

Tawḥīd: konstruksjon av én sann islam i saudiarabiske lærebøker

En analyse av saudisk nasjonal identitet gjennom læren om tawḥīd

Laila Makboul



Masteroppgave i Midtøsten- og Nord-Afrika-studier (30sp),
Program for asiatiske og afrikanske studier

Institutt for kulturstudier og orientalske språk,
Universitetet i Oslo

Våren 2012

© Laila Makboul

2012

Tawḥīd: konstruksjon av én sann islam i saudiarabiske lærebøker. En analyse av saudisk nasjonal identitet gjennom læren om tawḥīd

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Saudi-Arabia er et land som definerer seg selv som 100 prosent muslimsk. Dette impliserer at man ikke kan være saudier hvis man ikke tilhører islam. Hvordan de offisielle lærebøkene definerer islam sier derfor noe om hvilke vilkår i tro og handlinger som stilles til det å tilhøre den saudiske nasjon, og hva som gjør at man faller utenfor.

Lærebøker kan beskrives som et vindu til en stats kollektive identitet. I Midtøsten brukes særlig undervisningen i språk, historie og religion til å fremme denne identiteten. I land med muslimsk majoritet blir religionsundervisning en integrert del av den nasjonale identitet ved at religionen også står sentralt i historie- og språkundervisning. Slik formes religionen i tråd med nasjonens historiske og kulturelle særpreg, og blir det Starrett og Doumato kaller ”en generisk islam” (2008, 5). Denne islam blir i Saudi-Arabia presentert gjennom wahhabismen og læren om *tawhīd* – absolutt monoteisme. Læren om *tawhīd* blir derfor også læren om et ”oss” som gjenkjennes gjennom felles kvaliteter, karakteristikker og oppførsel, og er avhengig av å ha et ”dem” å sammenliknes med. I tråd med ønsket om å homogenisere befolkningen blir det religiøse interne ”dem” i prinsippet ikke identifisert i form av konkrete sekter, men presenteres som praksiser som bryter med *tawhīd*, i form av *shirk* (polyteisme) og *kufir* (vantro). I praksis vil identifiseringen av det interne usynlige ”dem” kunne knyttes til shia-minoriteten i landet fordi de fordømte handlinger er sterkt assosiert med denne retningen.

Hvordan lærebøkene håndterer denne motsetningen mellom å fremme læren om én sann islam samtidig som det eksisterer en shia-minoritet i landet gir et innblikk i landets politiske pragmatisme. Som denne studien viser opererer lærebøkene med dynamiske begreper som gis ulike meninger alt etter konteksten de diskuteres i. Religiøse konsepter om enhet og fare for splittelse tas i bruk med klare politiske implikasjoner, for å skape en balanse mellom landets religiøse og politiske interesser. En studie av disse konseptene kan derfor bidra til å kaste lys over hvordan styresmaktene klarer å kombinere læren om én sann islam med en distinkt religiøs minoritet i landet.

Takk

Min mor har gjennom årene lært meg at ”én hånd alene klapper ikke”, *yadd wahda mā katšaffaqsh* (marokkansk/arabisk ordtak). Denne avhandlingen er derfor et resultat av alle menneskene jeg har kommet i kontakt med gjennom mine studieår. En spesiell takk går til min veileder Bjørn Olav Utvik som har gitt meg råd, støtte, spennende diskusjoner og oppmuntring til å holde på gnisten gjennom hele skriveprosessen. Hjertelig takk til Berit Thorbjørnsrud som har lært meg å tro på meg selv gjennom moralsk støtte og konstruktiv kritikk.

Jeg vil også takke den norske ambassaden i Riyadh som gjennom det seks måneder lange oppholdet som hospitant ga meg muligheten til å få tak i de saudiarabiske skolebøkene, inspirasjon til avhandlingens tema, og en unik mulighet til å knytte bånd til et folk som med sin prisverdige gjestfrihet åpnet sine dører og hjerter for meg.

En spesiell takk til mine medstudenter for årrekker med diskusjoner og hjelp; Signe I. Bø, Marte K. Hårstad, Fatima Khalil, Ida N. Almestad og Eirik Finne – takk for alle faglige kommentarer, og ikke så faglige påfyll! En stor takk til Olav Elgvin for korrekturlesning og verdifulle råd. Og ikke minst: takk til min barndomsvenninne Shorok Khalil for uvurderlig støtte og solidaritet på godt og vondt; gjennom deg og din familie har jeg fått en innsikt i shia-islam jeg aldri ville fått gjennom en bok. Tusen takk til Qamar Ali og ”al-Hidayah” som har forsynt meg med religiøs kunnskap gjennom hele skriveprosessen.

Mamma Samira, uten din betingelsesløse tro på meg ville jeg aldri vært der jeg er i dag. Og pappa Mohamed, du har lært meg betydningen av å søke kunnskap. Til resten av familien: takk for at dere alltid er der.

Laila Makboul

Oslo, 20. mai 2012.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Takk	iv
1. Innledning	1
1.1. Forskningsspørsmål	1
1.1.1. <i>Lærebøker som slagmark</i>	2
1.2. Eksisterende forskningslitteratur	3
1.3. Kollektiv identitetskonstruksjon gjennom utdanning.....	4
1.3.1. <i>Den nasjonale identitet</i>	5
1.3.2. <i>Religion i skolepensum</i>	6
1.4. Metode	8
1.4.1. <i>Metodologiske og etiske utfordringer</i>	9
1.5. Oppbygging.....	12
1.6. Translitterasjon.....	13
2. Arven fra Muhammad ibn Abdul Wahhab	14
2.1. Den politisk-religiøse alliansen.....	14
2.2. Wahhabismen	15
2.3. Brudd på tawḥīd	16
2.4. I sammenstøt med "de andre"	17
2.4.1. <i>Avviserne – Al-Rāfiqūn</i>	18
2.4.2. <i>Shia-muslimere under Al Saud</i>	20
3. Én Gud – Én nasjon	22
3.1. De tre fundamentale prinsipper: Allah, islam, Muhammed	23
3.1.1. <i>Allāh</i>	23
3.1.2. <i>Religionens tre nivåer: Islām, Īmān, Iḥsān</i>	24
3.1.3. <i>Profeten Muḥammad</i>	24
3.2. Absolutt monoteisme – Tawḥīd	25
3.2.1. <i>Guds herrevelde – Tawḥīd al-rubūbiyya</i>	26
3.2.2. <i>Tilbedelse – Tawḥīd al-ulūhiyya/Tawḥīd al-‘ibāda</i>	27
3.2.3. <i>Guds navn og attributter – Tawḥīd al-asmā’ wal-ṣifāt</i>	28
3.3. Shirk, Kufr; Tawḥīds antiteser	29
3.4. Shirk – Å assosiere noe eller noen med Gud.....	30
3.4.1. <i>Former for Shirk</i>	31
3.5. Samhandlingen mellom "oss" og "dem"	35
3.5.1. <i>Kallet til den islamske tro – Al-da‘wa</i>	36
3.5.2. <i>Lojalitet og avstand – Al-walā’ wal-barā’</i>	37
3.6. Tawḥīd og fitna i historisk kontekst – et sunni-historisk narrativ	40
4. Konklusjon: Renhet eller enhet?	44
4.1. Islam som identitet	44
4.2. <i>Muslim, 100 %</i>	45

4.3. Fitna – Den store trusselen mot Tawhīd	48
4.4. Konklusjon.....	50
Litteraturliste.....	51
Tidsskrifter.....	54
Rapporter	55
Nettressurser.....	56
Annet.....	58
Intervjuer	59
Siterte saudiarabiske lærebøker	60
Vedlegg.....	63
1. Oversikt over gjennomgått skolepensum	63
2. Oversikt over skolebøkernes omfang i sidetall.....	64
3. Oversikt over ukentlig timeplan	65
4. Eksempel på referanseliste til videre lesning	66
5. Eksempel på ibn Abdul Wahhabs lære som utgangspunkt for et kapittel	67
6. Kart over Den islamske verden – <i>Al-‘ālam al-islāmī</i>	68
7. Det islamske brorskap - <i>Al-ukhūwa al-islāmiyya</i>	69
8. Andel muslimer i prosent.....	70
9. Forenklet begrepsforklaring	71

1. Innledning

Internasjonale analyser av saudiske lærebøker har i hovedsak hatt fokus på religionsundervisning og framstillingen av skillet mellom muslimer og ikke-muslimer. Det disse rapportene har til felles er at de påpeker at bøkene fremstiller verden som delt mellom ”troende” og ”ikke-troende”, mellom ”oss muslimer” og ”dem”, i hovedsak kristne og jøder. Lærebokanalysene har slik sett i stor grad fokusert på hvordan ”Vesten” fremstilles i lærebøkene. Det er muligens av den grunn at den indre muslimske konstruksjonen av oss versus dem i disse skolebøkene har fått mindre oppmerksomhet.

Den saudiske identitetskonstruksjonen er i stor grad basert på den religiøse reformatoren Muhammad ibn Abdul Wahhabs (1703-93) lære. Som Al-Saif (2003, 28) påpeker var ibn Abdul Wahhabs hovedanliggende de han anså som avvikere fra islams monoteisme innenfor hans samtid. Diskusjonen av kristne og jøder lå derfor utenfor ibn Abdul Wahhabs tenkning, slik den er framstilt i hans mest kjente verk ”Kitāb al-tawḥīd” (Boken om monoteisme). Det er ikke før i senere tid at konstruksjonen av oss og dem *internt* i ibn Abdul Wahhabs lære har blitt overført *eksternt* til å omhandle ”oss muslimer” og ”dem”, kristne og jøder (Intervju med Algasim¹, 28.03.2011).

Det er denne interne konstruksjonen av muslimsk identitet i saudiske skolebøker, og hva den kan fortelle om den saudiske nasjonale identitet, som er fokuset i denne studien. Dette er et viktig spørsmål i Saudi-Arabia fordi islam utgjør nasjonens overordnede identitet. Hvordan islam defineres blir i tillegg særlig presserende når landet har en shia-minoritet som i realiteten ikke inkluderes i landets ”nasjonale religion”.

1.1. Forskningsspørsmål

Det overordnede spørsmålet i undersøkelsen er hva det innebærer å være saudier i lys av en bestemt konstruksjonen av religiøs identitet. Da er det nødvendig å besvare følgende spørsmål om hva islam er og hva det innebærer å være muslim i følge skolebøkene: Hvilken tro og hvilke handlinger bringer et enkeltmenneske innenfor rammene av islam og omvendt; hvilken tro og hvilke handlinger kan føre en utenfor rammene av islam? Hvordan skiller skolepensumet mellom de som følger ibn Abdul Wahhabs lære om monoteisme og de som tilhører andre retninger innenfor islam, og hvordan behandles samspillet mellom dem?

¹ Abdulaziz Algasim, advokat og tidligere sharia dommer, er en del av en liberal islamsk tendens som kjemper for konstitusjonelle reformer i kongedømmet. Har tidligere utført kritiske studier av det saudiarabiske religiøse skolepensumet på arabisk.

Identitetskonseptet er interessant fordi det gir oss innsikt i en gruppes oppfatning av seg selv og andre. Som et teoretisk verktøy kan det bidra til bedre å forstå skolebøkenes innhold med hensyn til hva det innebærer å være saudier i lys av en islamsk identitet. Nasjonalitet og religion er to identiteter som i et samfunn som åpner for religiøs pluralisme vil anses som uavhengige av hverandre, og hvor nasjonal identitet i mindre grad er betinget av religiøs tilhørighet. I Saudi Arabia er derimot nasjonal identitet uløselig knyttet til den offisielle tolkningen av islam. Et problem som kan oppstå er når disse identitetene – det religiøse og det nasjonale – ikke kan forenes og den ene ender opp med å ekskludere den andre. Islam utgjør kongedømmets ryggrad ved at den ikke bare anses som en tro men også defineres som en uatskillelig del av nasjonens historie, kultur og politiske system. En studie av skolebøkenes innhold vil derfor si noe om hva makthaverne promoterer som en kollektiv nasjonal identitet, og hvordan denne kan føre til at en gruppe av befolkningen utelukkes som ”de andre”. Her vil jeg benytte shia-minoriteten som eksempel.

1.1.1. *Lærebøker som slagmark*

Analyse av saudiske lærebøker er høyst aktuelt fordi de gir et innblikk i et av landets viktigste sosialiseringsinstitusjoner og hvordan denne er med på å forme borgernes kollektive identitet. Innholdet i saudiske lærebøker er et omdiskutert felt som er gjenstand for en dragkamp mellom makthaverne, eksterne aktører, interne opposisjonsaktivister og ultrakonservative krefter.

Denne studien vil kunne fungere som et utgangspunkt for videre forskning om den latente interne konflikten mellom det sunni-styrte kongedømmet og landets shia-minoritet og den eksterne politiske striden med Iran. Shia-minoriteten blir stadig stemplet som Iran-agenter og opplever spesielt i politisk turbulente tider å bli mistenkt av sunni-majoriteten for å være en femtekolonne under Irans kontroll. Å undersøke hva som defineres som en muslim – og dermed definisjonen av hva som oppfattes å føre en ut av islam – i saudiarabiske skolebøker vil også være et viktig bidrag til den eksisterende forskningen om ulike tolkninger av apostasi i islam.

Godt hjulpet av oljerikdommen har Saudi-Arabias religiøse budskap fått en global utbredelse gjennom finansiering av religiøse institusjoner, utdanning av utenlandske elever og ikke minst en aktiv bruk av ulike medier (Prokop, 2003, 83-5). Budskapet har også nådd Norge gjennom sosiale medier og populære saudiskbaserte fatwasider som www.islamqa.com. Det har blitt registrert en voksende tendens til at unge norske muslimer i enkelte miljøer tar i bruk sistnevnte som en viktig kilde til kunnskap om islam, og er spesielt

merkbart i diskusjonsforum på sosiale medier som Facebook. utfordringer vil oppstå når religiøs rådgivning, tilpasset en saudisk kontekst, blir forsøkt implementert av personer i en annen kontekst, i dette tilfellet Norge. Studien av innholdet i de religiøse lærebøkene kan derfor også være et bidrag til den norske samfunnsdebatten, der slike spørsmål kan komme til å bli mer aktuelt i tiden fremover.

1.2. Eksisterende forskningslitteratur

Internasjonale lærebokundersøkelser har utviklet seg til en anerkjent akademisk gren og har en relativ lang tradisjon i den vestlige verden (Pingel, 2010, 43). Initiert av FNs forgjenger Folkeforbundet, startet internasjonale lærebokanalyser som et ledd i arbeidet for å forhindre en gjentakelse av grusomhetene under første verdenskrig (Pingel, 2010, 9). Dette arbeidet bestod av å søke etter gjensidig fremmedhat og stereotypier i skolebøkene (ibid.). Lærebøker har også fått særlig oppmerksomhet blant annet fordi de i følge Altbach “[...] er en av de viktigste innmat i utdanningen: tekstene reflekterer grunnleggende ideer om en nasjonal kultur, og ... er ofte et brennpunkt av kulturell kamp og kontrovers.” (her sitert av Pingel, 2010, 7). I dag har lærebokundersøkelser som mål å gi bedre innsikt i de sammenhengene som eksisterer mellom historieundervisning, geografi og samfunnslære², og de fordommene og misoppfatningene elevene møter i hverdagen slik de har forplantet seg i politisk kultur (Pingel, 2010, 43).

Målene ovenfor reflekteres i analyser utført av skolebøker i Midtøsten (Pingel, 2010, 8). Av anerkjente institutter for lærebokanalyser, foruten UNESCO, kan man nevne det veletablerte Georg-Eckert instituttet som har en egen forskningsgruppe som undersøker framstillingen av ”oss” og ”dem” i europeiske og muslimske samfunn (GEI). I tillegg undersøker slike lærebokanalyser også hva bøkene kan fortelle oss om det gjeldende landets politiske interesser. Som blant annet Adwan bemerker har utdanning i Midtøsten tradisjonelt blitt brukt som et verktøy for å fremme et bestemt sett av ideologiske, religiøse eller nasjonalistiske perspektiver (sitert i Leirvik, 2010, 1038). Her har det religiøse innholdet i skolebøker i Midtøsten også fått oppmerksomhet, enten konteksten har vært den palestinsk-israelske konflikten, Irans promotering av en politisert shia-identitet eller den omdiskuterte wahhabi-doktrinen i saudiarabiske skolebøker³. Sistnevnte har siden 11. september vært i

² Realfag har tradisjonelt sett ikke inngått som en del av internasjonale skolebokanalyser fordi det hovedsakelig er i de overnevnte fagene at holdninger og læren om seg selv og andre blir introdusert.

³ Se Doumato og Starretts (red.) (2008) ”Islam and Textbooks in the Middle East” for en oversiktlig analyse av det religiøse innholdet i skolebøkene i Egypt, Iran, Jordan, Kuwait, Oman, de palestinske områder, Saudi-Arabia, Syria og Tyrkia. Boken har delvis blitt skrevet som en respons til aktuelle bekymringer og påstander om at utdanning i Midtøsten er en fare for elevene og for internasjonal fred og stabilitet fordi de blant annet

søkelyset, anklaget av diverse interessegrupper og høyrekonservative krefter i USA for å danne grobunnen for den ekstreme ideologien bak de femten av nitten flykaprerne som var av saudisk opprinnelse⁴. Men i tråd med Doumato og Starrett (2008) vil jeg i denne studien legge til grunn at lærebøkene bør leses som symptomer fremfor årsaker til en politisk orden⁵ (218). Skandinavia har spesielt utmerket seg i dette akademiske feltet (Pingel, 2010, 45) og norske forskere som Oddbjørn Leirvik har vært viktige bidragsyttere i undersøkelsen av fremstillingen av de *eksterne* ”dem” (les: kristne og jøder) i muslimske skolebøker (Leirvik 2004, 2010)⁶. Internasjonale lærebokanalyser fortsetter derfor å være et viktig forskningsfelt som denne studien viderefører, gjennom å analysere den mindre undersøkte fremstillingen av det *interne* ”oss” og ”dem” innenfor den islamske tradisjon i de saudiarabiske lærebøkene.

1.3. Kollektiv identitetskonstruksjon gjennom utdanning

Konstruksjon av identitet forstås i denne studien som ”skapelsen, vedlikeholdelsen og artikuleringen av sosiale identiteter av individer og grupper” (Talbot, 2008). I følge sosiologiske forklaringer er identiteter sosialt dannede fenomener og innebærer at en individs eller en gruppes identitet er skapt, forhandlet og aktivt gjenskapt gjennom interaksjon med andre (ibid.). Identitet kan derfor betraktes som et verb ved at det er noe en gjør eller oppnår gjennom sosial interaksjon (ibid.). Forestillingen om en kollektiv identitet har vært gjennomgått i klassiske verk om sosiologiske konstruksjoner av blant annet Marx, Durkheim og Weber (Talbot, 2008). I følge Cerulo har disse verkene det til felles at de vektlegger felles attributter og likheter, eller ”oss-heten” av grupper (sitert i Talbot, 2008). Denne gjenkjenningen av ”oss” gjennom felles kvaliteter, karakteristikk eller oppførsel betyr at identitet er et relativt konstruert som er avhengig av å ha et ”dem” å sammenlikne seg med. Som Tedesco (1997, 62) forklarer impliserer identitetskonstruksjon en identifisering av det som er annerledes og betyr derfor at konstruksjonen av ”oss” kun kan eksistere i relasjon til et eksisterende ”dem”. En slik forståelse av identitetskonstruksjon gjør det dermed nødvendig å identifisere både ”oss-et” og ”dem-et” i de saudiske skolebøkene.

promoterer ekskludering og bruk av vold (ibid., 4). Kapitlet om Saudi Arabia konkluderer blant annet med at skolebøkene er designet for å homogenisere befolkningen, innprente lojalitet til staten, samt at bøkene brukes som talerør for én islam (Doumato, 2008, 154).

⁴ Se for eksempel rapporter av den politiske tenketanken The Institute for Gulf Affairs på www.gulfintstitute.org.
⁵ I en lengre rapport på vegne av den norske ambassaden i Riyadh og universitetet i Oslo våren 2011 undersøkte jeg hvorvidt de religiøse skolebøkene i Saudi-Arabia ga grobunn for politisk ekstremisme. Basert på tidligere rapporter om temaet og intervjuer med professorer, offisielle tjenestemenn og saudiske aktivister kom jeg fram til at skolepensumet ikke hadde direkte sammenheng med ekstremismen som rammet USA og senere Saudi-Arabia i 2004-2005.

⁶ Se for eksempel ”Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies” redigert av Leirvik og Kaymakcan (2007), samt nettsiden www.oslocoalition.org.

Hvilke former for attributter og likheter kan således en kollektiv identitet være dannet av? Man kan definere seg selv og gruppene man tilhører i form av ulike karakteristikk som inkluderer blant annet språk, historie, hudfarge og ikke minst religion. Karakteristikkene kan grovt sett samles under betegnelsen etnisitet som ifølge Bush og Saltarelli kan forstås som ”kulturelt særpreget” (2000, 2). En etnisk gruppe er slik sett en folkegruppe som tar del i felles sosiale handlinger som forsterker deres oppfatning av egen identitet som blant annet består av karakteristikkene ovenfor. (Bush og Saltarelli, 2000, 2). Som Jones påpeker kan likevel den samme distinktive gruppen defineres i andre termer, av andre, enn det de gjør selv (Jones, 1997, 3). Det er derfor avgjørende hvem som sitter med definisjonsmakten, ikke minst i relasjon til hvordan en stats ”nasjonale identitet” defineres.

1.3.1. Den nasjonale identitet

I følge Bernard Lewis er en nasjon ”en gruppe mennesker bundet sammen av et felles språk, troen på en felles avstamning og en delt historie og skjebne” (sitert i Dawisha, 2003, 6). Det som skiller en nasjon fra en etnisk gruppe eller andre kollektive identiteter er førstnevntes ønske om å oppnå politisk suverenitet innenfor et territorium (Dawisha, 2003, 8).

Svært få stater utgjør én etnisk homogen gruppe og det som derfor betegnes som en ”nasjonalstat” er i realiteten en ”fiktiv” statlig enhet av ulike etniske grupper (Jones, 1997, 1). Stater vil forsøke å kontrollere denne etniske heterogeniteten som kan utgjøre en fare for interne konflikter ved å fremme en spesifikk kulturell homogenitet i befolkningen basert på enhet og lojalitet (Jones, 1997, 3). Slik sett kan utdanning fungere som et viktig verktøy for å forebygge potensielle interne konflikter mellom ulike grupper (ibid.; Bush og Saltarelli, 2000, 13) Denne prosessen kalt nasjonsbygging består av at en dominerende kultur blir den hegemoniske kulturen, ”en omvendende kultur og en kultur av konvertering og assimilering”, hvor blant annet den dominerende religion blir den ”nasjonale religion” (Zambeta, 2005, 65). I situasjoner hvor stater frykter spenninger mellom etniske grupper vil statsapparatet ofte ta i bruk skolebøker som enten homogeniserer mangfoldighet eller presenterer den som en trussel som må elimineres (Bush og Saltarelli, 2000, 13).

Utdanning, sammen med regulering av immigrasjon og statsborgerskap, er hovedmidlene stater bruker for å kontrollere mangfold og håndheve homogenitet i befolkningen (Coulby, 1997, 7). Utdanning som det primære middel for å skape patriotisk borgerskap har lenge vært anerkjent av nasjonalister. Med en slik hensikt innebærer utdanning ikke bare å overføre kunnskap, men handler også om å forme individet (Dawisha, 2003, 63).

Filosof og sosialantropolog Ernest Gellner mener derfor at monopol i utdanning er mer sentralt for staten enn monopol i legitim voldsbruk (Dawisha, 2003, 63).

Alle stater bruker skolen for å fremme en distinkt nasjonal identitet (Durrani og Dunne, 2010, 218). Den nasjonale identiteten vil derfor variere fra stat til stat og reflektere statenes interesser og behov. For eksempel illustrerer Dawisha (2003) viktigheten av utdanning under utviklingen av arabisk nasjonalisme. Dens teoretiske grunnlegger, Sati' al-Husri, var under hele sin karriere knyttet til offisielle posisjoner innen utdanning og skal ha erklært at ”det ultimate målet med [historiefag] er å styrke patriotiske og nasjonalistiske følelser i studentenes hjerter [...] Ideen om forening av den arabiske nasjon [...] bør komme klart frem fra starten” (her sitert i Dawisha, 2003, 73-4). Under autoritære regimer vil utdanning følgelig verdsettes for dens sosialiserende funksjon av å produsere lojale borgere. En studie av Georg-Eckert instituttet peker i den forbindelse på land i Midtøsten som Syria, Saudi-Arabia og Jordan (GEI, 2009, 10). Blant fag med særlig betydning for dannelsen av den nasjonale identitet i Midtøsten er språk, historie og religion. Sammen utgjør disse det som ofte er blitt ansett som triangelen for den kollektive nasjonale identitet (Sayed, 2010, 81).

1.3.2. Religion i skolepensum

Viktigheten av språk- og historieundervisning som en autoritativ versjon av et lands kollektive identitet har gitt fagene høy relevans innenfor internasjonale studier av skolepensum (Pingel, 2010, 8). Disse fagene har for eksempel vært aktivt brukt av de tidligere koloniherrernes utdanningspolitikk for innføring av kulturell og intellektuell kolonialisme. Disse innførte sitt språk som det offisielle språket i de kolonialiserte landene og underviste i sin egen historie i et forsøk på å påtvinge sin kultur på de kolonialiserte (Sayed, 2010, 82). Hva angår undervisningen i arabisk kan den ha ulike betydninger avhengig av aktørene og deres interesser. For eksempel kan undervisning i arabisk for islamister handle om en religiøs undertoning av skolepensumet som fremhever islam som landets religion, mens språket for arabiske nasjonalister utgjør selve pulsåren som har bundet alle de arabiske statene sammen.

Historieundervisning kan tilsvarende forstås som en prosess hvor bestemte historier og hendelser framheves mens andre minimeres eller ignoreres. Man blir enige om et spesifikt sett av fakta [...] som gis sosial sanksjon og politisk godkjenning (Bush og Saltarelli, 2000, 2). Slik kan historie forstås som å ”fortelle sannheten og ikke annet enn sannheten, men ikke nødvendigvis hele sannheten” (Kabir sitert i Bashshur, 2007, 192). Andre ganger, og da spesielt under politiske konflikter, brukes en forvrengt og falsifisert historie både bevisst og ubevisst for å demonisere motstanderen (Bush og Saltarelli, 2003).

Den tredje viktige delen av skolepensumet er det religiøse innholdet.

Religionsundervisning er ikke kun begrenset til teologiske og spirituelle spørsmål men dekker et bredt spekter av læren om et lands tradisjoner, historie, moral og sosial oppførsel. Det religiøse innholdet kan også være godt representert i språk- og historieundervisning og er slik sett i mange land konstruert som en integrert del av den nasjonale identitet (Zambeta, 2005, 80). Dette har ledet flere til å anse religiøs identitet som en kjerne i forestillingen om nasjonen i mange stater, og som et essensielt politisk instrument for nasjonal samhørighet (Shibata, 2005, 91). I likhet med historieundervisning har derfor også lærebøkernes framstilling av religion i Midtøsten vært av stor interesse for ulike politiske aktører. I tillegg til internasjonale lærebokanalyser har også eksterne stater hatt en interesse i å forme det religiøse skolepensumet. I den muslimske verden har for eksempel USAs involvering bidratt til å politisere skolepensumet. Under den kalde krigen finansierte de lærebøker som kombinerte islam med voldelig budskap og fremmedfrykt, der hensikten var å militarisere afghanere i kampen mot Sovjet (Starrett og Doumato, 2008, 6). Senere, etter 11. september, har lærebøkene vært viktige i arbeidet for å moderere anti-amerikansk budskap, der spredningen av sufisme har blitt oppmuntret som en motgift til Saudi-Arabias wahhabisme (ibid.)

Som en del av en nasjons kollektive identitet kan den religiøse undervisningen være i tråd med andre former for tilhørighet og politiske interesser (Zia, 2010, 263). I studier av islamsk undervisning i Midtøsten ser man derfor at til tross for likheter finnes det store variasjoner i oppfatningen av hva som er den sanne islam. I studiene av det religiøse skolepensumet i ni land i Midtøsten konkluderer Doumato og Starrett (2008) med at konstruksjonen av hva det innebærer å være muslim varierer drastisk fra land til land. Alle skolebøkene har oppfunnet det de kaller en original generisk islam som unngår å anerkjenne sekteriske forskjeller og er formet for å utvikle en følelse av nasjonalisme og fremme legitimitet for makthaverne (Starrett og Doumato, 2008, 5). De fleste landenes religiøse skolebøker unngår å nevne ulike retninger innenfor islam. Selv i Oman der halve befolkningen tilhører ibadi-retningen og i Syria der den regjerende familien er alawier, blir skolepensumet i realiteten undervist som ”sunni-islam” (Starrett og Doumato, 2008, 20). Forfatterne nevner to unntak fra denne tendensen; Iran og Saudi-Arabia. I Irans tilfelle blir sunni/shia-splittelsen anerkjent men kun presentert som en politisk uenighet om hvem som skulle lede det muslimske samfunnet etter profeten Muhammeds død, uten å ta i bruk fornedrende termer om sunni-retningen (Mehran, 2010, 372-4; 2008, 65-6). Unnvikelsen fra å peke på forskjeller mellom sunni og shia har blitt tolket som et forsøk fra iranske myndigheter på å identifisere seg med den større muslimske verden, *umma* (Mehran, 2010, 378). Som jeg vil vise i denne studien av Saudi-Arabias

religiøse skolepensum har også saudiske skolebøker i den senere tid gjennomgått endringer som på overflaten ser ut til å unngå å nevne samtidens spesifikke konfesjonelle grupper i fordømmende termer. Forbudte handlinger blir gjennomgått i detalj men uten å nevne hvilke grupper som praktiserer disse. I realiteten er disse praksisene uløselig koblet til shia-islam og sufisme, hvorav førstnevnte utgjør en distinkt minoritet i landet. Læren om én islam har derfor avgjørende følger for denne gruppen og for saudisk identitet.

1.4. Metode

Denne dokumentanalysen er basert på en gjennomgang av 47 religiøse lærebøker og tilhørende 43 arbeidsbøker som blir brukt i undervisningen på saudiarabiske grunnskoler (se vedlegg 1, tabell 1)⁷. Omfanget av disse bøkene er på totalt 5661 sider, hvorav 3809 sider er fra lærebøker og 1852 sider fra arbeidsbøker. Bøkene blir brukt i fagene *tawhīd* (absolutt monoteisme), *hadīth* (beretninger om profeten Muhammed), *fiqh* (islamsk rettsvitenskap) og *tafsīr* (tolkning av koranen). I tillegg har jeg inkludert det religiøse innholdet i samfunnsfagbøkene (heretter kalt *Ijtimā'iyya* som er en forkortelse av den lengre tittelen i bøkene – *al-Dirāsāt al-Tarbiyya al-ijtimā'iyya wal-waṭāniyya*) Jeg har benyttet meg av de nyeste utgavene av skolebøkene, hovedsakelig for skoleårene 2009-2010, 2010-2011 og 2011-2012. Disse har alle gjennomgått de omfattende reformene som ble igangsatt i 2006 (Intervju med Alromi⁸, 25.05.2011). Eksisterende analyser av skolepensumet i Saudi-Arabia som denne studien refererer til har vært gjort av eldre utgaver. Alle offentlige saudiarabiske skoler benytter seg av det samme skolepensumet som blir utgitt av utdanningsdepartementet (Intervju med Alromi, 25.05.2012).

Som en dokumentanalyse vil undersøkelsen i all hovedsak være basert på den kvalitative forskningsmetoden. Denne metoden egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2002, 12). I undersøkelsen vil jeg ta i bruk den kvantitative metoden der jeg mener den er bedre egnet til å studere temaet. Dette inkluderer de områder hvor jeg har behov for å kartlegge utbredelse og antall (Thagaard, 2002, 17). For eksempel vil dette gjelde i oversikten over omfanget av religiøse fag i forhold til resten av skolepensumet, samt i undersøkelsen av hvor mye av bøkens innhold som er dedikert til læren om tilbedelse i forhold til andre aspekter ved den islamske troen.

⁷ Store deler av skolebøkene fikk jeg direkte fra det saudiske utdanningsdepartementet under mitt opphold som hospitant for den norske ambassaden. Resten av bøkene har jeg lastet ned fra utdanningsdepartementets nettsider for Planlegging og Utvikling (www.cpfdc.gov.sa).

⁸ Viseminister for planlegging og utvikling i utdanningsdepartementet.

Internasjonal lærebokanalyse har hovedsakelig har to generelle utgangspunkter. Den ene varianten, didaktisk analyse, behandler den metodologiske tilnærmingen til et valgt tema og utforsker pedagogikken *bak* selve teksten. Innholdsanalyse som er den andre varianten utforsker *selve* teksten og hva forteller oss (Pingel, 2010, 31). Denne teksten har det sistnevnte utgangspunktet. Arbeidet mitt går ut på å undersøke innholdet i et allerede valgt tema og vil derfor være basert på en deduktiv tilnærming til skolebøkene, fremfor en induktiv tilnærming som har fokus på læreboken i sin helhet og hvilke temaer den dekker (Pingel, 2010, 70). Som rettesnor for analysen har jeg i stor grad basert meg på UNESCOs håndbok for forskning på lærebøker (Pingel, 2010). Den første delen av analysen vil ha en deskriptiv tilnærming hvor jeg fremstiller lærebøkene innhold i forhold til undersøkelsens problemstilling. Den andre delen av analysen vil bestå av en overordnet diskusjon av hva funnene i den første analysedelen kan fortelle om saudisk nasjonal identitet.

Samtidig er det på sin plass å understreke at valget av innholdet jeg fremstiller under den første delen i seg selv er en tolkning av hva som er aktuelt for problemstillingen. Under gjennomgangen av lærebøkene har jeg hele tiden vært bevisst på å finne passasjer som direkte omhandler problemstillingen. For eksempel har jeg valgt å fokusere på de passasjene som omhandler ikke-muslimske praksiser som bøkene presenterer som relevante i dag. I tillegg har jeg satt søkelyset på handlinger og aktører som kan bli knyttet til avvik og avvikere fra bøkene lære om den sanne islam, og har således ikke fokusert på passasjer som eksplisitt omhandler ikke-muslimer som kristne og jøder. Andre temaer som også kan være av indirekte relevans har derfor fått lite oppmerksomhet i gjennomlesningen. Selve gjennomgangen av skolebøkene har gått ut på å registrere passasjene i bøkene som omhandler problemstillingen. Her har jeg vært spesielt opptatt av begrepsbruk og notert meg de delene av lærebøkene der relevante termer som for eksempel *tawhīd* har vært brukt.

I analysen som følger vil jeg henvise til skolebøkene ved å referere til fag, klassetrinn (1.-8.), hvilket semester det blir undervist i med "1." eller "2.", "a" eller "b" for henholdsvis lærebok og arbeidsbok og tilslutt sidetall. For eksempel vil (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 10) referere til *tawhīd*-bok for femte klasse, første semester, lærebok, side 10 (vedlegg 5).

1.4.1. Metodologiske og etiske utfordringer

En studie av et så stort omfang med de begrensningene i en 30 studiepoengs avhandling har vært krevende. Med over 5600 sider på arabisk har jeg brukt et semester ekstra på å gjennomgå materialet og få en oversikt over de passasjene som min problemstilling omhandler. En alternativ løsning til denne utfordringen kunne vært å bestemme seg for kun å

fokusere på et bestemt antall bøker fremfor alle tilgjengelige religiøse skolebøker i grunnskolenivå. Likevel har jeg valgt å lese gjennom alle lærebøkene fordi jeg mener det gir meg en bredere forståelse av innholdet i skolebøkene og utrunder meg til å bli bedre i stand til å besvare problemstillingen. Samtidig kan et tilfeldig valgt sett av bøker føre til at det blir en skjev framstilling av innholdet i disse bøkene, fordi de simpelthen har ulikt innhold. Dette valget har også i stor grad vært påvirket av faren for ikke å ivareta en helhetlig presentasjon av lærebøkens innhold, som har vært den primære innvendingen mot temasentrerte tilnærminger (Thagaard, 2002, 153). Det sagt er det viktig å presisere at ikke alle bøkene jeg har gjennomgått har vært like relevante for undersøkelsen. Her er det helt klart *tawhīd* bøkene som skiller seg mest ut i relevans til problemstillingen. Det er i disse bøkene at den muslimske identitetskonstruksjonen nøye gjennomgås. Tyngden av undersøkelsen ligger derfor på *tawhīd* bøkene, mens resten av bøkene har utrustet meg med en bredere forståelse av bøkens innhold og vært brukt i den grad de kan underbygge problemstillingen. Dette gjelder også for de medfølgende arbeidsbøkene. *Tawhīd*-bøkene er på totalt 938 sider med henholdsvis tretten lærebøker på 605 sider og tolv arbeidsbøker (se vedlegg 2, tabell 2).

Språkmessig har gjennomgangen latt seg gjennomføre. Skolebøkene er beregnet for barn som har en begrenset forståelse av temaene i bøkene og et enkelt arabisk ordforråd. Begrepene er derfor betydelig forenklet sammenliknet med religiøse bøker på mer avansert nivå. Selv om jeg ikke har arabisk som hovedmål behersker jeg språket på høyt nivå. I tillegg er jeg fortrolig med mange av begrepene som brukes i disse bøkene, både gjennom studier og min muslimske bakgrunn. I tilfeller der det har vært utfordringer har jeg tydd til hjelp fra arabiskspråklige bekjente eller brukt ordboken (Cowan, 1994). Min største utfordring med å oversette skolebøkens innhold har vært i de tilfeller der de arabiske begrepene er åpne for mangfoldige oversettelser som kan gi vidt forskjellige betydninger av teksten. I disse tilfellene har jeg bevart det arabiske ordet i parentes og forsøkt å bruke det norske begrepet som etter min forståelse gir nærmeste mening av teksten etter å ha konferert med arabiskspråklige. Det har også vært problematisk å skulle direkte oversette koran- og hadith-sitater fra skolebøkene fordi dette ofte vil medføre en egentolkning av tekstene. For å unngå dette dilemmaet har jeg ved koran-oversettelser tatt i bruk den norske oversettelsen av Einar Berg (2005) og engelske oversettelser gjennom nettsiden www.quranexplorer.com⁹.

Det å gå gjennom alle tilgjengelige skolebøker med religiøst innhold betyr ikke at alt undervisningsmateriale er gjennomgått. Det er viktig å poengtere at det er mye som ikke er

⁹ Jeg har også tatt i bruk nettsiden ved oversettelse av hadither. University of Southern California har opphavsretten til denne delen av nettsiden og rommer de fire store kanoniske hadith-samlinger innen sunni-islam; Bukhari, Muslim, Malik og Dawud.

relevant i denne undersøkelsen men som vil være minst like interessant i studiet av skolebøker i større forskningsprosjekter. Flere av bøkene har referanse til videre lesning, nettsider operert av saudiske myndigheter eller til CD-rom som følger med utvalgte leksjoner (se vedlegg 4 for eksempel på en slik referanse). For eksempel refereres det direkte til den saudibaserte nettsiden www.islamqa.com i de saudiarabiske skolebøkene for en videre fordypning i de underviste emnene (Fiqh, 2011, 8.1.b., 31). Denne nettsiden er drevet av saudiske shaykh Muhammad Salih al-Munajjid, som blant annet har studert under saudiske geistlige lærde som shaykh Abdulaziz ibn Baz og shaykh Muhammad ibn Salih al-Uthaymin. I tillegg kommer all annen klasseromaktivitet og ikke minst lærerens rolle i klasserommet og hvordan elevene selv oppfatter det som blir undervist. Teorien om dette såkalte "Skjulte skolepensum" ("Hidden curriculum") betoner kontekstuelle faktorer som lærerens personlighet, gjeldende klasseromdynamikk og sosial bakgrunn i hvordan budskapet blir mottatt og tolket (Prokop, 2003, 82). Som Apple (1992, 10) bemerker er mening "produktet av et system av forskjeller der teksten artikuleres. Det finnes dermed ikke bare "én tekst", men mange, fordi de er åpne for mangfoldig lesning". Skolebøker bør derfor ses på som ett av flere tilgjengelige *utdanningsverktøy* som videre vil ha forskjellige meninger alt etter hvem som tar teksten i bruk.

Å kontekstualisere skolebøkens betydning i elevens utdannelsesløp samt reflektere over viktigheten av dem har vært en avgjørende del av undersøkelsen for å hindre å bli fastlåst i absolutte "sannheter". Mye har blitt fortalt om Saudi-Arabias skolebøker i mediene de siste ti årene, og det har ofte vært preget av den politiske konteksten. Også det å rette hele fokuset på undersøkelsens problemstilling i gjennomgangen av skolebøkens innhold kan føre til en skjev fremstilling av hvor viktig dette temaet faktisk er i forhold til andre temaer i disse bøkene. Denne formen for selektivt fokus og dermed selektiv lesning kan føre til at innholdet feiltolkes ved at andre minst like viktige temaer kan bli satt i skyggen. Disse refleksjonene er viktige å ta med i lesningen av denne studien.

Min posisjon til materialet i undersøkelsen vil også være påvirket av min egen religiøse og sosiokulturelle bakgrunn. Som Pingel (2010, 68) nevner vil en kvalitativ analyse være påvirket av forskerens verdisystem og egen forståelse av problemstillingen. Oppvokst i et vestlig samfunn med tilhørighet i den sunni-muslimske tradisjonen kan min posisjon ha en viss påvirkning på hvordan jeg tilnærmer meg stoffet. På samme måte som tekstene vil være åpne for varierende lesning og forståelse for elevene og leseren, kan det samme gjelde meg som forsker på dette innholdet. Selv valget av problemstilling reflekterer til en viss grad mitt eget verdisystem og hva jeg finner av interesse, på samme måte som fokuset på de

engelskspråklige analysene av saudiarabiske skolebøker hittil har vært på de *eksterne* ”andre”. På en annen side vil jeg få god bruk for min ”tosidige identitet” i det at jeg kan se på materialet gjennom en intern og ekstern linse der jeg både faller innenfor ”oss” i tekstens omtale av den islamske enhet og ”dem” som tilhørende en annen islamsk tradisjon enn bøkene gjeldende religiøse narrativ. Likevel vil enhver forsker som studerer trossystemer, uavhengig av om man er på utsiden, innsiden eller begge deler, stå overfor utfordringer¹⁰. Jeg har derfor kontinuerlig stilt spørsmålstegn til egne tolkninger og forsøkt, så langt det har vært mulig, å fremstille den første analysedelen uten å tillegge den egne tolkninger.

En siste anmerkning det er viktig å påpeke, og som har sammenheng med Pingels bemerkninger sitert i forrige avsnitt (2010, 68), er at disse bøkene ikke er som livssynsbøker man for eksempel er vant til i Norge av blant annet to årsaker. For det første forventes det i politisk-pluralistiske samfunn at bøkene skal ha rom for andre religiøse identiteter. Ofte kan derfor innholdet i de saudiske lærebøkene virke snevert og kompromissløst hvis de sammenliknes med våre egne erfaringer med hva en livssynsbok bør inneholde. Det hadde for eksempel ikke vært mulig å foreta en komparativ analyse av saudiske religiøse skolebøker og livssynsbøker i Norge fordi de er skrevet med to forskjellige utgangspunkt i vidt forskjellige kontekster. Som Ulfat¹¹ påpekte i spørsmål om hvorvidt skolepensumet er tolerant overfor andre, vil ”en objektiv analyse for å kunne dømme oss være å dra til de amerikanske¹² religiøse skolene og sammenlikne hva de lærer og hva vi lærer, og hvilke av dem som er mer eller mindre tolerant” (intervju, 02.05.2011). For det andre er skolesystemet i Saudi-Arabia, i likhet med de fleste land i Midtøsten, annerledes ved at de i stor grad fortsatt baserer seg på tradisjonelle metoder av utenatføring (GEI, 2009, 9). Dette innebærer en del memorering og en eksamineringsmetode som ofte krever klare svar på hva som er rett eller galt. Skolebøkene innhold og oppbygging reflekterer denne formen for utdanning der det gis klare, riktig/galt svar som kan virke svært snevre i ”vestlige” øyne. Innholdet er derfor ikke bare styrt av politiske og religiøse interesser men også av den tradisjonelle læringsmetoden i Saudi-Arabia.

1.5. Oppbygging

Denne studien er inndelt i fire kapitler. Kapittel 2 presenterer det teologiske og historiske bakteppet for lærebøkene innhold. Her gjør jeg rede for kongedømmets religiøs-politiske

¹⁰ For en omfattende diskusjon rundt studiet av religion og problemet utfordringene knyttet til innside/utside-perspektiv, se McCutcheons (red.) ”The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion” (1999).

¹¹ Politisk aktivist og rådgiver for Saudi Arabian General Investment Authority (SAGIA).

¹² Samtalen dreide seg i stor grad om kritikken fra amerikansk hold om at skolepensumet fremmet intoleranse og politisk ekstremisme. Ulfat trakk derfor USA som et eksempel.

allianse mellom Muhammad ibn Abdul Wahhab og Al Saud-dynastiet. Formålet er å vise hvordan arven fra ibn Abdul Wahhab former kongedømmets nasjonale identitet, og legger føringer for lærebøkens innhold og framstillingen av de interne ”andre”. Kapittel 3 analyserer framstillingen av den muslimske identitet i lærebøkene og utgjør avhandlingens hoveddel. For å forstå sammenhengen mellom den religiøse læren og den nasjonale identitet blir det her viktig å identifisere ”oss-et” gjennom læren om islam og hva det innebærer å være muslim. Likeledes vil det være nødvendig å identifisere ”dem-et” som står i relasjon til ”oss-et”. I tillegg blir det avgjørende å undersøke bøkens lære om samspillet mellom disse motstridende identitetene, og framstillingen av landets historie. Denne delen vil kunne gi en dypere innsikt i hvordan staten søker å håndtere utfordringer knyttet til religiøs mangfold og potensielle trusler mot den nasjonale identitet. Kapittel 4 vil drøfte hvordan funnene i lærebøkene kan forstås i lys av de religiøse og politiske realitetene i landet. Her vil jeg argumentere for at frykten for ustabilitet har spilt en avgjørende rolle i å utforme det religiøse innholdet. Konklusjonen er at læren om enhet (*tawhīd*) er uløselig knyttet til faren for splittelser (*fitna*) og dermed får betydning på både et religiøs og et politisk plan.

1.6. Translitterasjon

ا	a, ā	ب	b	ت	t	ث	th	ج	j	ح	h	خ	kh
د	d	ذ	dh	ر	r	ز	z	س	s	ش	sh	ص	ṣ
ض	ḍ	ط	ṭ	ظ	ẓ	ع	ʿ	غ	gh	ف	f	ق	q
ك	k	ل	l	م	m	ن	n	ه	h	و	w, ū	ي	y, ī
ء	ʾ												

Jeg bruker en forenklet transkribering av arabiske fremmedord som vil stå i kursiv. Begreper som er godt innarbeidet i det norske språket vil ikke transkriberes. Dette inkluderer ord som Allah, sunni, shia, hadith og sharia, samt arabiske navn som Muhammed. Lange vokaler skrives *ā, ū, ī*. *Hamza* (أ) markeres ikke ved begynnelsen av ord. *Tā' marbūṭa* (ة) skrives med *-a* i entall, *-āt* ved flertall og *-at* ved *idāfa*. Diftonger angis med *aw* og *ay*. Både *hamzat al-qaṭ* og *hamzat al-waṣl* markeres med ”*al-*”, og det gjøres ingen distinksjon mellom ”måne-bokstaver” og ”sol-bokstaver” ved assimilasjon. *Nisba*-endelser skrives med *-ī* ved hankjønn og *-iyya* ved hunkjønn. Suffiksene ved nominativ-, genitiv- og akkusativ-setninger er heller ikke tatt med i transkriberingen. En forenklet oversettelse av de mest gjennomgående begrepene er vedlagt i slutten av studien (vedlegg 9).

2. Arven fra Muhammad ibn Abdul Wahhab

[...] Og med menneskets avstand fra Budskapets epoke ble ignoranse [*jahl*], innovasjoner (*bida'*) og avvik [*inhirāf*] utbredt. Men Allah forutbestemte til denne [musliske] nasjonen [*al-umma*] i begynnelsen av hvert århundre en til å renovere [*yujaddid*] for henne det anliggende i hennes religion. Og blant de som hadde en omfattende påvirkning i renoveringen [*tajdid*] av religionen og monoteismen [*tawhīd*] på Den arabiske halvøy var shaykh Muhammad Ibn Abdul Wahhab [...] Og han har [...] etterlatt mange bøker og brev om monoteisme, og som følge av verkenes fremstående og verdi av kunnskap har utdanningsministeriet valgt å undervise sine elever i disse bøkene og brevene (*Tawhīd*, 2011, 6.1a, 8).

Det fremkommer i mange av de religiøse bøkene innledninger at Ibn Abdul Wahhabs verk utgjør grunnlaget for det som undervises¹³. For eksempel er mange av bøkene satt opp slik at kapittelels tema innledes med en introduksjon av hva Ibn Abdul Wahhab har skrevet om temaet (se vedlegg 5). Hvem er så Ibn Abdul Wahhab, og hvilken betydning har hans tenkning i saudiarabiske skolebøkers konstruksjon av den muslimske identitet? Fordi bøkene er basert på Ibn Abdul Wahhabs tenkning er det nødvendig å få et innblikk i arven fra Saudi-Arabias religiøse reformator.

2.1. Den politisk-religiøse alliansen.

Det er vanskelig å forestille seg et Saudi-Arabia uten Muhammad ibn Abdul Wahhab. Helt siden dannelsen av det første Al Saud¹⁴ kongedømmet har Ibn Abdul Wahhabs lære vært en integrert del av nasjonen. Dens røtter kan spores tilbake til den politisk-religiøse alliansen i år 1744/5 mellom Ibn Abdul Wahhab (1703-1793) og grunnleggeren av Al Saud dynastiet Muhammad ibn Saud (Maisel, 2007, 83). Denne alliansen er blitt beskrevet som et beskytterforhold (DeLong-Bas, 2007, 13) mellom den ambisiøse lederen av den lille oasen Dar'iyya og den utstøtte religiøse reformatoren fra nabobyen 'Uyayna i Najd. Mens Ibn Abdul Wahhab trengte politisk støtte for å fremme sin religiøse ideologi, fant Ibn Saud i Ibn Abdul Wahhabs tenkning politisk sett en ekspansiv ideologi som kunne brukes til å utvide det lille herredømmet han hadde (Steinberg, 2005, 14). I dag fortsetter Ibn Abdul Wahhabs tenkning, wahhabisme¹⁵, å utgjøre kongedømmets ideologiske rygggrad og forsyner det med religiøs

¹³ I følge Alromi brukes ikke Ibn Abdul Wahhabs lære i alle religiøse fag. Han fremholder at hans lære hovedsakelig brukes i tawhīd-bøkene på nybegynnernivå (intervju, 25.05.2011). Av de religiøse skolebøkene jeg har tilgjengelig finner jeg at Ibn Abdul Wahhabs verk også siteres som utgangspunkt for tawhīd bøkene for 8. klasse (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 4). Jeg tolker derfor "nybegynnernivå" som å omfatte grunnskoleutdanning.

¹⁴ Al Saud (*Āl-Su'ūd*) kan løst oversettes til Sauds hus som kan bety Sauds familie, klan eller slekt.

¹⁵ Begrepet wahhabisme har tradisjonelt blitt brukt av utenforstående om de som følger Ibn Abdul Wahhabs lære. Etterfølgerne vil selv avvise betegnelsen fordi den paradoksalt nok antyder å tilføre Ibn Abdul Wahhab ett av Allahs særegne attributter, *al-Wahhāb* – Han som tildeler, som ifølge skolebøkene er å regne som apostasi. De såkalte wahhabistene foretrekker derfor å bli kalt *salafiyūn* eller, historisk sett, *muwahhidūn* – monoteister (Al-Rasheed, 2007, 2). Begrepet *salafiyūn* antyder en tilhørighet til *salafīya*, en bred reformbevegelse som begrepsmessig grovt sett innebærer å gå tilbake til kildene og praksisen til de tre første generasjoner av muslimer (Meijer, 2009, xiii; Haykel, 2009, 38). Jeg vil likevel bruke begrepet wahhabisme om de som følger Ibn Abdul

legitimitet. Til gjengjeld er wahhabi *'ulamā'* (lærde) klar over behovet for en sterk stat som sørger for deres overlevelse som utøvende beskytter av den islamske tro (Steinberg, 2005, 16).

2.2. Wahhabismen

Sporene etter shaykhen og imamen Muhammad ibn Abdul Wahhabs kall (*da'wa*) [...] [består blant annet av en] befrielse fra lovscole¹⁶-fanatisme [*at-ta'aṣṣub al-madhhabī*] og nasjonens tilbakevending til de sanne religiøse kilder og fromme forfedre [*al-salaf al-ṣāliḥ*]” (*Tawhīd*, 2011, 7.1a, 10)

Wahhabismen har blitt et fellesbegrep for reformbevegelsen som oppstod i Saudi-Arabia på 1700-tallet grunnlagt av den religiøse reformatoren Muhammad ibn Abdul Wahhab (al-Rasheed, 2010, 15). Bevegelsen oppstod ikke i et vakuum men var påvirket av de religiøse doktrinene som tidligere ble predikert av viktige religiøse figurer som Ahmad ibn Hanbal (780-855) og Taqi al-Din ibn Taymiyya (1263-1328) (Meijel, 2009, 4). Wahhabismen var også en del av 1700-tallets islamsk tenkning som oppstod ulike steder i den muslimske verden. Disse har til felles at de oppstod som en respons til interne tilstander, i motsetning til 1800-tallets reformbevegelser som kom som et motsvar til det som ble sett som en ekstern trussel fra Vesten (DeLong-bas, 2007, 8). I dag anses wahhabismen for å være den mest markante inspirasjonskilden for *salafī*-tendensen¹⁷ i moderne tid (Utvik, 2011, 67).

Muhammad ibn Abdul Wahhab kom fra en velansett religiøs familie av *ḥanbalī*-jurister og teologer (DeLong-bas, 2007, 17). Hans far var dommer av *'Uyayna* og hans første religiøse lærer. Etter flere år med studier av *ḥanbalī fiqh* (rettsvitenskap) reiste han i ung alder til Medina og Basra for videre utdanning. Det var spesielt i samhandlingen med 1700-tallets religiøse lærde i det intellektuelle samfunnet i Medina at den unge reformatorens verdenssyn ble påvirket (Steinberg, 2009a, 430). Én personlighet som særlig skilte seg ut og som skulle bli ibn Abdul Wahhabs lærer og inspirasjonskilde var shaykh Muhammad Hayya al-Sindi (Voll, 1975, 32). Al-Sindi kom fra Sind-provinsen i dagens Pakistan og opplevde Mogul-dynastiets stadig forfall og den påfølgende muslimske svekkelsen som en konsekvens av at muslimer hadde forlatt de fundamentale kildene i islam; koranen og hadith¹⁸ (DeLong-Bas, 2007, 20-1). Løsningen på denne forringelsen var for al-Sindi *ijtihād*, en selvstendig tolkning

Wahhabs lære fordi det har blitt et etablert begrep i akademisk forskning og har ingen partisk antydning i en slik akademisk kontekst.

¹⁶ Referer til de fire etablerte lovskolene innenfor den sunni-islamske tradisjon; *mālikī*, *shāfi'ī*, *ḥanafī* og *ḥanbalī*. Selv om ibn Abdul Wahhab var kritisk til å følge lovskolene blindt var han selv jurist innenfor *ḥanbalī*-lovskolene (DeLong-Bas, 2007, 83).

¹⁷ For videre lesning om samtidens salafisme anbefales ”Global Salafism. Islam’s New Religious Movement”, redigert av Meijer (2009).

¹⁸ Hadith (*ḥadīth*) er beretninger om Muhammed og hans tidligste følgesvenner. Anses for å være en autoritativ kilde for åpenbaring etter koranen (Esposito, 2003, 101).

av koranen og hadith, og en motstand mot blind etterlikning (*al-taqlīd al-a'mā*) av de fire etablerte lovskolene (DeLong-Bas, 2007, 21). Al-Sindi var også en sterk fordømmer av samtidens folkelige praksiser som direkte eller indirekte gikk imot en absolutt forståelse av Guds enhet, monoteisme (Voll, 1975, 32). Det var denne doktrinen blant 1700-tallets religiøse lærde ibn Abdul Wahhab adopterte og forsøkte å sette ut til livet i sitt eget samfunn.

Den mest distinktive doktrinen i islam kan kanskje hevdes å være absolutt monoteisme, kalt *tawhīd*. Den innebærer å tro på én Gud og at ingen andre eller annet er verdt å tilbe enn Ham. For 1700-tallets reformatorer som ibn Abdul Wahhab var handlinger som direkte eller indirekte gikk i mot denne forståelsen av absolutt monoteisme årsaken til datidens samfunnsproblemer (Meijer, 2009, 3-4). Ibn Abdul Wahhab formidlet en doktrine basert på *tawhīd* med to grunnleggende trekk som bestod av korrekt tro og handling (DeLong-Bas, 2007, 41). Siden islam var basert på både tro og handling anså reformatoren at begge trekkene var like viktige. Han mente at korrekt tro var et nødvendig steg for å veilede muslimen til riktig handling, men siden Gud ville dømme personer etter hvordan de levde sine liv var også handling en avgjørende del av troen (DeLong-Bas, 2007, 41). Absolutt monoteisme innebar for ibn Abdul Wahhab tre elementer bestående av *tawhīd* i Guds herrevelde (*tawhīd al-rubūbiyya*), i tilbedelse (*tawhīd al-'ibāda/al-ulūhiyya*) og i Guds kjennetegn (*tawhīd al-asmā' wal-ṣifāt*) (DeLong-Bas, 2007, 57). Disse tre innslagene dannet til sammen grunnlaget for islams teologi eller troslære (*'aqīda*).

2.3. Brudd på *tawhīd*

Betydningen av den tredelte forståelsen av *tawhīd* i islamsk *'aqīda* har, i tillegg til å danne fundamentet for forståelsen av Guds absolutte enhet, også bidratt til metodologien for forståelsen av hvem som faller utenfor islam. Behandlingen av religiøse forskjeller ble i stedet for å relateres til *fiqh*, tolket som forskjeller i *'aqīda* (Haykel, 2009, 41-2). Denne forankringen er vesentlig viktig, for mens det har vært en utbredt aksept for ulike tolkninger blant lærde i *fiqh*-relaterte spørsmål (*ikhtilāf*), har den dominerende holdningen i islam ikke hatt rom for mangfoldige gyldige forskjeller i *'aqīda*.

Målet for ibn Abdul Wahhab var å løfte fram på nytt den absolutte monoteismen han mente befolkningen hadde forlatt. Denne insisteringen innebar en fordømmelse av all tro og praksis som ble oppfattet som å bryte med de tre sentrale prinsippene i *tawhīd*. For ibn Abdul Wahhab brøt enkelte praksiser med *tawhīd* fordi de på ulikt vis innebar å assosiere noe eller noen (*shirk*) med Guds absolutte enhet i herrevelde, tilbedelse eller unike kjennetegn. Han mente at folk hadde forlatt den særegne absolutte monoteismen i islam og falt tilbake til en

periode av ignoranse (*jāhiliyya*) lik den som rådet under den pre-islamske perioden (Lacroix, 2009, 59). Disse var for han forkledd i nye forbudte innovasjoner (*bida'*) (Meijer, 2009, 5). De som nektet å slutte seg til denne forståelsen av *tawhīd* risikerte å bli stemplet som vantro (*kuffār*, sg. *kāfir*) eller kunne ekskommuniseres (*takfir*) og anses som frafalne (*murtaddūn*).

Fordømte praksiser under ibn Abdul Wahhabs tid bestod av alt som kunne oppfattes som å bryte med *tawhīd* i minst ett av dens tre elementer. Han gjennomgikk detaljert disse praksisene i boken ”Kitāb al-tawhīd” (Abdul-Wahhab, 1998) som ble skrevet etter hans reiser til blant annet Syria, Irak og al-Ahsa (Delong-Bas, 2007, 22) Boken består av totalt 66 kapitler organisert tematisk etter hva *tawhīd* er og hvilke tro og handlinger som bryter med den (Delong-Bas, 2007, 51). Av lokale skikker ble spesielt høyaktelse av helgener, trær eller andre objekter erklært som *kufir* og *shirk* (Al-Rasheed, 2010, 16). Blant datidens populære praksiser i Najd var å påkalle objekter eller helgener for forbønn til Gud. Dette inkluderte å høyakte fromme forfedres gravkamre eller spesifikke trær og fjell med den tro at de kunne gå i forbønn til Gud, gi velsignelser eller oppfylle verdslige ønsker som ekteskap og graviditet (Delong-Bas, 2007, 66-9). Slike praksiser ble fordømt som *shirk* og *kufir* fordi de ble betraktet som å bryte med *tawhīd* og dens tre elementer. Selv om ibn Abdul Wahhabs fordømmelse primært var rettet mot praksiser og ikke kollektive grupper som sådan, var enkelte av disse praksisene så sterkt assosiert med shia-islam og sufisme¹⁹ at disse retningene ble de mest utsatte for ibn Abdul-Wahhabs tenkning.

2.4. I sammenstøt med ”de andre”

Gjennomgangen av de saudiarabiske historie- og religionsbøkene viser at shia-muslimer er ignorert fra kongedømmets historiske narrativ. Ingen steder nevnes shia-muslimer, verken i en religiøs kontekst eller i relasjon til Saudi-Arabias historie, selv om de utgjør mellom ti til femten prosent av landets befolkning²⁰ (HRW, 2009, 1). Geografisk er shia-minoriteten

¹⁹ Sufisme kan løst oversettes som islamsk mystikk og er ofte referert til som internalisering og intensivering av islamsk tro og praksis (Esposito, 2003, 302). Ibn Abdul Wahhabs tilnærming til sufisme er i linje med *hanbali*-lovs-kolen (Delong-Bas, 2007, 84). Historisk sett har *hanbali*-skolen og sufismen hatt en felles vektlegging av koran-meditering, studie av hadith, og troen på at intensjonen bak en handling er viktigere enn handlingens form (Delong-Bas, 2007, 84). Opposisjonen mot sufismen var derfor ikke rettet mot dens helhetlige tradisjon men mot enkelte uortodokse praksiser de mente at de hadde adoptert fra lokale skikker (ibid.). Ibn Abdul Wahhab brukte heller aldri begrepet *sufi* (*sūfī*) i sine verk men fordømte enkelte praksiser assosiert med noen grupper. I nyere tid derimot har *sufi*-kritikerne hatt en tendens til å angripe *sufister* som om de skulle tilhøre en ensartet gruppe. I en fatwa av den saudiarabiske nettsiden www.islam.qa står det blant annet følgende om hvilken stilling sufismen har i islam: ”The early Sufis differed from the later Sufis who spread *bid'ah* (innovation) to a greater extent and made *shirk* in both minor and major forms” Al-Munajjid [fatwa nr. 4983]. På grunn av plassbegrensning vil jeg ikke gjennomgå wahhabismens sammenstøt med sufismen, men det er likevel et interessant tema med mange likhetstrekk med kritikken mot shia-islam.

²⁰ Selv en av verdens mest omfattende og siterte kilde for fakta om verdens land, CIA's World Factbook, unngår å nevne at befolkningen i Saudi-Arabia er delt mellom sunni og shia. Under informasjonen om ”Religions” står

hovedsakelig konsentrert i den oljerike østprovinsen som deler Persiabukta med Iran. Som jeg vil diskutere senere i undersøkelsen er regimets håndtering av shia-befolkningen derfor ikke bare påvirket av wahhabismen men også i stor grad drevet av politiske vurderinger om nasjonal identitet.

2.4.1. Avviserne – *Al-Rāfiḍūn*

Utgangspunktet for skillet i islam mellom shia- og sunni-muslimer dreier seg om spørsmålet om etterfølgelse etter profeten Muhammeds død. Mens sunni-muslimer anerkjenner de fire første kalifene Abu Bakr, Umar, Uthman og Ali som rettlejede etterfølgere (*al-khulafā' al-rāshidūn*) av Muhammed, avviser shia-muslimer de første tre kalifenes politiske og religiøse autoritet og anerkjenner kun Ali (Momen, 1985, 11). For shia-muslimer er Ali, profeten Muhammeds fetter, og hans ætt (*ahl al-bayt*) ufeilbarlige og gudommelig inspirerte ledere (*a'imma*, sg. *imām*). Følgelig har shia-muslimer utviklet en negativ holdning til de tre første kalifene og profetens følgesvenner (*ṣaḥāba*) som de mener på urettmessig vis fratok Ali sin rettmessige stilling som første kalif. Denne kjærligheten og hengivenheten til shia-imamene og dermed den negative holdningen overfor de tre første kalifene danner en betydelig del av shia-doktrinens teologiske fundament (Wagemakers, 2009, 84). Denne todelte doktrinen som kalles *al-walā' wal-barā'*²¹ kan grovt sett forstås som kjærlighet og lojalitet (*al-walā'*) til imamene og fiendskap mot og avstand fra (*al-barā'*) de tre første kalifene og deres tilhengere (Wagemakers, 2009, 85). Det er spesielt delen om *al-barā'* overfor profetens *ṣaḥāba* lærde innenfor sunni-islam som Ahmad ibn Hanbal gikk hardt imot og som senere ble videreført i wahhabismen (Wagemakers, 2009, 85).

Trolig kom Muhammad ibn Abdul Wahhab i kontakt med shia-lærde under hans reiser til Mekka, Medina, Basra og Al-Ahsa (Steinberg, 2009b, 112). Selv om han i andre verk har fordømt praksiser assosiert med shia og ikke shia-islam *per se*, var det især i én avhandling han oppsummerte sine synspunkter om de han kaller *al-Rāfiḍa* (DeLong-Bas, 2007, 84). *Al-rāfiḍa* (pl. *al-rawāfiḍ/al-rāfiḍūn*) som betyr "den som avviser" er et begrep motstanderne brukte om den største retningen innenfor shia-islam som i dag kalles tolvskolen (*ithnā 'asharī*). Begrepet refererer til retningens avvisning av Abu Bakr, Umar, Uthman og de fleste av profetens følgesvenner (Momen, 1985, 73). Denne avvisningen er grunnleggende viktig fordi den impliserer en avvisning av de fleste sunni-muslimske hadith-samlinger som danner

det kun "Muslim 100 %" (CIA). Dette i motsetning til informasjonen om andre land med en sunni og shia befolkning som Iran og Kuwait der prosentandelen av de ulike retningene nevnes. (CIA). Om Bahrain står det at den muslimske befolkningen er delt mellom sunni og shia men uten å nevne prosentandel (CIA).

²¹ Som jeg vil gå nærmere inn på under analysen av lærebøkene bruker salafismen det samme konseptet men med en annen oppfatning enn den innenfor shia-retningen.

grunnlaget for forståelsen av islam innenfor sunni-islam (Momen, 1985, 73). Om dette skriver ibn Abdul Wahhab at ”dette er ødeleggelsen av religionens fundament, fordi dens basis er koranen og hadith” (her sitert fra Steinberg 2009b, 113). I denne avhandlingen som ibn Abdul Wahhab kaller ”Risāla fi radd ‘alā al-Rāfiḍa” (brev/avhandling om *al-rāfiḍa* sin avvisning) tar han opp 32 ulike politiske og religiøse temaer sunnier og shiaer strides om (Delong-Bas, 2007, 85). Ut ifra diskusjonen av disse temaene mente han at sistnevnte brøt med monoteismen til de grader at han erklærte dem for å ha avvist islam (Delong-Bas, 2007, 84). I tillegg til avvisningen av profetens følgesvenner tar også ibn Abdul Wahhab opp shiaenes tro på *ahl al-bayt* som ufeilbarlige. Hvis første del (*al-barā’*) innebærer *kufir* fordi de i følge ibn Abdul Wahhab blant annet benekter deler av koranen og hadith som anerkjenner profetens følgesvenners rettskaffenhet, blir andre del (*al-walā’*) ansett som *shirk* fordi den antyder å gi profetens avkom gudommelig status (Delong-Bas, 2007, 86; Al-Munajjid, fatwa nr. 101272).

Mange av de rituelle praksisene som ble fordømt av ibn Abdul Wahhab på et generelt grunnlag blir forsvart innenfor shia-islam og er derfor sterkt assosiert med retningen. Dette gjelder praksiser som allerede er nevnt som det å høyakte fromme forfedre, enten i søken etter å bruke den avdøde som en forbindelse mellom mennesket og Gud (*tawaṣṣul*), som et middel for hjelp (*istighātha*) eller som et objekt for forbønn til Gud (*tashaffu’*) (Heykel, 2009, 41). Alle tre praksiser var i følge ibn Abdul Wahhab tilbedelse av andre enn Gud (*shirk*) som førte en ut av islam (Delong-Bas, 2007, 64). Relatert til høyaktelsen av fromme forfedre ligger praksisen i å bygge helligdommer og kupler over fromme forfedres gravkamre og gjøre dem om til tilbedelsessteder. Shia-muslimere har i flere århundre hatt tradisjon for *ziyārāt*, besøk av gravkamre til imamene som et alternativ til pilgrimsferd til Mekka (Momen, 1985, 182). Slike handlinger var i følge ibn Abdul Wahhab *shirk* som profeten hadde forbudt fordi det blant annet ”[...] medfører en glorifisering av deres beboere. Glorifisering er en form for tilbedelse, å dedikere tilbedelse til andre enn Gud er en handling av *shirk*” (Abdul-Wahhab, 1998). Dette førte til at shia-muslimere og sufi-grupper ble kalt for gravtilbedere (*qubūriyyūn*). Tilhengere av ibn Abdul Wahhab fikk etter hvert et notorisk rykte på seg for å ødelegge gravplasser, inkludert shia-helligdommer i Karbala og Najaf (Delong-Bas, 2007, 83). I ødeleggelsene har det ikke blitt diskriminert mellom sekteriske skillelinjer. Målene har derfor også vært gravsteder som tilhører høyaktede personer innenfor sunni-islam og steder der de frykter at *shirk* kan finne sted. For eksempel ble gravkammeret til Khadija, profeten Muhammeds kone jevnet med jorden og stedet der hennes hjem lå ble omgjort til offentlige toaletter (Taylor, 2011). Fortsatt foregår det en intens kamp for å rive ned den grønne kuppelen over profetens gravkammer. I en fatwa fra www.islamqa.com (fatwa nr. 110061) forklares det at den kun

består som følge av frykten for at en eventuell fjerning vil føre til kaos (*fitna*) blant ordinære folk og uvitende.

2.4.2. *Shia-muslimer under Al Saud*

Saudi-Arabia har gjennom historien vist seg å ha et ambivalent forhold til shia-befolkningen i landet. Under ibn Abdul Wahhabs tid var det ikke et påtrengende tema men ble det etter hvert som områder med konsentrasjoner av shia-muslimer kom under saudisk kontroll (Steinberg, 2009a, 113-4). Saudiske lederes forhold til shia-befolkningen bærer preg av pragmatiske politiske overveielser der landets stabilitet synes å spille en stor rolle (Steinberg, 2009a, 114), i tillegg til økonomiske insentiver. Inntil 1940-tallet var landet avhengig av å samle skatt fra østprovinsen som bestod av de mest fruktbare områder av kongedømmet (Steinberg, 2009a, 114). Shia-muslimer ble derfor pålagt å betale *jizya* som er en skatt forbeholdt ikke-muslimer under muslimske territorier (al-Rasheed, 2010, 85).

I senere tid har shia-befolkningen vært utsatt for politisk, sosio-økonomisk og religiøs diskriminering (Steinberg, 2009a, 115). Denne har gått i bølger og vært sterkt påvirket av det regionale landskapet. I perioder ble det konfliktfulle forholdet intensivert av den politiske situasjonen etter den iranske revolusjonen i 1979 ved at Iran forsøkte å spre det revolusjonære budskapet over til Saudi-Arabia (Prokop, 2005, 74). Diskrimineringen avtok deretter etter utløpet av Gulfkrigen og den stadig voksende wahhabi-dissensen i landet, noe som ble stadfestet i 1993 da regimet kom i enighet med shia-opposisjonen i eksil (Steinberg, 2009a, 115; al-Rasheed, 1998, 136). Motstanden fra shia-minoriteten har likeledes tatt ulike former, fra bruk av militær opposisjon på 1980-tallet, til dagens søken etter kulturell autentisitet (*al-aṣāla al-shī'iyya*) ledet av shia-intellektuelle og opposisjonsledere (al-Rasheed, 1998, 122).

I dag har shia-opposisjonen forlatt den militante retorikken som ble brukt tidligere og fortsetter kampen mot diskriminering med krav om demokrati, pluralisme og respekt for religiøst og kulturelt mangfold i landet (al-Rasheed, 1998, 130). Fortsatt gjenstår det store utfordringer på dette feltet og diverse menneskerettighetsorganisasjoner har i årrekker avdekket systematisk diskriminering av landets minoriteter. Blant annet påpeker Human Rights Watch at det foregår en underliggende statlig diskriminering som inkluderer et juridisk system basert på religiøse lover som kun følger sunni-tolkninger, et utdanningssystem som ekskluderer shia-muslimer fra å undervise i religion og et forbud mot å lære barn med shia-bakgrunn om egen religiøs doktrine (HRW, 2009, 2). Videre opplever minoriteten fra tid til annen å komme i konfrontasjon med regimets moralpoliti (*Hay'at al-amr bil-ma'rūf wal-nahy 'an al-munkar*) i Mekka og Medina for utøvelse av religiøse praksiser forskrevet i shia-islam

(HRW, 2009). I østprovinser inkluderes begrensninger i religionsutøvelse restriksjoner i overholdelse av religiøse høytider som Ashura-markeringer²² og utdeling av godteri under andre shia-høytider (USCIRF, 2011, 144). Det foregår også en tilsynelatende systematisk fengsling av muslimske minoriteter, og da særlig de som tilhører shia-retningen. Denne påstås å være et forsøk på å skremme og trakassere minoriteten og er spesielt knyttet til tider med regional uro (USCIRF, 2011, 142-3). I forkant av den planlagte nasjonale demonstrasjonen ”Vredens Dag” 11. mars påvirket av folkeopprørene i regionen erklærte innenriksministeren et totalforbud mot alle potensielle offentlige protester (Al Jazeera, 2011). Dette ga saudiske myndigheter frie tøyler til å arrestere flere shia-demonstranter i østprovinser og andre i støttemarkeringer for det shia-dominerte opprøret i Bahrain (USCIRF, 2011, 144). Slike protester er med på å gi næring til de allerede eksisterende mistankene blant sunni-majoriteten om at shia-befolkningen utgjør en potensiell femtekolonne under Irans kontroll (Prokop, 2005, 74). Det er også en utfordring at staten tilsynelatende gir grønt lys til lærde for å uttale seg om shia-retningen under politisk spente situasjoner når det er av interesse. Dette skjedde blant annet i 1979 og på tidlig 80-tall da Iran fremstod som Saudi-Arabias største eksterne trussel (Steinberg, 2009a, 116), og det fortsetter i dag. Blant annet har shaykh Muhammad al-Arifi, professor ved King Saud universitetet i Riyadh, blitt fordømt av prominente shia-lærde i landet som Hasan al-Saffar for å komme med grove ytringer om shia-retningen (SaudiShia, 2010). Under fredagsbønnen i en moske i Riyadh anklaget for eksempel al-Arifi tilhengere av shia-retningen for å konspirere med Iran om å ta kontrollen over Mekka og Medina gjennom å generere politisk ustabilitet, slik han påstod at de gjentatte ganger har gjort i Bahrain og andre steder gjennom historien (al-Arifi, 2009). I skrivende stund har denne anklagen igjen dukket opp i forbindelse med en fredagstale han holdt om folkeopprøret i Syria den 13. januar (al-Arifi, 2012). I sum har arven fra ibn Abdul Wahhab og al Sauds pragmatisme bidratt til å sementere synet på shia-minoriteten i landet som ”de andre”, en gruppe hvis historie er ignorert fra Saudi-Arabias offisielle narrativ, som fremstilt i de saudiske lærebøkene (al-Rasheed, 2010, 193). I analysen som følger vil vi se at arven fra Muhammad ibn Abdul Wahhab videreføres og former nasjonens mest grunnleggende identitet og utgjør målestokken for det kollektive oss og dem, samtidig som dette skillet gjøres utydelig av pragmatiske tilnærminger drevet av politiske forhold og fakta på bakken.

²² USCIRF skriver at det har skjedd forbedringer i restriksjonene på offentlige markeringer av religiøse høytider og nevner at det siden 2007 har vært tillatt med offentlige Ashura-samlinger i byen Qatif med en shia-majoritet (2011, 145). Shaykh Hasan Al-saffar, en av Saudi-Arabias mest framtrædende shia-lærd, nevner blant forbedringene at shiaer nå får bygge egne moskeer etter fire tiår med forbud (saudiShia, 2011).

3. Én Gud – Én nasjon

The general goals of education in the Kingdom of Saudi Arabia are: to have students understand Islam in a correct and comprehensive manner; to plant and spread the Islamic creed; to provide the students with the values, teachings and ideals of Islam; to equip them with various skills and knowledge; to develop their conduct in constructive directions; to develop the society economically and culturally; and to prepare the individual to be a useful member in the building of his/her community. (UNESCO-IBE, 2011)

Utdanningspolitikken i Saudi Arabia er styrt av et regjeringsdokument fra 1969 som legger retningslinjene for utdanningens grunnlag og formål (UNESCO-IBE, 2011), og kan ifølge viseministeren for utdanningssystemet Alromi betraktes som skolens konstitusjon (intervju, 25.05.2012). Dette dokumentet framhever islam som utdanningspolitikkenes fundament og knytter den til islams større rolle som en integrert del av kongedømmets statspolitikk (MoE, 2008, 11). Formålene i utdanningsministeriets tiårs-plan reflekterer også ”utdanningskonstitusjonens” betoning av islam og den større statspolitikken. Denne inkluderer en visjon om å ”utvikle et skolepensum som vil garantere utviklingen av den muslimske elevens personlighet til å gjøre ham stolt av sin tro og trofast overfor sitt land i praksis og i oppførsel” (MoE, 2003, 15).

Utdanningsstrukturen i Saudi-Arabia følger det internasjonale 6-3-3 systemet. Det tilsvarer det norske grunnskolenivået og består av ni klassetrinn fordelt mellom to nivåer bestående av primærutdanning (*al-marḥala al-ibtidā'iyya*) og middelskole (*al-marḥala al-mutawassita*). Primærutdanningen har seks klassetrinn og starter fra seksårs alderen, mens middelskolen, tilsvarende norsk ungdomsskole, starter fra elevene er 12 år og går over tre år (UNESCO-IBE, 2011). I studien har jeg sett på lærebøker for både primærutdanningen og middelskolen.

Islamske fag utgjør i gjennomsnitt 29,7 prosent av timeplanen på barneskolen og 25,7 prosent på ungdomsskolen (se vedlegg 3, tabell 3). Disse består av fire fag. *Koranlære* består, avhengig av klassetrinn, av resitering, memorering og tolkning av koranen (bøkene brukt i koranlære refereres i studien til som *Tafsīr*). *Tawḥīd* handler om læren om islams absolutte monoteisme basert på ibn Abdul Wahhabs verk. *Fiqh*, islamsk rettsvitenskap, tar for seg ulike regler og prinsipper relatert til alt fra rituell renselse og bønn til behandlingen av foreldre og naboer. *Ḥadīth-faget* består til slutt av skildringer om profeten Muhammed, hans familie og følgesvenner, og lærer elevene hvordan de kan leve i pakt med disse idealene. I tillegg til de rent islamske fagene har også samfunnsfagene (*Ijtīmā'iyya*), og til en viss del arabisk og naturfag, en stor grad av religiøst innhold. I samsvar med utdanningens forankring i islam er derfor det religiøse opplegget ikke strengt forbeholdt de rent religiøse fagene men gjennomsyrrer store deler av utdanningsopplegget. Fordi *tawḥīd*-bøkene er primærkilden for

denne undersøkelsens problemstilling vil diskusjonen som følger i hovedsak ta utgangspunkt i disse bøkene. Andre bøker vil bli referert til dersom *tawhīd* bøkene alene ikke kan besvare det overordnede spørsmålet om hva det innebærer å være saudier i lys en bestemt konstruksjon av religiøs identitet. Dette leder til underspørsmålene jeg nevnte innledningsvis, som det her er verdt å gjenta: Hva er islam og hva innebærer det å være muslim? Hvilken tro og hvilke handlinger bringer et enkeltmennesket innenfor rammene av islams og omvendt; hvilken tro og hvilke handlinger kan føre en utenfor rammene av islam? Hvordan skiller skolepensumet mellom de som følger ibn Abdul Wahhabs lære om monoteisme og de som tilhører andre retninger innenfor islam, og hvordan behandles samspillet mellom dem?


3.1. De tre fundamentale prinsipper: Allah, islam, Muhammed

Skolepensumet introduseres med en klar oppfatning av hva det innebærer å være muslim, basert på Muhammad ibn Abdul Wahhabs verk om De tre fundamentale prinsipper (*Al-uṣūl al-thalātha*). Det første elevene lærer er at den islamske troen er bygd på disse tre prinsippene som innebærer kunnskap og erkjennelse av at Allah²³ er ens Herre, islam ens religion og Muhammed ens profet²⁴ (*Tawhīd*, 2011, 1.1.a, 10; Abdul-Wahhab, 2004). Den tredelte kjernen i troen er basert på en hadith fra Muslims hadith-samling, der profeten sier at ”han har smakt sødmen av tro; som er tilfreds med Allah som sin Herre, islam som sin religion og Muhammed som sin profet” (*Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 11).

3.1.1. *Allāh*

Å tro på Allah som sin Herre som det første fundamentale prinsippet forutsetter viten om hvem Allah er. Bøkene starter derfor med å erklære at Allah er ens Herre og ramser deretter opp det bøkene kaller bevis (*dalā'il*, sg. *dalīl*) for denne kjensgjerningen: ”Allah er Skaperen (*al-Khāliq*) som har skapt meg, og Han er Forsørgeren (*al-Razzāq*) som har forsørget meg med ulike velsignelser, og Han er Innehaveren (*al-Mālik*) av hele universet, så tilbedelsen er Ham alene verdig” (*Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 14). Viten om Allahs eksistens er videre å finne i Hans tegn og skapelse: ”Jeg kjenner Allah gjennom hans tegn og skapelse som natten og dagen, solen og månen, fjellene og trærne, og andre skapninger” (*Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 14; *Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 26). *Tawhīd*-boken for femteklasse utdyper denne viten om Gud med direkte sitat fra ibn Abdul Wahhabs ”*Al-uṣūl al-thalātha*” (2004, 6):

²³ En viktig klargjørelse er at jeg benytter Allah og Gud om hverandre og innebærer ingen distinksjon.

²⁴ Bøkene har alltid epitetet ”*Ṣallā Allāhu 'alayhi wa sallam*” (Guds fred og velsignelser være med ham) etter profeten Muhammeds navn, og brukes i islam som en form for respekt og ære etter hans navn (Eposito, 2003, 274). Denne kommer ofte i form av en segl:  (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 9).

Dersom du blir spurt: hvem er din Herre? Så si at min Herre er Allah som har oppdratt meg [*rabbānī*] og oppdratt hele universet med hans velsignelser og han er min guddom [*ma'budī*] [,] jeg har ingen annen guddom ved Han [*laysa lī ma'bud siwāh*]. Og beviset ligger i hans opphøyede ord: ”Lovet være Gud, all verdens Herre” [1:1] (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 24).

Denne viten (*al-'ilm*) skal i neste omgang generere handling (*al-'amal*) fordi ”Allah har skapt oss for å tilbe Ham den Ene som ikke har noen partner (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 10; *Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 20). Og beviset (*al-dalīl*) lagt til grunn er koranverset 51:56: ”Jeg har skapt jinner og mennesker kun for at de skal tilbe Meg” (ibid.). Siden menneskets eksistens først og fremst er til for å tilbe Allah alene er derfor handling like viktig som viten om Allah som ens Herre. Denne handlingsdelen ligger under islam som religion.

3.1.2. Religionens tre nivåer: *Islām, Īmān, Iḥsān*

Det andre fundamentale prinsippet i den islamske troen omfatter *'ilm* om islam som religion. Elevene blir introdusert til definisjonen av islam som ”å underkaste seg [*al-istislām*] Allah med *tawhīd*, underkaste seg [*al-inqiyād*] Ham med lydighet, og å ta avstand [*al-barā'a*] fra polyteisme og dens tilhengere [*ahlihi*]” (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 18). Hvem ”tilhengerne” av polyteisme er blir nærmere diskutert senere i senere klassetrinn men den samme boken stadfester at ”enhver annen religion enn islam er forgjeves (*bāṭil*)” og at ”jeg er muslim og aksepterer ingen annen religion enn islam” (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 22).

Islam som religion består av tre nivåer i følgende hierarkisk rekkefølge (*marātib*): *islām*, *īmān* og *iḥsān* (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 10). *Islām* utgjør det laveste nivået, mens *iḥsān* består av religionens øverste grad (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 11). Denne inndelingen er basert på en velkjent hadith innenfor den sunni-islamske tradisjon kalt ”*Ḥadīth Jibrīl*” (Gabriels hadith) og omfavner hovedaspektene ved de tre essensielle fundamentene i religionen (*Tawhīd*, 2009, 5.2.a, 10-2). Disse tre nivåene deles så inn i ytterligere kategorier. *Islām* er den eksterne delen av religionen og består av de fem søylene; trosbekjennelsen, bønner, almissen, fasten og pilgrimreisen (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 20). *Īmān* omfatter den interne delen av troen og består av seks søyler: å tro på Gud, englene, bøkene, profetene, livet etter døden og skjebnen (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 14). *Iḥsān* oversettes som perfeksjon av troen og innebærer å ”tilbe Allah som om du ser Ham, og selv om du ikke ser Ham så sannelig ser Han deg” (*Tawhīd*, 2009, 5.2.a, 28). Dette impliserer å være bevisst om Gud til enhver tid.

3.1.3. Profeten *Muḥammad*

Viten (*al-'ilm*) om profeten Muhammed danner det tredje fundamentale prinsippet. Den innebærer blant annet detaljert kunnskap om profetens biografi (*sīra*), som hans fulle navn og kallenavn, hvilken stamme han kom fra, når han ble født, forhold rundt hans fødsel, hvor

lenge han levde, varigheten av profetskapet og om tiden i Mekka og Medina (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 20; *Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 11).

Elevene lærer hvorfor Muhammed ble sendt som profet til Den arabiske halvøy og hvorfor han er ”en profet til hele menneskeheten” (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 26). Temaet introduseres i andre klasses *tawhīd*-bok med at ”før islam kom hadde det oppstått tilbedelse av andre ting ved siden av Allah, som statuer, trær, engler, fromme forfedre og andre. Allah sendte derfor profeten for å tilkalle menneskene til tilbedelsen av Allah alene, og for å gi avkall på tilbedelse rettet til andre enn Ham” (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 22). Bøkene lærer deretter om absolutt kjærlighet til profeten Muhammed som introduseres med erklæringen ”jeg elsker profeten min Muhammed, fred og velsignelser være med ham” (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 26; *Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 24). Elevene skal elske profeten fordi kjærligheten til ham er blant de største forpliktelsene enhver muslim har. Den kommer foran kjærligheten overfor en selv, foreldre og alle mennesker, og vil ha en betydning for livet etter døden (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 22). Kjærligheten (*al-maḥabba*) skal i neste omgang produsere absolutt tro (*al-taṣdīq*) på det profeten har fortalt og lydighet (*al-tā’ā*) til hans påbud (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 26-7). Elevene lærer til slutt å bevare de tre fundamentale prinsippene og holde dem vedlike i hverdagen ved å erklærende følgende påkallelse (*du ‘ā’*) fra en hadith, tre ganger morgen og kveld: Jeg er tilfreds med Allah som Herren, islam som religionen og Muhammed som profeten (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 28). Disse tre prinsippene – Allah, islam og Muhammed – utgjør basisen til den islamske tro og hviler på en korrekt forståelse og implementering av *tawhīd*.

3.2. Absolutt monoteisme – Tawhīd

”Tawhīd er fundamentet i alle handlinger. Allah aksepterer derfor ingen handlinger uten det. Folk av tawhīd [*ahl al- tawhīd*] er også lykkens folk i denne verden og i livet etter døden [...] Tawhīd er Allahs enhet i herrevelde [*rubūbiyya*], tilbedelse [*ulūhiyya*] og attributter [*asmā’ wal-ṣifāt*] [...]” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 8).

Tawhīd er et verbalt substantiv derivert av verbet *wahḥada* fra roten *w-ḥ-d*. Roten konnoterer det å være alene, unik, singulær, makeløs, uten like og usammenliknbar (Cowan, 1994, 1236). I denne sammenheng brukes begrepet om både troen og erklæringen om Guds enhet (Cowan, 1994, 1237). Som introduksjonen til *tawhīd*-boka for fjerde klasse indikerer, er alle de gjennomgåtte aspektene ved troen betinget av *tawhīd*. Nettopp derfor anses *tawhīd* for å være en forutsetning for at tro og handling i henhold til de tre fundamentale prinsippene – Allah, islam og Muhammed – blir akseptert av Gud. *Tawhīd* vil derfor omfatte alt ved den islamske tro og de handlingene som troen medfører. Som en konsekvens av det vil handlinger i forhold til de fundamentale prinsippene som ikke er forankret i *tawhīd* anses som forgjeves. *Tawhīd*-

boken for syvende klassetrinn har for eksempel følgende forklaring av sammenhengen mellom *tawhīd* og *īmān*:

īmān har en generell betydning og *tawhīd* er en del av denne betydningen. Īmān omfatter slavens [i betydningens Guds slave] tro på Allah, englene, bøkene, profetene, livet etter døden og [at] både det gode og det dårlige i skjebnen [er fra Allah]. *Tawhīd* er derfor innbefattet i søylen om troen på Allah den Opphøyde. Dermed vil ikke troen på Allah den Opphøyde være korrekt uten *tawhīd* (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 24).

Det holder ikke kun å tro på et av de tre elementene av *tawhīd*, fordi ”disse kategoriene er sammenflettet. Så den som har trodd på et av dem uten de andre har ikke vært monoteist [*mutawahhīd*]” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 8). Som rammen rundt islamsk tro og praksis vil *tawhīd* dermed tegne konturene av det interne ”oss” innenfor den islamske tradisjon. *Tawhīd* vil slik kunne fungere som en parameter for å avgjøre hvem som tilhører det interne muslimske fellesskapet og hvem som faller utenfor.

3.2.1. Guds herrevelde – *Tawhīd al-rubūbiyya*

Tawhīd al-rubūbiyya forklares som ”stadfestelsen (*al-iqrār*) av at Allah den Opphøyde er Herren over alt, Innehaveren (*al-Mālik*) av alt, Skaperen (*al-Khāliq*) av alt og Den som styrer alt (*al-Mudabbir*)” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 11). Erkjennelsen av de tre fundamentale prinsippene impliserer en absolutt forståelse av Guds enhet: ”Khalid tror på at Allah alene er Skaperen og Forsørgeren, Livgiveren og Den som tar liv. Derfor ber han kun til Allah, bønnfaller kun Ham og søker kun beskyttelse fra Ham” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.b, 8).

Lærebøkene forteller videre at mennesket er født i en tilstand som kalles *al-fiṭra*, en medfødt disposisjon til Guds absolutte enhet (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 9):

Profeten har sagt: ethvert barn er født i [en tilstand av] *al-fiṭra*, deretter blir han gjort om til jøde, kristen eller magianer [*Majūsi*, et begrep for zoroastrisme] av foreldrene. Dersom barnet blir overlatt uten påvirkning vil han sannelig vende seg mot den sanne religion som er den absolutte monoteisme.

Bøkene går deretter over til neste del av temaet som er de vantros erkjennelse av *tawhīd al-rubūbiyya*. *Tawhīd*-boken for fjerde klasse lærer at de vantro (*kuffār*) under profeten Muhammeds tid erkjente denne delen av *tawhīd* men det brakte dem allikevel ikke innenfor foldene av islam (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 11). Dette fordi de til tross for erkjennelsen av *tawhīd al-rubūbiyya* assosierte andre i tilbedelsen av Allah (ibid.): ”Når det ble spurt: hvem har skapt og forsørget dere, så svarer de at Allah er Skaperen og Forsørgeren” (ibid.). Skapningen fremlegges som beviset for én Skaper med henvisning til en fortelling av Abu Hanifa²⁵:

²⁵ Grunnleggeren av ḥanafī lovskolen.

Noen Gudsfornektere [*al-mulhidīn*] spurte en gang Abā Hanīfa om eksistensen av Allah den Opphøyde. Han svarte: la meg være, for jeg funderer over noe jeg har hørt, om en båt i havet med diverse gods. Den har ingen som passer på den eller til å styre den. Likevel ferdes den avgårde og tilbake igjen [...] av seg selv [...]. De vantro [*al-kuffār*] sa: ingen rasjonell person sier slikt. Da svarte han: Akk og ve, for har ikke disse skapningene og det som finnes av makeløs natur [*i jāz*] en skaper? Dermed ble de målløse og vendte tilbake til sannheten og ble muslimer.

I fortellingen brukes begrepet *mulhid* (gudsfornekter) til å beskrive de som benekter Guds eksistens. Denne definisjonen blir nyansert i *tawhīd*-boken for syvende klasse som lister opp forskjellene mellom *al-muwahhidūn* (monoteister), *al-mushrikūn* (polyteister) og *al-mulhidūn* (gudsfornektere) (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 21). Læreboken beskriver først *al-muwahhidūn* som de som har stått standhaftige ved *al-fiṭra* og har erkjent Allah ved Hans *rubūbiyya* og *ulūhiyya*. *Al-mushrikūn* er dernest de som har avveket fra *al-fiṭra* og erkjenner derfor kun Hans *rubūbiyya*. *Al-mulhidūn* er tilslutt de som benektet *al-rubūbiyya* og *al-ulūhiyya* men som innerst inne erkjenner *tawhīd al-rubūbiyya* (ibid.).

3.2.2. Tilbedelse – *Tawhīd al-ulūhiyya/Tawhīd al-'ibāda*

Tawhīd al-ulūhiyya er betegnelsen på Allahs enhet i tilbedelse (*tawhīd al-'ibāda*) og beskriver derfor handlingsdelen av *tawhīd*, nemlig ”Guds enhet i tilbedelse” (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 20; *Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 13). Mens *tawhīd al-rubūbiyya* består av erkjennelsen av eller viten (*'ilm*) om Guds absolutte enhet, er *tawhīd al-ulūhiyya* selve handlingen (*'amal*) som utløses av denne viten. Denne delen av *tawhīd* er det mest gjennomgåtte temaet i *tawhīd*-bøkene og omfatter store deler av innholdet.

Tawhīd al-ulūhiyya innehar tre hovedelementer. For det første fullbyrder den årsaken til skapelsen av mennesket, nemlig menneskets tilbedelse av Allah alene (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 10; *Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 20; *Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 19). *Tawhīd al-ulūhiyya* er for det andre selve årsaken bak Allahs sendebud: ”Allah sendte profetene for å invitere [*da'wa*] menneskene til tilbedelsen av Allah alene [...]” (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 22; *Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 13). Som nevnt lærer elevene at polyteister og Gudsfornektere trodde på *tawhīd al-rubūbiyya*, enten de som polyteistene erkjente denne viten eller som Gudsfornekterne holdt det skjult (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 21). Fjerdeklases lærebok forteller at ”polyteistene [*al-mushrikūn*] erklærte at Allah er Herren over alt men de bekjente seg ikke til Guds enhet i tilbedelsen. Snarere assosierte de andre med Ham. De tilba statuer, helgengraver, sol, jinner eller andre idoler [...]” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 16). Profeten ble derfor sendt for etableringen av *tawhīd al-ulūhiyya*. For det tredje er all tilbedelse betinget av oppriktig hengivenhet (*al-ikhlas*) og etterfølgelse (*al-mutāba'a*). Med oppriktig hengivenhet menes at handlinger kun skal være for Allah (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 30; *Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 29). Ingen tilbedelse vil derfor bli akseptert uten *tawhīd* (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 19). Dette forklares nærmere i syvende klasse:

Uansett hvor mye en mann strever i tilbedelse, og bruker av tid på å utføre den, så vil Allah ikke akseptere den av ham med mindre den er bygget på *tawhīd*. Hvis tjeneren [*al-'abd*] derfor ikke bekjenner seg til Guds enhet så vil alle hans handlinger bli tilbakevist, uansett hva disse handlingene måtte være. Dette fordi *tawhīd* er det første fundamentet [*asās*] handlingene må være bygd på. Derfor er det slik at den som ikke bygger sine handlinger på *tawhīd*, er lik den som bygger et hus uten et fundament [*asās*] (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 29).

Etterfølgelse referer til profeten Muhammeds lære. Tilbedelsen skal være i tråd med profeten, uten verken å legge til eller ta bort handlinger (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 29).

Tilbedelse (*al-'ibāda*) i lærebøkene defineres som ”alt det Allah elsker og er fornøyd med av ord og handlinger, av både ekstern [*al-zāhira*] og intern [*al-bāṭina*] [karakter]” (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 14; *Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 22; *Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 22; *Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 31). Elevene blir først introdusert til ulike typer av *al-'ibāda* gjennom eksempler på ord og handlinger som inngår i tilbedelsen av Allah. Dette inkluderer alt fra – å gi fredshilsen, ikke lyve, baksnakke eller snakke stygt, å utføre bønner, elske Allah, koranresitering – til besøk av familien og pleiing av familiebandet (*Tawhīd*, 2011, 1.2.a, 14; *Tawhīd*, 2011, 2.1.a, 22-3). Deretter blir tilbedelsen kategorisert i en ekstern og en intern del (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 25). Begge består av det andre fundamentale prinsippet ved den islamske troen (*ihsān*, *islām* og *īmān*) (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 32). Mens den eksterne delen av tilbedelse består av synlige handlinger gjennom tale og kroppsbevegelser som koranresitering og utførelse av bønner, ligger den interne delen av tilbedelse i hjertet som kjærligheten til Allah og frykten for Ham (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 25). Skolebøkene går etter hvert inn i en mer detaljert beskrivelse av andre aspekter ved *al-'ibāda*. Blant annet gjennomgås *tawhīd al-ulūhiyya* i form av å be Allah om diverse ønsker, å sette sin lit til Allah (*tawakkul*) å tenke godt om Ham, samt å ha forventninger til Hans nåde, barmhjertighet og tilgivelse (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a; *Tawhīd*, 2009, 8.1.a). Temaene diskuteres i henhold til det som anses for å være riktig intensjon og fremgangsmåte. Gjennomgangen av disse formene for *al-'ibāda* består på den ene siden av å forklare tilnærmingen i tråd med *tawhīd al-ulūhiyya*. På den andre siden, og som jeg senere vil gå inn på, diskuteres de i forhold til tro og handlinger som kan føre en ut av islam.

3.2.3. Guds navn og attributter – *Tawhīd al-asmā' wal-ṣifāt*

Tawhīd al-asmā' wal-ṣifāt innebærer at en tror på Allahs navn (*al-asmā'*) og attributter (*al-ṣifāt*), ”slik de er fremsatt i koranen og profetens *sunna*²⁶” (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 8).

Lærebøkene forklarer dette tredje elementet av *tawhīd* som en ”stadfestelse (*ithbāt*) av det Allah har fastslått om seg selv, eller som profeten har fastslått om Ham [,] av navn og

²⁶ Profeten Muhammeds ord, handlinger og væremåte. Utgjør profetens tradisjon og er overlevert gjennom hadith-samlingene (Esposito, 2003, 305).

attributter, samt en avvisning [*nafy*] av det Allah har avvist om seg selv eller det profeten har avvist om Ham” (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 9; *Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 20; *Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 13). *Tawhīd*-boken for syvende klasse henviser til koranverset 42:11 som grunnlaget for *tawhīd al-asmā’ wal-ṣifāt* og følgende tolkning av den:

Den Opphøyde har sagt: Der er ingenting som Han! Han er den Ene som hører og ser [alt]. Dette verset er fundamentet i *al-asmā’ wal-ṣifāt*, så vi stadfester [*nuthbitu*] til Gud hørsel [*al-sam’*] og syn [*al-baṣr*] og Hans etablering over tronen [*al-istawā’ ‘alā al-‘arsh*] og andre attributter, samtidig som vi avviser [*nafy*] en sammenlikning [*mumāthala*] av den Opphøyde med Hans skapelse. (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 13)

Elevene lærer så betydningen av noen av Allahs navn og attributter som *al-Raḥmān* (den Barmhjertige), *al-Qadīr* (den Allmektige) og *Shadīd al-‘iqāb* (hard i Sin straff) (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 15-6; *Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 14).

Erkjennelsen av Allahs karakteristikk er ment å påvirke elevenes liv som en del av læren om den islamske tro. *Tawhīd al-asmā’ wal-ṣifāt* knyttes til det andre fundamentale prinsippet om *īmān* ved at elevens tro økes gjennom å kjenne til Guds navn og attributter (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 12). Læren om Allahs karakteristikk vil også gi forventninger til og frykt for Allah: ”Når muslimen vet at Allah er Tilgivende [*Ghafūr*] og Nåderik [*Raḥīm*] vil hans forventninger til Allah øke og han vil utføre gode gjerninger. Og når han vet at Allah er hard i Sin straff vil han frykte straffen Hans og unngå synder” (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 19). *Tawhīd al-asmā’ wal-ṣifāt* forankres til slutt i tilbedelsen av Allah gjennom å påkalle Allah med bruken av Hans navn (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 13). Samtidig lærer elevene riktig fremgangsmåte for dette og advares mot å bruke Guds attributter på en slik måte at en avviker fra den islamske tro (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 14). I så tilfelle vil man risikere å bryte med *tawhīd* ved å begå *shirk* og *kufr*.

3.3. Shirk, Kufr; Tawhīds antiteser

Samtlige av de gjennomgåtte skolebøkene, med unntak av første klassetrinn, advarer mot tro og handlinger gruppert under betegnelsen *shirk* - polyteisme . Begrepet defineres som å sidestille noe eller noen (*ja ‘lu sharīk*) med Allah i Hans *rubūbiyya*, *ulūhiyya* eller *al-asmā’ wal-ṣifāt* (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 24). *Shirk* er enhver tro eller handling som forringer Allahs absolutte monoteisme og er derfor uløselig knyttet til *tawhīds* tre elementer. *Shirk* er et gjennomgående tema til skrekk og advarsel mot det som bryter med den islamske troen. Bøkene gjentar flere ganger at profeten Muhammed ble sendt av Gud for å advare folk mot *shirk* og invitere til *tawhīd*. Alvorlighetsgraden av å begå *shirk* framheves ved å likestille tro og handlinger kategorisert som *shirk* med den pre-islamske perioden (*Tawhīd*, 2009, 2.2.a, 23; *Tawhīd*, 2009, 5.2.a, 43). Muhammad ibn Abdul Wahhabs arv blir så undervist som en

videreføringen av profetens lære og følge i hans fotspor. For eksempel blir elevene i en arbeidsbok for syvende klasse bedt om å trekke en kobling mellom tre utfall av ibn Abdul Wahhabs misjon (*da'wa*) og et koran-vers som omhandler et løfte til de troende: ”Gud har lovet dem av dere som tror og lever rettskaffent, at han vil la dem overta landet, som Han lot dem som var før dem overta (i sin tid), og at Han vil befeste deres religion, som Han har godkjent for dem, - og bytte deres frykt med sikkerhet. [...]” (24:55) (*Tawhīd*, 2011, 7.1.b, 7). Elevene lærer at det første løftet er realisert ved samlingen av befolkningen under én leder (*imām wāḥid*) og utvidelsen av statens autoritet (*baṣṭ sulṭān al-dawla*), det andre løftet gjennom en tilstand av trygghet (*al-amn*) og sikkerhet (*al-tama'nīna*) i landet, og det tredje løftet med etableringen av *tawhīd*, bekjempelsen av *shirk* og elimineringen av *bida'* (*Tawhīd*, 2011, 7.1.b, 7).

Mens *shirk* er det mest gjennomgående begrepet for det som bryter med *tawhīd*, brukes også *kufr*-konseptet²⁷ i stort omfang. I *tawhīd*-bøkene forstås *kufr* primært som ”det motsatte av tro [*didd al-īmān*] og mistillit [*'adam al-īmān*] til Gud og hans profet (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 43)”. I andre sammenhenger brukes *kufr* i relasjon til *shirk*. I denne betydning forstås *kufr* som vantro eller bevisst fornektelse av Gud der *kufr* blir konsekvensen av *shirk*. Dette fordi en assosiering av noe eller noen med Gud (*shirk*) vil innebære en benektelse (*kufr*) av Guds absolutte monoteisme (*tawhīd*). I fjerde klasses *tawhīd*-bok står det for eksempel at ”polyteister (*mushrikūn*) erkjenner at Allah er deres Gud, men til tross for dette fornekter de [*kafarū*]” (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 16). Deretter blir følgende spørsmål stilt: ”hva er årsaken til deres *kufr*?” (ibid.). Bøkene har en kategorisk tilnærming til det som bryter med *tawhīd*, primært listet under *shirk* og til en viss grad under *kufr*. Det er disse former for tro og praksiser som i følge bøkene kan ta en utenfor rammene av islam, og som i neste omgang kan stemple vedkommende som *mushrik* (polyteist) og *kāfir* (vantrø).

3.4. Shirk – Å assosiere noe eller noen med Gud

Læren om *shirk* er uløselig knyttet til læren om *tawhīd*. *Shirk* annullerer og er selve motpolen til *tawhīd* som forutsettes for at tro og handling aksepteres av Allah (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 50; *Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 25). Bøkene lærer at *shirk* kan begås i alle tre elementer av *tawhīd* og gir mange eksempler på hvilke typer tro og handlinger som utgjør *shirk*. Blant annet instrueres

²⁷ *Kufr* og andre bøyninger av det brukes ved ulike sammenhenger i skolebøkene og kan derfor også ha en positiv konnotasjon. For eksempel blir *kufr* brukt til å forklare betydningen av den første delen av trosbekjennelsen som innebærer ”å avvise alle former for *shirk* og [som] plikter en fornektelse [*kufr*] av alt som tilbes annet enn Allah” (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 53). *Ḥadīth*-bøkene bruker blant annet bøyningformen *kaffara* om gjerninger som gjør bot for synder: ”De fem bønnene tilgir [*tukaffiru*] synder [*as-sayyi'āt*]” (*Ḥadīth*, 2010, 5.1.a, 61; *Fiqh*, 2010, 5.1.a, 41).

elevene i mange av bøkene oppgaver til å sammenkoble ulike eksempler på *shirk* til den delen av *tawhīd* de bryter med (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 50; *Tawhīd*, 2009, 4.2.b, 16).

På samme måte som *tawhīd al-ulūhiyya/tawhīd al-'ibāda* er det mest gjennomgatte elementet av *tawhīd*, er også *shirk* i *al-'ibāda* det det advares mest mot. Dette kan henge sammen med det som er nevnt tidligere om troen på at mennesket ble skapt for tilbedelsen av Allah alene og fordi profeten Muhammed ble sendt til et folk som først og fremst gjorde *shirk* i denne delen av *tawhīd*. *Tawhīd*-boken for sjette klasse introduseres med et sitat av ibn Abdul Wahhab om viktigheten av å holde *shirk* unna tilbedelsen:

[...] Dersom du er klar over at Allah har skapt deg for tilbedelsen av Ham, så vit at tilbedelse [*al-'ibāda*] ikke kan kalles for [sann] tilbedelse uten *tawhīd*, lik bønnen ikke kan kalles for [sann] bønn uten [rituell] renhet [*al-ṭahāra*]. Hvis derfor *shirk* tas med [*dakhala*] i tilbedelsen så har den blitt fordervet [*fasadat*], lik ekskrement [*al-ḥadath*] forderver [rituell] renhet. (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 10)

Elevene lærer at *shirk* i *al-'ibāda* er et viktig tema også fordi mesteparten av *shirk* skjer i denne delen av *tawhīd* (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 27). Bøkene trekker en parallell mellom tidligere og nåværende former for *shirk* ved å fortelle at *shirk* blant dagens polyteister (*mushrikūn*) er den samme *shirk* som forekom historisk blant tidligere *mushrikūn* (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 28). Dagens *shirk* er dessuten grovere, for mens ”de første drev *shirk* i gode tider, så stoppet de i vanskelige tider. Dagens *mushrikūn* driver [derimot] *shirk* til enhver tid” (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 29) Det gis eksempler i alle klassetrinn (unntatt 1. klasse) på hva som utgjør *shirk*.

3.4.1. Former for Shirk

Shirk deles hovedsakelig inn i to alvorlighetsgrader kalt den større (*al-akbar*) og den mindre (*al-aṣghar*) *shirk*²⁸. Den mindre *shirk* består av alle ord og handlinger knyttet til *shirk* men som ikke når opp i alvorlighetsgrad til *shirk al-akbar* (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 38; *Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 52), som det å sverge ved andre enn Allah og hykleri (*riyā'*). Et annet eksempel som nevnes er knyttet til *tawakkul*, å sette sin lit til annet eller andre enn Allah. *Tawakkul* blir *shirk al-aṣghar* idet man setter sin lit til midler for å nå et mål, uten å knytte denne liten til Gud som Forsørgeren av disse midlene. Dette gjelder for eksempel i situasjoner der det kreves å ta medisiner ved sykdom eller å studere for å lykkes (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 52). Derimot kan *tawakkul* bli *shirk al-akbar* dersom man setter sin lit til andre enn Gud i situasjoner der Gud alene er i stand til å oppfylle et gitt ønske, som det å sette sin lit til døde mennesker for å oppnå beskyttelse (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 52). Forskjellen mellom det som i lærebøkene tolkes som *shirk al-aṣghar* og *shirk al-akbar* er fundamentalt; mens førstnevnte er en synd, men tar

²⁸ Sjette klassens *Tawhīd*-bok introduserer en tredje form kalt den skjulte (*al-khafiy*) *shirk*. Denne består av *shirk* en selv ikke er klar over at en utfører (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 38)

en ikke ut av islam, er sistnevnte så alvorlig at en ikke lenger anses som muslim (*yakhruj ṣāhibahu min al-milla*) (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 33, 38).

Læren om *shirk al-akbar* introduseres til elevene som alt som sidestilles med Allahs absolutte enhet i de tre elementene av *tawhīd* (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 51). Denne blir i sjette klasse delt inn i fire hovedtyper. Den første typen kalt *shirk al-da'wa* (påkallelens *shirk*) forklares som all forbønn til andre enn Allah (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 35). Den andre typen, *shirk al-niyya/al-irāda wal-qaṣd* (intensjonens *shirk* i vilje og formål), er definert som en manns glemsel av og mangel på arbeid mot livet etter døden, samt at hans bekymringer (*hamm*), streben (*sa'y*) og hengivenhet (*'ibāda*) kun er for denne verden (ibid.). *Shirk al-ṭā'a* (lydighetens *shirk*) som er den tredje typen innebærer lydighet til lærde (*al-'ulamā*) eller andre i å tillatte det Allah har forbudt og omvendt (ibid.) Den fjerde og siste typen heter *shirk al-maḥabba* (hengivenhetens *shirk*) som vil si å likestille (*musāwā*) andre med Allah i hengivenhet (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 35-6). Det gis over sytten ulike eksempler på *shirk al-akbar* i *tawhīd*-bøkene og i motsetning til mye av det andre gjennomgåtte innholdet er det liten systematisk fremstilling av disse eksemplene. De går alle inn under *al-shirk al-akbar* men det gis begrenset forklaring på hvilke deler av *tawhīd* de bryter med, eller hvilke av de fire *al-shirk al-akbar* kategoriene de ligger under. Eksemplene jeg her vil gjennomgå består av følgende hovedtemaer: Å påkalle andre enn Allah og samt forbudte handlinger ved gravsteder. Disse er også av de mest gjennomgående²⁹ eksempler i bøkene og er de områdene der den største kontroversen med praksiser assosiert med shia-islam ligger.

Påkalle andre enn Allah – *Du 'ā' ghayr Allah*

Menneskene var i en tilstand av *tawhīd* siden Adam ble sendt ned fra paradiset. Og blant dem var det fromme mennesker (Wadd, Suwā', Yaghūth, Ya'ūq, Nasr). Da disse døde presenterte Satan [*Iblīs*] i positivt lys for menneskene at de skulle lage bilder i form av de fromme menneskene så de kunne minnes dem og forbli entusiastiske i tilbedelsen [av Gud]. Da [disse menneskene igjen] døde presenterte Satan i positivt lys til menneskene etter dem at de skulle tilbe [dem]. De var uvitende overfor hvorfor menneskene før dem hadde laget bilder av [dem] så de tilba dem deretter. Gud sendte derfor Noa [*Nūh*] for å kalle dem til[bake] til *tawhīd* og for å advare dem mot *shirk*. (*Tafsīr*, 2010, 8.2.a, 256)

Det mest framtrepende temaet under *shirk al-akbar* kan samles under det å påkalle (*du 'ā'*) andre enn Allah, og består av å påkalle avdøde – det være seg profeter, helgener eller andre – kjent for sin fromhet og nærhet til Gud (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 56). Denne forbudte formen for forbønn innebærer å ta i bruk de avdøde som et mellomledd til Gud og kalles *tawaṣṣul*. Dette

²⁹ Bøkene dedikerer også en god del stoff til behandling av ofring av dyr til andre enn Allah (*al-dhabh*) og det som er knyttet til svart magi (*al-sihr*).

midlet kan deles inn i tre typer avhengig av formålet med forbønnen: *al-shafā'a*, *al-istighātha* og *al-isti'ādha*.

Al-shafā'a defineres som ”å sette en mekler (*al-tawassuṭ li-ghayrik*) mellom deg og Gud for nytte eller for beskyttelse mot noe harmfult” (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 56; *Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 80). Denne form for *tawassuṭ* er ikke nødvendigvis *shirk*. Bøkene skiller mellom en tillatt og en forbudt metode. Den tillatte metoden krever at påkallelsen utføres til Gud direkte og illustreres med følgende eksempel: ”Å Allah, få din profet Muhammed til å gå i forbønn for oss (*Allāhumma shaffi' fī nabiyyaka Muḥammad*)” (*Tawhīd*, 2011, 6.1.a, 18). Denne metoden er videre betinget av at Gud er fornøyd med påkalleren og har tillatt mekleren å gå i forbønn (ibid.; *Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 80). Den forbudte metoden og som i følge lærebøkene utgjør *shirk* er å endre i rekkefølgen og påkalle mekleren direkte om å gå i forbønn til Gud. Dette gjelder også i tilfeller der profeten Muhammed selv påkalles (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 54; *Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 59).

Al-istighātha og *al-isti'ādha* er også i utgangspunktet tillatte former for bønn forutsatt at de også gjøres direkte til Gud (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 66). *Al-istighātha* vil si å be om hjelp for å fjerne vanskeligheter, mens *al-isti'ādha* betyr at man søker om beskyttelse av frykt for noe eller noen (ibid.). Tillatte tilfeller er der en ber om hjelp eller beskyttelse fra en levende person i noe vedkommende er i stand til å gjøre (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 67). De blir imidlertid til *shirk al-akbar* idet tilbederen søker hjelp om noe og beskyttelse fra noe Allah alene er i stand til å oppfylle (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 67). Bøkene nevner eksempelvis ”påkallelse av de døde om å gi formue eller helbredelse” (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 67), eller å påkalle en død person som det å utbryte ”O Mester, hjelp meg [*aghithnī*]!!” (*Tawhīd*, 2009, 4.2.a, 28).

Gravstedenes splid – *Fitnat al-Qubūr*

Blant de største veiene til *shirk* er gravstedenes splid, for overdrivelse i graver og i liknende steder er det som førte mennesket i gamle og nye tider til *shirk*. Av den grunn har profeten beskyttet tawhīds ære [*janāb al-tawhīd*], og dermed forbudt oss å gjøre hans gravsted til høytid [*'īd*], det vil si et sted hvor man samles for tilbedelse. For gravsteder er ikke et sted for tilbedelse (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 58).

Flere steder advares det mot å ta i bruk gravsteder til annet enn begravelse av de døde. Det advares for eksempel mot å høyakte gravsteder gjennom å ambulere (*al-ṭawāf*) rundt graver og gravkamre (*al-aḍriḥa*) (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 56-7; *Tafsīr*, 2011, 7.2.b, 148). Forbudet inkluderer å omgjøre gravsteder til tilbedelsessteder og inkluderer det å bygge monumenter over helgener. En *ḥadīth*-bok for syvende klasse nevner dette i relasjon til beskrivelsen av

*dhul-wajhayn*³⁰, de med to ansikter (*Hadīth*, 2009, 7.2.a, 25): ”Hvis en from person [*al-rajul al-ṣāliḥ*] blant dem dør, så vil de bygge over hans grav en moske og illustrere den med bilder”. En *fiqh*-bok går nærmere i beskrivelsen av forbudte handlinger ved gravplasser. Disse består av å uttrykke sorg gjennom å slå seg selv på kinnene, rive av seg klærne og gråte høyt, å be ved gravsteder, og å bygge moskeer over graver (*Fiqh*, 2011, 6.1.a, 125). En annen *fiqh*-bok siterer en hadith fra profeten om at ”Guds forbannelse [hviler] over kristne og jøder, [fordi] de gjorde sine profeters grav om til tilbedelsessted [*masjid*]” (*Fiqh*, 2011, 7.1.b, 43). Forbudet inkluderer også å tilbe Allah i polyteisters (*mushrikūn*) tilbedelsessteder (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 76): ”Det er ikke mulig å sidestille moskeer [*masājid*] og polyteisters tilbedelsessteder [*ma'ābid al-mushrikīn*], på samme måte som det ikke finnes en sidestilling mellom sannhet [*al-ḥaqq*] og falskhet [*al-bāṭil*]”. Elevene lærer at sistnevnte blant annet rommer *shirk* ved Allah, overdrivelse overfor andre skapninger og tilbedelse av Allah med det som ikke er tillatt eller med en korrump forståelse av sharia³¹ (ibid.).

Shirk ved gravsteder er også forbundet med troen på at man kan oppnå velsignelser ved fromme forfedres gravkamre, kalt *tabarruk* (*Tawḥīd*, 2011, 6.1.a, 25). Men på samme måte som ikke alle former for *tawaṣṣul* er *shirk* gjelder det også for *tabarruk*. Det gis flere eksempler på ulike tillatte metoder å oppnå velsignelser på, forutsatt at man er vel vitende at velsignelsen kommer fra Allah alene og at man bruker metoder som er tillatt (*Tawḥīd*, 2009, 8.2.a, 58). *Tabarruk* ved gravsteder er derimot forbudt men kan være av en mindre (*aṣghar*) og en større (*akbar*) grad av *shirk*, avhengig av vedkommendes tro (*i'tiqād*) (*Tawḥīd*, 2009, 8.2.a, 58). Dersom en tror at den frommes gravkammer i seg selv kan gi velsignelser så vil det innebære *shirk al-akbar*. Men dersom vedkommende er vel vitende at velsignelsen kommer fra Allah alene men tror at besøket til gravkammeret er en grunn til å oppnå velsignelse så vil det anses som *shirk al-aṣghar* (ibid.). Dette er fordi førstnevnte er skyldig i å assosiere noen med Guds makt mens den sistnevnte er klar over at velsignelsen tilhører Gud alene men tar i bruk midler som ikke er tillatt (ibid.). Relatert til søken etter *tabarruk* ved gravkamre er *tabarruk* med trær og steiner kalt *wathn* som brukes gjennomgående som eksempler på *shirk* i *tawḥīd*-bøkene (*Tawḥīd*, 2011, 6.1.a, 25; *Tawḥīd*, 2009, 4.2.a, 28; *Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 75).

Som nevnt tidligere er det fundamentale forskjeller mellom utfallene av å være skyldig i *shirk al-akbar* og *shirk al-aṣghar*. Disse gjennomgås i *tawḥīd*-boken for syvende klasse (*Tawḥīd*, 2009, 7.2.a, 56). Hva angår handlinger med innhold av *shirk al-aṣghar* så vil dette

³⁰ Læreboken forklarer *dhul-wajhayn* gjennom en hadith fra profeten Muhammed: ”Du vil finne blant de verste mennesker i Dommedagen hos Allah dha al-wajhayn: den som viser ett ansikt for noen og et annet ansikt for andre” *Hadīth*, 2009, 7.2.a, 23).

³¹ Sharia (*sharī'a*) kan defineres som den ideelle islamske loven derivert av koranen og profeten Muhammeds eksempel (*sunna*) (Esposito, 2003, 287-8).

føre til at den bestemte handlingen ikke blir akseptert. Dette gjelder for eksempel handlinger med *riyā'* som består av å utføre en handling som tilsynelatende ser ut som å være gjort for Gud, men hvis egentlige intensjon er å vise seg fram, som det å be foran mennesker for å bli beundret. Ved *shirk al-akbar* vil derimot alle handlinger bli avvist og ikke bare den bestemte handlingen som inneholdt *shirk al-akbar*. Sistnevnte vil også føre til at vedkommende går ut av islam mens den førstnevnte vil bli regnet som en syndig muslim. Den syndige muslimen vil ikke dømmes til evig tid i helvete, i motsetning til de som er skyldige i *shirk al-akbar*.

Hvordan virker denne framstillingen hittil av *tawhīd* og dens antiteser på elevenes identitetstilhørighet? En undersøkelse av samhandlingen mellom ”oss” og ”dem” gir et viktig innblikk i hvordan kongedømmet ønsker at denne læren skal prege den kommende generasjon av saudier og hvordan motsetninger mellom ulike identiteter skal håndteres.

3.5. Samhandlingen mellom ”oss” og ”dem”

Hva det innebærer å være muslim og ikke-muslim blir i hovedsak formidlet gjennom fremstillingen av riktig og gale former for tro og handlinger. Skolepensumet er lagt opp for at elevene skal identifisere seg med det som beskrives under *tawhīd* og samtidig distansere seg fra alle former for *shirk* og *kufṛ*. Som jeg hittil har gjennomgått framstilles ”oss-et” derfor primært som de som følger *tawhīd* og betegnes i skolebøkene som *ahl al-tawhīd* – monoteismens folk (*Tawhīd*, 2011, 4.1.a, 8; *Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 49), eller *muwahhidūn* – monoteister (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 21). Men skolebøkene har også to andre former for kollektiv identifisering som går over til en form for transnasjonal tilhørighet³². Den ene, og som hovedsakelig behandles i andre enn *tawhīd*-bøkene, er den med det større ”muslimske brorskap” (*al-ukhūwa al-islāmiyya*) (*Ḥadīth*, 2009, 7.2.a, 42-59;). Den andre tilhørigheten er den menneskelige som inkluderer hele menneskeheten (*Ḥadīth*, 2009, 43; *Ijtimā'iyya*, 2009, 8.2.a, 114). Konstruksjonen av ”dem-et” som den kollektive identitet står i motsetning til har ulike benevninger. Mange av disse er allerede gjennomgått i studien og inkluderer *mushrikūn* (polyteister, sg. *mushrik*), *kāfirūn/kuffār* (vantro, sg. *kāfir*), *mulhidūn* (gudsfornektere, sg. *mulhid*) og *dhul-wajhayn* (den med to ansikter). Synonymt med sistnevnte er *munāfiqūn* (sg. *munāfiq*) som betegner hyklere i troen (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 69). I visse settinger omtales også enkelte grupperinger av ”dem-et” som fiender - *a'dā'* (*Ḥadīth*, 2009, 4.2.a, 78). I tillegg finner vi begrepet *murtaddūn* (sg. *murtadd*) brukt i historisk forstand om de som under og rett etter profeten Muhammeds tid konverterte fra islam og ble frafalne (*Ijtimā'iyya*, 2009, 7.2.a, 108, 171). I tillegg til en generell henvisning til andre trosretninger (*Ijtimā'iyya*, 2009, 7.2.a,

³² Bøkene nevner også andre tilhørigheter som den av språk og avstamning (*Ḥadīth*, 2009, 7.2.a, 43), men disse er de tre hovedkategoriene som gis størst oppmerksomhet.

168), refereres det også spesifikt til jøder og kristne, ofte i relasjon til læren om *mushrikūn* eller *kuffār* (*Tawhīd*, 2009, 7.2.b, 43; *Ḥadīth*, 2009, 4.2.a, 78). Til slutt brukes også de mer generelle benevningene *ghayr muslimūn* (ikke-muslimere) og *ghayr mu'minūn* (ikke-troende) om de andre (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.b, 50; *Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 69). Hvordan oss og dem samspiller i skolebøkene er en interessant undersøkelse ettersom skolepensumet inneholder ulike tilnærminger til hvordan elevene skal forholde seg til hverandre, det vil si monoteismens folk, og til andre. Skolebøkene tar i bruk politisk sensitive konsepter som prinsippene om *jihād* og *al-walā' wal-barā'* som gis en tolkning med henblikk på hvordan elevene skal forstå begrepene og ta dem i bruk i møtet med ”de andre”³³.

3.5.1. Kallet til den islamske tro – *Al-da'wa*

Med referanse til ibn Abdul Wahhab lærer elevene at *da'wa* er den tredje plikten beordret av Gud, etter den første plikten til viten om korrekt tro (*'ilm*) og den andre plikten til å handle (*'amal*) etter denne troen (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 10). *Da'wa* settes i direkte relasjon til forkynnelsen av læren om og implementeringen av *tawhīd*, der formålet er å veilede (*hidāya*) mennesket til den rette vei (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 27,30-4). Elevene lærer at *da'wa* er en plikt både overfor egne trosfeller – etter hadithen om at ”ingen av dere er en [sann] troende før en ønsker for sin bror det en ønsker for seg selv” (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 17; *Ḥadīth*, 2011, 6.1.a, 72) – og en guddommelig ordre overfor hele menneskeheten (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 17). Det gis ulike eksempler på hvordan denne religiøse plikten skal settes ut i praksis. (*Ijtimā'iyya*, 2009, 4.2.a, 34). For eksempel ses *da'wa* ofte i lys av profetens eksempel og inkluderer både ord og handling (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 28). Bøkene nevner blant annet å tale offentlig om islam og å stå fram som et godt eksempel slik at mennesker kan ”bli glad i islam” (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 28). Et gjennomgående trekk er derfor en vektlegging av tilnærminger som kan omvende ikke-muslimere gjennom kjærlighet og fri vilje. Disse inkluderer *da'wa* med visdom (*hikma*) (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 18), å behandle målgruppen med nåde (*rahma*) (*Tawhīd*, 2009, 5.2.b, 14), vennlighet (*rifq*) (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 18) og ydmykhet (*tawādu'*) (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 50). Arbeidet med *da'wa* nevnes som uløselig knyttet til tålmodighet som en viktig dyd (*Tawhīd*, 2010, 5.1.a, 10, 19). I den andre enden, som forbudte metoder, nevnes strid (*qitāl*), undertrykkelse (*zulm*), urettferdighet (*baghy*) og vold (*'unf*) (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 36; *Ḥadīth*,

³³ Under samtalen med Alromi, viseministeren for utdanningsdepartementet, kom det frem at en del av reformarbeidet bestod av å tydeliggjøre tolkningen av politisk sensitive konsepter. Han brukte begrepet *jihād* som et eksempel og sa at ”i ethvert språk vil et ord kunne tolkes med ulike meninger. Hvis du leser ordet uten å forklare det vil både studenter og lærere tolke det etter eget synspunkt. Det vi derfor gjorde var å gjennomgå alle ord som kunne tolkes annerledes enn det vår intensjon var [...] Dette kalles modifisering for å tilpasse begrepet til samtiden (samtale, 25.05.2011).

2009, 5.2.a, 20). Forbudet mot voldelige midler understrekes ved flere eksempler underveis og inkluderer både hvordan man skal tilnærme seg syndende muslimer og ikke-muslimer har slik sett ingen forskjellsbehandling basert på tro. Men denne egalitære tilnærmingen til andre gjennom *da'wa* er ikke absolutt. En forskjellsbehandling i samspillet mellom muslimer og andre er klart å finne i det som går under konseptet *al-walā' wal-barā'*.

3.5.2. *Lojalitet og avstand – Al-walā' wal-barā'*

I følge Haykel (2009, 49) består *al-walā' wal-barā'* for salafister i at man for Guds skyld skal vise lojalitet og bistå muslimske trosfeller, samtidig som man ytrer hat og fiendtlighet overfor ikke-muslimer. Politisk er det stor uenighet om hvorvidt fiendtligheten kan gå over til voldsbruk mot ikke-muslimer, som al-Qaidas ideologer argumenterer for (Haykel, 2009, 49-50). De saudiske skolebøkene gir et interessant innblikk i hvordan makthaverne ønsker at befolkningen skal forstå *al-walā' wal-barā'*. Det kommer tydelig frem i *tawḥīd*-boken for åttende klasse (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 14-23) at konseptet ses i lys av å etterleve læren i *tawḥīd al-ulūhiyya* om intern tilbedelse i hjertet. Det blir forklart at

kjærlighet til Allah [*maḥabbat Allāh*] er ikke bare bønn med tungen uten handling som kan autentisere denne kjærligheten. Tvert imot har [den] tegn og vilkår bestående av [...] vennskap [*muwālā*] med de som er nær [*wālā*] Allah og Hans profet, og fiendtlighet [*ma'ādā*] til de som viser fiendskap [*'ādā*] til Allah og Hans profet (*Tawḥīd*, 2009, 15)

Boken forklarer at kjærligheten til Allah i form av å elske sine muslimske trosfeller er en viktig karakteristikk av de troende (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 15). Denne kjærligheten knyttes til de troendes religiøse kjennetegn i forhold til deres tro på Allah og deres lydighet til Ham (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 20). Elevene lærer at kjærligheten for Guds skyld er en handling med hjertet som grener ut til synlige handlinger i form av å elske de troende (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 20). Disse handlingene inkluderer vennskap, å behandle dem godt (*iḥsān*), hjelpe dem (*nusra*), ære dem (*ikrām*) og alltid tenke godt om dem (*iḥsān al-zann*) (*Tawḥīd*, 2009, 8.1.a, 21; *Ḥadīth*, 2011, 6.1.a, 73; *Ḥadīth*, 2009, 7.2.a, 50, *Ijtīmā'iyya*, 2009, 4.2.a, 54-5). Denne hengivenheten mellom muslimer er også knyttet til viktigheten av å bevare det muslimske fellesskapet som følge av frykten for splittelser. I en leksjon om nåden muslimer skal vise til hverandre, blir det muslimske brorskap sammenliknet med kroppens behov med referanse til en hadith: ”De troende er i deres gjensidige kjærlighet, nåde og medlidenhet som en kropp: hvis ett organ klager vil resten av kroppen utvikle feber” (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 47-8). Elevene lærer at mens uenigheter og splittelser er negativt og svekker muslimer, er samling og enhet positivt og styrker muslimer (*Ḥadīth*, 2009, 7.2.a, 48, 50). Basert på trosfellesskapet er derfor muslimer én *umma*, en transnasjonal nasjon hvis religion knytter dem sammen uansett hvor i

verden de måtte befinne seg (*Ijtimā'iyā*, 2009, 8.2.a, 69). Hva angår håndteringen av syndende muslimer lærer elevene at de skal elskes for deres tro men at man skal hate det de har gjort av synder (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 20). Fordi muslimer er brødre i troen har de også en rett til vennlig formaning (ibid.). Denne innstillingen knyttes direkte til konseptet om *al-amr bil-ma'rūf wal-nahy 'an al-munkar* – å påby det gode og forby det onde (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 15, 21). Dette konseptet kategoriseres som en kollektiv plikt (*fard kifāya*) (*Tafsīr*, 2009, 7.2.a, 105) og forstås som årsaken bak *umma*-ens høye status og goder (*Tafsīr*, 2009, 7.2.a, 105). Elevene lærer at implementeringen av denne plikten har en så sentral posisjon i troen at enkelte lærde til og med har betegnet den som den sjette søylen i islam (*Tafsīr*, 2011, 7.2.b, 150).

På samme måte som man skal elske det Gud elsker og derfor elske muslimer for deres tro og religiøse handlinger, er det pålagt å vise avsky mot det Gud avskyr og dermed avsky ikke-muslimer for deres tro og handlinger (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 21). *Tawhīd*-boken bruker begrepet *bughḍ* og kan forstås som den innvendige avskyen eller hatet som er forventet å generere til synlige handlinger, ”som det å ta avstand fra de vantrø og deres spesifikke handlinger [*al-barā' min al-kāfirīn wa a'mālihim al-khāṣṣa*]” (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 21). En interessant betraktning er hvorvidt avskyen er personrettet, rettet mot de spesifikke handlinger som utgjør *kufḥ* eller begge deler. Oversatt ordrett kan setningen ovenfor forstås slik at man både skal vise avsky mot de vantrø og deres handlinger, der *wa* utgjør en konjunksjon mellom to sidestilte objekter til verbalet. På en annen side kan *wa* forstås som en form for klargjøring av hva det er i objektet teksten spesifikt sikter til. Følgende oppklaring gis rett etter setningen: ”så han [muslimen] tar avstand fra de vantrø [*al-kuffār*] på grunn av det de fremholder av *kufḥ* [*limā 'alayhim min kufḥ*]” (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 21). Ettersetningen modifierer betydningen og forklarer nærmere hva forfatteren kan mene med utsagnet. Denne oppklaringen kommer også andre steder i bøkene. For eksempel forklarer *Ḥadīth*-boken for sjette klasse (2011, 6.1.a, 57) at å hate *kufḥ* ikke er ensbetydende med at man kan undertrykke en *kāfir* eller at man angriper vedkommende, hans formue eller ære. Det er derfor lov å samhandle med dem i handel og andre tillatte handlinger (ibid.). Forståelsen av *al-barā'* virker derfor mer rettet mot de spesifikke handlingene som utgjør *kufḥ* og *shirk* enn personrettet. Denne er også den mest logiske med tanke på forståelsen av at det Gud hater er handlinger og tro som i følge skolebøkene utgjør *kufḥ* og *shirk*, og ikke personen i seg selv. Dette fordi vedkommende kan endre sin tro og sine handlinger i henhold til islams *tawhīd* og dermed oppnå Guds kjærlighet. Ved motsatt tilfelle ville vedkommende havnet i en håpløs situasjon og arbeidet for *da'wa* vært forgjeves. Det understrekes at ”avskyen for Guds skyld [*al-bughḍ fi Allāh*] ikke skal stå i

veien for å behandle dem godt og ønske å omvende deres hjerter [*ta 'līf qulūbihim*] med rettferdighet og uten undertrykkelse” (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 21). Vennlighet, god behandling og bruk av nåde og ydmykhet med mennesker er først og fremst gjennomgående instruksjoner for behandling av mennesker generelt, uavhengig av religiøs bakgrunn (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 17-8; *Ḥadīth*, 2009, 5.2.b, 50; 2011; *Ḥadīth*, 2011, 6.1.a, 57; *Ijtimā'iyā*, 2009, 4.2.a, 73). Ofte finner vi derfor en ytterligere klargjøring i bøkene om at denne gode samhandlingen også strekker seg til *kuffār* (*Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 46, 51; *Ḥadīth*, 2009, 8.2.a, 42). Elevene lærer at profeten Muhammed lyttet til jøder, hyklere og hans fiender (*Ḥadīth*, 2009, 4.2.a, 77-8), og det vises til eksempler på at han viste nåde og tilgivelse til jødinnen som forsøkte å forgifte ham og til Mekkas befolkning under åpningen av byen (*fath Makka*) (*Ḥadīth*, 2011, 4.1.b, 21-2). I et annet kapittel om det historiske forholdet mellom muslimer og andre under erobringen av nye landområder lærer elevene at de ikke-muslimske beboerne beholdt flere rettigheter, blant annet religiøs frihet, god og rettferdig behandling og beskyttelse (*Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 44). Omvendingen til islam forklares derfor som en konsekvens av kjærlighet til troen (*Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 45). Til gjengjeld hadde ikke-muslimer plikter som ikke å krige mot muslimer, ikke forføre en muslim fra hans tro, ikke drive spionasje mot muslimer og å betale *jizya* (skatt) for de som var i stand til det (*Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 44). Hvordan forholder skolebøkene seg da til de som bryter disse pliktene? Den sterkt synlige vektleggingen av god behandling av ikke-muslimer er basert på en generell holdning til ikke-fiendtlige, fredelig innstilte ”andre”. Hva angår de som i skolebøkene omtales som ”fiender av islam” introduseres konseptet om *jihād*.

*Jihād*³⁴ brukt som et konsept i møte med truende ikke-muslimer refereres ofte til i skolebøkene som *jihād fī sabīl Allāh* – streven på Guds vei (*Ḥadīth*, 2009, 7.2.a, 73). *Ḥadīth*-boken for syvende klasse forklarer begrepet som ”Oppofring i anstrengelsen [*badhl al-juhd*] for å adlyde Gud [*li ṭā'at Allāh*], der hensikten er bekjempelse [*qitāl*] av de vantro for å opphøye Allah den Opphøyde” (*Ḥadīth*, 2011, 7.1.a, 37). Denne forståelsen brukes i all hovedsak historisk i tilknytning til de vantro som bekjempet islam under profeten, og den første formingstiden til det islamske riket (*Ijtimā'iyā*, 2009, 4.2.a, 67; *Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 28; *Tafsīr*, 2010, 8.1.a, 83; *Ḥadīth*, 2009, 5.2.a, 46). *Jihād* brukes også i relasjon til frafalne muslimer som refereres til som *murtaddūn* (*Ijtimā'iyā*, 2009, 7.2.a, 171). Samtidig lærer elevene at *jihād* er relevant til enhver tid (*kull ahyān*) og konseptet kategoriseres som en

³⁴ Den eksakte betydningen av *jihād* vil avhenge av konteksten og ha ulike betydninger ved ulike sammenhenger. For eksempel brukes begrepet om å streve med seg selv med tålmodighet i å adlyde Gud og avstå fra ulydighet (*Tafsīr*, 2009, 7.2.a, 18), og i streben etter å be i bønnens angitte tider (*Ḥadīth*, 2011, 7.1.a, 38)

kollektiv plikt (*fard kifāya*) som utgjør toppen av islams høyde (*dhirwat sanām al-islām*) og muslimers ære og seier (*Hadīth*, 2011, 7.1.a, 38).

3.6. Tawhīd og fitna i historisk kontekst – et sunni-historisk narrativ

Så langt i analysen er det klargjort at store deler av den islamske læren i de saudiske lærebøkene er basert på Muhammad ibn Abdul Wahhabs verk med tilknytning til *hanbalī*-lovskolen innenfor den større sunni-islamske tradisjon. Selv om *hanbalī*-skolen utgjør én av fire etablerte og gjensidig anerkjente lovskoler innenfor sunni-islam blir denne i lærebøkene presentert som den hegemoniske selv der det eksisterer gyldige uenigheter (*ikhtilāf*). Dette kommer tydeligst frem i *fiqh*-bøkene der presentasjonen av den riktige måten å utføre bønnen på i henhold til kroppsstilling i realiteten er tolkningen av *hanbalī*-lovskolen. Langt mer alvorlig er at en som unnlater å be blir stemplet som *kāfir* (*Fiqh*, 2010, 5.1.a, 43) til tross for at det er ulike meninger om dette både mellom lovskolene og innad i *hanbalī*-lovskolen³⁵. Men den salafistiske dreiningen kommer samtidig sterkt til syne i fordømmelsen av å følge én bestemt lovskole ”blindt” (*Tawhīd*, 2011, 7.1.a, 10) og bruker derfor også referanser fra andre sunni-lærde enn kun de innenfor *hanbalī*-lovskolen.

Samtidig inneholder bøkene en gjennomgående referanse til profetens følgesvenner og fordømmer derfor implisitt de som ikke anerkjenner de fire første kalifene. Bøkene fremmer kjærlighet til dem gjennom erklæringer som ”jeg elsker profetens venner og er takknemlig over dem og er klar over deres makt og status. Jeg ber Gud om å velsigne meg med å følge i profetens venners fotspor og forene meg med dem i paradiset” (*Hadīth*, 2011, 7.1.a, 10). Elevene lærer at denne kjærligheten er en plikt for enhver muslim (*Ijtimā’iyya*, 2009, 4.2.a, 53), i tråd med plikten om å elske for Guds skyld (*Tawhīd*, 2009, 8.1.a, 17). Med kjærlighet til profetens venner følger en lydighet til og etterfølgelse av profetens ”rettlede etterfølgerne” - Abu Bakr, Umar, Uthman og Ali, etter orde fra profeten selv (*Ijtimā’iyya*, 2010, 5.1.a, 12).

Ved å presentere wahhabismen som den rette islam har lærebøkene satt standarden for den muslimske identitet og hva det ”andre” innebærer. Ulike islamske retninger eksisterer ikke i lærebøkene annet enn i historien. Når disse nevnes er det utelukkende i demoniserende termer og de beskyldes for å ha svekket det muslimske riket i form av splittelser og kaos. I religionsbøkene henvises det hovedsakelig til to koranvers når det advares mot å dele

³⁵ Se fatwa av *hanafī*-lærd Muhammad ibn Adam for en kortfattet forklaring på forskjellene mellom lovskolene: http://www.daruliftaa.com/question?txt_QuestionID=q-896257. Se også følgende oppklaring i henhold til de ulike posisjonene innad i *hanbalī*-lovskolen av *hanbalī*-lærd Musa Furber: <http://mac.abc.se/~onesr/h/216.html>.

religionen inn i sekter; ”dem som splitter sin religion og blir sekter [...]” (30:32) (*Tawhīd*, 2009, 7.2.a, 55) og ”Men de har splittet opp dette sitt anliggende i sekter, og hver gruppe fryder seg over det de har” (23:53) (*Tafsīr*, 2010, 8.1.a, 126). Med referanse til det siste verset advares det mot å splitte religionen og danne grupper med utgangspunkt i oppfinnelser (*mabādi*’, sg. *mabda*’) som ikke har basis i islam (*Tafsīr*, 2010, 8.1.a, 126). Denne formaningen, og dermed vektleggingen av enighet og samling, utspiller seg tydelig i gjenfortellingen av Saudi-Arabias tidlige islamske historie. Denne behandles hovedsakelig i samfunnsfagbøkene.

Elevene lærer at profeten Muhammad ikke hadde utpekt en kalif, en leder for det muslimske samfunnet, før han døde (*Ijtimā’iyya*, 2009, 7.2.a, 151; *Ijtimā’iyya*, 2010, 8.1.a, 144). Det var derfor et valg overlatt til hans følgesvenner myndighet, etter instruks fra profeten om å ”følge min sunna og sunnaen til mine rettmessige etterfølgere [*‘alaykum bi sunnatī wa sunnat al-khulafā’ al-rāshidīn min ba’dī*]” (*Ijtimā’iyya*, 2010, 5.1.a, 20). Valget av de fire første kalifene undervises som en enstemmig avgjørelse basert på rådslagning (*al-shūrā*) og som en forpliktelse overfor det muslimske samfunnet (*Ijtimā’iyya*, 2009, 7.2.a, 158). Det muslimske fellesskapet begynte imidlertid å slå sprekker etter at en jøde ved navn Abdullah bin Saba, forkledd som muslim, forsøkte å svekke det muslimske samfunnet ved å så tvil om den tredje kalifen Uthmans lederevne (*Ijtimā’iyya*, 2009, 7.2.a, 159). Dette ble starten på opprøret mot kalifens autoritet som fortsatte under den fjerde kalifen Ali ved gruppen som blir kalt *al-khawārij*. Disse forklares som

en sekt [*tā’ifa*] som oppstod under Alis lederskap etter at han nektet å drepe Muawiya [guvernøren av Syria] og hans tilhengere. De gikk ut av kalifens lydighet [*kharajū ‘alā tā’at al-khalīfa*] og ble derfor kalt *al-khawārij*. De mobiliserte for å bekjempe ham [*qitālatihī*], for muslimenes blodsutgytelse, og anklaget alle som var uenige med dem for kufr. Kalifen bekjempet [*qātala*] og utryddet dem [*qaḍā ‘alayhim*] under hans tid” (*Ijtimā’iyya*, 2010, 5.1.a, 21).

I femte klasse lærer derimot elevene at Ali drepte deres leder og svekket dermed gruppen men at de overlevde og stod senere bak drapet på ham (*Ijtimā’iyya*, 2009, 7.2.a, 159). Ingen steder i bøkene nevnes det at gruppen overlever i dag, kjent som ibadi-retningen i Oman (Esposito, 2003, 171), og enda mer påfallende er mangelen på å nevne shia-retningen som har sitt utspring fra striden om den rettmessige etterfølgeren til profeten. Historien videre skildres i samme retning der det essensielle består av å bevare den muslimske enheten og unngå splittelser, selv når det krever selvoppgivelse. Hassan, Alis sønn, overtar lederskapet etter sin far i Kufa, men hans styre blir kortvarig fordi han frasier seg kalifatet til Muawiya for å spare muslimer for blodsutgytelser (*Ijtimā’iyya*, 2010, 8.1.a, 11). Verken Muawiya eller hans sønn Yazid settes i dårlig lys av den grunn. Det var under Yazids lederskap av umayyade-dynastiet

at Hassans bror Hussein og andre av profetens familiemedlemmer ble massakrert under den skjebnesvangre dagen kjent som Ashura³⁶ (Momen, 1985, 30). Yazid har blant annet derfor generelt et negativt omdømme blant både sunnier og shiaer, selv om sunnier tradisjonelt har unngått å forbanne ham, noe som er en vanlig praksis i shia-retningen³⁷. Det er vanlig i sunni-retningen å omtale Yazid uten epitetet *raḍiya Allahu 'alayhi* (måtte Allah være fornøyd med ham) som brukes på de første av profetens etterfølgere. Men i ett tilfelle brukes dette epitetet etter navnet til Yazid i lærebøkene (*Ijtimā'iyā*, 2009, 7.2.a, 175). Historien om Husseins opprør mot Yazids styre er hvisket vekk fra lærebøkene. I stedet omtales umayyade-staten (*al-dawla al-umawīyya*) i positivt lys med fokus på utvidelsen av det islamske riket (*Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 64-70). Styret tok imidlertid slutt som følge av svekkelser og kaos (*fitan*, sg. *fitna*) og bøkene lister opp fire hovedårsaker til dette: mangelen på stabilt styresett som følge av intriger mellom ulike tronarvinger, strid mellom ulike stammer som følge av pre-islamsk (*jāhiliyya*) stammefanatisme (*al-'aṣabiyya al-qabiliyya*), verdslige distraksjoner og opprettelsen av den nye abbaside-staten (*al-dawla al-'abbāsiyya*) (*Ijtimā'iyā*, 2010, 8.1.a, 32-3). Også mye av omtalen av abbasidene dedikeres til erobringer av nye landområder (*Ijtimā'iyā*, 2010, 5.1.a, 73-4; *Ijtimā'iyā*, 2010, 8.1.a, 51-2). Abbasidemaktens senere oppløsning forklares blant annet med avhengigheten av en tyrkisk og persisk hær som ønsket å overta makta, splittelser innad i abbaside-staten, mangel på kontroll over landområder og mongolenes invasjon (*Ijtimā'iyā*, 2010, 8.1.a, 51-2). Invasjon utenfra i form av mongolene fra øst og korsfarerne fra vest forklares som en konsekvens av interne svekkelser, noe som videre ledet til at muslimene ble splittet av uenigheter og sekterisme: ”ett sterkt lederskap (*al-qiyāda al-muwahḥada al-qawīyya*) ble erstattet av flere svake lederskap (*al-qiyādā al-muta'addada al-da'īfa*)” (*Ijtimā'iyā*, 2010, 8.1.a, 59). Denne svakheten åpnet for fatimide-staten (*al-dawla al-fāṭimiyya*) som beskrives som et rike av rivaliserende vesirer der enkelte av dem til og med samarbeidet med korsfarerne (*Ijtimā'iyā*, 2010, 8.1.a, 59). I tillegg bruker lærebøkene tittelen ”*Al-'Ubaydiyya*” om dette riket. Det gis ingen forklaring på årsaken til dette navnet, men en fatwa fra den saudiske nettsiden islamqa.com³⁸ forklarer at dets virkelige navn er *al-'Ubaydiyya*, basert på dets grunnlegger al-Mu'izz al-'Ubaydi (al-Munajjid, fatwa nr. 101896). Ifølge fatwaen var denne staten ikke islamsk men et forsøk på å bedra folket av sunna (*ahl al-sunna*) gjennom å påstå å ha slektskap med Fatima, profeten Muhammeds datter (ibid.). I følge lærebøkene var det ikke før Saladin bekjempet fatimidene at ”deres

³⁶ Denne hendelsen minnes av shiaene gjennom intense sørgedager og pilgrimsferd til Karbala, stedet der slaget fant sted (Vogt, 2005, 196-200)

³⁷ Se fatwa av al-Kawthari, en sunni lærd tilhørende ḥanafī lovskolen, for en detaljert forklaring av sunni-lærdes posisjon i henhold til Yazid i litteraturlisten.

³⁸ Se side 10-11 for informasjon om denne nettsiden.

bāṭiniyya³⁹-rike ble beseiret og sunni-retningen returnerte til Egypt” (ibid., 64). En interessant anmerkning er at det i illustrasjonen av et kart over det islamske riket kun finnes ett kalifat, selv om både fatimidene og abbasidene eksisterte samtidig. Her blir fatimide-riket beskrevet som *dawla*, en stat, mens abbaside-riket betegnes som *khilāfa* - et kalifat, noe som underbygger fatimide-statens illegitimitet (*Ijtimā'iyya*, 2010, 8.1.a, 59). Slik brukes tidlig islamsk historie til videre å underbygge viktigheten av *tawḥīd* fra både et religiøst og et politisk ståsted. Det historiske narrativ preget av en islamsk gullalder under enhet, etterfulgt av kaos som følge av splittelser, fortsetter fram til historien om samlingen av dagens Saudi-Arabia. Historieboken⁴⁰ for sjette klasse forteller at landet før saudierne styre politisk sett var delt i flere enheter preget av interne strider (*khilāfāt*) og kriger (*ḥurūb*) (*Tārīkh*, 2011, 6.a, 15). Religiøst sett beskrives tilstanden som elendig inntil ibn Abdul Wahhab sammen med Al Saud gjenopprettet den politiske og religiøse *tawḥīd*:

til tross for tilstedeværelsen av lærde var uvitenhet i religiøse spørsmål [*al-jahl fī umūr al-dīn*] utbredt blant vanlige folk, som å ta i bruk fromme avdødes gravsteder som mellomledd til Gud [*al-tawaṣṣul bil-qubūr al-ṣāliḥīn*] [...] Landet hadde derfor behov for et kall til reform [*da'wa iṣlāḥiyya*] for å spre doktrinen om *tawḥīd* og et sterkt styre som kunne samle [*tuwaḥḥidu*] dets landområder og stammer [...]. Med Guds vilje oppstod dette reformkallet i Najd i shaykh Muḥammad ibn 'Abdul Wahhābs hender og fikk støtte av Āl Su'ūds leder. Sammen gjorde de [kallets] goder tilgjengelige for landets befolkning [*'amma khayruḥā ahl al-bilād*] og for befolkningen i andre muslimske land (*Tārīkh*, 2011, 6.a, 15).

Skildringen ovenfor beskriver innholdet som er gjennomgått i denne studien i et nøtteskall; *tawḥīd* som en essensiell del av den kollektive nasjonale identitet. Måten skolepensumet balanserer den tilsynelatende selvmotsigelsen mellom et ubøyelig *tawḥīd* på den ene siden, og identifikasjon med den større muslimske *umma* sammen med tilstedeværelsen av en synlig shia-minoritet i landets østprovins på den andre, gir et fascinerende innblikk i landets dynamikk av politisk pragmatisme.

³⁹ Teksten referer til batini-retningen som en annen tittel for ismaili-retningen innenfor shia-islam (Esposito, 2003, 38)

⁴⁰ Dette er den eneste boken jeg har tilgjengelig som utelukkende omhandler den saudiarabiske historien. Jeg refererer til den etter dens tittel *Tārīkh* i teksten og i referanselisten, men i vedleggsversikten er den inkludert under samfunnsfagbøkene, *Ijtimā'iyya*.

4. Konklusjon: Renhet eller enhet?

Hvordan kan det å være saudier knyttes til en bestemt religiøs identitetskonstruksjon? Læren om *tawhīd* i de saudiske lærebøkene er læren om den sanne islam i tro og handlinger som blir ugyldiggjort av alvorlig *shirk* og *kufir*. Gjennomgangen viser at lærebøkene innprenter i elevene en tolkning presentert som den ene rene islam og går så til å definere den så snever at den ekskluderer mange muslimer. Med islam som Saudi-Arabias primære identitet setter derfor læren om *tawhīd* en grunnleggende ramme for nasjonens kollektive identitet.

Samtidig står lærebøkene ovenfor en tilsynelatende motsetning ved at de både har en tydelig shia-minoritet i landet og ved at lærebøkene tar til orde for en transnasjonal tilhørighet til det større muslimske trosfellesskap som også inkluderer Iran. En undersøkelse av de kontinuerlige overveielserne av religiøs renhet og politisk enhet gir innsikt i hvordan kongedømmet forener disse tilsynelatende motsetningene i lærebøkene.

4.1. Islam som identitet

I følge Nevo (1998, 34) omfatter den kollektive identiteten for de fleste muslimske arabere i Midtøsten tre elementer: det islamske, det arabiske og den lokale særegne. Disse komponentene og hvordan de former den kollektive identiteten vil variere fra land til land. I Saudi-Arabia har denne identiteten blant annet bestått av islam, i form av wahhabismen som landets ”generiske” religion, arabisk kultur og lokale særpreg, som inkluderer lojalitet til Al Saud-dynastiet. Dette kommer eksplisitt frem i første artikkel av landets Basic Law⁴¹ (Masjlis Ash-Shura, 1992) som erklærer kongedømmet Saudi-Arabia som en fullt suveren arabisk islamsk stat med islam som sin religion og koranen og sunna som sin konstitusjon.

Betoningen av islam gjennomsyrrer Basic Law og legger videre føringer for religionens rolle i samfunnet. For eksempel innledes tredje kapittel, artikkel ni, om fundamentet i det saudiske samfunnet, med at ”kjernen i det saudiske samfunnet er familien hvis medlemmer bør oppdras etter den islamske tro og dens krav til troskap og lydighet mot Gud, mot hans sendebud og mot de som har autoritet blant dere”. Artikkel tretten om utdanning slår fast utdanningen som en viktig rolle i å forme denne nasjonale identiteten gjennom å innprente den islamske tro, overføre kunnskap og ferdigheter, og forberede elevene til å bli nyttige medlemmer i å bygge samfunnet, elske hjemlandet og å være stolt av dets historie. Samtidig advarer loven mot splittelser i blant annet artikkel tolv: ”å styrke nasjonal enhet er en plikt, og staten skal

⁴¹ Fungerer som et konstitusjonelt rammeverk for hvordan konstitusjonen, koranen og sunna, skal tolkes.

forhindre alt som leder til splittelser, opprør og splid (*ta 'zīz al-waḥda al-waṭaniyya wājib, wa tamna' al-dawla kull mā yu 'addī lil-firqa wal-fitna wal-inqisām*)” (Majlis Ash-Shura, 1992). I tillegg til at loven angir grunnlaget for utdanningens klare islamske preg, kan den også bidra til å forstå de iboende motsetningene vi finner i lærebøkene mellom å; identifisere seg med den større islamske *umma* samtidig som man definerer islam så snevert at man ekskluderer de fleste muslimer; samt at man gjennom definisjonen av hva det innebærer å være muslim i realiteten definerer ti prosent av landets befolkning som ikke-muslimer til tross for at landet definerer seg som 100 prosent muslimsk. Som jeg her vil forfekte kan dette forklares med kongedømmets politiske vurderinger, pakket inn i religiøst-betonede konsepter om *tawḥīd* og *fitna*.

4.2. Muslim, 100 %

”En saudisk borger er lik en muslim. Punktum”. Dette var svaret jeg fikk hver gang jeg spurte en saudier om hvorvidt man måtte være muslim for å være saudier (samtale, 10. april, 2012). Ingen av de jeg spurte kunne referere til en lov som eksplisitt konstaterer dette gitte faktum. Det nærmeste man kanskje kommer et slikt dokument er statsborgerloven fra 1954 (Ministry of Interior). Den konstaterer blant annet at det for søknad om saudisk statsborgerskap må framlegges bekreftelse på religiøs tilhørighet (artikkel 12) og en erklæring fra imamen i søkerens lokale moske (artikkel 14). Dersom man som saudisk borger offentlig endrer religion, vil man som frafallen (*murtadd*) kunne bli dømt til døden. Dette skyldes i følge Mohammed Ghaly, professor i islamske studier, at det blir trukket en sammenheng mellom apostasi og illojalitet overfor staten (seminar, 04.11.2011). Sett slik er faren for destabilisering, eller *fitna*, en avgjørende faktor for den radikale håndteringen av frafalne.

Under gjennomgåelsen av foreliggende studier av religiøse lærebøker i Saudi-Arabia har jeg bemerket at det gis stor oppmerksomhet til konseptet *tawḥīd*⁴². Som følge av det virker det som det mer underliggende konseptet om *fitna* i større eller mindre grad kommer i skyggen av *tawḥīd*. Lærebokanalysene gir stor oppmerksomhet til hvordan *tawḥīd* og det islamske innholdet formes slik at de bevarer styresmaktens behov for stabilitet, ved at elevene utvikler en kulturell homogenitet basert på enhet og lojalitet. Her nevnes for eksempel hvordan den religiøse instruksjonen om å høre og adlyde (*al-sam' wal-ṭā'a*) brukes til å inngyte full lydighet til monarkiet (Doumato, 2008, 154). Slik sett finnes diskusjonen om *fitna* implisitt i disse lærebokanalysene men uten at de går inn i en dypere analyse av begrepet eksplisitt. Men *fitna*-konseptet kan ikke løsrives fra *tawḥīd* dersom man skal forstå hvordan

⁴² Se blant annet Doumatos bidrag i ”Islam and Textbooks in the Middle East. Comparing Curricula” (2008) og Prokops ”Saudi Arabia: the politics of education” (2003).

kongedømmet har klart å beholde en ekskluderende lære om *tawhīd* i skolepensumet under de sosiale realitetene med en synlig shia-minoritet i landet. Som analysen av lærebøkene viser anerkjennes ikke shia som en retning innenfor islam. I de religiøse tekstene blir praksiser assosiert med shia-islam fordømt som *shirk* eller *kufr*, og i historien blir denne gruppen ignorert. Likevel er det påfallende at lærebøkene ikke eksplisitt refererer til shia-retningen i gjennomgåelsen av *shirk* og *kufr*. De blir derfor ikke identifisert som en distinkt kollektiv gruppe, i linje med kristne og jøder. Derimot kan de gå under benevningene *mushrikūn*, *kāfirūn*, *ghayr muslimūn* eller *murtadd* som i bøkene framstår som generelle begreper som retter seg mer til praksiser enn til gruppetilhørighet. Med unntak av *murtadd* kan disse benevningene brukes om enhver avviker fra islam som presentert i lærebøkene, og derfor både referere til de som avviker internt innenfor den islamske tradisjon, og eksternt som inkluderer alle andre trosretninger enn den islamske. Dette fører til en diffus skillelinje mellom det interne og det eksterne ”dem”. Dette fokuset på praksis stemmer overens med teorien som peker på at egen identitet defineres gjennom felles kvaliteter, karakteristikk eller oppførsel og er derfor avhengig av å ha et ”dem” å sammenliknes med. I tillegg ligger det en klar politisk vurdering i å avstå fra å nevne shia-retningen, eller andre retninger, annet enn i historisk forstand. Denne er i stor grad preget av sammenflettede religiøse og politiske vurderinger der faren for *fitna* utgjør et viktig moment.

Fra et religiøst perspektiv har ingen av de fire imamene bak de etablerte sunni-lovskolene per definisjon erklært *takfir* mot shia som en kollektiv gruppe. I tråd med dette, og for å enes om grunnleggende prinsipper i islam på tvers av sekterisk tilhørighet, utstedte to hundre av verdens ledende islamske lærde en erklæring som blant annet anerkjenner gyldigheten av shia-islam som en lovskole (*madhhab*), kalt Amman Message i 2005. I Saudi-Arabia har erklæringen så langt blitt underskrevet av kong Abdullah sammen med fjorten geistlige lærde og intellektuelle (The Amman Message, 2005). Det kan derfor virke som at de som identifiserer seg med shia-islam anses for i beste fall å være uvitende som avvikere fra den sanne islam uten nødvendigvis å falle utenfor definisjonen av en muslim. I tråd med lærebøkens budskap skal slike mennesker derfor kalles til den rette islam med fredelige midler, som beskrevet under *da'wa*. Det blir derfor grunnleggende å gi disse riktig viten (*'ilm*) før man kan kreve riktig handling etter troen (*'amal*). Som nevnt er dette også slik de offisielle lærde har håndtert kontroversen om å la den grønne kuppelen over profetens grav bestå til tross for at konstruksjonen anses for å være en *bid'a* som kan føre til *shirk* (al-Munajjid, fatwa nr. 110061). En slik håndtering gjør det derfor også mulig for myndighetene å identifisere seg med det større *umma* og inkludere Iran og områder med en høy prosentandel

shia-er i lærebøkene kart over den muslimske befolkningen (se vedlegg 6, 7 og 8). Likevel utløser *da'wa*-konseptet spørsmålet om hvordan man skal forholde seg til shia-befolkningen etter at de er blitt gjort oppmerksomme på sine syndefulle handlinger. Hvor lenge skal en holde på med *da'wa* før man kan anse personen for å være tilstrekkelig opplyst; og vil denne jobben også rette seg mot de shiaene som utfører handlinger som svart på hvitt defineres som *shirk* som kan ta en ut av islams fold? Det fremkommer i religionsbøkene at det eksisterer en forskjellsbehandling i samspillet mellom muslimer og ikke-muslimer under konseptet *al-walā' wal-barā'*. Tilnærmingen til shiaene vil derfor avhenge av i hvilken grad vedkommende praktiserer de handlingene som i lærebøkene utgjør *al-shirk al-akbar*. Eksempelvis vil en kunne utføre *da'wa* gjennom konseptet om *al-amr bil-ma'rūf wal-nahy 'an al-munkar* overfor en som søker velsignelse (*tabarruk*) ved gravsteder men som er vel vitende at velsignelsen kommer fra Allah alene fordi det utgjør *al-shirk al-aṣghar* og tar ikke personen ut av islam. For en som derimot tror at gravkammeret i seg selv gir velsignelse vil handlingen ha utgjort *al-shirk al-akbar* og vedkommende vil således ikke ha retten til vennlig formaning gjennom konseptet ovenfor fordi man ikke anses for å være muslim lenger. I stedet går vedkommende inn under de hvis handlinger man skal vise hat overfor, under konseptet om *al-walā'*. Denne uklarheten rundt shiaers status i islam er nettopp en av årsakene til at myndighetene kan ha en pragmatisk tilnærming til håndteringen av ”dem”, formet etter den politiske konteksten i landet. I en fatwa fra det saudiske nettstedet kommer tvetydigheten rundt shiaenes status tydelig fram (Al-Munajjid, fatwa nr. 48984). Det blir stilt et spørsmål om hvorvidt en muslim kan hilse på en shia først. Spørsmålet handler derfor implisitt om hvorvidt shia kan anses for å være muslimer. Svaret som følger er at samhandlingen med ”the shi'a” vil avhenge av situasjonen:

hvis det er noe som ikke bringer dem ut av islam men som snarere er ansett for å drive vekk fra den rette vei, så er det tillatt å hilse på dem først, fordi de er muslimer som har utført innovative og syndefulle handlinger som ikke bringer dem ut av islam, og vi må råde dem og veilede dem til Sunna og sannheten [...] Men hvis de insisterer på å følge innovasjon så bør de forsakes til de ber om tilgivelse fra Allah [...] Men hvis forsakelsen vil skade muslimenes interesser og få dem til å klamre seg fast til deres falske veier [...] så er det bedre å ikke gjøre det, akkurat som Profeten, fred være med ham, ikke forsaket 'Abd Allah ibn Ubayy ibn Salool, lederen av hyklerne, fordi det var i muslimenes interesse [...] Men hvis deres bid'ah utgjør *kufir* [...] så går de ut av islam og da er det ikke tillatt å hilse på dem først [...] Istedet må vi hate dem og ta avstand fra dem inntil de tror på Allah alene fordi de i dette tilfellet er kaafir og apostater [...]

På den ene siden identifiserer denne fatwaen shiaene som en kollektiv gruppe som skiller seg fra ”oss” muslimer. På en annen side nyanserer den mellom denne gruppen etter graden av syndefulle handlinger som ”de” utfører. Videre ser man at konseptene om *da'wa* og *al-walā' wal-barā'* i realiteten også brukes i relasjon til shiaene som en kollektiv gruppe, selv om de

ikke nevnes sådan i lærebøkene. Samtidig introduserer fatwaen konseptet om hvordan samhandlingen med dem også skal styres av vurderingen av muslimers kollektive interesse. Dette leder til den andre viktige vurderingen for håndtering av shia-befolkningen, bunnet i frykten for *fitna*.

4.3. Fitna – Den store trusselen mot Tawhīd

Konseptet om *fitna* brukes både i politiske og religiøse sammenhenger og har derfor ført til at begrepet i lærebøkene kan brukes i politisk kontekst men ha en religiøs betydning og omvendt. Avledet av roten *f-t-n* (pl. *fitan*) kan begrepet bety alt fra fristelse, prøvelse, sjarm, tiltrekning, fortryllelse, forlokkelse og forblindelse – til intrige, opprørskhet, opptøyer, splid og splittelse (Cowan, 1994, 815). Med referanse til artikkel tolv i Basic Law brukes *fitna*-begrepet i forbindelse med plikten til å bevare enhet, *al-wahda*, og dermed får det en betydning i retning av å forhindre politisk kaos og splid. *Fitna* kan også ha ulike betydninger fordi det fører tilbake til alt som kan sette *tawhīd* på spill, der *tawhīd* også både har en politisk og religiøs betydning.

Å hindre *fitna* i politisk kontekst har vært avgjørende for å bevare en politisk *tawhīd* bestående av et samlet og stabilt kongedømme. I lærebøkene anvendes begrepet *fitna* i ulike kontekster⁴³. Relevant til denne studien er når *fitna* brukes i læren om det religiøse *fitna* ved *shirk*, og ved fremstillingen av historien og den *fitna* som har funnet sted. *Fitna* i religiøs kontekst brukes hovedsakelig om *shirk* ved gravplasser. I denne sammenheng blir den opplagte betydningen av begrepet at gravplassene er en *fitna* – en fristelse som kan lokke en til å begå *shirk*. Dette fordi gravplasser i seg selv ikke er et forbudt område men det er de potensielle *shirk*-handlingene ved gravplasser som gjør dem til en faresone som i neste omgang kan føre til kaos eller splid i religiøs forstand. I fremstillingen av landets religiøse historie har imidlertid betydningen av *fitna* en klar politisk overtone. Det overordnede budskapet i disse kapitlene er at muslimer har hatt styrke og makt og den sanne islam har blomstret så lenge man har vært forent gjennom et politisk og religiøst *tawhīd*. Svekkelsene den muslimske *umma* har opplevd gjennom historien skyldes primært *fitna* som en splittende kraft som medførte kaos og ustabilitet. For at den religiøse *tawhīd* skal kunne utbres og nå menneskeheten er det derfor kritisk å forhindre enhver *fitna* i politisk forstand. Slik fremstilles også historien om den politisk-religiøse alliansen mellom Al Saud og ibn Abdul Wahhab; førstnevnte var nødvendig for å bekjempe *fitna*-en ved å være splittet i ulike regioner slik at sistnevntes kall til å avstå fra den religiøse *fitna* kunne nå hele den islamske *umma*. Å hindre

⁴³ *Fitna* brukes for eksempel også i relasjon til samhandlingen mellom en mann og en kvinne (*Hadīth*, 2009, 8.2.a, 63)

den politiske *fitna* blir derfor slik sett en forutsetning for etableringen av det religiøse *tawhīd*. Dette åpner imidlertid for det åpenbare problematiske i å fremme en statsnasjonal tilhørighet og en tilhørighet til en transnasjonal *umma* bundet av en felles religion. For staten og statsdannelsen kan i seg selv kan tolkes som en form for *fitna* som splitter den muslimske *umma*. Kongedømmet har forsøkt å løse dette dilemmaet ved å forme en lojalitet og kjærlighet til begge, der landet, *al-waṭan*, tolkes som en del av en større *umma*, lik illustrasjonen av kroppens komponenter som illustrasjon av den muslimske *umma*. Dette bemerkes også av Voll (1998, 48) som skriver at ”den kollektive identitet, reflektert i og promotert av det offentlige lærebokpensum, har primært og i dominerende grad vært islamsk, et lokalt segment av en større islamsk *umma*: ”det private hjemland” innenfor ”det vide hjemland””. Nasjonalisme, i form av lojalitet til landet og til wahhabismen, har vært en grunnleggende nødvendighet for å integrere de ulike regionene under én stat og tolkes som en nødvendighet for å spre *tawhīd* på lokalt nivå med sikte på det overordnede målet om *tawhīd* på makronivå.

Faren for *fitna* kan også gi en grunnleggende innsikt i hva som ligger bak håndteringen av shia-befolkningen i lærebøkene. Uklarheten ved shiaenes religiøse status gjør at de i lærebøkene i prinsippet, og i beste fall, er på kanten av hva som kan aksepteres av tro og handlinger uten å gå ut av islam, og i realiteten, gjennom fremstillingen av *shirk* og *kufr*, vil måtte anses som ikke-muslimere og i verste fall apostater. Likevel unngår lærebøkene å nevne shiaene eller andre religiøse retninger internt i islam, noe som kan tolkes i lys av frykten for *fitna*. Dersom lærebøkene skulle identifisere det interne ”dem” ville det kunne føre til ustabilitet både gjennom masseopprør fra shia-befolkningen og ved at den gjennomsnittlige saudier vil kunne ta loven i egne hender og bekjempe denne ”fienden”. I tillegg er shia-befolkningen konsentrert i den oljerike østprovinsen som grenser til Iran, noe som ville kunne gi store økonomiske og regionale konsekvenser dersom det skulle bli politisk eller sosial konflikt. Likevel har shiaene vært identifisert i lærebøkene tidligere, noe som viser at deres status avhenger av den politiske konteksten i landet. Som nevnt ble shia-befolkningen tidligere pålagt å betale *jizya*, skatten forbeholdt ikke-muslimere og i inntil 1993 ble shia-retningen uttrykkelig fordømt som *rāfidūn* og *mushrikūn* i lærebøkene (Prokop, 2003, 81). I tillegg ble ”vantro stater” anklaget for å oppmuntre ”innovatørene” og bistå dem i å ødelegge religionen. Disse anklagene ble rettet mot Iran men ble senere endret som følge av protester (ibid.). Det er heller ikke til å se bort i fra at fredsforhandlingene mellom shia-opposisjonen og myndighetene i 1993 skal ha hatt en avgjørende rolle i å moderere lærebøkene. Dette peker på at det i overveiende grad er faren for *fitna*, styrt av politiske vurderinger, fremfor en

ambivalens til shiaenes muslimske status som avgjør hvordan kongedømmet fremstiller ”dem-et” i lærebøkene. Som sitert tidligere vil statsapparatet, i følge Bush og Saltarelli (2000, 13), ved frykt for spenninger mellom interne etnisiteter ta i bruk skolebøker som enten homogeniserer mangfoldighet eller presenterer den som en trussel som må elimineres. Ved Saudi-Arabias tilfelle har begge tilnærmingene blitt brukt avhengig av det politiske landskapet og hva som anses for det mest hensiktsmessige for å bevare *tawhīd* og forhindre *fitna*.

4.4. Konklusjon

Det overordnede spørsmålet i undersøkelsen har vært hva det innebærer å være saudier i lys av en bestemt konstruksjon av religiøs identitet. Som denne studien viser er den saudiske identiteten uløselig knyttet til islam. Hvordan lærebøkene definerer islam vil derfor være et avgjørende parameter for hva det innebærer å være saudier. Funnene i analysen viser at læren om Guds absolutte monoteisme, *tawhīd*, setter standarden for den religiøse identitet som utgjør ”oss-et”. I tråd med at ”oss-et” kun kan eksistere i relasjon til et eksisterende ”dem”, har lærebøkene identifisert sistnevnte i form av læren om alvorlig *shirk* og *kufr*.

Samtidig fremmer lærebøkene en politisk *tawhīd* basert på enhet. Utdanning brukes som et ledd i å fremme en kollektiv homogenitet i befolkning, dermed blir religiøse begreper brukt som politiske verktøy for å fremme én nasjon og hindre ustabilitet. *Tawhīd* – enhet i troen på Gud – settes derfor i relasjon til kongedømmets politiske enhet. Slik blir enhver politisk trussel i form av ustabilitet tolket som *fitna*, som kan føre til en svekkelse i *tawhīd*, både i politisk og religiøs betydning.

Med shia-minoriteten som eksempel har jeg vist at de fra et religiøst perspektiv, som følge av sin tro og sine handlinger, i prinsippet ikke er å anse som muslimer. På en annen side sies ikke dette eksplisitt i lærebøkene nettopp som følge av faren for det politiske *fitna*, som i neste omgang kan true den politiske *tawhīd*. Der hvor disse religiøse og politiske vurderingene kan komme i motsetning, løser lærebøkene problemet ved å ignorere det. Slik blir shiaene et usynlig ”dem” i læren om landets religion og historie.

Litteraturliste

- Abdul-Wahhab, M. (copyright 2004), *The three Fundamental Principles*, [online], Al-Ibaana Book Publishing, USA. Tilgjengelig fra: <
<http://abdurrahman.org/tawheed/the3fundprinciples.pdf>> [28.02.2012]
- Abdul-Wahhab, M. (copyright 1998), *Kitab at-Tawheed*, [online], International Islamic Publishing House. Tilgjengelig fra:
<<http://www.islamicweb.com/beliefs/creed/abdulwahab/>> [08.02.2012]
- Al-Rasheed, M. 2010, *A history of Saudi Arabia*, Cambridge University Press, New York
- Al-Rasheed, M. 2007, *Contesting the Saudi state: Islamic voices from a new generation*, Cambridge University Press, New York
- Bashshur, M. 2007, "History Teaching and History Textbooks in Lebanon", i Kaymakcan, R. og O. Leirvik (red.) 2007, *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*, Centre for Values Education (DEM) Press, Istanbul
- Coulby, D. 1997, "Educational Responses to Diversity Within the State", i Coulby, D., J. Gundara og C. Jones (red.) 1997, *World Yearbook of Education: Intercultural Education*, Kogan Page Limited, London
- Cowan, J.M. (red.) 1994, *Arab-English Dictionary: The Hans Wehr Dictionary of Modern Written Arabic*, 4. utg., Spoken Language Services Inc, Illinois.
- Dawisha, A. 2003, *Arab Nationality in the Twentieth Century: from Triumph to Despair*, Princeton University Press, New Jersey
- Delong-Bas, N. J. 2007, *Wahhabi Islam: From revival and reform to global jihad*, I.B. Tauris & Co. Ltd., New York
- Doumato, E.A. 2008, "Saudi Arabia: From "Wahhabi" Roots to Contemporary Revisionism", i Doumato, E.A. og G. Starrett (red.) 2008, i *Islam and Textbooks in the Middle East. Comparing Curricula*. The American University in Cairo Press, Cairo
- Doumato, E.A. og G. Starrett (red.) 2008, *Islam and Textbooks in the Middle East. Comparing Curricula*, The American University in Cairo Press, Cairo
- Haykel, B. 2009, "On the nature of Salafi thought and action", i Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam's New Religious Movement*, Columbia University Press, New York

-
- Jones, C. 1997, "Nation, State and Diversity", i Coulby, D., J. Gundara og C. Jones (red.) 1997, *World Yearbook of Education: Intercultural Education*, Kogan Page Limited, London
 - Kaymakcan, R. og O. Leirvik (red.) 2007, *Teaching for Tolerance in Muslim Majority Societies*, Centre for Values Education (DEM) Press, Istanbul
 - Lacroix, S. 2009, "Between Revolution and Apoliticism. Nasir al-Din al-Albani and his impact on the shaping of contemporary Salafism", i Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam's New Religious Movement*, Columbia University Press, New York
 - Maisel, S. 2007, "Kingdom of Saudi Arabia", I *The Government and Politics of the Middle East and North Africa*, redigert av Long, D.E., B. Reich og M. Gasiorowski. Westview Press, Colorado.
 - Masako, S. 2005, "Education, Identity and Religion in Japan", i Coulby, D. og E. Zambeta (red.) 2005, *World Yearbook of Education: Globalization and Nationalism in Education*, RoutledgeFalmer, New York
 - McCutcheon, R.T. (red.), 1999, *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*, Cassell, New York
 - Mehran, G. 2010, "Representations of Arabs in Iranian Elementary School Textbooks", i Mazawi, A. E. og R. G. Sultana (red.) 2010, *World Yearbook of Education: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*, Routledge, New York
 - Mehran, G. 2008, "Iran: A Shii'te Curriculum to Serve the Islamic State", i Doumato, E.A. og G. Starrett (red.) 2008, *Islam and Textbooks in the Middle East. Comparing Curricula*, The American University in Cairo Press, Cairo
 - Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam's New Religious Movement*, Columbia University Press, New York.
 - Momen, M. 1985, *An Introduction to Shi'i Islam. The History and Doctrines of Twelver Shi'ism*, Yale University Press, New Haven.
 - Prokop, M. 2005, "The War of Ideas: Education in Saudi Arabia", i Aarts, P. og G. Nonneman (red.) 2005, *Saudi Arabia in the Balance: Political economy, society, foreign affair*, New York University Press, New York.
 - Sayed, F. 2010, "The Contested Terrain in Educational Reform in Egypt", i Mazawi, A. E. og R. G. Sultana (red.) 2010, *World Yearbook of Education: Education and the*

Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power, Routledge, New York

- Starrett, G. og E. A. Doumato, 2008, “Textbook Islam, Nation Building, and the Question of Violence”, i Doumato, E.A. og G. Starrett (red.) 2008, *Islam and Textbooks in the Middle East. Comparing Curricula*, The American University in Cairo Press, Cairo.
- Steinberg, G. 2009a, ”Jihadi-Salafism and the Shi’is. Remarks about the Intellectual Roots of anti-shi’ism”, i Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam’s New Religious Movement*, Columbia University Press, New York
- Steinberg, G. 2009b, ”Muhammad ibn ‘Abd al-Wahhab”, i Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam’s New Religious Movement*, Columbia University Press, New York
- Steinberg, G. 2005, ”The Wahhabi ulama and the Saudi state: 1745 to the present”, i Aarts, P. og G. Nonneman (red.) 2005, *Saudi Arabia in the Balance: Political economy, society, foreign affair*, New York University Press, New York.
- Thagaard, T. 2002, *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, 2.utg. Fagbokforlaget, Bergen
- Utvik, B. 2011, *Islamismen*, Unipub, Oslo
- Vogt, K. 2005, *Islam. Tradisjon, fundamentalisme og reform*, J. W. Cappelens Forlag AS, Oslo
- Wagemakers, J. 2009, ”The Transformation of a Radical Concept. al-wala’ wa-l-bara’ in the Ideology of Abu Muhammad al-Maqdasi”, i Meijer, R. (red.) 2009, *Global Salafism. Islam’s New Religious Movement*, Columbia University Press, New York
- Zambeta, E. 2005, “Nationalism in a Globalized System”, I Coulby, D. og E. Zambeta (red.) 2005, *World Yearbook of Education: Globalization and Nationalism in Education*, RoutledgeFalmer, New York
- Zia, R. 2010, “Nationalism, Political Activism, and Religious Education”, i Mazawi, A. E. og R. G. Sultana (red.) 2010, *World Yearbook of Education: Education and the Arab 'World': Political Projects, Struggles, and Geometries of Power*, Routledge, New York

Tidsskrifter

- Al-Rasheed, M. 1998, “The Shi'a of Saudi Arabia: a minority in search of cultural authenticity”, *British Journal of Middle Eastern Studies*, Vol. 25, Nr. 1, 121-138.
Tilgjengelig fra: <
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13530199808705657>> [18.02.2012]
- Apple, M.W. 1992, ”The text and cultural politics”, *Educational Researcher*, Vol. 21, Nr. 7, 4-19. Tilgjengelig fra: <<http://edr.sagepub.com/content/21/7/4.short>> [05.01.2012]
- Doumato, E.A. 2003, ”Manning the barricades: Islam according to Saudi Arabia’s school texts”, *Middle East Journal*, Vol. 27, nr. 2, s. 230-247. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/pss/4329879>> [17.01.2012]
- Durrani, M. Og M. Dunne 2010, ”Curriculum and national identity: exploring the links between religion and nation in Pakistan”, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 42, Nr. 2, s. 215-240. Tilgjengelig fra: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270903312208>> [02.01.2012]
- Leirvik, O. 2010, ”Models of Religious Education in the Muslim World: Current Developments and Debates on How to Teach Religion and Ethics in Public Schools”, *International Handbooks of Religion and Education*, Vol. 4, Nr. 4, s. 1037-1051. Tilgjengelig fra: < <http://www.springerlink.com/content/n1564674840824k1/>> [01.01.2012]
- Leirvik, O. 2004, ”Religious education, communal identity and national politics in the Muslim world”, *British journal of religious education*, Vol. 26, Nr. 3, s. 223-236. Tilgjengelig fra: <
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141620042000232283>> [21.12.2011]
- Nevo, J. 1998, ”Religion and national identity in Saudi Arabia”, *Middle Eastern Studies*, Vol. 34, Nr. 3, 34-53. Tilgjengelig fra: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00263209808701231>> [11.05.2012]
- Prokop, M. 2003, ”Saudi Arabia: the politics of education”, *International Affairs*, Vol. 79, Nr. 1, s. 77-89. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/openurl?volume=79&date=2003&spage=77&issn=00205850&issue=1>> [21.12.2011]
- Talbot, S. 2008, ” 'Us' and 'Them': Terrorism, Conflict and (O)ther Discursive Formations”, *Sociological Research Online*, Vol. 13, Nr. 1. Tilgjengelig fra: < <http://www.socresonline.org.uk/13/1/17.html>> [02.01.2012]

- Voll, J. 1975, "Muhammad Hayya al-Sindi and Muhammad Ibn 'Abdal-Wahhab: Analysis of an Intellectual Group in Eighteenth-Century Madina", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies, University of London*, Vol. 38, Nr. 1, s. 32-39. Tilgjengelig fra: <<http://www.jstor.org/stable/614196>> [31.01.2012]

Rapporter

- Al-Saif, B.M. (copyright 2003), *A glimpse at the Saudi religious educational system: Mohammed Ibn Abdul Wahhab's Kitab Attawhid & monotheism school textbooks' treatment of Ahl al-Kitab – a unique Saudi worldview: a look at the 'Other'*, [online], Watson Institute for International Studies. Tilgjengelig fra: <<http://www.watsoninstitute.org/religionid/Al-Saif.pdf>> [26.12.2011]
- Bush, K.D. og D. Saltarelli (red.) (copyright 2000), *The two faces of education in ethnic conflict. Toward a peacebuilding education for children*. [online], UNICEF. Tilgjengelig fra: <<http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>> [26.12.2011]
- Georg-Eckert-Institut, (copyright 2009), *Educational sector, reforms, curricula and textbooks in selected MENA countries. Images of 'Self' and 'Other' in textbooks of Jordan, Egypt, Lebanon and Oman*. Georg-Eckert-Institut. Tilgjengelig fra: <http://www.edumeres.net/uploads/tx_empubdos/MENAreport_-_Educational_Sector_Reforms_Curricula_and_Textbooks.pdf> [20.12.2011]
- Human Rights Watch (copyright 2009), *Denied Dignity. Systematic Discrimination and Hostility toward Saudi Shia Citizens*, [online], HRS. Tilgjengelig fra: <<http://www.hrw.org/sites/default/files/reports/saudi0909webwcover.pdf>> [13.02.2012]
- Ministry of Education (copyright 2008), *National Report on Education Development in The Kingdom of Saudi Arabia*, [online], Ministry of Education. Tilgjengelig fra: <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/saudiarabia_NR08_en.pdf> [22.02.2012]
- Ministry of Education, 2003, *The Executive Summary of The Ministry of Education Ten-Year Plan*, Riyadh, Ministry of Education.
- Tedesco, J.C. (copyright 1997), *The New Educational Pact. Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society*, UNESCO. Tilgjengelig fra: <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/SalesPublications/salespdf/tescoecoe.pdf> [25.04.2012]

- UNESCO-IBE, (copyright 2011), *World data on education: Saudi Arabia*, 7. utg. [online], UNESCO-IBE. Tilgjengelig fra: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211628e.pdf>> [23.02.2012]
- United States Commission on International Religious Freedom (copyright 2011), *Annual Report of the United States Commission on International Religious Freedom*, [online], USCIRF. Tilgjengelig fra:
<<http://www.uscirf.gov/images/book%20with%20cover%20for%20web.pdf>> [20.02.2012]

Nettressurser

- Al-Arifi, M. 2012, *Shaikh Muhammad Alarifi Friday Khutba, 19,02,1433, My sights in Syria*, videoklipp fra Youtube, 13. januar [online]. Tilgjengelig fra: <
http://www.youtube.com/watch?v=4YpdQYof2_8> [21.02.2012]
- Al-Arifi, M. 2009, *Saudi Cleric Muhammad Al-Arifi Vilifies Shiites, Calling Iraqi Ayatollah Sistani "an Infidel"*, Memri TV, 11. november [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://www.memritv.org/clip/en/2336.htm>> [21.02.2012]
- Al-Kawthari, M. 2005, *Imam Hussain's going against Yazid, and the Sunni view on Yazid. Can we curse him?* [online], Sunnipath. Tilgjengelig fra:
<http://spa.qibla.com/issue_view.asp?HD=7&ID=1902&CATE=164> [19.05.2012]
- Al-Munajjid, M.S. [fatwa nr. 48984], *Greeting the Shi'ah first* [online], Islam Question & Answer. Tilgjengelig fra: <
<http://islamqa.info/en/ref/48984>>
- Al-Munajjid, M.S. [fatwa nr. 4983], *Are the Sufi shaykhs really in contact with Allaah?* [online], Islam Question & Answer. Tilgjengelig fra:
<<http://islamqa.com/en/ref/4983>> [10.02.2012]
- Al-Munajjid, M.S. [fatwa nr. 101272], *The Status of the imams of the Ithna 'Ashari Shi'ah* [online], Islam Question & Answer. Tilgjengelig fra:
<<http://islamqa.info/en/ref/101272/shia>> [16.02.2012]
- Al-Munajjid, M.S. [fatwa nr. 101896], *A glimpse at the 'Ubaydi (Fatimid) state – its origins and beliefs*, Islam Question & Answer. Tilgjengelig fra: <
<http://islamqa.info/en/ref/101896>> [22.05.2012]
- Al-Munajjid, M.S. [fatwa nr. 110061], *The green dome in Madeenah: its history and the ruling on its construction and on leaving it as it is* [online], Islam Question & Answer. Tilgjengelig fra: <
<http://islamqa.com/en/ref/110061/dome%20of%20the%20prophet>> [10.05.2012]

-
- Al-Jazeera, 2011, *Saudi Arabia Bans Protest Rallies*, Al Jazeera, 05. mars [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/03/201135143046557642.html>>
[20.02.2012]
 - Central Intelligence Agency, *The World Factbook*, [online], CIA. Tilgjengelig fra: <
<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>> [13.02.2012]
 - Furber, M. 2003, *Missed Prayer And Apostasy*, The Hanbali Group, 5. september [online]. Tilgjengelig fra: <<http://mac.abc.se/~onesr/h/216.html>> [08.05.2012]
 - Georg-Eckert Institute for International Textbook Research (2011), *Images of Self and Other and symbolic boundaries: Europe and Muslim societies*, [online], GEI. Tilgjengelig fra: <
<http://www.gei.de/en/research/images-of-the-self-and-of-the-other.html>> [13.01.2012]
 - Majlis Ash-Shura, 1992, *Basic Law of Governance*, [online], Masjlis Ash-Shura. Tilgjengelig fra: <
<http://www.shura.gov.sa/wps/wcm/connect/ShuraEn/internet/Laws+and+Regulations/The+Basic+Law+Of+Government/>> [10.05.2012]
 - Majlis Ash-Shura, 1992, *Al-nizām al-asāsī lil-ḥukm* [arabisk versjon av Basic Law], [online], Majlis Ash-Shura. Tilgjengelig fra: <
<http://www.shura.gov.sa/wps/wcm/connect/shuraarabic/internet/Laws+and+Regulations/The+Basic+Law+Of+Government/>> [10.05.2012]
 - Meisingseth, K. 2011, *Motstandere av dødsstraff kan ikke være muslimer*, Minerva, 1. september [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://www.minervanett.no/2011/09/01/motstandere-av-dodsstraff-kan-ikke-vaere-muslimer/>> [13.01.2012]
 - Ministry Deputy for Planning and Development, *Al-manāḥij* [“skolepensum”], Ministry of Education [online]. Tilgjengelig fra: <
http://cpfdc.gov.sa/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=61> [14.01.2012]
 - Ministry of Education (2010), *al-khiṭṭa al-dirāsiyya lil-ta’līm al-’ām lil-marḥalatayn al-ibtidā’iyya wal-mutawassiṭa* [”skoleplan for offentlig undervisning for primær- og overgangsutdanning (grunnskolen)”], Ministry of education, 21. september [online]. Tilgjengelig fra: <
http://cpfdc.gov.sa/index.php?option=com_content&view=article&id=75&Itemid=54> [25.02.2012]

- Ministry of Interior, 1954, *Saudi Arabian Citizenship System*, [online], Ministry of Interior. Tilgjengelig fra: <
http://www.moi.gov.sa/wps/wcm/connect/121c03004d4bb7c98e2cdfbed7ca8368/EN_saudi_nationality_system.pdf?MOD=AJPERES> [10.05.2012]
- Muhammad, I. A. 2011, *Do all the Imams Agree Neglecting the prayer Continuously Entails Disbelief? (Important Clarification)*, Darul Iftaa, 4. november [online]. Tilgjengelig fra: <http://www.daruliftaa.com/question?txt_QuestionID=q-896257> [08.05.2012]
- Saudishia.com, 2011, *Sheikh Alsaffar Shares the Reality of Saudi Shiites with Arab American News*, The Arab American News, 17. mai [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://saudishia.com/?act=artc&id=226>> [20.02.2012]
- Saudishia.com, 2010, *Alsaffar: The Sunni-Shiite Dispute Is Still Ongoing and AlAraifi Should Be Convicted*, Al-Arabiya, 05. januar [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://saudishia.com/?act=artc&id=183>> [21.02.2012]
- Taylor, J. 2011, *Mecca for the rich: Islam's holiest site 'turning into Vegas'*, The Independent, 24. september [online]. Tilgjengelig fra: <
<http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/mecca-for-the-rich-islams-holiest-site-turning-into-vegas-2360114.html>> [10.05.2012]
- The Amman Message, 2005, *Grand list of endorsements of the Amman Message and its three points*, [online], The Amman Message. Tilgjengelig fra: <
http://ammanmessage.com/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=31> [13.05.2012]

Annet

- Berg, E. 2005, *Koranen*, 6. utg., Universitetsforlaget AS, Oslo
- Esposito, J.L. 2003, *The Oxford dictionary of Islam*, Oxford University Press, New York.
- Ghaly, M. 2011, *Apostasy in Islam: Public or private? Early and contemporary discussions of Muslim scholars and their relevance for Muslims in the West*, [seminar], Oslo, Institutt for kulturstudier og orientalske språk. [04.11.2011]
- Pingel, F (copyright 2010), *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*, 2.utg. [online], UNESCO. Tilgjengelig fra: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>> [13.12.2011]

Intervjuer

- Intervju med Abdulaziz Algasim, Riyadh, 28.03.2011
- Intervju med Dr. Naif H. Alromi, Riyadh, 25.05.2011
- Intervju med Abderrahman Ulfat, Riyadh, 02.05.2011
- Korrespondanse med saudisk informant, Oslo, 10.04.2012

Siterte saudiarabiske lærebøker

1. Ministry of Education, 2011a, *Al-Fiqh* [Islamsk rettsvitenskap, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 6. klasse, første semester
2. Ministry of Education, 2011b, *Al-Fiqh* [Islamsk rettsvitenskap, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, første semester
3. Ministry of Education, 2011c, *Al-Fiqh* [Islamsk rettsvitenskap, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 8. klasse, første semester
4. Ministry of Education, 2011d, *Al-ḥadīth wal-sīra* [Hadith, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, første semester
5. Ministry of Education, 2011d, *Al-ḥadīth* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 6. klasse, første semester
6. Ministry of Education, 2011e, *Al-ḥadīth* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, første semester
7. Ministry of Education, 2011f, *Al-tafsīr* [Koranens tolkning, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
8. Ministry of Education, 2011g, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 1. klasse, første semester
9. Ministry of Education, 2011h, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 1. klasse, andre semester
10. Ministry of Education, 2011i, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 2. klasse, første semester
11. Ministry of Education, 2011j, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, første semester
12. Ministry of Education, 2011k, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, første semester
13. Ministry of Education, 2011l, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 6. klasse, første semester
14. Ministry of Education, 2011m, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, første semester
15. Ministry of Education, 2011n, *Al-tawḥīd* [Monoteismen, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, første semester
16. Ministry of Education, 2011o, *Tārīkh al-mamlaka al-'arabiyya al-su'ūdiyya* [Historie, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 6. klasse

17. Ministry of Education, 2010a, *Al-Dirāsāt al-ijtimā'iyā wal-waṭaniyya* [*Samfunnsfag*, lærebok], Riyadh: Ministry of Education. 8. klasse, første semester
18. Ministry of Education, 2010b, *Al-fiqh wal-sulūk* [Islamsk rettsvitenskap og oppførsel, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, første semester
19. Ministry of Education, 2010c, *Al-ḥadīth wal-sīra* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, første semester
20. Ministry of Education, 2010d, *Al-Qur'ān al-karīm wa tafsīrihi* [Koranen og dens tolkning, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 8. klasse, første semester
21. Ministry of Education, 2010e, *Al-Qur'ān al-karīm wa tafsīrihi* [Koranen og dens tolkning, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 8. klasse, andre semester
22. Ministry of Education, 2010f, *Al-Tarbiyya al-ijtimā'iyā wal-waṭaniyya* [*Samfunnsfag*, lærebok], Riyadh: Ministry of Education. 5. klasse, første semester
23. Ministry of Education, 2010g, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, første semester
24. Ministry of Education, 2009a, *Al-Dirāsa al-ijtimā'iyā wal-waṭaniyya* [*Samfunnsfag*, lærebok], Riyadh: Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
25. Ministry of Education, 2009b, *Al-Dirāsa al-ijtimā'iyā wal-waṭaniyya* [*Samfunnsfag*, lærebok], Riyadh: Ministry of Education. 8. klasse, andre semester
26. Ministry of Education, 2009c, *Al-ḥadīth wal-sīra* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, andre semester
27. Ministry of Education, 2009d, *Al-ḥadīth wal-sīra* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, andre semester
28. Ministry of Education, 2009e, *Al-ḥadīth wal-sīra* [Hadith, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, andre semester
29. Ministry of Education, 2009f, *Al-ḥadīth* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
30. Ministry of Education, 2009fg *Al-ḥadīth* [Hadith, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 8. klasse, andre semester
31. Ministry of Education, 2009h, *Al-Qur'ān al-karīm wa tafsīrihi* [Koranen og dens tolkning, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
32. Ministry of Education, 2009i, *Al-Tarbiyya al-ijtimā'iyā wal-waṭaniyya* [*Samfunnsfag*, lærebok], Riyadh: Ministry of Education. 4. klasse, andre semester
33. Ministry of Education, 2009j, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 2. klasse, andre semester

34. Ministry of Education, 2009k, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, andre semester
35. Ministry of Education, 2009l, *Al-tawhīd* [Monoteismen, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 4. klasse, andre semester
36. Ministry of Education, 2009m, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, andre semester
37. Ministry of Education, 2009n, *Al-tawhīd* [Monoteismen, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 5. klasse, andre semester
38. Ministry of Education, 2009o, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
39. Ministry of Education, 2009p, *Al-tawhīd* [Monoteismen, arbeidsbok], Riyadh Ministry of Education. 7. klasse, andre semester
40. Ministry of Education, 2009q, *Al-tawhīd* [Monoteismen, lærebok], Riyadh Ministry of Education. 8. klasse, første semester

Vedlegg

1. Oversikt over gjennomgått skolepensum

Tabell 1

Klassetrinn	Tawhīd		Ḥadīth		Fiqh		Tafsīr		Ijtimā'īyya	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
1. klasse	✓*	✓	✗*	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
2. klasse	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
3. klasse	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
4. klasse	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓
5. klasse	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓
6. klasse	✓ (÷AB*)	✗	✓ (÷AB)	✗	✓ (÷AB)	✗	✗	✗	✓	✓
7. klasse	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
8. klasse	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. klasse	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗

*✗: ikke tilgjengelig/ikke gjennomgått, *✓: Tilgjengelig/gjennomgått, *AB: Arbeidsbok, *TB: Tekstbok

2. Oversikt over skolebøkernes omfang i sidetall

Tabell 2

Klassetrinn	Tawhīd		Ḥadīth		Fiqh		Tafsīr		Ijtima'īyya	
	TB	AB	TB	AB	TB	AB	TB	AB	TB	AB
*TB/AB	TB	AB	TB	AB	TB	AB	TB	AB	TB	AB
1. klasse	50	39	x	x	66	50	x	x	x	x
2. klasse	58	46	x	x	110	47	x	x	x	x
3. klasse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
4. klasse	60	35	184	91	54	22	x	x	208	99
5. klasse	93	46	221	129	133	45	x	x	213	120
6. klasse	49	x	66	x	63	x	x	x	92	x
7. klasse	138	94	149	93	121	51	271	167	345	109
8. klasse	157	73	148	121	153	50	318	193	289	132
9. klasse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Totalt (TB/AB)	938 (605/333)		1202 (768/434)		965 (700/265)		949 (589/360)		1607 (1147/460)	
	5661 (3809/1852)									

*x: ikke tilgjengelig/ikke gjennomgått, *✓: Tilgjengelig/gjennomgått, *AB: Arbeidsbok, *TB: Tekstbok

3. Oversikt over ukentlig timeplan

Tabell 3

Fag	Klassetrinn								
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Koranlære	7	7	7	6	4	4	4	4	4
<i>Tawhīd</i>	1	1	1	1	1	1	2	2	2
<i>Fiqh</i>	1	1	1	1	2	2	2	2	2
<i>Ḥadīth</i>	-	-	-	2	2	2	1	1	1
Arabisk	11	9	9	8	8	8	6	6	6
<i>Ijtimā'iyā</i>	-	-	-	2	2	2	3	3	3
Matte	3	5	5	5	5	5	5	5	5
Naturfag	2	2	2	2	3	3	4	4	4
Data	-	-	-	-	-	-	1	1	1
Engelsk	-	-	-	-	-	2	4	4	4
Kunst og håndverk	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kjønnsbestemte fag	3	3	3	2	2	2	1	1	1
Totalt antall timer i uken	30	30	30	31	31	33	35	35	35
Antall timer med islamske fag i uken	9	9	9	10	9	9	9	9	9

(Ministry of Education, 2010)

4. Eksempel på referanseliste til videre lesning

المراجع

- ١ - جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لابي جعفر محمد بن حريز الطبري.
- ٢ - تفسير القرآن العظيم، لابي الفداء إسماعيل بن كثير.
- ٣ - معالم التنزيل، لابي محمد الحسين بن مسعود الهيثمي.
- ٤ - الجامع لأحكام القرآن، لابي عبدالله محمد بن أحمد القرطبي.
- ٥ - الدر المنثور في التفسير المأثور، لعبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي.
- ٦ - روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لمحمود الألوسي.
- ٧ - تفسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، لعبد الرحمن بن ناصر السعدي.
- ٨ - فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، لمحمد بن علي الشوكاتي.
- ٩ - مفردات غريب القرآن للراغب الأصفهاني.
- ١٠ - التحرير والتنوير لابن عاشور.
- ١١ - التفسير الميسر لعدد من أساتذة التفسير تحت إشراف الدكتور عبدالله بن عبدالمحسن التركي، موقع مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.
- ١٢ - موقع الإسلام: <http://www.al-islam.com/arb>
- ١٣ - مركز البحوث ودراسات المدينة المنورة: <http://www.al-madinah.org>
- ١٤ - صيد الفوائد: <http://www.saa'id.net>
- ١٥ - الموسوعة العربية العالمية: <http://www.mawsoah.net>
- ١٦ - موسوعة الأسرة: <http://cmadp.com/index.htm>
- ١٧ - موقع كلمات للمخطوطات الإسلامية: <http://www.kalamat.org>
- ١٨ - موقع الحج والعمرة: <http://www.tohajji.com/default.asp>
- ١٩ - مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة: <http://www.in.edu.sa/Magazine>
- ٢٠ - موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: <http://www.55a.net>
- ٢١ - الشبكة الإسلامية: <http://www.islamweb.net>

(Tafsīr, 7.2.a, 2009, 134)

5. Eksempel på ibn Abdul Wahhabs lære som utgangspunkt for et kapittel

العلم

الدرس الأول

قال الشيخ محمد بن عبد الوهاب رحمه الله :

اعلم رحمك الله أنه يجب علينا تعلم أربع مسائل :

الأولى : العلم .
وهو معرفة الله ، ومعرفة نبيه ، ومعرفة دين الإسلام بالأدلة .

الثانية : العمل به .
الثالثة : الدعوة إليه .
الرابعة : الصبر على الأذى فيه . والدليل قوله تعالى : **بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ ﴿١﴾ وَالصَّبْرُ ﴿٢﴾**

إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُفٍ ﴿٣﴾ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَرَأُوا سُوْرًا بِالْحَقِّ ﴿٤﴾ وَقَرَأُوا سُوْرًا بِالصَّبْرِ ﴿٥﴾ سورة الصبر .

قال الشافعي رحمه الله تعالى : لو ما أنزل الله حجة على خلقه إلا هذه السورة لكتفتهم .
وقال البخاري رحمه الله تعالى : باب العلم قبل القول والعمل .
والدليل : **﴿ تَعَلَّمُوا أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرُوا لِذَلِكُمْ ﴾** (سورة محمد، ١٦) فبدأ بالعلم قبل القول والعمل .



س / هناك كلمة ضد كلمة (علم)، فما هي ؟

س / أراد أحمد أن يتهم، وهو لا يعرف صفة التهم، فهل يستطيع ذلك ؟

لماذا؟

في هذه الوحدة ستدرس المسائل الأربع التي يجب على المسلم معرفتها، وهي:

١ - العلم ٢ - العمل ٣ - الدعوة إلى ما تعلمه ٤ - الصبر على الأذى في ذلك .

6. Kart over Den islamske verden – *Al-‘ālam al-islāmī*



7. Det islamske brorskap - *Al-ukhūwa al-islāmiyya*

Ḥadīth, 2009, 7.2.a, 42



Andelen i prosent viser at land som Iran med høy andel shia-muslimer står blant de med 86-100 prosent muslimsk befolkning.

Forstørret faksimile

8. Andel muslimer i prosent

نسبة المسلمين بالنسبة لسكان كل دولة	الدولة الإسلامية	نسبة المسلمين بالنسبة لسكان كل دولة	الدولة الإسلامية
(شكل ٥٤)	بنجلاديش، أندونيسيا	٩٥٪ فأكثر	السعودية ، الأردن أفغانستان ، إيران باكستان، البحرين، تركيا، العراق ، قطر، الكويت ، عمان الإمارات ، جزر المالديف اليمن ، فلسطين
من ٨٥-٩٠٪	أذربيجان ، أوزبكستان تركمانستان، طاجيكستان ، سوريا		
من ٧٠-٨٥٪	قرغيزيا ، بروناي كازاخستان		
من ٥٥-٦٠٪	لبنان ، ماليزيا		

(شكل ٥٦) جدول الدول الإسلامية في قارة آسيا

Ijtimā' iyya, 2009, 8.2.a, 76

Også i denne tabellen ser man at land med en høy prosentandel shia-befolkning står listet under land med over 95 prosent muslimer. Disse inkluderer Iran, Bahrain, Irak, Kuwait og Oman.

9. Forenklet begrepsforklaring⁴⁴

Al-walā' wal-barā'	Kjærlighet/lojalitet og fiendtlighet/avstandtaking. Forstås i shia-islam som kjærlighet og lojalitet (<i>al-walā'</i>) til imamene og fiendskap mot og avstand fra (<i>al-barā'</i>) de tre første kalifene og deres tilhengere. I sunni-islam innebærer konseptet lojalitet til egne trosfeller og avstand fra annerledestroende
'Amal	Handling. Brukt om å handle korrekt i henhold til <i>'ilm</i>
'Aqīda	Islams tros lære
Bid'a (pl. bida')	Innovasjon i religion
Da'wa	Kall, invitasjon til den islamske tro
Fiqh	Islamsk rettsvitenskap
Fitna	Splid, splittelse, forførelse
Ḥadīth (pl. aḥādīth)	Beretninger om profeten Muhammeds ord og handlinger og hans tidligste følgesvenner
Ijtihād	Selvstendig tolkning av koranen og <i>Ḥadīth</i> , motsatt av <i>taqlīd</i>
'Ilm	Viten, erkjennelse. Brukt om det som omfatter den islamske tro. Skal generere til handling (<i>'Amal</i>)
Inḥirāf	Avvik
Jāhiliyya	Pre-islamsk periode, ”hedendommens tid”, ”ignoransens tid”
Jahl	Ignoranse
Kufr	Vantro, fornektelse av Gud
– Kāfir (pl. kāfirūn/kuffār)	Vantro, Gudsfornekter
Madhhab (pl. madhāhib)	Referer til de fire etablerte lovskolene innenfor den sunni-islamske tradisjonen; <i>Mālikī</i> , <i>Shāfi'ī</i> , <i>Ḥanafī</i> og <i>Ḥanbalī</i> .
Mulḥid (pl. mulḥidūn)	Gudsfornekter, ateist
Murtadd (pl. murtaddūn)	Apostat, frafallen
Rāfiḍa (pl. rawāfiḍ/rāfiḍūn)	”Avviser”, brukt av motstanderne om den største retningen innenfor shia-islam som i dag kalles tolvskolen (<i>ithnā 'asharī</i>)
Salafiya/salafiyūn	Reformbevegelse som begrepsmessig grovt sett innebærer å gå tilbake til kildene (koran og <i>sunna</i>) og praksisen til de tre første generasjoner av muslimer

⁴⁴ Denne listen er utarbeidet i samarbeid med veileder Bjørn Olav Utvik og med støtte i ”The Oxford Dictionary of Islam” av Esposito (2003).

Shari'a	Islamsk lov
Shirk	Polyteisme, å assosiere andre/annet med Gud
– Mushrik (pl. mushrikūn)	Polyteist
Sunna	Profeten Muhammeds ord, handlinger og væremåte. Utgjør profetens tradisjon og er overlevert gjennom hadith-samlingene
Tafsīr	Tolkning av koranen, islamsk tolkningstradisjon
Taqīd	Etterlikning, av de fire etablerte lovskolene innenfor sunni-islamsk tradisjon
Tawaṣṣul	Å ta i bruk avdøde eller andre spirituelle gjenstander som mellomledd til Gud som et middel for hjelp (<i>istighātha</i>), beskyttelse (<i>isti'ādha</i>) eller som et objekt for forbønn til Gud (<i>tashaffi' /shafā'a</i>)
Tawḥīd	Læren om monoteisme, om Guds absolutte enhet
– Tawḥīd al-rubūbiyya	Guds enhet i herrevelde, og i Guds kjennetegn () (Delong-Bas, 2007, 57). Disse tre innslagene dannet til sammen grunnlaget for islams teologi eller tros lære ('aqīda).
– Tawḥīd al-ulūhiyya/Tawḥīd al-'ibāda	Guds enhet i tilbedelse
– Tawḥīd al-asmā' wal-ṣifāt	Guds enhet i navn og attributter
'Ulamā'	Religiøse lærde
Umma	Nasjon, her brukt om det islamske trosfellesskapet