



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Representasjon av Islam

En lærebok analyse om islam i religionsfaget

Adam Ali

Veileder

Førsteamanuensis Marielle Stigum Gleiss

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5055: Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag

45 ECTS, [Vår 2021]

Antall ord: 24029



Forord

Det er med et stort smil jeg endelig avslutter min masteroppgave. Først og fremst vil jeg takke Gud som har gitt meg muligheten og viljestyrken til å fullføre denne avhandlingen. Dette har vært min største utfordring i studietiden min, da det krevde en del lange, frustrerende og tunge dager. Likevel ser jeg tilbake på denne tiden som en stor glede. Endelig er jeg i mål i mitt akademiske løp, og kan snart kalle meg lektor.

I den anledning ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Marielle. Det har vært en lang prosess, og jeg ønsker oppriktig å takke deg for din støtte, tilbakemeldinger og veiledning.

Andre som også fortjener min takk, er min kjære kone. Du har holdt ut med meg en tid det har vært krevende å sjonglere mellom jobb og skrivingen, og gitt meg motivasjon og gode ord som har gjort skrivingen lettere. Det har gitt meg styrken til å fortsette dette prosjektet jeg nå avslutter. Du har virkelig ofret mye for meg. Tusen takk for det!

Og til slutt vil jeg også takke svigerfamilien og min familie for at dere stilte opp for meg når jeg trengte barnevakt under arbeide med masteroppgaven.

Stovner 2021

Sammendrag

Denne studien tar har tatt sikte på å undersøke hvordan religionen islam har blitt fremstilt i to utvalgte lærebøker: «KRLE-boka 8-10» - som er en lærebok i religionsfaget på ungdomsskolen, og «Tro og tanke» - som elever på videregående skole bruker.

Min problemstilling for studien er:

- Hvordan fremstilles islam i to utvalgte lærebøker i religionsfaget?

For å avgrense ytterligere, har oppgaven to forskningsspørsmål:

1. Hvordan kommer religiøs tro og praksis i islam til syne i disse to bøkene?
2. Hvordan presenteres kontroversielle temaer i islam i disse to lærebøkene med henblikk i billedbruk og tekstplass i kapittelet?

I forhold til islams tro og praksis, har jeg benyttet meg av Ninian Smarts dimensjonsmodell for å undersøke i hvilken grad hans syv dimensjoner av religion er å spore i kapitlet om islam. Her fant jeg ut at samtlige dimensjoner, i varierende grad, er implementert i kapitlet. Jeg har også undersøkt hvordan konfliktperspektiver – representert gjennom kontroversielle temaer som terror og ytterliggående grupperinger i islam har fått plass i lærebøkene. Den ene læreboka, «Tro og tanke» har i større grad skrevet om og avbildet elementer ved islam som enten er kontroversielt eller utenfor majoritetsmuslimenes mening og opinion. En slik fremstilling, var savnet mer i «KRLE-boka 8-10», for her var det ikke mye konfliktperspektiver eller utfordrende sider ved religionen tatt opp. Kanskje skyldes dette fordi førstnevnte boka er skrevet for elever på slutten av videregående skole, men «KRLE-boka 8-10» - som tittelen tilsier – er beregnet for både 8., 9. og 10. trinns elever.

Innholdsfortegnelse

1	Innlending.....	6
1.1	Begrunnelse for studie.....	6
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	7
1.3	Hvordan er avhandlingen disponert?.....	8
2	Teoridel	10
2.1	– Tidligere forskning.....	10
2.2	Lærebokas funksjon og plass i skolen.....	12
2.3	Religion i skolen.....	14
2.3.1	Formål med religionsfaget	15
2.3.2	Bakgrunn	15
2.3.3	Norge blir flerreligiøst samfunn	16
2.4	Islam i undervisningen	17
2.5	Ninian Smarts syv dimensjoner.....	18
2.5.1	Kritikk mot dimensjonene	20
2.6	Representasjon av religion	21
2.7	Analyse av bilder.....	22
2.8	Konfliktperspektiver i undervisningen.....	25
2.8.1	Hvorfor konfliktperspektiver?.....	26
3.	Metode.....	28
3.1	– Hva slags forskning er dette?	28
3.2	– Utvalg	29
3.3	– Forskningens kvalitet: validitet og reliabilitet.....	31
3.4	– Etske hensyn.....	32
4	Analyse.....	33

4.1 Hvordan fremstilles religiøs tro og praksis i islam i de forskjellige lærebøkene?	34
4.1.1 KRLE-boka 8-10	34
4.1.2 Tro og tanke	38
4.2 – Dimensjonsmodellen i lærebøkene	44
4.2.1 - KRLE-boka 8-10.....	44
4.2.2 - Tro og tanke	46
4.3 - Billedbruk: Hvordan kommer det visuelle billedbruken til uttrykk i lærebøkene?	48
4.3.1 - KRLE-boka 8-10.....	48
4.3.2 - Tro og Tanke.....	51
4.4 -.....	52
Analyse av bilder.....	52
4.5 - Kontroversielle temaer - konfliktperspektiver	58
4.5.1 - KRLE-boka 8-10.....	58
4.5.2 - «Tro og tanke»	59
5 - Drøftingsdel	64
5.1 - Mulige årsaker til lærebøkens inkludering av konfliktperspektiver?.....	66
5.2 - Konfliktperspektiver i religionsundervisningen: en styrke eller en utfordring?	68
6 Konklusjon	72
6.1 Hvordan påvirker funnene min yrkespraksis som lærer.....	72
6.2.....	73
Veien videre	73
7 Litteratur.....	74

1 Innledning

1.1 Begrunnelse for studie

Denne avhandlingen skal handle om fremstilling av islam i lærebøker på ungdomstrinnet og på videregående skole. Religionsfaget har gått gjennom store endringer siden kirkeskolen, og det har blitt debattert om både innhold og religiøs praksis. Erfaring som student, lærer og muslim har gjort meg oppmerksom på hvordan religion islam fremstilles i lærebøker. Det gjør oppgaven til dels personlig. Samtidig er det å undersøke en hvordan både religioner generelt, og mer oppgavespesifikt, islam, fremstilles i lærebøkene av stor stornytte fordi det å ta noen skritt tilbake for å evaluere hvor godt lærebøkene fremstiller religionene, eller hvor representativt bildet som tegnes er for elever som tilhører de aktuelle religionene er et steg i riktig retning. Derfor blir denne avhandlingen noe mer enn personlig preferanse og spesiell interesse for religion.

Før jeg begynte på høyere utdanning, valgte jeg å ta ett års pause, og reiste ned til Egypt for å lære mer om islam. Dette gjorde jeg på grunn av manglende kunnskaper om denne religionen, og en fascinasjon for islam og muslimer. På personlig plan har jeg gjennom skolegangen vært i kontakt med mange muslimer, både som klassekamerater og som venner generelt, og følte derfor en ekstra stor interesse for akkurat denne religionen. Dette er blant årsakene til tematiske avgrensningen til denne avhandlingen. I tillegg har jeg vært interessert i å undersøke mer om konfliktperspektivene i religionsundervisningen. Hvordan fremstilles disse i de utvalgte lærebøkene? Er det den politiske siden ved islam som har fått mest oppmerksomhet, med all media-oppslagene som tilhører denne delen av religionen, eller er det mer fokus på den rituelle siden ved islam? Kanskje er det en blanding. I så fall; hvordan fremstilles og presenteres kontroversielle temaene i islam, hvordan er billedbruken i kapitlene om denne religionen, og hvordan redegjøres det for islams tro og praksis i mine utvalgte lærebøker? Dette blir mine hovedfokus i masteroppgaven, og jeg ønsker å undersøke ytterligere dette feltet mer.

Det er ulike grunner til at religion og livssynsfaget skaper konflikter mellom elever med ulike bakgrunn. Jeg husker som elev at det hender noen elever kan føler seg utenfor i religion undervisningen fordi elever med muslimsk og kristen bakgrunn i min klasse var dominerende både i antall og under diskusjonen. Det førte til at oftest var de andre elevene var lite muntlig

aktive i timen. Diskusjonen dukker som oftest opp var oftest om temaene islam eller kristendommen. Derfor har det for meg personlig vært ekstra viktig at religionsundervisningen treffer elevene, enten om de har en kristen, muslimsk, en annen eller ingen religiøs bakgrunn.

Etter at jeg fikk mer kunnskap om islam, har dette økt nysgjerrighet rund fremstilling av islam i læreboka. Dette var noe av motivasjonen min bak avhandlingen, og valg av høyere utdanningen. Jeg er i mitt avsluttende år som lektorstudent, og har derfor en ekstra interesse for lærebokanalyse siden jeg mest sannsynlig risikerer å benytte meg av noen av lærebøkene som jeg selv skal analysere i denne avhandlingen.

I tillegg til å studere til å bli lærer, har jeg også jobbet som lærer både underveis i studiene og før studiene. Det har gitt meg gode erfaringer rundt religionsfaget i skolen. Jeg hadde mulighet til å diskutere religion med ledelsen, lærere og elevene om hvordan man bør forholde seg til lærebokas fremstilling av islam. Det er ikke alltid diskusjonen med lærer kollega forblir enkelt, jeg har fått både positive og noen negative respons rundt alternativt opplegg for islam undervisning. Dette er fordi noen velger å følge læreboka uten å være kritisk til den, mens er andre er åpne for variasjon av undervisningsmidler. Med erfaring som både elev, student og lærer og praksis på forskjellige skole i Oslo, har jeg innsett at KRLE-lærere har forskjellige syn alternativ undervisning i religionsfaget. Derfor blir det mer interessant for min egen del å undersøke litt mer systematisk hvordan utvalgte lærebøker i religionsfaget på ungdomsskolen og videregående skole fremstiller islam.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Denne oppgaven tar utgangspunkt i hvordan islam blir fremstilt i to utvalgte lærebøker i religionsfaget på ungdomstrinnet og på videregående skole. Disse to bøkene er: «Tro og tanke» (2016) og «KRLE-boka 8-10» (2016). I analysedelen vil jeg også dra paralleller fra «KRLE-boka 8-10», en lærebok på ungdomsskolen, og til «Under samme himmel» som også er en lærebok på ungdomsskolen kun i delen om billedbruken og konfliktperspektiver. I tillegg skal jeg dra paralleller fra «Tro og tanke (2016), og til «I samme verden» - der begge er lærebøker for elever på videregående skole. Det betyr at «Under samme himmel» og «I samme verden» kun vil få en birolle i lærebokanalysen og vil ikke være hovedfokuset, men det vies likevel litt plass til dem i denne avhandlingen.

Islamsk og muslimsk kultur var ganske ukjent før den muslimske innvandringen til Norge rundt 1970. Og har møtt på mange ulike utfordringer i Norge gjennomtiden. De kan være relatert til personlig praksis, politikk, integrering, økonomi, geografi, sosialisering eller helt andre ting. Derfor er det både spennende og relevant å se hvordan skoler og fagbøker forholder seg til å en relativt ny og voksende religiøs gruppe i samfunnet vårt. Jeg vil derfor undersøke mer om islam i skolen, mer spesifikt i disse utvalgte lærebøkene.

For å avgrense oppgaven enda mer tar denne avhandlingen utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan fremstilles islam i to utvalgte lærebøker i religionsfaget?*

Islam er en mangfoldig religion, derfor har det vært hensiktsmessig med ytterligere presisering av tema, i form av to forskningsspørsmål:

3. Hvordan kommer religiøs tro og praksis i islam til syne i disse to bøkene?
4. Hvordan presenteres kontroversielle temaer i islam i disse to lærebøkene med henblikk i billedbruk og tekstplass i kapittelet?

Disse to forskningsspørsmålene skal hjelpe meg med å styre avhandlingen i ønsket retning, med utgangspunkt i problemstillingen. Med det første forskningsspørsmålet, ønsker jeg å undersøke hvordan lærebøkene vier plass til islamsk tro og de forskjellige religiøse handlingene og ritualene. Hvilke av Ninian Smarts 7 dimensjoner gis mest plass? Med det andre forskningsspørsmålet er mine intensjoner å undersøke billedbruken, hvordan kontroversielle temaer som politisk islam (islamisme) og terror blir fremstilt, og hvor mye disse temaene vies plass i forhold til alle andre sider ved religionen som elevene også må lære om.

1.3 Hvordan er avhandlingen disponert?

I denne oppgaven begynte jeg i kapittel 1 med å gi en innledning til avhandlingen. Mine intensjoner bak og interesse i temaet har blitt tydeliggjort, og drivkraften bak ønsket om å undersøke temaet er skrevet om. I kapittel 2 gir jeg et teoretisk bakteppe som danner grunnlaget for analyse- og drøftingsdelen. I kapittel 3 skrives det om min metodiske fremgangsmåte, og hvilke valg jeg sto ovenfor i løpet av studien. Hvordan påvirket disse valgene, og hvordan kunne jeg ha gjort det annerledes? I kapittel 4 analyserer jeg mine utvalgte lærebøker i religionsfaget, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Her fokuserer jeg i

første omgang på hvordan islams tro og praksis fremstilles i bøkene. Deretter analyserer jeg hvordan billedbruken av lærebøkene med utgangspunkt i teori om krav om billedlig fremstilling i lærebøker, og svarer på spørsmålet om kriteriene for billedbruk i lærebøkene er nådd. Mitt tredje analysemoment er å undersøke konfliktperspektiver i bøkene: hvordan skrives det om denne religionen, og har lærebokforfatterne inkludert konfliktperspektiver og mangfold i religionen. Avslutningsvis i analysedelen, tar jeg utgangspunkt i Smarts dimensjonsmodell og skriver undersøker i hvilken grad lærebøkene har inkludert de syv dimensjonene i hans modell.

I kapittel 5 drøftes det med utgangspunkt i hovedfunnene fra analysen, der jeg drøfter hvorvidt det å inkludere konfliktperspektiver i religionsundervisningen er hensiktsmessig eller ikke – og hvilke mulige didaktiske utfordringer dette fører med seg. Avslutningsvis, i kapittel 6, oppsummerer jeg de viktigste funnene i denne studien, og kommenterer på hvilken nytte funnene i denne avhandlingen har for min yrkespraksis som lærer i religionsfaget i skolen.

2 Teoridel

Kapitlet vil presentere teorier som har relevans for min problemstilling. Aller først gis det introduksjon til tidligere forskning på feltet. Deretter redegjør jeg for lærebokas funksjon og rolle i religionsundervisningen. Her gis det en innføring i religionsfagets historie i grove trekk for å vise hvordan religionsfaget har gått fra å være et kristendomsorientert fag til å vie bedre plass til øvrige religioner, inkludert islam. Med dette bakteppet, skal jeg videre redegjøre for hvilken rolle lærebøkene har i undervisningen, og dermed også vise viktigheten av å ta debatten rundt representasjon i religioner i religionsundervisningen. I forlengelse av dette, kommer jeg også inn på konfliktperspektiver og kontroversielle perspektiver i religionsundervisningen. Jeg ønsker også å inkludere Ninian Smart sin dimensjonsmodell for å undersøke hvilke sider ved islam som presenteres i lærebøkene med utgangspunkt i Smarts syv dimensjoner.

2.1 – Tidligere forskning

Forskning på lærebøker i religionsfaget, og representasjon av islam i religionsundervisningen er godt dokumentert.

Astrid G. Samdal (2013) har forsket på hvordan muslimske elever oppfatter islam i lærebøkene, og hennes masteroppgave påpeker at elevene at fokuset lå på konfliktperspektiver i islam. Læreboka Eksistent (Gyldendal forlag) sin billedbruk ble kritisert av informantene for å være i uoverensstemmelse med elevenes egne ideer om hva som burde representere islam. Spesielt var det to informanter i henne studie som ga uttrykk for at bildet av en tabell over islamske straffer gir uriktig bilde av religionen (Samdal, 2013, s. 70). Ifølge Andreassen (2016) er det spesielt viktig for religionslæreren å sørge for at en religion ikke fremstilles som spesiell knyttet til konflikter eller negative sider (s. 146). Et annet funn som Samdal påpeker er at sunni-islam har fått større plass i en av lærebøkene hun analyserte, og at shia-islam kun ble referert til under «retninger». Den læreboka selv var tydelige på det fra starten av kapitlet (Samdal, 2013, s. 72).

Og i artikkelen *biter og deler av Islam* av Midttun, diskuteres det hvordan læreboka RLE-boka 8-10 fremstiller Islam i lys av Lærerplanen i daværende RLE-faget. Den undersøker hva

som tas i læreboka og hva som mangles rundt islam i læreboka. Og senere argumenterer for at det er flere svakheter rundt fremstilling av islam. Ifølge Midttun forteller at er lite vekt på islam i hverdags- og samfunnsliv. Det er også mangel på sammenhengen skriftradisjoner, praksis og etikk og mangfold blant norsk muslimer. Midttun hevder forlagene holder på å miste helhetsperspektivet i fagene når det kun fokuseres på kompetansemålene (Midttun, 2014, s. 338-339). Midttun sin artikkel tar utgangspunkt i en tidligere utgave fra 2013, mens jeg analyserer den nyeste utgaven fra 2016. Derfor blir det spennende å analysere om jeg havner på samme konklusjon i mine utvalgte bøker, eller om disse to lærebøkene, en nyere utgave av samme bok + en lærebok på videregående, har gjort en grundigere jobb en «RLE-boka 8-10».

Det er også flere studier om islam i lærebøker, Marianne Molstad (2015) skrev en masteroppgave om kvinnesyn i islam. Hennes problemstilling var «Hvordan fremstilles kvinnesyn i islam i religion og etikkfagets lærebøker for den videregående skole?». Som problemstillingen lyder, er utgangspunktet for studien videregående skole. Ifølge Molstad var det lite om mangfoldighet knyttet til kvinnesyn i islam, etter som de ikke har et tydelig skille mellom ulike normer og praksis, det er mangel på forskjeller som klasse, kjønn, alder, rase, etnisitet og sosial klasse. Også er det mangel på kvinnesyn i en norsk samfunnskontekst. En annen utfordring som hun peker på, er mangelen på referanser i lærebøkene. Dette fratår elevene muligheten til å etterprøve informasjonen som står der om kvinner i islam.

I en artikkel skrevet av Dag Hallvard Nestby (2019), blir det diskutert om hvordan Islamsk mangfold blir fremstilt i KRLE faget på ungdomsskolen. Nestby bruker Robert Jacksons tredelte til religion som er «Individ, gruppe og tradisjon» som et utgangspunkt for å belyse problemstillingen knyttet til elevenes oppfatning av fremstilling av islam og læreplanens syn på menneskerettighet. Han sammenlikner to ulike KRLE bøker. KRLE boka 8-10 og Store spørsmål 8-10. Og bakgrunn for utvalget var fordi disse to lærebøkene er de eneste lærebøker som har kommet ut etter innføringen av den siste læreplanen, og derfor begge baseres på denne planen. Han konkluderer med at en god kombinasjon av læreplanens visjon om at KRLE faget basert på menneskerettighetene er et stykke på vei i boka store spørsmål. Han forteller også at den store spørsmål indikerer eksistens av kritiske strømninger i sterkere grad enn KRLE boka, der dette er totalt fraværende.

2.2 Lærebokas funksjon og plass i skolen

Definisjon av fonoment lærebok har gjennom tiden vært varierende, det er fordi en lærebok har en meget sammensatt form for litteratur. Det gjelder både produksjon, funksjon og utvikling. Disse har til tider fellesinteresser, men også forskjellige i forhold til nivåer. Det kreves at læreboka skal fylle lov, læreplan, fag og leser og derfor prøver alle i å innfri disse kravene. (Johnsen, 199, s. 9). En måte å definere læreboka på kan være blant annet at «læreboken anses som en litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning» (Johnsen, 199, s. 9). Johnsens definisjon kan fortelle oss om at det er mye som innebærer når det gjelder begrepet lærebok, alt fra produksjonen, tilpasset opplæring og ikke minst møte med det faglig kravet.

Selv om læreplaner, undervisningsmetoder og innhold er i endring kan vi fortsatt si at læreboka har sterk posisjon i klasserommet. Det er flere årsaker til det, blant annet fordi læreboka anses å være en viktig ressurs i undervisningen for både lærere og elever. Den er særlig viktig kunnskapskilde for lærere som ikke føler seg trygge på den faglige kunnskapen om de ulike fagene eller temaene for undervisningen (Selander & Skjelbred 2004, s. 219).

Andre årsaken som gjør at læreboka får en viktig rolle i undervisningen er at den er veldig tilpasset om ikke skreddersydd for skolen og undervisningen. Enten det måtte være for lærere, der lærere bruker læreboka fordi den gir god oversikt over kravet fra kompetansemålene og ikke minst forholdet mellom læreplan og lærebok gjør at læreboka er nødt til å brukes.

Selv om læreplanen er ganske sentralt i utdanningssystemet i Norge er det læreboka som aktivt brukes under planlegging knyttet undervisninger og periode planer. Det gjør at lærerboka spiller et sentralt rolle når det faglige kunnskapen (Selander & Skjelbred, 2004, s. 9). Læreboka kan virke dominerende når det gjelder kunnskapsoverføring, fordi det er enveis kommunikasjon der kun læreboka er kilden til kunnskap i undervisningen. (Selander & Skjelbred, 2004, s. 37-38).

Legger en til det faktumet at læreboka har hatt en dominerende rolle i over 100 år, da Norge hadde et offentlig godkjenningssystem av lærebøkene, som igjen ga dem autoritet og styrende funksjon – er det lett å forstå hvor mye makt en lærebok potensielt kan ha. Denne ordningen ikke lenger ble tatt i bruk – etter kritikk fra blant annet tilhengere av ytringsfriheten og frykten for at skolen ble for ensrettet – har det ført til at blant annet lærere nå må være mer obs på

hvorfor lærebøker i det hele tatt skal tas i bruk, kravene som settes til dem, hvilke bøker elevene skal undervises i, og hvordan kombinere disse bøkene med supplerende kilder i undervisningen (Koritzinsky, 2014, s. 232-233; gjengitt i Kristiansen, 2018, s. 7-8; Skrunes, 2010, s. 56).

At godkjenningsordningen er opphevet betyr skolene og forlagene nå har et større vurderingsansvar i utvalget av lærebøker. Skrunes (2010) er tydelig på hva dette har å si for forlagene:

Det betyr at forlagene må, sammen med forfattere og konsulenter, legge til grunn en fagforståelse, et didaktisk grunnsyn og en språk-kommunikativ tenkning omkring elevenes forutsetninger for å lese og forstå lærebokteksten. Samtidig vil de måtte anvende kriteriene under hensyn til kostnader, pris og marked (Skrunes 2010, s. 57).

Dette ansvaret er ikke alle like overbevist om kommer til å fungere. Førstelektor Finn Stenstad (VG, 02.07.00) er kritisk til at den statlige kontrollordningen vi har hatt siden 1860 ikke eksisterer lenger:

Satt på spissen Satt på spissen kan valg- og vurderingsprosessen i for eksempel den videregående skolen gjennomføres i løpet av siste lærerråd før sommerferien. Tilfeldigheter, en enkelt lærers smak og meninger, bibliotekaren som tar fjorårets bokliste i reprise er bare noen av eksemplene på hvordan valg av nye lærebøker foregår. Ingen katastrofe, kan man vel si? Så lenge det statlige godkjenningsstempellet var å finne i bøkene, følte nok de fleste at da var boka godkjent og god nok. Nå er situasjonen annerledes. I fremtiden vil bokmarkedet i prinsippet være fritt og usensurert. Hva innebærer i realiteten det? (VG, 02.07.00).

Her ser en tydelig at Stenstad ikke er overbevist om at dette nye kvalitetsordningsløse systemet ikke er like hensiktsmessig. Han mener nemlig det er stor sannsynlighet for at vurderingsprosessen bak utvelgelse av nytt læreverk er tilfeldig og usystematisk. Selv om dette ble sagt for to tiårsiden, samme år som ordningen ble avskaffet, er ordningen fortsatt ikke aktiv. Dette ansvaret må også sees i sammenheng med de økonomi- og markedsføringssidene som også spiller en rolle. Som kjøper av et læreverk er det flere spørsmål Skrunes (2010) mener burde stilles til forlagene i prosessen bak utvelgelsen av

lærebøkene: «Hvilke kriterier legges til grunn? Hvilken rolle spiller de økonomiske, de faglige og de pedagogiske vurderingene? [...] Skolens valg av lærebøker er viktig og kan påvirke både lærere og elever i lang tid» (Skrunes, 2010, s. 66). Men det betyr *ikke* at det er fritt frem for hva som skal danne utgangspunktet for lærebok-undervisningen.

En forfatterveiledning utarbeidet av Universitetsforlaget, poengterer hva som er viktig i arbeidet med å skrive en lærebok:

Læreboken henvender seg primært til studenter som skal sette seg inn i et nytt fag. Dette stiller store krav til den pedagogiske og språklige utformingen. Bokens form skal lette innlæringen, ikke gjøre den vanskeligere. Du kan ta i bruk virkemidler som arbeidsoppgaver, hyppige mellomtitler, spørsmål til refleksjon, begrepslister, margtekster osv. Aller viktigst er det at boken får en god oppbygning med logisk progresjon. (Universitetsforlaget, forfatterveiledning).

Et tydelig søkelys på pedagogisk og språklig utforming er en god pekepinn at gode kriterier er satt. Det betyr at oppbygningen av boka og den logiske progresjonen som teller mest. Samtidig leser man videre at det er opp til forfatterne gis mye rom til selv å utvikle lærebøkene, der forfatterveiledningen ramser opp en del andre kriterier som en forfatter *kan* bruke (Kristiansen, 2018, s. 8).

Dessuten begrunnes avskaffelsen av ordningen i lærerens selvstendige ansvar for å sørge for at undervisningen er i samsvar med læreplanen og fagplanen. De står nå mer direkte overfor forlagenes arbeid med å kvalitetssikre lærebøkene (Skrune, 2010, s 56). Det betyr lærerens autonomi er i varetatt i større grad nå enn før tusenårsskiftet og avskaffelsen. For denne avhandlingen betyr det at uten et offentlig godkjenningssystem, er det ekstra fascinerende å undersøke hvordan forlagene har valgt å fremstille religionene, særskilt islam. Derfor er det spennende for meg å undersøke hvordan lærebøkene fremstiller islam.

2.3 Religion i skolen

I artikkelen til Von der Lippe, Anker og Rose (2014) leser man om hvordan religion kommer til uttrykk i skolen. På skolen møtes elever med ulike religioner og livssyn, derfor må skolen ta hensyn til dette, samt det faglige knyttet til de ulike religionene. Dette gjør at både elever, foresatte, lærere og minst ledelsen har ulike interesser. Samtidig som religion i skolen påvirkes

av det politiske, hvor ulike politiske, hvor ulike politiske partier er med på å bestemme hva som bør undervises og ikke (Von der Lippe, Anker & Rose, 2014, s. 299).

2.3.1 Formål med religionsfaget

I tråd med utdanningsdirektoratets (Utdanningsdirektoratets, 2006, s. 1) formål skal religion undervisningen være med på å styrke elevenes holdningsdannelse samt gi dem en helhetlig forståelse av religionen slik at man utvikler en toleranse for ulike tro og livssyn. Dette vil være med på å bidra til en fredelig sameksistent i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn som Norge. Religions undervisningen skal også gi elevene rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Når det gjelder temaet islam som jeg kommer til å ha fokus på, så er formålet å se hvordan forlagene presenterer religionen slik at elevene skal tilegne seg kunnskap og respekt for religionen samt utvikle nok kompetanse til å kunne analysere og sammenligne religionen med andre religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratets, 2006, s. 1).

2.3.2 Bakgrunn

Helt frem til 1800 var skolen en kirkelig skole, der elevene fikk undervist kristentro gjennom bibellesning og salmesang. Og konfirmasjon som et avsluttende krav, de som ikke ble konfirmert risikerte å miste retten til å gifte seg, verve seg til militærtjeneste, overta en eiendom eller et fast arbeid. Senere i 1860 gikk skole fra å være kirkelig skole til statsskole (landskoleloven), også endringer i faget der nye fag ble innført sammen med kristendommen. (Von der Lippe & Undheim, 2017, s.12.)

Stadig økning av sekularisme og pluralisme utgjorde at kristendommen i skolen ikke ble regnet som en del av kirkelig dåpsopplæring. Og derfor ble det vedtatt i 1975 at det skulle være en alternativ livssynsundervisning ved siden av kristendommen. Den nye mønsterplanen sørget for to fagsystem kristendomsfag og et livssynsfag. (Von der Lippe & Undheim 2017, s.12).

Noen år senere ble kristendommen med religions og livssynsorientering (KRL) innført i 1997 i forbindelse med reform 97. Endringen rundt religionsfaget fortsetter gradvis, bare i en tidsperiode fra 1997 frem til 2008 ble religionsfaget i grunnskolen revidert tre ganger, i 2002, i 2005 og 2008. Menneskerettighetskomiteen hadde en viktig rolle og stemme rundt endringen av religionsfaget og før det ble det gjort få endringer i faget, men endringene kom etter kritikk fra menneskerettighetskomiteen i Genève i 2004. Og dermed ble nye læreplan

innført i 2005. Bare to år senere ble den norske stat dømt i menneskerettighetsdomstolen Strasbourg for brudd på artikkel nr. 2 i protokollen nr. 1 menneskerettighetskonvensjonen som omhandler sivile og politiske rettigheter, spesielt når det gjelder foreldrerettigheten. (Von der Lippe & Undheim, 2017, s. 13).

Det norske skolefaget måtte da gjøre en del konkrete endringer rundt religionsfaget på grunn av dommen. Blant endringene som ble gjort var at religion undervisningen skulle fordeles og behandles likt og dermed fikk faget nytt navn nemlig religions, livssyn og etikk (KRLE). Også ble det gjort endringer rundt fritaksretten og i læreplaner som et svar på dommen. Og at undervisningene i religionsfaget skulle være pluralistiske, objektive og kritiske.

2.3.3 Norge blir flerreligiøst samfunn

Norge blir av mange regnet som et homogent samfunn (Samfunnsveven). Det vil si at folk er ganske like og at vi har mange fellestrekk. Innenfor et land deler man gjerne samme kunnskap, historie og skikker. Til tross for at mange anser Norge for å være et homogent samfunn med en verdskultur, blir samfunnet stadig beriket med nye kulturer. Kulturen i landet påvirkes av kulturer utenfra gjennom globalisering og migrasjon, samtidig som det utvikles ulike kulturer innad i samfunnet. Vi kan dermed si at Norge også er et flerkulturelt samfunn.

Derfor gjør dette også at Norge blir flerreligiøst samfunn. Årsaken til dette er som nevnt over innvandringen, både via arbeidsinnvandring og familiegjenforening, der flere religioner har klart å etablere seg i Norge (Jacobsen, 2001). Også andre livssyn og ny religiøsitet har i det siste økt i Norge, samtidig som antall medlemmer i Den norske kirken er på vei ned. Derfor anses Norge som ikke religiøst land eller seksualisert land i likhet med mange andre land i Europa. Et sentralt spørsmål er hvordan dette livssynsmangfoldet kommer til syne i offentlig skole, og hvilket religions- og livssynsfag skolen tilbyr elevene. (Von der Lippe, Anker & Roose, 2014, 299-303).

Hvis vi skal knytte det opp til praksisen av religionsundervingen i Europa, har dette blitt praktisert ulikt, når det gjelder hva som bør undervises og læres på skolen. Mens land som Tyskland og Spania tilbyr elevene konfesjonell religionsundervisning i skolen i egne grupper, er religionsundervisning som eget fag ikke tillatt i Frankrike på grunn av prinsippet om at det offentlige skal være sekulært (ikke-religiøst) (Von der Lippe, et al., 2014, s. 299-303).

2.4 Islam i undervisningen

Både KRLE-faget på grunnskolen og Religion og etikk på videregående skole har satt av plass til islam i undervisningen. Siden læreverkene ble skrevet mens den forrige læreplanen fortsatt var i bruk i sin helhet, tar jeg utgangspunkt i de fem kompetansemålene som Utdanningsdirektoratet legger opp til i KRLE-faget etter endt grunnskole (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8). Her ønsker jeg å vurdere i hvilken grad læreverkernes fokusområder under islam-kapitlet er i overensstemmelse med læreplanens formuleringer, og hvilke av de fem kompetansemålene som vektlegges:

- Forklare særpreget ved islam og islamsk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller.
- Drøfte utvalgte tekster fra islamsk skriftradisjon.
- Innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer.
- Gi en oversikt over mangfoldet i islam, viktige historiske hendelser og islams stilling i Norge og verden i dag.
- Beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til islam (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8).

Jeg ønsker også å undersøke i hvilken grad kompetansemålene til Etikk-faget på videregående skole ivaretas i læreboka «Tro og tanke». Religion og etikk på videregående skolen er fordelt i fire hovedområder: a) religionskunnskap og religionskritikk, b) islam og en valgfri religion, c) kristendommen, d) filosofi, etikk og livssynshumanisme. Det er obligatorisk for alle som tar dette studieforberedende utdanningsprogrammet på videregående og ligger da i tredje året av videregående skole. Religion og etikk være en holdningsdannende og kunnskapsfag som skal sørge for respekt og toleranser uavhengig av religion og livssyn.

På utdanningsdirektoratets nettsider er det satt opp syv ulike kompetansemål under temaet islam som elevene skal kunne:

- Gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk.
- Tolke noen av religionens sentrale tekster.

- Gjøre rede for ulike retninger i religionen.
- Beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen.
- Drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller.
- Drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn.
- Sammenligne religionen med andre religioner og livssyn» (Utdanningsdirektoratets, 2006, s. 4).

I analyse- og drøftingsdelen vil jeg undersøke hvordan lærebokforfatterne har valgt å skrive om islam, og eventuelt hvilke sider ved religionen som gis mer plass. I mitt forsøk på å undersøke hvilke sider ved islam som blir vektlagt i utvalgte lærebøkene, kan det virke hensiktsmessig å ta i bruk den britiske religionshistorikeren Ninian Smart dimensjonsmodell. En modell som har fått stor gjennomslagskraft, med en mer konkret tilnærming til religion gjennom syv dimensjoner. Dimensjoner som alle religioner har, ifølge Smart (Andreassen, 2016, s. 95).

2.5 Ninian Smarts syv dimensjoner

Smarts (1996, s. 10-11) syv dimensjoner er som følgende:

- 1) Praktisk/rituell dimensjon
 - Dimensjonen fokuserer på religiøse handlinger og aktiviteter som bønn, meditasjon, pilegrimsreise ofringer, rituelle handlinger.
- 2) Dogmatisk/filosofisk dimensjon
 - Dimensjonen handler om religioners læresetninger eller dogmer. De mest sentrale fysiske og muntlige bekjennelsene og filosofiene som er grunnlaget for religionen. Smart presiserer at denne dimensjonen ikke er like tydelig/viktig for alle religioner.
- 3) Narrativ/mytisk dimensjonen
 - Denne dimensjonen trekker frem det fortalte i religionen. Alle religioner har sine historier, om det er livet til sentrale skikkelser eller om det er gudfortellinger.

4) Etisk/juridisk dimensjon

- En religion inneholder ikke bare myter og fortellinger, men også juridiske og lovmessige påleggelses som tilhengere av religionene er pliktet til å følge. For eksempel Sharia i islam eller reglene i Toraen for jødedommen.

5) Opplevelses/emosjonell dimensjon

- En viktig del av en religion er sentrale hendelser i denne religionens historie. For eksempel Buddhas oppvåkning, profetiske visjonene til Muhammed, Paulus' omvendelse. Sentralt i denne dimensjonen er også erfaringene til selve religionsutøveren, og hvordan en følelsesmessig blir påvirket av religiøse aktiviteter.

6) Sosial/institusjonell dimensjon

- Alle trossamfunn ønsker å etablere og organisere seg i samfunnet de er en del av. Denne dimensjonen fokuserer derfor på den institusjonelle siden ved religionen.

7) Materiell/estetisk dimensjon

- Her vektlegges hvordan religionene kommer til uttrykk i form av materielle gjenstander, bygg, bøker, bilder og statuer.

Ninian Smart poengterer at disse dimensjonene ikke er risset inn i en stein. Det er fullt mulig å ha andre innfallsvinkler, hevder han. Så spørsmålet er ikke om hvorvidt hans Dimensjonsmodell er den eneste alternativet, men hvorvidt denne modellen er hensiktsmessig redskap til å analysere religioner på (1996, s. 15).

En åttende dimensjon – politisk dimensjon - har senere blitt lagt til av Smart (Smart, 1996; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 95), men for Smart var dette tillegget ikke akkurat en *dimensjon*, og kalte det for «the political effects of religion» (Smart, 1996; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 95). Selv om det åttende tillegget ikke klassifiseres som en fullverdig dimensjon, er det likevel enkelt å se hvordan politikk og religion har påvirket hverandre. Spesielt i islam, har denne koblingen hatt større betydning i religionsundervisningen, og derfor er den politiske dimensjonen ved Smarts modell et godt utgangspunkt for å vurdere hvordan lærebøkene har fremstilt islam, og om det er mulig å se en tydelig kobling mellom hendelser som skjer i muslimske land/av antatte muslimer – og hvor mye spalteplass dette gis

i læringsbøkene i religionsfaget. Riktig nok skal det sies at en viktig del av religionsundervisningen har en aktualiserende side - jamfør det 3. kompetansemålet nevnt ovenfor: «Innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8). Så derfor er det helt på sin plass å snakke om politisk islam som en del av religionsundervisningen.

Dimensjonsmodellen til Ninian Smart anses som *bred* og *nøytral* tilnærming til religion. Her i Norge har den et godt fotfeste, og er i hovedsak grunnen til det å lære om religioner gjennom de ulike dimensjonene har fått så mye plass i læreplanen for Religion og etikk på videregående skole i 2006 (RE06). Her ble strukturen i læreplanen knyttet til at samtlige religioner skulle løses innom de ulike dimensjonene, dog ikke like detaljert som Smart. Selv om Læreplankomiteen har foretatt endringer og bearbeiding av modellen, må det sies at den er godt etablert i Norge, og finnes i lærebøker i religionsfaget på grunnskolen, videregående skole og i høyere utdanning (Andreassen, 2016, 95).

2.5.1 Kritikk mot dimensjonene

Å sette opp karakteristiske trekk ved en religion fører med en mulig utfordring: spørsmålet om det finnes en prototype av religioner. Her i Norge er kristendommen et godt eksempel på at folk flest assosierer religion med denne religionen (Andreassen, 2016, 95). Gitt den kristne kulturarven landet bærer på, er dette ikke overraskende. Men det betyr også at tenkningen om religion i Norge bærer i noe grad preg av normalreligionen eller den prototypiske religionen. Slike forestillinger kan fort bli grunnlaget for hvordan man forholder seg til andre religioner – og i religionsdidaktisk forstand byr det derfor på utfordringer. Andreassen (2016) understreker viktigheten av at karakteristiske trekk som skal være gjellende for alle religioner *ikke* skal ta utgangspunkt i en prototypisk religion (Andreassen, 2016, s. 95).

Selv om dimensjonsmodellen har fått skryt og innpass i den norske skolen, er den ikke helt fri for kritikk. Andreassen (2016, s. 97) skisserer flere utfordringer knyttet til modellen. For det første har den blitt kritisert for å ha utviklet seg etter mønster av kristendommen. De tre monoteistiske religionene, jødedommen, kristendommen og islam - som har en del fellestrekk i historie, gudssyn og til og med teologi - kan klart og tydelig kategoriseres i disse dimensjonene, delvis på grunn av deres sentrale tekster og en tydelig etikk som kan identifiseres. For andre religioner kan det være mer utfordrende å plassere i modellen. For det

andre risikerer man å miste mangfoldet i en del religioner, og kan ende opp med å fremstille religionene som klart avgrensede grupper hvis de skal få innpass i modellen. Det betyr at monoteistiske religionene får en fordel når religioner presenteres med utgangspunkt i denne modellen.

Selv om en klar en klar styrke med dimensjonsmodellen er at den åpner opp for både innside- og utside perspektiver på religion, der både kjennetegn på religionen (utsideperspektiv) og hvordan den kan oppleves på innsiden av religionen vektlegges, er det fortsatt en didaktisk utfordring når Smart poengterer at en må gå inn i religiøse folks tro, myter og intensjoner for å få en forståelse for hvorfor de er slik de er. *Erfaringsdimensjonen* er derfor en viktigste for Smart (Andreassen, 2016, s. 97). En tredje utfordring ved dette er at når du vektlegger erfaringer og opplevelser og knytter det mot «det hellige», slik Smart gjør, hevder Andreassen at dette er «uttrykk for en forståelse av religion som transcendent form» (Andreassen, 2016, s. 97). Det betyr at Smarts religionsbegrep bygger på vestlige og kristent religionsbegrep.

2.6 Representasjon av religion

Spørsmålet om representasjon av religion handler om hvem som representeres i religionsundervisningen, og hvilke sider ved en religion som får mest spalteplass. Dette er en sentral del av religionsdidaktikken, og henger godt sammen med interessen for hvordan religion fremstilles i klasserommet. Hvilken gruppe som får mest spalteplass og hvilke bilder og illustrasjoner som får benyttes i lærebøkene i religionsundervisningen har mye å si for måten den aktuelle religionen fremstilles (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 22). von der Lippe & Undheim skriver i sitt innledningskapittel følgende om utfordringen knyttet til representasjon av religion i undervisningen:

Ettersom kompetansemålene i Kunnskapsløftet er åpne og krever at det formuleres mer konkrete læringsmål, har forlagene og lærebokforfatterne fått stor makt i denne prosessen, ikke bare med tanke på hva som velges inn, men også med tanke på hva som velges bort. Som religionsdidaktikeren Kjell Harenstam uttrykker det, er all kunnskap om andre kulturer alltid noens kunnskap (2000, s. 127, s. 131). Det betyr at det alltid vil ligge visse føringer til grunn for hvordan noen anses som viktig eller mindre viktig (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 22-23).

Med andre ord er representasjon av religioner i undervisningen en enda større ansvarlighetspost for forlag og lærebokforfattere, da makten i å velge og vrake hvilke sider ved religionene som skal få mest plass og hvilke deler som ikke blir inkludert ligger primært hos dem. Alternativt kan lærere bruke andre kilder i religionsundervisningen for å nyansere bildet eller legge til andre elementer i religionene som ikke ble inkludert i kapitlet om den aktuelle religionen i den aktuelle læreboka.

I Andreassen (2016) drøfter han forholdet mellom representativitet, mangfold og makt i religionsundervisningen, og påpeker at det til syvende og sist er alltid *noens kunnskap* som religionsundervisningen er basert på. Videre skriver Andreassen religion alltid finnes i ulike utgaver, samtidig som det fullt mulig er å ta utgangspunkt i majoritetens tradisjon. Han er nemlig opptatt av at religionsfaget skal ta hensyn til religionens funksjon og betydning i dagens samfunn (Andreassen, 2016, s. 122ff). Ann Midttun (2014) lener seg på Andreassen i hennes teoretiske bakteppe i sin artikkel «Biter og deler av islam», når hun presiserer viktigheten av mangfold i religionsundervisningen: «Fremstillingen må balansere mellom historisk presentasjon (oppkomst, myter, stifter, tekster), praksis (ritualer, etikk, verdensanskuelse) og religionen sett i lys av ulike nåtidige kulturelle kontekster for å få fram mangfoldet» (Midttun, 2014, s. 331).

2.7 Analyse av bilder

Billedbruk og billedanalyse

Anne Løvland gir i sin artikkel «Multimodalitet og multimodale tekster» (2010) en kort innføring i hva som menes med multimodale tekster. Hun forklarer dette begrepet slik:

Multimodale tekster kombinerer enheter som skaper mening på forskjellig måte (Løvland 2007: 20). Det kan for eksempel handle om kombinasjonen av ord som vi forstår fordi vi kjenner det verbalspråklige systemet og fotografi som vi forstår fordi vi synes det ligner på noe virkelig (Løvland, 2010, s. 1).

Med andre ord er en multimodal tekst en tekst som er meningsskapende gjennom ulike modaliteter. Et eksempel på slike multimodale tekster er lærebøker som brukes i skolen (Løvland, 2010, s. 1). Tekst og illustrasjoner representerer lærebøkene, mens supplerende

nettressurser som mange lærebøker har, og som også lærere og elever benytter seg av, gir det multimodale innholdet i undervisningen enda større omfang. Avslutningsvis stiller hun seg spørsmålet om hvorfor det er interessant å drive med multimodal analyse til det rundt oss. Til dette gir hun to svar: en praktisk begrunnelse og en kritikkorientert begrunnelse. Den praktiske begrunnelsen handler mer om en bevisstgjøring om hvordan selve multimodale tekster fungerer og ser ut (Løvland, 2010, s. 4).

Den kritikkorienterte begrunnelsen handler om å drive med kompetanseutvikling for å forstå samfunnet vi lever i. I møtet med alle multimodale tekstene som finnes der ute, er det viktig å utvikle en god tolkningsevne som kan gjøre det lettere for elevene og voksne å navigere seg gjennom disse uttrykkene. Dermed gir det bedre grunnlag for å reflektere og diskutere i møte med disse tekstene (Løvland, 2010, s. 4-5). For å gjøre dette mer oppgavespesifikk, kan Løvlands spørsmål omformuleres til: Hvorfor studere hvordan tekstinnholdet, eller deler av tekstinnholdet og billedbruken i utvalgte lærebøker er presentert? Spesielt den kritikkorienterte begrunnelsen passer fint inn til denne avhandlingen fordi det kan trene elevene på å møte lærebøkens innhold og billedbruk med kritisk distanse. Religionsfaget er et holdningsdannende fag: «Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2006). Derfor er det på sin plass at elevene trener på det argumenterende og kritisk-reflekterende.

At lærebøker inneholder bilder og illustrasjoner er det ingen som setter spørsmålstegn ved. Tvert imot viser både erfaring og forskning at både lærere og elever ønsker lærebøker med hyppig bruk av illustrasjoner og bilder (Mikk 2000, s. 269; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 94). Det som derimot settes søkelys på er hvordan disse multimodale tekstene presenterer stoffet - og mer oppgavespesifikt – billedbruken og tekstinnholdet i delene som handler om islam.

Analysen av billedbruken kan ta utgangspunkt i flere perspektiver.

En måte å se dette på, er fra et *faglig kunnskapsperspektiv*. Her er det gjerne et krav om at illustrasjoner og bilder skal fremme kunnskap i det aktuelle faget eller temaet det brukes i. Ellers er nytteverdien i billedbruken helt fraværende. Ulike tradisjoner for billedbruk og

grafiske fremstillinger i undervisningen i de forskjellige fagene, er en vanlig årsak til at det varierer så mye i forhold til hvilke bilder som brukes, og hvor mange og omfattende illustrasjonene skal være.

En annen type analyse tar utgangspunkt i elevperspektivet. I sentrum for slike analyser er hvordan elever både opplever og oppfatter billedbruken og illustrasjonene. Er dette representativt for elevene som har samme religiøs tilhørighet, eller oppleves billedbruken som enten stereotypisk eller misvisende? I så måte er dette lærerens oppgave å fremstille og nyansere dette bildet. Dette elev-hensynet som tas, plasserer denne typen analyser under det som kalles for en *pedagogisk perspektivanalyse*. En tredje analysetype er fra et *kulturanalytisk* perspektiv. Her er fokuset på at bruken av bilder i de fleste tilfeller kan avspeile noe typisk for det temaet bildet representerer, enten i nåtiden eller fortiden. Hvilke personer som blir avbildet og hvilke bilder av hendelser som brukes kan avspeile holdninger, forestillinger og atferd som vektlegges i læreboka. Dette kan gi både tilsiktede og utilsiktede konsekvenser for inntrykkene som oppfattes av elevene (Skrunes, 2010, s. 95).

Hvorfor brukes i det hele tatt bilder i lærebøker? Illustrasjoner og bilder er på en måte et visuelt språk som – i en skolemessig kontekst - bidrar til å skape innsikt, opplevelser og forestillinger som kan hjelpe elever med å tolke og oppfatte budskapet i læreboka på en enklere og mer motiverende måte enn når det kun er ren tekst (Skrune, 2010, s. 95). På bakgrunn av et godt bearbeidet materiale om billedbruk og illustrasjoner, skisserer Skrunes – og med utgangspunkt i Mikk (2000, s. 27; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 95), tre mulige årsaker til dette:

1. En affektiv betydning ved at illustrasjonene skal motivere, skape oppmerksomhet, gi en god stemning og virke attraktive og tiltalende.
2. En kognitiv betydning i forhold til kunnskapsformidling, til økt forståelse, til stimulering av egen refleksjon og tekning, og til forbedring av memorering.
3. En holdnings- og verdiskapende betydning.

Det er spesielt den holdnings- og verdiskapende betydningen en illustrasjon kan ha, som er mest spennende å undersøke i min lærebokanalyse. Hvilke bilder brukes i forfatterens jakt etter holdnings- og verdiskapning? At bilder enten bidrar til eller bygger opp under

stereotypier er ikke vanskelig å tenke seg. Derfor blir det ekstra fascinerende å undersøke hvorvidt man har klare visuelle fremstillinger av «typiske muslimer», enten i tradisjonell forstand eller slik mediebildene fremstiller det.

Er det fritt-frem om hvilke bilder som brukes, eller er det satt krav til lærebøkene? Med utgangspunkt i Wittich og Schuller i boka «Audio-Visual Materials» som kom ut i 1962, oppsummerer Bjørdal (1982, s. 50f; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 96) disse kravene slik:

1. Bildet må passe til undervisningen, kunne gi noe tillegg til den verbale fremstillingen, utdype den og gi elevene klarere forestilling om emnet.
2. Bildet bør romme et innhold som kan stimulere elevenes interesse.
3. Bildets påvirkningskraft er avhengig av at det gir et korrekt inntrykk av det som skal anskueliggjøres.
4. Bildet bør ha god komposisjon og effektive fargevirkninger ut fra det som er målsettingen med det.
5. En bør være oppmerksom på de emosjonelle kvalitetene i bildet.
6. Bilde bør passe for alle alderstrinn.

Her oppsummeres krav som settes til lærebokforfattere, slik at en sikrer noe kvalitet.

Riktignok tar punkt tre og punkt fem hensyn til mulige uheldige påvirkning og inntrykk som settes hos elevene, men selvfølgelig betyr ikke at alle seks overnevnte punktene garanterer at didaktiske utfordringer i religionsundervisningen *ikke* forekommer. På den ene siden kan en si at illustrasjoner i undervisningen har et læringsformål: med god kognitiv læring og en bestemt holdningsdanning som utgangspunkt. På en annen side hevder Mikk (2000, s. 299; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 96) at det ikke er entydig empirisk forskning som tyder på at billedbruk alltid fremmer god læring.

2. 8 Konfliktperspektiver i undervisningen

Med begrepet *konfliktperspektiver* brukes dette begrepet både som et tillegg til og alternativ til begrepene mangfold og pluralisme. Andreassen bruker dette konfliktperspektiv-begrepet som en vid betegnelse: «som knytter religion som drivkraft og motivasjon til ulike politiske og sosiale konflikter, legitimering av volds- og maktutøvelse og legitimering av undertrykking på

ulike måter» (Andreassen, 2016, s. 143). Konfliktperspektiver og religionskritikk er noe relativt nytt i religionsundervisningen. Og mye av dette dreier seg om at undervisningen skal bære preg av noe kritisk tilnærming religionene, at de kan kritiseres og at det ikke bare er snakk om en positiv størrelse. Dette har læreplanene de siste årene båret preg av ved å gi religionskritikk og konfliktperspektiver klarere prioriteringer. Videre står det spesifisert i opplæringsloven at religionsundervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk (Andreassen, 2016, s. 137).

Å inkludere konfliktperspektiver i religionsundervisningen åpner opp for at religionen også har sider ved seg som ikke bare er gode. Er du en religionslærer, enten på ungdomsskolen eller på videregående skole, er sjansen stor for at en møter på kontroversielle eller kritikkverdige sider ved religioner, enten direkte fra læreboka eller i samtale med elevene. Andreassen hevder derfor at det nesten er umulig å komme utenom konfliktperspektiver (Andreassen, 2016, s. 143).

2.8.1 Hvorfor konfliktperspektiver?

I tillegg til ikke å komme utenom dette perspektivet, hadde en religionsundervisning uten dette utfordrende perspektivet ikke gjort elevene like godt rustet til alle kritiske innvendinger som potensielt kan rettes mot religionen, enten fra mediene, venner eller familie. Derfor kan konfliktperspektiver bidra til å øke bevisstheten om at religionene ikke bare har en positiv side. Andreassen mener derfor at et sentralt premiss i religionsundervisningen bør bygge på ideen om at religion bør presenteres fra så mange sider som mulig. Videre presiserer han viktigheten av at religioner også kan misbrukes for å utøve vold og undertrykking i religionens navn (Andreassen, 2008, s. 5). Slik sett er lærerens oppgave om å fremstille religionene så nyansert som mulig, desto viktigere. Å undervise bort og å lære om religion betyr derfor også at disse perspektivene må inkluderes – hvis målet er å gi et helhetlig bilde av religionene. Didaktisk betyr det at religionsundervisningen får nye perspektiver, konfliktperspektiver fører derfor til en bredere religionstilnærming (Andreassen, 2008, s. 5).

Som jeg tidligere redegjorde for, viser et av kompetansemålene under islam i læreplanen for KRLE-faget, at elevene på 10. trinn skal «innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 8). I

tillegg, står det spesifikt under samme læreplanen, under «religiøst mangfold» at elever skal «diskutere aktuelle spørsmål som oppstår i møtet mellom religion, kultur og samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 9).

Andreassens (2008) forståelse av konfliktbegrepet kan trekkes inn i religionsdidaktikkens perspektiv. Han påpeker at konfliktbegrepet kan forstås som både positivt og negativt:

Der kontrasterende oppfatninger kommer til overflaten, vises motstridende interesser. I en lærings situasjon gir en presentasjon av en konflikt mulighet til å bli bevisst ulike perspektiver. En sak eller en religion har aldri bare én side. I religionsundervisningen vil en presentasjon av konflikter der religion spiller en rolle, gi elevene innblikk i at religion er dynamisk og finnes i ulike tolkninger i ulike kontekster (Andreassen, 2008, s. 11).

Her ser en tydelig at Andreassen ikke utelukkende prater om konflikter som noe negativt, men også som en mulighet for elever å reflektere over de ulike sidene religionene har, og gir dermed en mer varierende og nyansert religionsundervisning, så lenge læreren også rettferdig modererer hvilke grupper som får slippe til i religionsdialogen i undervisningen. Legger en til globaliseringens inntok og påvirkning – med det mangfoldige samfunnet Norge har blitt til – er det ikke vanskelig å forstå hvor viktig religionsfaget er i elevenes utvikling av refleksjon over og tanker om vårt kulturelle, etniske og religiøse pluralistiske samfunn. Konfliktperspektiver i religionsundervisningen på skolen bør derfor også inkluderes, slik at skolen blir en åpen og kontrollert arena for elever med forskjellige bakgrunner. At flere internasjonale organer har sagt at hovedformålet med religionsfaget burde ha som mål å redusere potensielle konflikter i samfunnet. En måte å fullbyrde hovedmålet med religionsfaget på blir derfor å gi elevene muligheten til å skaffe seg kunnskap om andre religiøse ståsteder og verdier (Skeie, 2009, s. 249; gjengitt i Skadberg, 2016, s. 12).

3. Metode

I denne delen av avhandlingen er mine intensjoner å forklare hvilke metodiske valg som jeg har tatt, og hvorfor akkurat disse valgene er hensiktsmessige for å svare på problemstillingen min. For det først redegjør jeg kort om hva slags type forskning denne studien bygger på, og hva som kjennetegner en slik forskning. For det andre skal jeg vurdere kvaliteten på min forskning for å undersøke oppgavens gyldighet og pålitelighet. Hvor troverdig er mine analyser av de utvalgte lærebøkene, og hvor pålitelig er mitt datagrunnlag? For det tredje begrunner jeg mine metodiske valg jeg har foretatt meg gjennom hele studien. Hvorfor valgte jeg akkurat de lærebøkene? Kunne jeg eksempelvis ha valgt å fokusere kun på lærebøker på ungdomsskolen eller kun på lærebøker i videregående skole? Hva så med barneskolen, hvorfor ikke inkludere den skoleavdelingen? For det fjerde, og avslutningsvis, drøfter jeg mulige etiske hensyn som måtte overveies gjennom hele datainnsamling- og skriveprosessen.

3.1 – Hva slags forskning er dette?

I samfunnsvitenskapen er det vanlig å skille mellom to typer forskningsmetoder: kvalitativ forskningsmetode og kvantitativ forskningsmetode. Avhengig av hva intensjonen og formålet med studien, lander man på en av disse to metodene. Et vanlig skille mellom disse to forskningsmetodene er hva slags datamateriale som ligger til grunn for forskningen. Er det *harddata* eller *mykdata*? Harddata er gjerne tellbare data som kvantifiserbares ved bruk av tall, og betegnes som kvantitativ forskningsmetode. Mykdata kan ikke tallfestet på samme måte, og er som regel uttrykt i tekst, lyd eller bilder. Det er de kvalitative sidene ved forskningsobjektene som ligger til grunn for metoden, og betegnes av den grunn som kvalitativ forskningsmetode (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 33; Larsen, 2017, s. 25).

Siden lærebøker er mine forskningsobjekter, og jeg vektlegger både tekstinnholdet- og billedbruken i lærebøkene, er dette en kvalitativ forskning. Mer spesifikt kalles denne typen lærebokanalyse for *tekstanalyse* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). En slik metode passer bra når skriftlig materiale og tekster skal studeres, og passer til den historiske tolkningstradisjonen som kalles *hermeneutikk* – en tradisjon som søker å forstå meningen bak det som uttrykkes skriftlig eller muntlig (Gadamer, 2012; gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Denne studien søker å forstå hvordan den skriftlige og billedlige fremstillingen av islam

i utvalgte lærebøker er. Ifølge Widen (2015; gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163) er det tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse:

For det første handler en av dimensjonene om å analysere tekstforfatteren sin hensikt med å skrive teksten. Hvorfor skriver vedkommende denne teksten? Den andre dimensjonen handler om tekstens form og innhold: hvordan brukes metaforer, bilder og språklige begreper? Denne dimensjonen ved tekstanalyse treffer min studie godt for i denne dimensjonen vektlegges tekstinholdet og billedbruken. Den siste dimensjonen innebærer en tolkning av implikasjonene teksten får i settinger og scenarioer utenfor selve teksten (Widen, 2015; gjengitt i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). For å gjøre det mer oppgave-rettet, er fokuset i denne dimensjonen å se hvordan tekstinholdet og billedbruken i lærebøkene kan påvirke elevene i undervisningen og utenfor klasserommet.

Dimensjon 1 og 3 har ikke blitt vektlagt i denne studien i like stor grad dimensjon 2. Dimensjon 1, som vektlegger lærebokforfatterens intensjoner, har ikke fått noe særlig oppmerksomhet fordi det rett og slett ikke er interessant å finne ut av intensjonene bak lærebokforfatterne, det er heller ikke relevant for min problemstilling. Dimensjon 3 – å tolke hvilke implikasjoner tekstene får for settinger utenfor selve tekstene – er også litt utenfor mitt forskningsområde fordi det innebærer å inkludere andre elementer i min studie annet enn læreboka. Det har jeg, som tidligere presisert, valgt å *ikke* gjøre, da mitt fokus er rettet mot selve tekstene og bildene i lærebøkene.

3.2 – Utvalg

Utgangspunktet for studien av analyse av lærebøker brukt på ungdomsskolen og videregående skole. «KRLE-boka 8-10» er en lærebok for ungdomsskolen, alle tre ungdomsskoletrinnene, vel å merke. «Tro og tanke», derimot, er en lærebok for 3. videregående skoleelever. Begrunnelsen for valget av «KRLE-boka 8-10» er rett og slett fordi jeg ble introdusert til det læreverket via Ann Midttun sin artikkel «Biter og deler av islam» (Midttun, 2014). I tillegg har Midttuns artikkel stått på pensumlista mi i mitt studieløp, og derfor hadde jeg allerede noe kjennskap til boka. «Tro og tanke» er rett og slett valgt ut fordi jeg først ble introdusert til denne boka da den var mine praksis-elevs pensumbok i et av mine tidligere praksisperioder, så det virket mer spennende å undersøke en lærebok jeg har noe forhold til i religionsundervisningen

på videregående skole. Bakgrunnen for min vektlegging av ungdomsskole og videregående skole, og *ikke* barneskolen er rett og slett fordi jeg ønsket å undersøke lærebøker tilpasset eldre og mer modne elever. Alternativt kunne jeg også ha vektlagt lærebøker på barneskolen, men da hadde det vært vanskeligere å undersøke konfliktperspektiver, siden barneskole-elever i mye mindre grad enn eldre elever er i stand til å diskutere og drøfte aktuelle problemstillinger i media og konfliktperspektiver knyttet til religioner. Mye av min intensjon med denne avhandlingen hadde derfor risikert å gå tapt.

Bakgrunnen for mitt valg av å undersøke hvordan islam fremstilles i lærebøkene, uten å fokusere på de andre religionene og livssynene er blant annet fordi islam er den største minoritetsreligionen i Norge, men også for min egen fascinasjon for denne religionen og hvordan den ble fremstilt i lærebøker. Alternativt kunne jeg i denne studien ha valgt å fokusere på andre religioner i tillegg til islam, men det hadde gjort min masteravhandling ganske mer omfattende. Derfor landet jeg på å fokusere på den religionen som har fått mye spalteplass i mediene, blant annet for å undersøke hvordan media-bilder kan bidra til at lærebokforfattere også må ta høyde for en slik aktuell og nyhetspreget side av religionene i deres fremstilling av islam og andre religioner.

Forskningsobjektene i denne avhandlingen har blitt begrenset til lærebøker i religionsfaget i skolen. Siden jeg er ekstra interessert i hvordan islam blir fremstilt i lærebøker i skolen, kunne et alternativ vært å intervju elever som bruker de utvalgte lærebøkene. Det kunne ha gitt min lærebokanalyse en ekstra dimensjon ved å vektlegge elevperspektivet. Deres meninger hadde bidratt til å gi rom for andre stemmer enn mine egne tolkninger av bilder og tekstinholdet i læreboka. Elevenes bidrag hadde gitt studien verdifulle innspill til hvordan lærebøkene har blitt brukt i undervisningen. Dessuten hadde det vært ekstra fascinerende å undersøke i hvilken grad konfliktperspektivene som tas opp i lærebøkene har blitt problematisert, nyansert eller lagt frem av læreren i religionsundervisningen. Dermed hadde min avhandling bestått av både tekst- og billedanalyse i tillegg til kvalitative intervjuer med elever. Selv om en slik tilnærming har sine styrker når validiteten skal vurderes, er det forskningsmessig både tidkrevende og ressurskrevende. Derfor har jeg valgt å prioritere lærebøker som selvstendige forskningsobjekter. Det har også vært rikelig med forskning på lærebøker, så mitt valg av forskningsobjekt føyer seg i rekken av ulike tilnærminger til lærebokanalyse.

I analysedelen er det, naturligvis, begge lærebøkene som det tas utgangspunkt i, men som et ledd for å ta sammenligningen til et litt høyere nivå, ønsker jeg å trekke inn to andre lærebøker. Den ene boka «Under samme himmel», er en ungdomsskolebok som jeg ønsker å sammenligne med «KRLE-boka 8-10», mens «I samme verden», en bok for videregående skole skal jeg sammenligne med «Tro og tanke». Derfor kommer vil disse to ekstra lærebokverkene bli benyttet som ekstra materiale for rent sammenligningsgrunnlag. Dette har gjort det litt enklere å velge en hovedbok for analyse fra ungdomsskolen («KRLE-boka 8-10») og for videregående skole («Tro og tanke»), da jeg visste at en det også ville være noen læreverker å sammenligne de med.

3.3 – Forskningens kvalitet: validitet og reliabilitet

Kvaliteten på forskningen er en grunnleggende side ved det å drive med forskning. Uansett hvilken type forskning en holder på med, er det viktig å stille seg følgende spørsmål: «Hvordan kan jeg sikre at min studie er av god kvalitet?». For noen kan dette spørsmålet besvares ved å hevde at så lenge forskningen er nyttig for andre, vil den ha høy kvalitet. Men det som anses som god kvalitet i dag, betyr ikke automatisk at det også er nyttig i fremtiden. Derfor kan kvaliteten på forskningen ikke nødvendigvis *bare* reduseres til effekten den har på andre mennesker «Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

En god pekepinn på hva som er god forskning, er studiens gyldighet, også kalt validitet, og dens pålitelighet, også kjent som reliabilitet. En godt gjennomført studie, innebærer at validitet og reliabilitet gjennomføres gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). En vanlig validitetstrussel er antagelse og fordommer. Denne studien handler om hvordan man skal fremstille en religion som har fått mye spalteplass i mediene, og som mange anser som feilaktig fremstilt. Det å være bevisst på min egen fordom i forhold til alle impulsene som jeg mottar om denne religionen – er viktig forskerrollen som jeg entret. Selv om jeg ikke foretar intervju med muslimer – altså har jeg ikke menneskelig kontakt med representanter for den religionen jeg fokuserer på, og dermed også mindre sannsynlighet for å bli påvirket av egne fordommer og tanker – er det et godt utgangspunkt å være bevisst på dette.

I forhold til hvordan man kan måle en studies reliabilitet, skriver Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) at det i noen kretser en god pekepinn at andre forskere klarer å utføre samme forskning

med samme resultater som en selv. Det er få mennesker som støtter en slik teori i kvalitativ forskning, for denne typen forskning er meget vanskelig å gjenskape fordi møtet mellom forsker og forskningsfeltet vil komme til uttrykk ulikt fra studie til studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223-224). Selv om dette er en lærebokanalyse, og det ikke er snakk om et forskningsobjekt som enten kan endre mening eller være påvirket av omgivelsene, er det fortsatt ikke uten videre en selvfølge at man får de samme resultatene. Billedanalysen og tekstinholdet er for så vidt helt identisk, men forskeren utgangspunkt og førkunnskaper er faktorer som kan påvirke forskning. Så lenge jeg er bevisst på hvilke valg jeg har foretatt underveis i studien, gjør forskningen tilgjengelig for andre å reflektere over, og at jeg med utgangspunkt i mitt teoretiske bakteppe og lærebøkene argumenterer slik jeg gjør – er dette gode indikasjoner på at reliabiliteten i studien er i takt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

3.4 – Etiske hensyn

Denne studien har ikke menneskelig kontakt, for eksempel via intervju eller observasjon, som forskningsmetode, og har derfor ikke de samme potensielle etiske utfordringene som de overnevnte metodene. Det betyr ikke at det ikke finnes noen etiske overveielser som har blitt tatt underveis. Siden oppgaven blant annet handler om konfliktperspektiver i religionsundervisningen, med fokus på hvordan muslimer blir fremstilt i utvalgte lærebøker, har det vært viktig å prøve å balansere mellom ikke å fremstille lærebokforfatterne som rene kritikere eller islam-fiendtlig – i de delene kritikken mot islam har blitt skrevet om, samtidig som forskerrollen krever en nøytral og mest mulig ærlig analyse av de aktuelle lærebøkene i religionsfaget. En utfordring har derfor vært å finne denne balansen.

4 Analyse

Jeg kommer til å analysere to ulike lærebøker fremstiller islam, videre kommer jeg til å se hvordan læreboka sørger for at de ulike kompetansemålene nås. Utgangspunktet for analysen er mine to forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan kommer religiøs tro og praksis i islam til syne i disse to bøkene?
- 2) Hvordan presenteres kontroversielle temaer i islam i disse to lærebøkene med henblikk i billedbruk og tekstplass i kapittelet?

«KRLE-boka 8-10» (2016) og Tro og tanke (2016) er lærebøkene jeg kommer til å benytte meg av. Utgangspunktet for analysen er disse spørsmålene:

- 1. Hvordan fremstilles religiøs tro og praksis i islam i de utvalgte lærebøkene?**
- 2. Billedbruk: Hvordan kommer det visuelle billedbruken til uttrykk i lærebøkene?**
- 3. Kontroversielle temaer - konfliktperspektiver**
- 4. Hvilke av Ninian Smarts 7 dimensjoner vektlegges mest?**

4.1 Hvordan fremstilles religiøs tro og praksis i islam i de forskjellige lærebøkene?

4.1.1 KRLE-boka 8-10

Denne boka er en lærebok som skal dekke pensum for både 8., 9. og 10. klasse. Det betyr at elever som akkurat er ferdig på barneskolen, og elever som snart begynner på videregående skole deler samme bok – og deler samme islam-kapittel. Det krever et ekstra nøye planlagt kunnskapsmessig skriving og presentering av de ulike religionene, da det er elever i ulike alder som deler samme lærebok.

For å undersøke hvordan og i hvilken grad den religiøse troen og praksisen kommer til uttrykk i lærebøkene, kan det være et hensiktsmessig sted å starte med å redegjøre for hva lærebokforfatterne legger i religionsbegrepet og hva det betyr å tilhøre en religion: «Å være religiøs betyr å tro på noe større enn seg selv, noe som gir livet retning og mening. Gjennom tro og religion opplever mange mennesker at de får svar på de store spørsmålene i livet» (s. 9). Her forstås religionsbegrepet av lærebokforfatterne som et meningsbærende og retningsgivende svar på vår tilværelse. Allerede innledningsvis i denne læreboka, leser vi om hvordan tilhørighet til religion knyttes til å praktisere noen spesifikke aktiviteter: «Det å tilhøre en religion innebærer ofte bestemte måter å leve på. For eksempel er mange med på forskjellige aktiviteter i kirken, i moskeen, i templet eller i synagogen» (s. 9). I hovedsak dreier disse aktivitetene seg om bønn, meditasjon og feiring av religiøse høytider.

Kapitlet om islam er delt inn i tre hoveddeler:

1. Islam i praksis.
2. De hellige tekstene og islam i dag.
3. Hva muslimer tror på.

Lærebokforfatterne har valgt å dele jødedommen, buddhisme og hinduisme på akkurat samme måte. Kanskje gjøres dette for å danne et enklere sammenligningsgrunnlag. Å ha de samme overskriftene gjør det lettere for lærebokforfatterne å skrive med lik struktur i de forskjellige kapitlene, også gjør det lettere for elever å sammenligne på tvers av religionene. Men det uheldige ved slik inndeling kan være at en får inntrykk av at religionene presenteres som én størrelse der mangfoldet innad i religionen ikke har like stor plass.

Forsiden til islam-kapitlet er fordelt på 4 sider: den første dobbeltsiden (s. 262-263) der en stor moske og mange muslimer som er samlet rundt moskeen er avbildet. Og den andre dobbeltsiden der første siden (s. 264) er av en ung muslimsk jente som er i dyp konsentrasjon, som sannsynligvis er i bønn, og første tekst-side i islam-kapitlet (s. 265) der kapitelforfatterne skriver om en fortelling. En fortelling om en muslim som gjør seg klar til å be, utfører den rituelle vasken før bønnen, og som opplever en avslappet tilstand i det bønnen utføres og fullføres:

Jeg går inn i stua og legger bønneteppet mitt på gulvet, løfter hendene og sier «Allahu akbar». Idet jeg løfter hendene mine, virker det som om jeg kaster hele verden bak meg, og at ingenting eksisterer utenom Allah og meg. Det er en ubeskrivelig befriende og avslappende opplevelse (s. 265).

Hele forsiden til islam-kapitlet bygger på viktigheten av bønnen: forsidebildet av moskeen som er omringet av muslimer som har utført fellesbønn, en ung muslimsk jente med hijab som er i bønnen, og fortellingen om en muslim som gjør seg klar til å be, utfører bønnen og forteller om den befriende og avslappende effekten bønnen hadde på vedkommende. En kan tydelig se lærebokforfatterne sin poengtering av hvor viktig bønnen er.

I første del, «Islam i praksis», innledes det med å forklare hva en muslim er, ved å se redegjøre for islams seks *trosartikler*: troen på Allah, hans siste profet Muhammed, Guds engler, Guds hellige skrifter, Guds profeter og livet etter døden. Første avsnitt rundes av ved å understreke viktigheten av trosbekjennelsen (s. 266). Kapitlets andre underoverskrift – også på side 266 - «Det viktigste i islam», er en kort oppsummering av kjernen i religionen. I min søken etter hvordan den religiøse praksisen fremstilles i denne læreboka, kan det virke lurt undersøke hva som kapitelforfatterne anser som det viktigste i islam. Aller først skriver de om troen på Allah som skaperen, og islam som «underkastelse» eller «overgivelse» ovenfor Guds vilje, samtidig som det også kan bety «fred»; som i det å få fred ved å følge Guds vilje (s. 266). Her ser vi en tydelig kobling mellom det viktigste i islam: troen på Gud og følge hans vilje – samtidig som en oppnår tilfredsstillelse ved å gjøre det.

Dernest presiseres det viktigheten av forpliktelser overfor Gud og menneskene. Forpliktenesene man har overfor menneskene er rett og slett etiske retningslinjer som det å vise nestekjærlighet, vise hensyn til sine naboer, og alle små handlinger og gjerninger man gjør for andre

medmennesker kan klassifiseres som gode gjerninger i Guds øyne (s. 266). For Gud, gjelder de fem søylene – selve grunnpilarene i en muslims religiøse identitet:

- Trosbekjennelse (Det er ingen Gud utenom Allah, og Muhammed er hans sendebud).
- Bønnen – muslimenes fem daglige bønner.
- Fasten – å faste fra soloppgang til solnedgang i kalendermåned «Ramadan».
- Velferdsbidraget – betale en liten prosentandel av ens oppsparte midler siste året og gis til trengende.
- Pilegrimsreisen – en reise til muslimenes hellige by Mekka, i Saudi-Arabia en gang i livet (s. 166-167).

På en side er det, som jeg tidligere poengterte, enkelt å se hvordan fremstillingen av islam virker som en presentasjon av en homogen gruppe som tilsynelatende er samstemte i alle sider ved en muslims tro. Her lener jeg meg også på samme konklusjon som Dag Hallvard Nestby (2019, s. 335) sin forskning på samme læreverk:

Når forfatterne kommenterer muslimenes syn på disse doktrinene, så fremstilles de, i all hovedsak, som en samlet gruppe med én felles tro. Dette uttrykkes, blant annet, gjennom valg av kapitteloverskrift («Hva muslimer tror på») og gjennom formuleringer som:

Gud er én og bare én. Dette er det viktigste i muslimenes tro. [...] [M]uslimene ser på Muhammed som den levende Koranen. [...] Muslimer tror at det vil komme en dommens dag, og at det er et evig liv etter døden. [...] Målet for muslimer er å leve et liv i overensstemmelse med Guds ord og komme til paradiset når de dør. (Wiik og Waale 2016, s. 283–284.)

Her ser vi tydelig at Nestby mener lærebokforfatterne fremstiller islam som én størrelse. Stemmer det at alle muslimer har en slik tolkning av islam, og at ingen andre stemmer innad i religionen uttrykker andre måter å forstå islam på? Som verdens neststørste religion er det derfor vanskelig å forestille seg at det ikke finnes alternative tradisjoner innad i religionen. På en annen side, er dette sitatet kun en oppsummerende del av det mest sentrale i islam: troen på Gud, Muhammed, dommedag og liv etter døden. At muslimer etterstreber å leve godt i Guds

øyne er hverken kontroversielt eller noe som strider mot store flertallet muslimer, uansett hvilken retning man tilhører i islam.

Det som derimot savnes i dette kapitlet om islam er at det i liten grad tar opp spørsmål om tro og praksis som er aktuelt for muslimer i dag. Dette mindre fokuset på det aktuelle er en uheldig mangel for elevene når de skal undervises om islam.

Riktignok kan en lese om dødsstraff for homofile i noen muslimske land, undertrykkelse av jenter og kvinner av Taliban, men lærebokforfatterne valgte å plassere Malala som en egen underoverskrift i hennes kamp om frihet og kvinners rettigheter i Pakistan i spissen – under kapitlet om livssynshumanismen (s. 103). I kapitlet «Filosofi og etikk» redegjøres det for flere temaer der det listes opp hva religionene mener om det. Her er et utdrag for det islam-relaterte:

- Menneskerettigheter (s. 32): «Handle ikke urettferdig, og dere skal ikke bli behandlet urettferdig (Koranen, sure 2:279).
- Likestilling: «Kvinner og menn har ulike ansvarsområder. Kvinner kan ikke være imamer» (s. 39).
- Homofili: «Mange muslimske land har dødsstraff for homofili. Også andre land har forbud mot å være homofil, men det er ikke forbundet med dødsstraff» (s. 55).
- Skapelsen: «Jødedommen, kristendommen, islam og hinduisme lærer at Gud skapte universet og mennesket. Tilhengerne av disse religionene har et svar på hvorfor mennesket ble til» (s. 58).

Denne relativt kortfattede fremstillingen av religionenes synspunkter i de etiske temaene, har blitt kritisert for å slå negativt ut for mangfoldet i hvordan religionene redegjøres for:

Dette strukturelle valget får betydning for dybde og mangfold i fremstillingen av de enkelte religionene. Selv om filosofi og etikk-kapitlet på en spennende måte integrerer ulike synspunkter og tar opp temaer som menneskerettigheter, likestilling, fredsarbeid og demokrati i det norske samfunnet, tematiserer læreboka likevel i mindre grad mangfoldet i islam og islam som religion i offentligheten (Midttun, 2014, s. 337).

Det gjelder for eksempel for spørsmålet om islam og kvinners rettigheter, som er et aktuelt tema i offentligheten. Det refereres til debatten som pågår (2013, s. 56), men den tematiseres ikke

Som eksempel bruker Midttun spørsmålet om islam og kvinners rettigheter – et høyaktuelt tema i offentligheten. Denne debatten ble kortfattet nevnt, men ikke tematisert. Dette får fremstillingen av muslimer og islam til å virke mindre mangfoldig og aktuell (Midttun, 2014, s. 337).

Legger en til at billedbruken i forhold til kvinnene i islam-kapitlet heller ikke er så varierende, er det enklere å forstå kritikken rettet mot denne læreboka. I kapitlet om islam, er kvinner nesten kun avbildet i rollen som en som ber, leser Koran eller som et familiemedlem. Med en slik tilnærming til fremstillingen av muslimer – som riktignok utfører viktige religiøse praksiser – blir det mer utfordrende å undervise om alle andre rollene som muslimer også besitter, spesielt i den vestlige verden der mange av muslimene er født og oppvokst. Det gir dem litt andre identitetsmarkører enn foreldregenerasjonen som kanskje hadde sin oppvekst i deres opprinnelsesland utenfor Europa og vesten. Derfor kan en slik mangel på mangfoldig fremstilling innholdsmessig og billedlig føre til en litt mindre mangfoldig fremstilling enn det den muslimske befolkningen er.

4.1.2 Tro og tanke

Denne delen av avhandlingen sikter på å redegjøre for hvilken del av islams tro og praksis er det som det fokuseres på i dette læreverket. «Tro og tanke» er en lærebok for videregående skole elever. Religionsbegrepet som boka tar utgangspunkt i er to måter å forstå religion på: substansielle religionsdefinisjoner og funksjonelle religionsdefinisjoner. Førstnevnte ser mer på kjernen i religionen, og forklarer hva religionen *er* og hvilket religiøst innhold den har. Funksjonelle definisjoner derimot tar utgangspunkt i hva religionen *gjør* for både mennesker og samfunn (s. 12). Dette læreverket ser på religion som en blanding av substansielle og funksjonelle religionsdefinisjoner: «Da fanger vi opp de funksjonen religionen kan ha for samfunn og enkeltmennesker, samtidig som fokuset på kjernen i religionen – det hellige – tjener til å avgrense religionen fra andre ikke-religiøse fenomener (s. 14).

I presentasjonen av religionene i lærebokas del 2 og del 3, er det med utgangspunkt i Smarts dimensjonsmodell – som har en substansiell forståelse av religion (s. 54). En klart fordel med en slik struktur i læreboka er at dimensjonsmodellen viser bredden i religionen ved å inkludere mange aspekter ved en religion. I tillegg fremhever lærebokforfatterne muligheten denne teorien har som et analyseverktøy for å finne det som kan regnes som religionens egenart eller særpreg ved å se hvilke av de syv dimensjonene som er mer dominerende enn de andre (s. 55).

Når du leser denne boka, er blant de første møtene med en muslim allerede i innledningskapitlet. Lærebokforfatterne har samlet flere historier fra «Nordmenns forhold til religion» (s. 18). Mennesker med ulik religiøs bakgrunn legger kort frem forholdet til religion. Representanten for islam, er en 19 år gammel jente som heter Fatima. En ung muslimsk jente med bakgrunn fra Pakistan som bor øst i Oslo. Det innledes slik:

Som liten tenkte ikke Fatima så mye over at familien er muslimsk, men nå er hun mer bevisst på sin muslimske identitet. Før opplevde hun id-feiringen ved avslutning av fasten bare som en hyggelig familiefest, men nå setter hun også pris på selve fasten hvor hun får øvd sin lydighet mot Allah og lest mye i Koranen (s. 18).

Dette er en fortelling som antageligvis treffer mange muslimske ungdommer som er født og/eller oppvokst i Norge: Hun starter å bruke hijab, og denne kampen kan derfor sees på som en ung muslims identitet som settes på prøve fordi det er lett å se hennes litt annerledes påkledning, og får sikkert spørsmål stilt om hodeplagget. Vi leser også om at hun faster. Dette indikerer at hun ønsker å være lydige mot Gud ved å utføre en av de viktigste religiøse praksisene, som også er en av de fem søylene i islam. Alt dette religiøse strevet til tross, har hun fortsatt et ønske om å bli russ, og dermed kanskje ikke skille seg like mye ut av jevnaldrende ungdommer. Dette fører til at foreldrene hennes frykter at hun skal bli oppslukt av den norske kulturen, og «har liten tiltro til Fatimas forsikringer om at hun er i stand til å ta vare på seg selv» (s. 18).

Slik introduseres religionen islam i dette læreverket. Denne innledningen er sannsynligvis et godt utgangspunkt for ungdommer. Dette er en type konfliktperspektiv mellom den eldre foreldregenerasjonen som representerer det tradisjonelle fra sin kultur – og den yngre generasjonen som har litt andre interesser enn sine foreldre. Når disse interessene (Fatima

ønsker å bli russ) kommer til syne, er det spenningspunktet mellom to generasjoner muslimer som lærebokforfatterne ønsker å trekke frem. Fortellingen til Fatima er et stort steg i riktig retning når det gjelder fremstillingen av muslimsk ungdom i dag. Den dagsaktuelle siden ved en slik fortelling er viktig for det fanger opp en viktig side ved ung muslimsk praksis. Det er nemlig ikke bare «moske-muslimer» som finnes i dag. Læreboka «KRLE-boka 8-10» har blitt kritisert for ikke å ha med like stort mangfold i sin redegjørelse av islam og muslimer (Midttun, 2014, s. 337), men «Tro og tanke» har allerede i innledningskapitlet skissert frem et bilde av muslimsk ungdom som antageligvis treffer muslimsk ungdom bedre – enn det å kun være i moskeen eller kun å lese i Koranen.

Kapittelinnndelingen i delen om islam ser slik ut:

- De fem søylene (s. 115)
- Menneskesyn og etikk (s. 123)
- Trosartiklene (s. 125)
- Muhammeds liv (s. 129)
- Koranen og Hadith (s. 135)
- Ulike former for islam (s. 138)
- Kjønn og familie (s. 145)
- Den islamske stat (s. 149)
- Islam i dagens verden (s. 151)

Ut ifra hvor mye som er viet plass til i de ulike delene av religionen i forhold til sidetallene i fordelingen, ser det ut til at «De fem søylene», «Muhammeds liv» og «Ulike former for islam» har fått mest spalteplass. I første underoverskrift «De fem søylene», redegjør lærebokforfatterne for hvordan islam forstås med utgangspunkt i hva Muhammed selv har sagt:

«Islam er trosbekjennelsen, bønnen, velferdsbidraget, fasten og pilegrimsreisen». Det Det var Muhammeds svar da han ble spurt om å gjøre rede for hva islam er. Det er denne sentrale plasseringen av de fem rituelle pliktene som ligger bak uttrykket *søylene*. Den rituelle dimensjonen blir dermed svært viktig i islam (s. 115).

Denne referansen som er hentet fra innledningen til islam-kapitlet, viser tidlig at fokuset i islam ligger i det rituelle og i gode handlinger. Videre bretter de ut hva begrepet *islam* betyr. Akkurat

slik som med læreboka «KRLE-boka 8-10», kobles betydningen av islam – *underkastelse* av Guds vilje – med det rituelle i islam. I tillegg presiserer «Tro og tanke» at det stort sett er likhet i forståelsen av de fem søylene av de ulike retningene i islam – *men* lærebokforfatterne tar likevel med en viktig nyansering ved å legge til at «det kan være noe forskjeller i detaljer når det gjelder utførelsen av pliktene» (s. 115). Hva de forskjellene er for noe, skrives det ikke mer om i innledningen til kapitlet, men leseren har i hvert fall blitt gjort oppmerksom på at det finnes ulikheter i det mest grunnleggende ved islam blant de ulike retningene i denne religionen.

Deretter redegjøres de fem søylene i islam for ganske detaljert med forklaringer på hva det faktisk innebærer for muslimer å følge hver søyle. Det gis også detaljerte illustrasjoner som kan gi leseren en litt bedre forståelse av hva søylene innebærer, og hvordan det kan se ut for noen muslimer som utfører ritualene knyttet til søylene:

Trosbekjennelsen illustreres ved å avbilde en far som leser selve trosbekjennelsen inn i øret til sitt nyfødte barn; en tradisjon som konvertitter til islam, nybakte muslimske foreldre, og pårørende til avdød muslimsk person er kjent med (s. 116). Bønnen avbildes med et bilde av Islamic Cultural Centre i Oslo, i tillegg til en moske i Kairo og en moske i Sarajevo (s. 117). Forfatterne har også blant annet beskrevet i detalj om hvordan bønningen utføres, til hvilken tid på dagen, og hvordan den rituelle vasken før bønningen foregår (s. 118). Velferdsbidraget, også kalles *zakah* forklares det for, og har ikke et bilde tilknyttet det. Denne søylen forklares som en overføring av midler fra de rikeste til de fattigste – og har derfor en sosial dimensjon ved seg (s. 119).

Den fjerde søylen, fasten, forklares at den varer fra soloppgang til solnedgang, og at det er under kalendermånedene Ramadan den skal utføres. Lærebokforfatterne har lagt til bilder fra en kafe i Tunisia og fra en restaurant i Kairo som en mulig pekepinn på den sosiale dimensjonen ved fastingen: å åpne fasten etter solnedgang fører ofte til fullsatt restauranter i muslimske land (s. 120). I tillegg kan en lese om «islamske merkedager 2013-2021» - med oversikt over blant annet når fastemånedene begynner, avslutter og når Id-dagen er (s. 121). Den delen om pilegrimsreisen begynner med en presisering om at det kun er de som er økonomisk kapable til å klare denne reisen, som er pliktig til å gjennomføre det. Bildet av en folkefull Mekka, der det er omtrent tre millioner mennesker samlet, er nesten et ikonisk bilde av muslimer (s. 122).

De fem søylene har fått en god plass, og er den underoverskriften som har flest sider tilknyttet sitt tema. I islam er det ikke bare praksis-aspektet som er viktig, men også tros-aspektet: hva muslimer tror på er en grunnleggende del av læren i islam. Kapittelforfatterne har viet god plass til de syv trosartiklene:

1. Troen på Allahs enhet
2. Troen på Allahs engler
3. Troen på Allahs bøker
4. Troen på Allahs profeter
5. Troen på dommens dag
6. Troen på forutbestemmelse
7. Troen på livet etter døden (s. 125)

Læreboka lister opp syv trosartikler som islams dogmatikk og troslære bygger på. Disse syv trosartiklene vies det 4 og en halv sider til i læreboka (s. 125-129), der også disse punktene gis en detaljert innføring i (s. 125). Læreverkforfatterne problematiserer til og med tematikken rundt hvorvidt det er *fem*, *seks* eller *syv* trosartikler:

Enkelte fremstillinger kan operere med fem eller seks trosartikler, men det er ikke snakk noen vesentlig uenighet her. Det er snarere ulike måter å disponere stoffet på, ved at den sjuende trosartikkelen går inn i den femte, fordi livet etter døden er en umiddelbar konsekvens av dommens dag, og den sjette kan gå inn i den første, siden det er Allah som står bak forutbestemmelsen (s. 125).

Jan Opsal (2016, s. 89) gir en lik forklaring på hvorfor det finnes forskjellige fremstillinger av islams trosartikler. Denne nyanseringen er med på å fremstille islam i et mer mangfoldig perspektiv, og inkluderer ulike måter å forstå religionen på.

Videre i kapitlet gis det en grundig innføring i Muhammeds liv med fokus på:

- Arabia på Muhammeds tid

- Muhammeds fødsel og oppvekst
- Det første ekteskapet
- De første åpenbaringene
- Forkynnelse og motstand
- Muhammed som en statsmann
- Muhammed erobrer Mekka
- De første stedfortrederne

Denne fremstillingen av islams siste og viktigste profet er antageligvis en måte for forfatterne å understreke viktigheten av islams grunnlegger og den siste utvalgte av Guds profeter. Allerede i det første avsnittet, kan en lese om hans viktighet for islams lære og praksis:

Muhammed er den mest sentrale personen i islam. Det understrekes ikke minst ved at han nevnes i trosbekjennelsen og i den fjerde trosartikkelen, og dermed er sentral i læredimensjonen i islam. Gjennom sitt liv og sin gjerning er han en forpliktende modell for muslimeres liv, noe som innebærer at han har stor betydning når det gjelder islams etiske dimensjon (s. 129).

I disse delene leser en om viktigheten av Muhammed, både i hans rolle som profet, men også som en rollemodell for andre muslimer å følge. Ved detaljert å gå inn i hans liv i denne læreboka, gir det elevene på videregående skole en bedre forståelse av hvem denne personen er, og hva hans rolle for muslimer er.

4.2 – Dimensjonsmodellen i lærebøkene

4.2.1 - KRLE-boka 8-10

Mitt siste fokus i denne delen av analysen er å undersøke hvordan lærebokforfatterne har skrevet om mangfoldet i islam. Ut ifra oversikten over hvordan islam-kapitlet er inndelt, kan en trygt si at noen av dimensjonene i dimensjonsmodellen enkelt kan plasseres under hver av disse tre hoveddelene: 1) Islam i praksis, 2), De hellige skriftene og islam i dag, og 3) Hva muslimer tror på.

Første del "islam i praksis" appellerer til den rituelle dimensjonen, og man leser veldig tidlig i dette læreverket at selve religionstilhørigheten knyttes til praksisen av noen spesifikke aktiviteter, for eksempel i de ulike religiøse byggene (s. 9). Så her ser en tydelig at den rituelle dimensjonen har blitt sentralisert rundt forståelsen av det å tilhøre en religion. Siden religiøse bygg nevnes spesifikt i den siden, er det også naturlig å trekke inn den materielle/estetiske dimensjonen, som blant annet handler om hellige bygg.

Islam-kapitlets andre del handler om hellige tekster i islam og det gis en oversikt over mangfoldet i islam. Delen som omhandler tekster i islam, kan knyttes til fortellingsdimensjonen, for her er det også muntlige og skriftlige tradisjoner som anses som viktig. For eksempel er Hadith-tradisjonen en viktig del av islams fortellingsdimensjon fordi en del av islams lære (som derfor også kan knyttes til læredimensjonen) er muntlig overlevert og nedskrevet som Hadith. Det er uten tvil vanskelig å lage klart og tydelig skille mellom dimensjonene, fordi de overlapper hverandre på noen punkter. For eksempel er det vanskelig å skille mellom fortellingsdimensjonen og læredimensjonen i islam, fordi en del av fortellingene som islam lærer er hentet fra Koranen, og da er vi på vei mot læredimensjonen fordi en sentral kilde i islam, og helt avgjørende for læren i denne religionen er nettopp Koranen. Når læreboka trekker frem fortellingen om Abraham som skal ofre sin sønn (s. 277), er det en fortelling som muslimer leser om i Koranen, der en sentral lærdom er å stole på Gud og følge Guds vilje. Her ser vi enda en kobling mellom fortellingsdimensjonen og læredimensjonen.

Tredje del i islam-kapitlet i denne læreboka handler om hva muslimer tror på. Dette er en tydelig kobling til læredimensjonen fordi kapitlet tar for seg gudsbegrepet, menneskesynet (s.

285), frelse (s. 284), det onde og livet etter døden (s. 284). Aller først i det delkapitlet, redegjør kapittelforfatterne for trosartiklene i islam: troen på Gud, guds profeter, guds engler, guds bøker og livet etter døden (s. 283-285). Deretter går delkapitlet over til å skrive om bønn i islam (s. 286). Det fører oss over til den rituelle dimensjonen, fordi bønnen innebærer et religiøst ritual som utføres. Legger en til at også jødedom-kapitlet (s. 232-261), hinduisme-kapitlet (s. 290-317), buddhisme-kapitlet (s. 318-345) også er inndelt i slik tredeling, kan en uten store vanskeligheter lage koblinger mellom lærebokforfatterens kapittelinndeling, og Smarts dimensjonsmodell.

Denne korte oversikten var nesten utelukkende med utgangspunkt i å lese titlene på underoverskriftene. Går en lengre i sin undersøkelse, er det mulig å finne samtlige dimensjoner representert i kapitlet om islam. Det betyr at disse tre dimensjonene knyttet til religiøse opplevelser, det etiske og det sosiale *ikke* er nevnt ennå. For opplevelsesdimensjonen er et sentralt kjennetegn på denne dimensjonen religionsutøverens erfaringer og følelsesmessige kjenning. Allerede i islam-kapitlets aller første tekst-side, leser vi om en person som forteller om sin erfaring med bønnen, og hvordan vedkommende føler underveis i bønnen (s. 265). At en slik tilnærming til islam som en religion benyttes, kan tolkes dithen at bønnens plass i islam er poengtert, og en muslims erfaring med bønnen er vektlagt. Dette kan være et tegn på at den opplevelsesmessige siden ved religionsutøvelse er anerkjent.

Den sosiale dimensjonen er blant annet representert gjennom det lærebokforfatterne har skrevet om paraplyorganisasjonen for muslimske grupperinger og miljøer i Norge, Islamsk Råd Norge (IRN) (s. 269). Det skrives om hvordan muslimer har organisert seg på landsbasis gjennom IRN, men også på høyskole- og universitetsnivå – gjennom Muslims Studentsamfunn, som har i hovedansvar for å organisere og tilrettelegge for muslimske studenters religiøse praksis og samvær (s. 269). Avslutningsvis ønsker jeg å skrive om den etiske dimensjonen, og den var ikke like lett å lokalisere. I kapitlets siste del, skrives det om ekteskap og hvordan det innenfor islams juridiske rammer skal foregå (s. 287-288). Det skrives om hvordan det i Koranen er flere regler for knyttet til valg av ektefelle, ekteskapskontrakt og skilsmisser (s. 287), og derfor en hevde at noe av den etiske dimensjonen i Smarts dimensjonsmodell er fanget opp og skrevet om i kapitlet om islam.

4.2.2 - Tro og tanke

Denne læreboka ønsker å fremheve mangfoldet ved å se på ulike retninger i islam (*sunni* og *shia*), islamsk mystikk og indre fromhet (*sufisme*), folkelig islam og spenningen mellom islamister og modernister. Disse utgjør på en måte den sosiale dimensjonen ved religionen (s. 138), og er derfor et viktig element i religionsundervisningen. Dette mangfoldet er representert gjennom fire deler. For det første skjer dette gjennom å redegjøre for de to største retningene i islam: sunni og sjia, og forholdet mellom dem. Med andre ord er det helt naturlig å skrive om dette mangfoldet siden det er et overveldende klart flertall av muslimer som er tilknyttet en av begge kategoriene. For det andre skrives det også om sufismen – islams mystikk og indre fromhet. Dette er en litt alternativ måte å praktisere religionen på, med ulik vektlegging av hvordan praktisere religionen enn i de to første retningene, så derfor kan det virke hensiktsmessig å inkludere et slikt perspektiv i en lærebok for videregående skole elever. For det tredje er folkelig islam, en forlengelse av sufisme som vektlegger islam som en kraftkilde og ikke som en kilde til lydighet – også en del av mangfoldet som det skrives om. Til slutt skrives det også om islamisme og modernisme – den politiske siden ved islam og hvordan islam brukes i samfunnet som et politisk virkemiddel. Akkurat denne delen av mangfoldet, er akkurat det mye av min avhandling handler om.

En slik tilnærming til å redegjøre for religionen islam, gir rom for de alternative måtene å forstå religionen på. Elevene på videregående skole får en bredere forståelse av religionen, og det gis rom for både alternative stemmer (sjia-islam, sufisme og folkelig islam) og konfliktperspektiver (islamisme og modernisme). Til forskjell fra «KRLE-boka 8-10», er denne boka mer dagsaktuell, mangfoldig og nyansert i sin tilnærming. Denne boka er riktignok eldre elever som målgruppe enn KRLE-boka, men det er ikke til å ta feil av at mangfoldet burdet inkluderes i større grad, også på ungdomsskolen. Spesielt viktig er den første og fjerde punkt: islams to største retninger, sunni og sjia – og spenningen mellom islamisme og modernisme er to sentrale temaer i søken etter å fremstille islam som dagsaktuell og relevant for videregående skole elevene. Det har denne læreboka klart på en overkommelig måte, for her presenteres slike perspektiver – og det gjør religionsundervisningen enda mer fyldig.

Ninian Smarts dimensjonsmodell blir i stor grad implementert i dette læreverket. «Tro og tanke» presenterer allerede i første del «Religionskunnskap og religionskritikk» Smarts

dimensjonsmodell som et utgangspunkt for gjennomgangen og fremlegget av de ulike religionene (s. 54).

Helt bakerst i boka (s. 338), ligger et sammenligningsskjema av ulike religioner og livssyn som tar utgangspunkt i Smarts syv dimensjoner. I dette skjemaet sammenlignes hinduismen, buddhismen, islam, kristendommen og livssynshumanismen. Jødedommen er faktisk ikke inkludert, så lærebokforfatterne splitter de fem *verdensreligionene* for å gi plass til ikke-religiøse livssyn. Det geniale med sammenligningsskjemaet er at leseren lett kan følge de ulike dimensjonene, og se hvor de andre religionene og livssynene står i forhold til den religionen i hver dimensjon. Selv om et slik skjema ikke nødvendigvis fanger opp alle sider ved en religion kun ved en liten spalte, er dette skjemaet et mye enklere sammenligningsgrunnlaget for elevene som skal trenes i å se likheter, forskjeller og sammenhengen mellom ulike religioner og livssyn. Siden mye av fremstillingen av religioner og livssyn i dette læreverket bygger på Smarts dimensjonsmodell, er forståelig nok samtlige av dimensjonene knyttet opp mot islam i sammenligningsskjemaet. I dette skjemaet, legges de ulike dimensjonene side om side sammen med islam, for så i vise hvordan dimensjonene passer inn i denne religionen i denne læreboka.

Aller først er den rituelle, representert gjennom de fem søylene fordi muslimer med dette indikerer en underkastelse under Allah. Dette har blitt viet mye plass i denne læreboka (s. 115-123). I tillegg er eid-festen en sentral del av det rituelle i islam, så skjemaet helt bakerst i boka har også inkludert denne under den rituelle dimensjonen. Opplevelsesdimensjonen er mest vektlagt i forhold til sufismen, som også omtales i denne boka, for det å oppleve en enhet med Allah er en sentral del av denne islams mystikk. Den tredje dimensjonen, materielle og etiske dimensjonen, er en av de mest fremtredende dimensjonene i lærebøker generelt, for det er moskeer og ulike typer kunst og ornamentikk som står i sentrum, og er derfor veldig vanlige elementer å inkludere når lærebokforfattere redegjør for en islam. Bilder av moskeer er det mange av (s. 115, s. 117, s. 118, s. 122, s. 133, s. 153) i denne læreboka.

Den fjerde dimensjonen, fortellingsdimensjonen, handler om fortellinger og overleveringer av Muhammed, men også Hadith-samlingene – ting Muhammed sa, gjorde eller godtok – som er nedskrevet og samlet. En underoverskrift (s. 137) er viet til Hadith, og fortelling- og overleveringstradisjonen man forbinder med islam. Læredimensjonen – den femte

dimensjonen – er ganske omfattende, og innholdsrik. Den tar for seg virkelighetsoppfatningen og troen på at Allah er skaperen av universet, den tar også for seg gudstro: «Allah regnes som den eneste guden. Han har skapt alt og åpenbarer sin vilje for alle sider ved livet gjennom bøker gitt til profeter, særlig gjennom Koranen gitt til Muhammed (s. 339). I tillegg nevnes synet på det onde – representert gjennom djevelen, og menneskesynet: at menneskene er Allahs forvaltere på jorda, samtidig som de står til regnskap for sine handlinger. Sammenligningsskjemaet helt bakerst i denne læreboka skriver også om frelsen i islam: en blanding av menneskers handlinger og guds barmhjertelighet (s. 339). I kapitlet om islam, er denne dimensjonen i hovedsak representert gjennom de syv trosartiklene, som er viet god plass (s. 125-129).

Den etiske dimensjonen – sjette dimensjon – er i sammenligningsskjemaet representert gjennom de fem etiske kategoriene som gjelder for alle muslimer: 1) påbud, 2) anbefalt, 3) nøytralt, 4) frarådd og forbud (s. 339). I islam-kapitlet, er det en egen underoverskrift (s. 123-124) som tar for seg denne dimensjonen, om hva som er halal og haram for muslimer å drive med. Den siste dimensjonen – den sosiale dimensjonen – handler om det muslimene gjør i fellesskap – eksemplifisert gjennom fredagsbønnen og pilegrimsreisen, og kvinner og menns ulike roller sosialt og juridisk (s. 339).

Med andre ord, er det en god overensstemmelse mellom «Tro og tanke» som lærebok, og Smarts dimensjonsmodell. Det er, som tidligere påpekt, allerede i første del av læreboka presisert at dimensjonsmodellen er en sentral del av hvordan religionene vil presenteres i denne læreboka, og det viste seg at samtlige dimensjoner er skrevet om eller avbildet av i denne læreboka. Derfor er det trygt å si at Smarts dimensjon er godt fundert i boka.

4.3 - Billedbruk: Hvordan kommer det visuelle billedbruken til uttrykk i lærebøkene?

4.3.1 - KRLE-boka 8-10

Dette læreverket har åtte kapitler totalt. Lærebokforfatterne har viet 28 sider til islam-kapitlet, i en bom som har 352 sider totalt. De tre underoverskriftene i dette kapitlet er «Islam i praksis», «De hellige tekstene i islam» og «Hva muslimer tror på», som et slags utgangspunkt

for gjennomgangen av denne religionen. Riktignok er det flere andre steder i boka islam skrives om, og muslimer er avbildet. Innledningskapitlet «Filosofi og etikk» - med sine ni underoverskrifter – og avslutningskapitlet «likheter og forskjeller» har flere steder skrevet om islam og denne religionens ståsted i ulike emner som det skrives om.

Allerede på første side etter innholdsfortegnelsen, presenteres et bilde av en mangfoldig ungdomsgjeng med en muslimsk jente med sjal inkludert (Wiik & Waale, 2016, s. 6-7). et tydelig mangfold er lett å skue, samtidig som plagget til mørkhudede jenta er bokstavelig talt i sentrum på dobbeltsidige bildet. Beveger vi oss videre i innledningskapitlet «Filosofi og etikk» (s. 16-83) er det flere bilder med tilknytning til islam. I delen om religionskritikk er det eneste bildet som er brukt på den siden et bilde av amerikanske muslimske kvinner som demonstrerer mot henrettelsen av en muslimsk ikke-voldsaktivist i Saudi-Arabia (s. 73). Her fremstilles kvinnene som proaktive og deltakende i kampen om friheten. På en annen side skal du ikke lengere enn seks sider videre (s. 79) før du finner et halvside-bilde av muslimske kvinner i heldekkende plagg som kun viser hendene og øynene – dette under overskriften som handler om hvordan religioner kan være mannsdominert. Bilder og tekstinnholdet har naturligvis en sammenheng når lærebokforfattere skriver bøkene, og det er også en sentral del av multimodale tekster. Innholdsmessig skal de ulike elementene i multimodale tekster også ha en sammenheng, så dette kan sende signaler om at islam er en mannsdominert religion? Dette står selvfølgelig ikke direkte i teksten – for det er både politisk ukorrekt og ikke en nyansert vinkling av verdens neststørste religion, men bildet ble likevel inkludert i læreboka.

Aller først i kapitlet om islam (s. 224) ser man på forsidebildet nærmest teksten et bilde av en ung jente i hijab har øynene lukket. Dette bildet er noe utydelig da det er zoomet inn på ansiktet hennes. Det virker litt som om hun ber. Dette bildet er i sterk kontrast til forsidebildet til kapitlet om kristendommen (s. 110) der det faktisk er bilde av innsiden av kirken alteret, dåpsfontenen, korset, Noahs Ark, mange mennesker i alle aldre og en prest som preker. Med andre ord et rikelig bilde av mange forskjellige ting man forbinder med kristendommen. At forsidebildet til kapitlet om islam er av en ung muslimsk jente med hijab forsterker det faktumet at hijab er et religiøst plagg som også er identitetsskapende – nærmest symbolgivende for religionen islam. Kanskje er hijaben et større symbol i islam på grunn av religionens manglende symbol som betegnelse på hva islam står for – til forskjell fra kristendommen der korset er et tydelig symbol på selve religionen.

At bønnen har en viktig plass i islam, demonstreres ved at de to første bildene inn i kapitlet er av en ung muslimsk jente (s. 264) og en ung muslimsk gutt (s. 266) der sistnevnte gutten ber, mens førstnevnte *mest sannsynlig* ber. Inntrykket om at religiøs praksis er sentralt i islam kommer tydelig frem i delkapitlet om islam i praksis, fordi billedbruken samsvarer med det som anses som grunnleggende del av islams praksis: bønnen (s. 266). Det gjør det lettere å rettferdiggjøre bruken av bønn som illustrasjon på islamsk praksis.

Den generelle billedbruken i læreboka?

Billedbruken i læreboka «KRLE-boka 8-10» fremstår som et læreverk med fokus på det rituelle i islam. Mange av bildene er av muslimer som utfører en rituell handling, enten om det er unge eller voksne som ber (s. 265, s. 266, s. 269, s. 279, s. 286), leser fra Koranen (s. 272, s. 275, s. 276, s. 284) eller utfører rituell vask (s. 272). Det er også en del illustrasjoner av det estetiske og kunstneriske ved islam – enten om det er fra en moske (s. 263-264, s. 269, s. 270, s. 270, 271, s. 273) eller kalligrafier og religiøs-kulturell dekor (s. 271, s. 274, s. 279, s. 280, s. 281, s. 283, s. 289). Det er med andre ord klare og tydelige visuelle fremstillinger og illustrasjoner danner et bedre grunnlag for god seeropplevelse og mer fargerik og mer motiverende lesing for elevene.

For å sammenligne det med et annet lærebokverk i KRLE-faget, «Under samme himmel», utarbeidet av samme lærebokforfatterne som KRLE-boka - Pål Wiik og Ragnhild Bakke Waale - har «Under samme himmel»-serien færre bilder og eksempler på hverdagssituasjoner som muslimer befinner seg i, og som *ikke* er i en moske eller i hjemmet.

Midttun (2014, s. 334) skriver i sin analyse om denne læreboka:

Sammenliknet med mange tidligere lærebøker i Under samme himmel-serien er det færre bilder og eksempler på muslimer i ulike hverdagssituasjoner og på andre steder enn i hjemmet eller moskeen. I læreboka fra 1997 er det bl.a. bilder av ei kvinne på vannski med hijab og shorts i Iran og ei kvinne på jobb (uten hijab) i en kjøttbutikk i Oslo. I Under samme himmel (2002–2003) er det muslimske barn som leker (8. kl., s. 153), kvinner som handler klær til id (10. kl., s. 186) og matlaging på kjøkkenet til ramadan (10. kl., s. 185). Bildene i 2013-utgaven (også på nett) er i all hovedsak

knyttet til bønn, Koranlesing, riter og feiring av høytider der man sitter festpyntet i sofaen (Midttun, 2014, s. 334).

Her presiserer Midttun hvordan den tidligere læreboka har vektlagt hvordan muslimer fremstilles nesten utelukkende i moskeen eller i hjemmet. Kanskje har dette noe med at de tidligere utgavene fokuserte på de muslimer i sine mest gjenkjente omgivelser, i hjemmet og i moskeen? Det er heller ikke tilfeldig at fokuset på bønn – som man forbinder med moskeen – er viktig for mange muslimer.

4.3.2 - Tro og Tanke

Dette læreverket er delt inn i fire hoveddeler;

- Del 1: «Religionskunnskap og religionskritikk (s. 9-60)
- Del 2: «Religioner i verden» (s. 61-158)
- Del 3: «Kristendommen» (s. 159-242)
- Del 4: «Filosofi, livssyn og etikk» (s. 243-339).

Lærebokforfatterne har plassert islam-kapitlet under del 2, og inneholder totalt 45 sider i dette kapitlet. Akkurat som med «KRLE-boka 8-10», er islam både skrevet om og muslimer avbildet i andre deler og i andre kapitler enn islam-kapitlet. Det tre islam-relaterte bildene som fremtrer i lærebokas første del, som også utgjør lærebokas fem første kapitler, er av en fremtredende imam i dialog med en prest (s. 42), en kvinne med hijab som demonstrerer mot hijab-forbudet i offentlige steder i Frankrike (s. 46), og en eldre mann som leser Koranen i en moske (s. 57). Dette var i delen som heter «Religionskunnskap og religionskritikk». Med andre ord er det en variasjon i fremstillingen av muslimske mennesker (mannlig imam, en jente og en eldre mann), og i aktivitetene de holder på med (dialog, demonstrasjon og Koranlesing). Om selve islam-kapitlet, viser forsidebildet et stort bilde en mann i en moske som ber (s. 115). I likhet med forsidebildet til «KRLE-boka 8-10» - ung jente i hijab som etter alle solemerker ber, er begge forsidebildene veldig passende bilder av hva terminologien «islam» egentlig betyr. Islam oversettes oftest som «underkastelse» (Heiene, et al, s. 115), og demonstrerer veldig presist hva mannen på bildet gjør: underkaster seg Gud ved å tilbe Ham. Slik sett kan en ane at forfatterne bevisst har koblet det rituelle med det visuelle. I tillegg til en passende overlapping mellom det rituelle og illustrasjonen i forsidebildet til islam-kapitlet,

bærer dette kapitlet preg av et tydelig visuelt fokus på illustrasjoner som et supplerende ledd til teksten. Fargerike, gjerne store bilder i nesten hver eneste side.

Til sammenligning har læreboka «I samme verden» forsøkt på å vise islam fra flere sider enn den tradisjonelle – noe som er viktig for å fremme mangfoldet innad i religionen.

Billedbruken tyder på det samme, da en kvinnelig bønneleder for mennene, og «Fatimas hånd» - en amulett som fremmer beskyttelse, er avbildet i denne læreboka. I tillegg ser et bilde av feiring av fødselsdagen til sufi-helgenen Abdul Qadir Gilani (s. 126) – som ikke flertallet har en tilknytning til. Et bemerkelsesverdig punkt i billedbruk-analysen, er fraværet av bilder av militante muslimer. Selv når det skrives om islamisme og sharia, viser billedbruken ikke det samme som nyhetsbildene gjør. Å ikke inkludere bilde av muslimer i en voldelig setting, kan sees på som en måte å kompensere for den måten muslimer blir fremstilt på i mediene. Eller så har lærebokforfatterne bevisst tatt et valg om ikke å inkludere slike bilder, da det holder med å skrive om det skriftlig.

Til forskjell fra de overnevnte lærebøkene har «Tro og tanke» flere bilder knyttet til en mer voldelig del av religionen, som eksempelvis bilde av terror-angrepet 11. september 2001. Dette bildet av tvillingtårnene i fritt fall brukes når det skrives om islamistiske grupperinger som har utført terrorhandlinger i religionens navn (s. 144). Et annet eksempel er et bilde av en kvinne som har blitt straffet med offentlig pisking, med utgangspunktet i en tolkning av sharia (s. 151). Rett ved siden av dette bildet står mange av *hudud*-avstraffelsene som en sharia-domstol tar utgangspunkt i, eksempelvis amputasjon av hånd for tyveri, piskeslag, steining til døde. Det denne oversikten over avstraffelsene ikke viser, er kriteriene som må til for å iverksette slike straffer. *Alt tyveri* ender ikke, ifølge sharia, med amputering, men slik oversikten på s. 151 lite presiserer, kan en tolke det dithen. Jeg kommer i andre analyse del – delen om konfliktperspektiver - til å redegjøre og drøfte hvorfor slike perspektiver, hvis lagt frem nyansert for elevene, kan berike religionsundervisningen i større grad enn hvis disse perspektivene *ikke* hadde blitt inkludert i læreverket.

4.4 - Analyse av bilder

Billedbruken i begge læreverkene, «KRLE-boka 8-10» og «Tro og tanke», demonstrerer en tydelig overholdelse av et viktig islamsk prinsipp i billedkunsten og illustrasjonskulturen: forbudet mot å tegne profeter, overjordiske vesener eller gudommelige skikkelser. Denne

tradisjonen deler muslimer med jøder, og er hovedgrunnen til at verken moskeer eller synagoger bærer særlig preg av statuer eller bilder av viktige skikkelser i religionen (Wiik & Waale, 2016, s. 270). For lærebokforfatterne, er dette også et viktig prinsipp å overholde når elever møter lærebøkene i undervisningen. Begge lærebøkene, med unntak av s. 121 – bilde av profeten Abraham som gjør seg klar til ofre sønnen sin, s. 126 – profeten Jonah som ble svelget av en fisk og s. 138 – Ali og hans to sønner Hassan og Hussain - i «Tro og tanke» bærer preg av en slik billedkultur. Nesten samtlige illustrasjoner vist i begge lærebøkene er enten av muslimer som ber eller utfører andre religiøse handlinger, eller religiøse steder, hellige bygg eller estetiske uttrykk.

I henhold til den de tidligere nevnte seks krav til billedbruk i undervisningen, ønsker jeg å undersøke om noen av de seks punktene stemmer med funnene av den foreløpige billedbruksanalysen. Med utgangspunkt i Wittich og Schuller i boka «Audio-Visual Materials» som kom ut i 1962, skal jeg bruke Bjørdal (1982, s. 50f; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 96) sin oppsummering av kravene satt til billedbruken i lærebøkene – med eksemplet fra læreboka «Tro og tanke»: bildet av tvillingtårnene som falt etter terrorangrepet mot USA 11. september 2001 (s. 144).

1. Bildet må passe til undervisningen, kunne gi noe tillegg til den verbale fremstillingen, utdype den og gi elevene klarere forestilling om emnet.
2. Bildet bør romme et innhold som kan stimulere elevenes interesse.
3. Bildets påvirkningskraft er avhengig av at det gir et korrekt inntrykk av det som skal anskueliggjøres.
4. Bildet bør ha god komposisjon og effektive fargevirkninger ut fra det som er målsettingen med det.
5. En bør være oppmerksom på de emosjonelle kvalitetene i bildet.
6. Bilde bør passe for alle alderstrinn.

«Tro og tanke» er en lærebok for eldre elever på videregående skole, og har derfor litt større frihet i undervisningen av den dagsaktuelle siden ved en religion. Bildet må passe til undervisningen, kunne gi noe tillegg til den verbale fremstillingen, utdype den og gi elevene

klarere forestilling om emnet. Det utvalgte bildet i læreboka «Tro og tanke» er bildet av terrorangrepet 11. september 2001 (s. 144).

Hvis vi tar utgangspunkt i bildet på side 144, kan man tydelig se at spesielt punkt nummer 1, 2 og 3 er de punktene som kan gi rom for diskusjon om hvorvidt kravene for billedbruk er møtt. Punkt 4 handler mer om kvaliteten på og de tekniske sidene ved bildene som brukes, mens punkt 6 sikter på å tilfredsstillende aldersgrensa på billedbruken, og er av den grunn ikke det mest krevende kravet å innfri. Punkt 5 handler om de emosjonelle kvalitetene i bildet, og kan derfor også knyttes mot bildet av tvillingtårnene på s. 144. Men hvis kravene på punkt 1, 2 og 3 innfris på en tilfredsstillende måte; altså at bildet tillegger lesestoffet ny dimensjon, gir en klarere fremstilling av temaet (punkt 1), stimulerer elevenes interesse (punkt 2) og gir et korrekt inntrykk av det som skal fremstilles (punkt 3) – bør den emosjonelle kvaliteten i bildet (punkt 5) ikke by på store utfordringer.

Så er spørsmålet om kravene om punkt 1, 2 og 3 innfris. Det første og tredje kravet om at bildet må være undervisningstilpasset, utdypende og å gi en klarere forestilling om temaet – og at bildet gir et korrekt inntrykk av det som skal anskueliggjøres er veldig avhengig av hvordan bildet brukes i undervisningen, og hvordan tekstinholdet om det samme temaet i læreboka er skrevet. Lærebokforfatterne inkluderer bildet under overskriften «Islamisme og modernisme», der de skriver om historien til noen grupperinger i islams navn som har utviklet seg og stått frem fra starten av 1900-tallet og frem til nå (s. 143-144). Rett ved siden av bildet, lister lærebokforfatterne opp de siste tiårenes terrorhandlinger som er utført i islams navn. Like under bildet, presiserer forfatterne at det er et skille mellom «muslimsk» og «islamsk», som et skille mellom handlinger som muslimer gjør («muslimsk»), og om det faktisk er i samsvar med det islam («islamsk»). Denne nyanseringen gjør det lettere å godta en slik billedbruk i læreboka, for selv med en voldelig side ved en religion – eller andre menneskers voldelige handlinger i religionens navn, bør man trå varsomt med slik bruk av bilder uten å nyansere bildet i religionsundervisningen.

Punkt 2, som handler om å fange elevenes interesse, er nok en vanlig årsak til å bruke visuell fremstilling i undervisningen generelt – uavhengig av om det er snakk om en lærebok, en PowerPoint-presentasjon eller andre fremstillinger og fremlegg i undervisningen. En lærebok er en multimodal tekst (Løvland, 2010, s. 1), og denne sammensetningen av bilder, tekst og

nettressurser gjør det mer motiverende for både lærer som underviser, og elevene som skal lære, å drive undervisningen videre. Spesielt billedbruken, hvis brukt riktig, er potensielt et motivasjonsfremmende element som kan bidra til å løfte undervisningen til et høyere nivå. Den billedlige fremstillingen av tvillingtårnene som faller har større forutsetninger å engasjere elevene i dialog og samtale – enn hvis det kun hadde vært skrevet om det. Det kan derfor enkelt rettferdiggjøres å bruke et slikt bilde, gitt at de overnevnte punktene (punkt 1 og punkt 3) om å snakke om temaet på en nyansert måte blir overholdt.

Kunnskapen elevene sitter igjen med er også knyttet til hvordan hverdagen til muslimer preges av religionen, i større grad enn det man vanligvis forbinder med religiøse aktiviteter. Det er nemlig ikke bare i moskeen muslimer utøver sin religion. Mye av det muslimer gjør i hverdagen, skjer utenfor moskeen, og lærebøkene har rikelig med eksempler på illustrasjoner som tydeliggjør dette. I læreboka «Tro og tanke» ser du bilder av et muslimsk par som leser Koran i øret til sitt nyfødte unge (s. 116), en stor muslimsk gjeng som spiser åpner fasten sammen i en restaurant i Egypt (s. 120), muslimer som handler halal-kjøtt i en butikk (s. 124), sufier som danser til musikk for å oppnå enhet med Allah (s. 142), muslimske kvinner som spiller basketball (s. 147), muslimsk par som gifter seg (s. 148), muslimsk gruppe som ber ute åpent i Londons gater (s. 152)

I læreboka «KRLE-boka 8-10», er det ingen visuell fremstilling av noe konfliktperspektiv-relaterte bilder i kapitlet om islam, og derfor blir det litt enklere å rettferdiggjøre billedbruken fra lærebokforfatterne sin side. Men lengre foran i læreboka, i kapitlet om etikk og filosofi, har lærebokforfatterne inkludert et fascinerende bilde som jeg ønsker å benytte meg av i min analyse. Med utgangspunkt i Wittich og Schuller i boka «Audio-Visual Materials» som kom ut i 1962, skal jeg bruke Bjørddal (1982, s. 50f; gjengitt i Skrunes, 2010, s. 96) sin oppsummering av kravene satt til billedbruken i lærebøkene – med eksemplet fra læreboka «KRLE-boka 8-10» om bildet av tre muslimske kvinner som bærer niqab – et ansiktsdekkende hodeplagg der kun øynene syns (s. 79).

«KRLE-boka 8-10» boka er en bok som er skrevet for ungdomsskoleelever. I den aldersgruppa er det rimelig å anta at elevene har sett muslimske kvinner med ulike hodeplagg: enten om det er hijab som kun dekker håret, niqab som dekker hele hodet bortsett fra øynene eller burka som er helansiktsdekkende. En av kvinnene viser et «peace»-tegn med to fingre opp i været, en

annen ser bort med hånda i «telefon-stilling» like under ørene – antageligvis i en telefonsamtale, mens siste person har hendende foran munnen med øynene lukket. Iført helsvarte drakter, sitter disse tre kvinnene med niqab ute blant andre mennesker i helt religionsnøytrale klær. Som jeg påpekte tidligere, er bildet plassert under underoverskriften «mannsdominert», der gjennomgangstonen er at en kritikkverdige side ved religion er at det har vært med på å undertrykke kvinner. Her ramses det opp flere hendelser fra muslimske land og grupper tilsynelatende tilknyttet islam om hvordan kvinner og uskyldige har mistet livet. Allerede her kan en spørre seg om dette ikke er uheldig fremstilling av muslimske kvinner som her blir redusert til kun å være *mannsdominert*. Av alle bildene som lærebokforfatterne kunne ha valgt, falt valget på tre kvinner som bruker et plagg som er byr på utfordringer i mange land.

På den ene siden kan dette utfordre den vanlige oppfatningen av muslimske kvinner – som i et klart flertall består av kvinner som enten bruker hijab (der hele ansiktet vises) eller kvinner som ikke bruker noe form for hodeplagg. Det ville i så fall ha vært mer representative bilder av muslimske kvinner. Det er antageligvis mange muslimske kvinner som hadde nektet å bruke samme plagg som er avbildet på side 79, av samme grunn som mange islam-kritikere hevder: det kan virke slitsomt og kan til og med undertrykkende å bruke slikt ansiktsdekkende plagg. På en annen side er det kanskje akkurat derfor lærebokforfatterne bruker dette bildet. Til å invitere til diskusjon om hvorvidt slike plagg er undertrykkende eller ikke? Bildeteksten sier «Noen mener at spesielle klesdrakter knyttet til religion kan være undertrykkende. Hva mener du om dette?» (s. 79). Dermed kan en ane at intensjonen bak bildevalget er å få elevene til å tenke på hvordan religiøse plagg og symboler kan tolkes ulikt av ulike mennesker. I denne bildeanalysen er det derfor interessant å undersøke hvor stor grad dette bildet passer inn i de seks kravene som er satt for billedbruk i lærebøkene.

Akkurat slik som med billedanalysen av «Tro og tanke», er det hensiktsmessig å sette sammen punkt 1, 2 og 3 for å undersøke hvor godt lærebokforfatterne treffer i sitt billedvalg. Disse tre første punktene, eller kravene som de også er, vil jeg hevde innfrir valget av bilde fordi det for det første er mye enklere for elevene å oppfatte hva slags type plagg det er snakk om når man ser bilde av det. Dermed unngår du misforståelser, siden det finnes ulike religiøse hodeplagg i islam, og ikke alle er like mye kritisert som det plagget som er avbildet på s. 79. Dermed gir det også en «klarere fremstilling om emnet» (punkt 1). For det andre er temaet om hodeplagg i islam noe som har stimulert elevenes interesser i mange år (punkt 2).

Antageligvis har mange av diskusjonene i religionsundervisningen om islam handlet om kvinner og deres rettigheter eller klesplagg. En visuell fremstilling av dette plagget er derfor en god inngang inn til en slik dialog/diskusjon rundt kvinners plass i denne religionen.

For det tredje kan dette bildet føre til to ting: 1) å ytterligere bygge videre på forestillingen om at kvinner er undertrykket i islam fordi denne religionen er «mannsdominert» (underoverskriften til den siden), eller 2) at dette bildet kan bidra til å gi et mer korrekt bilde (punkt 3) av hvordan noen muslimske kvinner enten velger å kle seg, eller dessverre blir tvunget til å kle seg – men at dette absolutt ikke er slik i de fleste tilfeller. Man kan ende opp med å få en fruktbar klasserom-diskusjon om hvem som burde bestemme over sin egen bekledding og kropp. Skal ikke-muslimer eller storsamfunnet generelt bestemme hvordan muslimske kvinner skal kle seg fordi noen oppfatter slik bekledding som *undertrykkende*? Hva så med de muslimske kvinnene som føler seg tvunget til å kle seg slik fordi religionen eller kulturen deres sier det? Hvilken side skal man ta mest hensyn til, og hvorfor? I lys av den overnevnte bildeteksten til det aktuelle bildet av de tre kvinnene i niqab, kommer det tydelig frem at det er en diskusjon og refleksjon rundt dette temaet som lærebokforfatterne ønsker å invitere til. I så fall er en slik bruk av bildet helt innenfor de tre kravene vi nå har undersøkt.

Punkt 4 handler er mer grafikk-orientert, og fokuserer med på den tekniske siden ved bildet. Kravet på punkt 6 er heller ikke så krevende å innfri, for det er ingen utfordringer knyttet til en aldersgrense som kreves for å benytte seg av en slik illustrasjon som den på side 79. Punkt 5 vektlegger de emosjonelle sidene ved bildet som brukes, og hvis kravene på punkt 1, 2 og 3 innfris, er bruken av dette bildet – i likhet med eksemplet fra «Tro og tanke» - en fin tilleggsdimensjon i undervisningen som kan gjøre det mer interessant for elevene. Men den emosjonelle siden ved dette bildet kan det variere fra person, kjønn og religiøse ståsted. For en ikke-muslim som ikke har et forhold til hodeplagg, er en kanskje ikke like følelsesmessig påvirket. Men for en muslimsk kvinne som bærer hodeplagg, kan det fort få følelser i sving. Men også innad denne gruppen mennesker er det forskjellig praksis knyttet til hodeplagget.

For en kvinne som bruker niqab, kan dette bildet være en fin mulighet for dem å få sitt hodeplagg representert i en lærebok for religionsfaget. For denne gruppen kvinner er det jo ikke nødvendigvis kvinneundertrykkende, da det finnes en del som har tatt et individuelt valg

om å bære dette plagget. Så for dem kan det virke positivt å få sån type hodeplagg i islam vist frem. Situasjonen kan være en helt annen for en hijab-bærende kvinne som viser ansiktet. Her er man kanskje til og med enig i kritikken om at niqab er kvinneundertrykkende, og dermed føle at lærebokforfatterne har brukt et bilde av seg av et hodeplagg (niqab) som en kun brukes av en liten andel muslimske kvinner. Dermed kan spørsmålet om «representasjon av religion» dukke opp. Det skal riktignok sies at denne læreboka har mange bilder av muslimske kvinner som bærer hijab, og kan dermed tilfredsstillende en slik kritikk.

4.5 - Kontroversielle temaer - konfliktperspektiver

4.5.1 - KRLE-boka 8-10

Kvinneundertrykkende og mannsdominerende

På den ene siden har de viet hele spalteplassen om hvordan religioner kan være «mannsdominert» (s. 79) til å skrive om og begrense seg kun til islam – og hvordan den «militante islamistgruppen» Den islamske stat (IS) har utfører æresdrap på kvinner og kidnapper tenåringsjenter.

Selve underkapitlet begynner med å poengtere at flere av religions-grunnleggerne var menn: Jesus (kristendommen), Muhammed (islam) og Buddha (buddhismen) (s. 78). Her nevnes i hvert fall to andre religioner i tillegg til islam. Resten av delkapitlet handler enten generelt om undertrykkende elementer ved religioner, eller mer spesifikt om islam.

Mange mennesker over hele verden kritiserer overgrep som bli forklart med bakgrunn i en religion. Et eksempel er IS, som har operert i Irak og Syria fra 2014. de har tatt tusenvis av kvinner til fanger. Mange har blitt behandlet som sexslaver. Medlemmene av IS har også kidnappet tenåringsjenter som blir giftet bort til IS-soldater (s. 79).

Like etter står det mer spesifikt om det muslimske landet Pakistan:

I Pakistan ble nesten 1000 kvinner drept i 2011 i det som kalles æresdrap. I vestlige medier hevdes det ofte at det er en sammenheng mellom æresdrap og islam, men mange muslimer er uenig i dette. De påpeker at æresdrap ikke kan forklares ut fra

Koranen. Dessuten forekommer også æresdrap i ikke-muslimske samfunn.

Forklaringen må derfor finnes i kulturelle forhold (s. 79).

Dermed har lærebokforfatterne utelukkende gitt islam spalteplassen til temaet om det mannsdominerende. Læreboka har tross alt alle fem verdensreligionene, i tillegg til alternative bevegelser og ikke-religiøse grupper representert i samme boka. Og selv om informasjonen som står i det delkapitlet om «mannsdominert» stemmer med virkeligheten, og er hendelser som faktisk har funnet sted, kan det virke stusselig at islam ene og alene skal brukes som eksempel på en *mannsdominant* gruppe. På en annen side har gitt et litt mer nyansert bilde av det hele ved å påpeke at mange muslimer ikke anser æresdrap som noe muslimsk eller noe hentet fra Koranen, og at æresdrap også finner sted i ikke-muslimske land. Derfor blir dette teamet også klassifisert som et kulturelt fenomen, og det skrives også avslutningsvis at en del religionstilhengere også har beklaget for at slik kvinneundertrykking har funnet sted i religionens navn (s. 79). Likevel – etter den store spalteplassen der islam og muslimske land/grupper er de eneste som spesifiseres – kan en leser sitte igjen med inntrykket at dette er et stort muslimsk problem.

I denne læreboka kommer det politiske aspektet ved islam kun til syne ved redegjørelsen for splittelsen mellom Sunni-muslimer og Sjia-muslimer – islams to hoved retninger (s. 278-281). Det var med andre ord et politisk spørsmål – hvem skal være den rettskafne lederen for den muslimske befolkningen? – som var utgangspunktet for splittelsen. Dette fokuset på politiske aspektet ved islam kommer mer til syne i «Tro og tanke» - læreboka for videregående skole elevene, enn det gjør i «KRLE-boka 8-10» - ungdomsskole boka.

4.5.2 - «Tro og tanke»

Islamisme og modernisme

Denne læreboka har vektlagt konfliktperspektiver i islam ved flere tilfeller. Både i billedbruken og i tekst-innholdet kan en lese om hvordan alternative måter å forstå islam på, på en voldelig måte, finnes i noen muslimske kretser. Til forskjell fra læreboka «I samme verden», er sharia-delen i denne læreboka *ikke* kunnskapsmessig oppramsende. «Tro og tanke»-læreboka er mer komparativ i sin del om islamister og modernister (s. 143-145), og

trekker frem disse to ideologiene som motsetninger, når denne læreboka skriver om ulike muslimske ideologier. Her sammenlignes de hyppig med hverandre, og leseren følger hele strukturert sammenligning av deres respektive ståsteder i ulike temaer. Temaene som blir sammenlignet med hverandre er hva det innebærer å vende tilbake til islamsk kilder (Koranens ord, eller Koranens ånd), bruk av vold og terror i islams navn, og hvordan Koranen skal tolkes. Man får en innføring i hvordan muslimske bevegelser har vokst frem og har påvirket samfunnene, på godt og vondt.

Selv om en inkludering av slike perspektiver er valgt i kapitlet om islam, er lærebokforfatterne tydelige på at det er forskjell mellom det å være muslim og islams lære: «Man skiller gjerne mellom det som er muslimsk: noe som faktisk gjøres av muslimer, men ikke nødvendigvis er i samsvar med islam, og det som er islamsk: noe som er begrunnet i islams lære» (s. 144). Denne nyanseringen er viktig del av undervisningen om islam – spesielt når det er snakk om kontroversielle temaer som terror og drap av uskyldige i religionens navn. Dette gir elevene et balansert bilde av religionen islam, med deres ulike tolkninger som gjøres og valg som tas i religionens navn. Dette er også med på å styrke religionsundervisningen for en slik presisering gir godt grunnlag å få til en diskusjon eller dialog om nettopp slike perspektiver som kanskje ikke deles av mange muslimer, men som likevel knyttes opp mot religionen islam.

En tydelig nyansering som trengs – fordi lærebokforfatterne *ikke* skrev noe om det – er i delen om strafferetten i islam og hvilke straffemetoder som tradisjonelt sett har vært assosiert med islamsk rettspraksis. Disse straffene kalles «Hudud-straffene», og har tydelige krav som må oppfylles før de faktisk kan iverksettes. Under «Strafferett» på side 150 nevner læreboka skriver læreboka følgende:

Grensestraffene (*hudud*-straffene) er navnet på et sett med straffe-reaksjoner som er knyttet til tekster i Koranen om overskridelse av Allahs grenser. Disse tekstene beskriver både forbrytelsene og straffene. Grensestraffene brukes der strafferetten følger den islamske loven (*sharia*). Det vil si at det ikke er så mange som aktivt gjennomfører disse straffene, men Saudi-Arabia og Iran er blant dem som gjør det (s. 150).

På neste side står disse straffene listet opp i en liten boks øverst på side 151 om «Grenseforbrytelser og grensestraff»:

- Tyveri straffes med amputasjon av hånden.
- Offentlig beruselse straffes med 80 piskeslag.
- Utukt straffes med 100 piskeslag.
- Falsk anklage om utukt straffes med 80 piskeslag.
- Ekteskapsbrudd straffes med døden.
- Frafall fra islam straffes med døden.
- Landveirøveri straffes med amputasjon av en hånd og en fot, med døden hvis offeret ble drept (s. 151).

En slik liste som presenteres ukritisk og uten å legge til hvilke spesifikke kriterier som ligger til grunn for å iverksette disse straffene gjør lærerens jobb med å nyansere dette bildet krevende. Riktignok presiserte de at det nesten ikke er noen muslimske land som praktiserer en slik strafferamme. Men jeg savner en tydeligere forklaringsramme rundt straffene, slik at det kommer tydelig frem at det finnes klare rammer rundt iverksettingen av disse straffene. For det er nemlig *ikke* slik at alle tyverier automatisk fører til amputasjon av armen, ei heller fører all konvertering til en annen religion til dødsstraff. Ekteskapsbrudd har strenge krav om bevisførsel, og krever at det dokumenteres.

Til sammenligning har læreboka «I samme verden» også inkludert perspektivet på den politiske siden ved islam. Politiske sider som den dag i dag er gjellende, og grupperinger som fortsatt i dag utfører handlinger i islams navn. Denne læreboka betegner islamisme som en politisk ideologi, og har dermed utvidet forståelsen av hva islam-terminologien. Islam handler om mer enn bare muslimers forhold til Gud, hele samfunnet burde nemlig styres etter islamske prinsipper – ifølge denne ideologien. I denne læreboka kategoriseres islamisme som en anti-vestlig, med særlig kritisk forhold til USA og Israel. Men læreboka presiserer også at det *ikke* finnes en entydig form for islamisme som en ideologi, og tar «synet på demokrati» og «forholdet til sharia» som utgangspunkt for å brette ut begrepet (s. 126).

I delen om demokratisynet til islamister, nyanseres det innledningsvis ved å presisere at det finnes både moderate og radikale islamister. Likevel er det radikale islamister som får mest spalteplass, ved å skrive om terrorgrupper al-Qaida og IS, og terrorhandlingen i USA 11.

september 2001. Jihad-begrepet får også litt oppmerksomhet, ved å understreke forskjellen på «store jihad» - den indre kampen mot det onde i seg selv, og «lille jihad» - som er den fysiske kampen mot islams fiender (s. 127). Dette tradisjonelle skillet mellom «store jihad» og «lille jihad» er ikke noe nytt, men akkurat som i denne læreboka, er det «lille jihad» den som det skrives mest om. Riktignok passer «lille jihad» - den fysiske anstrengelsen og kampen mot ikke-muslimer som anses som fiendtlig mot muslimer – mer inn i det politiske aspektet ved islam. Synet på demokratiet og hvilket styresett som det skal tas utgangspunkt i er mer forenelig med «lille jihad», så derfor gir det mening at en slik vektlegging finner sted når det skrives om politisk ideologi og politisk islam (islamisme).

Hva angår forholdet til demokratiet, leser vi innledningsvis om hvordan ens forhold til sharia – islamsk lovgivning - er splittende for islamister. Flertallet mener at et samfunn burde bygges på sharia. Men uenigheten tydeliggjøres når en går inn på hva dette faktisk innebærer i praksis. Resten av læreboka som omhandler sharia er en ren kunnskapsdel om hvordan sharia har kommet til Vesten, og hvordan muslimer i Vesten forholder seg til spørsmålet om innføringen av sharia i samfunnet. Med andre ord er denne vektleggingen av den politiske siden ved islam representert i begge lærebøkene for religionsfaget i videregående skole, men ikke i den utvalgte læreboka for KRLE-faget på ungdomsskolen. Kanskje henger dette med at videregående skole elever er eldre, og er mer forberedt til enda flere sider ved religionene, enn det ungdomsskole-elever er.

Over, redegjorde jeg blant annet for hvordan det virket litt stusselig å ramse opp straffermetoder som er assosiert med islam som noe ukritisk legges frem. En kan stille spørsmålet rundt den didaktiske begrunnelsen for å legge en oversikt over alle barbariske straffemetoder som brukes i religionens navn, når media-bildet som er skapt allerede er islam-kritisk, i og i en del tilfeller islam-fiendtlig? Mye ansvar ligger på læreren som står for undervisningen, for en nyansering av slik fremstilling er nødvendig, selv for elever som går siste året på videregående skole, og er i slutten av tenårene. Så er spørsmålet er om lærere er forberedt på slik nyansering og presisering i undervisningen, eller i det hele tatt å ta den kampen i religionstimene?

Kunnskapen elevene vil sitte igjen med om religionen islam er at flere sider ved denne religionen har blitt viet masse spalteplass. Her kan man lese om alle sidene ved religionen;

den rituelle siden om hva som er viktig å utføre av ritualer i islam (de fem søylene), historiske hendelser og personer knyttet til religionen, kunstuttrykk som utspiller seg i hellige bygg og ikke minst konfliktperspektiver som presenteres og til en stor grad også nyanserer bildet av muslimer. Alle fire lærebøkene, «Under samme himmel» og «I samme verden» inkludert, viser mangfoldet ved å skrive om praksiser som reflekteres en mindre muslimers gruppe, for eksempel ved fremstillingen av amulettene «Fatimas hånd» eller av et glassøye (s. 143 i «Tro og tanke», og s. 133 i «I samme verden»).

5 - Drøftingsdel

Hittil i avhandlingen har jeg analysert lærebøkene «KRLE-boka 8-10» og «Tro og tanke», samtidig som jeg inkluderte læreverkene «Under samme himmel» og «I samme verden». En kort oppsummering av noen av hovedpunktene i analysen min, før jeg tar fatt på drøftingsdelen, er å nevne hvordan islams tro og praksis har blitt fremstilt i religionsbøkene.

I «KRLE-boka 8-10» -læreverket har lærebokforfatterne benyttet seg av en tredelt fordeling av innholdet i islam-kapitlet: "Islam i praksis", "De hellige tekstene og islam i dag", og "Hva muslimer tror på". Legger en til det faktumet at også jødedommen, hinduismen og buddhismen er inndelt på lik måte, kan en ane at sammenligning på tvers av religioner skårer høyt i lærebokforfatternes intensjoner med fremstillingen av fire av fem *verdensreligioner*. Kjernen i islams tro og praksis er godt beskrevet gjennom de fem søylene og de seks trosartiklene. «Tro og tanke» tar utgangspunkt i Smarts dimensjonsmodell, og har til og med viet en hel dobbeltside bakerst i boka til å flette de 7 ulike dimensjonene med ulike sider ved religionene, islam inkludert. Her fant jeg ut at samtlige av dimensjonene var å finne spor igjen av i islam-kapitlet.

I tillegg har jeg undersøkt hvordan konfliktperspektiver utspiller seg i lærebøkene, og det ønsker jeg å drøfte videre i dette kapitlet. I denne delen av avhandlingen skal jeg drøfte utvalgte funn i analysekapitlet. Aller først kan det være hensiktsmessig å gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene mine:

Hvordan fremstilles islam i to utvalgte lærebøker i religionsfaget?

- 1) Hvordan kommer religiøs tro og praksis i islam til syne i disse to bøkene?
- 2) Hvordan presenteres kontroversielle temaer i islam i disse to lærebøkene med henblikk i billedbruk og tekstplass i kapitlet?

Denne delen av avhandlingen skal drøfte noe av funnene ved analysen min. Blant de mest fremtredende funnene i analysedelen som forsøker å svare på forskningsspørsmål 2 er at det har blitt viet plass til kontroversielle temaer som terror i islams navn og hudud-straffene som noe ukritisk ramses opp.

Blant hovedfunnene fra analysen som sikter på å svare på forskningsspørsmål 1 er det er litt varierende i hvor mye av mangfoldet som det vies plass til i lærebøkene. «KRLE-boka 8-10»

kommer mest uheldig ut i en slik sammenligning, for den har blitt kritisert for ikke å ha like stort fokus på mangfold. I tillegg er konfliktperspektiver og alternative måter å tolke islam på savnet i denne læreboka (Midttun, 2014). «Tro og tanke» på sin side har inkludert både et mangfoldig islam-begrep, skrevet om ulike måter å forstå islam på, og har også inkludert konfliktperspektiver i sin fremstilling av verdens neststørste religion.

Andreassen (2008, s. 13) bretter ut noe av de didaktiske utfordringene som kommer med religionsundervisningen og hvordan religioner fremstilles i lærebøkene:

Et dilemma for all religionsundervisning på alle nivåer er at lærebøkens framstillinger ikke passer helt med virkeligheten. Lærebokforfattere vil alltid være fristet til å definere religionens “umistelige del”, mens det innenfor enhver religion vil finnes unntak og ulike tolkninger. Det gir ofte det dilemma at lærebøkene ikke klarer å fange eller beskrive virkeligheten, og resulterer i en framstilling av religion som kun finnes i læreboken. Den svenske religionshistorikeren Kjell Härenstam (1993) beskriver dette med uttrykket “skolebok-islam”. Härenstam peker på at framstillingene av islam i lærebøker for skolen er en framstilling av religionen som ikke får med seg alle nyanser og variasjoner av islam som forekommer. Kartet passer ikke helt til terrenget, for å bruke Jan Opsals (2005) formulering. Å åpne for å tematisere konflikter i og mellom religioner gir en mulighet for å tilpasse kartet, og supplere skolebok-framstillingene (Andreassen, 2008, s. 13).

Det er to elementer som Andreassen adresserer i det overnevnte sitatet fra hans bok, som mye av er interessant å poengtere. Det første er den didaktiske utfordringen knyttet til representasjon av religion og konfliktperspektiver som det undervises om med utgangspunkt i lærebøkene. Det andre elementet som Andreassen påpeker, er «skolebok-islam» og hvilke dimensjoner – jamfør Smarts dimensjonsmodell – som vektlegges i de forskjellige lærebøkene. Denne drøftingsdelen å svare på hvorfor lærebøker inkluderer slike perspektiver i religionsundervisningen. Har disse sidene utelukkende negativ effekt på elevene, eller kan det hende at både elevene, læreren og selve religionsundervisningen potensielt kan løftes til et høyere nivå av forståelse for den aktuelle religionen hvis disse konfliktperspektivene presenteres på en nyansert måte? En kritikk mot en religion betyr ikke utelukkende at det er negativt. Kanskje øker forståelse for den ene

religionen hvis det åpnes mer opp for at ulike sider ved religionen kan diskuteres i undervisningen? Dette blir mitt siktemål med drøftingsdelen.

5.1 - Mulige årsaker til lærebøkernes inkludering av konfliktperspektiver?

I mitt forsøk på å forklare mulige årsaker til hvorfor konfliktperspektiver skrives om i lærebøker i religionsfaget er det flere årsaker jeg ønsker å drøfte.

For det første har religionsfaget et dagsaktuelt aspekt ved seg. En viktig del av religionsundervisningen er å sette den aktuelle religion i et større, og mer samfunnsaktuelt perspektiv. Begge læreverkene ble skrevet mens den forrige læreplanen fortsatt var i bruk i sin helhet, så læreplanen for KRLE-faget presiserer viktigheten av å forstå den aktuelle siden ved islam: «Innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8). For Religion og etikk-faget på videregående skole, kan trening i muntlige ferdigheter i dette faget brukes som legitimering av inkludering av konfliktperspektiver:

Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre. Å kunne presentere stoff på en strukturert og tilgjengelig måte og kunne forklare faglige fenomener ved hjelp av relevante fagbegreper er sentralt (Utdanningsdirektoratets, 2006, s. 3).

Derfor er det helt innenfor religionsfagets rammer å presentere slike dagsaktuelle perspektiver. Men betyr det at det burde vies så mye plass til slike sider ved religionen når den dominerende islam-diskursen i mediene handler om negative ytringer om muslimer (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23)? Det er nemlig ikke bare lærebokforfatterne og forlagene som har en påvirkning på hva som skal inkluderes i lærebøkene. Mediene har i senere tid bydd på utfordringen i religionsundervisningen i skolen. Siden religion også er på dagsorden i den offentlige debatten, har dette kommet frem på ulike måter: populærkulturelle uttrykk, reklame, tv-serier, blogger, blader, musikk, interiør og film (Endsjø & Lied, 2011; gjengitt i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). I tillegg har kritikk av islam og muslimer bidratt til å påvirke hvordan man forholder seg til noen religiøse ideer og praksiser. von der Lippe &

Undheim presiserer at dette har ført til at skolene av den grunn også må ta høyde for religion slik den kommer i uttrykk i mediene og samtidskulturen som elvene i stor grad er en del av (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23).

von der Lippe & Undheim skriver om en studie som viser mediernes påvirkning i religionsundervisningen, spesielt i forbindelse med religionen islam. Diskurser om islam dukket opp i religionstimene, uavhengig av om det var islam det undervises om. I tillegg var det snakk at elevene «aktiverte de samme dominerende diskursene og negative ytringene om muslimer (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). Dette åpner opp for didaktiske utfordringer. Når slike fordommer sprer seg i klasserommets diskusjonsarena, der det fokuseres på fundamentalisme og terrorisme – hvordan skal du som lærer reagere på dette? Slår du ned på det i timen, eller bør det nyanseres og utforskes videre? I denne studien ga elevene som var med uttrykk for at mediefremstillingen av islam i skolen ikke var representativt for muslimer, og at det ønsket andre representasjoner av religionen i undervisningen på skolen (von der Lippe, 2009; gjengitt i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). Denne studien er et eksempel på hvordan mediene setter sitt preg på religionsundervisningen. Det betyr at konfliktperspektiver på en eller annen måte finner sin vei inn til klasserommets fire vegger. Resultatene fra studiene indikerer at elevene i større grad bør bevisstgjøres på hvordan de selv prater om religion, og hva som prates om, og ikke minst hvorfor de prater slik de prater (von der Lippe, 2013; gjengitt i von der Lippe & Undheim, 2017, s. 23). Å inkludere slike perspektiver i lærebøkene muliggjør det for læreren å ta samtalen med elevene på en objektiv, kritisk og nøytral måte, og har dermed et annet utgangspunkt i fremstillingen av islam enn tabloide overskrifter i medier.

Hvordan har estetiske uttrykk i islam-delen i lærebøkene endret seg i takt med media-bildet?

Det er ikke bare elever i skolen som blir tilsynelatende blir påvirket av mediene. Sissel Undheim (2015; gjengitt i Andreassen, 2017, s. 124) har analysert hvordan lærebøker sine billedfremstillinger i islam-delen har blitt påvirket av en kontekst utenfor undervisningen. Hovedfokuset i hennes studie handler om hvordan fremstillingene har endret seg fra 1997 til 2008. Bare i dette elleve års tidsrommet ser man hvordan lærebøkene gikk fra å inkludere figurative illustrasjoner i de første lærebokutgavene – til å bli påvirket av aktuelle saker som «karikaturstriden» og hvordan muslimer reagerte på at Muhammed ble karikert (Undheim, 2015, s. 261; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 125). På en side kan slik endring av

billedfremstillingen i islam-kapitlet forsvares ved å hevde at læreboka også har et ansvar med å fremstille aktuelle sider ved religionen – slik det står presisert i læreplanen for både KRLE (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 8) og for religion og etikk-faget (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). På en annen side, kan det diskuteres at det har vært en uheldig utvikling av det billedlige i lærebøkene hvis det har utviklet seg i retning av mer vektlegging av konfliktperspektiver og samtidig viet mindre plass til figurativ kunst: «Når det i tillegg må underlegges en tolkning angående representativitet, er det svært utfordrende (Andreassen, 2016, s. 125). Mediebildet og mediainntrykk angående islam kan derfor sies å ha hatt en påvirkning på både elevenes samtaleemne i religionsundervisningen, og også utviklingen av illustrasjoner i lærebøkene – til det mer dagsaktuelle.

5.2 - Konfliktperspektiver i religionsundervisningen: en styrke eller en utfordring?

På den ene siden kan det å undervise i konfliktperspektiver føre til flere didaktiske utfordringer for lærerne i religionstimen. For det første kan en didaktisk utfordring være at elevene kan enten bli forvirret eller støtt av en slik type undervisning. Dette kan bidra til å så tvil rundt elevenes religiøse identitet. Legger en til at det finnes foresatte som er bekymret for uønsket religiøs påvirkning i skolen (Sødal, 2008, s. 74-75; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 148) – er det forståelig nok en utfordring å ta høyde for i religionsundervisningen. En tematisering av religiøse konflikter kan virke truende hvis elevene opplever at dette fokuset er et angrep på elevenes religiøse ståsted. Det krever nemlig en ryddig fremstilling av religiøse konflikter. Det skal fortsatt presiseres at – uansett hvor vanskelig det er for elever å forholde seg til religiøse konflikter i undervisningen – bør elever forholde seg til at også religion kan være en kilde til konflikt (Andreassen, 2016, s. 148).

For det andre er ikke alle lærere like komfortable med å undervise i det. Forskning at lærere håndterer kontroversielle temaer i religionsundervisningen ulikt. von der Lippe & Undheim (2017, s. 22) viser til vanskeligheten av å undervise i konfliktperspektiver i religionsundervisningen. I forskningen til Anker og von der Lippe (2016) kommer det også at lærerne som ble intervjuet i forbindelse med å undervise om konfliktperspektiver i

religionsundervisningen er både didaktisk utfordrende og faglig utrygt. Informanten var klar over sin egen mangel da vedkommende stilte dette spørsmålet: «Hvordan på en didaktisk god måte skal man integrere konfliktperspektivet i religionsundervisningen? Der har jeg ingen kompetanse. Det kunne jeg godt tenke meg å ha» (2016, s. 266). Dette kom fra en informant med mastergrad i religionsdidaktikk, så det er ikke hvem som helst som uttrykker bekymring i slike undervisningssettinger. Artikkelforfatterne fremmer tanken om at lærerutdanningene kanskje ikke dekker slike konfliktperspektiver godt nok, for flere av lærerne ga uttrykk for at det nettopp er en slik kompetanse i kontroversielle temaer og sensitive spørsmål som kreves for religionsfaget (Anker & von der Lippe, 2016, s. 266).

Funnene i deres forskning er sammenlignbart med andre studier i andre land. Anker & von der Lippe (2016) trekker frem USA og Storbritannia som sammenligningsland for å vise at lærerne i disse landene også opplever det som krevende å undervise i sensitive spørsmål og kontroversielle temaer (Duckworth 2015, Quartermaine 2014, 2016; gjengitt i Anker & von der Lippe, 2016, s. 269-270). Det har gått så langt at mange amerikanske lærere etter terrorangrepet 11. september 2001 har aldri eller sjeldent tatt opp dette temaet i undervisningen (Duckworth, 2015; gjengitt i Anker & von der Lippe, 2016, s. 270). I den ene britiske studien, kom det frem et motsetningsforhold mellom elevenes sterke behov for å prate om forholdet mellom terror og religion, og lærernes opplevelse av dette som krevende. Dette fant sted selv med politiske føringer i Storbritannia som tilsier at skolen er en arena for slike diskusjoner og dialoger i kampen mot ekstremisme og radikalisering (Davies 2016; Quartermaine 2016; gjengitt i Anker & von der Lippe, 2016, s. 270).

På den andre siden er det ikke bare didaktiske utfordringer som kommer med slike perspektiver. En inkludering av konfliktperspektiver i religionsundervisningen kan også være en styrke. Andreassen (2016) kommer med en påminnelse til religionslæreren om at slike perspektiver i undervisningen bør være godt gjennomtenkt i forhold til om og hvordan slike temaer skal innledes. En lærers førkunnskaper kan være som et tveegget sverd; kan både bidra til å nyansere bildet, men kan også føre til ubalanse (Andreassen, 2016, s. 146). Han gir uttrykk for at det kanskje er «en fordel at det tematiseres og behandles på en ryddig og saklig måte i skolens religionsundervisning i stedet for at det står ukommentert» (Andreassen, s. 2016, s. 147).

For det første, kan slike perspektiver i religionsundervisningen føre til en slags «frisone for intellektuell utprøving», og på den måten kan elevene prøve seg på ulike tanker og standpunkter i arbeidet med konfliktperspektiver – standpunkter og synspunkter de kanskje ikke kan uttrykke hjemme eller andre steder. Derfor kan det i kontrollerte settinger føre til en styrke at slike konfliktperspektiver tematiseres og diskuteres om (Leganger-Krogstad, 2008, s. 200; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 147). Mer spesifikt, viser en studie blant muslimske jenter i Oslo at det overnevnte poenget er et tilfelle. Ulike tanker og perspektiver som det ikke var aktuelt å diskutere hjemme, ble prøvd ut i skolens mer trygge rammer (Valen, 1999; gjengitt i Andreassen, 2016, s. 149).

For det andre utfordrer slike perspektiver elevene til å tenke analytisk i møte med et synspunkt som ikke bare er deles av de færreste elevene, men også er utgangspunktet for debatt eller dialog. Å trene på å slike analytiske ferdigheter er grunnleggende i både religionsfaget, men også samfunnsfag. Den ferdigheten som trenes har en tydelig overførbarhet til andre fag, og er derfor også et argument for implementering av slike perspektiver i undervisningen. Andreassen bruker eksemplet om at elever med mye faktakunnskap om islam som en religion ikke nødvendigvis betyr at de samme elevene klarer å analysere hendelser som 11. september 2001 eller karikaturstriden (2016, s. 149). Det styrker argumentet om at konfliktperspektiver kan bidra til å trene elevenes analytiske ferdigheter – slik at man ikke bare har et faktagrunnlag som læres i religionstimen, og også å anvende den kunnskapen i dialog og diskusjoner i timen.

For det tredje, og i en forlengelse av det overnevnte poenget, er det viktig at det er åpent for et *uenighetsfellesskap* i et klasserom. Dette begrepet definerer Lars Leid Iversen som «en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem» (Iversen, 2017, s. 103). Med det han at det vil være nyttig for lærere som underviser i religion i et demokratisk og religionspluralistisk samfunn (Iversen, 2017, s. 101). At uenighet finnes i en gruppe, trenger ikke utelukkende å være negativt eller trussel mot fellesskapet, så lenge det ikke er undertrykkende fellesskap – for da beveger vi oss mot det som er mindre trygt og mindre effektivt fordi annen informasjon og andre meninger ikke får komme frem. Han påpeker at et religionsfag som anerkjenner uenigheten, men som også er opptatt av

fellesskapet både i klasserommet og utenfor klasserommet, er bedre rustet til å jobbe for å fremme ytringsfrihet og deltakelse.

Religionsundervisningen i skolen kan være en arena for å vøre opp ferdigheter i samarbeid, argumentasjon, selvrefleksjon og karakterstyrke som medborger.

Klasserommet er også et ypperlig eksempel på gruppedynamikker som oppstår når ulike folk er kastet sammen i situasjoner der de må løse oppgaver i fellesskap, og få hverdagen til å fungere sammen (Iversen, 2017, s. 112).

Evnen til å se trossamfunn som et uenighetsfellesskap gir elevene bedre utgangspunkt for å forstå andre religioner enn sin egen, og er derfor også et godt grunnlag for å undervise om konfliktperspektiver i religionstimen. Spesielt i vår tid – en tid der globaliseringen og teknologien har visket bort mye av grensene mellom ulike grupper. Det har ikke bare ført til annerledes kultur og toleranse – men også en fremmedvekst av religiøs ekstremisme og høyrepopulistisk fremmedmarsj (Iversen, 2017, s. 102). Det er derfor viktig at flere perspektiver kommer frem, og at man i undervisningen kan ha konfliktperspektiver som en viktig del av å utfordre andre ståsteder, uansett hvor ubehagelig eller uforberedt læreren er.

6 Konklusjon

I denne avhandlingen jeg undersøkt hvordan islam har blitt fremstilt i utvalgte læreverker i religionsfaget. Min intensjon med denne lærebokanalysen var å trekke frem hvordan lærebokforfatterne har brukt illustrasjoner og tekst til å presentere islam som en av religionene som elevene skal lære om. Disse bøkene er ulike i fremstillingen.

«Tro og tanke» - læreboka for elever på videregående skole» har viet en god plass til konfliktperspektiver i islam, både billedlig – med illustrasjon av terrorangrepet 11. september 2001, og i forhold til tekstinholdet – der det skrives om islamisme og religiøst-motivert terror i islams navn. Å inkludere konfliktperspektiver i religionsundervisningen er noe som ikke utelukkende fører med negative sider. Som redegjort for og drøftet i denne avhandlingen, har konfliktperspektiver også positive sider, så lenge læreren tilrettelegger for et godt diskusjonsklima i undervisningen, kan slik bruk av kontroversielle temaer til og med tilføye nye dimensjoner i religionsundervisningen.

I forlengelse av det overnevnte, har jeg benyttet meg av Smarts dimensjonsmodell for å undersøke hvilke av dimensjonene som har kan gjenkjennes i lærebøkene, og også hvordan de i noen tilfeller skil i overgang fra den ene dimensjonen til den andre. Begge lærebøkene hadde spor av samtlige dimensjoner i sin fremstilling av islam, og har derfor benyttet seg av en bred tilnærming til religion, med alle sine dimensjoner som utgjør en vid forståelse.

6.1 Hvordan påvirker funnene min yrkespraksis som lærer

Som kommende religionslærer – med allerede erfaring fra religionstimene i skolen, har det vært hensiktsmessig å undersøke hvordan forskjellige lærebøker i religionsfaget fremstiller islam fordi det har gitt meg mer analytisk blikk på hvordan det skrives om denne religionen, og hvordan bildebruken er i lærebøkene. I tillegg til å få en bedre oversikt over hvordan kapitlet om islam i de ulike lærebøkene er disponert og skrevet, har det også ført til at jeg nå har bedre grunnlag til å vurdere når læreboka er tilstrekkelig eller når jeg må benytte meg av sekundærlitteratur fordi det ikke er tilstrekkelig godt nok informert om i den aktuelle boka. For eksempel, er det en klar mangel på konfliktperspektiver i læreboka «KRLE-boka 8-10», og det fører til at en lærer må finne andre kilder på akkurat det temaet for å undervise om det i klassen.

Som lærer det er en fordel å være forberedt på didaktiske utfordringer knyttet til det å undervise slike temaer. Denne studien vil styrke min kommende yrkespraksis som lærer fordi det har gjort meg mer bevisst på hvilke styrker en inkludering av konfliktperspektiver har. På en annen side, er det nå enklere å se hvilke didaktiske hensyn som må tas høyde for i en slik undervisning. Å tilrettelegge for en slik økt blir nå enklere for mitt vedkommende.

6.2 Veien videre

En mulig vei videre forskningsmessig vil være å fortsette å undersøke hvordan religionsbøkene skriver om og fremstiller de ulike religionene. Det er ikke bare islam som en verdensreligion som trengs å sette søkelys på, men det er også hensiktsmessig å iverksette, og fortsette forskning som kartlegger og analyserer hvordan lærebokforfattere fremstiller de andre religiøse og ikke religiøse livssynene i lærebøker for religionsfaget. På den måten kan slik forskning til en viss grad fungere som en kontrollmekanisme for lærebokforfatterens litt friere tøylar, nå som det ikke lenger finnes et offentlig godkjenningssystem av lærebøker. En slik ordning eksisterer ikke lenger, så lærere må nå være mer bevisst på hvordan lærebøkene skal brukes, hvilke bøker som til å begynne med skal benyttes i undervisningen, og hvordan eventuelt supplere med andre kilder når en ser at læreboka ikke er tilstrekkelig for å nå målene satt for faget (Koritzinsky, 2014, s. 232-233; gjengitt i Kristiansen, 2018, s. 7-8; Skrunes, 2010, s. 56).

Kanskje en videre forskning også gi rom for stemmene til ulike elever, som derfor kan løfte en slik forskning, for da er det ikke bare læreboka som analyseres, men som jeg forklarte i metodedelene, er dette en opplagt fordel. Denne fordelene kommer til uttrykk ved at oppgaven styrkes fordi det legges til en ny dimensjon i forskningen: opplevelsen av hvordan religioner fremstilles ved å intervju elever. En slik tilnærming til forskning på lærebøkene i religionsfaget, vil uten tvil bidra til å vise seg verdig i diskusjonen om hvordan religionene fremstilles i lærebøkene. En annen vei videre, er å fortsette en slik forskning ved å forhøre seg med dem om deres inntrykk av lærebokas fremstilling av aktuelle religioner. Det gir en nyttig pekepinn på hva den faglig ansvarlige for elevenes kunnskap i religionsfaget (læreren) mener om lærebokforfatterne. Elevenes egne erfaringer med eller inntrykk av en religion ut ifra en lærebok gir enda en dimensjon som ikke burde ignoreres, og det kan derfor være et fint videre-steg i forskningen om hvordan lærebøker fremstiller religioner.

7 Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, vol.2(1), art.11. Hentet fra: [Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk - en bredere og bedre tilnærming til religion? | Acta Didactica Norge \(uio.no\)](#).
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, T. & Lippe, M. S. v. d. 2016. Tid for terror: Lærernes håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet*, 67(4), s. 261-272. Hentet fra: [Visning av Tid for terror. Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning \(uio.no\)](#)
- Forfatterveiledning. *Universitetsforlaget*. [Forfatterveiledning \(universitetsforlaget.no\)](#)
- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H., & Østnor, A. (2016). Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen (2.utg.). Aschehoug.
- Iversen, L. L. 2017. Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I Lippe, M. S. v. d. & Undeim, S (Red.), Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget (s. 101-116). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag
- Kristiansen, F. M. (2018). *Lærebøkernes makt over multimodale teksters prakt: En studie av tre lærebøkers fokus på multimodale tekster*. (Mastergradsavhandling, Norges Arktiske Universitet). Hentet 22.07.2021: [thesis.pdf \(uit.no\)](#)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo Gyldendal Akademisk.

- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., & Steineger, A. (2018). *I samme verden*. Oslo: Cappelen Damm.
- Løvland, A. (2010). Multimodalitet og multimodale tekster. I *viden om læsing*, 7, 1-5. Hentet fra: [anne-lovland.pdf \(videnomlaesning.dk\)](#)
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, årgang 98 (05/2014), 329- 340.
- Nestby, D. H. (2019). Hvordan kan KRLE-faget fremstille islams mangfold. I *Prismet*, 70(4), 307-402. <https://doi.org/10.5617/pri.7514>
- Opsal, J. (2016). *Islam – lydighetens vei* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B & D.I. Jacobsen. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Samdal, A.G. (2013). *En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 28.06.21: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36661/Samdal_Astrid-Masteroppgave_2013.pdf?sequence=1
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skadberg, K. S. (2016). *Konfliktperspektiver og religionsundervisning: En kvalitativ studie av fire personers refleksjoner om temaet konflikt i faget religion og etikk*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet 21.07.21: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-55452>

- Skrunne, N. (2010). *Lærebokforskning: En eksploderende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag
- Smart, N. (1996). *Dimensions of the sacred: And Anatomy of the World's Beliefs*. University of California Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE1-02)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra [Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram \(REL1-01\) \(udir.no\)](#)
- VG. (2000, 02. juli). Fritt fram for lærebøker. Hentet fra: [Fritt fram for lærebøkene \(dagbladet.no\)](#)
- Lippe, M. S. v. d. & Undeim, S. (2017). Hva skal vi med religionsfaget i skolen? I Lippe, M. S. v. d. & Undeim, S (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 11-24). Universitetsforlaget.
- Lippe, M. S. v. d., Anker, T. & Roos, M. (2014). Religion i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 299-303. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-01>
- Wiik, P. & Waale, R.B. (2007). *Under samme himmel 3*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wiik, P. & Waale, R.B. (2016). *KRLE-boka 8-10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, årgang 98 (05/2014), 341-351.