

Je suis Charlie? Fra lærebøkene til samfunnsdebatten

*En komparativ diskursanalyse av fremstillingen
av karikaturstriden i lærebøkene i Religion og
etikkfaget på videregående skole og i et utvalg
avisartikler*

Sigrud Helene Bradley



Masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og
Skoleforskning/Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

26.05.2015

Je suis Charlie? Fra lærebøkene til samfunnsdebatten

*En komparativ diskursanalyse av fremstillingen av
karikaturstriden i lærebøkene i Religion og etikkfaget på
videregående skole og i et utvalg avisartikler*

Masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og
Skoleforskning/Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

26.Mai 2015

© Forfatter

År 2015

Je suis Charlie? Fra lærebøkene til samfunnsdebatten

Sigrid Helene Bradley

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven belyser omtalen av karikaturstriden i lærebøkene i Religion- og etikk på den videregående skolen. Dette gjøres ved diskursanalyse av karikaturstridomtalen, og blir sett i sammenheng med diskursanalyse av kapitlene samme bøker har om religionen islam. Dette er sammenlignet med en tilsvarende analyse av et utvalg av kronikker og avisinnlegg fra de første 14 dagene etter terrorangrepet på Charlie Hebdo i Paris.

Det blir gjort rede for trender og ulikheter i lærebøkernes framstilling av karikaturstriden og muslimer. Den komparative analysen avslører en diskrepans mellom lærebøkene og medias fortellerspråk, og problematiserer dette funnet opp mot læreplanen og opplæringslovens formålsparagraf. Blant analysens mest sentrale funn er at det eksisterer en betydelig avstand mellom språkbruken i lærebøkene og det språket som anvendes i mediematerialet. Denne avstanden er tydeligst i bruken av begrepet «muslim», som forstås på svært ulike måter i de ulike kildene. Men avstanden synliggjøres også i forfatternes ulike agendaer. For mens lærebokforfatterne søker å forklare hva som skjedde i karikaturstridens forløp, og å sette dette inn i et større perspektiv, så fokuserer skribentene i sine avisinnlegg på å argumentere for et spesifikt syn og overbevise leserne om at dette synet er korrekt. Mens lærebøkene i korthet nevner ulike syn på ytringsfriheten som kom til synet i karikaturstriden, viser ikke lærebøkene *hvordan* slik syn blir uttrykt.

Forord

«Je suis Charlie» var ordene folk skrev på Facebook og plakater i støtteerklæring til ofrene etter attentatet mot Charlie Hebdo redaksjonen i Paris. «Charlie» var mennesker i Paris som stilte seg opp for å beskytte muslimer mot trakassering. «Charlie» var også mennesker som marsjerte i tog mot muslimsk innvandring i Oslo under fanen til Pegida kort tid etterpå. «Charlie» ble gjenstand for kritikk og hat fra muslimer som følte navnet som nok et angrep på dem selv. Og spørsmålet ble stilt: «Hvem er egentlig Charlie?» Hva mente man egentlig med å si «Jeg er Charlie?», og mente alle det samme? Det ble etter hvert tydelig at ordene hadde blitt forstått på mange måter. For noen var de et utrop for å beskytte den rene ytringsfriheten, helt fritt for religiøse bånd. For andre var det uttrykk for sympati og medfølelse for ofrene i terrorangrepet, uten nødvendigvis å bety at alt magasinet Charlie Hebdo satt på trykk er greit. Samtidig ble slagordet av mange muslimer oppfattet som en bekreftelse på at store deler av Europa står samlet imot dem om at å krenke profeten er legitimt.

Hvordan skal skoleungdom orientere seg i en slik debatt hvor ulike diskurser blandes sammen og konkurrerer? Hvilket utgangspunkt gir omtalen av karikaturstriden i lærebøkene elevene for å oppnå innsikt i konflikten? Med karikaturstriden menes konflikten og hendelsene i kjølvannet av publiseringen av 12 tegninger av Muhammad i *Jyllands-Posten* i 2005. Dette er spørsmål som jeg satt igjen med etter å ha undervist om karikaturstriden for en liten gruppe i 7. klasse. Det var vanskelig nok for dem å i det hele tatt forstå hva som var stridens kjerne. Hvordan skulle de selv orientere seg, (eller delta) i en slik eller lignende debatter ved endt religionsopplæring i den offentlige skolen?

Jeg ønsker å takke mine svært dyktige og fantastiske veiledere Jon Magne Vestøl og Lars Laird Iversen for utrolig mye god input og kommentarer som har vært til stor hjelp i prosessen med å skrive denne oppgaven.

Mange takk går til de øvrige masterstudentene på religionsdidaktikk for hyggelige og produktive lunsjmøter. Det har vært til stor hjelp med å holde kontinuitet i arbeidsprosessen og medført mange nyttige innspill til prosessen.

Jeg takke min kjære samboer Edwin for å være sta som alltid, for å støtte meg i arbeidsprosessen og hjelpe meg med å fokusere på oppgaven. Og stor takk til mamma for moralsk støtte i gjennom hele prosessen og for gjennomlesning av oppgaven.

Innholdsfortegnelse

Je suis Charlie? Fra lærebøkene til samfunnsdebatten.....	ii
Sammendrag.....	iv
Forord.....	vi
Innholdsfortegnelse.....	ix
1 Innledning.....	1
1.1 Avgrensning.....	1
1.2 Historien om karikaturstriden.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Oppgavens disposisjon.....	4
2 Kapittel 2: Litteratur/teori.....	6
2.1 Relevant forskning på feltet.....	6
2.1.1 Om minoritetslever, i og utenfor læremidlene.....	7
2.1.2 Nærliggende diskursanalyser.....	8
2.2 Diskursteori.....	10
2.2.1 Foucault om <i>viljen til sannhet</i>	10
2.3 Maktbegrepet.....	11
2.4 Mediene som maktfaktor.....	12
2.5 Annet relevant materiale.....	13
2.6 Skolens juridiske forpliktelser.....	14
2.6.1 Læreplan.....	14
2.6.2 Lovverk.....	15
2.6.3 Internasjonal lov.....	16
2.7 Begrepsavklaringer.....	17
2.8 Sammenfatning.....	17
3 Kapittel 3: Metode.....	19
3.1 Metodisk tilnærming.....	19
3.2 Valg av empirisk materiale.....	19
3.2.2 Valg av design.....	21
3.3 Forskningsdesign.....	21

3.3.1	Diskursanalyse	21
3.3.2	Å være seg selv bevisst i diskursen	22
3.3.3	Interative curriculum discourse analysis (ICDA).....	22
3.3.4	Kontekstanalyse	23
3.4	Oppsummering	25
4	Kapittel 4: Analyse.....	26
4.1	Nøkkeltermer	26
4.1.1	Muslimere som begrep i lærebøkene	27
4.2	Betydningen av det som utelates	27
4.3	Analysen av det empiriske materialet.....	28
4.4	Bøkernes kontekst.....	29
4.4.1	I samme verden	29
4.4.2	Tro og tanke	33
4.4.3	Eksistens.....	36
4.4.4	Kvinnerens rolle i islam	39
4.4.5	Tabelloversikt: Lærebøkene	40
4.5	Mediematerialet	45
4.5.1	Hvordan slukke brannen i islams hus? – Kronikk i Aftenposten.....	46
4.5.2	Hyklerin med to tunger – kronikk i Dagbladet.....	48
4.5.3	Vold I Muhammeds fotspor – kronikk i Klassekampen	49
4.6	Trekk ved mediematerialet	51
4.7	Oppsummering	51
4.7.1	Diskursive forståelser av begrepet muslim	52
5	Kapittel 5: Drøfting	55
5.1	Positive sider.....	55
5.2	Negativ dominans	56
5.3	Den orientalistiske diskurs.....	57
5.4	Ulikheter mellom læreverkene	59
5.5	De store diskursive skillene	60
5.5.1	Profeten Muhammed	60
5.5.2	Kjønnsperspektivet	62
5.6	Minoritetsperspektivet	64
5.7	Innspill til didaktisk praksis på bakgrunn av funn	65

5.8 Oppsummering	66
Litteraturliste	69
Vedlegg	72

1 Innledning

Utgangspunktet for denne masteroppgaven er en erfart avstand mellom hvordan vi som lærere snakker, og hva elevene forstår. Vi anvender ulike diskurser. Det samme gjør lærebøkene. Og likevel, så er de kanskje det mest sentrale verktøy i Religion- og Etikkfaget for å introdusere elevene for nye konflikter og debatter. Så spørsmålet er, om lærebøkens fremstilling av viktige konflikter gir et tilstrekkelig grunnlag for at elevene kan forstå diskursene som anvendes i aktuelle samfunnsdebatter, og selv delta i slike debatter med bevissthet om egen posisjon og diskurs?

Behovet for forståelse for diskurs bare øker i vår globaliserte tid. I dag preges samfunnsdebatten av svært ulike oppfatninger om verden, etikk og moral. Dette gjelder især i tema som innebærer kulturforskjeller eller religion, Slike totalt ulike diskurser kan være vanskelige å forstå og orientere seg om. Ifølge (Davie, 2002) har Europa lenge vært i en spesiell situasjon, hvor religion har fått stadig mindre betydning i samfunnet, og gradvis blitt adskilt fra kultur og det offentlige rom til fordel for den private sfære. Samtidig har en motsatt trend skjedd i de øvrige verdensdeler, hvor religion har fått sterkere fotfeste enn før, og beholdt sin aktualitet. Når da innvandrere fra andre verdensdeler kommer til Norge, så har de med seg en helt annen forståelse av religion og troens rolle enn mange nordmenn. Roy (2007) påpeker at nettopp i møtet mellom islam og vestlig sekulær tankegang, så blir mange muslimer tvunget til å forsøke å skille kultur fra religiøse sannheter. De opplever å måtte objektifisere, (se på som ett adskilt element i livet), sin egen religion for å kunne følge den, og at i denne prosessen finner noen løsningen i radikalisme. Dette er kun et eksempel på de utallige strømningene som eksisterer i det norske samfunnet i dag, og likedan i klasserommet. Behovet for å kunne forstå, se, og sette seg inn i diskurser for å kunne delta i samfunnsdebatten bare øker. Så hvor godt utrustet blir elevene til dette av religionsfaget?

1.1 Avgrensning

Prosjektet tar utgangspunkt i lærebøkene i Religion- og etikkfaget på 3. trinn i den videregående skolen. Det er på dette nivået at elevene får størst innsikt i dilemmaer som oppstår i møte mellom ulike etiske og religiøse tankesett. Slik et av læreplanens kompetansemål presiserer: «føre dialog med andre om aktuelle etiske spørsmål.»

(Utdanningsdepartementet) «andre» må her forstås som enhver annen person, også mennesker med helt andre etiske og religiøse overbevisninger enn én selv.

Ifølge mangfoldsdirektoratet (2009) sin årsrapport «Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv» er et stort flertall av saker som får oppmerksomhet på feltet innvandring og integrering saker som omhandler islam/muslimer. Samtidig, så er Islam den eneste religionen utenom kristendommen som alle elevene skal ha opplæring i. Og nettopp et tema hvor «muslimsk» og «norsk» eller «kristen» tankemåte og verdier kommer i konflikt blir da en naturlig innfallsvinkel. Karikaturstriden en slik sak, og samtidig et spennende og aktuelt tema. Det blir omtalt i samtlige av fagbøkene på 3. trinn. Dette er en konflikt som både inneholder diskurser og holdninger som dels vil være fremmede for mange elever, samtidig som konflikten har materialisert seg så nært som selv her i Oslos gater. Dette er et tema som utfordrer fagets grenseland mellom å informere, være holdningsdannende, oppmuntre til toleranse, og selv være en diskursbærer.

1.2 Historien om karikaturstriden

Da karikaturstriden først startet var det med publiseringen av 12 karikaturer av profeten Muhammed i den danske avisen Jyllands-Posten den 30. september 2005. Orgeret (2015) og Mogensen (2008) påpeker også at publiseringen skjedde i en tid med økende negative holdninger til innvandring og økt oppslutning til Det Danske Folkeparti. Jyllands-Posten publiserte tegningene i etterkant av at det hadde vist seg umulig å få illustrert profeten til forsiden av en barnebok, hvilket Jyllands-Posten mente krenket ytringsfriheten. De var tegnet av ulike karikaturtegnere og rangerte fra svært uskyldige til tegninger som mange muslimer oppfattet som støtende og krenkende. Faksimiler av tegningene ble publisert av Aftenposten like etter at de først gikk på trykk. I januar 2006 fulgte Dagbladet og den norske kristne avisen Magazinet. Sistnevnte la dem under overskriften «Ytringsfriheten er truet». Flere av både redaktørene og tegnerne ble drapstruet eller utsatt for drapsforsøk. Både her i Norge og internasjonalt ble det organisert demonstrasjoner mot tegningene. Det utviklet seg til en konflikt med flere ufravikelige standpunkt. I den ene leiren var grupper av muslimer som reagerte med vantro og vold. Denne fikk stor medieoppmerksomhet, blant annet med brenning av norske og danske ambassader. I den motsatte enden var mennesker som hardnakket stod på ytringsfriheten som et suverent prinsipp, som ikke skulle måtte vike for noen religion eller skremmes til stillet. Samtidig befant svært mange seg et sted i mellom de

to ytterpunktene, og striden var forholdsvis uoversiktlig. Debatten sluknet egentlig uten noen endelig konklusjon, og ble re-aktualisert i 2015 av terrorangrepet på det franske satiremagasinet Charlie Hebdo redaksjonen den 7. Januar. Dagen etter terrorangrepet i Paris ble parolen «Je suis Charlie» skrevet på bannere i parader til minne om ofrene, og på Facebook-profiler til mennesker i sympati med ofrene. Men det ble fort tvetydighet i betydningen av de tre enkle ordene «Je suis Charlie». Mens det for mange kun var et uttrykk for sympati med ofrene for et forferdelig terrorangrep, ble det av andre brukt som en parole til forsvar av den absolutte yringsfriheten, og da gjerne med et stikk i siden til muslimer som føler behov for en viss beskyttelse av sin tro fra yringsfrihet. Altså at yringsfriheten skal begrenses der hvor den kommer i konflikt med religiøse følelser. I denne uklare ordstriden kom noen muslimer på banen med angrep imot mennesker som skrev «Je suis Charlie». Da Charlie Hebdo publiserte første utgave etter angrepet var det i en spesialutgave som het «De overlevendes utgave», med bilde av en gråtende Muhammed på forsiden som holder et skilt påskrevet «Je suis Charlie» og overskriften «Alt er tilgitt». Denne utgaven ble utgitt i 25 land, deriblant Norge. (Sørenes, 2015)

Dette bringer oss til oppgavens fokus. Hvordan i dette mylderet av ulike diskurser som oppstod eller ble anvendt i kjølvannet av terrorangrepet på Charlie Hebdo skal elever på videregående skole orientere seg? De som kun har den opprinnelige karikaturstriden beskrevet i sine lærebøker i Religion og etikk.

1.3 Problemstilling

Prosjektet søker følgelig å belyse sammenhengen mellom diskursene i lærebøkene på 3. trinn i Religion og Etikkfaget og i den offentlige debatt.

I hvilken grad gir omtalen av karikaturstriden i lærebøkene i Religion og Etikk elevene en innsikt i de ulike diskursene som anvendes i debatten som fulgte av terrorangrepet på Charlie Hebdo?

Begrepet *innsikt* fordrer muligens utdypning. Et søk i Store Norske Leksikon, Holmen (2015) sin database på begrepet gir hele 414 treff. Definisjonen som anvendes under Moralsk Sentimentalisme, som sier: «Sentimentalisme har gitt opphav til en egen teori om moralsk innsikt eller kunnskap.» Dette er evnen, som i kombinasjon med fornuft og kunnskap gir oss evne til å skille mellom rett og galt. «Vår tilgang til moralske sannheter er derfor bestemt av

vår evne til innlevelse og empati.». Følgelig er innsikt her noe mer enn bare ren kunnskap. Det krever både kunnskap, fornuft og moral. Dette passer godt inn i et fag som har etikk og filosofi som egne delemner. Diskursene i lærebøkene burde ut ifra kompetansemålene formidle mer enn kun ren fakta i et fag som har en oppgave å gi elevene evne til å sette seg inn i diskusjoner og reflektere over etiske dilemma.

Karikaturstriden har som nevnt opphav i Jyllands-Postens publisering av karikaturtegnene i 2005. Når problemstillingen avsluttes med ordene «denne debatten» så er avgrensningen til debatten i direkte etterfølgelse av angrepet på Charlie Hebdo som menes. Dette er en ny hendelse som re-vitaliserte den gamle debatten. Diskusjonen om ytringsfrihetens grenser, eller mangel på sådan, og respekt for religion eller om det er noe man burde ha i det hele tatt er i stor grad den samme. Selv om nye stemmer og vinklinger har kommet til. Det er et gap mellom situasjonen som omtales i lærebøkene og i mediene. Både i et rent tidsperspektiv, men også i den grad at debatten i etterkant har en noe endret tone.¹ Dette er ofte tilfelle at lærebøkene ikke er helt a jour da nye utgaver av lærebøker umulig kan holde tritt med alle sammenlignbare hendelser i samfunnet. Derfor mener jeg at selv om man kan påpeke en viss avstand mellom debatten i 2006 og den i 2015, så er nærheten sterk nok til at det i en klasseromssituasjon er naturlig å bruke læreboksteksten om karikaturstriden som utgangspunkt for å snakke om terrorangrepet i Paris og debatten som fulgte.

1.4 Oppgavens disposisjon

I kapittel 2: Litteratur/teori vil det bli gitt en oversikt over relevant forskning som er tilknyttet denne oppgaven. Fokusområder vil være om minoritetslever i læremidlene, og deres relasjon til omtale av egen religion, andre diskursanalyser tilknyttet lærebokforskning i religionsdidaktikken, diskursteori, juridiske forpliktelser for skolen og en avklaring av oppgavens metodiske tilnærming og forskningsdesign. Analysekapittelet vil ta for seg hver del av det empiriske materiale i tillegg til å fremvise noen oversiktstabeller og se nærmere på noen sentrale tema. Drøftingen vil innledningsvis se på positive og negative sider ved lærebøkens overordnede fremstilling av nøkkelbegrepet «muslimer». Deretter vil funn som har pekt seg ut i analysen bli drøftet tematisk og avslutningsvis problematisert opp imot gjeldende læreplan og opplæringsloven.

¹ Dette vil omtales i mer detalj i kapittel 4.7

2 Kapittel 2: Litteratur/teori

Søk etter relevant litteratur for denne oppgaven har foregått på flere måter. Denne oppgaven tangerer flere fagfelt. Det første steget var å se på tidligere skrevne masteroppgaver innenfor religionsdidaktikk, og fra religion- og samfunn. Der var det kun ett par oppgaver med koblinger til dette prosjektet, men litteraturlistene i de oppgavene gav meg et godt utgangspunkt. Videre har jeg foretatt søk i Oria etter diskursanalytisk litteratur; som gav svært mange treff. Blant dem jeg har sett nærmere på er Svennevig (2009), Neumann (2001) og Phillips (2010). Samt mer spesifikke søk på diskursanalyse og lærebokforskning innenfor religionsfaget, som gav betraktelig færre treff. Søk etter annen komparativ forskning på diskurser i lærebøker i religion og etikk samt den offentlige debatt gav ingen relevante treff. Mens karikaturstriden, (fra publiseringen av karikaturene i Jyllands-Posten) har generert mye forskningsmateriale på svært kort tid. Eksempelvis: (Kapelrud, 2008), (Mogensen, 2008) og (Selbekk, 2007). Ved oppstart av denne oppgaven var derimot den videre utviklingen av karikaturstriden etter terrorangrepet på Charlie Hebdo ikke ennå omtalt i akademisk litteratur. De mest relevante treff vil bli presentert i dette kapitlet, mens oppgaven i seg selv vil både være et av de tidlige akademiske arbeid som dekker Charlie Hebdo, samtidig som den vil utdype den nokså uutforskede arena som er sammenligning av diskurser i lærebøker og i media innenfor faget Religion og etikk.

2.1 Relevant forskning på feltet

Det er utført flere studier av minoritets elever. Eksempelvis (Midtbøen, Orupabo, & Røthing, 2014). Studier som fokuserer på skolens tilpasning til oppgaven å utdanne en mangfoldig elevmasse, om spesifikke minoritetsutfordringer og om hvordan minoritets elever opplever sin kultur eller religion beskrevet i lærematerialet. Begge deler er direkte relevant for min oppgave, som omhandler blant annet syn på en minoritet i lærebøkene og konsekvenser av dette. Det er gjort mye forskning på lærebøker spesifikt (Skrunes, 2010) (Midtbøen et al. (2014), (D. Gundersen, 2009), (Larsen, 1983) og flere. Dette feltet er selv i en ren norsk setting omfangsrikt. Noen lærebokstudier som er spesielt relevante vil bli presentert her. Det samme gjelder diskursteori, maktbegrepet, (og skolen som fører av en diskurs og sådan som en maktfaktor), medieforskning og forskning på omtale av minoriteter i mediene. Da

oppgaven treffer mange forskningsfelt er det kun et hensiktsmessig utvalg av den relevante forskningen som vil bli presentert.

2.1.1 Om minoritetslever, i og utenfor læremidlene

Midtbøen et al. (2014) har publisert en rapport i forbindelse med prosjektet *Kartlegging av beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler* som har kartlagt beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i dagens læremidler for ungdomstrinnet og videregående opplæring. «Med særlig vekt på hvordan temaer som antisemittisme, fremmedfrykt, rasisme, ekstremisme og radikaliseringsprosesser, er behandlet.» (Midtbøen et al., p. 7) Religion og Etikk på videregående trinn er ett av flere fag som inngår i denne rapporten. Rapporten er i utgangspunktet utarbeidet fra systematiske søk etter nøkkelbegrep i materialet og frekvens og anvendelse av dem. Den avdekker blant annet at terror og ekstremisme knyttes til islam og muslimer i flertallet av lærebøkene, og først i bøker produsert etter 2011 blir terror tatt opp i en norsk høyrradikal kontekst. Samtidig så er flere av lærebokforfatterne opptatt av å utfordre stereotype bilder av muslimer, som synliggjøres eksempelvis i drøftinger av karikaturstriden.

I en intervjuanalyse med norske muslimske, hinduistiske og buddhistiske elever finner Gundersen et al. (K. Gundersen, Kristiansen, Samdal, & Vestøl, 2014) at elevene oppfatter beskrivelsene av egen religion i lærebøkene som dels avvikende fra egen religiøsitet. Analysen støtter opp om tidligere studier som har gjort tilsvarende funn. Det fremkommer at religiøse elever har en mer kompleks forståelse av egen religion, og gjerne annerledes praksis enn det som defineres i lærebøkene. I intervjuene kommer det tydelig frem at elevene oppfatter det som at lærebøkene favoriserer en form av deres religion, og presenterer andre grupperinger som avvik fra denne hovedformen. Eksempelvis mener de intervjuede shia-muslimske elevene at boken favoriserer sunni-retningen og behandler denne tradisjonen som normativ islam. Det påpekes også en del elementer ved religionene som beskrives i lærebøkene som generell trospraksis er spesielle tradisjoner som kun praktiseres av små minoriteter. Elevene mener dette gir et mer eksotisk og sært bilde av deres tro og de etterspør mer fokus på hvordan helt normale troende som dem selv faktisk lever sine religiøse liv fra dag til dag.

2.1.2 Nærliggende diskursanalyser

Ghahreman (2006) har gjennomført en diskursanalyse av begrepet muslimer/islam i Svenske aviser. Han har analysert 15 tilfeldig utvalgte artikler ifra en 6 måneders periode. Resultatene viser en sterk fremmedgjøring og gruppering av muslimer i svenske aviser. Han påpeker sammenheng mellom egne funn og en postkolonial og en orientalistisk diskurs hvor muslimene blir «de andre», og assosiert med en rekke trekk som er uforenelige med det Svenske demokratiske samfunnet, eksempelvis antisemittisme, kvinneundertrykkelse og terror. I den postkoloniale diskursen mener han å se at det finnes en svart/hvitt forståelse av verden hvor det er en kamp mellom det gode og det onde. Sistnevnte er da personifisert i muslimen, som tilhører en religion som like godt kan forstås som en politisk ideologi. Muslimen og terroristen blir den samme personen i en slik diskurs, muslimer blir slik forstått som en homogen gruppe og ikke individer. Den orientalistiske diskursen slik Ghahreman (2006) omtaler den er et gjenskinn av orientalismen. Et stilisert bilde av et eksotisk samfunn i Østen. Orienten er en fiktiv verden som er kreert av vestlig fantasi og noen få kunnskaper om den arabiske verden. I den orientalistiske diskursen har man bevart mange av de fordomsfulle stereotypiske ideene om menneskene fra denne delen av verden og forstår muslimer som har bosatt seg i vesten ut ifra dette bildet.

Relevante diskursanalyser innenfor forskning på lærebøker i religionsfaget

En sammenlignbar kobling til orientalistisk og postkolonial diskurs har Robert Jackson (2004) påpekt i sin analyse av religionsundervisning. Han argumenterer for at dagens religionsundervisning er fenomenologisk, og ser på religioner som faste strukturer tett bundet til kultur, nasjonalitet og etnisitet. I en slik fenomenologisk tilnærming blir konstruksjoner som «Hinduismen» anvendt, uten at de blir kritisert. Slike konstruksjoner passer fint inn i læreplanen men er ikke uproblematisk. Denne fenomenologiske tilnærmingen gir elevene en idé om hva de ulike religionene «er». Religionene blir merkelapper man kan kategorisere folk etter, og han mener dette er en orientalistisk tankegang. Samtidig, så påstår Jackson at denne tilnærmingen, som har sine praktiske sider i en skolesetting, burde suppleres med en mer individuell tilnærming som ser på «muslimer» og «hinduister» som nettopp individer.

I sin hovedoppgave undersøker Anne Brunsvik Larsen (Larsen, 1983) diskurser i lærebøkene i religionsfaget. Hun søkte etter ord som markerer enten 1) utgangspunkt i en kristen/vestlig norm, 2) negative holdninger til islam, 3) positive sider ved islam og 4) eksplisitt vurdering av

islam. I funnene er det en overvekt av ord som går under kategori 1) og 2), og hun etterspør en mer objektiv språkbruk i lærebøkene.

I en analyse av RLE-boka for 8-10. trinn om hvordan islam blir presentert og hvilket religionssyn som kommer til syne finner Ann Midttun (Midttun, 2014) flere forhold hun mener kan bedres. Deriblant at mangfoldet i teologien ikke blir tematisert. Hun nevner spesifikt et element ved kjønnsrolledebatten. Der hvor boken påpeker at kvinnens oppgaver er i hjemmet, men at det ikke betyr at mannen ikke kan hjelpe til. Istedenfor å vise ulike argumenter og åpne for at elevene skal få innsyn i indre-islamske diskusjoner sier ikke læreboken noe mer om saken etter denne kommentaren. Midttun (Midttun, 2014) påpeker lignende situasjoner når tekster fra koranen og hadith reproduseres i norsk form, uten at det gis noen hjelp til forståelse av teksten eller tolkningsmuligheter for elevene, til tross for at læreplanen legger opp til nettopp dette. Elevene får en forklaringsmodell til den teologiske teksten, og den blir stående som fasitsvaret, selv om den forstås ulikt blant muslimer.

Geir Winje (2014) har i sitt arbeide undersøkt ved observasjon og elevintervjuer hvordan elever reagerer på og tilnærmer seg bildemateriale i faget. Et sentralt funn er at elevene blir engasjerte av å få gi uttrykk for egne meninger om estetiske uttrykk og andre subjektive dimensjoner, eller anvende personlig erfaring og kunnskap. Mens bilder som ikke oppleves som meningsbærende eller relevante blir opplevd som forstyrrende og meningsløse. Hvordan bildet ble opplevd ble direkte knyttet til teksten på *samme side* i boken, i et tilfelle hvor elevene måtte bla om til neste side for å få hele konteksten påpekte flere av informantene dette som negativt.

Kjell Härenstam (2006) har gjort en analyse av svenske lærebøker på tvers av flere fag hvor han ser på bøkernes presentasjoner av islam og hinduismen opp mot læreplanens mål. Det er spesielt to negative tendenser han peker på som går igjen i flere av lærebøkene. Det første er at flere av bøkene kun avbilder tilslørte muslimske kvinner, og kjente muslimer av hannkjønn. Som Härenstam ordlegger seg: «Detta kan naturligtvis också få effekter den totala bilden av islam.» (Härenstam, 2006, p. 14) Han påpeker også at flere av læreverkene han analyserer gir en veldig unyansert forklaring på betydningen av ordet «islam». Der hvor ordet kun tolkes til å bety underkastelse, mener han at leseren kan forstå det som at muslimer har mindre frihet, eller mindre selvstendig fri vilje. «Ordet tolkat bara i den första betydelsen kan ju ge ett klart intryck av konflikt mellan individens frihet och islam.» (Härenstam, 2006, p. 20) Härenstam

mener det er bedre formulert i de bøkene som også trekker inn den felles ordstammen SLM som knytter islam og *salam* sammen, et ord som betyr fred.

Min oppgave vil, ved å benytte en annen metode og innfallsvinkel, kunne belyse den samme tematikken om minoritetslevers forhold til beskrivelse av egen religion i læreboken og lærebøkene diskurs fra en ny vinkel. Det er mulig noen av mine funn vil delvis bekrefte noen av de funn som noen av den som er presentert her, men nå sett i en sammenheng mellom diskurs i lærebøkene og diskurser i den offentlige debatt.

2.2 Diskursteori

Diskurs kommer fra det franske ordet *discours*, som betyr *tale*. Det kan også henvise til diskusjon, samtale, osv. Diskurs omhandler altså språk, som en *samhandling* mellom individer. Diskurs er ikke nødvendigvis en bevisst anvendelse, men hele tiden når vi anvender språk så deltar vi i en diskurs, som påvirker både ordvalg og hvordan vi forstår ordene som blir valgt.

2.2.1 Foucault om *viljen til sannhet*

Foucault nevner tidlig i sin innledning til tiltredelsesforelesningen med denne formuleringen: «Diskursen kan nok framtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten.» (Foucault, 1999, p. 9) Og nettopp koblingen mellom diskurs, reguleringer og makt står helt sentralt hos ham. Ifølge (Foucault, 1999) er diskurs på denne måten begjærets objekt, og kontroll over hva som er forbudt i diskursen tilsvarer makt.

Foucault (1999) trekker historiske linjer tilbake i tid til Antikkens Hellas, hvor i det 6. århundret f.Kr. den sanne diskursen var den man hadde respekt for og fryktet, mens ett århundre senere ble den målt etter hva den *sa*; formelig dens mening, form, objekt og forhold til sin referanse. Ett nytt forhold til sannhet. Han påpeker en annen transformasjon i overgangen fra det 16. til det 17. århundre. Hvor sannhetsbegrepet ble gjenstand for undersøkelse. Den skulle verifiseres, og fikk et langt mer vitenskapelig preg. Denne søken etter å påvise sannheten kaller Foucault en *vilje til sannhet*. Et resultat av dette mener han er at institusjoner som pedagogikken, publikasjoner, bibliotek, forskningsinstitusjoner og rekken

av tidligere lærde ble autoritative *sannhetsbærere*. Og denne viljen til sannhet har ført med seg en egen evne og rett til å drive press på andre diskurser i samfunnet, som en ubevisst funksjon i oss.

Diskurser kontrolleres òg av kvalifikasjonskrav ifølge (Foucault, 1999). Det kan være i form av ritualer, som definerer både hvilke kvalifikasjoner som kreves av en taler, og adferd, omstendigheter og språkbruk i diskursen. I dette prosjektet er relevante kvalifikasjoner utdanning og erfaring. Mens det er knyttet spesifikke krav til språkbruk både i lærebøker og innlegg i riksaviser. Doktriner (religiøse, politiske og filosofiske), binder individer til spesifikke diskurser, samtidig som deres diskurs knytter individene sammen og gir dem en tilhørighet. Spesielt religiøse diskurser er her relevante. Og i stor skala avgjør sosial status og tilgang på/utnyttelse av utdanning tilgang på deltakelse i diskurser. Vi skal her se om den framstilling læreboken gir er tilstrekkelig for deltakelse i diskursene i den offentlige debatt rundt terrorangrepet i Paris.

2.3 Maktbegrepet

Hvordan kan vi forstå den makten som Foucault snakker om *viljen til* på en måte som er meningsfull i den norske setting?

Neumann and Sand (2000) omtaler hvordan samfunnsutvikling fra suverene maktoverhoder, til demokratiske folkestater og nye utfordringer innen blant annet bioteknologi gradvis har drevet frem behov for nye teorier om og definisjoner av makt. En forenklet definisjon av makt de operer med er at makt er en aktørs evne til å få en annen aktør til å gjøre noe denne andre parten ikke ønsker. Men hvordan fungerer denne makten? De benytter et begrep fra Foucault *normalisert makt*. Makt kan slik sees på som opprettholdelsen av det normale. Den blir en del av samfunnet, så integrert at den går i ett med det. Samtidig, så endrer normalen seg stadig, og det er ved utvikling og forandring at strikken tøyres. I mellom institusjoner og individer blir en slik normalisert makt noe udefinerbart, som det er vanskelig å påvise når misbrukes og når kun er i effekt.

Foucault legger stor vekt på kommentaren. Ikke bare som en begrensning, men som en *maktfaktor*. Mye av denne makten ligger i tilgjengeligheten til kommentaren. Den er lettere både å lese og å forstå enn originaltekster, og man har en gitt tillit til at det kommentaren sier er tro mot hva som originalteksten har sagt. Selv om det i mellom de to tekstene nødvendigvis

er en prosess av forenkling som postulerer fortolkning. Utaker (2000) Påpeker at en forfatters makt kan beregnes i antall sitater. Samtidig er sitatene en forenkling av virkeligheten, og en måte å omgå det arbeidet som ligger i utformingen av originalteksten. Kommentaren lever sitt eget liv, men med referanser til «forfatteren» «verket» «teksten» eller «tradisjonen» som blir holdepunkter i en egen maktmekanisme. Mye av lærebokstoffet er i kommentars form. Sentrale personer, skrifter, hendelser og systemer blir omtalt på et forenklet og forkortet vis, på bakgrunn av kunnskap tilegnet ved dypere studier. Likevel, så er det svært få referanser til andre forfattere og bøker i læreverkene. Konsekvenser av dette vil bli drøftet i kapittel 4.

2.4 Mediene som maktfaktor

Medias seleksjon av materiale regnes som en del av deres makt. Spesifikt den makt mediene har over den offentlige diskurs og begrensningene for denne. Så hva er det som gir mediene makt, og på hvilke premisser?

Den frie presse omtales gjerne som «Den fjerde statsmakt». En videreutvikling av Montesquieus (1792) maktfordelingsprinsipp. Mediene er en sentral informasjonskanal. Og mye definisjonsmakt ligger hos mediene nettopp i deres valg av hvilken informasjon som presenteres, og måten informasjonen presenteres på. Mediene består av etablerte aviser, tv- og radiostasjoner, samt ulike former for nettsider. De er velkjente og folk kjenner dem. For minoriteter som ofte ikke har noen kanaler som kan nå ut til majoritetsbefolkningen på en sammenlignbar måte er det mediene som har definisjonsmakt over dem.

Lester og Hutchins (2012) arbeider ut ifra teorier om ulike aktørers kamp for å oppnå synlighet i de tradisjonelle medier. De tar utgangspunkt i anti-hvalfangstaktivisters kampanje mot myndigheter og selskaper. Et vesentlig funn hos dem er hvordan bevisst å skjule hendelser for det offentlige ved å ikke la media slippe til er en metode for å øve kontroll over den offentlige debatten. Ved å gjøre nettopp det; så skaffet myndighetene og industrien seg et fortrinn over aktivistene i viktige forhandlinger. Dette blir betegnet som et demokratisk problem: «Little of what has been described here is healthy for democratic processes and social movement politics, especially if transparency is regarded as a sacrosanct value in these settings» (Lester & Hutchins 2012 p.858)

Eide (2014) Viser til prosjektet «minoritetsaktørers medieerfaringer» med intervju av muslimer i media. Der rapporterer flere av intervjuobjektene at de blir identifisert som «muslim» «nigerianer» «somalier» eller lignende, og av den grunn blir de bedt om å ta avstand fra horrible handlinger eller være vitnesbyrd om ting i hjemlandet de ikke nødvendigvis vet noe som helst mer om enn andre nordmenn. Intervjuobjektene gir uttrykk for å definere seg selv som «jeg» ikke «muslim» «pakistanske» osv. Media har blitt bedre på å dette området, men fortsatt er hovedparten av medieoppslag som omhandler minoriteter av negativt syn.

Denne masteroppgaven knytter medias omtale av karikaturstriden til lærebøkene. Den ser på hvordan artikkelforfattere identifiserer muslimer som en gruppe, og hva slags former for meninger som gis rom i denne debatten er sentrale elementer. Spesielt slik gruppeidentifisering vil bli gjenstand for analyse. Det analyserte materialet fra media sier noe om hvilke slike gruppeidentifikasjoner avisenes redaksjon har gjort et valg om å publisere. Slike gruppeidentifikasjoner som anvendes i media er en del av den offentlige debatten, og danner derfor det et indirekte premiss for hva kan være aktuelt for lærebøkene å ta med i sine beskrivelser av debatter som karikaturstriden.

2.5 Annet relevant materiale

Utenom forskningsmateriale innenfor det feltet oppgaven tangerer er det annet materiale som også er av betydning for analysen. I denne kategorien inngår de juridiske føringene for skolefaget Religion og etikk, som lærebøkene må utformes med hensyn til. I disse styringsdokumentene og lovene finner vi både eksplisitte og implisitte signaler til skolen og holdninger. Idunn Seland (Seland, 2013) har i sin analyse av dokumenter fra norsk skolepolitikk funnet at det er liten problematisering av minoritets elever. Det vil si: minoritetsproblematikk blir sjeldent tatt opp. Faktisk er det svært få ganger de omtales, og når så skjer er det med kategorien «fremmedspråklige». Seland mener dette er uttrykk for en tverrpolitisk konsensus om at den norske grunnskolen er for alle barn, uavhengig av bakgrunn. Vi skal også se nærmere på en del begrep som vil anvendes i oppgaven som krever en avklaring i forkant.

2.6 Skolens juridiske forpliktelser

Internasjonalt og nasjonalt lovverk, sammen med læreplanen utgjør bindende dokumenter for skolens oppdrag og dens utførelse. Her blir både skolens oppgave, ansvar, samt elevers og foreldres rettigheter definert. Disse politiske styringsdokumentene er utformet langt utenfor klasserommet, men dikterer hverdagen for skoleelevene. De føringene som legges i lovverkene setter de endelige grensene for hva som skal og ikke skal skje og være i et klasserom, på en skole, eller i en lærebok. Dette er kilder til kunnskap om hva faget skal formidle og om hva vi kan forvente av lærebøkene. Inntil år 2000 måtte skolens lærebøker bli vurdert og godkjent av et statlig utvalg før de kunne tas i bruk. Skrunes (2010) omtaler denne godkjeningsordningen som ble til samtidig med allmueskolen i 1739. Den gang var godkjeningsordningene en naturlig forlengelse av statens oppdragerrolle, men denne modellen var ikke like egnet ved årtusenskiftet.

2.6.1 Læreplan

Læreplanen er et styringsdokument for innholdet i skolens opplæring. Rapporten til (Midtbøen et al.) dokumenterer at det som blir nevnt i kompetansemålene i læreplanen, også blir tematisert i lærebøkene. Samtidig påvises det et rom for lærebokforfatterne til å utøve fortolkning og prioriteringer i sine fremstillinger av de aktuelle tema. Rapporten avdekker eksempler på at tematikk som ikke er definert i læreplanen blir dekket av skolebøkene, men ingen eksempler på det motsatte. Karikaturstriden er et slikt eksempel, den er ikke nevnt i noe kompetansemål, men kan knyttes til flere av dem. Eksempelvis siste kulepunkt under kategorien Religionskunnskap og religionskritikk i læreplanen: «Drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring.» (Utdanningsdepartementet) Her er det underforstått at det pluralistiske samfunnet innebærer en del utfordringer. Karikaturstriden eksemplifiserer en utfordring, hvor det pluralistiske samfunnet blir splittet, og forsoning er vanskelig.

Det påpekes også i læreplanen at faget er *holdningsdannende*. Det har altså en oppgave som går utover ren formidling, det skal også danne elevene.

Det er motstridende meninger om den gjeldende læreplanen, som går under navnet *Kunnskapsløftet*, (forkortet K06). Lars Løvlie (2005) kritiserer den for å være en realisering av daværende utdanningsminister Kristin Clemets nyliberalisme. Noe hun benekter (Løvlie,

2005). Han påpeker blant annet at den nye læreplanen skiller seg merkbart ut fra den forrige ved et mer komprimert format, og korte setninger som redegjør for hva elevene skal prestere til enhver tid. Dette akkompagnert med et helt nytt testregime med nasjonale prøver og internasjonale prøver mener Løvlie har drastisk endret skolen. Fra å være en plass som kan dyrke den enkelte elev og medmenneskelige relasjoner til å være en *kapitalisering* av enkeltmennesket og en trend mot globalisering. Derimot, så mens Løvlie (2005) kritiserer læreplanens store effekt på skolen, mener Sidsel Germeten (2005) at læreplanen kun over lengre tid endrer skolens praksis. Og at praksisendringene da ikke skjer primært på grunn av politisk intervensjon, men skjer gjennom flere ulike prosesser hvor den enkelte lærer og skoleledelse har nøkkelroller.

2.6.2 Lovverk

Opplæringsloven, §1-1. inneholder denne formuleringen: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.» (Opplæringsloven) Dette er del av skolens formålsparagraf. At skolen skulle ha en formålsparagraf kunne vært oppe til diskusjon, men siden den ble innført i 1848 har den eksistert som en etablert naturlig introduksjon til opplæringsloven. Ifølge Tveit (2007) var det ikke en gang før på 60-tallet at det ble nevneverdig diskusjon blant parlamentarikerne om formålsparagrafens kristne formulering. Den er de siste årene endret fra å omtale kristen oppdragelse, til kristen og humanistisk arv og tradisjon. Men fortsatt, så er den nåværende formålsparagrafen et tydelig signal om at skolen er forankret i majoritetskulturen, og at en del av dens oppgave er å formidle de verdier og holdninger som hører til denne, også til elever som kommer fra kulturer med ganske andre verdisyn. Ebersson (2009) er inne på hvordan denne kristen-humanismen er sterkt knyttet til en kulturarv og verdier i samfunnet som forstås som «norske», deriblant demokrati, likestilling, jevnbyrdighet, og åpen debatt. Hun ser flere likhetstrekk med borgerreligion som fungerer som legitimering av politiske institusjoner. Formålsparagrafen er således et klart signal om hvilken diskurs skolen skal føre, og den innebærer flere markører av verdier som er felles for det norske «vi».

Neste paragraf i opplæringsloven omtaler opplæring i ulike religioner og livssyn, og hensikten med dette.

«§2-4. Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål. Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna.» (Opplæringsloven)

Her fremkommer fagets oppgave som å fremme kunnskap, forståelse og respekt til en grad som gjør dem i stand til å føre dialog med mennesker av andre oppfatninger enn dem selv. Av begrepet *dialog* i §2-4 bør vi også kunne forstå debatt i ulike medier. Kunnskap til kristendommen nevnes først, og så andre religioner. Ståstedet til faget er fortsatt tydelig forankret i en «Norsk tilsvarende kristen-humanistisk kulturarv-posisjon». Hvor tilhørere av *ulike verdensreligioner og livssyn* er de andre, fremmede, som vi må lære tilstrekkelig om til å kunne leve i fred og fordragelighet med.

I sin masteroppgave konkluderer Sørli (2010) blant annet med at skolens nye formålsparagraf og RLE-fagets læreplan slik den ble utformet etter Folgerød-saken (2007) viser politisk intensjon om å anvende skolen «som integrasjonsinstrument.» (Sørli, 2010, p. 93)

2.6.3 Internasjonal lov

Det norske religionsfaget har tidligere vært oppe for den internasjonale menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg, i saken Folgerød (2007) og andre vs. Norge som fulgte av innføringen av det nye skolefaget Kristendom, religion og livssyn (KRL). Her ble dette faget dømt for å være i strid med artikkel 2 av protokoll 1 av de Forente Nasjoners menneskerettighetserklæring. Årsaken var at faget ble forstått som å favorisere kristendommen framfor andre religioner og livssyn, og dette var i strid med foreldrenes rett til å oppdra sine barn innenfor sin egen religion eller livssyn. Retten påpeker blant annet at kunnskapen som blir inkludert i læreplanen må formidles på en *objektiv, kritisk og pluralistisk* måte. Dette har skapt en viss presedens. Det nåværende faget har ikke vært prøvd i retten og er langt mindre kontroversielt. Religion- og etikkfaget på videregående nivå har aldri vært utsatt for de samme kontroversene. Men kravet om formidlingsformer som er objektive, kritiske og pluralistiske preger også Religion og etikkfaget, og, naturlig nok, også lærebøkene. Samtidig medfører presedensen en ny utfordring. For Religion- og etikkfaget skal være inkluderende, samtidig som det da altså må være kritisk. Og nettopp i dette landskapet

mellom religionskritikk og inkludering, forståelse og mangel på kunnskap befinner karikaturstriden seg.

2.7 Begrepsavklaringer

Det er flere begreper som vil bli anvendt i oppgaven som kan forstås på mange måter. En kort redegjørelse for noen av dem vil derfor bli gitt her.

Vestlig: blir her brukt hovedsakelig i forståelsen av den vestlige kultur som innbefatter Europa, Oseania, USA og Canada, slik det er beskrevet av (Huntington, 1996) i *Clash of Civilizations*. Dette betyr ikke at oppgaven bygger på hans teori om sivilisasjonskonflikt, men at Huntingtons teori gir et gjenkjennelig perspektiv på begrepene «oss» og «dem» slik blant annet (Ghahreman, 2006) og (Midtbøen et al., 2014) avdekker at det gjøres i materialet de har analysert. En del av begrepet Vestlig er i denne sammenheng også forstått med den sekulære kulturen og demokratiet. Selv om dette er en sterk forenkling er det i et slikt forståelsesrom mye av materialet som skal analyseres befinner seg. Demokrati og sekulær er to begrep som også har et tolkningsrom. Demokrati vil det i denne sammenheng være tilstrekkelig å si at er folkestyre. Sekulær derimot, krever mer utdypelse.

Sekulær: I utgangspunktet et begrep med svært mange tolkninger. Det vil i denne oppgaven bli forstått i en enkel form. I store norske leksikon (D. Gundersen, 2009) defineres sekulær som: «Sekulær, verdslig, ikke-kirkelig, som hører til verden og det verdslige samfunn.» I denne anledning vil ordet bli benyttet på dette overordnede planet, hvor det rett og slett beskriver et samfunn hvor religion og kirke ikke har en overordnet rolle og innflytelse på alle samfunnets plan. Religionens plass er avgrenset til det private, og de dedikerte religiøse bygg, organisasjoner, trossamfunn og i hjemmet til de praktiserende.

2.8 Sammenfatning

Som vist i det foregående kapittel er det flere teoretiske fagfelt som har relevans for oppgavens problemstilling. Deriblant tidligere forskning som har problematisert forholdet mellom lærebøkens fremstilling av ulike religioner og den opplevelse minoritetsbarn har av lærebøkens framstilling av sin religion. Medias omtale av minoriteter har på lignende vis blitt problematisert. Denne oppgaven danner et møtepunkt mellom de lærebok-verden og medie-verden og vil potensielt avdekke likhetstrekk mellom de to ulike problematiseringene

av minoritetsframstillinger. Det er gjort rede for en rekke akademiske arbeider med lærebokmateriale innenfor religionsopplæringen i den norske skolen, fra grunnskolen og opp til videregående trinn og her står denne oppgaven i en lengre tradisjon. Diskursteorien i oppgaven bygger delvis på Foucault (1999) og hans forståelse av vilje til sannhet og rammebetingelser for diskurs og deltakelse i den. Mens betydningene av mediene i samfunnsdebatten blir forstått ut ifra medienes rolle som maktfaktor. De juridiske rammebetingelsene for skolen danner både premisser for lærebøkene og for hva vi kan forvente at elevene skal lære på skolen. Det er ut ifra en forståelse av læreplan og lovverk som tilsier at elevene er ment å kunne drøfte tema som berører ulike religioner og verdisyn i det norske samfunnet, at problemstillingen blir relevant, og gir grunnlag for å drøfte konsekvenser av de funn analysen vil føre til.

3 Kapittel 3: Metode

For å undersøke hvilken innsikt lærebøkene omtale av karikaturstriden gir er det nødvendig å analysere nettopp hvordan de beskriver dette tema. Og da denne analysen vil måtte sammenlignes med en analyse av mediemateriale er det nødvendig å anvende en metodeform som er praktisk å bruke på begge former for skriftlig materiale.

For å besvare oppgavens problemstilling er diskursanalyse valgt som vitenskapelig metode. Materialet som vil bli analysert med den valgte metode er fagbøkene i Religion og etikkfaget på 3. trinn av den videregående skolen. Samt, et utvalg tekster fra norske nasjonale aviser fra de første 2 uker i etterkant av angrepet på Charlie Hebdo.

3.1 Metodisk tilnærming

Arbeidet tar utgangspunkt i et ideologi-kritikk-paradigme. Hvor det settes spørsmålstegn ved de regjerende diskurser i lærebøkene. Hva er deres effekt på elevenes innsikt i ulike diskurser som er tilstedeværende i den offentlige debatt? Ideologi-kritikk kan kritiseres for å være «open-ended». Altså, at den formulerer et problem og ser etter årsakssammenhenger, men hverken postulerer løsninger eller tester slike eventuelle løsninger. I et mer omfattende prosjekt ville det kunne være naturlig å både komme opp med løsninger på eventuelle problem som blir avdekket, og muligens også teste dem videre, men det ville være å sprengte rammene for dette arbeidet. Kun å søke etter å påvise en sammenheng mellom diskursene i lærebøkene og i samfunnsdebatten er et komplett masterprosjekt i seg selv.

3.2 Valg av empirisk materiale

Avgrensning er et nøkkelord i enhver akademisk oppgave. Avgrensningen til 3. trinn på videregående skole er alt redegjort for i kapittel 1.1. Det finnes kun tre læreverker for skolefaget Religion og etikk. De tre bøkene som da er aktuelle er følgende: *Eksistens* (Aronsen, Bomann-Larsen, & Notaker, 2008), *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt, & Steineger, 2008) og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene, & Østnor, 2008), og analysen vil ta for seg alle tre. Et annet valg var om de elektroniske ressursene til læreverkene skulle inkluderes eller ikke. Det ble besluttet å utelate dem da det er langt større usikkerhet rundt

omfanget av bruk av disse ressursene enn med læreverkene selv. Den tematiske avgrensningen av oppgaven til å omhandle karikaturstriden er mangefasettert. Det er et tema som samtlige av de tre læreverkene går inn på, og på noe ulikt vis. Det er en strid som svært tydelig viser åpen konflikt mellom diskurser som tilhører ulike verdenssyn, og som tidvis ikke makter å forstå hverandre. Det er et komplisert tema som utfordrer selv elever på videregående nivå sin evne til å forstå sammenhenger og synspunkter ulike deres egne. Og ikke minst, det er et tema som har nylig blitt gitt ny aktualitet i etterkant av terroraksjonen mot redaksjonen til Charlie Hebdo-magasinet i Frankrike.

Medieomtalen av karikaturstriden er omfangsrik. For å finne et utvalg avisartikler som når ut til, (og da altså snakker til) en stor del av befolkningen er de hentet fra noen av de største riksdekkende avisene. Igjen er det de trykte utgavene som blir benyttet som kilde. Dette er fordi enkelte aviser tidvis legger ut kortere versjoner av artikler på nettsidene sine, og en del aviser har stoff som kun er tilgjengelig i papirutgaven eller ved betalte tjenester på nett. Derfor ville det å benytte nettressursene alene gi et mindre kildestoff å gjøre et utvalg ifra, mens en kombinasjon av nett- og trykte aviser fremstår lite hensiktsmessig. Den utvalget som er analysert ble funnet frem til ved et søk i A-tekst på ordene «Charlie Hebdo» og «muslimer» med en tidsbegrensning til perioden 07.01.2015-14.01.2015. Det vil si den første uken etter terrorangrepet. Denne avgrensningen er hovedsakelig gjort på grunn av ønsket om å fange opp de mer umiddelbare reaksjonene i media etter terrorangrepet, med antakelsen om at det er her de mest uoversiktlige, vanskelige og forvirrende diskursene er å finne. Det ble til slutt gjort et bevisst utvalg innenfor dette søket hvor artikler ble valgt ut etter de to følgende kriterier:

1. Artikkene må ha en tydelig karakteristikk av muslimer.
2. Karakteristikkene må være av tydelig ulik art.
3. Artikkene bør være ifra ulike aviser

I første omgang ble 8 artikler som møtte kriterium 1 og opptok en betydelig andel av siden de var plassert på valg ut ifra søkeresultatene. Deretter ble disse vurdert ut ifra det andre kriteriet ved mer detaljert gjennomlesning, samt kriterium 3. Utvalget ble slik begrenset til 3 artikler. Slik ble det sikret å finne en bredde i diskursene i utvalget. Med bredde forstås her ikke antall, da man lett kan kritisere et utvalg på kun 3 artikler for å være snevert. Bredde menes i den forstand at det utvalget som er gjort ved hjelp av utvelgelseskriteriene representerer svært

ulike synspunkter på muslimer/islam og vil derfor gi grunnlag for å sammenligne lærebokanalysen med svært ulike analyser av mediemateriale.

3.2.2 Valg av design

Det finnes et stort utvalg av diskursanalytiske metoder. Fra (Foucault) til (Lacleu & Mouffe) eller (Hågvar, 2007) osv. Utfordringen er å finne et design som hensiktsmessig kan knyttes til problemstillingen, samtidig som det er anvendbar på samtlige av de ulike tekstene som er gjenstand for analyse. For å kunne finne et hensiktsmessig design som vil kunne anvendes både på ulike tekster og korte tekster så vel som lange valgte jeg å se etter design som fokuserte på bruken av ett enkelt begrep eller ord, og hvordan dette anvendes. Jeg ble gjort oppmerksom på ICDA-metoden av Lars Laird Iversen (2014) og har videreutviklet denne metoden til å passe prosjektets formål. Dette vil forklares nærmere i kapittel 3.3.3.

3.3 Forskningsdesign

Prosjektet benytter kvalitativ metode. Det er benyttet to ulike former for tekstanalyse som sammen viser flere aspekter ved de analyserte diskurser. Allerede ved første gjennomlesning fremkom det tydelig av læreboktekstene at det var behov for å analysere kontekst, altså bruken av andre elementer enn kun den rene teksten. Det er ulik plassering av temaet karikaturstriden i de ulike læreverkene. Samtidig, så er det både i bøker og aviser en redaksjon som tar bevisste avgjørelser over billedbruk, tematisk sammensetning, plassering og andre virkemidler som har en betydningsfull påvirkning på lesernes opplevelse av teksten. Dette vil vi komme tilbake til i omtalen av kontekstanalysen.

3.3.1 Diskursanalyse

Diskursanalysen vil i all hovedsak være en analyse av *tekster*. Tekst må forstås i en videre betydning enn kun *skrevet* tekst. Kontekst, bilder, hvordan teksten blir forstått og hvordan ulike begreper anvendes er like relevant. De tekstene som analyseres er dels fagtekster og presstekster. Fagtekster og presstekster er ment å gjenskape virkeligheten i tekstform, og de vurderes på sannhetsinnhold. Hågvar (2007) Så hvordan forstår vi sannheten i teksten ut ifra den ferdige seleksjon av inkludering, eksklusjon, ordbruk og illustrasjon som er valgt? Noen

av tekstene vil være innlegg fra enkeltindivider. De er ikke nødvendigvis sannhetsvitner, men *meningsbærere*, som argumenterer for sitt eget ståsted.

3.3.2 Å være seg selv bevisst i diskursen

Å være kritisk til egen rolle er en nødvendighet for enhver diskursanalyse. Som aktør er man selv like mye underlagt diskursens ordning som analysens objekt.

Min rolle er i stor grad definert av de diskursive «vi» som jeg føler tilhørighet i. Eide (2014) påpeker en ganske konsekvent anvendelse av et «oss» ment som norske folk, (inkludert innvandrere som viser eksemplarisk oppførsel eller vekker vår empati), og «dem» som er minoriteter, innvandrere, de som rett og slett ser og oppfører seg som om de kommer fra en annen verdensdel. «Dem» er en fremmedgjøring som er integrert i diskurser som er såpass sterke i samfunnet at de oppfattes som naturlige. En del av min oppgave i analysen er å se igjennom dette filteret og ikke forbli blendet av egen tilhørighet eller la det medføre en fortsatt ubevisst aksept for fremmedgjøring, men oppdage og påpeke slike tilfeller der de har relevans.

3.3.3 Interactive curriculum discourse analysis (ICDA)

Som utgangspunkt for diskursanalysen vil jeg anvende ICDA-tilnærmingen utviklet av Lars Laird Iversen, (Iversen, 2014) på bakgrunn av Laclau og Mouffes diskursteori slik deres teori er fremstilt i boken *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics. (2007)*. Her følger Laclau og Mouffe det de kaller genealogien til et begrep, ved stikkprøver undersøker de hvordan begrepet endrer betydning og verdi over tid.

Metoden er i utgangspunktet utviklet for analyse av læreplaner; for å kunne følge deres utvikling over tid. Men som Iversen påpeker, kan den også anvendes på lærebøker. ICDA ser på symboler, (det være seg forstått både som ord og fraser), som bugnende med potensielle betydninger. Og, slik Laclau og Mouffe ser det, består språkbruk av å redusere de potensielle betydningene til et omfang som er snevert nok til å anvendes i meningsfull kommunikasjon. Det påpekes at en aktør som er suksessfull i å etablere sin egen betydning av et symbol utviser en dominant makt over andre aktører. Iversen redegjør for to avgjørende nøkkelord i metoden slik:

It is a contested signifier as long as one word (the signifier) can viably have more than one meaning (signifies) – meanings that are sufficiently different to have practical or interactional consequences. It is a node, because it becomes a focus point for discussion and disagreement in its relevant context. A node is a sign in a central place in a wider web of meaning with other signs. Iversen (2014, p. 56)

Steg én i ICDA-metoden er å finne signifiers som er anvendt med flere betydninger i det aktuelle materialet, enten ved ulik anvendelse av ulike aktører eller over tid, eller ord og fraser som har noe tvetydige eller uklare definisjoner, selv om de ikke nødvendigvis er kommentert. Videre må man identifisere det (Lacleu & Mouffe) kaller «Chains of equivalence». Dette er de ulike betydningene ulike tekster (eller versjoner av tekster i hans læreplananalyse) gir til de forskjellige signifiers. Slik avdekkes ulik ladning av begreper og konnotasjoner de frambringer. «Chains of equivalence» vil i lærebøkene bli utforsket lagvis i tre lag. Lagene vil være kategorisert etter nærhet til kjerneteksten om karikaturstriden, denne vil i seg selv danne lag 1. Deretter vil den umiddelbart omliggende teksten danne lag 2, mens bokens kapittel om Islam vil danne en bredere forståelsesramme og utgjøre lag 3.

Deretter vil de funn som gjøres i lærebøkene vil bli sammenlignet med funn i avistekstene som om de to var grupper. Meningen er å avdekke om fagbøkene og samfunnsdebatten taler samme språk. Om lærebøkene anvender begrepene på en slik måte at de er gjenkjennelige og forståelige for elevene om de skulle finne dem igjen i en avis.

3.3.4 Kontekstanalyse

En diskursanalyse vil ikke være komplett uten å innledes av en kontekstanalyse ifølge Hågvar (2007). Han påpeker at både kulturell og situasjonell kontekst, samt tekstens egen kontekst er rammebetingelser for teksten og hva som forventes av leseren av enhver tekst. Denne analysen er i hovedsak et supplement og en støtte til diskursanalysen. Kontekstanalysen belyser det totale inntrykket av diskurs leseren sitter igjen med, som blir utformet ikke igjennom bare det rene ord, men også av illustrasjoner, overskrifter og redaksjonelle avgjørelser. Den kontekstuelle analysen vil bli anvendt på selve omtalene av karikaturstriden i lærebøkene og avisartiklene. Kapitlene om islam blir altså utelukket fra denne analysen og er kun analysert diskursivt. De er fullstendige kapitler og det intertekstuelle aspektet ved en kontekstanalyse blir mindre hensiktsmessig da de ikke på samme måte som det øvrige materiale består av en mindre tekst direkte omkranset av andre tekster med mer eller mindre relevans. Det er fullt mulig for å argumentere med at kapitlene om islam i seg selv er

sammensatt av mange mindre tekstenheter, men de er da skrevet av de samme forfatterne og med den samme agenda. For øvrig så vil det være et svært omfattende arbeid å analysere et helt kapittel på denne måten. Naturlig nok vil det kunne bety at noe betydningsfull informasjon blir oversett. Likevel, jeg mener det er tilrådelig å anta at de kontekstuelle grep, som layout og billedbruk, som er gjort innenfor et kapittel i en lærebok hovedsakelig er ment å støtte opp om den diskursen som er å finne i teksten. Med avisartikler som er omgitt av helt andre diskurser, og et enkelt utdrag om karikaturstriden som er plassert på ulike steder i bøkene er det sannsynlig å gjøre funn av større interesse da det er flere diskurser og agendaer i aktivitet på samme side.

Hågvar (2007) omtaler to begrep fra Malinowski (1960), som oppdaget at direkte oversettelser av et fremmed språks enkelte ord ikke var tilstrekkelig kunnskap til å få innsikt i meningsinnholdet; *Kulturkontekst*, noe som er viktig selv med tekster fra vår egen kultur. Norge er en stor avislesende nasjon, vi har pressestøtte, samtidig som vi har fri presse, vi har en presseetikk beskrevet av en vær varsom-plakat og ivaretatt av et presseetisk forbund, og vi har mange konkurrerende nasjonale og lokale aviser som representerer et mangfold av orienteringer. Alle disse faktorene farger mediestoffet. De sørger for at mange stemmer slipper til i norske aviser, og at vi er fritatt for statlig sensur. Mediene øver en viss grad av selvsensur via egne organer som det presseetiske forbundet som forhindrer eller kritiserer uetisk oppførsel. *Kulturkonteksten* til lærebøkene er i stor grad formet av skolens juridiske forpliktelser og vil ikke beskrives i ytterligere grad. Det andre begrepet, er *situasjonskontekst* som er den samtidige situasjonen en tekst blir til i. Aktualitet, plassering av saken og omtale av samme sak fra andre medier eller mangel på sådan er betydningsfulle faktorer her. *Situasjonskonteksten* til mediematerialet og lærebøkene vil bli definert ytterligere i analysekapittelet og danne en bakgrunn for analysen.

Selve kontekstanalysen vil her bli gjennomført i en svært forenklet form med analyseguiden til (Hågvar) som et utgangspunkt. Denne innledes med å gi et bilde av det han kaller «foreløpig kontekst» som i denne oppgaven er kulturkonteksten til lærebøkene og kultur- og situasjonskonteksten til mediematerialet. Videre vil den faktiske teksten slik den fremstår bli undersøkt analysert, med utgangspunkt i følgende faktorer: 1) layout, 2) bildebruk, 3) komposisjon og 4) talegjengivelse. Med tanke på lærebøkene vil også lokalisering av karikaturstriden i læreboken bli omtalt. Til sammen vil dette skape en ramme for diskursanalysen og gi dypere innsikt i hvordan teksten i sin helhet fremstår for leserne.

3.4 Oppsummering

Prosjektet vil i grove trekk svare på om lærebøkene presentasjon av karikaturstriden har en nærhet til den debatten karikaturstriden faktisk medførte i en ren språkteknisk forstand. Den vil se på diskursive forståelser av begrep og sammenligne dem på tvers av det empiriske materialet. I likhet med annen ideologi-kritikk-paradigmeforskning vil ikke analysen gi noen klare tegn på hva som er en eventuell løsning. Det vil likedan bli bastant å si at dersom avstanden mellom lærebøkene framstilling av karikaturstriden og den retorikken vi finner i mediematerialet er stort, så er det nødvendigvis et problem. Det analysen vil gjøre, er å redegjøre for noen faktiske forhold og åpne for en del nye forskningsspørsmål.

4 Kapittel 4: Analyse

En analytisk og nøye planlagt tilnærming var nødvendig, samt høy bevissthet ovenfor egne diskursive tilbøyeligheter. Selve analysen ble gjenført trinnvis; diskursanalysene av lærebøkens omtale av karikaturstriden ble gjort først. Etterfulgt av diskursanalysen av kapitlene om islam. Deretter fulgte diskursanalysen av mediematerialet og til slutt kontekstanalysen i samme rekkefølge. Dette var et bevisst valg for å sikre mest mulig lik behandling av det empiriske materialet i de ulike delene av analysen da analysearbeidet foregikk over et lengre tidsspenn.

For bedre oversikt og gjennomskiktighet er det laget en tabelloversikt over diskursanalysene av lærebøkene direkte etter at disse analysene er presenter. Oppsummeringen vil til slutt gjennomgå noen typiske diskursive forståelser av begrepet *muslim* som har dukket opp i analysen.

4.1 Nøkkeltermer

Sentrale nøkkeltermer som både kan veies og anvendes ulikt, og som samtidig anvendes i samtlige av de tre læreverkene er som følger: Blasfemi, ytringsfrihet, muslim og krenket. Det ble tidlig besluttet å følge ett begrep for å kunne gå dypere inn i nyansene av det ene fremfor en overfladisk undersøkelse av flere. Begrepene blasfemi og krenket er til dels overlappende da blasfemi flere steder er begrunnelse for å oppleve karikaturene som krenkende.

Ytringsfrihet og blasfemi er verdiladde begrep som i debatten ofte settes opp mot hverandre. De er både komplekse og vanskelige å definere. Begrepet muslim er en gruppemarkør, som skiller «oss» fra «dem». Anvendelsen varierer mellom bøkene, og gir uttrykk for ulike grader av fremmedgjøring, samt variasjoner i hvor enhetlig og homogen gruppen omtales som. Sagt på en annen måte, så utgjør bruksforskjellen en vesentlig grads forskjell i avstanden mellom størrelsene «oss» og «dem». Når de anvendes på en slik måte, (i den grad det er tilfellet) virker det som at lærebøkene skaper en betydning av «oss» som, mer eller mindre uttalt, kan antas å mene ikke-muslimske nordmenn. Nettopp på grunn av dette store mulige spekteret av variabler og betydningen av dem så falt valget til slutt på begrepet muslim. Et mål med analysen er å finne fram til ulike diskursive forståelser av begrepet muslim og beskrive dem.

4.1.1 Muslimer som begrep i lærebøkene

Spesielt ved blikk på den umiddelbare omtalen av karikaturstriden så det ut til å være liten forskjell i anvendelsen av begrepet «muslimer» i mellom bøkene. Det fantes nyanser i lærebøkens tekster, men de største forskjellene imellom lærebøkene fantes i form av *plassering* og *kontekst*. Dette vil derfor beskrives i direkte forkant av diskursanalysene. Da analysen utviklet seg viste det seg at kontekstuelle ulikheter som umiddelbart framstod som svært sterke ikke nødvendigvis var sådan i en diskursiv forståelse. Det ble tydelig at den opprinnelige planen om å fremstille lærebøkene under ett som representanter for en homogen «læreboksdiskurs» ikke ville gi tilstrekkelig innsyn i de faktiske forhold og derfor måtte forkastes.

4.2 Betydningen av det som utelates

I samtlige av lærebøkene er det et par viktige hendelser i karikaturstriden som totalt utelates. At den nokså ukjente og tydelig kristne avisen *Magazinet* trykket bildene er nevnt av alle bøkene. Men de utelater å omtale at de nasjonale avisene *Dagbladet* og *Aftenposten* gjorde det samme. Enda mer påfallende er demonstrasjonene mot tegningene i Oslo etter publiseringen i *Dagbladet* ikke blir nevnt med ett eneste ord. Og utspillet fra den rødgrønne regjeringen med felles fordømmelse av både publisering av tegningene samt voldelige demonstrasjoner imot dem er likeledes utelatt. Er dette tema forfatterne mener rett og slett sitter for nært mange av elevene og deres verden til at det kan beskrives i lærebøkene og være grunnlag for lærdom? Eller er det andre grunner til at samtlige bøker har valgt å nedprioritere de hendelsene i forbindelse med karikaturstriden som skjedde geografisk nærmest elevene?

Samtlige bøker nevner billedforbudet som én årsak til reaksjonene som publiseringen av karikaturene førte til. De poengterer likevel at billedforbudet ikke nødvendigvis var den viktigste årsaken da det praktiseres på forskjellig vis. Men det blir aldri stilt spørsmålstegn ved hvorfor et forbud som tilhører islamsk lov skal ha betydning for ikke-muslimer i et i vesentlig grad sekulært land. Hva er det faktiske forholdet mellom et religiøst forbud som praktiseres i ulik grad og sekulære juridiske prinsipper som ytringsfrihet i vestlige land? Fremfor å gå inn i en slik diskusjon blir ytringsfriheten heller tatt opp i en ren norsk sekulær setting hvor «hensyn» til religiøse følelser er et element.

Ingen av lærebøkene viser noen av karikaturene av Muhammed. Hverken av de bildene som vakte reaksjoner eller andre karikaturer av profeten som har en mindre støtende framstilling. Det anvendes kun bilder av profeten som hører hjemme i islamske tradisjoner og da i tilknytning til kompetansemålet om estetiske uttrykk innenfor religionen.

4.3 Analysen av det empiriske materialet

Fremfor en tematisk gjennomgang av viktige funn er det valgt å presentere analysen i en rekkefølge som presenterer de analyserte tekstene hver for seg. Først skal vi se litt på den generelle konteksten til lærebøkene i Religion og etikk. Så vil analysen vil ta for seg én bok av gangen. Og analysene er delt opp i to *lag*. Det første er den faktiske omtalen av karikaturstriden. Denne vil bli innledet med en kort kontekstanalyse. Mens det andre laget består av bokens kapittel om islam. Bøkene refererer på ulikt vis til karikaturstriden i sine kapitler om islam, enten med omtale av billedforbudet, forholdet mellom islam og menneskerettigheter eller mer direkte referanser, likevel, så har samtlige bøker valgt å behandle selve karikaturstriden i et annet kapittel. Kapitlene om islam fungerer da som en referanseramme i min analyse, og potensielt i klasserommet da det er der i læreboken elevene finner mer utvidet kunnskap om islam og muslimer. Under analysen av diskurs i kapitlene om islam ble det gjort en oppdagelse i bildematerialet. Dette var ikke planlagt og vil ikke fremkomme av analysen da det ikke var resultat av et analytisk arbeide, men et tilfeldig funn. Likevel, så var det såpass bemerkelsesverdig at det vil bli omtalt i drøftingen av kjønnsperspektivet. Nevnte funn avslører en noe ensidig framstilling av muslimske kvinner i lærebøkene.

Etter å ha gjennomgått de tre bøkene hver for seg, vil enkelte trender som går igjen i flere eller alle bli belyst. Deretter kommer en oversiktstabell som viser ulike tilnæringer til samme tematikk i de forskjellige bøkene.

Mediematerialet vil bli presentert til slutt, en og en artikkel. Analysene av artiklene vil på samme vis som analysene av karikaturstriden bli presentert med kontekstanalysen først, og diskursanalysen direkte etterpå. Dette er for å tydeliggjøre sammenhengen mellom kontekst og diskurs, slik at de to analysene vil kunne sees i lys av hverandre også i presentasjonen av materialet. I forkant av analysen var det er noen forventninger om å finne ulikt språkbruk, og

at mediematerialet ville ha diskurser som kontrasterte med dem som er å finne i lærebøkene. Kontraster som ble oppdaget vil bli redegjort for.

4.4 Bøkernes kontekst

Læreverkenes kulturkontekst kan vi ifølge (Skrunes, 2010) forstå som en kombinasjon av de juridiske reguleringene for skolen, det akademiske fagfeltet boken tilhører og den pedagogiske forskningen. For fag som er så sterkt knyttet til den norske kultur som religionsfagene vil også vår nasjonale kultur og verdenssyn påvirke materialet i betydelig grad. I større eller mindre grad vil lærebøkene være komponert med bevissthet over disse faktorene. Den ferdige boken skal forholde seg til lovverk og læreplaner og formidle akademias kunnskap på en pedagogisk måte. Samtidig som den må ta hensyn til den kulturelle sfæren i klasserommet og hjelpe elevene der inne til å bli deltakende borgere av det norske samfunnet. Den enkelte bok vil likeledes være farget av forfatter(e), redaksjon og forlag.

4.4.1 I samme verden

(Kvamme et al., 2008), Ole Andreas Kvamme er forfatterne bak kapitlet om etikk i denne boken, og mottok støtte fra Det faglitterære fond for arbeidet. Cappelen Damms nettsted sier følgende om Kvamme: «Ole Andreas Kvamme er utdannet teolog fra Universitetet i Oslo med nordisk mellomfag fra samme sted. Han har arbeidet spesielt med forholdet mellom teologi og skjønnlitteratur og underviser ved Oslo katedralskole.» (Damm, 2015) Mens Eva Mila Lindhardt har skrevet om islam. Hun er religionshistoriker fra Universitetet i Århus og underviser ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Bergen.

Karikaturstriden – kontekstanalyse

I samme verden plasserer omtalen av karikaturstriden i kapitlet om etikk. Den kommer etter en innføring i ulike former for etikk, menneskerettighetene og kvinner og homofiles rettigheter. Den plasseres under overskriften «Ytringsfrihet» Dette er innledningen på en litt lengre tekst som også tar opp filmen *Life of Brian* og stortingsrepresentanter som er ordinerte prester. Omtalen skiller seg ikke ut fra omliggende tekst på noen måte. Det er ikke gjort noe annerledes med layout. De bildene som anvendes er relevante til overskriften «ytringsfrihet»

men ikke direkte knyttet til karikaturstriden. Det er et bilde fra *Life of Brian* og ett av tidligere miljøvernminister Helen Bjørnøy som er ordinert prest. Karikaturstriden fremstår her som ett element i framstillingen av ulike tanker om ordet ytringsfrihet. «Karikaturstriden har vakt en debatt om ytringsfriheten og dens grenser.» (s. 398) Ulike synspunkt på karikaturstriden og konflikten rundt ytringsfriheten blir presentert. Så fortsetter teksten om emnet ytringsfrihet i en mer ren norsk setting og forlater selve karikaturstriden. Det er ingen talegjengivelse i selve teksten om karikaturstriden, men George Orwell (1903-50) blir sitert om ytringsfriheten litt lengre ned i samme tekstbolk: «Dersom frihet betyr noe som helst, betyr det retten til å fortelle folk det de ikke vil høre.» (s.398)

Karikaturstriden - Diskursanalyse

I karikaturstridomtalen får vi en årsaksbeskrivelse av selve publikasjonen av karikaturene i *Jyllands-Posten*, og så følgende setning: «Mange muslimer har opplevd flere av tegningene som svært støtende.» (s. 397) Noe som hovedsakelig begrunnes i at de blir sett på som respektløse ovenfor profeten, eller i koblingen mellom ham og terrorisme, og sekundært i billedforbudet. Materialiseringen av disse følelsene i noen som helst form blir ikke beskrevet. Og boken glir kjapt over i en norsk diskusjon om ytringsfriheten. I beskrivelsen av karikaturstriden fremtrer et bilde av muslimer som en ganske enhetlig gruppe. «Flertallet av muslimer deler synet på at profeten Muhammed ikke skal framstilles på bilder,» (s. 398), «Det er dette mange muslimer har opplevd som krenkende.» (s. 398) Hvem «mange» eller «flertallet» er blir ikke redegjort for, de er bare «muslimer», og formuleringene blir lett forstått som å bety en majoritet av verdens muslimer. Karakteristikkene som brukes om dem er at de opplevde tegningene som «støtende», «religionskritiske» «respektløse» og «krenkende». Assosiasjonene går til en gruppe som har en sterk æreskode, hvor respekt er betydningsfullt. Diskursen er preget av forsøk på å gi en nøytral beskrivelse av et tydelig fremmed tankegods. I den knappe omtalen er det ikke rom for å beskrive nyanser og boken forholder seg derfor mest til nøytral beskrivelse av hendelser.

Kapitlet om islam

I samme verden starter sitt kapittel om islam med en beskrivelse av pilegrimene som vandrer rundt Kaba, beskrivelsen avsluttes med et nærblick på en ung jente som deltar sammen med faren sin. På denne måten intenderer trolig forfatterne av boken å komme nært innpå

muslimer som individer, som en eksotisk, spennende, og som tilhører i en svært annerledes kultur og tro. Omtalen av pilegrimsferden og ritualene som hører til presiserer det sterke tverrmuslimske fellesskapet og religionens sosiale side. «Islams sosiale dimensjon kommer ingen steder tydeligere til uttrykk enn akkurat her i Mekka, der det under hadsj er flere millioner mennesker.» (s. 126) At muslimene er like foran gud understrekes ved at alle går med hvite klær på pilegrimsferden, og at de deler felles bønnespråk. Det store muslimske fellesskapet blir en ramme for resten av kapittelet, noe som understrekes med setninger som: «Samfunnet som Muhammad bygde opp i Medina, er blitt stående som et idealsamfunn i islam. Det blir kalt *umma*, som også er en betegnelse på det islamske fellesskapet. Uansett hvor i verden en muslim bor, er han eller hun en del av *umma*.» (s. 134) Med slike utsagn benytter deler av kapittelet en omtale av muslimer som en nokså ensartet gruppe, med noen få avvikere. Spesielt i form av tro blir muslimer omtalt som svært like med uttrykk som «Mange muslimer vil hevde at paradiset og helvete er virkelige steder som man kommer til etter dommedag.» (s.131) og «Muslimer har tradisjonelt vært mer positivt innstilt til jødedom og kristendom enn til andre religioner.» (s. 161) og «Muslimer tillegger trosbekjennelsen stor kraft fordi den framhever Guds storhet og understreker at åpenbaringen av Koranen til Muhammad skal tas på alvor.» (s. 136) Derimot når det er praksis som omtales, så gjøres det et lite skille ved å bruke definisjonen «den praktiserende muslimen». Hva som egentlig menes med dette uttrykket blir ikke forklart, men det fremkommer i setninger som: «Fem ganger om dagen ber den praktiserende muslimen.» (s. 136) og om fredagsbønnen i moskeen sies det: «Det er en plikt for praktiserende muslimske menn å møte opp.» (s. 136) Disse setningene påpeker også bønnens sentrale plass i religiøs praksis, og omtaler en praksis sterkt farget av regler og plikter.

Den forrige setningen om fredagsbønnen nevner også noe om en grunnleggende ulikhet mellom mann og kvinne i islam. I hadsj dekker kvinnene håret, og en kvinne kan ikke reise alene på pilegrimsferden. Hun er heller ikke forpliktet å be fredagsbønnen i moskeen, det bemerkes at det er mer vanlig for en kvinne å be fredagsbønnen hjemme. Boken forklarer kjønnsforskjellene slik:

«Ut fra en del tekster i Koranen og Hadith har kvinner og menn samme menneskeverd. Men fra muslimsk hold har det vært vanlig å understreke at Gud har skapt kvinner og menn fysisk og psykisk forskjellige, og at kjønnene skal utfylle hverandre. Til mannens forsørgerplikt svarer kvinnens lydighetsplikt.» (s. 158)

Videre utdypes hvordan forskjellige kjønnsroller og oppgaver i flere samfunn har ført til en fysisk segregering av kjønnene. I en kort setning nevnes muslimsk feminisme: «Mange muslimske feminister tror det er mulig å kjempe for kvinners rettigheter og samtidig være en god muslim.» (s. 159) og med den, ulike måter å tolke koranen.

Splid, ulike fortolkninger, grupperinger og radikalisme blir viet plass, men fremstår i stor grad som marginale slik de omtales. Og grupperingene forklares i stor grad som konsekvens av ulike fortolkninger, uten noen videre utdypning av hva disse fortolkningene er, hvordan de begrunnes eller deres forhold til hverandre. Lovskolene og de ulike fortolkningsprinsippene blir nevnt svært kortfattet, men blir ikke stående som forklaringsmodell for ulikheter. I tillegg til å utbre om de store skillelinjene mellom Sunni- og Shia-islam blir Sufismen omtalt som en integrert del av begge hovedretningene, og Ahmadija som en ikke-akseptert gruppe som nektes adgang til Mekka.

Det mest kontroversielle og vanskelige skillet boken omtaler er mellom muslimer og islamister. Islamismen forklares som en reaksjon på kolonialismen som blomstret opp i den post-kolonialistiske tiden. Vestlig imperialisme blir beskrevet som en trigger av det nye tankesettet. Islamismen blir beskrevet som «en politisk ideologi som vil prege samfunnet med muslimske verdier.» (s. 155) Islamismen i seg selv blir også gradert i ulike syn på demokrati og forholdet til Sharia, og blir gradert fra moderate til radikale. Kun de radikale islamistene blir omtalt som farlige. «Radikale islamister er anti-demokratiske, konfliktorienterte og revolusjonære.» (s. 155), og de blir beskrevet som et fåtall muslimer i fra vestlige land som ikke har akseptert det skillet mellom religion og politikk som eksisterer der.

«Mange muslimer finner seg vel til rette med skillet mellom religion og politikk i Vesten og har langt på vei gjort religion til en privatsak. Ofte videreføres tradisjonelle former for islam med innslag av folkelig religion. Men i flere land har det også etablert seg små, radikale islamistiske grupperinger som bruker sin ytringsfrihet til å kritisere demokratiet. Det er her vi finner noen ytterst få muslimer som har vært villige til å utøve terror mot vestlige sivilsamfunn.» (s. 157)

Her gjør boken et grep for å vise at terrorister er en marginal gruppe innenfor islam. Samtidig, så står det tydelig at terroristene også *er* muslimer. Hvilket ikke er ubestridt innenfor islamsk tenkning.

4.4.2 Tro og tanke

(Heiene et al., 2008) Boken er publisert av Aschehoug forlag. Forfatterne mottok støtte fra det faglitterære fond mens de arbeidet med boken. Medforfatter Gunnar Heiene er professor i etikk ved Det teologiske Menighetsfakultet i Oslo. Jan Asbjørn Opsal er undervisningsdosent i religionsvitenskap ved Misjonshøgskolen i Stavanger og har spisskompetanse på islam. (Aschehoug, 2014)

Karikaturstriden – kontekstanalyse

Karikaturstriden blir her plassert i 4. kapittel, som heter Religionene i samfunnet. Den plasseres side om side med sektvold og under overskriften «Sivilisasjonskonflikt?» Her anvendes en interessant layout. Omtalen av karikaturstriden er plassert i en farget stripe som går på tvers av dobbeltsiden, hvor overskriften «Sektvold» og et bilde av de døde ifra masseselvmordet i Jamestown er på motsatt side blir som et speilbilde av overskriften «Karikaturstriden» og et bilde av Filippinske demonstranter som brenner det danske flagget på denne siden. (Se vedlegg 1) De svært sterke bildene forsterker hverandre og tematekstene gjør det samme. Teksten innenfor denne fargede rammen omtaler karikaturstriden for seg selv. Under den tosidige billedrammen er det en lengre tekst som setter karikaturstriden i et perspektiv av en sivilisasjonskonflikt. Denne teksten begynner med å nevne teorien fra *Clash of civilizations*. (Huntington, 1996)

Karikaturstriden - Diskursanalyse

Karikaturstridomtalen i *Tro og tanke* fokuserer mer på beskrivelser av hvilke reaksjoner publiseringen av de 12 tegningene resulterte i enn *I samme verden*. I denne redegjørelsen blir muslimer tegnet som voldelige, aggressive, mye mer drevet av religiøse sentimentaler enn hva som er normativt i et sekulært samfunn, og det hele gir inntrykk av et verdensbilde som er fremmed her. Ett «oss og dem» bilde framtrer ut ifra slike skillelinjer. Islam blir omtalt like mye som en kultur som en religion, og hele karikaturstriden plasseres i en setting av sivilisasjonskonflikt. I denne omtalen blir nettopp dette synet på islam versus vesten bygges opp med setninger som: «Mange muslimer opplevde trolig tegningene som et uttrykk for Vestens allmenne arroganse ovenfor islam, vist gjennom en lang imperialistisk historie og en provoserende politikk i Midtøsten.» (s. 39) Retorikken kan leses slik at den gir inntrykk av å ha funnet en sammenheng mellom *Clash of civilizations* sin teori og de faktiske hendelsene og

forsøker å påvise dette. Innenfor denne rammen forsvinner noe av rommet for å se etter andre svar. Samtidig viser boken også at samarbeid og fredelig forhandling er i muslimers kapasitet ved å omtale den felles uttalelsen fra muslimske og kristne ledere i Norge som forsvarte ytringsfriheten og tok avstand fra de voldelige protestene. Men, slikt samarbeid blir ikke omtalt som helt ubetinget. «Men samtidig understreket de (muslimske og kristne lederne) det moralske ansvaret man har for ikke å bruke ytringsfriheten til å såre andres følelser.» (s. 39, min presisering). Det er usikkert, ut ifra denne teksten, om en slik felles uttalelse ville ha funnet sted dersom de var uenige i formuleringen om det moralske ansvaret for ytringsfriheten.

Kapitlet om islam

Kapitlet om islam i *Tro og tanke* innledes på et vis som ligner *I samme verden*. Vi får et innblikk i feiringen av fastemånedens etter solnedgang i Kairo. Leseren kommer tett på samholdet og fellesskapet ved måltidet som deles med familie og bekjente. Settingen er fremmed og spennende, og avbilder muslimer som religiøse aktivt praktiserende mennesker som endrer livsførsel i en hel måned for å feire sin religiøse høytid. De tilhører et samfunn hvor religionen har en langt mer sentral plass enn hva som er vanlig i et sekulært samfunn, og hvor den vanlige døgnrytme må vike for religionens krav. I fokuset på å presentere religionen blir muslimer fremstilt som både fromme og med mange plikter å oppfylle. Denne diskursen fremkommer tydelig i setninger som «I måneden ramadan skal en muslim faste fra morgengry til solnedgang.» (s. 112) og «En gang i løpet av livet skal alle muslimer gjennomføre pilegrimsreisen (*hajj*) til Mekka så sant de har helse og økonomi til det.» (s. 113) Det sosiale fellesskapet mellom alle muslimer knyttes både til velferdsbidraget og til det felles språket, ritualene ved pilegrimsreisen og felles paraplyorganisasjoner. Samtidig blir dette religiøse fellesskapet preget av en rekke eksklusive praksiser. Eksempelvis har kun muslimer adgang til Mekka; «Man må ha et spesielt visum til Saudi-Arabia for å få reise, og for å få pilegrimsvisumet må man kunne dokumentere at man er muslim.» (s.114) Det sosiale samværet og pliktene omhandler kun muslimer, slik som velferdsbidraget. Det påpekes at muslimer i vesten pleier å utføre denne plikten gjennom islamske hjelpeorganisasjoner eller ved å sende pengene til slektninger i opprinnelseslandet for omfordeling, fremfor å distribuere til dårligstilte i landet de selv bor i. Dette kan relateres til at Muhammed «forbød de nye muslimene å være lojale mot de gamle klanene. Heretter skulle lojaliteten være knyttet til

islam.» (s. 125) I den *islamske staten*² i dag, og kalifatene før ble ikke-muslimer behandlet annerledes, spesielt kristne og jøder ble ansett som *dhimmi* - beskyttede. (s. 140)

Det fokuseres på islamsk hengivenhet, bønnens betydning og troen på livet etter døden. Bønnepraksis blir beskrevet i bilder, og den store og den lille renselsen. Det står at man må igjennom den store renselsen etter avføring, og ikke bare etter menstruasjon, fødsel og seksuell omgang eller å ha tatt på døde mennesker. Troen på livet etter døden i enten paradiset eller helvete omtales som et sentralt tema, og enda mer hvordan man som muslim aldri kan vite med sikkerhet om man vil komme til paradiset. «For en del muslimer skaper spørsmålet om frelse en dyp uro.» (s. 120) Det betegnes omtrent som en religiøs angst, hvor man hverken kan vite hva som vil skje eller påvirke utfallet.

I diskursen blir muslimer omtalt som ganske overtroiske og med sterke bånd til eldre folketro. Dette bildet kommer til syne i en paragraf om folketro hvor ritualer og amuletter står i fokus. Her hevdes det: «Mange muslimer bruker amuletter og magiske ritualer som skal gi lykke, beskyttelse eller helbredelse, for den måten å få kontroll på hverdagen sin.» (s. 134) Begrepet *folkelig islam* blir anvendt for å påpeke et teologisk skille mellom denne formen for å anvende magi for å kontrollere skjebnen sin og den islamske troen på at Gud bestemmer alt. Det er paragrafens siste setning som virkelig farger diskursen: «De fleste muslimer verden over har en eller annen gang gjort bruk av denne formen for islam, for eksempel i forbindelse med sykdom eller andre vanskelige livssituasjoner.» (s. 134) Her blir magi og folketro beskrevet som en vanlig aktivitet blant muslimer og noe det er legitimt å tro at alle muslimer bedriver eller i hvert fall tror på at fungerer. Senere blir bildet nyansert litt, når begrepet *folkelige muslimer* anvendes i følgende setning: «I forlengelsen av sufismen legger mange folkelige muslimer mer vekt på islam som en kilde til kraft enn som et krav om lydighet.» (s. 130) Spørsmålet her blir hva man skal forstå av uttrykket folkelig muslim?

Om islam i den moderne tid omtales islamisme og modernisme som to bevegelser som har utviklet seg ganske parallelt og med samme utgangspunkt i kolonitiden. De blir beskrevet som ulike konklusjoner av modernismen som forklares slik: «Muslimske tenkere kom fram til at

² «Stater som har gjennomført sharia som lovverk, kaller seg gjerne islamske stater, til forskjell fra betegnelsen muslimske land, en betegnelse som brukes om land med muslimsk flertall i befolkningen.» (Heiene et al., 2008, p. 140)

tilbakegangen skyldtes at islam ikke hadde blitt praktisert på riktig måte.» (s. 134) Med tilbakegangen menes forfallet av det store islamske imperiet og kolonisering av Vestlige kristne nasjoner. Slik fremstår de store kalifatene med islamsk herredømme over store landområder som et ideal, en gullalder. Islamisme fremstår her som en logisk og ikke uvanlig teologisk konklusjon for muslimer å ende opp med, og terrorisme blir betegnet som en forlengelse av islamistisk praksis. Det påpekes også at «Modernistene mener at islamistene ikke bare feiltolker islam, men at de forvrenger islam og i ytterste konsekvens er islams fiender» (s. 209) og at begge ideologier har et elitepreg med høyt utdannede ledere, men at det er vanskelig å måle deres folkelige oppslutning.

Muslimer i vesten blir omtalt som både tallrike, og splittet i grupper basert på nasjonalitet, hvor ofte moskeene er dominert av en spesifikk nasjonalitet. Det er også flere paraplyorganisasjoner og samarbeid. Islamsk Råd nevnes spesifikt. Det blir sagt at der er omtrent 150.000 muslimer i Norge, hvorav 100.000 med norsk statsborgerskap. Statsborgerskap blir hengende som den eneste faktoren som gjør dem norske. Barneoppdragelse blir nevnt spesifikt som grunn til å bli medlem av et trossamfunn, og bønneledere fra hjemlandet blir hentet for å ivareta egen kultur. Avslutningsvis påpekes det at blant muslimer som har vokst opp her i landet er i ferd med å utvikle seg en ny form for «norsk islam», uten at dette utdypes.

4.4.3 Eksistens

Eksistens er skrevet av 3 forfattere, (Aronsen et al., 2008). Ulikt de to andre bøkene så er den produsert uten midler fra det faglitterære fond. Deler av behandlingen av islamismen bygger på Kari Vogt: *Hva er islam?* Kari Vogt er religionshistoriker med islam som spesialfelt og har en rekke utgivelser med islam som tema. (Kværne, 2009). Del III i boken hennes har tittelen *Politisk Islam* og tar for seg de islamistiske bevegelsene som ble for alvor synlige på midten av 70-tallet, inspirert av marxismen og kommunismen. Den omtaler Sayyid Qutb og det muslimske brorskapet, Abu A'la Mawdudi og det islamske partiet og deres ideologier. (Vogt, 1995)

Karikaturstriden – kontekstanalyse

I *Eksistens* er karikaturstriden plassert i et kapittel om etikk, ganske langt bak i boken. Her omtales grenser for ytringsfriheten, blasfemi, straffeloven og Arnulf Øverland rett i forkant.

Karikaturstriden blir omtalt under tittelen «Ytringsfrihet og moralske hensyn» (s. 316) Den beskrives i en faktaparagraf som har lysebrun tekst. Den samme fargen anvendes ofte i boken for faktabokser og spørsmålsoppgaver. Den siste setningen før karikaturstridomtalen er: «Vi har et moralsk ansvar for det vi sier, selv om vi har en juridisk rett til å si det.» (s. 317) Etter denne paragrafen med fakta fortsetter en vanlig svart tekst som forteller mer om karikaturstriden og diskusjonen om ytringsfrihet. I margen er det en rubrikk som omtaler bildeforbudet i islam; som ikke er eksplisitt omtalt i de religiøse tekstene men fundert på tradisjon. I motsatt marg på siden etter nevnes resolusjonen fra FNs menneskerettsråd som oppfordrer til straff for krenkelse av religioner og profeter. Det er flere punktspørsmål som blir stilt til elevene for å reflektere rundt tematikken. Og et avsluttende fordypningsspørsmål. Det brukes kun ett bilde, det er av bosniske muslimer som brenner norske flagg utenfor den norske ambassaden i Sarajevo i 2006. Teksten er mer faktaorientert enn de øvrige og belyser karikaturstriden fra flere vinkler. I tekstomfang er spørsmålene som elevene kan arbeide med like store som selve beskrivelsen av karikaturstriden.

Karikaturstriden - Diskursanalyse

I *Eksistens* er tonen i diskursen av en mer deskriptiv art enn de to øvrige bøkene. Den omtaler hendelsesforløpet og årsakssammenhengen på et komparativt balansert vis. Omtalen starter med å begrunne *hvorfor* Jyllands-posten i det hele tatt ville ha tegninger av Muhammed, så at de ble publisert også av *Magazinet*. Deretter blir vi fortalt at «Mange mente» at tegningene var blasfemiske eller uttrykk for rasisme. Og til sist hvordan reaksjonene spredte seg fra danske muslimer og ambassadører, via politiske delegasjoner til Midtøsten og hele den muslimske verden. Paragrafen avsluttes med ordene: «Det resulterte i demonstrasjoner, boikott, flaggbrenning, ambassadebrenning, hærverk på danske og norske bygg og evakuering av personell i utsatte områder.» (s. 317) Selv med en begrunnelse av reaksjoner på den ene tegningen hvor Muhammed er fremstilt med grisehale på grunn av at grisen er et urent dyr i islam, så blir den siste setningen hengende i luften som en beskrivelse av svært uproporsjonale konsekvenser av et dusin tegninger. Dette er ikke nødvendigvis intensjonen til forfatterne, men blir fort en konklusjon leseren lander på uten mer informasjon om hva som ligger i blasfemibegrepet i islam, (kun den kristne forståelsen er redegjort for litt tidligere i kapitlet). Dette gir liten balanse mellom størrelsene på handling (publisering av karikaturtegninger) og reaksjon; demonstrasjonene og konsekvensene av dem. Samtidig med at *Eksistens* utelater å faktisk skrive ut den reelle fordømmelsen av de voldelige

demonstrasjonene som kom ifra både andre muslimer, religiøse ledere og den norske regjeringen. Som kunne ha balansert bildet.

Kapitlet om islam

Kapitlet om islam i *Eksistens* skiller seg ut fra de andre to bøkene ved at den i svært liten grad omtaler «muslimer» og hva de gjør eller tror. Istedenfor beskrives ulike aspekter ved religionen. Dette gir potensielt et mer utpreget utenifra-perspektiv på religionen, leserne kommer ikke like nært på som i de andre bøkene. Til gjengjeld medfører dette at *Eksistens* i større grad unngår å generalisere tilhengerne av en svært mangfoldig og variert religion. Når utsagn om muslimer blir brukt, er de som oftest av en svært generisk og nøytral art. Slik som «Mekka og Kaba er for muslimene verdens sentrum.» (s. 202), «En muslim som dør, skal gravlegges så snart som mulig.» (s. 205) og «Det er bare muslimer som får visum og slipper inn i den hellige byen.» (s. 203) Sistnevnte setning alluderer til den samme eksklusiviteten i form av praksis som nevnt i analysen av *Tro og tanke*.

Hygiene fremtrer som et bredere tema i *Eksistens* enn de øvrige bøkene. *Eksistens* beskriver den lille og den store renselsen mer utdypende enn *I tro og Tanke* og *I samme verden* gjør. Renselsen presenteres blant annet i gjennom hadithfortelling om Utman som utfører renselsen slik han hadde sett profeten gjøre. Det skrives også at «Disse forskriftene førte tidlig til svært god hygiene i arabiske land.» (s. 198) Muslimer i de første århundrene etter Muhammads blir her farget som mer hygieniske enn sine samtidige. Og selv i dag innebærer å vaske seg 5 ganger om dagen utover ved situasjoner hvor det er kulturelt normert som spesielt renslig.

Om noen få tema som er spesielt vanskelige går *Eksistens* litt mer i dybden enn de andre bøkene, og belyser oftere flere perspektiver. Dette gjelder blant annet muslimsk innvandring til Vesten omskjæring og islamisme. Om innvandring sies det blant annet: «Den første store bølgen med muslimer kom med fremmedarbeidere i 1960-årene, (...) Senere har flyktninger utgjort flertallet blant muslimske innvandrere.» (s. 208) og «I dag er det store muslimske minoriteter i Europa.» (s. 208) Dette er veldig deskriptive utsagn, men tegner også bildet av muslimer som kommer hit for å få det bedre enn det var i hjemlandet. De samfunnsmessige årsakene er ikke hovedfokus i boken eller Religion og etikk-faget, og religiøs tilpasning blir betegnet i to ulike linjer.

«Det er stor forskjell på hvilken holdning muslimene inntar ovenfor de landene de slår seg ned i. Noen velger å integreres og bli aktive deltakere i sitt nye samfunn. Noen beholder sine kulturelle tradisjoner

og isolerer seg ovenfor andre befolkningsgrupper. De siste årene har små grupper av muslimer valgt en konfrontasjonslinje ovenfor de vestlige samfunnene, i noen tilfeller med bruk av vold og terror.» (s. 208)

Her åpner boken tydelig for diskusjon. Samtidig, så da det står skrevet *små grupper av muslimer* i beskrivelsen av det som innebærer terrorister. Så det påpekes at de er en liten minoritet, men fortsatt muslimer.

Ulikt de to andre bøkene bruker *Eksistens* begrepet *politisk islam* som et navn på islamisme: «Innenfor begge hovedretningene av islam finner vi også det som nå vanligvis blir kalt *politisk islam*. Tilhengerne kaller seg islamister, (...) De ønsker å gjennomføre en revolusjon som gjør sharia til statens grunnvoll.» (s. 209) I likhet med de andre bøkene brukes kolonitiden som en forklaringsmodell, dog ikke på islamismens tilblivelse, men dens *framvekst*. Hva islamisme innebærer blir kort fortalt som at det er tanken om at islam skal gjennomsyre alt i samfunnsliv og menneskeliv, gjennom sharia. «Dette er et synspunkt som alltid har vært til stede i islams historie.» (s. 211) Islamisme blir slik beskrevet som et *naturlig* synspunkt i islam, fordi det samfunnet Muhammad lagde var styrt av sharia, og det er idealet for islamismen. Likevel så blir det også påpekt kritikk av islamismen, da spesifikt kritikk av deres voldelige metoder. Et spesifikt element er tolkninger av selvmordsaksjoner som en del av jihad og en vei til martyrdøden, om dette sies: «Slike tanker har møtt kraftig motstand fra andre muslimer, som mener de er i strid med grunnleggende verdier i islam.» (s. 214) Motargumentet er at martyriet er et offer, og ikke noe man kan oppsøke. Avslutningsvis påpekes det at «islamistene er bare en minoritet blant muslimene.» (s. 214) og reformmuslimer som med større eller mindre hell har kommet til orde med modernistisk tankegang, hvorav mange er kvinner.

4.4.4 Kvinners rolle i islam

Samtlige bøker tar opp kjønnsrollene i islam. Temaet er direkte knyttet til læreplanmålet «drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller» (Utdanningsdepartementet) Det påpekes forskjeller på kjønnene som er pålagt enten i form av sharia eller som tolkning av fortellinger i hadith. Vers 30-31. av suren «Lyset» siteres i *Tro og tanke* hvor det står at kvinner ikke skal vise sin *pryd* til andre enn menn i sin nærmeste familie, slaver, tjenere og barn som ikke forstår seg på kvinners nakenhet.

Eksistens omtaler hijabdebatten i Frankrike. På side 192, er det først tegninger av henholdsvis hijab, niqab og burka med korte beskrivelser. Deretter introduseres hijabforbudet som trådte i kraft i 2004. «Følgende argumenter ble hyppig brukt i den franske debatten om muslimske jenter skulle få lov til å bruke hijab på skolen eller ikke» Skriver boken, og setter så opp fire utsagn, som er ifra franske muslimske og franske ikke-muslimske jenter, som argumenterer for og imot å gå med hijab. «Det er uttrykk for muslimsk identitet mot det de opplever som fransk rasisme.» «De blir ofte presset til å bruke hijab.» «Et forbud vil være et etterslep av Frankrikes undertrykking fra kolonitiden.» og «Hijaben er kvinneundertrykkende og hindrer kvinners frihet.» er deler av utsagnet fra hvert av ståstedene. I deres argumentasjon blir hodeplagget både omtalt som kvinneundertrykkende og som uttrykk for identitet.

Tro og Tanke skriver: «Det fortelles at Muhammad hengte opp et forheng i mellom mennenes og kvinnenenes del av rommet i forbindelse med et bryllup,» (s. 136) Og at denne fortellingen ofte er begrunnelsen for en kjønnsdeling av sosial omgang utenfor den aller nærmeste familie. Og at en streng praktisering av dette innebærer at kvinnen må dekke seg til når hun er i det offentlige rom.

Alle bøkene omtaler ekteskapet, som inngås via kontrakt som blant annet beskriver brudegaven til kvinnen, som er hennes særøie. Mens mannen har forsørgeransvaret for både henne og eventuelle barn. Det står mye om mannens ansvar og plikter, fredagsbønnen i moskeen er tidligere nevnt. Mens lite er sagt om kvinnens oppgaver, annet enn at de utføres i hjemmet. *I samme verden* påpeker som nevnt at «Ut fra en del tekster i koranen og hadith har kvinner og menn samme menneskeverd.» (s. 158) og sier videre «Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret blir nå utfordret fra flere kanter.» (s. 159) Her nevnes kun muslimsk feminisme spesifikt, og ett eksempel på at sure i 4,34 kan ordet *stryk* tolkes helt symbolsk og at det er en tradisjon for det. Mens lengre ned på samme side står det om kvinnelig omskjæring: «Noen muslimske rettslærde har forsvart dette religiøst.» (s. 159) Slik forklares kvinnefrigjøring i islam som frigjøring fra religiøs legitimering av vold mot og omskjæring av kvinner.

4.4.5 Tabelloversikt: Lærebøkene

For å gi en bedre oversikt for å sammenligne funn fra de tre bøkene presenteres det her en tabell som viser noen sentrale elementer ifra karikaturstriden og kapitlene om islam.

Karikaturstriden:

	I samme verden	Tro og tanke	Eksistens
Avbilder flaggbrenning	Ja, brenner dansk flagg på Filipinene.	Nei, ingen bilder direkte tilknyttet karikaturstriden.	Ja, brenner norsk flagg i Sarajevo.
Billedforbudet	Karikaturene forstått som brudd på billedforbudet.	Karikaturene forstått som brudd på billedforbudet.	Nevnes som en tradisjon i de fleste muslimske land.
Årsaker til demonstrasjoner	At tegningene var respektløse, støtende og religionskritiske. Mindre viktig: billedforbudet.	Sivilisasjonskonflikt, lokale makthavere og viktigst: Religiøse drivkrefter.	Tegningene var blasfemiske, rasistiske og usaklig religionskritikk.
Beskrivelse av demonstrasjonene	Skriver «slike reaksjoner» men beskriver dem ikke.	Protester, store demonstrasjoner, brenning av norske flagg og ambassader, boikott av danske varer.	Demonstrasjoner, boikott, flaggbrenning, ambassadebrenning, hærverk på bygg og evakuering av personell.
Beskrivelse av tegningene	«en tegning der profeten Muhammad har på seg en turban som er formet som en bombe med en tent lunte på. (s. 397)	«en av dem fremstilte ham for eksempel som selvmordsbomber med en brennende lunte i turbanen.» (s.39)	«Tegningene framstilte for eksempel Muhammad med grisehale.» (s.317)

Samtlige bøker nevner billedforbudet, men ingen av læreverkene ser ut til å mene at dette var hovedårsaken til reaksjonene på karikaturene. Alle tre bøker har også beskrevet en karikatur for å gjøre det mer forståelig at tegningene var provoserende. De største skillene mellom bøkene framstilling er at *I samme verden* unnlater å beskrive reaksjonenes form, og perspektivet på sivilisasjonskonflikt som anvendes i *Tro og tanke*.

Kapittelet om islam:

	I samme verden	Tro og tanke	Eksistens
Introduksjonsform:	Beskrivelse av vandringen rundt Kaba ved hadsj.	Beskrivelse av kveldsmåltidet ved ramadan i Kairo.	En historisk oversikt som starter med Muhammeds fødsel og følger teologien.
Forhold til andre religioner:	Tradisjonelt positivt til jøder og kristne «bokas folk». Dhimmiordningen. Mens minoriteter som bygger på islam og ateister har det vanskelig i flere muslimske land.	Muhammed kom tidlig i konflikt med jødiske klaner. Påpeker dhimmitolkningen i sharia. Som gir noen minoriteter en viss beskyttelse, men også begrensninger.	Muhammed «hermet» etter munkers meditasjon. Andre religioner står under islam. Adopsjon av det jødiske billedforbudet. Jøder og kristne har rette profeter og deler av det rette budskapet. Blir vanligvis tillatt privat religionsutøvelse.
Beskrivelse av månekalenderen	«Den muslimske kalenderen» forklares fra sin egenart, og er korter enn den «gregorianske kalenderen»	«Det islamske året» omtales i sin egenart. Med en formel for omregning til «kristen tidsregning»	Som noe annet enn den «kristne kalenderen» Med omregningsformel til «vår tidsregning»
Ulike former for islam	Sufismen omtalt spesifikt under estetikk, og senere som islams mystikk. Shia-islam er en av hovedretningene, fokus på Irans statsreligion tolvsekten. Faktaboks med sentrale skiller på sunni og shia. Islamisme omtalt som en form for islam. Med spenn fra moderate	Sunni og sjia er hovedretningene. Innenfor begge finnes sufismen (den islamske mystikken), som vektlegger indre fromhet og folkelig islam. Tidlige sufister ble henrettet som blasfemikere. Sjiaislam har egne hadith-samlinger og høytider, tolverretningen i Iran nevnes men ikke like sentralisert i	Sunni er hovedretningen i islam. Beskriver to forskjeller ved sjia. Wahabismen er enerådende i Saudi-Arabia og er en ortodoks sekt innenfor sunnismen. Sufismen er en mystisk retning sterk innenfor både sunni og shia. Vi finner også <i>politisk islam</i> innenfor begge retninger.

	I samme verden	Tro og tanke	Eksistens
	<p>demokratiske muslimer til radikale terrorister.</p> <p>Ahmadija-bevegelsen omtales, blir ikke anerkjent som muslimer av sunni og shia.</p>	<p>teksten. Omtaler folkelig islam som amuletter og ritualbruk.</p> <p>islamisme og modernisme som to grener av <i>modernismen</i>.</p>	<p>Shia blir beskrevet mer i detalj, som en minoritet.</p> <p>Salafi, Taliban og al-Qaida omtales spesifikt, og ulike tolkninger av «jihad».</p> <p>Reformislam blir løst beskrevet som en bevegelse med ønske om å tolke religiøse tekster i lys av tidens forhold.</p>
Sharia	<p>Egen islamsk rettstradisjon som ble utformet fra 800-tallet, med forklaring av fortolkningsprinsipper.</p> <p>Sier en del islamister vil reformere sharia-tradisjonen</p> <p>Faktaboks med oversikt over hudustraffene. (fjernet i 2013-utgaven).</p>	<p>Allahs åpenbarte vilje, etikken fordeles i 5 kategorier, påbudt, anbefalt, nøytralt, frarådd og forbudt. Handler om at den sosiale dimensjonen i islam også griper inn i politikken. Stater kan ha sharia som lov, eller som referanse til lov. Faktaboks med grensestraffer.</p>	<p>Muslimenes hellige lov, uten skille mellom religion, politikk, tro og moral. Betyr «veien». Omtaler tolkningsprinsippene. Og at sjiamuslimene kan få nye tolkninger av loven basert på imamenes «personlige forståelse». Nevner straff for utukt og tyveri konkret.</p>
Muslimer i vesten	<p>Personlige forskrifter ved sharia. Noen tilpasser seg privatisering av religion mens små grupper av radikale islamister har oppstått.</p>	<p>Mange, fra ulike land og retninger. Moskeen et møtested for dem med felles kultur og bevaring av denne. 150.000 i Norge, 100.000 norske statsborgere. Omtaler Islamsk Råd spesifikt.</p>	<p>Det er kirkegårder i Norge med egne områder satt av for muslimer, og egne gravplasser. Store minoriteter i Europa, ikke alle religiøst aktive men en vekst i moskébygging siden 80-tallet. En gruppe splittet av kulturer, språk og religiøse spørsmål. Noen integreres, noen holder</p>

	I samme verden	Tro og tanke	Eksistens
			på sin kultur og noen velger en konfrontasjonslinje mot vesten.
Kjønnsroller	Fysisk forskjellige, ulike oppgaver, men likt menneskeverd. Men menn har noen juridiske fordeler ved skilsmisse og forsørgeransvar. Mange samfunn vektlegger adskillelse av kjønnene, resultert i dekkende klesplagg. Muslimske kvinner er kun avbildet offentlig med hodeplagg i kapittelet. Nevner moderne muslimsk feminisme.	Ansvar for syndefallet fordeles likt. Påpeker at Muhamed hadde inntil 9 koner på samme tid. Ekteskapet en plikt. Vanlig med en form for kjønnsdeling i muslimske samfunn. Nevner en «omfattende debatt innen islam om kvinnens rolle». Og et par argumenter for begge sider. Siterer flere surer om kjønnsforholdet. Detaljert om ekteskaps- og skilsmisse-lovgivning	Siterer surer med ulike syn på kvinners stilling og skriver at forskjellsbehandlingen av menn og kvinner er aller tydeligst regulert i ekteskapslovgivningen. Nevner hijabdebatten i Frankrike og argumenter for at den er både kvinnefrigjørende og kvinneundertrykkende. Flere muslimske stater har nektet å godta prinsippet om likestilling i FNs menneskerettighetserklæring. Noen islamske grupper mener kvinner ikke bør komme til moskeen. Blant reformmuslimer finnes de som ønsker full likestilling.

I tabellen ovenfor vises det tydelig at bøkene har svært mye til felles. Eksempelvis at de alle omtaler sufismen og shia-retningen som de viktigste «andre» former for islam, og har ganske like beskrivelser av *dhimmi*-betegnelsen. Alle bøkene nevner også på et vis den nåtidige debatten i islam om kvinners rolle, og at det finnes mye variasjon i praksis rundt kjønnsroller. Samtidig, så er det i nesten hver eneste rad én bok som skiller seg noe ut i hva som formidles eller hvordan. For eksempel at *Eksistens* eksemplifiserer debatten rundt kjønnsroller ved å gå dypere inn i problematikken rundt hijabforbudet i Frankrike, at *Tro og tanke* gjør et poeng ut

av hvor mange muslimer i Norge som har norsk statsborgerskap og at *I samme verden* omtaler Ahmadija-bevegelsen som en muslimsk minoritet som ikke anerkjennes av andre muslimer og nektes adgang til Mekka.

Et viktig skille i mellom karikaturstrid-fremstilling og islamfremstilling ligger i fokuset på muslimers reaksjoner på det de oppfatter som en provokasjon. I kapitlene om islam finner vi ikke andre eksempler som stiller muslimer i en tilsvarende posisjon. Og det er kun i omtale av moderne islamister, og hudhud-straffene i sharia i kapitlene om islam at det er eksempler på muslimer som bruker voldelige midler for å løse et problem. Dette skillet i framstillingen av muslimer i en reaksjonær posisjon er langt mindre synlig i *I samme verden* som ikke beskriver hvordan muslimer reagerte på karikaturtegningene. Det nærmeste kapitlene om islam kommer å beskrive muslimers reaksjoner på kulturelle uttrykk ifra den ikke-muslimske verden er i omtalene av muslimer i vesten, hvor bøkene i grove trekk beskriver et bredt spekter av reaksjonsmønstre fra muslimer som integrerer seg i de vestlige samfunnene, til de som blir radikaliserte og potensielt responderer med terrorisme.

4.5 Mediematerialet

Materialet fra mediene er farget av den noe spesielle situasjonen rett etter terrorangrepet. Situasjonskonteksten er preget av at debatten om Charlie Hebdo, karikaturtegninger, terror, islamisme og ytringsfrihet var høyt oppe på dagsorden. Den Islamske Staten³ hadde allerede fått godt fotfeste i Irak. De hadde følgelig satt islamsk terrorisme og ekstremisme på dagsorden allerede før terrorangrepet. IS var også kjapt ute med å hedre terroristene som angrep Charlie Hebdo. Denne uvanlige konteksten medførte at en del skarpe angrep på islam og muslimer fikk nyhetsrelevans og fikk spalteplass. Muligens også innlegg som ellers ikke hadde kommet på trykk i riksmediene. Det er følgelig en noe spesiell situasjon som blir analysert i mediematerialet. Valget falt på denne perioden som knyttet sammen et spesifikt tema i lærebøkene med en re-aktualisering i media i en situasjon hvor debattene ble satt på spissen og forholdet mellom kunnskap og følelser satt på en prøvelse. Det er naturlig å anta at spente situasjoner vil oppstå hvor religion blir gjenstand for debatt på sammenlignbart vis igjen. Da vil behovet for bevissthet rundt diskursive forståelser av den muslimske gruppen igjen aktualisert i media, og om kommende debatter har like stor betydning som

³ Her ment som terrororganisasjonen den Islamske Staten (IS)

karikaturstriden har hatt vil de kanskje også bli omtalt i lærebøkene. Om lærebøkene skal trykke omtaler av lignende saker i fremtiden er det grunn for å tro at mye av de samme forhold som er analysert i denne masteroppgaven vil bli verdifullt for forfatterne å ha et bevisst forhold til.

4.5.1 Hvordan slukke brannen i islams hus? – Kronikk i Aftenposten

14.01.2015 skriver Mohammad Usman Rana (2015), lege og skribent, en kronikk som omtaler det han kaller «vanlige» muslimers ansvar for å ta tilbake eierskap i egen religion som de er i ferd med å miste til fordel for ekstremister.

Kronikken er plassert aller først i Aftenpostens debattsider, og opptar mesteparten av plassen på den ene av dobbeltsiden. Den har kun selskap av den faste spalten «Språket vårt» av Per Egil Hegge. Kronikken er altså gitt en meget synlig plassering. Synligheten forsterkes av det store bildet som også er det eneste på siden. Det viser jemenittiske kvinner, ikledd sort niqab, som protesterer mot ekstremistisk muslimsk terror. De sorte klærne står i sterk kontrast til det store hvite og røde banneret de bærer foran seg. Det fungerer både som fokuspunkt, og med den forklarende underteksten illustrerer det også tydelig Ranas budskap om at dette er en konflikt hvor muslimer må stå opp imot ekstremister. Mohammed Usman Rana tar utgangspunkt i angrepet på Charlie Hebdo for å snakke om islamsk ekstremisme. Som han så forklarer fra sitt eget muslimske perspektiv. Han benytter det kjente terrorangrepet som inngangsport for å forklare hva han mener muslimsk ekstremisme er, og definere det vekk ifra «vanlige muslimer».

I oppfordringen hvor Rana skriver ««Vanlige» muslimer må ta tilbake sin religion,» setter han muslim opp mot muslim, og gir moderate et ansvar for å ta opp en kamp mot de ekstreme kreftene. Når Rana benytter begrep som «verdens muslimer» og «vanlige muslimer» tydeliggjør han at dette ikke angår en spesifikk gruppe, men helheten i det muslimske samfunnet. Innenfor dette paraplybegrepet nevner han mange ulike grupper av muslimer som ikke er terrorister: Sunni, shia, mainstream, konservativ og ortodoks. Han unngår begrepet «moderat», da det ikke er snakk om grad av religiøsitet, men ulike tolkninger.

Usman Rana skriver: «For de siste dagers hendelser i den franske hovedstaden demonstrerer i tillegg hvilken dyp krise verdens muslimer befinner seg i.» Han snur fokus vekk ifra et islam mot vesten-perspektiv til en indre-islamsk konflikt hvor de ekstreme har overtaket. Han

nevner en rekke terrorangrep og aksjoner utført av terrorister mot muslimer i løpet av et svært kort tidsrom rundt terrorangrepet i Paris.

«alle terrorstatistikker slår fast at det er flest muslimske ofre for muslimske terrorister. Dette illustrerer to sentrale poenger. For det første at Paris-terroren ikke er uttrykk for en sivilisasjonskrig mellom islam og Vesten, for det andre at det pågår en blodig indre-muslimsk kamp om muslimeres hjerter og sinn.»
Rana (2015)

Muslimer fremstår her som i en krise av teologisk uenighet, og samtidig både er de både ofre og ansvarlige for å ha latt slike voldelige krefter få ha en definerende makt over deres egen tro. Usman Rana er også svært tydelig på hvem han mener ekstremistene er; «Den muslimske ekstremismen henter sin næring fra puritanismen.» han betegner dem som «ekstremt bokstavtro.» Han er tydelig på at ekstremistene «representerer ikke det som forstås som mainstream, konservativ eller ortodoks islam.» De er følelig på et teologisk plan uforenelige med hva han ser på som vanlig islam, men samtidig bruker han fortsatt ordet *muslimer* om ekstremistene.

De ekstreme beskriver som sagt Rana som en gruppe med opphav i en puritanisme som ble til av den «halvstuderte Muhammad ibn Abdul Wahab», som legitimerte drap på de fleste medmuslimer da de ikke ble anerkjent som rettroende. Han bruker en rekke betegnelser på puritanister og andre komparative ekstremistiske grupper og individer, som: «voldsromantikk og manglende evne til å sette de hellige tekstene i sammenheng», «unge mistilpassede menn», «blottet for spiritualitet og islamkunnskaper» og til sist nevner han hvordan to britiske syria-farere anskaffet «*Islam for Dummies*» fra Amazon.com.

Usman Rana knytter også dagens ekstremister til en kjent gruppe fra hadith som han sier sto bak drapet på Muhammeds fetter Ali; «Profeten advarte om khawarijiene og uttalte at disse vil skjule seg bak en religiøs fasade, men i realiteten vil de være utenfor den islamske folden grunnet sin ekstremisme» Slik plasserer han dem utenfor islam ved å anvende en teologisk argumentasjon. At profeten advarte mot dem er et sterk uttrykk, og denne båsen plasserer Rana altså terroristene i. De er følgelig et problem for islam, både på grunn av deres propaganda rettet mot muslimer, og for det bildet av islam de gir ikke-muslimer. Og derfor, må vanlige muslimer rydde opp: «Ortodokse og mainstream muslimer har et særskilt ansvar for å ta tilbake sin religion.»

Avslutningsvis påpeker Rana at vanlig islamsk praksis er uproblematisk å kombinere med livet i Europa. «I stormfulle tider må vi ikke glemme at det er mulig å være praktiserende muslim og samtidig en lojal europeer.» Slik balanserer han bildet av islam, samt påpeker at Europa er hjem for veldig mange muslimer i dag.

4.5.2 Hykleren med to tunger – kronikk i Dagbladet

14.01.2015 skriver Lars Akerhaug (2015), Journalist og forfatter en kronikk om utsagn ifra lederen av Islam Net og eier av Muhammad.no, Fahad Quershi.

Kronikken er plassert på s. 44, i debatt delen av Dagbladet. Den tar størst plass av de elementene som er på siden. Ovenfor er «Kvitret» som er en samling av sitater fra Twitter, til venstre et innlegg med tittelen «Satire eller Rasisme?» og nedenfor et innlegg kalt «Hemmelig Sykehjemsbemanning». Kronikken blir mer synlig av at den alene har et fargelagt felt rundt overskriften, som er skrevet med hvit tekst. Den har også sidens eneste store bilde og eneste uthevede sitat, og er slik absolutt sidens midtpunkt og blikkfang. Det store bildet er av Qureshi, han står opp mot en glassvegg og man ser ham tydelig reflektert i denne overflaten bakfra. En illustrasjon av ordvalget «to tunger». Teksten begynner med posisjonen at «terror ikke oppstår i et vakuum.» før Akerhaug definerer hva slags holdninger Qureshi står for mens han får snakke på vegne av muslimer i NRK. Og avslutter med å poengtere at dette ikke er holdninger som «vanlige norske muslimer» står for. Det er indirekte gjengivelser av Qureshis budskap i NRK, og flere direkte sitater av hva han har skrevet på Muhammad.no.

Kronikken til Lars Akerhaug går spesifikt ut mot lederen av Islam Net og Muhammad.no, som skribenten mener ikke er en troverdig representant for muslimer i Norge. Under bildet av Qureshi står følgende tekst: «En fornærmelse»: for vanlige norske muslimer er det selvsagt en fornærmelse når Fahad Qureshi utgir seg for å representere dem, mener Lars Akerhaug.» Men hvem er norske muslimer? Lars Akerhaug tegner flere bilder av muslimer i den samme kronikken. «Terrorister opererer ikke i et vakuum. De som slo til mot redaksjonen i Charles Hebdo i Paris gjorde det fordi millioner av muslimer har reagert med sinne og hat etter publiseringen av karikaturtegninger av profeten Mohammad i dette magasinet og andre publikasjoner.» skriver han. Sinne og hatefulle som følge av publiseringen av karikaturen, det er millioner av muslimer. Deres reaksjoner på karikaturtegnene var en forutsetning for terrorangrepet. Videre skriver Akerhaug om Quershis synlighet i media: «Etter terrorangrepet

mot satiremagasinet Charlie Hedbo har Qureshi flere ganger blitt invitert til NRKs studioer.» Han sier altså at Fahad Qureshi blir ansett, i hvert fall av NRK, som en representant for muslimer. Et eksempel på at han blir brukt slik ser vi i denne artikkelen på NRKs nettsider fra januar. (Auestad & Lauritzen, 2015) Akerhaug eksemplifiserer også hva slags holdninger Qureshi har som da ikke er representative for norske muslimer, han siterer Qureshi's nettsted Muhammad.no: «Charlie Hedbo og alle andre som har laget, trykket og publisert trakasserende tegninger eller videoer av profeten Muhammed (fred være med ham), får ingen sympati! Det er fordi disse er mobbere som håner, nedverdiger og sprer hat mot 1,6 milliarder muslimers mest elskede.» Videre betegner Lars Akerhaug de muslimene som Qureshi faktisk representerer med ord som «ny-konservativ vekkelse blant muslimske ungdommer vokst opp i Norge.» Han kaller dem *radikale og bokstavtro* og inkluderer *norske konvertitter* til islam. Dette er noe annet enn «vanlige» norske muslimer. Og like fullt en organisasjon som oppgir å ha over 2.000 medlemmer. (Akerhaug, 2015)

4.5.3 Vold I Muhammeds fotspor – kronikk i Klassekampen

Tirsdag 13. Januar 2015 skriver Hans Petter Hermansen (2015), førstelektor i samfunnsfag ved Høgskolen i Østfold, en kronikk i Klassekampen. Den er plassert på side 24 i Klassekampens debattsider. Kronikken opptar mesteparten av siden og er flankert av et innlegg om Autisme og Politikk til venstre. Nedenfor er det et innlegg om karikaturer, med overskriften «Når virker en karikatur – og når virker den ikke?» Innlegget til Hermansen er alene om å ha en farget bakgrunn samt å ha et større bilde og uthevede sitater. Det er sidens absolutte blikkfang. Det store bilde viser Amedy Coulibaly, en bekjent av terroristene bak angrepet på Charlie Hebdo som koordinerte sitt eget angrep og gisselaksjon på en kosherforretning med angrepet på Charlie Hebdo. Bildet er fra en video han lagde før angrepet. Ikledd tradisjonelle klær, med et lite IS flagg på veggen og et gevær ved siden av seg. Det er også et mindre bilde som viser forsiden av Klassekampen den 10. Januar, med overskriften «Roser norske aviser».

Hermansen tar opp hvordan karikaturtegnningene framstilte profeten og sammenligner med hva slags person Hermansen mener Muhammed faktisk var. Hermansen innleder med å påpeke «Ytringsfriheten er imidlertid et viktig prinsipp hos oss, og det er alltid forbundet med et visst ubehag å leve i et demokrati.» Før han starter med en beskrivelse av profeten som definitivt vekker ubehag hos noen.

Hermansen refererer først til Basin Ghoslan, forstander i det islamske forbundet, som to dager før sa: «Å fremstille profeten Muhammed som terrorist, er også å fremstille alle muslimer som terrorister: Profeten Muhammed er fellesnevneren for alle muslimer.» Og videre bemerket at islam er fred, og profeten ikke kan tolkes aggressivt. Dette er Hermansen tydelig uenig i: «De historiske fakta peker imidlertid i retning av at islams grunnlegger slett ikke var ikkevoldelig,» sier han, og videre: «Muhammed var en krigerprofet, og trolig kan han også kalles en massemorder og en terrorist.» Her følger en rekke karakteristikker av Muhammed, hvor Hermansen ser på Muhammed som idealmuslimen, personen muslimer ser opp til og vil etterfølge, i et meget negativt lys. Slik tegner han muslimer i et tilsvarende negativt lys. Han nevner blant annet massehenrettelser av jøder, hvor «Et viktig unntak var visstnok den vakreste jødinnen, som ble Profetens konkubine, sexslavinne eller 13. hustru – alt ettersom.» og ekteskapet med ynglingshustruen Aishah. Et ekteskap som Hermansen mener Muhammed fullbyrde da hun var 9 år, innenfor «godkjent ekteskapsalder i Iran.» Her trekkes det en veldig tydelig parallell mellom profetens handlinger og lovgivning i et moderne muslimsk land. Slik styrker Hermansen sin tegning av sammenhengen mellom Muhammeds handlinger i en helt annen tid og i en krigstid med hva som er moralen for moderne muslimer. Videre skriver han; «For ikke-muslimer framstår Muhammeds angivelige fredsommelighet og altruisme i et noe underlig lys.», som kan forstås som at de normene han trekker frem ved islam svært vanskelige å forstå sett fra et demokratisk og humanistisk perspektiv. Hermansen refererer også til jødehat hos Muhammed: «At Muhammed (særlig etter hvert) utviklet rasistiske tilbøyeligheter vises ved hans utsagn om at jøder var «sønner av griser og aper» og hudhud-straffene i sharia: «Koranen krever dødsstraff for en rekke forhold.» Det Hans Petter Hermansen mener å omtale her er ikke teologi, men det han forstår som sentrale aspekter ved islam og muslimers moral, aspekter som ifølge ham er uforenelige med humanistiske verdier i det vestlige samfunn. Her beskriver ham dem eksempelvis som krigerske: «I løpet av det første hundreåret etter Muhammeds død la muslimene under seg nesten hele Midtøsten og Nord-Afrika,» Avslutningsvis kommer han med en oppfordring til å føre en debatt hvor man uredd kritiserer islam slikt som man gjør med alt annet. «Bør vi være tilbakeholdne med å kritisere dem? En fordomsfri debatt synes til nå langt på vei å ha vært ikke-eksisterende.» Tilbakeholdenhet blir dermed fremstilt som en svakhet. Ifølge Hermansen mangler den offentlige debatt åpen kritikk av islam for de sidene ved religionen som definitivt er kritikkverdige. Muslimers store forbilde var en terrorist, rasist, han inngikk barneekteskap og utførte massehenrettelser. Disse karakteristikkenes kan anvendes på profeten som muslimer

skal se opp til å ha som eksempel til etterfølgelse. Og samtidig treffer de best på dagens islamistiske terrorister slik Hermansens framstilling er å forstå.

4.6 Trekk ved mediematerialet

Samtlige artikler opererer med svært tydelige «oss» og «dem» diskurser. Rana (2015) snur riktignok på hvem som er hvem da «vi» i hans artikkel er muslimer. De har alle også klare ideer om hva muslimer er, selv om forfatterne er uenige om hva det innebærer. En sentral forskjell er at mens Rana (2015) og Akerhaug (2015) helt tydelig skiller mellom «vanlige muslimer» og «terrorister» gjør ikke Hermansen (2015) noe lignende skille. Mens de to første vil påstå at terrorisme er et avvik fra korrekt islam argumenter Hermansen i retning av det motsatte. De tre kronikkforfatterne opptar således tre ulike posisjoner til muslimer. Rana (2015) posisjonerer seg selv som en del av det muslimske «vi», Akerhaug (2015) uttaler seg til støtte for et muslimsk «dem» som han mener blir dårlig representert av Fahad Quershi, mens Hermansen (2015) prøver å definere det muslimske «dem» i negative ordelag. På ulikt vis har de alle tre en tydelig agenda som er å definere «muslimer/det muslimske», samtidig som de oppfordrer ganske ulike parter til handling. Rana (2015) sin oppfordring er tydelig rettet mot «vanlige muslimer», som må ta opp kampen om eierskap i egen religion. Akerhaug (2015) sin oppfordring er rettet mot norske medier og deres vurderinger av hvem som skal anvendes som representanter for norske muslimer, mens Hermansen (2015) oppfordrer både media og andre som deltar i den offentlige debatt til å være mer kritiske til islam.

4.7 Oppsummering

Det er et viktig poeng å anerkjenne at bøkene ikke omtaler nøyaktig samme saken som mediematerialet. Mens læreverkene følger opp publiseringene av karikaturtegningene for 10 år siden er mediematerialet ulike responser på debatten i kjølvannet av et terrorangrep som skjedde i år. Situasjonene tekstene er knyttet til er således ikke identiske og det må være rom for noen forskjeller.

Likevel, som tidligere nevnt var ett av målene med analysen å se om bøkene og mediematerialet taler samme språk. Svaret på dette er et nei med forbehold. Tonen, tema, vinklingen, formålet og målgruppen for tekstene er helt eller delvis forskjellige. Det er som forventet et tydelig skille mellom diskursene i lærebøkene og diskursene i avisartiklene. De

taler ulike språk da de har forskjellige formål. Mens lærebøkene er ment å være læringsressurser og derfor er mer deskriptive og informative i sin utforming er kronikkene utformet for å overbevise leserne om en spesifikk mening. I lærebøkene er det en forutinntatt forsiktighet for å unngå å treffe elever på en negativ måte. Kronikkskribentene derimot, bruker gjerne sterke ord og ladde uttalelser for å fremme sitt syn. Slik ser vi tydelig at det er to helt ulike typer forfattere som står bak tekstene. Skillet mellom hensikten om å *informere* versus å *overbevise* er svært tydelig i språkbruken. Lærebokforfatterne fremstår som langt mer anonyme og tilbakeholdne enn kronikkforfatterne som står frem med både navn og tittel samtidig som de proklamerer svært personlige synspunkter.

4.7.1 Diskursive forståelser av begrepet muslim

Noe mer uventet, så finnes det en avstand mellom den muslimen som omtales i lærebøkens kapittel om islam, og hvordan muslimen fremstilles i beskrivelsen av karikaturstriden.

Det er funnet flere ulike diskursive forståelser av begrepet muslim i analysen. De er svært forskjellige, og mens noen av dem opptrer i flere deler av det empiriske materialet, er andre unike for en tekst. En del av tekstene, og da spesielt lærebøkene, inneholder også flere diskursive forståelser av «muslimen». Her er en redegjørelse for de forståelsene som har en betydelig synlighet i materialet. Det er andre diskursive forståelser av begrepet muslim som opptrer såpass marginalt at det ikke er tilstrekkelig grunnlag for å anvende dem.

Den statiske læreboksmuslimen: Denne muslimen opptrer utelukkende i lærebøkens kapittel om islam.

Læreboksmuslimen er veldig anonym, i den forståelse at han/hun gjør lite ut av seg utenfor den religiøse sfæren. Denne muslimen ble født med trosbekjennelsen hvisket i øret, og vil dø med den som de siste uttalte ord. Han er født inn i det muslimske fellesskapet og kan lese koranen på arabisk. Han er sunni-muslim og åpen for å delta på sufi-arrangement, men tar avstand fra islamister på et teologisk plan. Han passer best inn i den arabiske kulturen, men kan tilpasse seg livet andre steder på kloden også. Dette er muslimen som følger alle de religiøse påbud og forbud som er beskrevet i lærebøkene, og oppfyller kravene i de fem søylene som om det var en selvfølgelighet. Den statiske læreboksmuslimen er ukontroversiell på de fleste måter, men ser på sin egen tro som overlegen andre religioner. Han er from i sin

religiøse praksis, men behøver ikke å bevise det for andre. Han/hun er kledd sømmelig, og med hijab, forsøker å leve som en god muslim og tenker mye på livet etter døden.

Den reaksjonære muslimen: Denne muslimen opptrer delvis i lærebøkene kapittel om islam, men er mer synlig i beskrivelsene av karikaturstriden. Han synliggjøres også delvis i noe av mediematerialet.

Den reaksjonære muslimen tar sin egen tro ganske høytidelig. Det er viktig for ham å følge det som han oppfatter som *rett praksis*, dvs: sharia. Selv om dette er noe han må kjempe for. Den reaksjonære muslimen er ikke konfliktsky, og tror på å kjempe for det han mener er rett. For ham er religionen noe som står ham nært hjertet, og han reagerer emosjonelt om han føler at hans tro, gud eller profet er krenket eller på annen måte urettferdig behandlet. Han føler sterk tilknytning til det muslimske fellesskapet hvor han møter likesinnede som forstår ham, og føler seg tilsvarende ekskludert fra samfunnet utenfor dette fellesskapet når han opplever at de krenker hans tro. De følelsene som da oppstår kan lett bli forsterket av andre faktorer og få et destruktivt utløp.

Den «vanlige muslimen»: Kommer til syne i Usman Ranas (2015) kronikk. Dette sekkebegrepet omfavner alle muslimer utenom de ekstreme terroristene. Fra svært sekulære til de dypt religiøse, fra sunni til shia og fra Saudi-Arabia til Skandinavia. Lars Akerhaug (2015) opererer med begrepet «vanlige norske muslimer» og mener det da også i en litt mer snever forståelse; med alle norske muslimer som er mer moderate enn Fahad Qureshi og derfor ikke representeres godt nok av ham.

Muslimen med den faktiske profeten som forbilde: Er en muslim som kun opptrer i Hermansens (2015) kronikk. Det er en muslim som forstår Muhammed på samme måte som Hermansen beskriver profeten i kronikken sin. Altså; som en krigersk erobrer som er både jøde- og kvinnefiendtlig. Dette er terroristen som har forstått hvem og hva profeten egentlig er og følger islam som «rettroende» og vil se på alle andre typer av muslimer som vantro eller villedede.

De ulike diskursive forståelsene av begrepet muslim viser et stort omfang av ulike oppfatninger om muslimer. Det fremkommer også av analysen at det er en toneangivende forskjell mellom den diskursive muslimen som opptrer i lærebøkene kapittel om islam og den diskursive muslimforståelsen i omtalene av karikaturstriden. Samt at de diskursive forståelsene av begrepet muslim som opptrer i mediematerialet kan være langt mer spesifikke

og rettet mot forståelsen av bestemte muslimske grupper. Mens lærebøkene i større grad forsøker å anvende en diskursiv forståelse av begrepet muslim som vil passe på en majoritet av verdens muslimer samt være i tråd med visse etiske retningslinjer som menneskerettighetene, har ikke alle kronikkforfatterne den samme agendaen. Den offentlige debatten om karikaturstriden blir potensielt mer utilgjengelig for elevene når de diskursive forståelsene av begrepet muslim som anvendes i media ikke samsvarer med den begrepsbruken de har møtt i lærebøkene. Det er ikke nødvendigvis umiddelbart åpenbart at samme ord kan ha så ulik betydning.

5 Kapittel 5: Drøfting

Det empiriske materiale har gitt en rimelig stor mengde data. Men hva betyr de, hva er relevant? Og viktigst av alt: Hvordan belyser de innsamlede data problemstillingen?

I hvilken grad gir omtalen av karikaturstriden i lærebøkene i Religion- og Etikk elevene en innsikt i de ulike diskursene som er anvendes i som fulgte av terrorangrepet på Charlie Hebdo?

Som tidligere nevnt skal vi se nærmere på hvilken innsikt lærebøkene gir i de ulike diskursene som *anvendes* i den aktuelle debatten. Analyse materialet har nødvendigvis kun tatt for seg et utvalg av diskurser, og gir ikke et komplett bilde. Men det er forsøkt å analysere materiale som viser svært ulike diskurser for å få et hensiktsmessig utvalg til å kunne besvare problemstillingen.

5.1 Positive sider

Samtlige lærebøker anvender i kapitlene om islam en nøytral formidlingsdiskurs som på ulike måter søker å forklare religionen ut ifra sin egenart. De gir en inngangsport for leserne til å fatte interesse for og stifte grunnleggende bekjentskap med andre religioner, da spesielt verdensreligionene. Som funn i Gundersen (K. Gundersen et al., 2014) viser opplever også flere elever faget som positivt, da det gir dem kunnskap de ikke har tilgang til via andre arenaer. Samtlige kompetansemål i læreplanen er dekket av lærebøkene, enten i den skriftlige utgaven eller i kombinasjon med nettressursene. Selv om den nåværende læreplanen sier at elevene skal lære om islam, kristendommen og én til av de tre verdensreligionene skriver alle bøkene om flere eller alle religionene. Samtlige av bøkene har jevnlig refleksjonsoppgaver eller spørsmålsoppgaver som elevene kan jobbe med og ha læreboken som et utgangspunkt for.

Karikaturstridomtalen

Det er som nevnt ingen kompetansemål i læreplanen som gjør det til en selvfølge at karikaturstriden skal omtales i lærebøkene. Likevel gjør alle tre læreverkene dette selv om det er en svært vanskelig sak å sette seg inn i. Sentral informasjon om hva som skjedde, hvor tegningene kom ifra og hvorfor de forårsaket slike reaksjoner er forklart i alle bøkene. Bøkene

forsøker også på ulikt vis å plassere karikaturstriden i en større og meningsfull sammenheng, det være seg religioner i samfunnet, eller en etisk diskusjon om ytringsfriheten. Både *Eksistens* og *I samme verden* har fokus på ytringsfrihetsdiskusjonen, og åpner for refleksjon hos elevene ved å ha arbeidsspørsmål til teksten. *Tro og tanke* derimot legger ikke en slik diskusjon til grunn, selv om ytringsfriheten blir nevnt som argument for publisering av tegningene.

5.2 Negativ dominans

At mediematerialet inneholdt en sterk overvekt av negativt ladde assosiasjoner til muslimer kom ikke som en overraskelse. Derimot, at jeg også fant en overvekt av negative ord også i analysen av lærebøkene kom som en overraskelse. Faget er jo ment å gi en *objektiv og kritisk* og *pluralistisk* opplæring, noe som ble lagt stor vekt på i (Folgerød, 2007) saken. Mange av ordene som jeg her definerer som negative blir oppfattet slik nettopp fordi majoriteten av leserne står utenfor islam, og ser på beskrivelsene av religionen med et vestlig-kulturelt blikk. Da blir ord som anti-vestlig (fra *Tro og Tankes* omtale av karikaturstriden), overtroiske, ekskluderende, religionslojalitet (forstått som lojalitet til det religiøse fellesskap over noen annen form for lojalitet) og ulike kjønnsroller dannet som assosiasjoner på bakgrunn av beskrivelsene i lærebøkene, og forstått i ett negativt betont lys. Spesielt dette med kjønnsroller er vanskelig å sette seg inn i fra et utenifra-perspektiv. Samtlige bøker omtaler mange viktige punkt som definerer ulikheter mellom kjønnene. Noen som gir kvinnen færre plikter, og andre som påpeker at mannen har et forsørgeransvar for henne og familien. Sett fra et feministisk perspektiv er det fort gjort å sette likhetstegn mellom forskjellsbehandling og diskriminering. Og enda mer mellom ulike muligheter i livet og kjønnsdiskriminering. Som nevnt er det kun *I Samme Verden* som i en kommentar nevner at det finnes tekster i koranen og hadith som påpeker at kvinner og menn har samme menneskeverd. Som understreker at ulike roller er en del av at kjønnene utfyller hverandre, og har lik verdi. Sett ifra et Vestlig perspektiv hvor like roller og muligheter er tegn på lik verdi gir denne innsikten en bedre forståelse av hva likeverd betyr i islam og at det ikke defineres på samme måte innenfor islam som i den vestlige kultur. Men i en slik diffus kommentar uten noen direkte referanser til tekstene og i et tekststykke som tar for seg ganske mange elementer av ulikheter mellom kjønnene, blir dette budskapet underkommunisert. At det «er tekster» i hadith og koranen fremstår også som et meget svakt argument. Det blir ikke henvist til konkrete paragrafer eller forklaringer, mens

eksemplene på forskjeller mellom mann og kvinne er svært konkrete. Eksempelvis at kvinnen ikke kan dra på hadsj alene. Vi ser her et eksempel på kommentarens makt. (Foucault, 1999) Elevene har lettest tilgang på nettopp læreboken både i ren fysisk forstand, og likedan i mulighet til å forstå teksten. At noen tekster påpeker kvinne og manns like verdi blir noe man vanskelig kan motsi uten å gå til kilden. De muslimske religiøse tekstene er for de fleste elevene utilgjengelige da de helst skal leses på arabisk, og det legges mindre vekt på tolkninger av oversettelser. Men, samtidig, så er det i de samme lærebøkene vi får høre om eksempler på at det er nettopp ved å se på og tolke tekster i koranen at muslimer kommer frem til svært ulike tanker. Og dette gjør det vanskeligere å forholde seg til tale om disse tekstene uten å se eksempler, både på de faktiske tekstene det er snakk om og ulike tolkninger av dem.

Som nevnt avdekket Midtbøen et al. (2014) at de fleste lærebøkene trakk fram sammenhenger mellom islam, muslimer og terrorisme i noen grad. Dette støttes av mine funn som viser at samtlige av bøkene i Religion og Etikk gjør det samme. Det er naturlig å trekke slike paralleller nå hvor muslimsk terrorisme er en del av mediebildet og verden. Elevene har ikke fått en *kritisk* opplæring om de ikke har lært om de negative sidene ved religiøsitet så vel som de positive. Likevel, så er det viktig for å ivareta *objektivitet* at denne omtalen er balansert. Denne balansen er tjent ved en bredde i omtale av andre former for muslimsk utfoldelse, og av beskrivelsene av de andre verdensreligionene. Ingen av bøkene har beskrevet karikaturstriden innenfor kapitlet om islam. I noen grad blir terrorisme nevnt i kapitlene om islam og Islamismen som fenomen blir diskutert. Selv om bøkene tar for seg emner som knytter terrorisme til andre religioner også skulle det være interessant å gjøre et komparativt studium for å se hvordan de forskjellige religionene vektes opp mot sine ekstreme sider. Er det mulig at islam blir utsatt for et større fokus på ekstremisme og terrorisme enn de øvrige verdensreligionene?

5.3 Den orientalistiske diskurs

Som både Jackson (2004) og Ghahreman (2006) er inne på eksisterer den en orientalistisk og postkolonial diskurs. Denne tydeliggjør min analyse at er synlig både i lærebøkene og mediematerialet. I bøkene ser vi dette i den strukturalistiske presentasjonen av religionen som et statisk fenomen. Og enda mer tydelig, i introduksjonen til kapitlet om islam i *Tro og Tanke* og *I samme verden* som er beskrivelser av en eksotisk, fremmed verden langt der borte. Ut

ifra denne tanken om islam som en religion tilhørende fjerne himmelstrøk, spennende, men også totalt fremmed, blir store deler av islamkapitlene presentert. Forskjellen er liten når bøkene omtaler «muslimer i Norge». Da er fokus på hvordan «de» som en gruppe forsøker å ivareta sin religion og kultur i et land hvor islam ikke gjennomsyrrer samfunnet. Bøkene vektlegger religiøs oppdragelse av barn ved koranskoler, moskébygging og ulike islamske organisasjoner og samarbeid dem imellom. I bøkene, og da spesielt *I samme verden* og *Tro og tanke* så fremstår «muslim» som en svært sentral identitetsmarkør.

Et påfallende eksempel på hvordan den orientalistiske diskursen har slått ut i noen av lærebøkene er i beskrivelsene av den muslimske kalenderen. Ulikhetene er påvist i tabellen over kapitlene om islam i analysekapittelet. Mens *Eksistens* begynner forklaringen om den muslimske kalenderen med «Muslimene følger *måneåret*, ikke solåret som den kristne kalenderen gjør.» og skriver like etter: «Ulempen med måneåret er at det ikke blir samsvar mellom månedene og årstidene.» (s.177) Hvorfor de benytter *kristne* kalenderen er meg ukjent, det eneste kristne med den gregorianske kalenderen er hva som er år null. *Tro og tanke* bruker også begrepet den *kristne* kalenderen. Den gregorianske kalenderen er ikke på langt nær så tett knyttet til religiøse høytider. Det er spesielt å sette de to religionene opp mot hverandre i kalendere. Riktignok brukes den gregorianske kalenderen i de fleste (om ikke alle) kristne land, men det legitimerer ikke å omtale denne som en standard eller beste alternativ og så beskrive den muslimske kalender som et avvik ifra denne. Det er enda mer spesielt at manglende samsvar med årstidene påpekes som en ulempe i *Eksistens*. Det er kanskje annerledes, men hva nøyaktig som gjør det til en praktisk ulempe verdt å nevne gir ikke boken noen begrunnelse for. Begge disse bøkene har også inkludert en formel for å regne om fra islamsk tidsregning til kristen. Dette er potensielt et praktisk verktøy, men bøkene følger ikke opp med oppfordringer til å anvende formelen. Følgelig anvendes en orientalistisk diskurs, som brukes til å forklare en komponent ved islam ut ifra et perspektiv hvor det kristne eller sekulære er det kjente og nære, som kalenderen må forklares ut ifra. Og til sist må denne kalenderen kunne oversettes til *kristen* tidsregning som en nødvendig del av å forståeliggjøre den. Beskrivelsen av den muslimske kalenderen i *I samme verden* avviker tydelig fra denne diskursen. Her er den muslimske kalenderen forklart ut ifra sin egenart, og uten noen omregningsformel. For å kunne sammenligne er det skrevet: «Året er 11 dager kortere enn i den gregorianske kalenderen, som er basert på solas kretsløp og har 365 dager.» Dette er en langt mer nøytral ordstilling, og impliserer hverken noe negativt om den

muslimske kalenderen, eller at den ene kalenderen er mer standardisert og normal enn den andre.

I likhet med hos Ghahreman (2006) finnes det også i denne analysen spor av den orientalistiske diskursen i mediematerialet. Usman Rana (2015) skaper et slikt skille når han påpeker at det hele omhandler en indre-islamsk konflikt, som hovedsakelig utspiller seg i muslimske land og må løses av muslimer. Han fjerner slik hele debatten ifra den vestlige kultur og plasserer den i en fjern verden. Samtidig som Rana også påpeker at mange av hans «vanlige muslimer» befinner seg i Europa og fungerer godt i samfunnet der. Men de er likevel identifisert som gruppe ved sin religion, og ikke sin nasjonalitet.

5.4 Ulikheter mellom læreverkene

Analysen påviser noen ulikheter i læreverkene som går ut på faktaopplysninger eller forståelsen for islam som religion. Det mest påfallende eksempelet er hvordan *Eksistens* alene sporer islamismen som tankesett tilbake til opprinnelsen av islam, mens de to andre bøkene hevder at islamismen oppstod etter kolonitiden. Faktisk dels som en reaksjon på kolonialismen. Å se på islamismen slik den fremstår i dag som en naturlig del av islam, gir et svært annerledes bilde av muslimer. Slik *Eksistens* omtaler dette kan det lettest forstås som om at muslimer som ikke er islamister har en mer moderne tolkning. Det gjør det langt lettere å forsvare eller tro at islamismen er den opprinnelige eller rette formen for islam. Derimot, om vi forstår islamismen som konsekvens av kolonialismen blir den en form for nytolkning selv. Samtidig som islamismen blir lettere å forstå i et perspektiv hvor man ser en årsakssammenheng mellom et fall av det islamske imperiet, overtakelse av kristne koloniherrer og en påfølgende søken etter teologiske svar.

Det kunne vært et interessant studium å finne ut hvorvidt avskaffelsen av godkjenningsordningene i år 2000 har ført til et større sprik i faktainnholdet og årsaksforklaringer i mellom de ulike religionsfagbøkene enn det var før. Eller om vi nå har en bedre kontinuitet fra utgave til utgave da det ikke lengre er slik at den til enhver tid sittende regjering har et så direkte organ for å påvirke lærebøkernes endelige utforming. (Skrunes, 2010)

5.5 De store diskursive skillene

Lærebøkene og mediematerialet har som nevnt svært ulike diskurser da de har ulike formål. Likevel, når avstanden er så stor klarer lærebøkene å forberede elevene på å delta i de debattene som kronikkforfatterne starter slik opplæringsloven (Opplæringsloven) §2-4 legger opp til? Seleksjonen av mediemateriale i denne studien består av ulike former for islamkritikk. Lærebøkene omtaler både religionskritikk som et eget emne og nevner noen eksempler på at ulike grupper innenfor islam har ulike synspunkter eller kritiserer hverandre. Et problem med dette er at de faktiske argumentene i svært liten grad kommer til syne. Det blir en overfladisk omtale som omgår den retorikken og grunnlaget for argumentene som blir anvendt når religionskritikk er en del av den offentlige debatt. Bøkene er svært varsomme i fremstillingene av religionskritikk, noe som er nødvendig for å sikre objektivitet og ikke treffe religiøse elever på en uheldig måte. Men dette gjør også avstanden til de reelle debattene desto større.

I mediematerialet finner vi eksempler på direkte angrep på både islam og profeten. Her er det tidvis ikke gjort noen forsøk på å være varsom. Hensikten med innleggene er derimot å bringe fram et budskap så klart og tydelig som mulig. Den virkelige verden ser her ganske annerledes ut enn lærebøkene. Hvordan kan elevene vite hvordan å forholde seg til en retorikk som er fremmed for lærebøkens diskurs? Hvilket grunnlag har de for å vite hvilke påstander som er sanne og hvor grensen går mellom akseptabel argumentasjon og usaklige angrep? Har elevene tilstrekkelig kjennskap til å møte diskursenes kvalifikasjonskrav, Foucault (1999) slik at de selv kan være deltakende i den? For å belyse disse spørsmålene må vi se nærmere på noen sentrale tema og hvordan de behandles i de to gruppene av empirisk materiale.

5.5.1 Profeten Muhammed

Bøkens omtale av profeten er i kapitlene om islam svært nøytrale og forholder seg til den islamske teologiske historikken. Billedforbudet omtales noe tentativt som et kulturelt fenomen med opphav i utsagnet om at man ikke kan gjenskape det gud har skapt, eller som en bred tolkning av Muhammeds destruksjon av gudebilder. Bøkene har litt ulike versjoner av dette, men ender opp med å formidle at billedforbudet er ganske normativt for moderne muslimer. *Eksistens* påpeker blant annet at «mange mente» at tegningene var blasfemiske, uten at de nødvendigvis hadde noen annen grunn enn at det brøt med billedforbudet. Samtidig

som boken i likhet med flere av de andre omtaler et av bildene som virket støtende av andre grunner, (Muhammed med grisehale) og hvorfor. *I tro og tanke* sier i lignende baner at flere av tegningene var kritiske mot profeten og ett avbildet ham som en selvmordsbomber, det samme bildet nevnes av *I samme verden*. Det er tydelig at bøkene er samstemte om å unngå å trykke karikaturene. De er selve kjernen i konflikten og blir likevel kun omtalt enkeltvis og i knapphet.

Det er mulig at å faktisk se ett eller flere av bildene vil være en konkret og nyttig inngang til å gi elevene innsyn i og forståelse for karikaturstriden. Som funnene til Winje (2014) viser kan relevante illustrasjoner være engasjerende for elevene. I karikaturstriden er også det estetiske uttrykket i selve karikaturene en meningsfull dimensjon av debatten. For det norske samfunnet har bildene blitt utgangspunkt for en betydningsfull debatt om ytringsfrihet og religionsfrihet. I klasserommet kan de utgjøre det samme og føre til meningsfull øvelse i fornuftig debatt om et vanskelig og sårt tema. Samtidig, så er det meget forståelig at lærebokforfatterne ikke trykker bilder som andre har blitt truet på livet for å tegne eller trykke. Slik som Kurt Westergaard, som både har mottatt flere trusler etter å ha tegnet Muhammed med bombeturban, og angrepet i sitt eget hjem. (Bleikelia, 2010) Det er svært beklagelig om redsel og trusler har påvirket utformingen av vårt mest sentrale verktøy i religionsfaget. Det er også fullt tenkelig at denne avveiningen er tatt av hensyn til elever som er muslimske. Da må vi spørre om like store hensyn er tatt ovenfor elever av annen religiøs tilhørighet? Har bøkene i dette henseendet praktisert likebehandling, altså, objektivitet? Det er vanskelig å si hvilken avveining som står sterkest uten å forske på dette spesifikt. Likevel, om frykt er en medvirkende eller en dominerende årsak så er dette svært problematisk. Da ifølge Foucault (1999) er kontroll over diskursens grenser det samme som å ha makt, og hvem er det da som har makt om frykt for represalier av voldelig art er en faktor som hindrer enkelte bilder å komme på trykk i lærebøkene?

Uansett årsak, så blir det da opp til den enkelte lærer å avgjøre hvorvidt det skal anvendes karikaturer av Muhammed i opplæringen. Læreren i klasserommet er langt mer direkte ansvarlig ovenfor sine elever, og således også langt mer utsatt for represalier. Et godt eksempel på hvordan et slikt scenario kan arte seg har vi fra da en muslimsk lærer tegnet en strektegning av Jesus på tavlen, som ble misforstått til å være Muhammed. (Archer & Gimmingsrud, 2013) Lærerne må da både bedømme om de synes en karikaturtegning vil ha pedagogisk hensikt å vise frem, samt om skolemiljøet er slik at de føler det er trygt å vise

frem et slikt bilde, og om det vil støte flere elever. På en skole helt uten muslimske elever vil dette være langt enklere enn på en skole hvor en høy andel av elevene er muslimske. Vi har her en demografisk ulik fordeling av materiale læreren har tilgjengelig for bruk. Uansett om hensynet til elever eller frykten for reaksjoner veies høyest, så er det at lærerne må utvise skjønn om hvorvidt en karikaturtegning skal anvendes et potensielt hinder for likeverdig undervisning for alle.

Muhammed i mediematerialet

I mediematerialet ser vi eksempler på at det ikke er tatt hensyn hverken til muslimers religiøse følelser eller frykt. Tidvis er poenget nettopp å provosere. Dette er nødvendigvis ikke alltid tilfellet, men i utvalget mitt er det tydelig at en helt annen måte å omtale profeten eksisterer enn den som finnes i lærebøkene. Det er da spesielt innlegget til (Hermansen, 2015) som eksemplifiserer dette. Den Muhammed som han omtaler skiller seg dramatisk fra profeten som er beskrevet i lærebøkene. Han benytter seg både av handlinger profeten skal ha gjort som er nevnt i lærebøkene, men beskrevet noe annerledes, og helt andre historier. På et punkt beskriver Hermansen Muhammed som en «krigerprofet» og potensiell terrorist, nettopp sammenkoblingen mellom Profeten og terrorisme oppgir *I samme verden* som en hovedårsak til reaksjonene på karikaturtegningene i Jyllands-posten. Og samtlige av bøkene fremmer at fornærmelse av profeten var en viktig årsak til at demonstrasjonene ble så omfattende som de ble. I kronikken til Hermansen finnes det ingen kildereferanser, og lærebøkene er heller ikke spesielt fokusert på å oppgi kilder til enhver tid. Hvordan skal elevene forholde seg til de to versjonene av Muhammed? Vil de tolke ytringene hans som innenfor ytringsfrihetens grenser eller som uakseptable angrep på islam dersom de forstår artikkelen i lys av lærebøkens omtale av karikaturstriden? Et intervjustudie her ville kunne gi noen svar på hvilke holdninger og refleksjoner elevene har gjort om ytringsfrihet etter å ha arbeidet med karikaturstriden og hvordan de vil anvende denne kunnskapen i en annen setting.

5.5.2 Kjønnsperspektivet

Et viktig kompetansemål i læreplanen som går igjen om alle religionene er som nevnt: «drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller.» (Utdanningsdepartementet) Innenfor islam finnes det mange ulike syn på kjønnsrollene og kvinnens rolle spesielt. For å få en god forståelse for dette er det nødvendig at lærebøkene tydelig presenterer flere kvinnesyn innenfor islam. Noe

det fremkommer av analysen at de til en viss grad også gjør. Ulike syn blir omtalt i formuleringer som «Koranen var historisk sett radikal ved at kvinner ble tilkjent rettigheter, men i lys av moderne likestilling er de ikke likelig fordelt.» *I samme verden* (s. 158) For å i det hele tatt kunne drøfte dette utsagnet behøver elevene å vite noe om hva slags rettigheter kvinnene fikk, og hvordan kjønnsroller var fordelt i det førmuslimske arabiske samfunnet. Boken sier ikke noe mer om dette enn at «Skilsmisse er for eksempel akseptert i islam,» *I samme verden* (s. 158) Det blir heller ikke gitt noen forklaring om hvilket *syn* som ligger til grunn for aksept av skilsmisse, så hvordan kan elevene drøfte en lov som de ikke kjenner kvinnesynet som ligger til grunn for?

Tro og tanke siterer hadith og surer om kjønnsroller, som vist i analysen. Hadithfortellingen om profeten som hengt opp et forheng i et bryllup for å skille menn og kvinner, og sure 4,4 om brudegaven plasseres i en sammenheng hvor de forklarer beskrevne tradisjoner. Her blir de hellige skriftene oppgitt som en forklaring på en normativ tolkning og det anerkjennes ikke noe tolkningsrom, til tross for at praksis varierer svært mye i mellom muslimske land.

Eksistens (s. 190) viser til to ulike koransitater som kan rettferdiggjøre to svært ulike syn på kvinners stilling, før boken ser nærmere på ekteskapslovgivningen. På side 138. har *Tro og tanke* en boks med flere surer som omtaler kjønnsroller, samt et sitat fra professor Amina Wadud. Dette avsluttes med en oppgave som sier: «Hva sier disse tekstene om forholdet mellom kvinner og menn i islam?». Boken inviterer følgelig elevene til å drøfte temaet. Når bøkene gir refleksjonsspørsmål til elevene slik som dette, kan det forstås som et ritual som inviterer dem til å delta i diskursen, og samtidig gir validitet til deres egne refleksjoner rundt tema. (Foucault, 1999) Dette er den eneste boken som gir elevene en oppfordring til å tolke fortellinger fra de religiøse skriftene, og det kan også gi dem en øvelse i den type refleksjoner muslimer gjør når de skal forstå skriftene sine.

Bildebruk som del av diskurs om kjønn

Bildebruk i kapitlene om islam er ikke egentlig en del av analysen. Likevel det ble gjort noen observasjoner av bildene i analysen av teksten som burde påpekes. I *I samme Verden* er det mange bilder som viser muslimer konsekvent i religiøse klær og situasjoner hvor de utøver religiøs praksis. Det er påfallende at det ikke er noen avbildninger av hverdagspraksis, eller muslimer som går kledd i dagligdagse klær. Det samme funnet er som nevnt kritisert av Ann Midttun (2014). Men enda mer påfallende, er at selv om mange av bildene er av kvinner, er

det kun ett eneste ett som avbilder kvinner uten hijab eller annet plagg som dekker håret. På dette bildet (s. 138) bærer to kvinner tradisjonelle pakistanske festklær og legger hennamaling. De er følgelig i en setting hvor kun kvinner har adgang. At boken ikke viser normal interaksjon på tvers av kjønn uten hodeplagg, (faktisk er det kun ett bilde som viser interaksjon mellom kjønnene) eller muslimske kvinner i det offentlige rom uten dekket hode formidler kulturen med hodeplagg som det normative. Det samme observeres i *Tro og tanke*, her er ikke ett eneste bilde av muslimske kvinner uten hodeplagg. Det er også avbildet kvinner i niqab og burka. Burka ser vi ikke i *I samme verden*. En større forskjell er at *Tro og tanke* avbilder både religiøse og hverdagslige situasjoner. Vi ser kvinner som leker med en håndball og handler mat, menn som drifter kameler i ørkenen og går i demonstrasjonstog. De som er avbildet går både i religiøse plagg og hverdagstøy. Variasjonen er større og vi får innblikk i et større mangfold innenfor islam med denne bildebruken. *Eksistens* avbilder heller ingen kvinner uten hodeplagg i sitt kapittel om islam, og bruker ett bilde av kvinner i burka hvor klesplagget ikke problematiseres. Denne boken har mer utstrakt bildebruk, men bildene som anvendes er ikke alltid like tett knyttet til teksten. Ifølge Winje (2014) sine funn kan dette være uheldig. Boken har også et bilde av sjiamuslimer som har skåret seg selv i ansiktet i en feiring som sjiamuslimske elever i analysen til Gundersen (2014) reagerte negativt på.

Bilder forstås i en diskursanalyse som en del av det utvidede tekstbegrepet. De er meningsbærende. Når kvinnelige muslimer kun med ett eneste unntak avbildes med dekket hode legitimerer lærebøkene at dette er et identitetssymbol som markerer hvem som er muslim. Dette er ikke helt uproblematisk da ett av læreplanens kompetansemål er å «drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring.» (Utdanningsdepartementet). Den muslimske kvinnen uten dekket hode er en del av pluralismen i samfunnet, og burde ikke ekskluderes fra lærematerialet dersom man skal gi dette læreplanmålet en allsidig behandling.

5.6 Minoritetsperspektivet

Slik analysene til Gundersen (2014) og (Midtbøen et al., 2014) viser er det et skille mellom hvordan minoritets elever blir identifisert i lærebøkene og media, og hvordan de identifiserer seg selv. Elevene blir møtt med et stilisert bilde av hva en «muslim» er for noe, og kan lett tenkes å anta at deres muslimske medelever skal passe inn i dette bildet, selv når det ikke nødvendigvis er korrekt. Bøkene inneholder eksempler på at ulike grener av religioner blir

omtalt som avarter av en hovedform, og med svært distinkte forskjeller. Mens shia-elevene i Gundersen (2014) tydelig identifiserer seg selv først og fremst som muslim og sekundært som shia, med mindre de er i samtale med andre muslimer.

I Mediematerialet ser vi samme tendens. «Muslimer» er den identiteten som man kategoriserer mennesker etter. Selv i Usman Ranas (2015) kronikk er dette utpreget. Ulikt de to andre kronikkforfatterne definerer han også seg selv innenfor denne rammen, noe som også gir ham en større troverdighet. Det er svært tydelig at han fremstiller et «oss» som er muslimer, som både er dem han snakker til i kronikken og ham selv, men også omfatter de ekstremistene han mener muslimer som gruppe må ta et ansvar for. Rana snakker også til «dem», som i hans diskurs er ikke-muslimske lesere. De får en forklaring på problematikken og beskjed om at muslimer burde rydde opp i en konflikt som i all hovedsak går utover muslimer.

5.7 Innspill til didaktisk praksis på bakgrunn av funn

Forskjelligheten og avstanden mellom diskursene i lærebøkene og avisartiklene er som påvist ganske stor. Et nødvendig spørsmål å stille er om elevene, ved kun lærebøkens hjelp, er kvalifiserte nok til å delta i de ulike diskurser som blir anvendt i den offentlige debatt? Elevene skal kunne drøfte slike tema som karikaturstriden ifølge læreplanens kompetansemål: «drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring» (Utdanningsdepartementet). *Spenninger mellom religioner og livssyn* er ikke fiktive statiske enheter som lett kan gjengis i lærebøkens pedagogiske og informative språk. Analysen har vist at det er diversjon mellom realitet og virkelighet selv når lærebøkene har forsøkt å nærme seg et spenningsmoment som karikaturstriden. De to bolkene av empirisk materiale snakker i liten grad om den samme diskursive muslimforståelsen. I noen grad snakker de om diskursive muslimforståelser som er svært ulike, og tidvis motsetningsfylte. Slik skolens formålsparagraf lyder: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringsloven) er det naturlig å legge til grunn at elevene skal ha tilstrekkelig kunnskap om slike debatter til å selv kunne delta i dem. Kunnskap gjelder både om faktiske forhold og om måter å legge dem frem på. Mine funn gir grunnlag til å stille spørsmål ved hvorvidt den kunnskapen om karikaturstriden, muslimer og ulike muslimske syn

på denne debatten er tilstrekkelig for at elevene kan delta i denne debatten på samfunnsnivå på den offentlige debatt og fellesskapets premisser. Å påvise om de avviker i mellom media og lærebøkene språkførsel og faktaperspektiv faktisk medfører en ulempe for elever som ikke har annen tilgang på kunnskap på dette feltet, vil kreve videre forskning. Det bør allikevel være grunnlag for å stille spørsmålet om: Vil elevene være tjent med å utforske både lærebøkene og medias omtale av karikaturstriden og andre debatter som verserer i begge materialformer? Men varsomhet må utøves ved valg av mediemateriale, av hensyn til elevmassen. Det kunne potensielt vært enda bedre om lærebøkene inneholdt utsnitt fra media også i tekst og ikke bare billedform? Det kan også være en mulighet å ha slikt materiale i lærebøkene nettressurser hvor de langt raskere kan oppdateres og nye artikler fra media kan legges til etter hvert som de blir publisert. I hvilken grad dette faktisk er gjort ligger utenfor det fokuset som er anlagt i mitt prosjekt.

5.8 Oppsummering

De viktigste resultatene av denne studien er:

- Det er en betydelig avstand mellom språkbruken i lærebøkene og det språket som anvendes i mediematerialet.
- Det anvendes i stor grad andre diskursive forståelser av begrepet muslim i lærematerialet enn de som brukes i mediematerialet.
- De diskursive forståelsene av begrepet muslim som kommer til syne i lærebøkene har likhetstrekk med en orientalistisk og fenomenologisk framstilling av islam. Mens noen likhetstrekk med den orientalistiske framstillingen finnes i mediematerialet.
- Den omtalen av karikaturstriden som finnes i lærebøkene inneholder ikke eksempler fra den aktuelle debatten i media. Til en viss grad blir ulike synspunkter på ytringsfriheten nevnt i noen av bøkene, men de blir formidlet i lærebøkene på et overordnet og informativt plan som ikke viser hvordan argumentasjonen ser ut i den offentlige debatt.

Mange av de forholdene som er tatt opp i drøftingen kan man løse fagdidaktisk ved å bruke mer plass på temaene i lærebøkene, og utdype eller tydeliggjøre ved bruk av flere ord. Men til

syvende og sist blir dette ikke en realistisk vei å gå da en lærebok i et fag med to undervisningstimer i uken ikke kan ha ubegrenset lengde om den skal være praktisk. Denne masteroppgaven etterlater en del spørsmål som videre forskning vil måtte avklare. Hvilke konsekvenser har den orientalistiske diskursen i lærebøker for minoritets elever og hvordan deres religiøsitet blir representert i lærematerialet? Her vil intervju av både minoritets elever selv og deres medelever kunne gi ny innsikt. Er det en sammenheng mellom at den orientalistiske diskursen fortsatt lever i lærebøkene og også i media? Hvilke implikasjoner har det at lærebøkene og media avspeiler ulike verdener? Det siste spørsmålet kan eksempelvis utforskes nærmere ved bruk av observasjon av klasseromsundervisning hvor begge materialformer anvendes.

Denne analysen har tatt for seg lærebøkene og sammenlignet dem med mediemateriale knyttet til en spesifikk debatt. Det som ikke er belyst er de øvrige kilder til kunnskap som finnes i klasserommet. Er det vanlig at religionslærere anvender mediemateriale tilknyttet spente debatter omkring religion og etikk i undervisningen? Hvordan løser lærere som gjør dette de eventuelle problemer med den avstanden som eksisterer mellom de diskursive muslimbegrepene i lærebøkene og muslimforståelsene i media? Mulige forskningsmetoder som kan svare på noen av disse spørsmålene vil være intervju av lærere som har brukt tid på å undervise spesifikt om karikaturstriden eller intervju av elever med kun lærebok/kun mediemateriale/begge deler som tekster de er bekjent. Spørreundersøkelser rettet mot elever og deres forståelser av ulike diskursive muslimbegrep i ulike tekster vil kunne gi svar på om elever på ulike alderstrinn faktisk oppfatter de diskursive forskjellene eller i større grad tar med seg en tidligere lært forståelse inn i en ny tekst. Sli kan vi få en større innsikt i når i læringsløpet tematikken rundt diskursive begrepsforståelser blir pedagogisk relevant.

Jeg håper til syvende og sist at det arbeidet som jeg har utført vil kunne være til hjelp i de overveielsesprosesser som er del av arbeidet med å forfatte nye lærebøker. Eller bidra til at lærere kan gjøre seg noen nye tanker om hvilke annet materiale som vil være med på å utfylle bøkene på en heldig måte. Samt være en inspirasjon til videre forskning på et spennende felt som i dag ikke er særlig vidt utforsket.

Litteraturliste

- Akerhaug, L. (2015, 14. Januar). Hyklere med to tunger, Kronikk, *Dagbladet*.
- Archer, E. K., & Gimmingsrud, J. (2013, 14.04.1013). Frykt for karikaturstrid på skole, Artikkel, *NRK Østlandssendingen*. Retrieved from <http://www.nrk.no/ostlandssendingen/frykt-for-karikaturstrid-pa-skole-1.10984797>
- Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L., & Notaker, H. (2008). *Eksistens*. Aurskog: Gyldendal undervisning.
- Aschehoug. (2014). Forfatterregister. Retrieved 12. mai, from Aschehoug <http://www.aschehoug.no/Forfattere/Vaare-forfattere/>
- Auestad, G. E., & Lauritzen, F. (2015, 9. Januar). Klart fleirtal for Muhammed-karikaturar, *NRK Østlandssendingen*. Retrieved from <http://www.nrk.no/nyheter/1.12139454>
- Bleikelia, M. (2010, 02.01.2010). Økseman (28) med «al-Qaida-forbindelser» angrep Muhammed-tegner, *VG*. Retrieved from <http://www.vg.no/nyheter/utenriks/danmark/oekseman-28-med-al-qaida-forbindelser-angrep-muhammed-tegner/a/599840/>
- Damm, C. (2015). Ole Andreas Kvamme. Retrieved 12. Mai, from Cappelen Damm <https://www.cappelendammundervisning.no/forfatter/1096/ole-andreas-kvamme>
- Davie, G. (2002). *Europe, the exceptional case: Parameters of faith in the modern world*. London: Darton, Longmann & Todd.
- Eberson, M. M. (2009). *Religionskunnskap og borgerdanning: Religion i norsk grunnskole i perioden 1995 til 2008*. (Master Master degree), Universitetet i Oslo, Oslo. Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32981/MastergradoppgavexxReligion_xogxborgerdanning.pdf?sequence=1&isAllowed=y Duo database.
- Eide, E. (2014). «Det store vi» -Medier, inkludering og ekskludering *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Case of Folgerø and Others v. Norway (2007).
- Foucault, M. (1999). *Diskursens Orden* E. Schaanning (Ed.) *tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* Retrieved from bokhylla.no database Retrieved from <http://www.nb.no/nbsok/nb/a5715a08ba168575517040da4695b8b1.nbdigital?lang=no#5>
- Germeten, S. (2005). Kunnskapsløftet: Vil en ny læreplan endre skolens praksis? *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Ghahreman, S. A. (2006). *Vi Och Islam: En kritisk diskursanalys av debatten kring islam och muslimer i media*. Linköpings universitet, Norrköping. Retrieved from <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A114043&dswid=-6803>
- Gundersen, D. (2009). *Sekulær Store Norske Leksikon*.
- Gundersen, K., Kristiansen, H. H., Samdal, A. G., & Vestøl, J. M. (2014). Religion in Textbooks and among Young Buddhists, Hindus and Muslims: A Comparative Study. *Acta Didactica Norge*, 8(1).
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Härenstam, K. (2006). En granskning av hur religion/trosuppfattning framställs i ett urval av läroböcker: Underlagsrapport till Skolverkets rapport "I enlighet med skolans värdegrund?". Karlstad: Karlstad universitet.

- Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J. A., Skottene, H., & Østnor, A. (2008). *Tro og tanke*: Aschehough & Co.
- Hermansen, H. P. (2015, 13. Januar). Vold i Muhammeds fotspor, *Kronikk, Klassekampen*, p. 24.
- Holmen, H. (2015). Moralsk Sentimentalisme I Store norske leksikon (2015, 23. april ed.). Oslo.
- Huntington, S. P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Iversen, L. L. (2014). Presenting the iterative curriculum discourse analysis (ICDA) approach. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 18.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality : issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge.
- Kapelrud, P. E. (2008). *Offerets Makt: En diskursanalyse av karikaturstriden i Norge*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo. Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32936/MASTEROPPGAVE_peking.pdf?sequence=1&isAllowed=y Available from DuO
- Kværne, P. (2009). Kari Vogt *Norsk biografisk leksikon*.
- Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., & Steineger, A. (2008). *I samme verden: Religion og etikk Vg3* (Vol. 2). Oslo: Cappelen.
- Lacleu, E., & Mouffe, C. (2007). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics* (2. ed.). London: Verso.
- Larsen, A. B. (1983). *Å presentere verdens religioner for elever i den videregående skole. islam i tre lærebøker*. (Hovedfag Hovedfagsoppgave), Universitetet i Oslo, Universitetet i Oslo.
- Lester, L., & Hutchins, B. (2012). The power of the unseen: environmental conflict, the media and invisibility. *Media Culture & Society*, 34(7), 847-863
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89, 269-278.
- Malinowski, B. (1960). The Problem of Meaning in Primitive Languages. In C. K. O. I. A. Richards (Ed.), *The Meaning of Meaning: a Study of the Influence of Language Upon Thought and of The Science of Symbolism* (10th ed.). London: Routhledge & Kegan Paul Ltd.
- mangfoldsdirektoratet, I.-o. (2009). *Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv Årsrapport 2009*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) Retrieved from http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/IMDI_Aarsrapport_2009_hele.pdf.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J., & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. (rapport), Høgskolen i Oslo og Akershus,.
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05, 329-340.
- Mogensen, M. S. (Producer). (2008). From Cartoon Crisis to Heads carf Row. Two Conflicts Retrieved from <http://www.intercultural.dk/images/stories/forside/cartooncrisis-exerpt.pdf>
- Montesquieu, C. d. S. (1792). *The spirit of laws : Translated from the French of M. de Secondat, Baron de Montesquieu* (6. ed.). Dublin: W. McKenzie, and J. Moore
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B., & Sand, I. J. (2000). Maktens utfoldelser. In I. B. Neumann (Ed.), *Maktens strateger: makt og globaliseringsutredningen* (pp. 14). Oslo: Pax Forlag.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova)*. Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Orgeret, K. S. (2015). karikaturstriden *Store Norske Leksikon*.

- Phillips, L. (2010). Diskursanalyse. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rana, M. U. (2015, 14. Januar). Hvordan slukke brannen i islams hus?, *Aftenposten*.
- Roy, O. (2007). Islam in Europe: Clash of religions or convergence of religiosities? *Eurozine*.
- Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2).
- Selbekk, V. K. (2007). *Truet av islamister* (1 ed.). Kjeller: Genesis.
- Skrunes, N. (2010). *Lærerbokforskning: En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørenes, K. M. (2015, 12. januar). Her er Charlie Hebdos svar: "Alt er tilgitt", *Dag bladet*. Retrieved from http://www.dagbladet.no/2015/01/12/nyheter/utenriks/charlie_hedbo/paris/terror/37148926/
- Sørli, I. (2010). *Skole- og integrasjonspolitik : de nye formålsparagrafene og RLE-faget : fellesskap og frihet, enhet og mangfold*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Fagernes: Cappelen Akademiske forlag.
- Tveit, K. (2007). Formålsparagrafen – eit 150-årig uroelement. *Kirke og Kultur*, 112(02/2007).
- Utaker, A. (2000). Michel Foucault: Maktens forvandlinger. In I. B. Neumann (Ed.), *Maktens strateger: makt og globaliseringsutredningen*. Oslo: Pax Forlag.
- Utdanningsdepartementet. *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforbereidende utdanningsprogram*. udir.no: Retrieved from <http://www.udir.no/kl06/rell-01/hele/kompetansemaal/?read=1>.
- Vogt, K. (1995). *Islams hus: Verdensreligion på fremmarsj* (1. ed.). Oslo: Cappelen.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 341-351.

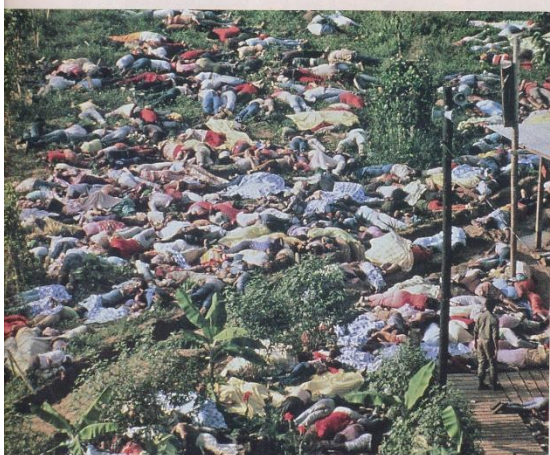
Vedlegg

Vedlegg 1.

38 DEL 1 / Religionskunnskap og religionskritikk

SEKTVOLD

En spesiell kopling mellom religion og vold kan skje i tette religiøse fellesskap, populært kalt sekter. Typisk for slike bevegelser er gjerne et altomfattende trossystem, et sterkt indre fellesskap og en gjennomgripende innflytelse over medlemmenes livsførsel, gjerne utøvd av en sterk leder.



Jonestown, oppkalt etter lederen Jim Jones, etter at tragedien i 1978 hadde funnet sted.

kosmisk: som gjelder verdensaltet

De mest ekstreme formene for voldsutøvelse i slike bevegelser finnes i form av kollektive selvmord. Eksempler er Soltemples Orden, hvor 52 medlemmer tok sitt eget liv i 1994, og Heaven's Gate, hvor 39 mennesker døde i 1997. Det verste eksemplet er Folkets Tempel, hvor 913 mennesker døde i Guyana i Sør-Amerika i 1978, de fleste for egen hånd.

Forklaringer på slike tragiske hendelser kan være en kombinasjon av psykologiske og ideologiske faktorer. Lederen kan sette i gang gruppepsykologiske mekanismer som virker sammen med religiøse forestillinger. Det blir bygget opp et sterkt fellesskap innad, som blir påstått å være truet av onde krefter utenfra. Like før medlemmene av Folkets Tempel tok sine egne liv, sendte lederen Jim Jones ut dette budskapet til dem: «Hvis dere elsker meg like mye som jeg elsker dere, må vi alle dø eller bli ødelagt utenfra.» Jones spilte her på de sterke avhengighetsbåndene som var blitt skapt mellom sektlederen og medlemmene, og han presset dem til å vise sin lojalitet mot seg. Agresjonen mot den påståtte trusselen utenfra ble slik vendt innover, med selvødeleggelse som tragisk utfall.

sekt: fra latin *secta parvi*, flokk av tilhengere, brukes i religionsvitenskapen uten den negative klangen som ellers hefter ved ordet

mener Gud har gitt dem rett til det. Muslimske terrorister utøver vold mot uskyldige fordi de mener det er deres plikt i den hellige krigen mot Allahs fiender.

Tilsvarende begrunnelser har kristne abortmotstandere gitt for å sprengte abortklinikker i USA. Fellestrekk ved mange av de gruppene som begrunner volden religiøst, er forestillinger om en todelt verden. Den politiske kampen som gruppen fører, forstås som en del av en kosmisk kamp mellom Gud og Satan, og fienden får derfor sataniske trekk. I det som har blitt framstilt som en kamp mellom islam og Vesten, har den amerikanske presidenten blitt utropt til «den store Satan» av Osama bin Laden. USA har tilsvarende kjempet mot de landene som av den amerikanske presidenten George W. Bush ble karakterisert som «Ondskapens akse» (Irak, Iran og Nord-Korea).

Sivilisasjonskonflikt?

Amerikaneren Samuel Huntington lanserte i 1993 en teori om *the Clash of Civilizations*. Der hevdet han at når den kalde krigen nå var over, ville det ikke lenger være ideologiske og økonomiske motsetninger som skaper strid i verden, men kulturelle forskjeller mellom ulike sivilisasjoner. Han hevdet videre at de viktigste kulturelle motsetningene ble dannet av religiøse forskjeller. Særlig var han opptatt av konfliktene mellom den islamske sivilisasjonen og den vestlige, hvor protestantisk og katolsk kristendom har dominert. Mange i Vesten mener at Huntington har fått rett i sine spådommer, men enda flere er uenige med ham.

KA
Kon
krist
Mu
av d
bren
mus
dele
dem
varer
så ste
N
Veste
rialist
heller
demn
er like
prote

KARIKATURSTRIDEN

Konflikten startet med at den danske avisen Jyllandsposten og den kristne avisen Magazinet i Norge trykket 12 tegninger av profeten Muhammed. Flere av tegningene var ganske kritiske mot profeten, en av dem framstilte ham for eksempel som selvmordsbomber med en brennende lunte i turbanen. Tegningen vakte raskt reaksjoner blant muslimer både i Danmark og Norge, og protestene spredte seg i store deler av den muslimske verden. I Midtøsten ble det arrangert store demonstrasjoner, norske flagg og ambassader ble brent, og danske varer boikottet. I Vesten ble mange overrasket over at reaksjonene var så sterke, og de ble forklart på ulike måter.

Mange muslimer opplevde trolig tegningene som et uttrykk for Vestens allmenne arroganse overfor islam, vist gjennom en lang imperialistisk historie og en provoserende politikk i Midtøsten. Man skal heller ikke se bort fra at lokale makthavere så seg tjent med at oppdemmet folkelig misnøye kunne få utløp mot andre enn dem selv. Det er likevel religiøse drivkrefter som de fleste anser som de viktigste bak protestene.

Muslimer har rettet sin aggresjon mot Vesten gjennom dødbringende terrorangrep, som toppet seg med anslagene mot World Trade Center og Pentagon i USA 11. september 2001. Det kristne Vesten, med USA i spissen, har ført «krig mot terror» ved å angripe Afghanistan og Irak, og har fått motsvar blant annet ved nye terroranslag mot europeiske storbyer som London og Madrid. Også Norge har fått merke konflikten, blant annet gjennom den såkalte «karikaturstriden» i 2006. Da ble publiseringen av karikaturtegninger av profeten Muhammed i en norsk avis møtt av til dels voldsomme protester i flere muslimske land.

Noen tolker disse hendelsene som uttrykk for en sivilisasjonskonflikt mellom islam og Vesten, mens andre mener at saken heller dreier seg om andre forhold. En hovedinnvending mot teorien om sivilisasjonskonflikter er at forskjellene *innad* i sivilisasjonene ofte er større enn forskjellene *mellom* dem. For eksempel tar de fleste muslimer avstand fra bruk av terror, mens mange kristne i Vesten på sin side er helt uenige i de virkemidlene som har blitt brukt i «krigen mot terror». Dette har dannet grunnlag for allianser på tvers av sivilisasjons- og religionsgrensene.

Et annet tegn på at sivilisasjonene ikke er enhetlige størrelser, er at det både i tiden før og etter den kalde krigens slutt har vært utkjempet langt flere kriger innenfor sivilisasjonene enn mellom dem. Det kan tyde på at etniske, økonomiske og politiske motsetninger fremdeles ofte er viktigere årsaker til konflikter enn religiøse drivkrefter.

Noen muslimer følte seg krenket fordi de mente at karikaturtegnin- gene brøt med det islamske bildeforbudet. Viktigere for muslimer flest var nok likevel at tegningene ble oppfattet som et ondsinnet angrep på profeten, og dermed på dem selv og deres egen religion. Mange opplever slike krenkelser av profeten som blasfemi, og de mener derfor at det burde være forbudt å publisere tegningene.

Redaktørene av avisene forsvarte publiseringen ut fra ytrings- friheten, men i etterkant beklaget de at tegningene hadde krenket muslimers religiøse følelser. I en felles uttalelse fra muslimske og kristne ledere i Norge forsvarte også de ytringsfriheten og tok avstand fra de voldelige protestene. Men samtidig understreket de det moralske an- svaret man har for ikke å bruke ytringsfriheten til å såre andres følelser.



Publiseringen av karikaturtegnin- gene vakte reaksjoner mange ste- der. Her er det filippinske demon- stranter som protesterer ved å brenne det danske flagget.