligner kan ha svært forskjellige betydninger. Johannes forklarer at dette er en utfordring med islam som tema i forhold til de andre religionene, at begrepsforvirringen har vært et problem, men han legger til at det heldigvis er noe som enkelt kan jobbes med.

Niklas er svært reflektert rundt dette temaet og har klare føringer på hvordan han fremstiller og forklarer de ulike religionene. Han forteller at:

Jeg tror at jeg fremstiller kristendommen mer kritisk. Det er veldig snilt å være kritisk mot kristendom, på en måte, fordi man kan hente ut et ekstremt eksempel, også er på en måte alle innforstått med at da er dette eksempelet kun ment for dette eksempelet. At alle kristne ikke er sånn. Men i islam er det i mye større grad en tanke om at hvis man snakker om en spesifikk gruppe innen islam, så gjelder det i større grad muslimer generelt. Derfor blir det fort litt enklere å trekke frem mer ekstreme eksempler om kristendom da (Niklas).

Niklas viser at han tydelig skiller på hva han velger å utsette for kritikk og legger til at dette er utfordrende. Han legger til grunn for utsagnet at han opplever at det er en kollektiv forståelse hos elevene at alle kristne ikke er ekstreme, men at denne fremstillingen er en utfordring når

man snakker om muslimer og ekstremisme. Han trekker derfor frem at han opplever at det blir enklere å diskutere og kritisere kristendom, enn islam. Dette sitatet forteller Niklas på en mye mer forsiktig måte enn det han eksempelvis gjør når han snakker om det å være faglærer, og kan tyde på at dette er noe han opplever som utfordrende, da han gjerne ønsker å fremstille alle religioner likt, både gjennom fakta og kritikk.

Hos samtlige lærere kan det oppsummeres at de er opptatte av å prøve å behandle religionene likt i undervisningen. Likevel viser tendensen at det ikke alltid er dette som skjer i realiteten i klasserommet. Lærerne opplever en form for usikkerhet når de skal undervise om islam. Ikke på grunn at stoffet nødvendigvis er vanskeligere for elevene å forstå, men på grunn av de mange vanskelige temaene islam bringer med seg. I møte med slike temaer er tendensen at lærerne trår mer varsomt og at de med dette ser det nødvendig å behandle spesielt islam ulikt fra de andre store religionene i undervisningen.

4.3 Toleranse og forståelse

Da intervjuene ble gjennomført snakket jeg med informantene om hvilke holdninger de opplevde at elevene hadde til islam. Selv om flere av lærerne hadde nevnt respekt og toleranse da vi snakket om det generelle RE/KRLE-faget, var dette noe som kom betraktelig tydeligere frem under denne delen av samtalen. Utenom informantenes uttrykk for at visse faktakunnskaper om ulike temaer i islam var et mål i seg selv, var samtlige lærere opptatte av at elevene skulle lære seg å tolerere, respekter og ha forståelse for andres livssyn og levemåter. Hvilket teoretisk uttrykk de brukte for å snakke om dette var derimot forskjellig, om det var toleranse, respekt, eller forståelse.

Som Afdal (2005) beskriver, brukes toleransebegrepet tvetydig også hos hans informanter, men at begrepene for informantenes del ofte dreier seg om det samme. Heller ikke Afdal (2005) kommer med en tydelig definisjon av begrepet toleranse. Den samme opplevelsen sitter jeg igjen med etter å ha kategorisert dette materialet. Samtlige informanter bruker toleranse, respekt og forståelse om hverandre, slik også Afdal (2005) beskriver. Ut fra dette tolker jeg det som at når mine informanter snakker om respekt, toleranse og forståelse om hverandre, snakker om det samme. Alle disse tre begrepene er derfor kodet inn til dette delkapittelet for å snakke om toleranse.

Jeg vil i dette delkapittelet først se på hvordan lærerne snakker om toleranse som mål for opplæringen. Deretter vil jeg se på hvordan enkelte av lærerne på den andre siden uttrykker et ambivalent forhold til undervisning om toleranse i opplæringen.

4.3.1 ”Jeg ser på toleranse som et mål for opplæringen”

Selv om informantene har problemer med å definere hva toleranse nøyaktig er, tar jeg som sagt sikte på at de mener det samme, uavhengig av hvilket ord de bruker, enten det er toleranse, respekt eller forståelse. Utgangspunktet for denne delen handler om at de er samstemte i at det er et viktig mål for opplæringen. Et spørsmål som dermed stiller seg er i hvilken grad man kan måle om elevene har lært seg toleranse. Man kan ikke vurdere elevene i toleranselæring, men vi kan se på hvordan lærerne jobber med å undervise om toleranse.

Jeg ønsket å spørre informantene om det var noen overordnede mål de ønsket at elevene skulle sitte igjen med etter fullført undervisning fra lærerens timer. Eirik forteller at hans elever skal ut av barneskolen og over på ungdomskolen i løpet av det neste året, og beskriver at ”Måten samfunnet vårt er i dag, krever at en både har respekt for, og kjenner til både hva man tenker selv og er oppdratt til selv, og hva man tenker om de folkene man lever sammen med”. Eirik vektlegger her er aspekt som handler om respekt for medmennesker. Han er opptatt av at samfunnet vårt krever en viss forståelse for andres kulturer, og sikter her til det økende mangfoldet vi har i Norge. Eirik er, i tillegg til Niklas, den informanten som i størst grad er bevisst på toleranseperspektivet ved sin egen undervisning. Dette kom tydelig frem, og jeg valgte derfor i dette tilfellet å stille Eirik et oppfølgingsspørsmål om toleranse var et spesifikt mål han hadde for sin undervisning hvor han svarte at:

Ja, eller sann toleranse hvert fall. Man må være klar på at det ikke er det samme som likegyldighet. For jeg synes nok at i offentlig ordskifte så har ofte toleranse blitt enten likegyldighet eller det å være enige med majoriteten. Og for meg så handler toleranse om det å akseptere at andre tenker annerledes enn deg selv. Og det fordrer at man mener noe selv. At man mener noe, og at det er noen som utfordrer dine meninger. Men at man har respekt for det (Eirik).

Eirik har av mine informanter den tydeligste begrepsforståelsen. Eirik forklarer hva han mener at toleranse er, og sier i tillegg noe om hva toleranse ikke er. Han forteller at det er viktig å skille mellom likegyldighet og toleranse, da dette er begreper som ofte brukes om hverandre. Et av Afdals (2005) funn handler også om nettopp dette, at likegyldighet og toleranse ikke er det samme. I motsetning til de andre informantene er dette et viktig punkt for Eirik, altså å skille mellom begreper.

Johannes forteller om hvordan han konkret snakker om toleranse med sine yngste elever på syvende trinn. Han forteller at han ofte ønsker å sette elevene inn i den situasjonen de kritiserer. Eksempelvis når de snakker om flyktninger, og spør elevene om hvordan de tror de hadde følt det hvis de ble tvunget til å måtte forlate Norge. Han forteller deretter at:

Det er gjerne sånne eksempler jeg tar frem i møte med å jobbe mot toleranse og respekt. Og det funker på en del faktisk altså. Jeg prøver å sette det inn i mer forståelige kontekster ja. Så jeg ønsker jo alltid å jobbe mot toleranse (Johannes).

Johannes er den eneste av mine informanter som har kommet med et konkret eksempel på hvordan man kan jobbe målrettet mot toleranselæring, og hvordan han selv gjør dette. Det kan være tilfeldig at dette kun kommer frem gjennom det Johannes forteller her, men i motsetning til de eksempelvis Mona (som vi skal se senere), ser ikke Johannes dette som en utfordring, men heller som en mulighet til å lære elever å se en situasjon fra andres perspektiv. Dette handler kanskje vel så mye om empati som toleranse, men Johannes viser her at dette er noe han opplever at fungerer i møte med elevenes meninger, hvor han altså snur elevenes utsagn for så å sette elevene selv inn i de aktuelle situasjonene og med dette skjønner hva toleranse, respekt og forståelse handler om. Det kan også tenkes at det Eirik her forteller om toleranse, handler om hvordan han selv jobber med dette i sin undervisning, uten at han eksplisitt sier det. De har likevel klare holdninger til toleranse som mål for opplæringen. Dette er noe de ønsker at elevene skal lære. Mens Eirik fokuserer på hva toleranse er og ikke er, ser Johannes på den praktiske utførelsen av læring om toleranse.

Elin og Preben på sin side nevner nærmest ikke toleranse, da det virker som at dette er noe de ikke har opplevd problematisk tidligere ut i fra det de forteller. I neste avsnitt skal vi derimot se på noen erfaringer Niklas og Mona har med toleranse, som tar for seg en annen side ved toleranseperspektivet.

4.3.2 ”Hm, toleranse er nok litt vanskelig å forstå tror jeg”

Niklas forteller om at han i sin undervisning med 3. videregående elever ofte trekker frem formålsparagrafen og den generelle læreplanen, og henviser ofte til de ulike delmålene derfra som handler om toleranse. Likevel har Niklas et ambivalent forhold til toleranse og har tydelige føringer på hvordan han ser på dette som mål. Han forteller at:

(...) Det krever jo litt toleranse. Men for min del er jeg litt sånn at de derre veldig positivt ladde begrepene, som man liksom har fått banka inn i hodet gjennom hele skoletida, si at man nesten blir ”immun” mot dem da. Altså, hva vil det faktisk si å være tolerant? Det kommer litt på baksiden. Ja, toleranse er positivt i seg selv, men kanskje alt ikke alltid skal man være tolerant (Niklas)?

Niklas fremmer som jeg tidligere har vært inne på, et ambivalent forhold til toleranse. Han sier på den ene siden at toleranse er viktig, og legger i forkant av dette utsagnet til at toleranse er et mål han trekker frem som viktig med utgangspunkt i den generelle læreplanen. På den andre siden spør han om hva toleranse egentlig er, og kaller det et nærmest oppbrukt begrep. Niklas virker ikke nødvendigvis lei av å fremme toleranse da han presiserer at dette er et viktig mål, men det virker som han mener at toleranse blir fremstilt som et harmonisk begrep som alle må ha til en hver tid, som han selv stiller seg kritisk til. Niklas forteller gjentakende i sitt intervju at han alltid ønsker å lære elevene å møte det de ser, hører og leser med et kritisk blikk. Han forklarer at et viktig poeng også handler om å stille seg kritisk til også toleransen, og ikke bare godta ”alle disse positive begrepene som man liksom har blitt fortalt i alle år.” Igjen viser han til dette kritiske blikket han ønsker at elevene skal ha. Han forklarer at måten han jobber med toleranse handler om å henvise til fagets hensikt gjennom formålsparagrafen og den generelle læreplanen².

I sammenheng med det Niklas sier i sitatet ovenfor, hvor han forteller om at man kanskje ikke alltid bør være tolerant, forteller Mona om en hendelse hvor hun ble satt i en vanskelig situasjon som handlet om hvor grensen for toleranse egentlig bør gå. Hun forteller at hun og i tiendeklasse hadde sett filmen ”Crash” som handler om rasisme. De hadde i etterkant av filmen snakket om mangfold i et samfunn, og hvordan man bør lære seg å leve side om side

² Se teorikapittelet for de aktuelle målene fra den generelle læreplanen (LP06).

med folk med annen kulturell bakgrunn, og dermed kommet inn på toleranse. En elev hadde rukket opp hånda og spurt om man da skulle tolerere de meningene som rasister hadde. For hvis toleranse handler om å tolerere meninger som er ulike ens egne, hvordan skal man da forholde seg til rasister? Mona opplevde at dette var en ubehagelig situasjon for sin egen del, hvor hun ikke nødvendigvis klarte å definere noe godt svar. Mona forteller videre at utgangspunktet for å se denne filmen var å synliggjøre mangfoldet vi har i samfunnet, med fokus på toleranse og respekt. Selv om hun fikk flere av de reaksjonene hun hadde håpet fra elevene i etterkant av filmen, satt hun likevel igjen med en usikkerhet om hun egentlig hadde fått frem toleranse-perspektivet på grunn av det enkelte utsagnet, og ble usikker på om elevene egentlig forstod hva toleranse handler om.

Grunnen til at jeg har valgt å sette fokus på det Niklas forteller her, og den hendelsen Mona forteller om, har utgangspunkt i at toleranse ses på som et mål for samtlige lærere. Likevel ser de noen utfordringer ved å undervise om toleranse. På den ene siden vil de fremme forståelse, respekt og toleranse for andres livssyn, men vektlegger også at det kan være utfordrende for elevene å skjønne hva toleranse i praksis vil si, slik vi ser i Monas eksempel. På den andre siden ser Niklas og Mona at det også er grenser for hvor tolerante man bør være, og om man alltid bør være tolerant. Det er tydelig å se ut ifra disse to eksemplene at dette er et vanskelig skille. De ser begge nytten av å vektlegge toleranse i sin undervisning, men ser samtidig de utfordringene som ligger innenfor temaet.

4.4 Islam i media

Allerede lenge før jeg hadde stilt intervju spørsmålene som omhandlet medieperspektivet i forhold til islamundervisning var dette noe samtlige informanter hadde nevnt tidligere. Eksempelvis som en del av utfordringer de hadde møtt i undervisningen. I dette delkapittelet er medieperspektivet knyttet til den spesifikke undervisningen om islam. De to spørsmålene jeg stilte informantene om dette temaet handlet om i hvilken grad de selv opplevde å bli påvirket av mediene, og på den andre siden hvordan de oppfattet at elevene ble påvirket av mediene.

For min del, og litt urovekkende for deres egen del, var det tydelig å se at media hadde innvirkning på lærernes opplevelser med tanke på islamundervisningen. For det første var

lærerne bevisste på at elever, både 7. klassingene og 3. vgs-elevne får med seg pågående debatter om islam. Enten det dreier seg om terror, bekledning eller innvandring. Det første spørsmålet som handlet om dette temaet, var om lærerne opplevde at de ble påvirket av media i møte med sin undervisning om islam.

4.4.1 ”Ja, jeg blir helt klart påvirket av media”

Et interessant funn for denne studien er de påfallende tydelige tankene de hadde om akkurat dette. Da jeg stilte spørsmålet ”Opplever du at media har en påvirkning for undervisningen om islam for din egen del?” svarte de henholdsvis ”Ja, helt klart vil jeg si”(Eirik), ”Ja, det gjør jeg” (Niklas), ”Ja, til en viss grad” (Johannes), ”Ja, det har det” (Elin), ”Jeg prøver å ikke være det” (Preben), og ”Ja, jeg er ikke skjernet for det” (Mona). Det viktigste funnet jeg tar med videre fra disse utsagnene er at dette er noe lærerne er bevisste på. De er klar over at de blir påvirket, og de er oppmerksomme på at det gjør noe med de.

Elin fremmer i første omgang frustrasjon over dette temaet og sikter til at elevene i mye større grad enn hun selv benytter seg av ulike medier, og sikter her til de sosiale mediene hvor det støtt og stadig dukker opp nyhetsartikler. Hun legger videre ut om frustrasjonen rundt dette, og forklarer at hennes elever i hovedsak bare får med seg overskrifter og kommentarfelt, da elevene på mellomtrinnet ikke nødvendigvis klikker seg inn på artikler for å lese de.

Kommentarfeltene er for øvrig det hun opplever som den verste påvirkningen for elevenes del og forteller om at hun til stadighet overhører elevene i møte med dette. Elin fokuserer ikke i hovedsak på islam i mediene i dette tilfellet, men uttrykker frustrasjon over hvor lett de yngste elevene tar til seg det de leser fra kommentarfelter, og at man her ikke nødvendigvis vet hva de tar til seg eller lar gå. Johannes har derimot et tydelig fokus på den fremstillingen islam gis i mediene, særlig knyttet til IS. Han forteller at:

I og med at IS herjer slik de gjør om dagen, så klarer jeg ikke nødvendigvis å bare la det ligge og ikke ta hensyn til det i undervisningen. Jeg får nok derfor et sterkt behov for å fortelle at islam ikke bare er IS, og at islamister er noe annet enn de som tilhører og praktiserer religionen islam (Johannes).

Som nevnt tidligere i denne analysen møter vi igjen på en form for usikkerhet i forhold til hvilken begrepsforståelse elevene har. Johannes er usikker på om elevene klarer å skille mellom hva en muslim, ekstremist og islamist er. Dette gjør at Johannes får behov for å diskutere dette med elevene. Dette er en gjennomgående likhet hos flere av informantene. De vet at elevene får med seg diskusjonen om IS, at de hevder å være muslimer, og at terrorisme ofte knyttes til islam. Likevel opplever lærerne det vanskelig å redegjøre for dette i klassen, da dette er et svært omdiskutert tema som de selv ikke nødvendigvis har nok kunnskap om. Selv om flere av informantene opplever dette utfordrende er de likevel tydelige på at det er noe de synes er viktig å ta opp i klassen, da dette er noe informantene er opptatte av at de ønsker å forebygge fordommer mot og nyansere et bilde av.

Lærerne er som vist i forrige avsnitt klare på at ekstremisme er et problem innen islam som de ikke unngår å prate om selv om det er utfordrende å undervise om. Preben, Elin og Niklas trekker likevel frem et viktig poeng i forhold til dette. De forteller at alle diskusjoner ikke nødvendigvis er like fruktbare å ta i et klasserom. De trekker frem at man derfor må anse situasjonen i forhold til det aktuelle temaet som diskuteres. Preben hevder eksempelvis at å diskutere terrorisme på grunnlag av et utsagn som virker ekstremt, ofte kan ha rot hos elever som ønsker å utmerke seg eller å sette læreren på prøve fordi de vet at det handler om kontroversielle temaer. Preben forteller derfor at det å ta en diskusjon om terrorisme på et slikt grunnlag kanskje ikke er alltid er fruktbart å ta i en undervisningsøkt i en 8. klasse, hvor dette var tilfellet.

Eirik, som tidligere i intervjuet har vært mer kortfattet enn de andre, kommer med et sitat som på en god måte og helt konkret sammenfatter det flere av informantene forteller om sine opplevelser av mediens påvirkningskraft for både lærernes og elevenes del.

Det er helt umulig for meg å ikke la dette prege undervisningen min. Jeg tror ikke jeg lar det være med å på en måte farge mitt inntrykk av islam, eller måten jeg fremstiller islam på. Jeg ønsker ikke det, og tror jeg er bevisst på det. Men jeg tror helt klart det påvirker, både meg og elevene, for noen ganger føler jeg at jeg må svare og forsvare på ting som er i media, eller noen ganger begynner jeg til og med der. At ”nå står dette i media”.. hva tenker dere om dette? Osv.. Og prøver å ta med elevene på det (Eirik).

Dette sitater oppsummerer i stor grad det informantene forteller om hvordan de mener de påvirkes av mediene. Eirik ser det som umulig å ikke påvirkes av medienes fremstilling av islam. Som vist, er dette noe som også preger undervisningen til de andre lærerne.

Overskriftene, kommentarfeltene og artiklene er hos flere av informantene med på å gjøre at lærerne føler at de må forsvare islam, slik Eirik forteller. Likevel viser tendensen at de er bevisste på medienes fremstilling, og lar ikke mediene av den grunn farge deres syn på islam på noen negativ måte.

Til nå har jeg i større grad vist hvordan lærerne ser på fremstillingen av islam som utfordrende. Preben og Niklas ser medieperspektivet fra en annen side. De er på samme måte som de andre lærerne bevisste på at de blir påvirket, men de ser også nytten av mediene i undervisningssammenheng. De forteller begge to om hendelser der de har brukt mediene inn i undervisningen, og har flere ganger opplevd mediene som en resurs. Preben og Niklas er de to lærerne som underviser for de eldste elevene, på 3. vgs, og har av den grunn andre forutsetninger for å benytte seg av dette i undervisningen enn for eksempelvis de yngste elevene. De forteller begge to om undervisningstimer der de har bedt elevene gå på internett for å finne de mest brutale uttalelsene i kommentarfelt om islam for deretter å gi elevene kunnskap som motsier disse utsagnene, noe de har opplevd som svært lærerikt. Niklas setter ord på dette i et lengre sitat og forteller at:

Ja, det gjør jeg. Jeg opplever at mediene påvirker meg. Men i hovedsak som en resurs altså. Selv om media til tider har et slags fiendebilde av muslimer, så er det noe vi kan diskutere. Men stort sett, hvert fall de siste årene, vil jeg si at media er veldig nyansert! Det er masse gode artikler, og diskusjonen i offentligheten i Norge om islam som en religion, synes jeg fungerer godt. Den er ikke like god når det gjelder flyktninger og innvandring. Men mye gode kronikker. Men jeg bruker likevel litt tid på å snakke om kommentarfelt, for det er der det voldsomme kommer (Niklas).

Igjen har nok dette sammenheng med at Niklas (og Preben) underviser for 18- og 19-åringer, fremfor eksempelvis Elin som underviser på 7. trinn. Likevel er det interessant å se hvordan Niklas ser en slik utfordring på en annen måte enn de andre informantene. Niklas viser for det første at han er svært oppdatert på den pågående debatten om islam. På samme måte som Von der Lippe (2013), vektlegger også Niklas den sidegående debatten om innvandring og flyktninger som ofte trekkes inn i samme debatt som ødeleggende for islam-debatten. Likevel

samstemmes Niklas med de andre informantene mot slutten av dette sitatet om at kommentarfeltdebattene er det mest destruktive i møte med en slik debatt.

For å sammenfatte noen av de viktigste funnene knyttet lærernes opplevelse av mediedebatten om islam, ses problematikken rundt islam i mediene fra lærernes side i hovedsak i sammenheng med kommentarfeltdebattene, terrorisme og IS. For det første viser lærerne til frustrasjon i forhold til elevenes møte med kommentarfelt og overskrifter i mediene, hvor de er usikre på hva elevene sitter inne med av fordommer og kunnskap. Dette skaper usikkerhet hos flere av informantene når de skal undervise. For det andre ser vi en tendens i at dette foregår parallelt med at lærerne selv får med seg disse debattene og får et behov for å forsvare islam, fremfor å unngå de vanskelige temaene selv om de anser det som potensielt utfordrende diskusjoner. Dette viser, på bakgrunn av hva informantene forteller, at viljen til å ta vanskelige diskusjoner, står i sammenheng med et ønske lærerne har om å bryte med de fordommene som vises i den offentlige debatten, som særlig kommer til uttrykk i kommentarfeltdebatter og lignende.

4.5 Håndtering av ekstreme utsagn i klasserommet

Da jeg intervjuet lærerne om hvilke utfordringer de hadde opplevd i møte med islamundervisning fikk jeg inntrykk av at det i hovedsak ikke dreide seg om islam som religion, eller at det var den islamske teologien som lå til grunn for dette. Det lærerne snakket om var hendelser de hadde opplevd i møte med diverse utsagn. Da jeg kategoriserte materialet så jeg dette som en klar tendens, hvor hovedvekten av de utfordrende delene av undervisningen var i møte med ekstreme utsagn som omhandlet islam hos elevene. De negative utsagnene om islam tenderte altså til å være en del av det lærerne så som utfordrende i størst grad. Med ekstreme utsagn, mener jeg voldsomme eller negativt rettede utsagn eller kommentarer fra elevene som oppleves som urovekkende for lærerens del.

4.5.1 ”Er det ekstreme utsagn, eller bare provosering?”

Samtlige lærere var bevisste på at ekstreme utsagn er noe som forekommer til stadighet. Det var likevel viktig for lærerne å forklare at det i de ekstreme utsagnene ligger et skille.

Intervjuspørsmålet handlet om hvordan lærerne velger å møte ekstreme utsagn når dette forekommer. Da de reflekterte rundt dette var det tydelig at det ligger et sentralt vippepunkt implisitt i håndteringen av ekstreme utsagn for lærernes del. Er dette kun nysgjerrighet? Er det bare for å sette ut læreren og få respons fra elevene? Eller mener faktisk eleven det han eller hun sier? Dette var aspekter flere av lærerne spurte seg selv om i møte med slike hendelser. Elin og Johannes har lignende refleksjoner rundt dette. Elin forklarer eksempelvis hvordan hun overveier utfall i møte med et slikt utsagn:

Det er viktig for meg å ikke latterliggjøre det, eller gjøre det lite, for det er enkelt å gjøre det. Det er jo i utgangspunktet lov å mene alt, derfor må man diskutere det. Det kan hende de sier det kun for å teste meg ut, eller for å provosere. Men jeg lar meg ikke provosere da. Og om de gjør det for å provosere, er det ofte noe annet som ligger bak enn meningen. Usikkerhet for eksempel. Jeg mener likevel at man må ta spørsmål der de kommer, og hvis de lurar, bør de få svar uansett grunn (Elin).

Elin forteller at hun, på samme måte som flere av de andre informantene, vurderer utsagn som de kommer i forhold til om det handler om enkel provokasjon eller om elevene faktisk mener det de sier. Likevel ser hun nytte av å ta slike utsagn seriøst, da det enkleste ofte er å la det ligge og gå videre, ved mindre det handler om enkel, gjennomskuelig provosering. Det er her et tydelig skille, og informantene vektlegger at det i dette skillet kreves gode vurderingsevner. Elin forklarer her problematikken mellom faktiske meninger versus provosering. Hun nevner likevel ikke noe om hvordan man kan møte slike utsagn som bunner i faktiske meninger, da hun senere legger til at hun selv ikke har opplevd å møte det som kan kalles et ekstremt utsagn.

Preben på sin side har møtt slike utsagn, men har likevel likt fokus som Elin og Johannes i møte med dette. Han forklarer også at han vurderer om dette er provokasjoner eller faktiske meninger. Preben forteller at han flere ganger har møtt ekstreme utsagn, særlig knyttet til muslimske elever som uttaler seg om holocaust, hvor han tydelig har merket antisemittiske holdninger. Han forteller at:

(...) Så vil det ofte være elever der som utfordrer deg som lærer, men som gjerne støtter seg til litt sånn konspirasjonsteoretiske ting. Som gjerne går på ting som at 9/11 var en amerikansk operasjon, at holocaust er en oppblåst, jødisk greie. Så det vil

være å møte dette gjennom kunnskap, vise til kilder, og at dette vet vi faktisk. Holdninger må alltid bunne i kunnskap. Og holdninger må elevene skaffe selv, sammen med de rundt seg, hvor vår oppgave er å gi de så mye kunnskap at de får så gode holdninger som mulig (Preben).

Preben, som også tidligere har vist at han har tydelig kunnskapsfokus, viser her hva han mener er en god måte å møte ekstreme utsagn på. Han foreslår at dette må møtes med kunnskap. Videre foreller Preben om Holocaust-eksempelet der han møter dette ved å vise til alle de mangfoldige kildene og videoklippene som bekrefter dette. Samtidig er Preben, på samme måte som Elin, bevisst på at elever ofte ønsker å provosere eller å utfordre med egen kunnskap. Her legger han til at slike utsagn ofte er lett gjennomskuelig da de ofte bærer preg av manglende kunnskap. Niklas og Preben er likevel samstemte i at de i hovedsak ikke ønsker å ta utgangspunkt i de mest seriøse uttalelsene som oppstår i selve klasserommet, og mener det er mer fruktbart å heller ta elevene til side etter undervisningen for å snakke med elevene om de aktuelle problemene.

4.5.2 ”Utsagnene er ofte knyttet til islam”

De generelle ekstreme utsagnene kan ha rot i alt fra mobbing til antisemittiske utsagn. Det derimot flere av lærerne spesifiserte med tanke på opplevelser i møte med ekstreme utsagn, var de uttrykkene som handlet om stigmatisering av muslimer. Gjennom uttrykk som handlet om terrorisme, den islamske staten (IS), islamsk bekledning og lignende. Jeg vil nå se nærmere på noen av informantenes opplevelser i forhold til denne problematikken. Eirik har opplevd hvordan elever snakker ned om islam og forteller at:

(...) Det er klart at jeg slår hardt ned på det, om det er ting som er hets eller hatefullt. Det har jeg nulltoleranse for. Men så prøver jeg å skille mellom ren nysgjerrighet, og enkel uvitenhet da. Men jeg prøver å være veldig var for at man skal behandle alle religioner og livssyn med respekt (Eirik).

Som de andre informantene i forrige avsnitt, ser vi her at også Eirik analyserer graden av seriøsitet i situasjonene han havner i når det handler om slike utsagn. Han vektlegger aspektet som handler om å vise respekt for andres religioner og livssyn og forteller at dette er noe han slår hardt ned på hvis det brytes. Eirik forklarer videre at dette er noe han ønsker å ta opp der

og da i klasserommet, da han sier at enkelte holdninger ofte ikke har rot i virkeligheten, som han derfor ønsker å ta opp med en gang for å stå opp mot slike fordommer.

Mona og Johannes har på sin side tydeligere fokus enn de andre rettet mot problematikken som dreier seg om elevenes forståelse av islam. Mona uttrykker frustrasjon i forhold til en kjent innvending mot islam:

Jeg blir veldig lei av at elevene gang på gang kommer tilbake til dette med at alle muslimer er terrorister osv. Det er slitsomt, for jeg ønsker at de bare skal forstå det. Men så er det jo ikke så enkelt heller, for jeg synes jo også at islam er problematisk på flere måter, og det er ikke til å stikke under en stol at dette er et stort problem innenfor denne religionen, og da prøver jeg jo heller å styre unna det egentlig (Mona).

Ut ifra dette, og hva vi snakket om i for- og etterkant av dette utsagnet, kommer det tydelig fra på både Johannes og Mona at deres hovedutfordring er de kontinuerlige innvendingene elevene har mot islam, og Johannes forteller at:

(...) Og jeg har et sterkt behov for å fortelle at det ikke bare er IS som er islam, og at islamister er noe annet enn de som tilhører og praktiserer religionen islam. Og såne ting da. Men det skal sies at jeg bevisst ikke har snakket så mye om IS. Jeg har nevnt de som en del av religionen hver gang det kommer opp, men at det finnes mange ulike typer muslimer (Johannes).

For å ta utgangspunkt i begge sitatene: De forklarer dette som noe slitsomt og tyngende for undervisningen. Det virker på Mona og Johannes at dette er innvendinger som gjenoppstår jevnlig når de underviser om islam, og som av den grunn tar en del tid. Det kan også virke som at Mona personlig ser utfordringer knyttet til religionen og av den grunn opplever det utfordrende å skulle snakke for eller forsvare et religion hun selv ser som problematisk. Preben og Niklas, forteller som vist at de som regel unngår disse diskusjonene i klasserommet, da de ikke ser det som fruktbart der og da, og heller tar elevene til side i etterkant av undervisningen. Dette står i motsetning til Eirik, Mona og Johannes, som tar innvendingene der og da, ved mindre de anser utsagnet som enkel provosering. Det virker som Eirik, Mona og Johannes i større grad opplever de enkelte utsagnene som kollektive oppfatninger, i og med at de ser behov for å ta diskusjonene i klasserommet. Niklas og Preben gjør som regel ikke dette, i alle fall ikke ut i ifra det de forteller. Det er derfor grunn til å tro at de opplever at dette i større grad er individuelle meninger. En faktor knyttet til dette kan også

være at det ikke er et like stort problem med slike småkommentarer blant eldre elever, da eksempelvis elever på mellomtrinnet ikke nødvendigvis tenker like mye på hva som kan gi utslag på karakterer og lignende.

En klar tendens vi har sett i dette delkapittelet er at lærerne i første omgang analyserer situasjonene de havner i. Er utsagnet ment for å provosere og få respons eller menes det som blir sagt? Samtidig ser vi at lærerne flere ganger likevel griper inn i disse hendelsene uavhengig om det menes eller ikke, da slike utsagn ofte kan bære preg av fordommer, selv om utsagnet i utgangspunktet var ment for å sette ut læreren eller få feedback fra medelever. Vi ser også at lærerne tenderer til å innta en form for forsvarsposisjon i møte med slike utsagn, da de ønsker å forebygge mot slike meninger.

4.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg analysert mitt materiale på bakgrunn av fem overordnede kategorier. Funnene jeg har valgt ut, viser at det eksisterer en problematikk hos mine informanter i møte med undervisning om islam. I denne analysen har jeg kommet frem til flere interessante funn. Likevel har jeg valgt ut noen spesifikke funn, som jeg ønsker å drøfte ytterligere i neste kapittel.

Jeg har i dette kapittelet tatt utgangspunkt i fem overordnede kategorier som har tatt for seg lærerens rolle, lærerens kunnskap om islam, toleranse og forståelse, islam i media og håndtering av ekstreme utsagn. Disse kategoriene har vært veiledende for å gi svar på oppgavens forskningsspørsmål. Selv om analysen av datamaterialet har tatt utgangspunkt i ulike temaer, ser vi likevel at det gjennomgående er noen temaer som stadig dukker opp. Vi har sett at avbrytelser, kommentarer og nedlatende eller stigmatiserende utsagn er med på å påvirke informantenes opplevelse av undervisningstimen da dette virker forstyrrende eller ødeleggende. Vi har også sett hvordan flere av informantene i større grad tenderer til å oppleve et problematisk møte med islam i sin undervisning, og at dette bidrar til at informantene inntar en form for forsvarsposisjon når det gjelder islam. Informantene setter også toleranse i en tydelig posisjon i sine fremstillinger. Vi har også sett hvordan informantene opplever at mediene er med å påvirke deres undervisning og opplevelser.

Denne korte oppsummeringen av de viktigste funnene viser hvilke funn jeg skal drøfte videre. Jeg vil derfor i det neste kapitlet ta med meg disse funnene og drøfte de opp mot studiens teoretiske rammeverk.

5 Drøfting

Etter å ha gjennomført analysen av intervjuene, har en tydelig tendens kommet til syne. Mine informanter ser det ofte utfordrende å undervise om islam i KRLE. Det skal likevel sies at mine informanter ikke har vært negative til temaet islam. De har vist at dette er et tema de opplever som er svært interessant å undervise om. De gir likevel uttrykk for at å undervise om islam kan være krevende, problematisk og utfordrende.

I dette kapittelet vil jeg ta utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling. Jeg vil drøfte noen av mine viktigste funn som ble gjort i kapittel 4, opp mot studiens teoretiske rammeverk fra kapittel 2. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i å drøfte de ulike opplevelsene lærerne har gitt uttrykk for. Jeg vil deretter diskutere deres opplevelser i lys av mediebildets fremstilling av islam for å se i hvilken grad dette har innvirkning på hverandre³.

5.1 Det oppleves problematisk å undervise om islam

Innledningsvis skriver jeg at et funn vises å være at lærerne til tider opplever det som problematisk å undervise om islam. Selv om dette ikke nødvendigvis er en konstant opplevelse, er det ut i fra det jeg kan se en klar tendens. Vi har i analysen sett at det er flere faktorer lærerne mener er med på å gjøre noe med denne ambivalente opplevelsen. I dette kapittelet ønsker jeg imidlertid å se på disse funnene i lys av teoretiske perspektiver.

Midttun (2014) viser i sin lærebokanalyse av en ny KRLE-bok, et aspekt som potensielt kan være en faktor for dette. Hun argumenterer for at ”jordingen” av islam ikke er tilstrekkelig vektlagt i de nye lærebøkene. Med jording mener hun at hun savner fremstillingen av islam som levd hverdags- og samfunnsliv (Midttun, 2014). Lærebøkene gir retningslinjer for hva opplæringen innenfor et tema skal inneholde, og fremstillingene av temaer i lærebøkene vil implementeres hos elevene (Skrunes, 2010). Når jordingen, altså det muslimske hverdagsliv, praksis og mangfold blir borte i denne fremstillingen, sitter man kun igjen med biter og deler

³ Studiens problemstilling: ”Hvordan opplever et utvalg lærere å undervise om islam i skolen i lys av den negative fremstillingen av islam i media?”

av islam (Midttun, 2014). Dette vil få konsekvenser for hvordan religion blir forstått og snakket om hos elevene. Her vil både jeg og Midttun argumentere for at et «jordet» uttrykk må komme tydeligere frem i denne fremstillingen og i undervisningen.

I lys av mine funn, mener jeg at informantenes fokus fort kan bli dratt vekk fra ”jordingen” når de voldsomme ytterkantene av islam til stadighet dukker opp i undervisningen i form av negative kommentarer fra elevene. Dette gjør at lærerne ikke får fokusert i like stor grad på de sentrale delene av islam, slik som dogmatiske fremstillinger, regler og praksis (Midttun, 2014). Igjen kan dette føre til at lærerne føler seg presset ut mot kontroversielle temaer de ikke nødvendigvis har like mye kunnskap om, og av den grunn føle seg usikre. Selv om lærerne vektlegger at dette er viktige temaer å diskutere, har vi sett at lærerne har ulike preferanser i forhold til hvordan de velger å møte dette. Slike situasjoner opplever eksempelvis Elin, Mona og Johannes som problematiske, men mener likevel at det egner seg best å ta der og da i klasserommet. Dette står i motsetning til Niklas og Preben, som på sin side oftere lar slike kommentarer passere, men tar de elevene det gjelder til side etter undervisningen for en prat. Det er grunn til å tro at Preben og Niklas på grunn av dette, i større grad får muligheten i å fokusere på eksempelvis ”jordingen” av islam enn de andre lærerne, da de ikke lar småkommentarer ta vekk fokus, men får tid til å fokusere på de sentrale delene av islam. Dette kan være en faktor til at det oppleves forskjellig for lærerne

5.2 Begrepsforvirring

Et annet interessant funn i forhold til informantenes opplevelse av problematikken, er å se på hvordan begrepsforvirring hos elevene oppstår i møte med undervisning om islam. Denne begrepsforvirringen står i sammenheng med både den offentlige debatten, mediernes fremstilling av islam, og måten lærerne snakker om islam på. Dette er et funn informantene ikke spesifikt nevner, men som de stadig kommer tilbake til som noe slitsomt. Dette gjelder i hovedsak de yngre elevene, men også til en viss grad de eldre elevene. De synes å ha vanskeligheter med å skille mellom liknende ord som gjerne dukker opp samtidig, slik som muslim, muslimsk, islam, islamsk, islamistisk og ekstremistisk. Dette er begreper som gjerne blir brukt når man snakker eller leser om islam. Det er ikke vanskelig å forstå at dette kan være forvirrende for en yngre elev.

Det kan være utfordrende dersom elever tror at en tilhenger av islam er en islamist, når han/hun egentlig mener muslim. Likevel er det ikke til å komme utenom at IS og islamistiske ekstremister er fokus i media i disse dager, noe som viser seg å gjøre det problematisk for informantene å undervise om islam, da elevene ikke alltid klarer å skille slike begreper. Døving og Kraft (2013) forklarer at mediene er opptatt av å fremstille det som er sensasjonelt eller oppsiktsvekkende. Ved å fremstille islam i lys av oppsiktsvekkende nyheter, knyttet eksempelvis terrorisme eller hijabdebatt, sitter befolkningen derfor igjen med en oppfatning av en debatt om et tema, i stedet for informasjon om hverdagslig muslimsk liv (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Døving og Kraft (2013) legger derfor vekt på at det kreves en del kunnskap om islam for å kunne skille mellom ”normal praksis” og ekstremistiske uttrykk i islam. I dette tilfellet gjelder dette for lærernes del.

Vi kan på bakgrunn av dette, anta at det ikke nødvendigvis er tilfeldig at mine informanter møter på denne problematikken, da elevenes begrepsforståelse kan bli påvirket i møte med stadig gjentatte medieoppslag knyttet til islam. Det er også grunn til å tro at dette faktisk er en faktor for elevenes begrepsforståelse da både Døving og Kraft (2013) og von der Lippe (2009) synes å være enige i hvordan meninger produseres og reproduseres når islamske temaer som familieliv, ekstremisme, bekledning, og andre islamske uttrykk til stadighet dukker opp i media (Døving & Kraft, 2013, s. 124). Mine funn samsvarer dermed med von der Lippes (2013) konklusjoner ut i fra tanken om at en problemfokuset diskurs oppstår i møte med temaet islam.

5.3 En opplevelse av å måtte forsvare islam

I studiens analysekapittel har vi sett at lærerne til stadighet møter på utsagn eller utfordrende situasjoner når temaet er islam. Vi har også sett hvordan elever kan være ute etter å utfordre lærerne med overraskende kommentarer. Mine informanter har vært reflekterte i sine svar, men en tendens samtlige informanter står ovenfor, er at de både bevisst og ubevisst inntar en forsvarsposisjon i møte med slike hendelser. Samtidig forteller flere av informantene om at dette er ikke er en konstant posisjon de har i all religionsundervisning om eksempelvis i kristendom. Hvorfor er dette tilfellet for lærerne når det gjelder akkurat islam?

I opplæringslovens § 2-4. heter det at ”undervisningen i KRLE skal presentere verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.” (Opplæringsloven, 1998, § 2-4). Som vi har sett i analysen, har flere av informantene vært opptatte av å presentere religionene på likt grunnlag, og flere har vist at de ønsker å lære elevene å se det de lærer med kritisk blikk. Likevel ser lærerne en utfordring i møte med dette, særlig når det gjelder islam. Et av intervju spørsmålene omhandlet hvor vidt de underviste annerledes om islam enn om de andre religionene. Tendensen var klar om at de behandlet islam som et mer sensitivt tema, og på en annen måte enn de andre religionene. Vi har vært inne på at det ifølge informantene eksisterer flere fordommer mot islam hos elevene enn mot de andre religionene. Dette har ført til at lærerne ønsker å stå opp mot disse fordommene. Von der Lippe (2009) bekrefter også dette og foreller at i hennes studie i et klasserom så hun at fordommene i KRLE-faget var særlig relatert til islam, fundamentalisme og terrorisme, men også til religiøse og kulturelle praksiser (Von der Lippe 2009), slik også mine informanter vektlegger. Dette ønsket om å stå opp mot slike fordommer og lignende, kan ha sammenheng med de overordnede målene skolen har som er uttrykt i den generelle læreplanen og gjennom formålsparagrafen, om å fremme toleranse og forebygging av diskriminering, slik også Afdal (2005) forklarer. Selv om lærerne ikke direkte sier dette eller direkte trekker inn den generelle læreplanen, er det grunn til å tro at informantene er klar over sine roller som lærere, og vet at opplæringen også innebærer de aspektene som uttrykkes i den generelle læreplanen og i formålsparagrafen (Afdal, 2005).

Rian og Eidhamar (2004) forklarer at på grunn av den begrensede tiden man har i en undervisningstime er det viktig å fokusere på den offisielle versjonen av religionen i første omgang. Likevel er det viktig å ta ytterkantene/avvikene grupper på alvor (Rian og Eidhamar, 2004, s. 15). Dette oppleves ikke alltid like enkelt for mine informanter. I sammenheng med ønsket om å forsvare islam for slike fordommer, kommer det her frem en form for frustrasjon til syne hos flere av mine informanter. De mener at stadig gjentakende småkommentarer og krasse utsagn rettet mot vanskelige temaer som eksempelvis terror eller stigmatisering oppleves som slitsomt å forholde seg til.

Til svar på dette argumenter von der Lippe (2013) i sin studie av elevers måte å snakke om religion, for at problematikken informantene opplever ikke er uten grunn. Hun forteller at ifølge ungdommene, snakker de selv om islam i hverdagen på grunn av at temaer omhandler islam og muslimer ofte dukker opp i nyhetene (von der Lippe, 2013). Hun legger likevel til at

ungdommene er klar over at dette gir et lite representativt bilde av muslimer og islam. Von der Lippe (2013) konkluderer blant annet med at ungdommene får sine diskurser fra media og politiske debatter der islam har stått i fokus, og at disse diskursene igjen aktiveres når de selv snakker om islam og muslimer (von der Lippe, 2013, s. 25-26).

Ut ifra problematikken mine informanter opplever, stemmer dette godt over ens med von der Lippes (2013) konklusjoner, og bekrefter opplevelsen flere av informantene har hatt om at disse vanskelige temaene dukker opp gang på gang. Det kan dermed tenkes at det kan være vanskelig for informantene å komme unna disse diskusjonene, uavhengig om man legger opp til det eller ikke. Slik von der Lippe (2013) forklarer, vil denne diskursen uansett aktiveres når islam er tema.

Dette virker, på samme måte som informantene opplever, slitsomt å forholde seg til. Von der Lippe (2013) gir likevel en pekepinn for en mulig vei videre. Hun argumenterer for at man kan bevisstgjøre elevene på måten de snakker om religion og dermed vise hvilke konsekvenser det kan ha for de som rammes av fordommene (Von der Lippe, 2013, s. 12). Hun foreslår blant annet at det å utfordre rådende diskurser ved å fokusere på elevenes egne møter med kulturelle mangfold, i stedet for å bruke medieetablerte diskurser kan være en god måte å møte dette på. ”Dersom negative stereotyper ikke blir utfordret, vil disse forestillingene om ”de andre” lett bli reproduert i skolen.” (von der Lippe, 2013, s. 26). Von der Lippe (2013) forklarer på denne måten at lærerne har mulighet til å gjøre noe med den problematikken flere av mine informanter opplever, ved å utfordre de rådende diskurser i klassen. To av informantene, Johannes og Elin nevner noe som kan minne om en måte de arbeider på, ved å sette elevene inn i andres ståsted og la eksempelvis de muslimske elevene i klassen få svare på spørsmål de selv er usikre på som omhandler muslimsk praksis. Her vil Midttun (2014) argumentere for at dette er en god måte å bidra til større fokus på jordingen av islam, slik at det muslimske hverdagslivet kommer til syne i undervisningen. Hvordan man fremstiller religion, og hvordan man snakker om religion og islam, vil få betydning for hvordan elevene forstår seg selv og andre i klasserommet, på skolen og i samfunnet ellers (Anker og von der Lippe, 2014).

5.4 Et spørsmål om toleranse og respekt?

Vil toleranse og respekt hos elevene føre til at den aktuelle problematikken lærerne opplever vil tones ned? For flere av mine informanter, vil svaret være ja. De fleste informantene ser på toleranse og respekt for islam og muslimer som en viktig faktor for gode undervisningstimer. Samtlige informanter synes å være enige i at små-kommentarer, hån og negativitet kunne vært unngått om elevene hadde vist respekt og toleranse. Vi har likevel sett, skal vi tro von der Lippe, (2013) at den problemfokuserende diskursen rundt islam vil dukke opp når islam er tema (von der Lippe, 2013). Vil da toleranse og respekt for islam ha noen innvirkning på denne problematikken?

Et av intervju spørsmålene omhandlet som vi har sett, toleranselæring som mål for informantenes undervisning, da de stadig trakk frem respekt og toleranse som viktige faktorer for undervisningen sin. Afdal (2005) forklarer på bakgrunn av sine funn at toleranse blir beskrevet på to måter. På den ene siden kan toleranse ses som en dyd elevene besitter, og på den andre siden at det handler mer om en relasjon mellom lærer og elev (Afdal, 2005). For mine informanter synes førstnevnte å være deres oppfatning. Altså en dyd, som en egenskap elevene besitter og må lære (Afdal, 2005). Toleranse forklares også i den generelle læreplanen (LP06, generell del) som et felles mål for alle fag i skolen og som en del av opplæringen. Ut ifra det Afdal (2005) forteller, kan det være enkelt å trekke slutninger til at hvis elevene besitter dyden toleranse, vil det føre med seg respekt og aksept hos elevene for eksempelvis islam (Afdal, 2005).

Von der Lippe (2014) argumenterer på en annen side for at det ikke er gitt at KRLE-faget bidrar til å lære respekt, toleranse og dialog på tvers av ulikheter i undervisningen. Hun forklarer at dette er en kompetanse som må utvikles og øves på i et fag og en skole der dette er mulig (von der Lippe, 2014, s. 10). Dette vil for øvrig Afdal (2005) også stille seg bak. Anker (2014) stiller også spørsmålsteget ved KRLE-faget og spør om det er gitt at respekt og toleranse kommer av å lære om enkel dogmatikk (Anker, 2014, s.36). Anker (2014) forklarer at svaret er avhengig av måten kunnskap og holdninger kommer til uttrykk, og at dette krever fokus på religionskunnskap og religionskritikk, hvor både dogmatikk og kritikk diskuteres (Anker, 2014).

Ankers (2014) vektlegging av religionskunnskap og religionskritikk virker flere av mine informanter å være enige i at er viktige faktorer for undervisningen. Informantene er opptatte av religionskritikk som vesentlig for å skape gode diskusjoner og at elevenes egne ståsteder må utfordres for å kunne lære seg å respektere og tolerere, på samme måte som von der Lippe (2013) argumenterer for at de rådende diskursene må utfordres for å skape aksept (von der Lippe, 2013). Hun argumenterer for at ”Dersom negative stereotyper ikke blir utfordret, vil disse forestillingene om ”de andre” lett bli reproduisert i skolen.” (von der Lippe, 2013, s. 26).

Rian og Eidhamar (2004) stiller seg også bak problematikken, men forteller samtidig at en metode å måte å jobbe med toleranse kan synliggjøres i møte med eksempelvis temaet islam, da islam kan representere holdninger som motstrider elevenes tanker og verdier (Rian og Eidhamar, 2004). De forklarer at man her har mulighet til å forklare den sanne meningen med toleranse ved å sette det inn i den aktuelle situasjonen i møte med kritikk og lære, og at det er her toleransens vesen virkelig bør tre i kraft (Rian og Eidhamar, 2004, s. 248).

5.5 En problemfokuset medie- og samfunnsdiskurs

Som flere av mine funn har ledet frem til, har analysen og noe av diskusjonen vist at mediene ofte står i sammenheng med den aktuelle problematikken mine informanter opplever. Fra analysen har vi sett at informantene opplever at de selv mener de blir påvirket og at de er bevisste på det. Vi har også sett at informantene opplever at elevenes forståelse også blir påvirket av mediene. Lærerne forteller likevel at de forsøker å ikke la det farge deres syn eller gå negativt på bekostning av undervisningen, og at de anser det som viktig å ha et bevisst forhold til medienes påvirkningskraft.

Døving og Kraft (2013) forteller at muslimer og islam ofte framstilles negativt i media. Døving og Kraft (2013) skriver også at pressen er den primære kilden de fleste nordmenn har til informasjon om islam (Døving og Kraft, 2013. s. 124). De argumenterer videre for at det derfor kreves kunnskap og kjennskap til islam og muslimer for å se hvordan medieoppslagene avviker fra vanlig muslimsk praksis (Døving og Kraft, 2013. s. 124). For en elev vil ikke dette være en enkel oppgave. For mine informanters elever fra vestkantskolen, med svært få muslimske elever vil dette være en nærmest umulig oppgave. Dette er som vi har sett også av betydning for lærernes del. Mine informanter har vist frustrasjon for avbrytende, negative

utsagn som ofte har utgangspunkt i stigmatiserende uttrykk i undervisningstimene. Skal vi tro Døving og Kraft (2013) er mediene medvirkende i å skape disse inntrykkene og diskursene, uten å si at dette er den eneste grunnen. Von der Lippe (2009) viser i sine eksempler fra klasseromsforskning hvordan noen lærere griper inn i enkelte situasjoner der elever uttaler seg negativt for å forebygge slike fordommer. Von der Lippe (2009) forklarer at islam ofte ble et tema også i sin forskning, selv om islam ikke en gang var utgangspunktet for timen, noe også mine informanter opplever. Hun redegjør for den problematikken som skapes da fordommer ofte dukker opp som avbrytelser i undervisningen, og er rettet mot terrorisme, ekstremisme, og andre kulturelle skikker (von der Lippe, 2013). Von der Lippes (2009; 2013) konklusjoner handler som vi har sett tidligere i diskusjonen, at elevene har en tendens til å skifte mellom diskurser og at dette skaper utfordring. Døving og Kraft (2013) viser at det som former diskursen om islam og muslimer, kommer gjennom mediene i form av blant annet politikk, journalistikk og kommentarfeltdebatter. Det er derfor grunn til å tro at mediene har stor makt ovenfor den kollektive forståelsen av islam og muslimer som skapes, slik Døving og Kraft (2013) og von der Lippe (2013) forklarer. Elevene er heller ikke skjermet for denne påvirkningen, og vil derfor ta med seg impulser og uttrykk fra mediene inn i undervisningen.

Selv om forskningen viser til at det har oppstått en problemfokuset diskurs i mediene rundt i islam, har likevel samtlige av mine informanter en tydelig posisjon i møte med dette. De gir uttrykk for at de i større grad ønsker et mer nyansert bilde av islam i mediene, da de selv opplever at fremstillingene ofte ikke samsvarer med virkeligheten. En av mine informanter forteller eksempelvis at hans forhold til en god venn som er muslim, har vært med på gjøre det lettere å skille ut stigmatiserende mediasaker og kommentarfelt-innlegg fra utsagn som har å gjøre med enkel uvitenhet. Kanskje er dette en faktor for mange som ikke kjenner til muslimer, at medienes fremstilling kan kompensere for kjennskap til muslimer i virkeligheten. Døving og Kraft (2013) argumenterer likevel for at dagens journalister viser større interesse for islam enn tidligere, og at journalistene i mye større grad klarer å nyansere begrepene ”islam” og ”muslim” (Døving og Kraft, 2013, s. 127).

Iversen (2014) kan sies å se på dette fra en annen side av saken. Han skriver at når eksempelvis islam til stadighet dukker opp i media knyttet til voldsomme nyhetssaker, vil lærerens behandling av dette være av betydning for elevenes videre forståelse av islam. Iversen (2014) viser til betydningen av hvordan religionen fremstilles i undervisningen fra lærerens side, og hvordan kunnskap om religion også kan bidra til å opprettholde og

reprodusere grensegangene mellom ”oss” og ”de andre” (Iversen 2014). Samtidig skriver Eide og Simonsen (2007) at ”Mediene er blant de viktigste grensevaktene for forestillingene folk gjør seg om skiller mellom oss og de andre” (Eide og Simonsen, 2007, i Døving & Kraft, 2013, s. 124). At det ligger et visst ansvar hos læreren her er tydelig, og det kan oppleves utfordrende, noe flere av mine informanter gir uttrykk for. I lys av denne forskningen ligger det som vi kan se et skille og et stort ansvar hos lærerne. For å sette det litt på spissen, kan dette implisitt vise til at lærernes behandling av mediene vil få konsekvenser for hvordan man i klasserommet snakker religion og dermed få betydning for hvordan elevene forstår seg selv, medelever og ellers i samfunnet (von der Lippe, 2013). Det på bakgrunn av dette, ikke vanskelig å forstå at en bevisstgjøring rundt slike tanker kan være utfordrende å skulle forholde seg til.

5.6 Et uenighetsfellesskap?

Kanskje kan man argumentere for at noe av den problematikken mine informanter gjennomgående opplever kan argumenteres for å være det Iversen (2014) kaller et uenighetsfellesskap. Han argumenterer for at et uenighetsfellesskap er en gruppe mennesker som har ulike meninger, som sammen i en prosess prøver å løse et problem eller en utfordring (Iversen, 2014, s. 12). I denne prosessen sitter elever med forskjellige meninger og tanker, men selv om de diskuterer, har de et fellesskap i form av at de er en klasse som et felles grunnlag. Kanskje kan denne prosessen være noe av det som oppleves problematisk fremfor konstruktivt for mine informanters del.

Vi har frem til nå sett ulike aspekter som kan bidra til det flere av mine informanter har opplevd som problematisk. Iversen (2014) foreslår at det von der Lippe (2013) og Døving og Kraft (2013) kaller en problemfokuseret diskurs rundt islam, ikke nødvendigvis så negativt som et aspekt ved undervisningen i klasserommet. I følge Iversen (2014) sitter ikke elevene som representanter for et spesifikt livssyn, slik vi har sett at både Elin og Johannes frykter. Det Iversen (2014) mener, er at elevene som en del av en klasse har en felles arena for å diskutere saker, som dermed ikke ses som et sted der elevenes verdier settes opp mot hverandre, men at klassen heller blir et velegnet system for å håndtere uenighet. Iversen argumenterer her for at dette blir en arena der elevene rustes til senere samfunnsdeltakelse (Iversen, 2014).

Stigmatisering og voldsomme utsagn vil ikke være konstruktivt for en god undervisningstime. Dette er likevel ikke det samme som uenighet, kritisk tilnærming, eller diskusjon. Skal vi tro Iversen (2014), vil derfor uenigheter og kritisering ikke nødvendigvis være utelukkende negativt, men heller fungere som et ledd i et ”demokratisk system”, der man kan være uenige og ha forskjellige standpunkter. Når man står foran en klasse, og en elev argumenterer for sine meninger, blir man som lærer fort oppmerksom på graden av seriøsitet og intensitet i diskusjonen. For mine informanter kan det å se på klassen som et uenighetsfellesskap være en mulig tilnærming for å forstå noen av elevenes kommentarer og utsagn. Ikke de rasistiske eller stigmatiserende utsagnene, men de kritiske og undrende. Poenget mitt er at det i en opphetet diskusjon kan være vanskelig å skille mellom disse formene for uttrykk, da det er små differanser som skal til for å blikke over til den ene eller andre siden. Ved stadig gjentatte negative utsagn rettet mot islam, kan dette være med på å gjøre at man mister synet av disse skillene, og derfor også miste synet på klassen som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014).

6 Avslutning

Denne oppgaven har hatt fokus på å se hvordan et utvalg lærere opplever å undervise om islam i skolen. Jeg har også undersøkt dette i lys av mediernes negative fremstilling av islam i mediene for å se om dette har noen innvirkning på selve undervisningen.

6.1 Hovedfunn

Vi har sett at mine informanter stadig opplever det utfordrende å undervise om islam. Problematikken informantene uttrykker har i hovedsak ikke vært knyttet til islamsk dogmatikk eller lære, men til andre ytterkanter av islam, som ekstremisme, terrorisme og stigmatisering. Et interessant funn jeg har gjort på bakgrunn av dette har vært at elevene kan ha vanskeligheter for å skille mellom begreper som ligner på hverandre, men som har helt ulik betydning. Dette har vist seg å kunne bli problematisk for diskusjon i klasserommet, eller i den offentlige debatten når man ikke klarer å skille mellom begreper som islam, islamsk, islamistisk, ekstremistisk, muslim eller muslimsk. En annen tendens har vært at informantene ofte inntar en forsvarsposisjon i møte med elevenes negativt rettede utsagn, som kan ha sin begrunnelse i lærerens bevissthet om de overordnede målene skolen har som institusjon, uttrykt i den generelle læreplanen.

Den aktuelle problematikken kan som vi har sett ses i lys av mediebildets fremstilling av islam, hvor informantene forteller at de opplever at både de selv og elevene blir påvirket av mediebildets negative fremstilling av islam. Informantene har uttrykt at den aktuelle problematikken har vært knyttet til både kommentarfeltdebatter, overskrifter og generell nyhetsdekning. Det er derfor tydelig at den rådende negativt ladde mediediskursen også tas i bruk i klasserommet, og blir gjenstand for stadige avbrytelser og ufruktbare diskusjoner.

6.2 Studiens begrensning og videre forskning

Det denne oppgaven ikke sier noe om, er hvordan problematikken fremstår fra elevenes side. Vi har sett hvordan lærere opplever å undervise om islam, men det kunne også vært interessant å se det fra elevenes side. Når jeg ser tilbake på arbeidet, kunne det vært

spennende å gjort en diskursanalyse med samme utgangspunkt, da mange av funnene jeg har gjort kan ses i lys av ulike diskurser, slik vi har sett både von der Lippe (2009; 2013) og Døving og Kraft (2013) argumenterer for. Et utgangspunkt i en diskursanalyse, kunne også fungert styrkende for denne studiens teoretiske rammeverk. Dette kunne gitt en spennende innfallsvinkel til videre forskning på undervisning om islam.

Denne studien er gjennomført med 6 informanter fra to ulike skoler i Oslo. Jeg er derfor klar over at problematikken og det jeg diskuterer ikke har direkte overføringsverdi til å kunne generalisere funnene. Funnene jeg har gjort kan likevel være med å vise noen tendenser innenfor dette forskningsfeltet. Kanskje kan denne studien dermed ses som et bidrag til forskningen på et tema det enda ikke er forsket mye på.

Litteraturliste

- Alfdal, Geir (2005). *Tolerance and Curriculum: Conceptions of tolerance in the multicultural unitary Norwegian compulsory school*. Doktoravhandling, Det teologiske menighetsfakultet, Oslo.
- Amundsen, Bård (1992). "Islam I mediene". I *Fellesskap til besvær? Om nyere innvandring til Norge*, red. Long Litt Woon, 202-213. Oslo: Universitetsforlaget
- Andreassen, Bengt-Ove. (2008). *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion?* I *Acta Didactica Norge*. Vol2 (1), s. 1-22.
- Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Anker, Trine & Lippe, Marie von der. (2014). *Religiøst mangfold i skolen*. I "Pedagogikk: en grunnbok", 619-631. Oslo: Cappelen Damm
- Anker, Trine. (2014). *Hva skal man lære om religion i skolen?* Religion og livssyn – 3/2014
- Bryman, Alan. (2008). *Social research methods*, 3. utg./ed. Oxford: Oxford University Press.
- Døving, Cora Alexa & Kraft, Siv Ellen (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, E., & Simonsen, A. H. (2007). *Mistenkelige utlendinger. Minoriteter i norsk presse gjennom hundre år*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Iversen, Lars Laird. 2014. *Uenighetsfellesskap: Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, Lars Laird (2012). *Learning to be Norwegian: A case study of identity management in religious education in Norway*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann Verlag.

- Johannesen, A., P.A. Tufte & L. Christoffersen (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4 utg. Oslo, Abstrakt Forlag.
- Lippe, Marie von der (2009). *Scenes from a classroom: Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway*. *Dialogue and Conflict on Religion: Studies of Classroom Interaction in European Countries*, I. T. Avest, d.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson og g. Skeie (red.), 174–193. Münster, New York, München og Berlin: Waxmann Verlag.
- Lippe, Marie von der. (2013). “Hvordan snakker ungdom om religion – og hvorfor snakker de sånn? En kvalitativ studie av ungdom i alderen 13-15 år”. *DIN: Religionsvitenskapelig tidsskrift* 2013
- Lippe, Marie von der. (2014) *Hva med et forskningsbasert fag I skolen?* Religion og livssyn - 3/2014
- Midtun, A. (2014). *Biter og deler av Islam*. Norsk pedagogisk tidsskrift, [Internett], årgang 98, nr. 5. s. 329-340.
<http://proxy.via.mf.no:2109/file/pdf/66722569/npt_2014_05_pdf.pdf> (Lest 11.01.2016)
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, med endring av 19 juni 2015 nr. 76*. Hentet 05.05.2016
- Skrunes, Njål. (2010). *Toleranselæring og læreboktekster: toleranse i møte med etiske og kulturelle spenninger og islamsk tro og praksis : en lærebokanalyse*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Storhaug, Hege. (2015). *Islam, den ellefte landeplage*. Oslo: Kolofon
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet, Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*, Udir. Oslo

Nettsider og eksterne lenker

<http://docplayer.no/335817-Hva-med-et-forskningsbasert-fag-i-skolen.html>

Lest 04.04.2016. Klokka 16:00

Øverland, Arnulf, 1933: *Kristendommen, den tiende landeplage*:

Lenke: <http://virksommeord.uib.no/taler?id=387> - Hentet 30.04.2016

Vedlegg 1 – Intervjuguide

Intervjuguide

Generelt om læreren, intro.

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- På hvilke trinn har du jobbet?
- Hvilke fag underviser du i?
- Si litt om din faglige bakgrunn.

KRLE/undervisning generelt.

- Hvordan opplever du det å være KRLE-lærer?
- Hvorfor er dette et viktig fag for opplæringen, mener du?
- Hvilke holdninger til faget KRLE møter du hos elevene?
- Hva er det viktig at dine elever sitter igjen med etter dine KRLE-timer?
- Av og til møter man ekstreme utsagn i klasserommet, samme hva det er om. Hvordan møter du dette?/Hva er en god måte å møte dette med?
- (oppfølgingsspørsmål til dette/toleranse.)

Islam

- Hvordan opplever du det å undervise om temaet islam?
- Hvilke holdninger opplever du at elevene har til islam?
- Hender det at du setter opp holdningsmål i tillegg til kunnskapsmål i slike timer?
- Ser du det som utfordrende å undervise om islam?
- (Hvis ja: Har du hatt noen problemer knyttet til islamundervisning?)
- (Hvis ja: Hvilke løsninger velger du for disse problemene du møter på?)
- Er det noe du er spesielt opptatt av at elevene skal sitte igjen med etter dette temaet?
- Gjør du det annerledes i andre fag? Undervisningen altså.

Medieperspektivet

- Opplever du at media har en påvirkning for undervisningen om islam for din egen del?
- Opplever du at media har påvirkning på elevenes forståelse av islam?
- (Hender det at du bruker mediene inn i undervisningen? I så fall hvordan?)

Episoder

- Vi har snakket litt om hvordan du opplever å undervise om islam.
- Kan du fortelle om en spesiell hendelse som opplevdes vanskelig eller utfordrende, om du har noen?
- Hvilke vurderinger gjorde du underveis, og hvordan prøvde du konkret å løse dette problemet/utfordringen?

Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring

Invitasjon til intervju

Jeg er lektorstudent ved Det Teologiske Menighetsfakultetet i Oslo. Denne våren skriver jeg masteroppgave i KRLE, hvor hensikten er å se hvordan lærere ved forskjellige skoler i Oslo underviser om islam i KRLE-faget. Islam blir ofte utsatt for hets og negative fremstillinger gjennom mediene, og jeg ønsker derfor å se på hvordan et utvalg lærere underviser om islam i lys av dette.

Jeg ønsker å snakke med lærere om deres erfaringer og undervisningsmetoder/strategier knyttet til å undervise om islam i KRLE-faget. Intervjuet vil bli gjennomført som en samtale om dine erfaringer med undervisning, som i hovedsak vil dreie seg rundt temaet islam.

Under intervjuet vil det bli gjort lydopptak. Deretter vil dette bli transkribert til tekst for å kunne gjøre noe med materialet. Jeg vil presisere at både ditt navn og din skole vil bli anonymisert, og gitt fiktive navn. Ut i fra intervjuet vil enkelte utdrag og sitater bli analysert og brukt i masteravhandlingen.

Gjennom å gi fiktive navn og skoler til informantene, vil det ikke være mulig å gjenkjenne deg. All informasjon fra intervjuet, inkludert navn, lydopptak og kontaktinformasjon vil slettes når masteroppgaven er levert. Jeg vil også presisere at det hele veien kun vil være meg som har tilgang til dette.

Det er helt frivillig å være med i undersøkelsen. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter +/- noen minutter. Ta kontakt om du har ytterligere spørsmål knyttet til intervjuet.

Med vennlig hilsen
Martin Dale Olsen
Tlf: 482 11 659
Mail: martindaleolsen@gmail.com

Samtykke-erklæring

Jeg bekrefter med dette at jeg vil være med på intervjuet. Jeg aksepterer også at svar på spørsmål fra intervjuet vil kunne benyttes som materiale i masteroppgaven. Forskningen som gjøres er anonym og alle lydopptak og kontaktopplysninger vil bli slettet når oppgaven leveres.

Navn:.....

Dato og sted:.....

Underskrift: