

Islam i undervisningen

*En kvalitativ undersøkelse av hvordan islam blir
fremstilt i religionsundervisningen på videregående
skole*

Aida Kucevic



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk ved det
Utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

Islam i undervisningen

*En kvalitativ undersøkelse av hvordan islam blir fremstilt i
religionsundervisningen på videregående skole*

Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk ved det
Utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2017

© Aida Kucevic

2017

Islam i undervisningen

Aida Kucevic

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne masteroppgaven i religions- og etikkdidaktikk tar utgangspunkt i problemstillingen: ”*Hvordan fremstilles islam i religionsundervisningen på videregående skole?*” Bakgrunnen for denne undersøkelsen er antakelsen om at religionsundervisningen ikke imøtekommer et samfunnsmessig behov for økt og variert kunnskap om islam. Forståelse for islam som et komplekst religionsfenomen kan redusere den økte fremmedfrykten for muslimer, som er aktuell i dag grunnet f. eks. ekstrem islamisme og terror-relaterte hendelser.

Oppgaven vil hovedsakelig undersøke hvordan to lærere i videregående skole legger opp islamundervisningen i hver sin VG3-klasse. For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i Robert Jacksons (1997) fortolkende tilnærming, med hovedvekt på hans tredelte matrise: (1) tradisjons-, (2) gruppe- og (3) individnivå, som er del av nøkkelbegrepet *representasjon*. Den tredelte matrisen vil brukes som operasjonaliserte kategorier for innsamling av data, og som drøftingsverktøy. I tillegg vil datamaterialet drøftes i lys av Jacksons to andre nøkkelbegreper, *refleksivitet* og *tolkning*, samt i lys av makt- og konfliktperspektivet.

Funnene peker på at religionsundervisningen kan gi rom for en mer nyansert fremstilling av islam, og de viser hvordan lærere i mine to utvalg både legger opp og tilpasser islamundervisningen ulikt. Dialogaktiviteter vises å være et produktivt ”rom” som skaper dynamikk mellom ulike perspektiver av islam, hvor forhandlende tolkninger forekommer. Funn fra det samlede datamaterialet viser imidlertid at det også oppstår utfordringer ved å nyansere islam som en kompleks trostradisjon. Dette kan for det første knyttes til læreplanens vektlegging av et systemorientert og overordnet nivå av religion, samt manglende retningslinjer for bruken av nyanseringsverktøy og -strategier i religionsundervisningen. Videre peker mine funn på utfordringer knyttet til maktforholdene mellom perspektiver og diskurser, da perspektiver i undervisningen ikke alltid knyttes opp mot hverandre eller settes i en større sammenheng. I tillegg skaper diskurser utenfra (medias islam-diskurs) utfordringer for nyansering, samt utfordringer for religionsfagets formål om respekt og toleranse.

Forord

Dette har vært et hektisk og krevende semester, preget av lange arbeidsdager med masterskriving. Selv om det til tider har vært tungt, er jeg meget takknemlig for denne muligheten. Masterarbeidet har vært spennende og givende. Det har gitt meg nye perspektiver i religionsundervisningen som jeg garantert vil ta med meg inn i klasserommet.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine veiledere, Jon Magne Vestøl og Ole Andreas Kvamme, som har vært til enorm hjelp og gitt god faglig støtte. En takk sendes også til informantene som gjorde dette prosjektet gjennomførbart.

En spesiell takk rettes til min søster Ilda. Det å kunne fullføre lektorprogrammet sammen med deg har gitt meg stor glede. Ditt pågangsmot har vært til stor inspirasjon, og din støtte har alltid løftet meg opp i de perioder der dette arbeidet har vært på sitt hardeste. Videre rettes en stor takk til mine venner Resmije, Anisa, Katharina, Oda, Pia, Katinka, Marte, Sofie og Helene, for latter, støtte og glede i denne hektiske perioden. Jeg vil også takke min samboer Kristian, som har heiet på meg hele veien til målstreken. Uten dine innspill, din støtte og oppmuntrende ord ville ikke denne prosessen vært mulig. Takk til Ottar og Kirsten som har oppdratt et så flott menneske som deg.

Og til slutt vil jeg gjerne formulere en takk til mine foreldre, Bajazit og Zumrija, på deres eget språk, bosnisk:

Draga mama i tata, reći nemogu izraziti koliko vi meni značite. Zauvijek ću biti zahvalna za svaku priliku koju ste mi pružili, za stalnu vasu podrsku, i za vašoj večnoj ljubavi prema meni. Bez vas ja nebi posta osoba sto sam danas, volim vas zauvijek.

Aida Kucevic,

Blindern, 28. mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Formål og begrunnelse for valg av tema.....	1
1.2	Styringsdokumenter.....	2
1.3	Problemstilling.....	3
1.4	Oppgavens struktur	4
2	Tidligere undersøkelser og teoretisk perspektiver	5
2.1	Innledning.....	5
2.2	Tidligere forskning rundt fremstilling av religion i religionsfaget	7
2.2.1	Oppsummering.....	9
2.3	Tidligere forskning om muslimsk mangfold	11
2.3.1	Muslimere i Norge.....	11
2.3.2	Unge muslimere i Skandinavia	13
2.3.3	Oppsummering.....	16
2.4	Perspektiver på religionsundervisning	17
2.4.1	Fortolkende religionspedagogikk.....	18
2.4.2	Innenfra- og utenfraperspektiv.....	21
2.4.3	Maktperspektivet.....	23
2.4.4	Oppsummering.....	26
3	Metode	27
3.1	Innledning	27
3.2	Utvalg	27
3.3	Empirisk felt: observasjon og feltsamtaler	28
3.3.1	Styrker og svakheter ved bruk av observasjon og feltsamtaler.....	28
3.3.2	Gjennomføring og transkribering av observasjon og feltsamtaler.....	29
3.4	Validitet og reliabilitet	32
3.5	Analyse	34
3.6	Ethiske hensyn	35
4	Analyse	36
4.1	Skole A	36
4.1.1	Opplegg og verktøy.....	36
4.1.2	Elevpresentasjoner.....	38
4.1.3	Elevene som ressurser i undervisningen.....	42
4.1.4	Lokalmiljøet som ressurs.....	45
4.1.5	Oppsummering.....	48
4.2	Skole B	49
4.2.1	Opplegg og verktøy.....	49
4.2.2	Elevene som ressurser i undervisningen.....	50
4.2.3	Nyansering gjennom bruk av film.....	53
4.2.4	Nyansering gjennom bruk av tolkningsoppgaver.....	55
4.2.5	Kategorisering av muslimere	56
4.2.6	Oppsummering.....	58
5	Drøfting	60
5.1	Tidligere undersøkelser og mine funn	60
5.2	Mine funn sett opp mot læreplanen i religion og etikk	63

5.3	Religionsfenomenets tre nivåer	64
5.3.1	Tradisjonsnivået.....	65
5.3.2	Gruppenivået	68
5.3.3	Individnivået.....	70
5.4	Maktperspektivet	73
5.5	Konfliktperspektivet	76
5.6	Oppsummering og veien videre.....	78
Litteraturliste		81
Vedlegg / Appendiks		85

1 Innledning

1.1 Formål og begrunnelse for valg av tema

Denne masteroppgaven er et forskningsprosjekt som har til formål å undersøke hvordan islam blir fremstilt i religionsundervisningen, og hvilke nivåer og perspektiver av islam som berøres i undervisningen. Undersøkelsen omfatter en studie av to VG3-klasser fra ulike skoler i Oslo.

Det som har motivert meg i valget av tema, er først og fremst dagens politiske klima. De siste årene har fremmedfrykt for islam igjen blusset opp i mediebildet, noe som har styrket spenningen mellom islam og deler av den vestlige opinionen. Mediebildet kan sies å vektlegge de mer negative fremstillinger av islam, samtidig som det neglisjerer sider ved islam som kan nyansere religionen. Denne fremstillingen har bidratt til en vekst av fremmedfrykt rettet mot muslimer i samfunnet, som igjen kan skape et økt konfliktnivå mellom muslimer og ikke-muslimer. Religionsundervisningen i skolen kan i den sammenheng anses som en viktig arena som supplerer det mediebildet til tider utelater. Jeg har av den grunn vært interessert i hvordan islam fremstilles i religionsundervisningen, fordi undervisningen er en arena som kan bevisstgjøre elever om komplekse og nyanserte sider ved religion som fenomen. Det er grunn til å tro at slike nyanseringer kan bidra til å redusere spenninger i flerkulturelle samfunn.

Norge har de siste tiårene vært preget av en økende grad av kulturelt og religiøst mangfold, og Vogt (2005) understreker at islam i Norge er svært mangfoldig. Innvandringsstatistikken i Norge tilsier at de største muslimske innvandringsgruppene er fra Pakistan, Bosnia, Tyrkia, Somalia, Irak og Marokko. Disse gruppene er bare noen av mange representanter for islam, og det blir ikke mulig å definere én form for norsk islam. Fremstilling av islam som religion knyttes dermed ikke kun til en balansert vektlegging av det som kan anses som negative og positive sider ved islam, men berører også spørsmålet om hva og hvem som skal representere religionen. Om man fremmer få perspektiver, enkelte grupperinger og individer, kan også dette føre til en form for generalisering. Dersom religionsundervisningen skal forholdet seg

til mangfoldet i islam, blir utfordringen hvordan religionsfaget skal formidle dette mangfoldet, og om hvorvidt og hvordan formidling av mangfoldet kan bidra til større forståelse blant elever.

1.2 Styringsdokumenter

Som nevnt har Norge de siste tiårene vært preget av et større mangfold, noe som også synliggjøres i Kunnskapsløftets (LK06) vektlegging av et flerkulturelt perspektiv i norsk skole. I LK06s del ”Prinsipper for opplæring” heter det: *”For å utvikle elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn, skal opplæringen legge til rette for at elevene får kunnskaper om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Opplæringen skal fremme kulturforståelse og bidra til utvikling av både selvinnsikt og identitet, respekt og toleranse”* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Her kan det sies at religionsundervisningen både på ungdomstrinnet og i videregående skole står i en særstilling, fordi den kan anses som et forsøk på å forholde seg aktivt til de samfunnsmessige endringene. Dette ser man eksempelvis også i formålsbeskrivelsen for religion og etikk (Kunnskapsdepartementet, 2006), hvor undervisningen skal fungere som en møteplass der elever opplever respekt, uavhengig av deres tro og livssyn. Videre skal faget gi kunnskap om ulike religioner og kulturer, der en av hensiktene er å forebygge konflikter bygget på religiøse og kulturelle spenninger (von der Lippe & Hansen, 2006). Både Kunnskapsløftet (LK06) og fagets formålsbeskrivelse fremhever synliggjøring av mangfold. Formålsbeskrivelsen er imidlertid vag rundt hvilke fremstillinger på gruppe- og individnivå som skal tas i bruk i faget religion og etikk.

I formålsbeskrivelsen for faget er det utarbeidet fire hovedområder, der islam og en valgfri ”verdensreligion” er et av hovedområdene. Islam er dermed sammen med kristendom, to av de obligatoriske ”verdensreligioner” det skal jobbes med i løpet av skoleåret i religionsfaget på Vg3. Kompetansemålene for islam er følgende (Kunnskapsdepartementet, 2006):

- gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk
- tolke noen av religionens sentrale tekster

- gjøre rede for ulike retninger i religionen
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
- drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne religionen med andre religioner og livssyn

Det kan sies at kompetansemålene ligger på et overordnet nivå, da hovedfokuset er å trekke inn det som kjennetegner islam som religion. I tillegg brukes formuleringen ”religionens syn på”, noe som signaliserer ”enhet” og at det som betegnes som ”religion” har et eget syn. Slike formuleringer kan signalisere at alle individer med tilhørighet til disse trostradisjonene deler et felles syn på ovennevnte punkter. Videre er kompetansemålene uklare på hvilke fremstillinger som skal vektlegges for å synliggjøre religionenes gruppe- og individnivå. Kun ett av kompetansemålene understreker at det skal arbeides med mangfold i form av ulike retninger i islam. I lys av manglende retningslinjer for slike typer fremstillinger kan det hevdes at lærere har et spillerom når det gjelder valg av religionsfremstillinger på gruppe- og individnivå. Dette spillerommet kan imidlertid svekkes av at kompetansemålene virker å være preget av et utenfraperspektiv med et kunnskapsbasert fokus på religionen, noe som kan føre til at man vektlegger en systemorientert fremstilling av islam.

1.3 Problemstilling

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *”Hvordan fremstilles islam i religionsundervisningen på videregående skole?”*. Problemstillingen legger vekt på hvilke lærematerialer og perspektiver som brukes i islamundervisningen på videregående skole, samt hvordan disse bearbeides i to utvalgte skoleklasser. Jeg vil også undersøke hvilke følger dette har for undervisningen, ved å trekke inne både muligheter og utfordringer ved bruken av de fremstillinger som registreres i data for begge klasseutvalg. Dette fokuset for undersøkelsen gjenspeiles i følgende forskningsspørsmål:

Hvor i undervisningen fremkommer formidling av islam på tradisjons-, gruppe- og individnivå? Hvilke ressurser og arbeidsmåter bidrar til å fremme disse nivåene? Hvilke muligheter og utfordringer skaper nivåene, alene eller i samspill, for fremstillingen av islam?

Undersøkelsen omfatter en observasjonsstudie av religionsundervisningen på videregående skole i to VG3-klasser. For å belyse denne problemstillingen har jeg som nevnt innledningsvis, tatt utgangspunkt i Robert Jacksons (1997) tredelte matrise, og primært kategorisert religionsfremstillinger i disse tre nivåinndelingene av religion: (1) tradisjons-, (2) gruppe- og (3) individnivået. Denne matrisen er blitt brukt som teoretisk rammeverk i dataanalysen (4.1), og som drøftingsverktøy i drøftingskapitlet (5.1). I tillegg vil nøkkelbegrepene *refleksivitet* og *tolkning*, samt syn på makt- og konfliktperspektiver tas i bruk innenfor oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil gi en redegjørelse for Jacksons (1997) fortolkende tilnærming i teorikapitlet (2.4.1).

1.4 Oppgavens struktur

Oppgavens videre struktur er lagt opp som følger: I kapittel 2 presenteres tidligere undersøkelser og teoretiske perspektiver, som anses som relevante for å besvare oppgavens problemstilling. De teoretiske perspektivene tar hovedsakelig utgangspunkt i Jacksons tredelte matrise, samtidig som det vil suppleres med andre perspektiver som anses som relevante for studien. Kapittel 3 redegjør for metoden som er tatt i bruk for å samle inn datamaterialet, og tar også for seg undersøkelsens utvalg, etiske hensyn, reliabilitet og validitet. Videre behandler kapittel 4 analyse av undersøkelsens datamateriale. I kapittel 5 vil data drøftes i lys av det teoretiske rammeverket som er blitt redegjort for i kapittel 2.

2 Tidligere undersøkelser og teoretisk perspektiver

2.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg presentere og gjøre rede for tidligere forskning og religionsdidaktiske teorier som anses relevante for min studie. Jeg vil også trekke inn forskning som berører representasjon av religion på ulike måter som skiller seg fra det min egen studie legger opp til, da min egen studie tar en annen innfallsvinkel til å undersøke fremstilling av islam. Kildene og databasene gir ingen konkrete treff på studier som har undersøkt fremstillingen av islam i religionsundervisning i VG3-klasserommet. Det finnes imidlertid litteratur om jeg anser som relevante for mitt forskningsprosjekt, blant annet studier som har gjort intervju med religiøse elever, samt analyse av lærebøker i religionsfaget. Målet med min studie er å bidra til et nyansert bilde av hvilket forhold det er mellom representasjon av religion, i dette tilfellet islam, og religionsfagets formål.

I dette kapitlet vil jeg først presentere tidligere forskning som omhandler religionsfremstillinger i religionsundervisningen. De undersøkelser og funn som omtaler elevers oppfattelse av religionsfremstillinger i religionsundervisningen, og som anses relevante, er blant annet Dan Moulins (2011) undersøkelse om elevers oppfattelse av religionsundervisningen. I tillegg vil det være nyttig å se på lignende undersøkelser i en norsk kontekst. De undersøkelser som anses som relevante er følgende: For det første en artikkel av von der Lippe (2009), som undersøker konfliktperspektivets plass i islamundervisningen. For det andre vil jeg trekke inn tre masteravhandlinger som er oppsummert i en artikkel av Gundersen et al (2014), og som undersøker elevers oppfattelse av egen tro, samt lærebøkers fremstilling av disse. I dette delkapitlet vil jeg referere til Samdals (2013) masteravhandling separat, samt referere til artikkelen, ”*Religion in textbooks and among young Buddhist, Hindus and Muslims: a comparative study*” (Gundersen et al, 2014), publisert i *Acta Didactica Norge* som samler Gundersen (2013), Kristiansen (2013) og Samdals (2013) masteravhandlinger. Den samlede artikkelen, hvor Jon Magne Vestøl er medforfatter, retter et

komparativt blikk på masteravhandlingene, som tar for seg islam (Samdal, 2013), buddhisme (Gundersen, 2013) og hinduisme (Kristiansen, 2013).

Videre vil jeg gjøre rede for muslimsk mangfold, og unge muslimske elevers oppfattelse av egen tro. De oppfatninger elever selv har blir da avgjørende for å forstå hvordan dette kommer til uttrykk i undervisningen. Her ser jeg det også formålstjenlig å trekke inn Jenny Berglunds (2013) undersøkelse av unge muslimer oppfatning av egen tro i Sverige, i tillegg til Kari Vogts (2005) delkapittel om islam i Norge, og Sissel Østbergs (2003) forskningsstudie om religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere. Det blir også nyttig med en grundigere redegjørelse for Samdals (2013) funn, siden Samdal har undersøkt hvilke oppfatninger unge muslimer har av egen religion, og hvilken rolle islam spiller i de enkelte elevers liv. Dette er et viktig aspekt for egen studie, siden denne også har som formål å se hvordan elevers tro og praksis kommer til uttrykk i klasserommet. Samdal vil dermed også trekkes inn i dette delkapittelet.

Avslutningsvis vil jeg redegjøre for sentrale teoretiske perspektiver, hovedsakelig fra Robert Jacksons (1997) bok ” *An Interpretive Approach*”. Både Gundersen et al (2014) og Østberg (2003) har tatt utgangspunkt i denne tilnærmingen i sine undersøkelser. Østberg har i sin studie som formål å undersøke islam i et hverdagsperspektiv, og tar dermed utgangspunkt i Jacksons fortolkende tilnærming ved å legge vekt på informantenes egne stemmer. I likhet med Østberg legger også Gundersen et al vekt på informantenes egne perspektiver, siden en del av undersøkelsene omhandler religiøse elevers oppfattelse av egen tro. Gundersens et al undersøkelser tar også utgangspunkt i Robert Jacksons nivåinndeling av religion, og har til formål å undersøke lærebøkers fremstilling av religion opp mot elevenes oppfattelse av egen tro og praksis. Egen undersøkelse skiller seg først og fremst gjennom bruken av observasjon, men tar i likhet med Gundersen et al utgangspunkt i Jacksons tredelte matrise i analyse og drøfting av data.

I tillegg vil jeg supplere med perspektiver som omhandler representasjon av religion. De teoretiske perspektivene som vurderes som hensiktsmessige å trekke inn i denne undersøkelsen er følgende: innenfra- og utenfraperspektivet som er behandlet av Jan-Olav Henriksen (2000), av Oddbjørn Leirvik (2007), av Helje Kringlebotn Sødal (2000), og av Sissel Østberg (1998), samt makt- og konfliktperspektivet fra blant annet Bengt-Ove Andreassen (2012, 2008).

2.2 Tidligere forskning rundt fremstilling av religion i religionsfaget

Slik det ble fremhevet i innledningskapittelet er det hensiktsmessig å se nærmere på tidligere undersøkelser av religionsrepresentasjon i religionsundervisningen. På dette området har den britiske utdanningsforskeren Dan Moulin (2011) gjennomført en undersøkelse av elevers oppfattelse av religionsundervisningen på videregående skole i England. Undersøkelsen omfatter et utvalg fra fire forskjellige religiøse ungdomsgrupper, hvorav tre av disse besto av informanter fra ulike kristne ungdomsgrupper, mens en besto av informanter fra en jødisk ungdomsgruppe. Selv om denne studien ikke tar for seg muslimske elever, peker den på forhold som gjelder elever med ulike religiøse bakgrunner og som dermed kan ha relevans også for en drøfting av muslimske elevers erfaring.

Informantene i Moulins (2011) studie oppfatter i stor grad religionsundervisningen som stereotypisk, da den ikke fremmer mangfoldet og kompleksiteten av religion. Videre uttrykte informantene at religionstradisjoner blir utsatt for *eksotisering*, samt ofte fremstilt som utdatert og farlig. Eksempelvis virket de jødiske informantene å være kritiske til framstillingen av jødedommen, siden undervisningen besto av stoff som fremstilte jødisk tro og praksis som utenom det vanlige. Moulins funn tilsier også at religiøse elever blir brukt i undervisningen av både lærer og elever. Informantene bekreftet nettopp dette, og viser sin engstelighet for å bli identifisert med religiøse tradisjoner som tas opp i undervisningen, fordi de vil unngå å bli utsatt for fiendtlighet og fordommer av sine jevnaldrende. Dette virker å motsi en utbredt tanke om at religionsundervisningen er en arena hvor elever kan dele egne erfaringer. Ifølge Moulin kan det derimot virke mot sin hensikt å bruke representanter i klasserommet for å skape nærhet til tema, som igjen skal bidra til utviklingen av respekt og toleranse (s. 325). Moulins studie antyder en manglende forståelse for religion og toleranse i religionsundervisningen, noe som svekker nytteverdien ved å trekke inn religion på et individuelt og lokalt nivå. Dette viser Moulin eksempelvis når han beskriver bruken av religiøse elever i undervisningen, som har virket mot den hensikt å utvikle respekt og toleranse blant elevene. Avslutningsvis peker Moulin på at religionsundervisningen til tider virker å være etnosentrisisk, der utenfraperspektivet dominerer i undervisningen. Denne utfordringen virker å starte fra begynnelsen ved at lærer og elever går inn med forutinntatte

negative holdninger til religion som fenomen. Læreplan og kompetansemål i religion blir dermed utfordrende å oppfylle i en slik kontekst. Her blir dermed lærers kompetanse og integritet en nøkkelfaktor. Informantene i Moulins studie sa seg enig i at høy kompetanse i faget var nødvendig, ikke bare for valg av undervisningstema, men også lærers evne til å håndtere klassesamtaler (s. 320).

Lignende funn finner man også i von der Lippes studie (2009), ” *Scenes from a classroom. Video analysis of classroom interaction in religious education in Norway*”, som undersøker hvordan islam blir fremstilt i undervisningen i niende klasse på ungdomstrinnet. Data fra videoobservasjonen belyser hvordan islam til stadighet blir et gjennomgående tema knyttet til vold og konflikt, også når islam ikke er fokus for timen. Data fra gruppeintervjuene i etterkant av undervisningen viser imidlertid meninger og holdninger om islam blant elevene som skiller seg fra videoobservasjonens funn. Ifølge von der Lippe fremhever dette elevens kontekstbetingede islam-diskurser, da elevene evner å uttrykke seg ulikt i forskjellige settinger. Von der Lippe understreker derfor nødvendigheten av strukturerte diskusjoner i klassen som gir rom for å utfordre utsagn som kan virke fordomsfulle. I tillegg poengterer von der Lippe at lærer må forholde seg til de islam-diskurser elevene tar med seg fra media, og tilby alternative islam-diskurser for å utjevne den negative vektleggingen fra medias side.

I likhet med Moulins (2011) funn bekrefter også funnene i studiene til Gundersen et al (2014) at religiøs ungdom i Norge portretterer sin religion innenfor rammen av sin hverdagslige kontekst. Funnene i studiene til Gundersen et al viste også få eller manglende aspekter av variasjonsbredde i religionsfaget. Lærebøkene er i stor grad preget av et utenfraperspektiv samtidig som tradisjonsnivået av religion dominerer. Mangelen på stoff på individ- og gruppenivå i bøkene bidrar til å neglisjere hvordan tro og religiøs praksis oppleves av ungdom selv, eller av det lokale nærmiljøet. Gundersen et al viser at lærebøkernes representasjon av buddhisme, hinduisme og islam er preget av en historisk-systematisk tilnærming til religion (s. 9). Informantene fremstiller derimot egen religion innenfor en dagligdags ramme, der familie, venner, trening, musikk og utdanning som viktige aspekter ved eget liv (s. 8). Videre samstemmer heller ikke informantene og lærebøkernes oppfattelse av levemåter og sosiale normer. Eksempelvis ser vi at lærebøkene vektlegger munkeordenen i buddhismen, noe som virker å karakterisere munkelivet som gjeldende for alle med tilhørighet til buddhisme. De buddhistiske informantene vektlegger derimot viktigheten av religion i deres dagligdags liv. Munkenes livsstil virket å karakterisere alle buddhisters

livsstil, noe de buddhistiske informantene påpekte ikke samstemte med eget liv. Større grad av nyansering virker å være noe informantene utlyser i religionsfaget.

Da egen undersøkelse har fokus på representasjonen av islam, ser jeg det hensiktsmessig å redegjøre nærmere for Samdals (2013) funn, da Samdal også tar for seg lærebøkers framstilling av islam, og hva unge muslimer mener om denne framstillingen i forhold til egen tro og praksis. Et tema i Samdals avhandling er ”*elever som ressurs til læreboka*”, der analysen viser et gjentakende mønster fra de ulike muslimske informantene og deres syn på å være sterke muslimske stemmer i islamundervisningen. Informantene trekker fram positive aspekter ved de rollene som klasselærer til tider gir dem i undervisningen, siden dette gir klassen større innblikk i både deres hjemmekontekst og hverdagsvirkelighet (s. 51-52). Samdal trekker også inn kvinnesyn og andre kontroversielle temaer i analysen. Denne tematiseringen belyser informantenes misnøye med deler av lærebøkene og andre arenaers framstilling av enkelte temaer innenfor islam. Informantene uttrykte at de ofte gikk lei av å måtte oppklare utbredte misoppfatninger blant medelever i klassen (s. 54). Blant Samdals funn er at lærebøkene i hovedsak representerer et kollektivt syn på religion, og gir lite plass til individ – og gruppenivået slik disse nivåene defineres hos Robert Jacksons som blir presentert senere i teorikapittelet. Samdal presiserer at det er delvis nødvendig med nøkkelbegreper i religion, men argumenterer for at det blir like viktig å f. eks. trekke inn personlige fortellinger i lærebøkene, dra på ekskursjoner, eller få representanter fra ulike trossamfunn på besøk. Slike nyanserte perspektiver kan muligens bidra til å bryte ned fordommer og stereotypier. Avslutningsvis fastslår Samdal at så lenge lærebøkene er hovedkilden til religionskunnskap i klassen vil en måtte forholde seg til de utfordringer de bringer med seg, slik at de individuelle aspektene ved religion ivaretas (s. 74).

2.2.1 Oppsummering

De ovennevnte funnene bekrefter hovedsakelig at elevers oppfattelse av religion ikke alltid samstemmer med oppfattelsen av religion i religionsundervisningen eller lærestoffet som tas i bruk. Dette kommer først og fremst av en viss mangel på variasjon i religionsundervisningen, da hovedsakelig lærestoffet ofte er preget av et overordnet nivå av religionskunnskap. Gundersen et al (2014) fremhever spesifikke lærebøker og de utfordringene som hefter ved

disse når de brukes som hovedkilde i undervisningen. Et felles funn i studiene av lærebøkene er at disse har begrensede muligheter til å formidle uten å generalisere eller *eksotisere*. Samdal (2013) trekker kort inn forslag til verktøy og andre arenaer som kan avhjelpe disse manglene. I lys av Samdals studie kan man derfor reise spørsmål om hva slags forhold læreren skal ha til lærebøkene, og i hvilken grad læreren bør reflektere over hvilke andre verktøy som kan være nyttige for å få til en dialog mellom innenfra- og utenfraperspektivet. Å skape en slik dialog mellom perspektiver vises å være nødvendig i de funn Moulin (2011) og von der Lippe (2009) viser til. Moulin bekrefter nokså negative holdninger til religion som fenomen, noe både von der Lippe og Samdal bekrefter i forhold til islamundervisningen. Uten forståelse og respekt for annerledeshet kan det å nyansere, ved bruk av gruppe- og individnivå i religionsundervisningen, være uten nytteverdi. Både Moulin og Von der Lippe understreker betydningen av lærers rolle i forhold til de negative fremstillingene av religion som tas med inn i undervisningen. En lærer må kunne forholde seg til konkurrerende islamdiskurser, samt tilby elever alternative diskurser som kan utfordre medias fremstillinger av islam. Von der Lippes funn fremhever også elevenes evne til å uttrykke ulike holdninger og meninger om islam, noe som igjen understreker den oppgaven religionsundervisningen har med å tilby alternative diskurser som kan utvikle en større forståelse blant elever. Et viktig mønster som har vært synlig i alle ovennevnte undersøkelser er mangelen på rammeverk eller instruksjoner for å utvikle forståelse for andre religioner. Von der Lippes funn bekrefter at spontane, negative utsagn om islam som oftest skjer i ustrukturerte diskusjoner, der lærer ikke får mulighet til å ta fatt i alle utsagn elevene kommer med. En tilsynelatende mangel på lærerstrategier bekreftes også av Moulin. Undersøkelsen fremhever hvilken begrensning dette skaper for elever med både et innenfra- og utenfraperspektiv. Vi ser at det ikke kun er nyttig med å trekke inn stoff i samspill mellom tradisjons- gruppe og individnivå, men måten dette stoffet håndteres på er dermed av like stor betydning.

2.3 Tidligere forskning om muslimsk mangfold

2.3.1 Muslimer i Norge

Da denne undersøkelsen omfatter fremstillinger av islam i undervisningen blir det nødvendig å se nærmere på islams mangfold i Norge, da dette preger islamundervisningen. Norge har de siste årene vært preget av et stort religiøst mangfold, og boken ”Verdensreligioner i Norge” (2005) består av en samling kapiteler som omhandler hver av de store verdensreligionene i Norge. Den beskriver hvordan verdensreligioner praktiseres, og viser til det store mangfoldet av religiøs tro og praksis knyttet til hver religion. Religionshistoriker Kari Vogt (2005) har i den sammenheng bidratt med kapittelet ”Islam i Norge”, hvor hun har redegjort for islams mangfold i Norge.

I ”*Islam i Norge*” (2005) tar Vogt for seg spørsmålet ”Hvem regnes som muslimer?”. Vogt svarer med følgende: ”Muslim er enhver som uttaler *shahada*, trosbekjennelsen, privat eller offentlig, som uttrykk for sin tilhørighet til det islamske felleskapet” (s. 142). *Shahada* blir dermed det mest dekkende når man snakker generelt om muslimsk identitet. *Shahada* er derimot ikke kun en erklæring, ettersom den rommer en dypere betydning som medfører et spesielt levevis for enkelte og grupper. Utover denne fellesnevneren finnes det imidlertid ulike uttrykk for tro og praksis i islam på individ- og gruppenivå. Eksempler på dette mangfoldet på norsk jord er først og fremst tilstedeværelsen av både *sunni*- og *shia*-grupperinger, som står for det som regnes som et ”moderat” islam. Videre ser man imidlertid et rikt mangfold innad hovedretningene; slik som de pakistanske vekkelsesbevegelsene: *barelwi*- og *deobandi*-bevegelsen, samt *tabligh*-bevegelsen som omfatter både pakistanere og marokkanere. Det muslimske mangfoldet er også preget av sufisme med tilhørighet til både *shia*- og *sunni*-islam. Vi ser også hvordan muslimsk tro og praksis varierer på bakgrunn av etnisitet. Eksempelvis understreker den bosniske moskeen sin øst-europeiske muslimske egenart (s. 146). Dette er bare noen av mange muslimske miljøer som har etablert seg i Norge, og vi ser hvordan tradisjoner fra hjemlandet preger og skaper særegenhet for hver gruppes tro og praksis. Det er likevel ikke nok til å besvare hva det vil si å være muslim ved å definere muslimske uttrykk på gruppenivå, og anslå at alle som regnes som muslimer tilhører eller praktiserer sin tro innenfor en av disse gruppene. Vogt (2000) påpeker at det er mange

måter å være muslim på. Hun viser til ulike utsagn som setter til side den praksis som regnes som sentral i islam; ”Jeg hverken faster eller ber, men jeg er muslim”, ”jeg praktiserer hjemme sammen med barna, men jeg går ikke i moskeen fordi jeg føler meg fremmed for islam slik den praktiseres der”. Disse utsagnene viser til at det både finnes muslimer som er aktive i organiserte muslimske miljøer, og muslimer som på et vis har privatisert troen sin. Det å være muslim er ikke løsrevet fra de kulturelle og sosiale uttrykkene hvert individ eller hver gruppe har med seg (s. 10).

Sissel Østberg (2003) forsøker å operasjonaliserer variasjonsbredden av muslimer på individnivå i sin bok ”Muslim i Norge – Religion og hverdagsliv blant norsk-pakistanske ungdom”. Hun viser til fire kategoriseringer; (1) normative, (2) liberale, (3) kulturelle og (4) etniske muslimer. (1) Normative muslimer anerkjenner at islam er normativ og sann, mens de kulturelle tradisjoner kan forkastes eller forandres. Dette er noe de anerkjenner vil skje gradvis i en minoritetssituasjon, fordi man gradvis blir mer integrert i samfunnet. (2) Liberale muslimer anerkjenner også dette skillet, men islam er i større grad privatisert for de liberale og dermed begrenses religionens rolle i deres liv. For (3) kulturelle muslimer er derimot kulturelle tradisjoner en avgjørende faktor i deres liv, og noe som påvirker deres levemåte. For dem er det viktig å bevare både de kulturelle og religiøse tradisjonene. Den siste gruppen kategoriseres som (4) etniske muslimer, som ikke har et bevisst forhold til hva som er religion og hva som er tradisjon. Disse omgås og lever sine liv blant likesinnede (s. 145). Imidlertid problematiserer Østberg også bruken av disse kategoriene, og bevisst velger å ikke plassere egne informanter innenfor disse rammene. Hun anerkjenner at informantene som enkeltindivider ikke lett lar seg plassere i slike grupper, da individuelle uttrykk er overgripende i forhold til hver gruppeinndeling. Individene har både sosial og kulturell tilhørighet som kan kobles opp mot de ovennevnte kategoriene, men som individer er de også selektive og forhandlende i forhold til gruppetilhørighet (s. 146). Avslutningsvis peker Østberg på at islam i Norge ikke kun er preget av et stort mangfold, men også preget av en endring i møte med det norske samfunnet som aldri vil nå et sluttpunkt.

Det er viktig å merke seg at bruk av ovennevnte definisjoner kan resultere i forenklinger av virkeligheten. Eksempelvis kan Vogts definisjon på ”Hvem som regnes som muslim?” problematiseres. Slike definisjoner fanger ikke enkelt opp alle individer med en eller annen form for tilhørighet til islam. Vogts definisjon ”enhver som uttaler *shahada*” fanger eksempelvis ikke opp individer som har en kulturell tilhørighet til islam uten å artikulere en

religiøs tro. Jackson (2004) understreker at slike konsepter og kategorier som forsøker å plassere individer innenfor teoretiske rammer tilsynelatende forenkler den interne kompleksiteten blant grupper og enkeltindivider. Videre avhenger det også av hvor man står i forhold til innenfra- og utenfraperspektivet. Et innenfraperspektiv kan ha meget normative definisjoner på et slikt spørsmål, hvor en eksempelvis avviser individer og grupper fra andre muslimske retninger. Således er *islam* og *muslim* som fellesbetegnelser/religionsbegrep meget komplekse, og det vil ikke være mulig å definere hvem eller hvilke grupper som representeres islams kjerne, eller hvem som regnes som muslimer. Man kan derimot oppnå en forståelse ved å se på variasjonsbredden i islam.

2.3.2 Unge muslimer i Skandinavia

Siden jeg har redegjort for mangfoldet i islam, ser jeg det også nyttig å undersøke hvilken rolle islam spiller i unge muslimers liv, hvor variert oppfatningen av tro og praksis er blant disse gruppene, samt se på utfordringer knyttet til unges muslimske tilhørighet. Jenny Berglund (2013) har i den sammenheng undersøkt muslimsk identitet blant unge muslimer i Sverige, og dens rolle i de enkeltes liv. Berglunds forskningsspørsmål setter fokus på hvilke kontekster unge muslimer føler seg bekvemme med eller opplever som ubehagelige, relatert til sin muslimske bakgrunn (s. 209). I den forbindelse går Berglund nærmere inn på muslimske institusjoner, og hvorvidt disse er en viktig arena for muslimsk tilhørighet blant unge muslimer. De kvantitative undersøkelsene viser at to tredjedeler av unge regner seg som religiøse i den private sfære, og ikke nødvendigvis er så aktive i organisasjoner og moskeer. Det viser seg at mange andre- og tredjegenasjons muslimer ikke føler seg hjemme i de store muslimske institusjoner i Sverige, da de hovedsakelig består av førstegenasjons, mannlige innvandrere med fokus og arbeid isolert til egen sosial gruppe. Dette kan være en av årsakene til at unge muslimer skårer såpass lavt på religiøs praksis innad i organisasjoner, som igjen kan føre til at denne gruppen muslimer ikke føler seg representert i samfunnet (s. 215). Videre bruker Berglund disse funnene som utgangspunkt for intervjuer med informanter, for å få en større dybdeforståelse av forholdet mellom unge muslimer og organisasjoner. Informantene bekrefter ovennevnte funn, blant annet at de har mye av sitt religiøse liv i den private sfæren. Fremfor deltagelse i de større muslimske organisasjonene velger også enkelte å være aktive i grupper mer tilpasset ungdom. Disse funnene kan til en

viss grad imøtegå inntrykket av at muslimske organisasjoner har stor innflytelse på flertallet av muslimer i Sverige. Slike organisasjoner framstår som å representere en større del av det muslimske samfunnet enn de faktisk gjør (s. 219).

Berglund (2013) fremhever videre den økende diskrimineringen av muslimer i Europa som aktuell, da det kan være mulige årsakssammenhenger mellom det politiske klima og de kontekster unge muslimer føler som ubehagelige knyttet til egen muslimsk tilhørighet (s. 211). Berglund viser til *survey*-undersøkelser for å bekrefte denne tendensen, derav en survey som viser at omkring 25% av muslimer har hatt diskriminerende opplevelser grunnet egen bakgrunn. Berglunds informanter forteller om hvordan dette påvirker deres hverdag i det svenske samfunnet. Utvalget består av fire studenter og én elev på videregående skole. Hver informant trekker frem eksempler på hvordan frykt for diskriminering påvirker hverdagslige valg i deres liv. Informantene forteller at de i visse situasjoner tar avstand fra islam, av frykt for diskriminering. Dette kan eksempelvis være ved å fjerne smykker som signaliserer tilhørighet til islam når en stiller til intervju, eller endring av navn til mer svensklydende navn i søknadsprosesser (s. 214-215).

Vi ser noen av de samme tendensene blant unge muslimer i Norge. Den tidligere omtalte Sissel Østberg (2003) har utført et forskningsarbeid om religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere, og drøfter her hvordan identitet skapes og utvikles i det flerkulturelle Norge. Østberg undersøker blant annet de utfordringer religiøs identitet fører med seg. I den forbindelse forteller informantene om hvordan fiendebildet av islam har vært utfordrende å takle, spesielt etter 9/11-angrepet i 2001. Videre uttrykker de at religionsfaget på ungdomsskolen og i videregående er en god arena for å gi ikke-muslimer en dypere forståelse av hva islam er. Informantene er også positive til å bidra i islamundervisningen, da de gir uttrykk for teoretisk kunnskap om islam, som de har fått hjemmefra eller i moskeen. Én av informantene forteller derimot at religionsfaget til tider plasserer ham i en ukomfortabel situasjon, hvor han oppfatter at han må forsvare sin religion mot det han anser som usaklige angrep (s. 143). Informantene bekreftet at det er belastende å stå til ansvar for ugjerninger begått i islams navn. Østberg poengterer at et av problemene for muslimsk ungdom som vokser opp i Norge er at deres personlige liv i så stor grad blir påvirket av storpolitiske hendelser og av en hegemonisk diskurs, der de blir plassert som ”innvandrere” eller som ”fienden” (s.150).

Videre undersøker Østberg (2003) hva det vil si å være ung muslim. Tilbakemeldingene fra informantene er at de føler tilhørighet til islam, men at religiøs praksis ikke er lett å tilpasse til det norske sosiale liv. Informantene understreker at tro og praksis er viktig i deres liv, og at de er bevisste på dette. De ønsker å praktisere bønn, faste og besøk i moskeen, men en hektisk hverdag skaper utfordringer og lite tid for slik praksis. Det er imidlertid også andre årsaker enn tidsaspektet som gjør seg gjeldende. En av informantene opplyser at hun sluttet å gå på koranskole, fordi hun anså koranlæreren som svært streng, og ikke kunne relatere hans undervisning til sin egen tro. Informantene legger dermed også vekt på et personlig forhold til Gud (s.142). Østbergs funn tilsier at det er en variasjonsbredde blant unge muslimer i Norge. Østbergs Informanter deler mange av de kategoriene (moderat, liberal, kulturell og etnisk muslim) som ble nevnt i forrige delkapittel. Informantene er opptatt av at ikke-muslimer skal få forståelse av variasjonsbredden innad i den muslimske minoriteten i Norge. Eksempelvis uttrykker én av informantene, som ut ifra egen tolkning har tatt et bevisst valg om ikke å bære skaut, at hun føler både muslimer og ikke-muslimer kan anse henne som mindre muslim som følge av dette valget, noe hun selv er uenig i (s. 151).

Samdals (2013) masteravhandling er en sammenligning av unge muslimers, og lærebøkers, oppfatning av islam. Informantene i denne avhandlingen gir innblikk i islams betydning og innflytelse i unge muslimers liv i Oslo. Funnene i denne undersøkelsen baserer seg på et fokusgruppeintervju med fem personer i 16-20 årsalderen. Alle informantene var sjiamuslimer som er bosatt i Oslo. Informantene påpeker at mye tid brukes på annet enn religiøs praksis, og lister opp diverse interesser slik som skole, trening, familie og venner. Samdal oppfatter at religion er en naturlig del av informantenes identitet og hverdag, men at det også er andre viktige identitetsmarkører (s. 34). Videre forteller informantene hva islam betyr i deres liv. De trekker her inn fellesskapet og dets viktighet, samt viktigheten av livsvalg som samsvarer med de religiøse prinsipper de følger. Samdal setter lys på noen av de utfordringene som oppstår i møte mellom informantenes religiøse praksis, og de sosiale arenaene de er aktive på. Eksempelvis forteller en informant at venner ofte ikke forstår informantens avhold fra alkohol. Ved sosiale sammenkomster har informanten opplevd bemerkninger og kritikk fra venner om valget. Informantene er enige i at slike tilfeller kan oppleves som utfordrende og ubehagelige, men de påpeker at det også kan være en fin måte å teste troen på (s. 35). Ubegag oppleves også i andre tilfeller, slik som i klasseromsundervisningen når det tas opp mer kontroversielle temaer som elevene føler de

må motbevise feiloppfatninger av, spesielt i lys av lærebøkernes formuleringer av islam (s. 52).

Det religiøse livet er for informantene også knyttet til det sosiale trosfellesskapet (Samdal, 2013, s. 46). Tilhørighet, støtte og glede er blant fellesnevnerne informantene bruker til å forklare trosfellesskapets betydning i deres liv. De er også enige i at det innebærer mer enn religiøs tro, da det å være muslim tilsier at man har en bestemt livsstil. Eksempelvis påpeker informantene at troens betydning kan påvirke deres yrkesvalg, ettersom visse yrker i samfunnet anses som *haram* (jobb i bank, arbeidssteder med alkoholsalg etc.) (s. 48-49).

2.3.3 Oppsummering

Ved å redegjøre for unge muslimers forhold til tro og praksis ser man allerede hvor mangfoldig islam er på individnivå blant disse gruppene i Skandinavia. Samdals (2013) funn viser til noen tendenser som også Berglund (2013) redegjør for i sin artikkel. Informantene i disse undersøkelsene deler samme syn på det sosiale liv; de er opptatt av hverdagslige ting som skole, sport, musikk, familie etc. Informantene ytrer at troen er svært viktig for dem i hverdagen, og at de er bevisste på hvordan det er å være gode troende og praktiserende muslimer. Både informantene i Berglunds og Østbergs (2003) undersøkelser har dette til felles med Samdals informanter, da også de ytrer at islam er en viktig del av deres liv. De ovennevnte funn kan tyde på at personlige forhold til Gud har blitt en viktig fellesnevner, siden det virker som tro og praksis har måttet tilpasse seg de unges hverdag. Det er imidlertid ulike utløp for denne religiøsiteten. Noen av Samdals informanter vektlegger moskeen som en viktig felleskapsarena, noe Berglunds informanter ikke ser ut til å gjøre i samme grad. Blant Østbergs informanter er det ulike meninger om moskeens rolle i deres liv. Det institusjonelle aspektet ved islam i Norge kan således ha ulik betydning for unge svenske muslimer. Unge norske muslimer fremstår som mer aktive i ungdomsmiljøene i moskeene enn sine svenske jevnaldrende. Videre skiller Samdal og Østbergs funn seg fra Berglunds funn ved at informantene tilsynelatende legger mer vekt på islams innflytelse i deres liv. Samdals data viser at troen er en medvirkende faktor ved yrkesvalg, fordi noen vestlige yrkesvalg strider mot det informantene oppfatter som islams prinsipper. Blant Berglunds informanter ser vi en annen tendens, ved at de tilpasser seg for å unngå ubehagelige

situasjoner som kan følge med det å synliggjøre sin muslimske identitet. Som hos Berglund ser vi at noen av Samdals og Østbergs informanter også kan oppleve ubehagelige situasjoner i klasserommet, da de har opplevd å måtte stå til ansvar for kontroversielle temaer de ikke har kompetanse til eller er komfortable med å diskutere.

Som Vogt (2005) og Østberg (2003) fremhever, er det ikke mulig å komme med en enkel definisjon på hva som er islam, eller hva som er rett muslimsk praksis. Man må derimot gå nærmere inn på de ulike uttrykkene for islam for å forstå religionens kompleksitet. I sammenheng med denne undersøkelsen kan man dermed sette spørsmålstegn ved hvor mye som kan dekkes innenfor religionsundervisningens tidsbegrensede ramme, og hvordan dette stoffet skal behandles i undervisningen.

Hensikten med denne redegjørelsen er først og fremst å klargjøre islams mangfold i det norske samfunnet. Islams betydning for unge muslimers liv blir også viktig, siden deres erfaring ofte trekkes inn i islamundervisningen. Videre er det nyttig å belyse hvordan elevers muslimske identitet, i møte med ulike arenaer i samfunnet, gir utslag i utfordringer som kan være nyttig og utfordrende i fremstilling av islam i religionsundervisningen. Dette er et gjentakende mønster i alle ovennevnte undersøkelser. Både Berglund (2013), Østberg (2003) og Samdal (2013) funn tilsier at informantene har blitt eksponert for situasjoner de opplever som ubehagelige, knyttet til deres muslimske identitet. Det fiendtlige klima aktualiserer betydningen av en islamundervisning som åpner for variasjon, og bryter stereotypiske tendenser i faget. Denne refleksjonen vil jeg gå nærmere inn på i analyse- og drøftingskapittelet.

2.4 Perspektiver på religionsundervisning

Frem til nå har jeg redegjort for skoleforskning som omhandler elevers oppfatning av egen tro og representasjon av religion i undervisningen. Vi har også sett nærmere på islams mangfold i Norge. Denne redegjørelsen har kastet lys på utfordringer ved å definere/kategorisere mangfold på en representativ måte. Problemet med slike definisjoner er at de fremstiller religiøse, etniske og kulturelle grupper som begrensede og homogene enheter. Slike diskurser kan neglisjere det interne mangfoldet. En slik forenkling kan også

føre til stereotypier og *eksotisering* av religiøst mangfold. Man ser eksempelvis dette i medias hegemoniske diskurs om islam, som skaper utfordringer knyttet til diskriminering blant muslimer i samfunnet. Jacksons (1997) fortolkende tilnærming kan anses som en måte å håndtere den utfordringen som fremstillingen av mangfoldet representerer. Jacksons tilnærming vil redegjøres for i dette delkapittelet, samtidig som det vil suppleres med andre perspektiver underveis. Den fortolkende tilnærmingen vil også bli brukt som utgangspunkt for drøftingen, gjennom Jacksons tredelte matrisen som drøftingsverktøy.

2.4.1 Fortolkende religionspedagogikk

Måten religion ofte er blitt fremstilt på i media har demonstrert et behov for at mennesker tilegner seg teknikker for å forstå og analysere religiøs kunnskap i det multikulturelle samfunnet. Medias framstillinger tyr ofte til forenklinger og generaliseringer av diverse religionstradisjoner. Flere har pekt på at skolen kan motvirke dette gjennom å hjelpe elever oppnå en grad av uavhengighet i utarbeidelsen av egne tolkninger og forståelse av religion (Jackson, 1997; Bråten, 2014, s. 12). I den sammenheng har Robert Jackson (1997) med forskerkolleger ved universitetet i Warwick utviklet det de kaller *An Interpretive Approach* til religionsfaget. Denne tilnærmingen er utformet på et sett av ideer, prinsipper og begreper hentet fra ulike samfunnsfaglige felt, herunder teologi- og religionsvitenskap, etnografi, filosofi og sosialpsykologi. Tilnærmingen tilsier ikke en fast praksis i religionsundervisningen, men heller en behovsbasert og tilpasset praksis. Perspektivene fra Warwicktradisjonen har som mål å gi elevene redskaper for å utvikle forståelse for ulike syn på religion og tradisjon. Disse redskapene er av nytteverdi for elever med både religiøse og sekulære ståsted. Tilnærmingens konsepter er følgende; (1) representasjon, (2) tolkning og (3) refleksivitet.

(1) Representasjon

(1) Representasjon, som er et av nøkkelbegreene i Jacksons (1997) tilnærming, omhandler inndelingen av religion i tre nivåer; (a) tradisjons-, (b) gruppe- og (c) individnivå. Det videste nivået er (a) tradisjonsnivået, hvor en eksempelvis plasserer diskusjon og analyse av sentrale trekk og begreper. Jackson kritiserer det han mener er en overdrevent stor vektlegging av dette nivået i undervisningen, da ”verdensreligionkonseptet” ser ut til å dominere

religionsundervisningen og dens lærebøker. Selv om Jackson er kritisk til dette konseptet mener han likevel at det skal være mulighet for å gi noen generelle karakteristikk av religion. Sentrale begreper og en oversikt på et tradisjonsnivå kan være nyttig så lenge det berikes gjennom eksempler av tro og praksis på et individuelt nivå og/eller gruppenivå. Videre kan et slikt rammeverk være et fundament underveis i utvikling og endring av forståelse hos elever. Neste nivå, (b) gruppenivået av religion, omhandler retninger eller miljøer innad i ulike religioner. Poenget med dette nivået er at individer ikke direkte knyttes til en hel kumulativ tradisjon, men består av komplekse sammensettinger av ulike faktorer som påvirker religiøs tro og praksis. På et overordnet nivå kan det eksempelvis være det som anses som hovedretninger innad i islam. Videre er disse retningene også preget av internt mangfold, som undergrupper og sekter, samt etniske og kulturelle grupper. Andre relevante faktorer på dette nivået kan være sosiale institusjoner, som familie, kjønn og aldersgrupper. Avslutningsvis understreker Jackson at disse gruppene er dynamiske, og endres over tid. Gruppenivået er dermed viktig å forstå, fordi det kan gi elever innblikk i variasjon innad i religionen. Det tredje nivået, (c) individnivået, bidrar til å sette ansikt på religionen. Jackson påpeker at hvert individ er unikt, men også tilhører en religiøs gruppe som videre tilhører en religiøs tradisjon. Ifølge Jackson (2004) oppfattes ikke "tradisjon" som noe et individ "har", men heller som "*a reference point*" som brukes av individet og andre for å plassere individets trossyn/verdensbilde i forhold til andres (s. 71) Hvert individ har en unik oppfattelse av egen tro, da individet artikulere religiøs tro gjennom en sammensetting av etniske, kulturelle, samt kjønns- og aldersmessige faktorer. I forhold til religionsundervisningen understreker Jackson (1997) individnivåets viktighet ved at det gir elevene innblikk i personlige sider ved religiøsitet, noe som kan motvirke stereotypiene ved religion og gi en forståelse av religionens kompleksitet.

De tre nevnte nivåene har til hensikt å få fram variasjonen innad i ulike religiøse tradisjoner. Jackson (1997) trekker frem viktige sider ved alle nivåene, og påpeker at de henger sammen og utfyller hverandre. Hvordan disse nivåene tas i bruk i undervisningen er dermed bestemmende for hvordan elever utvikler forståelse for og oppfatter religion som fenomen. Denne tredelte matrisen har jeg tatt utgangspunkt i dataanalysen, og den har blitt brukt som et drøftingsverktøy i avsluttende kapittel.

(2) Refleksivitet og (3) tolkning

Videre henger nøkkelbegrepet (1) *representasjon* sammen med begrepene (2) *refleksivitet* og (3) *fortolkning*. (2) *Refleksivitet* er et viktig nøkkelbegrep i denne sammenheng, som omhandler det som foregår i møte mellom ulike forestillinger. Jackson (1997) understreker tre viktige elementer i tilknytning til dette nøkkelbegrepet. Det første, *edifikasjon*, dreier seg om at elever oppfordres til å reflektere over eget livssyn/religion. Ifølge Jackson kan elevene gjennom å reflektere over hvordan eget liv skiller seg fra andres utvikle et positivt syn på mangfold. Samtidig skal elementene *konstruktiv kritikk* og *vurdering av læringsmåtene* hjelpe elever å tilegne seg en kritisk distanse til stoffet som læres og de metoder som brukes (Bråten, 2014).

Jackson (1997) viser til forforståelse som elever sitter med som det viktigste instrumentet for elevenes (3) *tolkning* i møte med lærestoffet. Jackson anerkjenner at man ikke kan sette sine forforståelser til side, samtidig som han understreker at undervisningen ikke kun skal bestå av lærergitt materiale, men også inkludere elevenes erfaringer og opplevelser. Tilnærmingen krever sammenligning mellom elevenes egne begreper/forståelser og de begreper/forståelser av religionen de lærer om. For at denne dynamiske prosessen skal oppstå må elevene være bevisste på eget ståsted, slik at de kan sette egne forestillinger opp mot ulike forestillinger som er representative for de religiøse tradisjonene (Jackson, 1997: Bråten, 2014).

Det er således dialogiske elementer i Jacksons (2004) tilnærming, mellom elevene og materialet som studeres, og mellom elever og lærere. Nøkkelbegrepene (2) *refleksivitet* og (3) *fortolkning* kan knyttes til dialogbegrepet i religionsundervisningen. Leirvik (2007) trekker frem dialogbegrepet i religionsfagets læreplan i grunnskole og videregående som en sentral del av faget. Henriksen (2000) fremhever at det å kunne se sin egen religion både fra et innenfra- og utenfraperspektiv gir mulighet for dialog mellom parter med ulike trosforestillinger. Ved å sette seg inn i egne trosforestillinger åpner man opp for muligheten til god dialog på grunnlag av gjensidig respekt, mellom parter med verdier og holdninger som skiller seg fra egne. I dialog kan elevene således utvikle forståelse for andre trostradisjoner, samt utvikle en kritisk evne (s. 157). Dialogbegrepet legger vekt på elever både som aktører og mottakere av ideer fra andre i dialog (Jackson, 2004, s. 110). I en dialogisk setting bidrar man ved å dele egne oppfatninger, samtidig som man skal inkorporere andres standpunkt. Slik kan nye meninger og holdninger vokse fram. Dette forutsetter et åpent og trygt

klassemiljø, hvor elever evner å lytte til hverandre. Det kan sies at dialog dermed er en inngangsport for en dynamikk mellom ulike perspektiver på religion.

Da min egen studie har som mål å undersøke hvordan islam fremstilles i undervisningen, er også disse aspektene relevante for undersøkelsen. Det vil være av lite nytteverdi å kun registrere hvilke nivåer som trer fram i undervisningen, siden mangfoldig forståelse av religion forutsetter (2) *refleksivitet* og (3) *fortolkning*. Derfor er et av formålene med studien å se på hvordan informantene bearbeider de fremstillinger av islam som kommer til uttrykk i undervisningen. Dette kan være i møte mellom elever og lærestoff, elev og lærer, og i møte mellom elever. I tillegg er refleksivitetsaspektet nyttig for meg som forsker, da det gir perspektiver på eget forskerblikk. Jeg er derfor bevisst på at jeg som forsker ikke er en nøytral formidler, men en fortolker. Min forskerrolle vil redegjøres for nærmere i metodekapittelet.

2.4.2 Innenfra- og utenfraperspektiv

I tillegg til at Jacksons (1997) tilnærming forutsetter at elever skal veksle mellom innenfra- og utenfraperspektiv, berører også disse perspektivene spørsmål om representasjon, da de to kan danne basis for å studere og beskrive religion fra ulike ståsted. Altså dreier det seg ikke bare om hvilke av Jacksons nivåer som kommer til syne i undervisningen, men også hvilke perspektiver disse nivåene innehar. Innenfra- og utenfraperspektiver blir dermed sentralt for hvordan religion blir fremstilt i undervisningen, siden ens posisjon i fortolkning av religion avhenger av hvor man står i forhold til utenfra- og innenfraperspektivet (Jackson, 2004). Helje Kringelbotn Sødal belyser i sin bok ”*Barn med ulik tro*” (2000) at begge perspektivene er like sanne, og at utelatelse av ett av disse vil gi et ufullstendig bilde av religionstradisjonen. Med et innenfraperspektiv lar man religioner og livssyn fremstå ut fra sin egenart, slik at de elevene som tilhører religionene eller livssynene vil kjenne seg igjen. Utenfraperspektivet er i større grad beskrivende, og har en klar avstand fra det som beskrives (Østberg, 1998, s. 252).

De ovennevnte perspektivene er sentrale for religionsfaget, men det er imidlertid delte meninger om hvilken plass perspektivene skal ha i religionsundervisningen i Norge. Ifølge Åge Schanke (2011) er det to hovedposisjoner blant norske religionsdidaktikere; de som

lener seg mer mot det kunnskapsorienterte utenfraperspektivet, og de som etterlyser mer innlevelse i religionsfaget. Med innlevelse menes ikke forkynnende undervisning ved religiøs deltakelse, men ”en levendegjøring av lærestoffets, gjennom å gi tilgang til opplevelsedimensjonen ved religion og livssyn” (s. 177).

Eksempelvis vektlegger Andreassen (2012) utenfraperspektivet, da han anser religionsfaget for å være et vitenskapelig fag preget av et faglig utenfraperspektiv. Selv om Andreassen vektlegger utenfraperspektivets rolle i undervisningen, utelukker han ikke formidlingen av et innenfraperspektiv. Han er derimot mer skeptisk til bruken av elever som formidlere av dette perspektivet, men understreker at det ikke finnes entydige svar på hvorvidt dette er riktig. Han påpeker imidlertid at elevene ikke skal påtvinges slike roller, eller brukes som eksempler på religiøse syn eller religiøse grupperinger i konflikt. Elevene skal heller ikke bli satt i en posisjon hvor de må forsvare sin religiøse tro i klassen. Andreassen understreker at innenfraperspektivet helst bør formidles gjennom andre virkemidler, som eksempelvis film. Videre mener han at det helst bør være variasjon i hvem og hva som formidler dette perspektivet, slik at det gir uttrykk for mangfold og bredde (s. 99).

Østberg (1998) skiller seg klart fra Andreassen (2012) i spørsmålet om vektlegging av ovennevnte perspektiver. Hun fremhever innlevelse som essensielt for religionsfaget (Østberg, 1998, s. 252), da dette skaper nærhet til det som studeres. Slik innlevelse kan hjelpe elevene å fortolke og analysere fenomener slik at det gir mening uavhengig av om man besitter et innenfra- eller utenfraperspektiv (s. 256). Østberg er dermed kritisk til å legge hovedvekt på utenfraperspektivet som utgangspunkt i religionsundervisningen. Slik Sødal (2000) nevner vil fokus kun på ett av disse ståstedene gi et ufullstendig bilde av religion som fenomen.

Disse to perspektivene har også vært av betydning for innsamlingsprosessen og dataanalysen. Når det gjelder hva og hvem som fremstiller religion knyttet til Jacksons (1997) tre nivåer, har det også en betydning for hvor en står i forhold til innenfra- og utenfraperspektivet. Hvilken betydning dette har for fremstilling av religion i egne data vil jeg gå nærmere inn på i analyse- og drøftingskapittelet.

2.4.3 Maktperspektivet

Spørsmål om representasjon har allerede blitt berørt løpende i dette delkapittelet, og handler først og fremst om hvordan man representerer religion på en mest mulig saksvarende måte (Andreassen, 2012). I denne studien er maktbegrepet knyttet til representasjoner av religion med særlig henblikk på religionsundervisningen. Jackson (1997) synliggjør den makten som følger med å kunne velge hvilke perspektiver som skal komme til syne i undervisningen. I lys av Jacksons (2004) redegjørelse av vestlige religionskonsepter, ser man at likebehandling av religion har vært problematisk i forhold til de fenomenologiske rammeverkene som er tatt i bruk. Dette fordi definisjonsmakten har ligget hos enkelte grupper som har kunnet plassere andre grupper innenfor sine forståelsesrammer.

Spørsmålet om representasjon kan også være utfordrende i klasseromskonteksten, men Jackson mener en likevel skal møte utfordringer på best mulig måte. Jackson (1997) fremhever også dette i egen tilnærming, og viser til måter man kan fremme spesifikke perspektiver samtidig som man bevisstgjør elevene på mangfoldet, og begrunner valget av hvem og hva som representerer religion i undervisningen. I forhold til Jacksons tredelte matrise kan et overdrevent fokus på tradisjonsnivået forenkle trostradisjoner, og føre til generalisering og *eksotisering*. Dette gjelder også fremstillinger på gruppe- og individnivået. Om perspektiver som fremmes i religionsundervisningen på disse nivåene ikke settes i en større sammenheng, kan dette medføre ubalanse i maktforhold mellom perspektiver hvor enkeltindivider eller -grupper får en form for definisjonsmakt.

Ettersom en veksling mellom tradisjons-, gruppe-, og individnivået ifølge Jackson (1997) er essensielt for religionsfaget, blir neste spørsmål hvem som skal kunne fylle slike roller i undervisningen. Som nevnt spiller innenfra- og utenfraperspektivet en sentral rolle, og å utelate ett av disse vil gi et ufullstendig bilde av trostradisjoner. Ifølge tidligere undersøkelser ser man eksempelvis slike tendenser i religionsfaget hvor utenfraperspektivet til tider dominerer, noe som kan føre til forenkling og generalisering av tradisjoner. Jackson påpeker at et sentralt element i religionsundervisningen er å anerkjenne representanter som formidler et innenfraperspektiv av religionen som studeres. Religiøse individer og grupper skal ikke kun anses som studieobjekter, men skal også tas på alvor og inkluderes i

religionsundervisningen (s. 134). Det skal altså foregå en forhandling mellom ulike perspektiver på religion.

Dette reiser imidlertid spørsmålet om hvorvidt representanter av religionstradisjoner skal ha kontroll på måten religion blir fremstilt, da det finnes betydelige forskjeller i hvordan representanter innenfor felles trostradisjon oppfatter religiøs tro og tradisjon. Jackson (1997) anerkjenner at representanter bidrar med et unikt perspektiv knyttet til religionstradisjoner og livssyn, men disse perspektivene er også knyttet til spesielle institusjoner, trossamfunn, sekter eller bevegelser. I tillegg er slike perspektiver preget av etniske og kulturelle særtrekk. Uten å sette disse kildene i en bredere sammenheng, kan de fremstå å tale på vegne av en hel religionstradisjon. Slike representasjoner kan dermed føre til en form for definisjonsmakt, som utfordrer målet om å nyansere faget (s. 134). Her påpeker Jackson viktigheten av profesjonelle fagpersoner, i denne sammenheng lærere, som skal ha det endelige ordet. Dette betyr imidlertid ikke at lærer skal rette på de perspektiver fra lærematerialet eller som elever bidrar med i undervisningen, men heller gjøre elevene oppmerksomme på mangfoldet og kompleksiteten som preger hver religionstradisjon (s. 135). Videre gir Jackson (2007) tips til hvordan man kan implementere en slik dynamikk. Som lærer skal man være oppmerksom på å ikke generalisere, og man burde sette seg strategier for hvordan dette unngås. Dette kan eksempelvis være gjennom bruken av ord som ”noen”, ”få”, ”mange” når lærer presenterer påstander om tro og praksis. Jackson påpeker også verdien av at elevene bevisstgjøres på den tredelte nivåinndelingen av religion, slik at undervisningsmaterialet kan kategoriseres med utgangspunkt i denne inndelingen (s. 5). En dynamikk mellom disse representasjonsnivåene setter unike perspektiver i en større sammenheng, som igjen reduserer risikoen for generaliseringer (Jackson, 1997, s. 134).

Konfliktperspektivet

Jackson (1997) understreker at lærere og skoler skal være oppmerksomme på hvilke signaler de sender med tanke på skolens holdninger til religion, og understreker at religionsundervisningen i den offentlige skolen skal være ”sekulær” i den forstand at det verken favoriserer et sekulært eller religiøst ståsted. Ifølge Jackson bør det være et samarbeid mellom fagpersoner (utenfraperspektivet) og religiøse individer (innenfraperspektivet). En del kritikk fra religiøse familier og organisasjoner har ofte dreiet seg om at de føler religionsundervisningen ikke imøtekommer representantenes oppfattelse av religionen, da hovedvekten har ligget på et kunnskapsbasert utenfraperspektiv og en skepsis til

trostradisjoner. Jackson anerkjenner at religiøse grupper og individer skal inkluderes i utdanningsprosessen på nasjonalt, lokalt, og individuelt plan.

I sammenheng med spørsmålet om representasjon har også det som kalles konfliktperspektivet en betydelig plass i hvordan religion fremstilles i undervisningen. Andreassen (2012) påpeker at begrepet konfliktperspektiv er en vid betegnelse, som knytter religion som drivkraft til ulike sosiale og politiske konflikter. Altså undersøker man hvordan religion som fenomen kan legitimere makt- og voldsutøvelse, samt undertrykkelse på vegne av religion (s. 130). I sammenheng med en nyansert fremstilling av religion, hevder Andreassen at de kontroversielle sidene også skal ha en plass i undervisningen, da religionsfaget skal basere seg på å utforske alle sider ved religion som fenomen. Religionsundervisningen skal hverken være anti- eller pro-religiøs, og forholdet mellom ”gode” og ”dårlige” sider ved en religion berører dermed spørsmålet om representasjon.

Andreassen (2008) har i sin artikkel ” *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk*” argumentert for at religionsfagets ramme- og læreplaner i liten grad åpner for å reise spørsmålet om konflikt i undervisningen. Han fremhever at et slikt perspektiv er utfordrende, men likevel viktig fordi det gir et innblikk i viktige sider ved religion. Dette er noe han mener faglitteraturen neglisjerer, da det der er hovedvekt på de mer harmoniske sidene ved religion.

Selv om Andreassen (2012) etterlyser mer fokus på konfliktperspektivet i undervisning, understreker han likevel flere utfordringer som kommer med å fremme konfliktperspektiver. En første utfordring kan være at kontroversielle temaer kan virke støtende eller forvirrende for elever med tilhørighet til samme religionstradisjon. Dette kan resultere i at elevene ikke kjenner seg igjen i fremstillingen, og i verste fall skape tvil hos eleven om egen religion. Andre utfordringer kan være forholdet mellom elever når slike temaer tas opp. Om lærer ikke har tydelige krav på saklighet i dialog mellom elever, kan religiøse elever føle seg angrepet eller presset til å forsvare egen tro. Dette er noe Andreassen fremhever at elever ikke skal bli utsatt for. Videre kan det være vanskelig å vektlegge konfliktperspektivet likt for alle religioner i undervisningen. Et slik ujevnt fokus kan føre til at en eller få religioner forbindes med vold og konflikt. Her etterlyser Andreassen at andre sider skal også trekkes frem, og at konfliktperspektivet ikke skal ta altfor stor plass i undervisningen.

I min egen undersøkelse vil maktperspektivet undersøkes på to måter. (1) Jeg vil se på maktforholdene mellom Jacksons (1997) tre nivåer, og samtidig se på hva og hvem som formidler disse nivåene (innenfra- og utenfraperspektiv). (2) Jeg vil også se på maktforholdene mellom ulike islam-diskurser. Slik von der Lippes (2009) funn viser kan eksempelvis medias hegemoniske islam-diskurs dominere i undervisningen, og det blir dermed lærerens oppgave å bidra til alternative diskurser som balanserer maktforholdet mellom ”negative” og ”positive” diskurser.

2.4.4 Oppsummering

Den fortolkende tilnærmingen som har blitt redegjort for i dette delkapittelet viser til redskaper for å skape rom for nyansering av religion i undervisningen. Tilnærmingen erkjenner mangfoldet og kompleksiteten som preger religion som fenomen, og oppfordrer til bruken av ressurser som skaper rom for ulike perspektiver. I Jacksons (1997) tilnærming kan mangfoldet uttrykkes gjennom en dynamisk prosess mellom de ulike nivåene Jackson har definert, og gi rom for et klassemiljø hvor elever kan trekke inn egen forståelse samt møte andre elevers forståelse i undervisningen.

I denne studien ønsker jeg først og fremst å undersøke hvordan islams mangfold kommer til uttrykk i undervisningen. Med utgangspunkt i den fortolkende tilnærmingen vil jeg gå nærmere inn på hvorvidt to lærere på videregående skole bruker eller utelater denne form for perspektiver, som kan fremme et nyansert uttrykk i islamundervisningen. Jeg vil også se på maktforholdene mellom fremstillinger på (1) tradisjons- (2) gruppe- og (3) individnivå, samt i forhold til innenfra- og utenfraperspektivet og ulike islam-diskurser. I datainnsamlingsprosessen er representasjonsbegrepene brukt som åpne kategorier, som informanter fyller med innhold. Kategoriene er operasjonalisert som følger: (1) tradisjonsnivået brukes om generell kunnskap i islam. (2) Gruppenivået brukes om retninger, grupperinger og andre sosiale institusjoner med tilhørighet til islam, og (3) individnivået brukes om enkeltindivider. Innenfra- og utenfraperspektivet vil brukes om hvem og hva som formidler ovennevnte nivåer. Videre i analysen vil denne matrisen brukes som et rammeverk for å presentere hvor i undervisningen nivåene trer frem, og i drøftingskapittelet vil matrisen brukes som drøftingsverktøy.

3 Metode

3.1 Innledning

Formålet med dette forskningsprosjektet er å se hvordan islam blir fremstilt i religionsundervisningen på VG3. Dette kapitlet skal redegjøre for metoden og veien til å nå dette formålet, samt gi en vurdering av min gjennomføring av valgt metode. For å framskaffe egnet empirisk data så jeg det hensiktsmessig å ta utgangspunkt i metode av kvalitativ art, nærmere bestemt en feltstudie bestående av observasjon og feltsamtaler. Min undersøkelse er eksplorerende med forskningsspørsmål som forutsetter en kvalitativ tilnærming, da en slik tilnærming gir tilgang på dybdekunnskap. Først vil jeg redegjøre for utvalget og metoden benyttet for å samle inn og analysere data, samt min vurdering av hvorfor denne metoden er passende ved å se på mulige styrker og svakheter (3.2 - 3.5). Avslutningsvis vil jeg se nærmere på hvilke etiske hensyn som har blitt tatt i utføringen av denne undersøkelsen (3.6).

3.2 Utvalg

Mitt utvalg bestod av to lærere og to klasser på VG3 med 30 elever i hver klasse. Elevene var i 17-18 års alderen, og klassene var fra ulike skoler fra samme by i Norge. Byen er preget av et kulturelt mangfold og dette gjenspeiles i begge klassene, hvor det er elever med ulike etniske og kulturelle bakgrunner. Det er én måneds mellomrom mellom innsamlingene i hver klasse, da lærerne hadde lagt undervisning om islam til ulike tidspunkter i skoleåret. For å sikre konfidensialitet har informanter fått fiktive navn i transkripsjonen av innsamlet data, noe som også vil gjøres i de utkastene som brukes som eksempler underveis i oppgaven.

Rekrutteringen foregikk ved å kontakte ulike skoler i nærmiljøet, hvorigjennom det var to lærere med hver sin klasse som viste seg interesserte i å delta i undersøkelsen. Utvalget anses som et formålstjenlig utvalg ved at det er tale om lærere som for det første har kompetanse i faget, men også har mulighet til å delta i undersøkelsen. Ifølge Maxwell (2013, s.97) er formålstjenlige utvalg hensiktsmessig i valg av intervjuinformanter og observasjonssetting,

da målet er å finne informanter som kan gi rikelig med informasjon om de temaene jeg ønsker å undersøke. Avgjørelsen om å ha et utvalg bestående av to klasser er først og fremst forankret i muligheten for en komparativ tilnærming, i tillegg til at det kan bidra til validitetssikring og tilgang på rike data (Maxwell, 2013). Utvalget bestod av elever på VG3, noe som også vurderes som hensiktsmessig da en større grad av refleksjonsevne er nødvendig for å kunne framskaffe data som er egnet til å belyse problemstillingen i masteroppgaven.

3.3 Empirisk felt: observasjon og feltsamtaler

Denne studien vil være av kvalitativ art ved bruk av observasjon, samtidig som den er sterkt preget av en etnografisk forskningstradisjon. Hensikten med etnografisk forskning er å få et holistisk bilde av studieobjekt, med vekt på å skildre den dagligdagse opplevelsen til enkeltpersoner og grupper (Eriksen, 2010). Det antropologiske feltet kjennetegnes av empirisk datainnsamling gjennom observasjon og intervjuer i felten. Ustrukturerte intervjuer i felten vil i denne oppgaven refereres til som *feltsamtaler* (Emerson et al, 2011).

Observasjonen foregikk i de undervisningstimene som tok for seg islam. Det forutsetter et longitudinelt design, da det ble brukt seks/syv uker i løpet av skoleåret på dette emnet i religion og etikk (Cohen et al, 2011). Det er blitt vurdert som mest hensiktsmessig å benytte halvstrukturert observasjon gjennom bruken av feltnotater. Dette vil begrunnes nærmere i neste delkapittel (3.3.1).

3.3.1 Styrker og svakheter ved bruk av observasjon og feltsamtaler

Maxwell (2013) viser til fem ulike tilnærminger ved observasjon som metode. Hovedtilnærmingene anses som enten deltagende eller ikke-deltakende, mens de andre tilnærmingene er en blanding av disse utgangspunktene. Man kan i hovedsak være primært ikke-deltakende, men delta der man anser det som nyttig (s. 192). Denne type tilnærming kan være fordelaktig for min studie, siden den for det første gir meg en førstehåndserfaring med informantene og mulighet til å notere underveis. Den gir også tilgang til særegne aspekter som er vanskeligere å fange opp i andre kvalitative tilnærminger som f. eks. intervju.

Dessuten gir observasjon tilgang til sosiale situasjoner, innblikk både i hva informanter faktisk sier og gjør, samt tilgang til flere aktører samtidig. Tilnærmingen har imidlertid også sine begrensninger. For det første kan en ikke-deltagende observatør risikere å bli oppfattet som påtrengende, og følgelig påvirke informantene til å oppføre seg annerledes enn de ellers ville gjort. Tilnærmingen gir heller ikke forskeren mulighet til å stille eventuelle spørsmål som ønskes avklart (Cresswell, 2014, s. 191).

Siden ikke-deltagende observasjon har sine nevnte svakheter har en kombinasjon av deltagende og ikke-deltagende observasjon vært vurdert å være beste tilnærming for egen studie. Slik kan manglene som hefter ved de ulike tilnærmingene i stor grad avhjelpes. Eksempelvis kan feltsamtaler, som anses som deltagende observasjon, supplere data fra ikke-deltagende observasjon. En slik kombinasjon gir metoden et større preg av en etnografisklignende tilnærming, slik Emerson et al (2011) viser til. Ved å inkludere en etnografisklignende tilnærming kan det framskaffes et helhetlig bilde av informantenes dynamikk i undervisningen ved å observere og intervju informantene. Innsamlingsdata i denne sammenheng er ikke så åpne som tilnærmingen Emerson et al legger frem, men heller ikke så lukket at et observasjonsskjema er blitt tatt i bruk. Datainnsamlingen er etnografisk inspirert ved at den er rik og fyldig, samtidig som at forskningsspørsmålene og de teoretiske begrepene har vært styrende for fokuset under observasjonen.

Den valgte tilnærmingen er vurdert som hensiktsmessig, fordi den har gjort det mulig å dekke et langt tidsforløp. Dette medførte imidlertid at bruk av film- og/eller lydopptak var lite egnet, da hensikten med tilnærmingen er å framskaffe et helhetlig bilde av undervisningen av islam i hver klasse over lang periode. Å utelate bruken av video- og lydopptak kan ses på som en validitetstrussel, noe som vil diskuteres i neste delkapittel (3.3.2).

3.3.2 Gjennomføring og transkribering av observasjon og feltsamtaler

Med *transkribering* menes å transformere, altså skifte fra en form til en annen. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktige forskjeller mellom talespråket og skriftspråket. Dette innebærer forskjellige språklige spill i et slikt skifte og kan resultere i at sider ved meningsinnholdet går tapt i overføringen. Av denne grunn er det viktig å planlegge hvordan

både notater i felten og transkribering skal gjennomføres, slik at en opprettholder kvalitet og svekker validitetstrusler. Ifølge Emerson et al (2011) bør forsker derimot ikke sette seg som mål å produsere tekster som tilsvarer nøyaktig det som er observert ved å anta at det finnes kun én ”riktig” skildring/beskrivelse. Ved å vise til feltnotater av samme observasjon fra ulike forskere viser Emerson et al (s. 6) at det ikke finnes en ”nøytral” eller ”riktig” måte å beskrive det som observeres. Det viser derimot at alle beskrivelser er viktige bidrag i forskningen, da alle er av samfunnsvitenskapelig verdi. Dette betyr imidlertid ikke at forsker ikke skal være bevisst på *research bias*. Dette er noe jeg vil gå nærmere inn på i neste delkapittel om validitet og relabilitet.

De ikke-deltagende observasjonssituasjonene ble gjennomført i klasserommet i religionsundervisningen i hver klasse, hvor tre økter (45 minutter x 3) ukentlig gikk til religion og etikk i begge klassene. I første møtet med klassene introduserte jeg meg selv og min studie. Studien ble først presentert muntlig, deretter fikk lærer og elevene utdelt et skriv med en detaljert beskrivelse av studiens formål. I denne presentasjonen tok jeg også opp min rolle som forsker, viktigheten av å sikre konfidensialitet og hvordan dette skulle sikres gjennom egen studie. Før observasjonsstart satte jeg meg bakerst i klasserommet, da dette gav minst mulig oppmerksomhet rundt min tilstedeværelse og større oversikt over det som skjedde i klasserommet. Innsamlingen hadde fokus på dynamikken mellom informantene gjennom tale og handling, samt innhold og opplegg i undervisningen. Notatark ble delt i tre noteringsfelt: (1) plan og hendelser, (2) tale og dialog, og (3) forskers kommentarer og oppfatninger.

Utenom ikke-deltagende observasjon gjennomførte jeg deltagende observasjon i form av feltsamtaler. Dette ble gjennomført ulikt i hver klasse, da jeg deltok i felten der jeg anså det som mulig og nyttig. Ved den første skolen/klassen snakket jeg f. eks med elever de første ti minuttene før økten startet, deltok i en ekskursjon til en moské, og snakket med lærer før og etter økt. Ved den siste skolen/klassen var det derimot andre typer muligheter for å tre inn i felten, eksempelvis i friminuttet, før og etter økt med både lærer og elever, og da elevene jobbet med oppgaver. Gjennom disse feltsamtalene gjorde jeg det til en regel å minne informanter om at samtalen var en del av forskningen, siden jeg oppfattet at mange glemte dette underveis.

Emerson et al (2011) presiserer at forsker bør følge en bestemt prosess ved transkribering, da forskers mål er å produsere fyldige tekster ved bruk av beskrivelser av omgivelser, og studieobjektene uttalelser og handlinger. Transkribering av feltnotater bør derfor gjøres så snart forsker er ute av felten, fordi beskrivelsene bør gjøres mens minnet fortsatt er ferskt. Siden dette forskningsprosjektet kun omfatter notatskriving og bruk av hukommelse er denne prosessen meget viktig å følge. Transkribering ble derfor gjennomført etter hver økt og samhandling med informanter.

Som nevnt åpner en etnografisk tilnærming også for dialog mellom informantene, gjennom et samspill av direkte og indirekte siteringer. Tale som er sitert ordrett vil bli plassert mellom anførselstegn. Alt annet føres inn som indirekte sitater eller parafraseringer (Emerson et al, 2011, s. 63). Ifølge Emerson et al er det kun tale som er sitert på stedet som skal plasseres i anførselstegn, mens det som går tapt plasseres utenfor anførselstegn (s. 56). Sistnevnte gjelder selv om forsker vet innholdet av talen. Et slikt samspill forener det forsker hører og ser, ved at de supplerer hverandre og livner opp transkriberingen. Dette vises også i utsnittet under.

Utklipp av eksempel på egen transkripsjon:

Lærer og elever starter timen med å oppsummere gårsdagens besøk til moskeen.

Lærer spør elever om hva de husker fra i går og hva de har lært.

***Elev 1:** "at man selv velger å være muslim. Har hørt det er forbudt å gå ut av Islam, men det virker som muslimer har ulike meninger rundt dette."*

***Lærer:** "Interessant, du henviser til apostasi".*

***Elev 2:** "Han sa også en interessant ting om at Koranen ikke skal tolkes, man skal ta det slik som det står. Men han hadde jo gjort opp egne meninger, så har han jo allerede tolket det selv."*

Andre elever nikker i enighet, og ytrer at de ikke helt forstår hvordan man kan la vær å tolke noe man leser.

Lærer spør da Sara (muslimsk elev) hvorfor man ikke skal tolke tekstene selv.

***Sara:** "Fordi det allerede er gjort for oss, så vi trenger ikke gjøre det når vi leser Koranen."*

Slik utsnittet viser er data preget av en veksling mellom direkte og indirekte sitater. Sitatene skrevet i anførselstegn er tale som er notert på stedet, og som jeg har vurdert som meningsbærende utsagn som ikke kan forkortes, da budskapet i talen kan gå tapt. Indirekte sitater er som regel brukt der budskapet ikke går tapt, som f. eks. spørsmål som stilles, når flere snakker samtidig, eller når det viser seg nyttig å binde handling og tale. Indirekte sitater

er også brukt der direkte tale har gått tapt, ved at jeg f. eks. ikke rakk å skrive ned alt en informant sa, men likevel var klar over budskapet i utsagnet.

3.4 Validitet og reliabilitet

Slik som nevnt ovenfor, så kan det å velge bort lyd- og/eller filmopptak svekke reliabilitet og validitet. Det blir dermed viktig å sette seg inn i hvilke validitetstrusler som da kan forekomme ved en slik tilnærming, og hva som kan gjøres for å svekke mulige trusler. Av denne grunn er det fornuftig å transkribere etter hver økt. Jeg startet med observasjon og foretok feltsamtaler underveis og/eller etter hver økt som ble observert, for å supplere data av observasjonen. Dette kan også anses som validitetssikring med mål om å svekke "research bias", gjennom bruken av "member check" og "feedback". Informant får da mulighet til å rette på forsker, eller gi forsker andre tolkninger eller oppfatninger av noterte hendelser. Dette kan også berike flere aspekter ved forskningsfeltet ved at observasjon dokumenterer omgivelser, atferd og hendelser fra et utenfraperspektiv. Feltsamtaler kan derfor brukes til å forstå informantenes perspektiver på hva som dokumenteres i observasjonen (Maxwell, 2013, s. 102).

Det vil også være nyttig å sikre mot andre former for validitetstrusler før datainnsamlingen starter. Dette kan f. eks være trusler som *reactivity*, hvor en må være bevisst på at ens tilstedeværelse kan påvirke informantene (Cresswell, 2014). Dette kan f. eks påvirke lærer, ved at han/hun blir mer bevisst på hva han/hun bør fremme i undervisningen. Forøvrig er det også viktig å være bevisst på hvilke fordommer/holdninger jeg går inn i forskningen med, altså hvilke sider som kan påvirke datainnsamlingen og analysen. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) er forskerens rolle som person, forskerens integritet, avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap som hentes. Dette skyldes at forsker, i kvalitativ forskning, selv er et redskap i innhenting av data. Maxwell (2013, s. 90) trekker også inn hvordan forholdet en skaper til sine informanter er en essensiell del av innsamlingen. I felten kan forsker påvirke eller bli påvirket, og dette farger materialet forskeren tar med seg ut.

Grunnet nære personlige samspill med informanter kan forsker være tilbøyelig til å la seg påvirke av dem. Forsker kan også identifisere seg med informantene i så stor grad at forsker

ikke opprettholder en profesjonell avstand, men isteden rapporterer og fortolker alt ut fra sine informanters perspektiver. Denne spenningen mellom profesjonell distanse og personlig vennskap kan raskt forekomme i kvalitative tilnærminger hvor forsker er deltagende i innsamling av data (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 106). Dette tilsier ikke at forsker helst bør satse på å vektlegge en ren profesjonell distanse, dette kan skape like mange utfordringer som en forskerrolle som baserer seg på å være informantenes ”venn”. Informanter kan da i stedet oppfatte forsker som distansert og kald, noe som igjen påvirker informantenes behov for å åpne seg.

I denne sammenheng kan det hevdes at min minoritetsbakgrunn kan medføre både gode og dårlige effekter for forskningen. Det som kan styrke min rolle omfatter blant annet min kjennskap til islam, både fra et innenfra- og utenfraperspektiv. I feltsamtaler med muslimske elever kan denne kjennskapen muligens åpne opp for at informantene forholder seg på en litt annen måte, siden denne informasjonen kan gi en form for trygghet. Dette kan bidra til et mer nyansert bilde og rikere data, men kan også skape utfordringer for min rolle som forsker, da min egen subjektivitet kan øke risikoen for ”research bias”. I den sammenheng anses begrepene *refleksivitet* og *fortolkning* i Jacksons (2011) tilnærming som nyttige i forhold til ”research bias”. Jackson understreker at man ikke kan sette egne forforståelser til side. Man skal derimot kunne reflektere over eget ståsted, noe som kan avdekke egne forforståelser, og igjen åpne for muligheten til å sammenligne egen forforståelse med eksempelvis informantenes oppfattelse og forståelse. Ifølge Jackson (1997) er det i en slik dynamikk man kan utvikle forståelse for ”andre”. Med dette som bakteppe for egen forskerrolle er jeg bevisst på at jeg som forsker ikke er nøytral, men heller en fortolker av data. Disse aspektene kan dermed redusere risikoen i forkant av, underveis i, og i analysen av datainnsamlingen. Denne sjekklisten for å svekke validitetstrusler er ikke ufeilbarlig og det er viktig for meg som forsker å være bevisst på dette slik at jeg stiller meg kritisk til dataresultatene.

3.5 Analyse

Hensikten med analyse er å komme frem til meningen og betydningen av det datamaterialet som er samlet inn. Organisering og forberedelse av data er første sted i analyseprosedyren og omhandler transkribering. Etter gjennomført datainnsamling og transkripsjon er neste trinn å analysere data. Både Cresswell (2014, s. 197) og Emerson et al (2011, s. 172) legger frem den kvalitative analyseprosessen steg for steg. Emerson et al (2011, s. 180) er her svært relevant, da deres perspektiv på analyse er av etnografisk art. Som nevnt ovenfor er transkripsjonen preget av fylldige, etnografisk inspirerte feltnotater. Dette åpner opp mulighetene for en form av tematisk analyse som innebærer å forenkle og sammenstille det transkriberte datamaterialet. Dermed styrker det forutsetningen for å fange opp det sentrale tematiske innholdet som gir mulighet til å lete etter mønstre og tendenser (Befring, 2015, s. 114). Cresswell (2013) gir også en relevant redegjørelse gjennom en presentasjon av den mer generelle kvalitative analyseprosessen. Begge bøker presenterer en enkel og oversiktlig analyseprosess steg for steg, men Emerson et al (2011) går dypere inn i prosessen og jeg vil hovedsakelig bruke denne etnografiske tilnærmingen som utgangspunkt i analysekapittelet.

Først ser jeg det hensiktsmessig å gi et riss av prosedyren i metodekapittelet, samt begrunne hvorfor dette er en passende tilnærming for denne studien. Første trinn i min analyse var å lese gjennom materialet som en fullstendig tekst ved å undersøke materialets helhet og utviklingen over tid. Å la datamaterialet tale for seg selv gav meg som forsker en bredere forståelse og refleksjon av det helhetlige materialet som er samlet. Videre var det viktig å utdype og bearbeide tidligere innsikt og kommentarer, samtidig som en prøver å oppnå en helhetlig forståelse av materialet. Neste trinn var koding, hvor materialet organiseres i deler eller tekstsegmenter og det benyttes ord/koder som beskriver hver fordeling. Ved å gjøre dette i margin skapes det en enkel oversikt over kodingen, som videre kan bli organisert i kategorier. Kategoriseringen av data tok utgangspunkt i Jacksons (1997) tredelte matrise: (1) tradisjons-, (2) gruppe- og (3) individnivå. Hensikten med koding er å stimulere, forme og begrense forskers tenkning og refleksjon. Dette gjør det lettere å se sammenhenger og likhetstrekk i materialet innad i klassene, og gir også mulighet for å sammenligne utviklingsforløpene i de to klasseutvalgene (Emerson et al, 2011, s. 199).

3.6 Etiske hensyn

Kvale og Brinkmann (2015) trekker inn aspekter ved etiske betraktninger knyttet til intervjuets syv forskningsstadier, som også er relevant og overførbart i andre kvalitative forskningsdesign, i dette tilfellet observasjon og feltsamtaler. Cresswell (2014, s. 93) legger også ved en tabell med oversikt over etiske betraktninger enhver forsker må være klar over. Ved tematisering og planlegging av forskning bør eksempelvis forsker gå inn med et formål om å forbedre den menneskelige situasjonen, og ikke bare fokusere på de vitenskapelige verdiene. I startfasen har forsker meldeplikt om forskningsprosjektet. Høsten 2016 ble det sendt søknad til Norske samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Denne søknaden ble godkjent, og endringer i studien har blitt opplyst til NSD underveis. Ved rekruttering av informanter skal informantenes samtykke til å delta i studien innhentes (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). I dette forskningsprosjektet har begge lærere og klasser blitt tildelt et samtykkeskjema som informerer om studien, og hvilke rettigheter og krav de har som informanter.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for funn i analysen av det innsamlede datamaterialet. Jeg ser det som nyttig å presentere funnene fra klasseutvalgene hver for seg. I drøftingskapitlet vil jeg sammenligne klasseutvalgene. I første del av presentasjonen av funnene vil jeg redegjøre for rammeverk og opplegg for islamundervisningen, slik at leseren får innblikk i hvordan lærer har lagt opp undervisningen. Videre vil jeg gå nærmere inn på diverse temaer i datainnsamlingen, samt vise til utsnitt av data. Temaene har først og fremst til hensikt å kategorisere fremstillingen av islam på et tradisjon-, gruppe- og individnivå, samt vise til hvor i undervisningen det skjer et samspill mellom disse nivåene. Temaene har dermed framkommet basert på utvalg av sekvenser som jeg anser som relevante for problemstillingen. Derfor har det også framkommet ulike temaer for hvert klasseutvalg, da klasseutvalgene har lagt opp undervisningen ulikt, gjennom ulik bruk av klasseaktiviteter og undervisningsverktøy. Formålet med denne analysen er å gi et helhetlig bilde av hva og hvem som representerer islam i undervisningen. Jeg vil også se på eventuelle utfordringer som oppstår i religionsfremstillingen på individ- og gruppenivå.

4.1 Skole A

4.1.1 Opplegg og verktøy

Lærer i religionsundervisningen hadde et tydelig opplegg for islamundervisningen. I første økt ble elevene informert om mål og tema for undervisningen. Opplegget bestod av karaktervurderte elevpresentasjoner og diskusjon etter hvert tema som ble presentert. Presentasjonene ble gjennomført løpende i en periode på to måneder. Elevene valgte egne grupper, og fikk hvert sitt tema tildelt av lærer. Temaene var følgende: de fem søylene, *halal* og *haram*, retninger i islam, sjia-islam, sufisme, kjønnsdeling og kvinnesyn, familieliv, høytider, menneskesyn og etikk, profetens biografi, koranen og hadith, islamisme, og islamkritikk. Elevene ble fortalt at prøven i islam skulle basere seg på stoffet i elevpresentasjonene, derfor var det viktig at alle fulgte med og noterte underveis. Utenom det

organisatoriske som til tider kom opp i undervisningen, bestod altså undervisning av elevpresentasjoner i begynnelsen av undervisningen. Deretter fikk lærer i gang en diskusjon rundt temaet gruppen hadde presentert. Diskusjon etter presentasjon var et krav, og elevene var veldig aktive i disse diskusjonene.

De verktøy som ble hyppigst observert i undervisningen var elevers powerpointer, og stoff fra nyhetsartikler. Den offisielle religionslæreboken var ”*Tro og Tanke*”, men den ble ikke ofte brukt i undervisningen utenom de få gangene elevene skulle lese tekstutdrag fra Koranen. Lærer trakk derimot inn stoff og nyheter som aktualiserte temaene, og holdt lærerforedrag på tavlen der dette ble vurdert som nyttig. Dette foregikk som oftest da lærer mente det var mangler i elevpresentasjoner, og gikk derfor inn for å supplere dette. Undervisningsplanen i islam bestod for det meste av elevpresentasjoner og deretter muntlig aktivitet med fokus på diskusjon og refleksjon.

Bruk av rammeverk

Religionsundervisningen i klassen brukte Ninian Smarts rammeverk, de syv religionsdimensjoner, aktivt. Dette har blitt registrert hyppig i datainnsamlingen, i blant annet klassesamtaler, elevpresentasjonene og eksempelvis lærers gjennomgang av prøven:

Lærer: ”Opplevelsesdimensjonen, er den velegnet eller ikke velegnet til å beskrive f. eks...islam? Svaret er vel at den ikke er velegnet, altså jeg sier ikke at det er håpløst. Men kan dere tenke dere et argument for at den ikke er så velegnet?”

Elev: Det at den henger sammen med den rituelle dimensjonen, og opplevelsesdimensjonen kommer liksom i den.

Lærer: ”Akkurat, det er det jeg foreslår. At man starter med den rituelle dimensjonen. For det du gjør da er at du kommer inn for noe som er typisk for denne religionen. Alle religioner har opplevelser som mer eller mindre ligner, derfor får man ikke tak i det typiske ved at man går inn på opplevelsesdimensjonen. Men hvis man derimot velger ut noen av søylene som er typisk for den rituelle dimensjonen så er det mer spennig. Så når man drøfter spørsmål knyttet til religionsdimensjonene må man i utgangspunktet begrunne valget av dimensjon.”

Dette utsnittet viser til rammeverkets aktive plass i klasserommet. Lærer poengterer at opplevelsesdimensjonen ikke lett fremmer hva som er typisk for islams praksis, men at dette lettere kommer til uttrykk i en redegjørelse for den rituelle dimensjonen. Bruken av rammeverket er også hyppig registrert i elevpresentasjoner, hvor gruppene bevisst kategoriserer aspekter av islam innenfor dette rammeverkets syv religionsdimensjoner.

Prøven var også lagt opp slik at elevene selv kunne velge hvilken religionsdimensjon de ville bruke i drøftingsoppgaven.

4.1.2 Elevpresentasjoner

Selve elevpresentasjonene var svært preget av informasjon av de ulike temaene på et tradisjonsnivå, og aktivt kategorisert i Smarts religionsdimensjoner. Eksempelvis i en elevpresentasjon om *halal* og *haram* presenterer elevene diverse normer og regler muslimer må følge, med utgangspunkt i en redegjørelse for *den etiske dimensjonen* (Smart) i islam. Presentasjonen hadde en tendens til å fremstille normene som gitt for alle muslimer å følge, uten at elevene påpeker at det er ulike tolkninger av de forbudene som ramses opp underveis i fremføringen. En av elevene sier: ”Det er jo forbudt å spise svin, og å drikke alkohol, noe som begrenser yrkesvalget til muslimer i det norske samfunnet. De kan f. eks ikke kjøre folk til steder som selger alkohol, og heller ikke jobbe i butikker som selger svin og alkohol”. Eleven går deretter videre til normer som gjelder ekteskap og utroskap. Det gis en normativ fremstilling av forbud i islam uten å nevne hvordan eventuelt muslimer i Norge har tilpasset disse normene til det norske samfunn. Det er derimot i diskusjonene etter presentasjonene man ser et samspill mellom individ-, gruppe- og tradisjonsnivået.

Elev 1: ”Jeg visste ikke at det var et problem å kjøre folk til utesteder. Det er veldig mange muslimer som jobber som taxisjåfører i byen. Så stemmer det forbudet?”

Elev 2: ”Vi fant kilder der det sto for eksempel taxisjåfør, jobb i butikker som selger alkohol, og bankvesenet på grunn av renter. Og dette er *sharia*, som alle muslimer skal følge.”

Elev 2: ”Stemmer dette, Sara? Er ikke dette *halal*-yrker?”

Sara: ”Jeg har vokst opp i Norge, og vet ikke hvordan det er i resten av verden. Vanligvis tenker jeg på mat i denne sammenheng, ikke lover om yrkesvalg. Jeg kjenner muslimske folk som jobber som taxisjåfører og dette er ikke et problem så vidt jeg vet. Det ser dere også i byen. Det er f. eks veldig mange somaliere som kjører taxi.”

Utsnittet viser at det er i diskusjonen det oppstår et samspill mellom kunnskap om islam på et overordnet nivå og individnivå. Utsnittet illustrerer hvordan Sara bidrar til å skape et nyansert bilde ved å vise til at muslimer ikke nødvendigvis følger alle spesifikke lover i *sharia*. Hun gir elevene innblikk i egen tolkning som skiller seg fra det gruppen formidlet i sin presentasjon. I utklippet ovenfor fremhever Sara at hun ikke vet hvordan *sharia* praktiseres i resten av verden, og at hun assosierer begrepet *halal* og *haram* med matforskriftene i islam.

Sara trekker også inn aspekter som berører praksis på gruppenivå, altså at det er mange muslimske somaliere som er taxisjåfører i Norge, og at dette forbudet ikke er et problem i denne yrkesgruppen. Selv om dette nyanserer presentasjonen til en viss grad, diskuterer ikke elevene videre hvorfor det er slik at mange muslimer likevel kjører taxi. Vi ser også hvordan klassen støtter seg på Sara i temaer hun ikke er i stand til å svare utfyllende på, da hun ikke er sikker på hvorfor dette forbudet ikke følges. Videre virker det som elevene oppfatter *sharia* som et lovverk som alle muslimer følger. Hverken lærer eller elever nevner at *sharia* er et stort diskusjonsfelt blant muslimer, eller at det finnes ulike sharia-tolkninger. Ved å ikke belyse disse aspektene av *sharia*, kan det virke som muslimske taxisjåfører i Oslo faller utenfor det islam anser som rett.

Selv om elevpresentasjonene hovedsakelig var preget av mer generell religionskunnskap, ser vi derimot at dette ofte fungerer som et utgangspunkt for klassesdiskusjonen som foregår etter presentasjonen. Det er i disse sekvensene nyansering av temaene oppstår. Dette skjedde blant annet i et diskusjonsmoment i klasserommet da elevene diskuterte *hijab* og *niqab* etter en gruppes presentasjon om etikk og menneskesyn i islam.

Elev 1: ”Jeg mener man ikke burde gå med *niqab* fordi det hindrer kommunikasjon og integrering. Men igjen så blir det dumt å forby det.”

Elev 2: ”Da blir det jo ikke religionsfrihet, noe som er et brudd på demokratiske rettigheter.”

Elev 3 (henvender seg til Sara): ”Men Sara, sa ikke du at *niqab* er mer kultur og ikke religion.”

Sara: ”Ja, det er kultur, ikke religion.”

Lærer: ”Men kan vi ta alt vi ikke liker som kultur?”

Elev 4: ”Nei, men vi kan se på det som en mer konservativ tolkning av klesplagget. De med *niqab* er mer konservative muslimer. Jeg synes uansett at kvinner som må dekke seg til mer enn menn kan virke kvinnediskriminerende, og det er en motsetning til vestlige verdier.”

Elev 2: ”Men det kan vi mene om vår kultur også. Vi ser på slike plagg som kvinnediskriminerende, og det er ikke noe galt med det. Men man tenker ikke ofte på våre former for kvinnediskriminering. Det kan være like diskriminerende med den eksponeringen kvinner i vesten føler på, at man er sexobjekter. Vi ser jo f. eks hvordan vår generasjon er på Instagram.”

Utsnittet ovenfor gir oss innblikk i hvordan elevene tolket og problematiserte kvinnesynet i islam i møte med det norske samfunnet. Noen konkluderte med at et slikt kvinnesyn ikke er forenlig med vestlige verdier, og at det bringer med seg integrerings- og kommunikasjonsutfordringer. To elever påpekte imidlertid at det også kan være problematisk

å implementere et forbud mot *niqab* i et demokrati, ved å trekke inn sentrale demokratiske verdier som brytes ved et slikt forbud. Videre ser vi at elevene forstår at det ikke er enighet blant muslimer om plagget. Sara kom f. eks. med en personlig påstand om *niqab* som kultur, og ikke nødvendigvis religion. Det ble lagt en viss definisjonsmakt hos Sara, og vi ser i den sammenheng at lærer utfordrer Saras påstand ved å sette spørsmålsteget ved skillet mellom religion og kultur. En elev sa seg enig i denne problematikken og uttrykte at det heller kan anses som en tolkning, og kategoriserte plagget til de mer konservative muslimene. Eleven påpekte også at et slikt klesplagg er mot vestlige likestillingsprinsipper, noe en annen elev deretter problematiserte ved å trekke linjer mellom kvinnediskriminering i muslimske og vestlige land. Eleven viste til hvordan kvinnesyn og –diskriminering kan variere fra samfunn til samfunn. Klasesamtalen viser til elevenes forståelse av hvor variert klesforskriftene praktiseres i islam. Vi ser at undervisningen åpner for diskusjon og tolkning av plaggets betydning for muslimer, samtidig som elevene får mulighet til å reflektere over hvilken form for kvinnediskriminering som finnes i deres eget samfunn.

Fram til nå har jeg vist til momenter hvor elevpresentasjoner brukes som et springbrett til tolkning og refleksjon blant elevene. Samtidig som data viser at elevpresentasjonen hovedsakelig fremstiller islam nokså ensidig, er det som nevnt diskusjonene i etterkant som nyanserer temaene. Imidlertid var det en elevpresentasjon som skilte seg fra resten ved at elevene selv tok initiativet til å oppsøke venner eller bekjente med muslimsk bakgrunn i forarbeidet med presentasjonen. Følgende utsnitt er fra deres gruppepresentasjon om retninger i islam. Gruppen har nettopp snakket om hvordan konfliktene mellom *shia* og *sunni* i vår tid hovedsakelig har dreiet seg om makt, og viser videre til hva muslimske venner mener om skillet mellom *shia* og *sunni*.

Elev 1: ”Vi har snakket med noen muslimske venner av oss. Det jeg synes var interessant var at de ikke visste noen ting og bare visste at de var *sunni*. De sa også at for dem som muslimer så handlet det mer om å følge Koranen og ikke mer enn det.”

Elev 2: ”Min muslimske venn er *shia*-muslim og han sa noen *shia*-muslimer pisker seg selv for å føle smerten Ali opplevde. Men han mener det ikke er nødvendig for hans personlig tro.”

Lærer: ”Det er så interessant at dere tok initiativet til å spørre egne venner med muslimsk bakgrunn, og at de meningene dere viser til skiller seg veldig fra hvordan det var noen år tilbake. Min kollega underviste i en klasse med mange av muslimsk bakgrunn og hadde spurt ”hvilke retninger finner vi i islam?”. Da hadde elevene svart ”den riktige og den gale”.”

Elev 1: ”Hvor lenge siden er det?”

Lærer: ”Ca. 10 år.”

Elev 2: ”Nå tror jeg det er mer Allah som er i fokus hos unge muslimer. Kompiser som har vokst opp i muslimske miljøer sier iallfall det.”

Lærer: ”Hva tenker du, Sara?”

Sara: ”Jeg vet at det står i Koranen at man ikke skal skade seg, noe de gjør. De ber tre og ikke fem ganger om dagen selv om det står fem i Koranen.”

Elevene har selv tatt kontakt med venner for å få innsikt i muslimers tanker rundt de ulike retningene. Deres muslimske venner sier de ikke er klare over de teologiske forskjellene mellom hovedretningene. De forteller derimot at de tror på Gud og det som står i Koranen. Dette kan tyde på et større fokus på det personlige forholdet til Gud blant unge muslimer. Lærer komplimenterer elevene for initiativet til å ta kontakt med venner i lokalmiljøet, og påpeker at disse meningene skiller seg fra de meningene unge muslimer hadde for ti år siden. Sara har derimot en klarere oppfatning av forskjellene, og trekker inn noen spesifikke forskjeller i dagens praksis. I tillegg påpeker hun at shia-praksis motstrider det som står i Koranen. Utsnittet gir uttrykk for at mange ulike muslimske meninger kommer til syne. Elevpresentasjonen hadde et historisk fokus som fremstilte et tydelig fiendebilde mellom *shia* og *sunni*, deretter trakk elevene inn meninger blant muslimer i nærmiljøet som utfordret dette fiendebildet. Sara virket imidlertid å være mer bevisst på det hun anså som mistolkning av muslimsk praksis, og begrunnet dette med utgangspunkt i Koranens innhold.

Et annet interessant moment fremkommer i en klassesamtale etter en elevprestasjon om IS og islamisme. Diskusjonen dreier seg om hvorvidt IS kan regnes som en retning innenfor islam.

Lærer: ”Er IS et ektefødt barn av islam eller ikke? Kan det sammenlignes med nazismen?”

Elev 1: ”Jeg vil mene det er en retning i islam.”

Elev 2: ”Hvis det er en retning så viker det iallfall langt fra islams kjerne.”

Elev 3: ”Man kan vel si det er mer tolkning enn retning.”

Lærer: ”Er religion noe som går dypt eller er det på overflaten dette dreier seg om? Kan IS sammenlignes med nazismen? Var det ikke snakk om at de som var nazister opplevde veldig sterkt at det de gjorde ga livet deres en mening?” Lærer trekker deretter linjer mellom nazismen og IS, og fortsetter: ”Grensen mellom det gode og onde går dessverre mellom oss alle”.

Elev 1: ”Det jeg mener er at man gjennom historien har brukt religion for å slåss, det er ikke et nytt fenomen. Det er jo grunnlag for det i Koranen. Det har liksom alltid vært sånn. Å sammenligne IS med nazismen blir litt feil. Ideologi er et tankesett, mens religion handler mer om det religiøse.”

Islam er et undervisningstema som ofte bringer med seg kontroversielle emner inn i undervisningen. Klasserommet er en god arena for å diskutere og reflektere omkring f.eks.

islamisme, samtidig som det gir lærer mulighet til å problematisere og oppklare ensidige og generaliserende fremstillinger fra blant annet media. Disse temaene er en nøkkelfaktor for fremstillingen av islam, da de ofte kan sette muslimer i dårlig lys. Når klassen berører slike temaer igangsetter det som oftest diskusjoner blant elevene knyttet opp mot spørsmål som ”er dette islam, eller ikke?” og ”hva er riktig islam?”. Det blir dermed en søken etter hva som egentlig er islams kjerne, og hvem som praktiserer islam ”riktig”. Utsnittet ovenfor er én av mange episoder der elever berører disse spørsmålene. Elevene virker å være uenige om islamisme er en legitim retning i islam. Dette er noe lærer problematiserer, her ved å trekke paralleller mellom IS og nazismen.

4.1.3 Elevene som ressurser i undervisningen

Religionsklassen på skole A hadde tre muslimer i klassen, hvorav én som kan anses som en sterk muslimsk stemme i undervisningen. I denne oppgaven refereres hun til som Sara. Sara ble ofte brukt som ressurs av både lærer og andre elever, samtidig som hun selv stilte seg frivillig til å ytre og begrunne sin tro. Lærer fortalte i en feltsamtale at det var fint å ha Sara i klassen, da innspill på individnivå kan nyansere det ordinære undervisningsstoffet som har stor hovedvekt på generell kunnskap. Følgende utklipp viser én av flere episoder der Sara ble brukt aktivt av både lærer og andre elever:

Elev 1: ”Sara, kan man ifølge *sharia* straffe mennesker om de snakker nedvergende om profeten?”

Sara: ”Jeg mener nei, det er flere fortellingen hvor profeten eller andre muslimer vender det andre kinn til.”

Elev 2: ”Jeg har også et spørsmål til deg, Sara. Jeg leste en bok om regler for kvinner i islam. Er sminke, neglelakk osv forbudt?”

Sara: ”Jeg mener ikke det, men det finnes mange ulike meninger. Jeg kan ikke si sikkert at det er feil, men faren min har studert *sharia*, og han hadde sagt i fra om det stemte.”

Dette utsnittet illustrerer Saras rolle som en sterk muslimsk stemme i klassen. Hun bidrar til å skape et nyansert bilde ved å vise til at muslimer ikke nødvendigvis følger alle spesifikke lover i *sharia*. Hun gir elevene innblikk i egen tolkning når hun besvarer spørsmål de stiller, samtidig som hun trekker inn egen familieinstitusjon og nærmiljø. Videre viser Sara også usikkerhet rundt noen temaer ved islam. Dette kommer nok av at hun som mange andre

elever ikke har nok faglig kompetanse til å gå i dybden av hvert tema i religionsundervisningen. Det Sara derimot bidrar til er å skape forståelse om hvor variert tro og praksis er innad i islam.

En interessant sekvens i datamaterialet er presentasjonen av kjønnsdeling, kvinnesyn og familie som Sara og en annen elev presenterte:

Sara og gruppen skal holde presentasjon om kjønnsdeling, kvinnesyn og familie i islam. De starter med å trekke inn kjønnesens verdi i islam. Sara påpeker at kjønne har lik verdi, men ulike roller. Videre viser de bilder på tavlen av de ulike klesdraktene kjønne er pålagt. Her forteller Sara at synet på kjønne kommer til uttrykk i de ulike klesdraktene. Begge kjønn er likestilt, men har hvert sitt klesplagg. Gruppen viser bilder av muslimske klesplagg for menn. Sara forteller at ifølge Koranen skal også menn kle seg anstendig. De skal gå med løstsittende plagg og buksene skal ikke rekke lengre ned enn til anklene. Dette refererer hun til som ”mannens hijab”... Når de trekker inn rettigheter, forteller den andre eleven at kvinner slik som menn har rett til å søke kunnskap (utdanning) og rett til å eie. Videre trekker hun eksempler på fordeler kvinnen har når det gjelder eiendomsrett. Sara avslutter med å fortelle om familieinstitusjonens viktighet i islam: ”Mannen er overhodet, selv om kjønne er likestilt”, ”Det er en plikt å stifte familie i islam, og det er viktig å få stor familie i islam for å spre religionen”.

Det var tydelig at det var et spesifikt syn som kom til uttrykk, da gruppen ikke trakk inn flere synspunkt blant muslimer, men baserte seg mer eller mindre på Saras tolkning av ovennevnte tema. For det første kan det virke som Sara har tatt på seg ansvaret som islams representant i undervisningen. For det andre fremstod det som at det var viktig for henne å komme med et budskap om at islam ikke er slik media eller lærestoff fremstiller det. Dette kommer også til uttrykk i spørsmålsrunden etter presentasjonen.

Elev 1: ”Hvorfor kan ikke kvinner bli imamer?”

Sara: ”Det vet jeg ikke, har aldri tenkt på det før.”

Elev 2: ”Dere sier at de har like rettigheter, men mannen har enkelte rettigheter som kvinnen ikke har?”

Sara: ”De har utfyllende roller som tilsier ulike plikter og rettigheter. Som vi snakket om så har kvinnen også rettigheter som mannen ikke har.”

Elev 3: ”Jeg har hørt at det ikke står i koranen at kvinner er påbudt hijab, bare at både mann og kvinne skal kle seg anstendig.”

Sara: ”Ja, det er sant, men det står mer om det i *hadith*.”

Elev 4: ”Hvordan stiller Koranen seg til moderne likestillingsliv?”

Sara: ”Man er likestilt, så det skal ikke være et problem.”

Elev 5: Hvordan vet man om man skal velge *niqab* eller *hijab*?

Sara: ”Det er nok med hijab.”

Elev 6: ”Hva med tvangsekteskap, det er veldig utbredt?”

Sara: ”Det er kultur, ikke religion.”

Lærer bestemmer seg deretter for å holde et foredrag om religion og kultur, der han viser til et mer kompleks forhold mellom disse faktorene.

I spørsmålsrunden er det kun Sara som svarer på spørsmålene, og ikke den andre eleven i gruppen. Svarene er korte, og elevene kommer ikke med oppfølgingsspørsmål. Her ser vi også at elevene tar opp kontroversielle temaer i islam, slik som tvangsekteskap og kjønnsforskjeller. Sara svarer med utgangspunkt i egne meninger, og sier klart ifra når hun ikke vet svaret på det de spør om. Videre viser Sara i liten grad at hun er ukomfortabel når hun tar i mot spørsmål. Svarene hennes er imidlertid korte, og hun trekker inn få begrunnelser. Eksempelvis ser vi dette ved at en elev legger merke til at gruppen påpeker likestilling, men at de også trekker inn ulike roller og rettigheter. Svaret eleven får er ikke nødvendigvis en klargjøring av det eleven anser som selvmotsigende, men en gjentakelse av det som ble sagt i presentasjonen. Spørsmålet om tvangsekteskap blir besvart med ”det er kultur, ikke religion”, uten videre utdypning. Vi ser derimot at lærer tar på seg ansvaret ved å avklare og problematisere forholdet mellom religion og kultur, for å skape rom for refleksjon blant elevene. Dette er ett av flere tilfeller hvor Sara eller andre elever kommer med begrunnelsen ”det er kultur, ikke religion”, og det virker som lærer dermed anser det som nødvendig å klargjøre og problematisere dette skillet.

Et av forskningsspørsmålene som oppstod underveis i innsamlingsprosessen var hvilke tanker Sara hadde om rollen som en sterk muslimsk stemme i undervisningen. For å kunne besvare dette så jeg det som nødvendig å foreta en feltsamtale, siden observasjon ikke var tilstrekkelig for å besvare spørsmålet. Jeg slo følge med henne og en annen klassevenninne på vei til moskéen (klasseekskursjon til en lokal moské).

Elevene er på ekskursjon til Saras moské. Jeg slår følge med *Sara* og *Ida*, og vi kommer i snakk om islam. *Sara* forteller meg at islam er viktig i hennes liv, og at praksisen preger livet hennes både i og utenfor det muslimske miljøet. (...) Videre påpeker jeg at jeg har lagt merke til at hun er veldig aktiv i timen, og spør hvilke tanker hun har rundt dette. Hun sier at hun liker muligheten til å rette opp i misforståelser som man ser på tv og sosiale medier. Hun påpeker også at hun synes det til tider er vanskelig å svare på alt klassen spør om; ”jeg vet ikke alt om islam, jeg sier bare det jeg selv har lært fra mitt miljø og min praksis. Jeg føler at de noen ganger ikke forstår hva jeg prøver å komme med, og det er litt irriterende. De misforstår liksom”. Hun synes også det er rart at ”de andre muslimene” aldri bidrar i timen, men tenker at det kanskje skyldes at de ikke er praktiserende muslimer.

Sara sier hun liker å være en muslimsk stemme i undervisningen, da dette kan bidra til å nyansere bildet andre elever har av islam. Vi ser f. eks. dette i utsnittet som viser til Saras gruppepresentasjon, hvor det fremstår som Sara prøver å forsvare sin tro og praksis. Hun påpeker imidlertid at dette kan være utfordrende, fordi hun ikke sitter på alle svarene eller har nok kompetanse til å svare på alt som det stilles spørsmål om i undervisningen. Dette ser man også i utsnittet av klassesamtalen etter Saras presentasjon om kvinnesyn, kjønnsdeling og familieliv. Videre viser også data at Sara ofte prøver å forklare seg på vegne av islam, og i feltsamtalen ytrer hun at det er frustrerende når de andre klasseelevne ikke forstår hennes ståsted. Dette resulterer i at Sara føler seg misforstått. Hun virker å være bevisst sin rolle som hovedrepresentant for islam i klassen. Vi ser dermed at det er blandede følelser rundt denne rollen. Sara har både ytret velvilje og frustrasjon over det som følger en slik rolle. Frustrasjonen kommer av at Sara til tider føler at egen formidling ikke er tilstrekkelig.

4.1.4 Lokalmiljøet som ressurs

Gruppenivået av religion har kommet til uttrykk ved flere anledninger i undervisningen, som f. eks. i elevpresentasjoner om *sunni*, *shia* og sufisme, og i diskusjoner hvor elevene trekker inn det de selv har observert i nærmiljøet. Et annet sted dette viser seg var i klassens ekskursjon til en moské. Før besøket fikk elevene i oppgave å tenke ut spørsmål med utgangspunkt i de temaer som var tatt opp i undervisningen. Moskéen befant seg i et ordinært lokale med kontorer. Bortsett fra et bilde av Kaba på veggen, var det ingen form for dekorasjon som man vanligvis ser i de mer tradisjonelle moskéene. Møterommet i lokalet ble brukt som bønnerom, de små rommene ble brukt som kontor og bad for rituell renselse. Moskéleder begynner med å takke for at klassen ønsket å besøke deres moské. Videre forteller han litt om seg selv, og hva han gjør utenfor moskéen.

Leder og nestleder ønsker oss velkommen. ”Tusen takk for at dere viser interesse for vår moské” sier leder, ”Vi er en liten moské med ca. 1000 medlemmer” ”Vi får derfor ikke mye oppmerksomhet” sier han og ler, ”så besøket deres er veldig spennende for oss”. Lederen er antrukket i jobbuniform og forteller elevene hvilket yrke han har utenfor moskeen (taxisjåfør). Han forteller også om moskeens oppgaver i nærmiljøet (...) Deretter legger han opp til spørreunde blant elevene.

Elev 1: ”Vi har snakket om hvordan muslimer ikke kan jobbe i noen yrker siden det kan regnes som *haram*. Hva mener du om det? Er det *haram* for deg å f. eks. å kjøre folk til utesteder?” Moskéleder ler litt og sier: ”Jeg kjører mange til utesteder”.

Elevene ler. Moskéleder forsetter: ”Jeg bestemmer ikke over andres liv, og de ikke over mitt. Dette er min jobb, og jeg kjører folk dit de vil. Jeg ser ikke på det som et problem”.

Elev 2: ”Hva er det islam handler om?”

Moskéleder: ”Jeg mener det viktigste er troen på Gud, og så kommer alt annet.”

Elev 3: ”Hva mener du om det å gå ut av islam?”

Moskéleder: ”Personlig mener jeg at det skal være fritt å gå inn og ut av islam, men det finnes mange muslimer som ikke mener det, og dette synes jeg ikke noe særlig om.”

Moskéleder startet besøket med å fortelle litt om sin hverdag, altså hva han gjør utenfor moskéen. Han er taxisjåfør og har en hektisk hverdag. I utsnittet tidligere i dette delkapittelet ser vi at spørsmålet om yrkesvalg i tilknytning til sharia også har blitt diskutert i klassen på et tidligere tidspunkt, hvor Sara påpekte at hun ikke var sikker på hva som stemte. Moskéleder fortalte at for ham så er heller ikke dette et problem, men uten å begrunne det i islamske forskrifter. Han nevnte kun at en ikke skal ta ansvar for andres handlinger. Moskéleders utsagn skiller seg også fra det som har blitt nevnt i undervisningen, da han forteller at troen er viktigst. I en elevpresentasjon om de fem søylene nevner eksempelvis elevene at en muslim er pålagt å praktisere alle søylene, og henviser til en *hadith* som forteller om profetens svar til spørsmålet ”Hva er islam?”, der profeten svarer at islam er de fem søylene. Moskéleder og elevene går ikke nærmere inn på om man kan anses som muslim dersom man ikke praktiserer alle fem søylene. Videre blir moskéleder spurt om apostasi og straff. Han forteller sin mening om denne praksisen, og trekker inn at det er mange muslimer som mener det motsatte.

Videre ser man at islamundervisningen i klassen gir mye rom for diskusjon av temaene, i en veksling mellom individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Følgende utsnitt viser sekvenser fra diskusjonen og oppsummeringen av besøket i moskéen, hvor elever knytter det de har lært i undervisningen i klasserommet til det de lærte av besøket.

Lærer og elever starter timen med å oppsummere gårsdagens besøk til moskeen.

Lærer spør elever om hva de husker fra i går og hva de har lært.

Elev 1: ”at man selv velger å være muslim. Har hørt det er forbudt å gå ut av islam, men det virker som muslimer har ulike meninger rundt dette.”

Lærer: ”Interessant, du henviser til apostasi”.

(...)

Lærer: ”Hva kan vi si om generelle holdninger og meninger?”

Elev 1: ”Han sa det var ulike meninger og holdninger blant muslimer.”

Elev 2: ”Man hører ofte at IS og al-Qaida ikke er ekte islam, men han benektet ikke akkurat for at IS og al-Qaida er en del av islam.”

Elev 3: ”Det jeg tror han mente var at islam er en såpass stor religion og det er mye variasjon, altså liberale, konservative og ekstreme retninger slik som i alle andre religioner.”

(...)

Elev 1: ”Jeg synes det var interessant at han sa han ikke trodde på delingen mellom *shia* og *sunni*. Han sa det var en *sunni*-moské, men påpekte at hverken *sunni*- eller *shia*-retningen er mer riktig enn den andre. Han sa de trodde på den samme Gud og hans sendebud, alt annet var liksom bare politisk uenighet som ikke hadde mye å si i det store og hele.”

(...)

Lærer: ”Var det overraskende sider som kom til syne? Slik som moskeen som det sosiale møtestedet. Er du ofte der, Sara?”

Sara: ”Nei, drar bare dit når det er Eid.”

Lærer: ”Ok, la oss gå videre.”

Utsnittene ovenfor viser hvordan elevene fikk innblikk i meninger som skiller seg fra elevpresentasjonene og ordinært lærestoff, som f. eks. at moskéleder mener islam burde være frivillig å gå ut av, noe som skiller seg fra praksis i noen muslimske land. Elevene gikk nærmere inn på interessante momenter fra besøket, som f. eks. moskéleders meninger om islamisme. Moskéleder gav uttrykk for at han er imot den form for islam IS fører, men én elev påpekte at leder ikke benektet det som del av islam slik man ofte hører av muslimer i media. En annen elev kom med en annen tolkning av svaret til moskéleder, altså at islam som verdensreligion har mye variasjon. Det er således naturlig med både liberale, konservative og ekstreme meninger innad i religionen. Videre ser vi også en mening om skillet mellom *shia* og *sunni*, som i stor grad skiller seg fra det man ofte lærer i undervisningen. Dette skillet tenderer å dreie seg om hvordan islam bør praktiseres og hvilke muslimske ledere som er de rette etterfølgerne av profeten. Moskéleder påpekte her at selv om han er *sunni*, mener han at dette ikke er et så viktig aspekt i islam. For ham virket det som troen i seg selv er viktigere enn de politiske uenighetene fra den tidlige muslimske perioden. Et annet viktig moment var da lærer nevnte moskéen som et viktig sosialt møtested for muslimer, og spurte Sara om hun ofte er i moskéen. Lærerens intensjon kan ha vært å gå nærmere inn på hvordan moskéen er et viktig møtested for alle muslimene, men Sara svarte hun ikke er i moskéen utenom når Eid feires. Dette kan tyde på at det kanskje er et møtested for kun én målgruppe. Under besøket bevitnet vi også at det var en del mennesker som kom inn i moskéen, og at dette hovedsakelig var middelaldrende menn.

4.1.5 Oppsummering

Undervisningsopplegget for dette klasseutvalget kan kategoriseres som utforskende undervisning, da det var fokus på at elevene selv skulle undersøke og samle informasjon i undervisningen. Ovennevnte funn viser at fremstilling av islam først og fremst er preget av et overordnet nivå, noe som gradvis knyttes til de mer individuelle og lokale perspektivene. Elevpresentasjonene har eksempelvis preg av generell religionskunnskap, og er bearbeidet innenfor Smarts rammeverk. Selv om religion her har blitt formidlet på et overordnet nivå, har det mer eller mindre fungert som en oversikt for elevene, noe som videre utdypes og problematiseres i klassesamtaler. Videre viser funnene at elevene selv er bevisste på det muslimske mangfoldet i nærmiljøet, siden elevene aktivt har trukket dette inn i undervisningen. Dette har også gitt klassen mulighet til å sette ulike muslimske ståsted opp mot hverandre. Vi ser videre at Sara er en viktig ressurs i undervisningen, og hvordan dette nyanserer og supplerer undervisningsstoffet. Det har imidlertid også oppstått noen utfordringer rundt dette, da Sara til tider fungerer som en hovedrepresentant for islam i undervisningen. I noen tilfeller kan Saras supplering utfordre nyanseringen av temaer, fordi hun kun fremmer ett ståsted og kan ende opp med å ha det siste ordet. Lærer er i den sammenheng observant på hvor han selv må supplere eller problematisere de påstander han anser som ensidige, men dette skjer ikke alltid. Sara er for øvrig bevisst sitt ståsted, og vet at hun fremmer sitt perspektiv på tro og praksis. Hun har også påpekt at hun ikke har nok kompetanse i islam til å svare på alle spørsmål, og at hun synes det til tider kan være utfordrende å svare på spørsmål fra andre elever i klassen. Videre ligger det også motivasjon til grunn for Saras deltagelse. Hun har et ønske å bidra til å utvikle andre elevers forståelse av islam, og dette virker å være den viktigste grunnen til at Sara har vært villig til å ta på seg denne rollen.

En annen tendens som vises i data er klassens fokus på å redegjøre for hva som er den ”sanne” islam. Det er synlig at elevene er innforstått med at det finnes mye ulike tro og praksis i islam, men data viser likevel at det i noen tilfeller er en søken etter den ”riktige” formen for islam i noen temaer. Dette har fremkommet i sammenligningen mellom retningene (shia og sunni), og i klassesamtaler om ulike muslimske ståsted. Denne søken etter hva som er den ”sanne” islam blir svært tydelig når de mer kontroversielle temaene tas opp. Eksempelvis ser vi dette når kvinnesyn tas opp, og alt som ikke er en ”sann” del av islam som oftest blir

kategorisert som kultur. I denne sammenheng har lærer forsøkt å formidle at det ikke nødvendigvis finnes en ren form for islam, men at alle typer islam er en blanding mellom religionens sentrale trekk og kultur. Et annet eksempel er temaet *sharia*, hvor det virket som elevene oppfattet at det kun fantes én *sharia*-tolkning som alle muslimer var pliktig til å følge. Fokuset var dermed på hvorfor noen muslimer ikke fulgte de forskrifter elevene presenterte i klassen, noe som gav inntrykk av at disse muslimene ikke praktiserte islam slik det er forventet. Tilsvarende ser vi i klassesamtalen om islamisme, hvor elevene diskuterte hvorvidt IS kan regnes som en retning i islam. Dette var det imidlertid ulike meninger om

4.2 Skole B

4.2.1 Opplegg og verktøy

Læreren hadde satt opp en klar periodeplan med tema til hver økt, som strakte seg over en periode på syv uker. Planen bestod av lærerforedrag, elevpresentasjoner, klassesamtaler og individuelt arbeid. Mange av øktene startet med et lærerforedrag, med etterfølgende klassesamtaler med fokus på diskusjon og refleksjon. Elevene hadde parpresentasjon om profetens biografi, som ble gjennomført i løpet av tre økter. Bilder og videoklipp ble ofte brukt i undervisningen, som senere igangsatte klassesamtaler. Lærebøkene ble ikke aktivt brukt i undervisningen, men derimot erstattet med tekster, nyhetsartikler og oppgaver fra nettet. Elevene fikk uansett beskjed om å lese i læreboken som forberedelse til den avsluttende prøven, da den gir en god oversikt over islam.

Rammeverk

Ninian Smarts rammeverk, som er implementert i den norske læreplanen, var ikke i fokus i islamundervisningen. I de innsamlede dataene er det ikke registrert bruk av religionsdimensjonene i hverken lærerforedrag, klassesamtaler eller oppgaver. Dette betyr imidlertid ikke at elevene ikke er klar over rammeverket eller ikke har tatt det i bruk tidligere. Derimot hadde lærer satt opp en detaljert periodeplan som ble utdelt til elevene, med bruk av teologiske begreper (gudsbilde, menneskesyn, trosartikler osv.). Periodeplanen ble delt inn i følgende sentrale temaer i islam: sentrale trekk, religiøse skrifter, overgangsritualer,

kvinnesyn, islamisme, ulike retninger (*sunni*, *shia* og *sufi*), profetens biografi, rettssystemet (*sharia* og ulike tolkningsprinsipper), og materielle og estetiske uttrykk.

4.2.2 Elevene som ressurser i undervisningen

Klassen hadde én muslim som noen få ganger ytret seg i undervisningen, da i nokså korte ordelag. I utsnittene vil han refereres til som Tariq.

Lærer går videre til hva Koranen og Hadith forteller om religiøse klær. Hun trekker inn at mange klesplagg og tilbehør er ”fy fy” også blant menn. ”De kan for eksempel ikke gå med smykker og slikt, da dette anses som feminint.”

Tariq: ”Det er ikke smykker, men gull. Sølv er for eksempel lov.”

Dette utsnittet er del av undervisningen om klesforskrifter i islam, med hovedfokus på islams kvinnesyn og de klesforskrifter kvinner følger. Lærer går kort inn på menns klesforskrifter for å nyansere, siden mange ikke er klare over at islam også har bestemmelser om menns bekledding. I utsnittet ser vi at Tariq supplerer det læreren sier om dette. Dette er første gang Tariq ytrer seg, og kun én av totalt to ganger som er registrert i observasjonen. Videre ser vi hvordan Tariq bidrar i timen med å lese kalligrafi for klassen.

Lærer går videre til non-figurativ kunst, kalligrafi.

Lærer: ”Tariq, kan du lese det som står?” (snakker om kalligrafien som vises på Power Point)

Tariq leser høyt på arabisk. Lærer spør om han kan oversette innholdet. Han og resten av klassen ler litt når han ikke klarer å oversette det som står. Tariq fortsetter å lese neste kalligraf som er formet som en båt. Tariq sier at han vet at han leser trosbekjennelsen, men han klarer ikke å oversette det som står.

(...)

Elev: Tariq, har du tenkte deg å dra på pilgrimsferd?

Tariq: Ja, det må jeg få gjort en eller annen gang i livet.

Vi ser at Tariq kan lese arabisk, da han leser kalligrafien høyt for resten av klassen. Når lærer imidlertid spør ham om å oversette innholdet, er dette noe han ikke kan. Tariq har mest sannsynlig lært seg å lese arabisk på koranskole, men har ikke lært seg språket. Dette kommer av at språklæring ikke er koranskolenes formål, fordi de kun lærer barn å lese det arabiske språket slik at det blir lettere å lese vers i Koranen og å sitere disse under bønn. Tariq gjenkjenner imidlertid det han leser som trosbekjennelsen, men selv om han vet dens betydning er han ikke i stand til å oversette det fra arabisk til norsk. Disse utsnittene tyder på

at Tariq til en viss grad er aktiv i muslimske miljøer, som eksempelvis koranskole. Det er i en samtale senere i økten at han nevner at han kunne tenke seg å dra til Mekka. Dette kan tyde på at han anser seg som muslim, da han ytrer seg om pilgrimspraksisen som han har tenkt å gjennomføre. Som data viser er ikke Tariq veldig aktiv i timene, og dette kan komme av mange ulike faktorer. Dette er imidlertid også en av få ganger lærer trekker Tariq inn i diskusjonen.

I en feltsamtale med lærer snakker vi om religionsundervisningen på individnivå, og hvordan lærer kan tilrettelegge for at dette kommer til uttrykk. Vi kommer inn på temaet ”elever som ressurs”, og lærer har ulike tanker rundt dette:

Lærer sier at det av og til kan være nyttig, men at det også kan være vanskelig og altfor personlig. (...) Hun påpeker at Tariq ikke sier mye, og at hun heller ikke føler det er viktig å presse elever til å representere religioner i klasserommet. ”Har opplevd at bruker man en elev som utgangspunkt til et tema, så kan han eller hun ikke alltid svare på det andre elever spør om. De har ikke satt seg inn i alle tekster og stoff i en religion. De forstår ikke alltid betydningen av alt.” Når det gjelder Tariq forteller hun at det også kan være at han ikke vil stå til ansvar for religionen, spesielt da vi trekker inn mer kontroversielle temaer som islamisme. ”Da kan eleven føle seg ubekvem fordi de tror andre elever mener de står for det samme, eller føle det som et angrep når andre elever stiller seg kritisk til det som fremmes. Men det kan også hende han ikke er en sterk stemme fordi han rett og slett ikke er troende, men mer kulturell muslim.”

Lærer gir noen mulige forklaringer på hvorfor Tariq ikke er en veldig sterk stemme i islamundervisningen, samtidig som hun problematiserer bruken av elever i religionsundervisningen. Ikke alle har nok kunnskap til å svare på alle spørsmål lærer eller andre elever stiller. Hun anerkjenner at det kan være vanskelig å aktivt trekke inn muslimske elever i undervisningen, fordi man ikke kan anta at muslimske elever er troende eller praktiserende. Hun poengterer dette med Tariq, som kanskje er en kulturell muslim. Lærer poengterer dessuten at det er viktig å ikke presse elever til å påta seg en slik rolle i religionsundervisningen, da dette kan sette eleven i en utsatt posisjon. Det kan hevdes at dette må gjelde spesielt i islamundervisningen, som ofte blir aktualisert med kontroversielle temaer om kvinnesyn og fundamentalisme. Andre elever kan få inntrykk av at eleven med en sterk muslimsk stemme står for det samme som tas opp i undervisningen. I tillegg kan eleven som representerer islam føle at hun eller han må forsvare sin religion. Feltsamtalen med lærer uttrykker imidlertid også at bruk av elever som ressurs ikke er umulig, men at det ikke alltid er gjennomførbart i hver klasse man underviser.

Lærer: ”Det kan være farlig å gi en elev rollen å representere en religionstradisjon. Det er jo opp til elevene om de vil være en stemme for den religionen eller det livssynet som undervises i klassen. Da burde man kanskje spille på flere, men så har man ikke en perfekt mengde i hver eneste klasse man underviser. Som i G-klassen (*referer til en annen klasse hun underviser i religion og etikk*), da spiller jeg på flere, mens i denne klassen blir det ikke mange å spille på. Dette kan gi uttrykk for at islam er ensidig, noe som det absolutt ikke er.”

Feltsamtalene med lærer gir uttrykk for at lærer er veldig bevisst på at islam ikke skal fremstilles som entydig i undervisningen. Selv om lærer til tider kan virke noe kritisk til dette, ønsker hun allikevel at elever skal få muligheten til å dele sin tro og praksis med klassen. Det er derimot en mulig risiko for at en elev får definisjonsmakten i det som undervises. Hun påpeker imidlertid at det er en mulighet å trekke inn elever som en stemme for individnivået av religion, om det er flere å spille på. Dette gir da mulighet for et samspill mellom ulike opplevelser av tro og praksis i klasserommet, og viser variasjon innad i islam. Dette er noe hun også problematiserer:

Lærer: ”Jeg tror også noen elever kan svare det hun/han tror lærer og klassen vil høre. Religion er veldig privat, og å steppe ut med det i en klasse kan gi følelse av å bli satt i en utsatt posisjon. Dette ser man også i kristendomsundervisningen. De liberale kristne sier sine meninger i klassen, men de mer konservative tør kanskje ikke si det de mener. Det er jo dumt at ikke alle kan si hva de mener og føler... Dette kommer av at visse tanker og verdier ofte dominerer i klassen, og skaper et hegemoni. Det beste hadde vært at noen med kunnskap og praksis hadde kommet på besøk. Det ideelle hadde vært en paneldebatt med flere muslimske troende, med f. eks. en homofil, feminist, konservativ, liberal og kulturell muslim.”

Selv om religionsundervisningen oppfordrer elever til å dele egne verdier og meninger, påpeker læreren at dette ikke alltid lar seg gjennomføre. Noen meninger er mer akseptert enn andre, og dette er enda en grunn til at det kan oppstå utfordringer ved å bruke elever som ressurs i undervisningen. De kan f. eks. si det de tror lærer og klassen vil høre. Hun trekker også inn kristendomsundervisningen som eksempel, noe som kan tyde på at denne utfordringen ikke kun er forbeholdt islamundervisningen. Lærer trekker inn et rikt mangfold i klassen som en viktig faktor for at slike ytringer skal kunne nyansere religionen. Ved å spille på få elever gir man dem en definisjonsmakt som kan føre til en ensidig fremstilling.

4.2.3 Nyansering gjennom bruk av film

Som nevnt ovenfor har lærer fortalt at hun er veldig opptatt av å få fram mangfoldet av hver religion i undervisningen. Hun har også ytret at hun nødvendigvis ikke trenger å bruke elever for å nyansere islam. Et av lærers verktøy til å synliggjøre variasjon innad i islam er filmbruk i undervisningen. Det har ofte blitt brukt film som innfallsvinkler til de ulike temaene som tas opp. Et eksempel er en episode fra NRKs tv-serie "På Tro og Are", der programleder Are Sende Osen tar for seg ulike religioner i Norge. Episoden som ble vist i klassen omhandler hverdagslig islam i Norge, hvor Osen bor hos en muslimsk familie i Oslo, og skal delta i den muslimske fasten, *ramadan*. Episoden viser en ikke-typisk muslimsk familie. Moren er personlig kristen og faren er praktiserende muslim, som viet seg både i kirken og i moskéen. Barna har selv valgt å bli muslimer, og vi får innblikk i hvordan Osen og familien praktiserer fasten og deltar i diverse sosiale sammenkomster.

Lærer: "Hva synes dere om episoden?"

Elev 1: "Det er jo gøy at de viser en mindre typisk muslimsk familie, med en kristen mor og en muslimsk far. Det var bare én av jentene som gikk med hijab, og det virker som individuelle valg blir respektert innad familien."

Lærer: "Hvordan beskrev familien Eid-feiringen?"

Elev 2: "Den eldste dattera sa at hele familien gledet seg hvert år til Eid. Hun beskrev selve fasten som utrolig, og Eid-feiringen som koselig og gøy. Gjennom fasten fikk man liksom et nærmere forhold til Gud. De nevnte også det sosiale, at de gikk i moskéen for å feire og utveksle gave. Dette minner litt om julefeiring."

Elev 3: "Man var ikke klar over andre aspekter ved fasten da. Vi så jo at det ikke bare handler om å avstå fra mat og sex, men de viet hele måneden til å tilbe Gud og praktisere godhet. Tror også denne tiden er viktig "bonding"-tid for familien."

Episoden ser ut til å ha gitt elevene et annet bilde av religionen enn ordinær undervisning, ved at den skapte nærhet til religionen, og ikke en distanse som f. eks lærebøker har en tendens til å gjøre. Den viser en familie i elevenes nærmiljø, og jevnaldrende ungdom. Samtidig viser episoden variasjonen innad i familien, noe også elevene selv påpeker. De legger merke til at kun én av døtrene velger å gå med hijab. Elevene trekker også paralleller til egne liv, som julefeiring og familietid. I tillegg er episoden informativ, som da en elev påpekte at hen ikke var klar over noen av fastens aspekter. I en feltsamtale forteller læreren at slik filmbruk kan være en nyttig innfallsvinkel til islam. Det gir elevene et inntrykk av hverdagslig islam i Norge, før man går videre på de mer overordnede temaene i religionen.

Hun forteller at dette er noe elevene kan gå tilbake til når de mer kontroversielle temaene tas opp i undervisningen, og dermed bidra til refleksjon.

Videre mener lærer at film også kan formidle temaer på en annen måte enn lærerforedrag, og derfor kan være en nyttig supplerer før eller etter foredrag. Et av eksemplene hvor lærer anser filmklipp som nyttig er når hun skal undervise om sufisme. Lærer forteller at sufismen er en side av islam elevene sjeldent hører om, og at den er viktig å trekke inn i undervisningen da den viser stor variasjon og nesten er en kontrast til de mer kjente retningenes tro og praksis. Dessuten mener lærer det er viktig å bevisstgjøre elevene på hvor kompleks religion faktisk er. Spesielt legger hun vekt på dette i sine undervisningstimer, siden rammeverk og lærebøker har en tendens til å fremstille religion som noe ensidig til tider. Lærer mener en systematisk fremstilling ofte skjærer alle muslimer over en kam, og skiller man seg ut fra denne fremstillingen kan det virke som man faller utenfor islam.

Timen begynner med et klipp fra YouTube, ”Traditional Sufi Ceremonies – Sufi Dervan. Klippet viser sufier som utfører riter med rytmisk musikk, samt tekst som vises underveis for å begrunne musikken og dansens formål (*Dhikr, to remember the divine within us*). Klassen diskuterer etter å ha sett klippet, og utsnittet nedenfor viser en del av samtalen:

Lærer: ”Dette var en annen type islam som dere kanskje ikke visste så mye om. Dette er det nærmeste man kommer ”et klostervesen” i islam.”

Elev 1: ”Ja, dette virker som en stor kontrast til den type islam vi er kjent med. Hvorfor det?”

Lærer: ”Dette er en mystisk gren av islam, og dens praksis skiller seg ved at målet i sufisme er å erfare Gud. Mystikken handler om å forene seg med Gud.”

Elev 2: ”Så sunnimuslimer mener de ikke kan oppleve Gud?”

Lærer: ”Det er en liten prosentandel som praktiserer sufisme. Den største andelen muslimer har et transcendent gudsbilde, så dette lar seg ikke gjøre ifølge dem. I tillegg mener noen muslimer at dette er blasfemisk og bryter med synet på Guds Enhet.”

Elev 2: ”Det virker ikke som at de følger Koranen eller *sharia*. Stemmer det?”

Lærer: ”*Sharia* betyr ”den rette vei”, og for sufier er de spirituelle aspektene den rette vei. De mener dette er å underkaste seg Gud. I tillegg mener ikke sufier at deres praksis er brudd på Guds Enhet.”

Sufismen var lagt opp i siste del av undervisningsperioden, og vi ser at elevene synes dette temaet er svært annerledes enn det de hittil har lært om islam. De trekker også tidligere kunnskap opp som kontrast til sufismen. De nevner også religiøse aspekter, slik som opplevelse av Gud. Dette er noe lærer mener sunnier ikke anser som en mulig opplevelse,

siden gudsbildet blant de største retningene tilsier at det er umulig å oppleve Gud. Blant disse gruppene anses dette som et brudd på Guds Enhet (*tawhid*). Elevene oppfatter sufisme som en kontrast til det de anser som tradisjonell islam, og en slik kontrastering kan synliggjøre mangfoldet innenfor islam. Læreren forsøker å sidestille sufisme med de andre retningene ved å forklare at de har en ulik tolkning av de sentrale konseptene i islam, og anser sin praksis som den rette.

4.2.4 Nyansering gjennom bruk av tolkningsoppgaver

Tidligere i dette delkapittelet har jeg trukket inn lærers fokus på å skape et nyansert bilde av islam, noe som blant annet er registrert i bruken av film og lærerforedrag. Som tidligere nevnt tidligere blir heller ikke læreboka ofte brukt i timen. Lærer tar i bruk oppgaver hun finner på nett eller som hun lager selv. Når tema *klesforskrifter i islam* tas opp har lærer laget et opplegg hvor elevene selv skal tolke *surer* i Koranen som tar for seg de muslimske klesforskriftene.

En elev leser Sure 24 høyt.

Lærer: ”Vi vet utfra dette at begge kjønn skal være sømmelige, men at også kvinner ikke skal vise sin pryd. Hva betyr pryd?”

Elev 1: ”Siden dette er en oversettelse så kan jo pryd bety hode.”

Elev 2: ”Jeg mener dette er relativt generelt.”

Elev 3: ”Pryd betyr det kvinnelige mener jeg. Det som skiller kvinnen fra mannen. Hår og former. Er ikke pryd i den betydning skjønnhet?”

Elev 4: ”Men det kan jo da tolkes som nakenhet.”

Elev 2: ”Men da kommer det jo an på hvilket samfunn man lever i. Pryd kan derfor bety mye forskjellig.”

(...) Lærer forsetter med å vise elevene ulike bilder av muslimske kvinner fra hele verden. De er iført *hijab*, *niqab*, *burka* og noen uten hodeplagg. Lærer avslutter med å si at det er veldig stor variasjon blant muslimer på grunn av ulike tolkninger og kulturelle tradisjoner. ”Noen går ikke med disse plaggene, og anser det heller ikke som nødvendig i sin praksis”.

I en feltsamtale forteller lærer at hun har erfart at en slik arbeidsmåte, hvor elever selv skal tolke tekster, gir elevene forståelse for ulike meninger som omhandler f. eks. religiøse menneskers tro og praksis. I denne sammenheng ser vi at lærer anså det som nyttig at elevene selv prøvde å tolke noen sentrale tekster som omhandler kvinnelige klesplagg i islam. Etter høytlesningen av sure 24 trekker lærer ut nøkkelord i teksten, som hun ber elevene tolke.

Eksempelvis viser utsnittet at elevene trekker ulike slutninger rundt betydningen av ordet ”pryd”, og trekker inn samfunnsmessige og kulturelle forhold som faktorer for tolkning. Diskusjonen holder på en stund, og det virker som elevene viser forståelse for at det finnes mange ulike tolkninger av de kvinnelige klesforskrifter. Dette er noe lærer også oppsummerer etter diskusjonen ved å vise bilder av ulike muslimske kvinner.

4.2.5 Kategorisering av muslimer

Da lærer er opptatt av å ikke generalisere islam i undervisningen, har hun ofte brukt ulike kategoriseringer av muslimer i læreforedrag og klassesamtaler for å få fram hvilke grupper som står for hva, samt gått nærmere inn på skiller mellom retningene. Dette har vært synlig i flere av utsnittene som så langt har vært trukket fram. I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere på disse momentene.

Utenom de mer overordnede grupperingene (*sunni*, *shia* og sufisme), viser data også følgende kategoriseringer av muslimer i undervisningen: konservative, moderate, og liberale muslimer. Følgende utsnitt viser hvordan dette brukes i klasserommet.

Elev: ”Men jeg kjenner og har venner som er muslimer som tegner og avbilder ting. Skjønnere det hellige, Gud og profeten, men avbildning av andre mennesker har jeg aldri hørt om. Spesielt ikke fra mine muslimske venner. Muslimer har Facebook-kontoer hvor de legger ut bilder av seg selv og venner. Det er åpenbart at dette ikke er en tolkning alle følger.”

Lærer: ”Nei, dette bildeforbudet blir ikke fulgt av alle. Jeg viser til en tolkning blant de mer konservative muslimene.”

Dette utsnittet er hentet fra økten om materielle og estetiske uttrykk i islam, hvor lærer holder et foredrag om bildeforbudet, og begrunner et slikt forbud i islam samtidig som hun trekker paralleller til jødedommens bildeforbud. Lærerforedraget går nærmere inn på dette perspektivet, og trekker inn diverse forbud som f. eks. naturmalerier, fotografering, avbildning som kan føre til idoldyrking (plakater av kjendiser, profeten etc.), og avbildning av Gud som kan føre til forminskning. Lærer trekker inn eksempler underveis, som at man ikke skal ta bilder av mennesker. Dette er noe en elev reagerer på, da dette strider mot elevenes egne erfaringer med muslimer i nærmiljøet. Lærer bruker dermed kategorien ”konservative muslimer” for å forklare at denne gruppen muslimer mest sannsynlig følger

dette forbudet. Videre ser vi andre kategoriseringer som har i formål å vise til ulike muslimske syn.

Slike kategoriseringer av muslimer ser vi også i følgende utsnitt. Disse utsnittene er fra to ulike økter. Det første utsnittet viser et læreforedrag om *sharia*, og siste utsnitt viser en undervisningstime hvor lærer viser et YouTube-klipp av en kjent muslimsk *mufti* (muslimsk lærd), som holder et foredrag om muslimsk ekteskap.

Lærer trekker inn vanskeligheter knyttet til praksis av *sharia* utenfor muslimske land. Lærer trekker også inn at moderne tider bringer med seg utfordringer, da Koranen ikke har svar på alt. ”Moderate muslimer har stilt spørsmål rundt hva som gir lærde enerett i tolkning av Koranen, og de har selv begynt å legge vekt på *ijtihad* som betyr personlig tolkning. Konservative muslimer mener derimot at tolkningsprosessen er altfor kompleks, og kun bør gjøres av lærde knyttet til lovskoler”.

(...)

Elev 1: ”Å gifte seg for kjærlighet er jo en veldig vestlig ting. Utenfor Vesten har ekteskap andre funksjoner. Synes vi skal være obs på det. Det er vel vi som ikke er normalen her. Ekteskap basert på følelser som en selvfølge er jo et ganske nytt utbredt fenomen. Så jeg ser jo hvor han kommer fra.”

Lærer: ”Så *muftien* er ikke en forkjemper for romantisk kjærlighet?”

Elev 2: ”Han sa jo at den romantiske kjærligheten kommer etterhvert.”

Elev 3: ”Jeg sliter med å forstå hvordan det er riktig eller lønnsomt å gifte seg med noen og være hodestups forelsket i noen andre.”

Lærer: Vi må huske at ikke alle muslimer deler hans meninger om ekteskap. Liberale muslimer vektlegger kanskje ikke muslimsk tro og praksis i valget av ektefelle på samme måte. Han har en stor følgerskare, så det er mange muslimer som hører på hans råd.”

I første utsnitt presiserer lærer skillet mellom to kategorier muslimer, moderate og konservative, og hvilke syn de har på sharia-tolkning. Dette nyanserer til en viss grad tolkningsspørsmålene rundt Koranen og *sharia*. Kategoriene brukes som en oversikt over variasjonsbredden innenfor tolkningsspørsmålene i religiøse tekster. I neste utsnitt diskuterer elevene *muftiens* budskap. *Muftiens* formål er å lede muslimer på rett vei i valget av ektepartner, og trekker inn god muslimsk tro og praksis som den største nøkkelfaktoren. Dette er noe mange elever reagerer på, da det skiller seg veldig fra synet på ekteskap i Norge. Andre elever trekker inn ekteskapets historiske funksjon, og at et romantisk ekteskap er et relativt nytt fenomen. Her understreker lærer at ikke alle muslimer følger denne praksisen, selv om denne *muftien* har mange følgere over hele verden. Hun bruker betegnelsen ”liberale” for de muslimene som kanskje ikke følger slik praksis. Begge utsnitt viser lærers

initiativ til å fremheve at alle muslimer ikke tenker eller praktiser islam likt. Under innsamlingsprosessen har det imidlertid ikke blitt registrert at lærer forklarer betydningen av begrepene moderat, liberal, kulturell, og konservative muslim. Man kan anta at elever allerede kjenner til begrepenes betydning i islam, men dette kan ikke fastslås sikkert.

4.2.6 Oppsummering

Lærer i dette utvalget hadde stort fokus på å fremme mangfold i islam, og tok i bruk diverse virkemidler for å motvirke generalisering. Dette er noe som synliggjøres i undervisningsoppleggene. Lærer tok aktivt i bruk digitale verktøy for å formidle variasjon, samtidig som hun la opp til differensierte arbeidsmåter. Undervisningsstoffet tok ofte utgangspunkt i aktuelle saker i nyhetsbildet, og ble brukt til å igangsette diskusjon blant elevene.

Læreren hadde delte meninger om aktiv bruk av elever som representanter for religion. Av erfaring har lærer blitt oppmerksom på de utfordringer slik praksis fører med seg. Dersom hun skulle benytte elever i undervisningen måtte det være flere å spille på, slik at definisjonsmakten ikke lå hos enkeltelever. Lærer ytret at elever som representanter ikke kun kan gå på bekostning av variasjonsbredden i religion, men at det også kan sette elever i utsatte posisjoner. Om lærer da må ta på seg ansvar for å nyansere det en representant fremmer, kan denne eleven føle seg angrepet. Videre kan andre elevers kritiske tilnærming og aktualisering av kontroversielle temaer også føles som angrep. Det virker som lærer setter spørsmålsteget ved religionsundervisningen som "safe space", hvor man trygt kan dele egne holdninger og verdier. Dette er noe lærer stiller seg kritisk til, da hun først og fremst er bevisst et felles tankehegemoni som gjør det vanskelig å formidle meninger som skiller seg fra dette hegemoniet. Å skape nærhet til faget gjennom enkelte elever er dermed noe lærer ikke ofte gjør i sine undervisningstimer. Hun skaper imidlertid nærhet ved å knytte religionen opp til individ- og gruppenivå på andre måter. Dette ser vi f. eks. i hyppig bruk av film i undervisningen. Episoden fra serien "På Tro og Are" kan anses som en tilnærming som gir elever innblikk i både individuelle og lokale perspektiver på tro og praksis i islam. Det var også fordelaktig at episoden tok for seg en familie fra samme by som elevene, samtidig som den også viste jevnaldrende individer. Som nevnt har også lærer brukt film der hun anser

dette som et bedre formidlingsverktøy. Dette ser man også i undervisningsøkten som tok for seg sufisme. Hun tar her i bruk en estetisk tilnærming hvor elever får innblikk i hvordan sufier praktiserer sin tro, gjennom bruken av musikk og dans. Å benytte lyd og bilder skaper også nærhet til tema, noe foredrag og lærebøker muligens ikke gjør i like stor grad. Videre ser vi også hvordan lærer legger opp til at elevene selv skal tolke religiøse tekster som omhandler klesplagg. Elevene diskuterer og kommer selv frem til ulike tolkningsforslag. Lærer gir ikke elevene svar på hva som kan anses som riktig tolkning av surene. I stedet avslutter lærer med å vise bilder av hvor ulikt muslimske kvinner kler seg, som fremhever hvor variert tolkningsforlagene er.

Et annet interessant tema som dukket opp i analysen var lærers kategorisering av muslimer. Ved å vise til de mer kontroversielle temaene påpekte lærer som oftest at de muslimer som står for slikt kan regnes som konservative. De muslimene som var mer tilpasset de vestlige levemåtene ble ofte kategorisert som moderate og liberale muslimer. Lærers formål med dette var først og fremst å vise at muslimer ikke er like, og slik som i alle andre religioner møter man også her på konservativ, moderat og liberal praksis.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte mine funn. Jeg vil svare på problemstillingen nevnt nedenfor i lys av egne empirisk data, tidligere forskning og teoretiske perspektiver som har blitt redegjort for i tidligere kapitler. Først vil jeg diskutere mine funn opp mot tidligere forskning og i forhold til fagets læreplan, deretter trekke inn de teoretiske perspektivene som er presentert tidligere. Her vil Jacksons (1997) tredelte matrise fungere som et drøftingsverktøy. Til slutt vil jeg si noe om veien videre og resultatenes overførbarhet.

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien: ”*Hvordan fremstilles islam i religionsundervisningen på videregående skole?*” Forskningsspørsmål: ”*Hvor i undervisningen fremkommer formidling av islam på tradisjons-, gruppe- og individnivå? Hvilke ressurser og arbeidsmåter bidrar til å fremme disse nivåene? Hvilke muligheter og utfordringer skaper nivåene, alene eller i samspill, for fremstillingen av islam?*”

Slik mine data viser er det registrert bruk av alle tre nivåene i undervisningen, både hver for seg og i samspill. Undersøkelsens to klasseutvalg gir oss et bilde av hvor ulikt man kan legge opp islamundervisningen, noe som tilsier at det finnes et spillerom for lærere til tross for at læreplanen og –bøkene tar utgangspunkt i religion på et overordnet nivå. Jeg vil først se på egne funn i lys av tidligere undersøkelser, deretter drøfte klasseutvalgenes fremstilling av islam med utgangspunkt i Jacksons (1997) tredelte matrise. Til slutt vil jeg se på utfordringer i forbindelse med makt- og konfliktperspektivet.

5.1 Tidligere undersøkelser og mine funn

Tidligere undersøkelser har belyst viktige aspekter ved elevers oppfattelse av islam opp mot undervisningens og lærebøkens fremstilling av religionen. Til forskjell fra Gundersen et al (2014), som undersøker forholdet mellom lærebøker og elever tar min undersøkelse utgangspunkt i det som foregår i klassen. Dette skaper dermed mulighet til å undersøke flere

forhold, mellom lærer, elever, lærebøker og andre ressurser. Selv om de tidligere undersøkelsene viser at forestillinger i lærebøker og hos elever ikke alltid samsvarer, betyr ikke dette nødvendigvis at det er forholdet mellom elev og lærebok alene som stimulerer til kunnskap i klasserommet. Dette har eksempelvis vist seg i mine egne data der det er flere forhold som skaper kunnskapen om religion. Med dette som bakteppe vil jeg hevde at mine funn både kan utfylle og nyansere tidligere undersøkelser på dette feltet. Før en inngående drøfting av egne funn vil jeg først redegjøre for mine funn opp mot ovennevnte forskning. Dette inkluderer forskning på islam i Skandinavia, og forskning på lærebøkers fremstilling av religion, samt elevers oppfattelse av egen tro og religionsundervisning.

Både Moulin (2011) og Gundersen et al (2014) bekrefter at elevers oppfattelse av religion ikke alltid samstemmer med undervisningsmaterialet som tas i bruk i religionsfaget. Gundersen et al sine funn viser at lærebøker ofte forholder seg til religion på tradisjonsnivå, mens religiøse elever i større grad oppfatter egen tro innenfor sin dagligdagse ramme. Det virker å være problematisk for alle tre lærebøker som er i bruk, å nyansere religion, da slik nyansering er vanskelig å få fram innenfor den presentasjonsformen som norske lærebøker i religionsfaget benytter. Dette bekreftes delvis i mine funn. Først og fremst virker tradisjonsnivået å fremtre i undervisningen i form av tekst (lærebøker, kilder fra nett) som formidles gjennom lærerforedrag eller elevpresentasjoner. Dette viser seg å skape distanse mellom elev og tema, fordi det har en tendens til å generalisere og *eksotisere* islam. Egne funn bekrefter også en slik distanse i flere sekvenser av data fra begge klasseutvalgene, der elevene til tider reagerer på fremstillingene i lærerforedrag og elevpresentasjoner. Mine funn viser imidlertid at ulike oppfatninger/fremstillinger av temaer som møtes i undervisningen, ofte skaper diskusjon i klassen. Elevenes forkunnskaper utfordrer eksempelvis fremstillinger som kommer fra lærebøker og annet kildematerialet. Dette gjelder bidrag fra både muslimske og ikke-muslimske elever. Det kan dermed hevdes at dersom tekstformidlingen alene legges til grunn for undervisningen, kan dette danne grunnlag for ensidige syn på religion. Mine funn tilsier derimot at dette sjeldent er tilfelle i klassene i mitt utvalg, da diskusjon er en sentral del av faget hvor både lærer og elever trekker inn egen oppfatning av religion. Virkningen er at flere forståelser kommer til syne og utfordrer eksempelvis fremstillinger i lærebøker, noe som kan svekke lærebokens maktposisjon i den sammenheng.

At muslimske elevers forståelse av islam har sin basis innenfor deres dagligdagse ramme, bekreftes også av Østberg (2003). I tillegg ser man i mine funn at ikke-muslimske elever

oppfatning av islam bygger på erfaring og kunnskap om islam i nærmiljøet. Data fra klasse A bekrefter også at Sara, som er en veldig sterk muslimsk stemme i klassen, og som fremstiller egen religion i sin dagligdagse ramme, forsøker å korrigere det hun anser som feil fremstilling av temaer som tas opp. På tilsvarende måte viser data fra klasse B også elever som reagerer på fremstillinger som strider mot førstehåndserfaring med islam i nærmiljøet.

Samspill mellom ulike perspektiver oppstår ofte i begge klassene. I klasse A brukes Sara ofte i undervisningen. Vi har sett at hun bidrar både frivillig og ved at lærer/elever trekker henne inn. Dette er noe som understøttes i Moulin (2011) og Samdals (2013) undersøkelser. Det virker å være vanlig å trekke inn religiøse elevers perspektiver på tro som supplerende element i undervisning. Samtidig som Samdals informanter stort sett er positive til å kunne bidra til å utvikle forståelse for islam blant sine medelever, er Moulins informanter mer kritiske til slike roller. Dette er begrunnet i det de beskriver som et fiendtlig miljø ovenfor religion som fenomen, og dermed noe de ikke vil ta del i. Mine egne funn bekrefter tendensene hos både Samdal og Moulin. Klasse A bruker Sara fritt som ressurs for å supplere og berike undervisningen, mens i klasse B er lærer mer kritisk til slik bruk av religiøse elever. I likhet med Moulins informanter ser også læreren i klasse B det som problematisk fordi elevene ofte kan føle seg angrepet når medelever stiller seg kritisk til det som uttales.

Moulin (2011) viser til at det på generell basis kan være kritiske innstillinger til religion som fenomen blant både lærer og elever. Sett i sammenheng med von der Lippes (2009) funn, der kontroversielle temaer tilsynelatende vies mye oppmerksomhet i islamundervisningen, kan dette by på utfordringer for islamundervisningen. I likhet med von der Lippe (2009) viser også mine funn at konfliktperspektivet tar stor plass i islamundervisningen. Von der Lippe viser til medias påvirkning som forklaring på dette fenomenet. Dette samsvarer med mine funn, da det har blitt registrert en rekke negative utsagn fra elevene som igjen er hentet fra media. Elevene trekker selv inn nyheter, artikler og dokumentarer som omhandler islam i sammenheng med vold, konflikt og undertrykkelse. I tillegg vektlegges ofte konfliktperspektivet tungt der det i utgangspunktet kan hevdes at det bør tillegges mindre fokus. Dette ser man eksempelvis i undervisningen om *shia*-islam, der konflikten mellom *shia* og *sunni* tar større plass enn *shia*-islams tro og praksis.

5.2 Mine funn sett opp mot læreplanen i religion og etikk

Fordi oppgavens formål er å undersøke hvordan islam fremstilles i religionsundervisningen, vil det være nyttig å undersøke hva læreplanen vektlegger i den sammenheng, samt hvordan egne klasseutvalg har forholdt seg til læreplanen. I formålsbeskrivelsen for religion og etikk på VG3 heter det; ” *Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv.* ”

(Kunnskapsdepartementet, 2006). Formålsbeskrivelsen fremmer at forståelse av andres kulturer og religioner er en sentral del av religionsfaget, og vi ser her at både de lokale og nasjonale perspektivene på religion og livssyn vektlegges like sterkt som det globale. I lys av egne data bruker begge lærere ressurser for å fremme lokale og nasjonale perspektiver i islam. Formålsbeskrivelsen i religion og etikk er nokså vag på hvilke perspektiver som skal fremmes i ”verdensreligionene”. En antydning av religionsfremstilling finner vi imidlertid i kompetansemålene for ”religionskunnskap og religionskritikk”, der det blant annet heter ”presentere hovedtrekk ved religions- og livssynsmangfoldet i lokalsamfunnet og storsamfunnet i Norge” og ”drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring” (Kunnskapsdepartementet, 2006). I tilknytning til sistnevnte kompetansemål kan det med utgangspunkt i egne data hevdes at konfliktperspektivet er svært fremtredende i den islamundervisningen jeg har observert.

Videre legger kompetansemålene i islam opp til en representasjon av islam på tradisjonsnivå, ved å understreke at det skal jobbes med det som kjennetegner islam som religion. Funnene som er registrert fra de to klassene i utvalget viser at begge klasser formes av opplegg som har som mål å dekke kompetansemålene i islam, men at dette er noe som foregår på ulikt vis i de to klassene. Lærer på skole A gir elevene ansvar i form av vurdert presentasjonsarbeid, der de får tildelt temaer/kompetansemål som skal presenteres i klassen. Lærer på skole B legger derimot opp en periodeplan, med kompetansemålene fordelt over en periode i form av ulike klasseaktiviteter (lærerforedrag, film, tolkningsoppgaver etc.). Begge klasser tar utgangspunkt i en systematisk og overordnet fremstilling for å dekke kompetansemålene. Dermed står slike tilnærminger ikke alene i undervisningen. Funnt fra klasse A og B

samsvarer, ved at klassene beveger seg fra det systematiske og overordnende rommet til et rom preget av kompleksitet. I dette rommet foregår det nyansering gjennom diskusjonsaktiviteter, som brukes hyppig av begge lærere.

Videre er ikke kompetansemålene eksplisitte på hvilke fremstillinger som skal tas i bruk, hvilket gir lærer et visst spillerom. Dette vises eksempelvis i hvor uavhengig begge lærere er av læreboka, da begge hovedsakelig tar i bruk andre aktuelle ressurser (film, nyhetsartikler og andre nettressurser). Lærebøkene ble tilsynelatende mer brukt som en oversikt, mens fordypningen av temaer i både læreplanen og lærebøkene ble hentet andre steder. Når det gjelder islam på gruppenivå, understreker kompetansemålene at det skal jobbes med ulike retninger i islam, og begge lærere velger ut *sunni*, *shia* og sufisme. Som nevnt fikk konfliktperspektivet stor plass i undervisningen, og på gruppenivå velger begge lærere å trekke inn fundamentalistiske grupper som al-Qaida og IS. Konfliktperspektivet er også svært fremtredende i undervisningen som tar for seg *shia* og sufisme, der konflikter mellom disse retninger og *sunni* til tider får et hovedfokus. Videre er ikke kompetansemålene tydelige på individnivåets plass i undervisningen. Fremstillinger på individuelt plan i islam har uklar status i kompetansemålene, siden det verken nevnes eller gis retningslinjer i læreplanen. Dette kan imidlertid gi lærere spillerom til å bruke individuelle innenfraperspektiver i undervisningen. Samtidig kan det være en forklaring på hvorfor lærerne fra mitt utvalg praktiserer det så ulikt.

5.3 Religionsfenomenets tre nivåer

For å drøfte hvordan islam fremstilles i religionsundervisningen finner jeg det først hensiktsmessig å bruke Jacksons (1997) tredelte matrise som drøftingsverktøy. Slik det har blitt redegjort for i teorikapittelet tar Jacksons fortolkede tilnærming i bruk tre nivåer; (1) tradisjons-, (2) gruppe- og (3) individnivået. Denne tilnærmingen forutsetter et samspill mellom disse nivåene av representasjon. Dette for å nyansere og vise til religion som et komplekst fenomen. Det vil først bli redegjort for hvordan nivåene trer fram i min analyse av observasjonene fra klassene i mitt utvalg. Overlapping mellom nivåene i delkapitlene vil forekomme, da disse undersøkes både hver for seg og i samspill med hverandre.

5.3.1 Tradisjonsnivået

I klasse A framkommer tradisjonsnivået hovedsakelig i elevpresentasjonene. Som nevnt får elevene ansvar for å presentere temaer som dekker læreplanen. Disse presentasjonene formidler religionskunnskap som kan kategoriseres som fremstillinger av islam på tradisjonsnivå. Tradisjonsnivået er også synlig i den aktive bruken av Smarts religionsdimensjoner, ved at elevene bruker religionsdimensjonene når de redegjør for islam, og ved at den avsluttende skriftlige prøven tar utgangspunkt i dimensjonene. I klasse B forekommer fremstillinger av islam på tradisjonsnivå hovedsakelig i lærerforedrag, men her har også lærer tatt i bruk diverse strategier for å fremheve at det som formidles på tradisjonsnivå ikke nødvendigvis gjelder alle muslimer. I motsetning til i klasse A var det ikke synlig bruk av Smarts rammeverk i klasse B, men lærer hadde satt opp en tematisk oversikt for hva elevene skulle gjennom i undervisningsperioden. Dette var blant annet temaer som sentrale trekk, religiøse skrifter, islamisme, ulike retninger etc. Vi ser at begge utvalgene tar utgangspunkt i det som kjennetegner islam som religion. Jackson (1997, 2004) argumenterer for at slike fenomenologiske og tematiske rammer, som har til hensikt å skape en oppfattelse av "enhet" i religioner, kan ha som virkning å redusere religionens mangfold. Denne oppfattelsen av "enhet" forenkler ikke kun religioner som fenomen, men generaliserer også mennesker innenfor disse trostradisjoner. Hvis fagets formål er å utvikle forståelse for andre, kan det hevdes at en vektlegging av slik praksis kan virke mot religionsfagets hensikt. I noen sekvenser av elevpresentasjoner og klassediskusjoner i klasse A virker det som elevene har en monolittisk oppfattelse av enkelte temaer i islam, slik som temaet *sharia*. Konkret uttrykte elevene en forestilling om at det var ett *sharia*-lovverk alle muslimer måtte følge. De undersøkte med andre ord hva som var "riktig" *sharia*-praksis, til tross for de mange ulike meningene og oppfatningene av *sharia* som finnes innenfor islam. En lignende tendens finner vi også i lærerforedraget i klasse B om bildeforbud, da det skapes en oppfattelse av at bildeforbudet også gjelder avbildning av mennesker. Det er riktig at noen muslimer tolker det slikt, men det samsvarer ikke med alle muslimers oppfatning eller praksis. Denne fremstillingen er det enkelte elever som reagerer på, og lærer påpeker i ettertid at denne tolkningen ikke deles av alle muslimer. Dersom det ikke hadde ført til en reaksjon blant elevene, hadde muligens ikke denne fremstillingen blitt problematisert. I lys av

Jacksons (1997) tilnærming vil det være av betydning at mangfoldet innad i islam som trostradisjon tydeliggjøres for elevene, også når det arbeides med tradisjonsnivået.

Selv om tradisjonsnivået var vektlagt i mange av undervisningssekvensene i begge klasseutvalg, stod imidlertid ikke dette nivået alene i fremstillingen av islam. I sammenheng med Jacksons tilnærming (1997) kan tradisjonsnivåets samspill med gruppe- og individnivået hevdes å være en hensiktsmessig bruk av tradisjonsnivået i undervisningen, da det også har fungert som en oversikt som elevene kunne gå tilbake til for å se den større sammenhengen. Det er i sekvensene etter presentasjoner/lærerforedrag at diskusjon og refleksjon forekom i et møte mellom elever og lærestoff. Jacksons andre nøkkelbegreper: (2) tolkning og (3) refleksivitet forutsetter veksling og møte mellom (1) representasjonsnivåene og ulike perspektiver. Et slikt møte mellom ulike nivåer og perspektiver kan skje på flere ulike måter. Mine data har eksempelvis registrert elevers møte med hverandre, lærestoff, lærerens oppfatninger, lokalmiljøet, samt andre arenaer. Dette er noen av mange eksempler på møter mellom ulike perspektiver som synliggjør mangfold og kompleksitet i islam. Dette bekreftes i data fra begge klassene i utvalget.

Videre skjer samspillet mellom ulike perspektiver i klasseutvalgene som oftest i dialogsekvensene. Ifølge egne data er det i disse settingene mesteparten av tolknings- og refleksjonsaktivitetene foregår. Som Sødal (2000) fremhever er dialog et viktig verktøy, siden det muliggjør et møte mellom ulike perspektiver. Klasse A brukte som regel religionskunnskap preget av tradisjonsnivået som et springbrett til videre diskusjon og refleksjon. Det samme gjorde klasse B ved at mye av religionskunnskapen var en åpning for fordypning, problematisering og refleksjon. Det kom dessuten fram i data fra begge utvalg at diskusjon tok stor plass i undervisningen, samtidig som foredrag/presentasjoner som regel tok mindre tid og hovedsakelig ble brukt til å igangsette klassesamtaler. Dette er noe også Jackson (2004) vektlegger som nyttig for at elevene skal få forståelse for andres synspunkt. Ikke bare stimulerer det til å dele egne perspektiver, og å lytte til andres, men det igangsetter også forhandlinger mellom de perspektivene som møtes i dialogen. Dette kan dermed skape nye meninger og forståelser blant elevene, i tillegg til at det bevisstgjør elevene om de mange perspektiver som finnes.

Data viser også at elevene evner å veksle mellom innenfra- og utenfraperspektivet, noe som er et viktig aspekt for dialog i klasserommet (Jackson, 1997; Henriksen, 2000; Sødal, 2000:

Leirvik, 2007). Man ser at elevene i begge klasseutvalg evner å sette seg utenfor eget ståsted, noe som fremmer økt grad av refleksjon over og forståelse av andres ståsted. I klasse A fremkom dette blant annet i data under en diskusjon om kvinnelige klesforskrifter i islam. Diskusjonen om kvinneediskriminering i denne sammenheng bidrar til at én av elevene bevisstgjøres om former for kvinneediskriminering i eget samfunn. Det samme forekom i klasse B i en diskusjon rundt ekteskapets funksjon, der elevene evnet å se ekteskapets funksjon i eget samfunn med et utenforstående blikk. Diskusjonen blant elevene gav inntrykk av at de til en viss grad fikk forståelse for at ekteskapet har ulike funksjoner i andre deler av verden. I lys av disse funn kan det sies at slike dialoger er hensiktsmessige, da det bevisstgjør elevene på ulike perspektiver samtidig som det stimulerer til refleksjon av egne og andres oppfatninger av islam.

Selv om elevpresentasjoner og lærerforedrag dominerte i begge klasseutvalgene, viser klasseutvalg B også en nyttig bruk av elevers forforståelse som tolkningsnøkler. En slik form for stimuli ser vi for eksempel i møtet mellom elev og tekst. Klasseutvalg B brukte tolkningsoppgaver, der elevenes forforståelse ble benyttet til å tolke ulike begreper i muslimske tekster. I stedet for at lærer redegjorde for de ulike tolkningene av sure 24 (kvinnens klesforskrift) blant muslimer, tok hun utgangspunkt i elevenes egne forståelser av begrepene fra teksten. Her tolket elevene først og fremst begrepene med utgangspunkt i egen forforståelse, videre forekom det et møte mellom elevenes ulike oppfatninger av de samme begrepene fra sure 24, hvor de deretter konkluderte med at muslimer med utgangspunkt i ulike kulturelle kontekster også tolker *sure 24* ulikt. Denne sekvensen bevisstgjorde dermed elevene på at det var ulike oppfatninger av de kvinnelige klesforskriftene i islam. En slik tolkningsaktivitet kan sies å skape en brytning i forhold til tradisjonsnivået, ved at individnivået har en sentral plass i aktiviteten. Om lærer eksempelvis redegjorde for sentrale budskap i teksten, kunne redegjørelsen lett ha representert én maktposisjon. En slik risiko for å prioritere en bestemt definisjonsmakt reduseres når elevene selv er de som utfører tolkningen, noe som igjen synliggjør kompleksiteten i tolkning av religiøse tekster.

5.3.2 Gruppenivået

Retninger og grupperinger

Som nevnt i delkapittelet ovenfor er tradisjonsnivået brukt som springbrett i begge klasseutvalgene, og dermed problematisert og beriket gjennom perspektiver på gruppe- og individnivå. Slik Jackson (1997) påpeker bør det være samspill mellom representasjonsnivåene, og dette er noe begge klasseutvalgene utførte på sin måte. Former for gruppenivå som forekommer i islamundervisningen for begge klasseutvalgene er følgende: ulike retninger innad i islam, etniske grupper med muslimsk tilhørighet, og familieinstitusjoner. Hvilke perspektiver på gruppenivå som trekkes inn i undervisningen av religioner, har mye å si for hvordan religion fremstilles, siden det påvirker forståelsen på tradisjonsnivå. Dette berører dermed også spørsmålet om definisjonsmakt.

Eksempler på gruppenivåer i undervisningen fra begge klasser kom først og fremst til syne gjennom oppleggenes inndeling av temaer for islam, altså at de tok for seg retningene *sunni*, *shia*, sufisme og fundamentalistiske grupperinger (IS, al-Qaida). Eksempelvis diskuterte klasse A forholdene mellom disse retningene, og deres meninger om hverandre som del av islam. Slik fikk elevene innblikk i meninger fra et innenfraperspektiv, der retningene viser til argumenter for at de andre retningene ikke er legitime og de selv er å regne som den sanne islam. Data bekrefter også at konfliktperspektivet ofte trekkes inn i fremstillingen av de ulike retningene i islam, mens *sunni* som oftest står alene for en mer overordnet fremstilling av sentrale trekk i islam.

Selv om synliggjøring av disse retningene hovedsakelig skal fremheve mangfoldet i islam, går som oftest fokuset over på konflikter mellom retningene. I klasse A fokuserer eksempelvis elevpresentasjonen om *shia* på konfliktene mellom *sunni* og *shia*, både historiske og samtidsaktuelle konflikter. I klasse B ser vi også hvordan undervisningen om sufisme går inn på hvordan mange *sunni*-muslimer oppfatter denne retningen som blasfemisk. Slike perspektiver kan være utfordrende å behandle, og legges det alt for stor vekt på konfliktperspektivet mellom retninger og grupperinger kan det forekomme generaliseringer, samt assosiasjoner til vold og konflikt for spesielt de mindre retningene som ikke vanligvis får stor plass i undervisningen. Ifølge Jackson (1997) skal slike perspektiver på gruppenivå fremmes for å nyansere tradisjonsnivået. Dersom et perspektiv slik som

konfliktperspektivet får altfor stor plass, kan det overskygge andre viktige aspekter knyttet til de retningene som får mindre plass i undervisningen (Jackson, 1997). Andreassen (2012) understreker også en balanse mellom positive og negative fremstillinger av religion, da undervisningen verken bør idealisere eller undergrave religion. Dette vil drøftes senere i kapittelet.

Lokale perspektiver på gruppenivå

Klasseutvalg A trekker ofte det muslimske miljøet i egen by inn i diskusjoner, i tillegg til at de besøker en moské. Dette utfordrer og nyanserer mye av det elevene presenterer på tradisjonsnivå. Det er nettopp dette Jackson (1997, 2004) fremhever i den fortolkende tilnærming, da slikt etnografisk materiale kan vise elevene at religion ikke er så enhetlig som det fremstilles i eksempelvis lærebøker eller gjennom andre systematiske undervisningsressurser. Religion består ikke kun av abstrakt lære, men er en dynamisk prosess der religion og kultur glir i hverandre. Det kan dermed hevdes å være like viktig å undersøke levd liv og praksis, slik som klasseutvalg A har gjort. En slik kontekstuell tilnærming til faget kan også synliggjøre mangfoldet i nærmiljøet, samt skape gjenkjennelse og dermed en nærhet til faget (Jackson, 2004,1997: Schanke, 2011). I tillegg ble dette besøket et viktig diskusjonsmoment, der lærer poengterte forskjeller mellom moskéleders perspektiver og elevpresentasjoner. En slik kontrastering kan også sette lokal religion i en global sammenheng, samtidig som det tilsynelatende virket å bevisstgjøre elevene i klasse A på at det finnes ulike meninger blant muslimer, spesielt i forhold til kontroversielle temaer som apostasi og islamisme. Her igjen ser man betydningen av samspeillet mellom ulike nivåer og perspektiver, ved at disse utfordrer hverandre i fremstillingen av islam. Data fra klasseutvalg A bekrefter imidlertid et gjentakende mønster der mangfold i islam virker å bli forstått som en todeling, da klassen undersøker mangfold med utgangspunkt i ”normale” og ”ekstreme” muslimer. Med dette menes ikke nødvendigvis at elevene ikke er klar over at det eksisterer et variert og komplekst mangfold i islam, men at dette ikke får stor plass i undervisningen. På dette grunnlaget kan det hevdes at klassen ikke i stor nok grad bevisstgjøres på hvordan *islam* som betegnelse er en kompleks sammensetting av gruppering og individer med ulike religiøse, etniske, og kulturelle komponenter. Det fokuseres i større grad på å sette ulike individ- og gruppeperspektiver opp mot perspektiver fra grupperinger som regnes som fundamentalistiske (IS, al-Qaida). I lys av Jacksons (1997) tilnærming vil det derfor vært nyttig å bevisstgjøre elevene på en mer kompleks fremstilling av muslimer.

Lærer i klasse B benytter imidlertid andre redskaper for å synliggjøre religionens gruppenivå i undervisningen. Bruk av film for å nyansere har blitt registrert flere ganger i data. Et av eksemplene var serien om en muslimsk familie i Oslo. I tilknytning til Jacksons (1997) matrise fremstiller denne serien islam på både gruppe- (familie) og individnivå (enkeltindivider i familien). I tillegg knytter det seg til elevenes gjenkjennelsesaspekt, da familien befinner seg i samme by som elevene, og noen av familiemedlemmene er jevnaldrende med elevene. Ifølge Jackson (1997) er det viktig at elevene møter levende religioner. Bruken av slik type film gir også elevene innblikk i hvordan en muslimsk familie har tilpasset seg det norske samfunnet, og hvordan dette preger deres muslimske tro og praksis. Det andre eksempelet er bruken av film i undervisningen av sufisme. Filmene som ble vist kan sies å ha skapt nærhet til tema gjennom bruken av flere visuelle virkemidler. Østberg (1998) er blant de som etterlyser undervisning som gir mulighet for innlevelse i religion. Hun begrunner det med at elevene skal få anledning til å sette seg i andres sted. I denne sammenheng vil lærematerialet, basert på distanserende kunnskap, ofte kunne hemme elevenes evne til å leve seg inn i det som undervises. Bruk av film kan motvirke denne distansen, ved at elevene blir eksponert for ulike nivåer samtidig. I tillegg kan visuelle virkemidler muliggjøre den innlevelsen som Østberg etterlyser.

Alle ovennevnte eksempler fra data viser hvordan en kan synliggjøre mangfoldet i religionstradisjoner. Slik Jackson (1997) påpeker er det viktig for elevene å møte levende religion, og sette det opp mot undervisningens systematiserte og overordnede perspektiver. Da både Østberg (2003), Berglund (2013) og Gundersen et al (2014) sine undersøkelser bekrefter at elevers oppfattelse av religion baserer seg på den dagligdagse rammen, vil ovennevnte bruk av gruppenivå være hensiktsmessig, ikke bare for muslimske elevers gjenkjennelse av egen religion, men også for ikke-muslimske elever som har erfaring med islam i samfunnet.

5.3.3 Individnivået

Individnivåets plass i undervisningen framstår som ganske ulikt i de to klasseutvalgene. I klasse A har vi sett at Sara var veldig aktiv i undervisningen, mens Tariq i klasse B ikke var særlig aktiv. Det siste skyldes at lærer i klasse B til en viss grad var motvillig til å trekke inn slike former for individnivå, og at Tariq sjeldent kom med innspill i undervisningen. Lærer

begrunner sin skepsis med at det kan oppstå utfordringer i sammenheng med en mangfoldig fremstilling av religion. Dette kan utgjøre en risiko, ved at eleven får definisjonsmakt i diverse spørsmål om hva islam er. Hun trekker derimot individperspektivet inn fra andre ressurser som eksempelvis film, i tillegg til at hun selv eksemplifiserer kunnskap på tradisjonsnivå med individuelle praksisvariasjoner.

Sara i klasse A formidler et innenfraperspektiv i undervisningen. De personlige perspektivene fra Sara framstår ikke som forkynnende, fordi de formidles på en faglig måte i undervisningen. Et slikt innenfraperspektiv formidles ved at hun til stadighet forklarer hvordan islam påvirker hennes hverdag. I tillegg beriker Sara undervisningen med den form for islam som hun har tatt med seg hjemmefra, som ofte brukes til å supplere eller utfordre andre påstander på både tradisjons-, gruppe og individnivå. Saras innenfraperspektiv kan imidlertid også problematiseres. Ofte betrakter hun andre trosståsteder i islam ut fra eget trosmessig ståsted. Dette ser man i sekvenser der Sara uttaler seg om andre retninger innen islam med utgangspunkt i egen tilhørighet til *sunni*, noe som for eksempel vises i klassesamtalen om *shia*-islam, hvor Sara ytrer seg om hva som er riktig praktisering av klesforskriftene og *sharia*. Slike tilfeller kan gi Sara definisjonsmakt i spørsmål som ikke enkelt kan besvares fra et utenfraperspektiv. Jackson (1997) setter spørsmålstegn ved hvorvidt representanter skal ha kontroll på hvordan religion fremstilles i klassen. I de tilfellene der Sara bidrar med definitive svar fra et innenfraperspektiv, skal eksempelvis lærer kunne sette Saras perspektiver i en bredere sammenheng. Jackson (1997) understreker at lærer må ha det siste ordet når perspektiver virker å være normative og generaliserende. I klasse A har det forekommet noen situasjoner der lærer supplerer det Sara sier, enten for å problematisere eller nyansere Saras utsagn.

Videre fremsto ikke Saras perspektiver å bli supplert, nyansert eller problematisert av de to andre muslimske elevene i klassen. I likhet med Tariq i klasse B var heller ikke disse veldig aktive i undervisningen, noe det kan være mange ulike grunner til. Dette reiser dermed spørsmål om hva som skal til for at muslimske elever bidrar aktivt i mine to utvalg. For det første virker det som Sara selv tok på seg rollen som representant for islam, noe som kan være forklaringen på hvorfor både lærer og andre elever ofte stilte henne spørsmål om islam i undervisningen. For det andre virket det som lærerne i begge utvalg ikke ville tvinge elever til å bidra med personlige perspektiver, men at begge var åpne for å ta slike perspektiver tas på alvor. Om Sara hadde gått i klasse B kan det være grunn til å tro at hun også hadde vært

aktiv der, selv om lærer i klasse B er mer skeptisk til bruken av religiøse elever i undervisningsøyemed. Spørsmålet om hvorfor kun én av elevene i mine to utvalg tok på seg rollen som representant kan ikke enkelt besvares, fordi dette også kan skyldes individuelle grunner. Det ser man eksempelvis i funn hos Moulin (2011), Berglund (2013), Østberg (2003) og Samdal (2013). Både Østberg og Samdals informanter forteller at religionsundervisningen er en god arena, hvor de gjerne bidrar til å rette opp i misoppfatninger om islam. Berglund viser imidlertid at hennes muslimske informanter tar avstand fra islam der det kan føre til ubehagelige situasjoner. Dette bekreftes også av Moulins informanter, som føler de blir satt i en utsatt posisjon om de ytrer sin religiøse tilhørighet i religionsundervisningen.

I likhet med Andreassen (2012) er lærer i utvalg B mer skeptisk til å vektlegge religiøse erfaringer og opplevelser. Hun ytret at en slik praksis er utfordrende i en klassekontekst, spesielt ved bruk av elever. I feltsamtalene ytret hun særlig to bekymringer knyttet til dette; for det første den utsatte posisjonen elever blir satt i, og for det andre risikoen for definisjonsmakt. Et annet interessant moment knyttet til lærerens skepsis er hvorvidt elever har nok religionskunnskap om egen trostradisjon: *"(...) bruker man en elev som utgangspunkt til et tema, så kan han eller hun ikke alltid svare på det andre elever spør om. De har ikke satt seg inn i alle tekster og stoff i en religion."* Slik Østberg (2003), Berglund (2013) og Gundersen et al. (2014) understreker, så ligger religiøs ungdoms tro ofte innenfor deres dagligdags-ramme, og dermed vil ikke deres oppfattelse av egen religion alltid samsvare med lærestoffet. Det er derfor ikke usannsynlig at elevene som brukes i undervisningen ikke har nok kompetanse til å gi svar på de mer overordnede temaene som berøres i undervisningen. Dette er noe som også kommer til uttrykk hos Sara i klasse A. Hun forteller at hun ikke kan alt om islam, og det hun har kjennskap til kommer vanligvis fra hjemmet og det muslimske miljøet hun tilhører. Kunnskapsorientert kompetanse er noe Jackson (2004) mener ikke kan forventes av elever som brukes som ressurs i undervisningen. Elevenes alternative forståelsesramme av egen religion er unik, og ifølge Jackson like viktig som læregitt materiale i undervisningen. Elevenes perspektiver skal først og fremst vise hvor ulike oppfattelser av religion som finnes på individnivå, og i mindre grad gjenfortelle det som står i lærebøker. Lærer i utvalg B påpeker at en kan bruke elever i klassen, men kun dersom det er flere å spille på slik at en svekker risikoen for definisjonsmakt. Også her ser imidlertid lærer det som problematisk å fremme opplevelser og erfaring. Lærer understreker at slike unike perspektiver kan være vanskelig for elevene å formidle, da *"(...) noen elever kan svare det*

hun/han tror lærer og klassen vil høre. (...) Dette kommer av at visse tanker og verdier ofte dominerer i klassen, og skaper et hegemoni". Dette kan anses som en innvending mot bruken av elever i undervisningen. En slik påvirkning av det læreren kaller "tankehegemoniet" kan også ses i lys av Berglunds (2013) funn, som bekrefter at unge muslimer ofte tilpasser seg for å slippe ubehagelige opplevelser. Dersom dette er tilfellet, mister perspektiver på individnivå sin hensikt med tanke på nyansering. Moulin (2011) setter dessuten spørsmålstegn ved hvorvidt klasserommet er en "frisone", hvor alle typer perspektiver kan fremmes. Her mener imidlertid Jackson (1997) at en må bevisstgjøre elevene på eget ståsted, slik at det kan utvikles forståelse for andres ståsted. Dette er noe som også understøttes av Østberg (1998), Henriksen (2000) og Leirvik (2007), da en veksling mellom elevenes innenfra- og utenfraperspektiver forutsetter en åpen dialog mellom elevene.

Videre kommer individnivået til uttrykk på andre måter, som f. eks gjennom erfaringer fra nærmiljøet og venner av elevene. Data viser at ikke-muslimske elever ofte trekker inn førstepersons-erfaring med muslimer de kjenner eller har møtt, og at dette blir nyttig kunnskap i undervisningen. Disse perspektivene kan anses som formidling av individnivået fra et utenfraperspektiv. I klasse A trekker eksempelvis en gruppe inn sine muslimske venners perspektiver i materialet om *shia*-islam som de fremfører for klassen. Dette utfordrer fiendebildet mellom *shia* og *sunni*, da disse perspektivene viser at noen unge muslimer ikke er helt klare over skillet mellom *shia* og *sunni*. En av vennene forteller "jeg vet bare at jeg er *sunni*", og at det viktigste er et personlig forhold til Gud. Også i klasse B trekker elevene inn erfaringer fra egne venner, som utfordrer det de anser som generaliserende eller forvirrende i læreforedrag. Slike eksempler på muslimske individers alternative forståelsesramme viser seg dermed nyttige, siden det gir andre elever et innblikk i hvordan eksempelvis muslimer i Norge har integrert islam i en norsk kontekst.

5.4 Maktperspektivet

Maktperspektivet er blitt berørt gjennomgående i delkapitlene om tradisjons-, gruppe- og individnivå. Jackson (1997) understreker at ubalanse i makt blant grupper tillater grupper som er sterkere politisk å definere religionen på bekostning av svakere grupper, hvor de svakere gruppenes forståelse av egen religion kan tape. Ifølge Jackson ser man dette i en

systemorientert forståelse av religion, eksempelvis det vestlige konseptet ”verdensreligioner”. Egne data viser at når tradisjonsnivået står alene, så får det en maktposisjon der det forenkler, generaliserer og *eksotiserer* temaer i islam. Vi ser også at maktposisjonen forflytter seg mellom nivåene, og at gruppe- og individnivået også kan få definisjonsmakt om de står uimotsagt. Videre understreker Jackson at innenfraperspektiver kan bidra med å belyse unike sider ved religion, men man skal også være bevisst på at slike perspektiver er knyttet til bestemte institusjoner, sekter eller bevegelser å belyse. I tillegg er de preget av etniske og kulturelle faktorer, samt ulike kjønnsperspektiver. Denne kompleksiteten ved religion kan ikke utbroderes i en klassekontekst, men derimot bevisstgjøres ved å sette de perspektivene som tas i bruk i en større sammenheng. Jackson understreker at det også må foregå en forhandling mellom de ulike nivåene, samt innenfra- og utenfraperspektivet, slik at man balanserer maktposisjoner.

Mine funn har kastet lys på hvordan fremstilling av islam både på tradisjons-, gruppe- og individnivå kan skape muligheter for nyansering, men at dette også kan være problematisk i tilknytning til maktperspektivet. Tradisjonsnivået slik det er blitt redegjort for, ser man ofte kan generalisere, men at dette også utfordres av andre perspektiver som kommer til syne. Lærer i klasse B brukte bevisst kategoriseringer eller språklige strategier for å ikke generalisere i sine læreforedrag. Datamaterialet viser at lærer ofte bruker formuleringer som ”dette gjelder ikke alle muslimer”, ”noen”, og ”mens andre muslimer...”. Slike språklige strategier mener Jackson (2007) er nyttige å bruke når man presenterer stoff på tradisjonsnivå. I tillegg bruker læreren de samme kategoriseringene som anvendes av Østberg (2003): konservative, kulturelle, moderate og liberale muslimer. Disse kategoriene brukes aktivt, spesielt når de mer kontroversielle temaene tas opp, da lærer ønsker å fremme at diverse religiøse påstander ikke nødvendigvis gjelder alle muslimer. Østbergs hensikt med å vise til disse kategoriene i sin undersøkelse er for å beskrive at muslimer er ulike både religiøst, etnisk og sosialt. Hun velger derimot å ikke bruke denne type kategorisering på egne informanter, siden hun anerkjenner at dette til dels blir en forenkling av informantene som religiøse muslimer. Dermed kan det hevdes at når lærer plasserer muslimske meninger og holdninger innenfor bestemte kategorier, kan slik definisjonsmakt utfordre mangfoldet på individnivå. Dette fordi elever kan assosiere bestemte holdninger, verdier og praksis til bestemte kategorier, som igjen neglisjerer kompleksiteten av religion på individnivå. På den annen side virker lærers kategorisering av muslimer å være nyttig i den sammenheng der de mer kontroversielle sidene tas opp i undervisningen. Videre kan det sies at formidling av

utenfraperspektiver på individnivå neglisjerer de sider et innenfraperspektiv bringer med seg. Jackson (1997) fremhever at ens posisjon i tolkning av eksempelvis individnivå avhenger av hvor man står i forhold til innenfra- og utenfraperspektivet. Ved at lærer i klasse B tar på seg ansvaret for å formidle individnivået kan en mangel på forhandling mellom lærers utenfraperspektiv og representanters innenfraperspektiv skape en ubalanse i maktforholdene, noe som igjen kan føre til ensidig og forenklet fremstilling av individnivået. Imidlertid trekker også lærer inn innenfraperspektivet på andre måter, slik som gjennom bruken av film. Klasse B skiller seg betydelig fra klasse A. I klasse A foregår det en hyppigere dynamikk mellom innenfra- og utenfraperspektivet. Dette er hovedsakelig på grunn av Sara, som utgjør en sterk stemme i klasse A.

Utvalg A brukte som nevnt Sara aktivt i undervisningen, og mesteparten av perspektivene på individnivå kom fra Sara. Dette kan sies å skape både muligheter og utfordringer i nyansering av islam i religionsundervisningen. Samtidig som Sara bidrar til nyansering, kan hennes perspektiver til tider også utfordre nyanseringen av islam. Slike eksempler fra data ser vi for eksempel når hun ytrer at *shia*-muslimer ikke praktiserer islam slik det står i Koranen, og de gangene hun avviser andre perspektiver som del av det hun selv oppfatter som islam. Som Vogt (2005) poengterer: ”Hvem regnes som muslim?” er et spørsmål som ikke enkelt kan gis svar på. Dette er noe som imidlertid kan besvares fra et innenfraperspektiv, men som ikke nødvendigvis regnes som et definitivt svar fra et utenfraperspektiv. Dette betyr ikke at definisjoner formulert fra et innenfraperspektiv ikke er gyldige, men at dette perspektivet i en klasseromskontekst kan få definisjonsmakt i spørsmålet om hva som er ”sanne” islam. Det kan dermed bli utfordrende å behandle slike perspektiver som ytres av religiøse i undervisningen. I datamaterialet fremkommer det kun få ganger at lærer forsøker å nyansere det Sara forteller og som lærer selv anser som ensidig. At lærer griper inn i slike sammenhenger, kan også by på utfordringer. Eleven som ytrer seg kan eksempelvis føle seg støtt når lærer ser det som hensiktsmessig å påpeke at det eleven formidler ikke gjelder alle i samme trostradisjon. Jackson (1997) mener imidlertid at lærer skal ha det siste ordet i slike sammenhenger. Lærer kan i slike tilfeller gå inn for å nyansere elevens bidrag på en hensynsfull måte, uten å avvise det eleven sier, men heller fremme andre perspektiver som kan sidestilles med elevens perspektiv. Slike inngrep ser man for eksempel når lærer i klasse A bestemmer seg for å holde et kort foredrag om forholdet mellom religion og kultur, når Sara ved flere anledninger har avvist sider ved islam som ”kultur”. I lys av Jacksons (2007)

tilnærming kan dette inngrepet anses som nyttig, da hensikten er å bevisstgjøre elevene på hvor dynamisk religion er som fenomen, og hvordan kulturelle faktorer former religion.

Data fra begge klasseutvalg bekrefter at definisjonsmakten til tider befinner seg hos noen av perspektivene som fremmes, og at dette kan undergrave andre perspektiver. Mine funn bekrefter imidlertid også at maktforholdene regelmessig utjevnes, da det er en dynamikk i klassen hvor perspektiver kontinuerlig møtes, og dermed sjelden står alene. Lærer i utvalg B, som har ytret seg kritisk til å bruke elever med innenfraperspektiv i undervisningen, tar på seg rollen å formidle innenfraperspektivet gjennom eksempelvis film. De gangene lærer selv tar på seg oppgaven å presentere individnivået i læreforedrag, kan det imidlertid virke som innenfraperspektivet neglisjeres. Som nevnt er det nyttig med en forhandling mellom ulike perspektiver. Lærer i klasse A bruker Sara aktivt, og det foregår forhandlinger mellom Saras innenfraperspektiv og andres utenfraperspektiv. I sammenheng med maktperspektivet kan man derimot problematisere de gangene Sara får det siste ordet. Læreforedrag i klasse B rommer derimot ikke denne dynamikken mellom innenfra- og utenfraperspektiv, siden lærer selv har tatt på seg rollen for å fremme dette. Jackson (1997) fremhever at forhandling mellom disse perspektivene er nødvendig for å balansere maktforholdene, samtidig som det også bidrar til et mer helhetlig bilde av de ulike aspektene ved religion.

5.5 Konfliktperspektivet

Mine funn viser tydelig at konfliktperspektivet tar stor plass i islamundervisningen i de to klassene, og dermed har potensial til å kunne påvirke elevenes syn på islam i ikke ubetydelig grad. Dette understøttes i data fra begge klasseutvalg. Ulike temaer blir som regel aktualisert med kontroversielle eksempler, selv om dette ikke var utgangspunktet for undervisningen. Som nevnt i teorikapitlet har mediebildet av islam gjort mange oppmerksomme på kontroversielle sider ved religionen, og det kan hevdes at religionsundervisningen kan være en god arena for å behandle de generaliseringer og fordommer som mediebildet skaper. Det kan imidlertid settes spørsmålstegn ved hvor stort fokus konfliktperspektivet skal ha i islamundervisningen. Det kan både fremmedgjøre islam for muslimske elever, samt virke mot religionsfagets hensikt om forståelse og toleranse. Andreassen (2008, 2012) er en av dem som etterlyser mer fokus på konfliktperspektivet i religionsfaget, men fremhever også at

religion hverken skal idealiseres eller undergraves. I tillegg skal konfliktperspektivet vektlegges likt for alle religioner i faget. Ifølge von der Lippe (2009) virker derimot konfliktperspektivet å bli vektlagt mer enn normalt i islamundervisningen. Ettersom islam tilsynelatende er kontroversiell i sosiale medier og nyheter, er dette noe elever som alle andre blir stadig eksponert for. Von der Lippes funn synliggjør to konkurrerende diskurser om islam i hennes utvalg: (1) *islam er en kilde til konflikt* og (2) *islam er ensidig fremstilt i media* (s.87). Da det virker som medias fremstilling av islam i utbredt grad er negativ, understreker von der Lippe at det er religionsundervisningens oppgave å tilby elevene alternative diskurser om islam. Ifølge von der Lippe er slike konkurrerende diskurser noe lærer må forholde seg til og prøve å balansere. En mangel på alternative islam-diskurser kan være årsaken til at negative fremstillinger tar stor plass i undervisningen. Mine funn viser at begge lærere til tider tilbyr alternative diskurser for å utjevne positive og negative fremstillinger, men i likhet med von der Lippes informanter viser også informantene i mine to utvalg stor interesse for islams kontroversielle sider slik de formidles av media. Det kan dermed være en forklaring på hvorfor konfliktperspektivet får mye fokus i begge mine utvalg. Det kan dermed hevdes at en så betydelig vektlegging av konfliktperspektivet berører spørsmål om definisjonsmakt, da dette kan bidra til flere negative assosiasjoner til islam. I tillegg kan et stort fokus på konfliktperspektivet til en viss grad hindre elevene i å undersøke flere former for religiøs tro og praksis i islam. Dette ser man eksempelvis i utvalg A, hvor en todelt diskurs tok form grunnet vektlegging av konfliktperspektivet. Istedenfor å undersøke flere former for religiøs tro og praksis i islam, fokuserte utvalg A på kategoriene ”normale” og ”ekstreme” muslimer. I tillegg viet klassen mye tid til spørsmålet om hvem av disse to kategoriene som representerte ”kjernen av islam”. Maktforholdet mellom kategoriene ”normale” og ”ekstreme” muslimer kan til en viss grad balansere positive og negative fremstillinger av islam. Imidlertid skaper slike kategoriseringer et skjevt maktforhold, fordi det reduserer mangfoldet ved å plassere muslimer innenfor disse to gruppene. Å undersøke en større variasjonsbredde i islam kan også bidra til å utfordre den hegemoniske islam-diskursen media ofte formidler. Jackson (1997) vektlegger viktigheten av at elever bevisstgjøres den makten enkelte aktører sitter med, slik at elevene kan utvikle forståelse for forholdet mellom makt og representasjon. Elevene skal ikke kun tilegne seg kritisk evne til lærergitt stoff, men også kunne ta i bruk denne evnen utenfor klasserommet.

I tillegg til at vektlegging av konfliktperspektivet kan skape flere negative assosiasjoner til islam, fremgår det også av datamaterialet å være problematisk i tilknytning til muslimske

elever i klassen. Sara forsvare til tider egen oppfattelse av islam ved å forklare at islam ikke er slik som det fremstilles i media, og at ekstrem muslimsk tro og praksis ikke er den sanne islam. Undersøkelser gjort av Berglund (2013), Østberg (2003) og Vogt (2005) fremhever også at den negative oppmerksomheten som følger islam virker belastende for unge muslimer i flere sammenhenger, herunder skoleundervisning. Andreassen (2008) understreker at tematiseringen av konfliktperspektivet bør skje i ordnede former, der lærer setter krav til saklighet og ryddighet. Egne data viser at elever evner å diskutere kontroversielle temaer med et faglig utenfraperspektiv, som kan oppfattes saklig. Dette virker imidlertid ikke å ha innflytelse på Saras behov for å rette opp i det hun anser som misforståelser av islam. I feltsamtale med Sara forteller hun at hun ofte blir frustrert når de andre ikke forstår hennes forklaringer når slike kontroversielle temaer tas opp i undervisningen. Det kan sies at det er slike situasjoner Andreassen (2012) mener er problematiske i forhold til konfliktperspektivets plass i undervisningen. Religiøse elever skal ikke måtte settes i en situasjon der de må forsvare egen tro, og man kan sette spørsmålstegn ved om det er etisk riktig å ha et såpass stort fokus på konfliktperspektivet som det mine egne data viser. Østberg (2003) poengterer at et av problemene for muslimsk ungdom i Norge er at deres personlige liv i stor grad blir påvirket av storpolitiske hendelser og negative islam-diskurser. Religionsundervisningen er i utgangspunktet en god arena for å redusere fordommer mot muslimer, men uten klare retningslinjer for konfliktperspektivets fokus kan undervisningens formål virke mot sin hensikt. Dette er også en av grunnene til at lærer i klasse B er skeptisk til å bruke religiøse elever i undervisningen.

5.6 Oppsummering og veien videre

Formålet med denne undersøkelsen er å se hvordan islam fremstilles i religionsundervisningen på videregående skole. Målet for arbeidet har ikke vært å utvikle kunnskap som er generaliserbar eller overførbar til andre kontekster. Studien er derimot utforskende i sin karakter, og har som formål å gi innblikk i hvordan man kan gi rom for en nyansert islamundervisning, samt sette lys på utfordringer i forhold til fremstillinger av islam i religionsfaget. Mine funn har bekreftet resultater fra tidligere undersøkelser, men har også tilføyet ny kunnskap ved å konkretisere og tydeliggjøre aspekter knyttet til fremstillingen av islam.

Mine funn viser først og fremst at læreplanen gir rom for lærerne i mine to utvalg til å tilpasse undervisningen ulikt for klassene. I tillegg viser studien at kunnskap konstitueres ut fra ulike betingelser i en klasseromskontekst. Tradisjons-, gruppe- og individnivået står ofte ikke alene om fremstillingen, da det er en dynamikk i begge klasser som igangsetter veksling mellom disse. Møtet mellom perspektivene og nivåene skjer hovedsakelig i diskusjonsaktiviteter, der tradisjonsnivået utfordres ved at flere perspektiver kommer på banen. I en slik setting foregår det meste av tolknings- og refleksjonsaktiviteter mellom elever, elever og lærer, elever og tekst, samt elever og andre ressurser som film, nyheter, etc. I de sekvensene der nivåene trer frem alene blir islam ofte forenklet, generalisert og *eksotisert*. Dette kan skyldes at perspektivene ikke alltid settes i en større sammenheng, eller at elevene ikke bevisstgjøres religion som et komplekst fenomen. Selv om begge utvalg dermed viser at det er rom for å trekke inn både gruppe- og individnivået, er det ikke alltid disse nivåene bidrar til formålet om å nyansere islam. I lys av dette kan det være grunn til å drøfte om religionsdidaktikken og lærerutdanning gir klare nok retningslinjer for nyanseringsverktøy og -strategier i religionsundervisningen.

Videre har en felles utfordring i begge utvalg vært maktforholdet mellom perspektiver i islamundervisningen. Selv om maktforholdene utfordres, ved at ulike perspektiver møtes, er det også sekvenser i begge utvalg der noen perspektiver står alene om fremstillingen av temaer i islam. Maktforholdene utfordres ofte i diskusjonsaktiviteter, men til tider virker det å være liten bevissthet rundt forholdet mellom makt og representasjon av religion i undervisningen. På tradisjons- og gruppenivå virker det som *sunni*-islam ofte har en maktposisjon. Begge utvalg bruker *sunni*-islam som overordnet fremstilling av sentrale trekk i islam, og fordypning i andre retninger skjer i lys av *sunni*-islams ståsted. På individnivået er Sara i utvalg A den sterkeste muslimske stemmen i klassen, og i noen sekvenser får hun det siste ordet. I klasse B velger lærer selv å formidle fremstillinger på individnivået, noe som ofte neglisjerer innenfraperspektivet. Disse funnene viser at maktforhold kan være ujevne i klasserommet og at elever kan trenge bevisstgjøring på forholdet mellom makt og representasjon. I den grad dette også gjelder andre klasserom enn de jeg har undersøkt, reiser dette noen viktige utfordringer til religionsdidaktikken.

Studien viser blant annet at konfliktperspektivet har en fremtredende plass i undervisningen i begge klasseutvalg. For det første tilsier mine funn at religionsundervisningen kan fungere som en god arena for å gi elevene alternative islam-diskurser som neglisjeres av eksempelvis

media. På den annen side viser funn fra begge klasser at islamundervisningen aktualiseres i stor grad med kontroversielle temaer, både planlagt og spontant. Denne bruken av konfliktperspektivet synes for det ene å kunne forenkle mangfoldet i islam, og å gå utover muligheten for å undersøke variasjonsbredden innad i religionen. Dette da elevenes interesse for konfliktperspektivet i islam tar mye av tiden, samtidig som konfliktperspektivet kan skape en todelt fremstilling av muslimer. I tillegg virker konfliktperspektivets plass å skape utfordringer for Sara, som føler hun til stadighet må rette opp i det hun anser som misoppfatninger av islam. Dette berører dermed også yrkesetiske spørsmål for lærer i klasse A om hvor stor plass konfliktperspektivet skal ha i undervisningen, siden en slik vektlegging kan oppfattes som støtende og belastende blant muslimske elever. Dersom religionsundervisningen mer generelt har et så gjennomgående konfliktperspektiv på islam som det min undersøkelse viser, reiser dette flere viktige utfordringer for undervisningen. En naturlig forlengelse av oppgavens fokus vil da være å undersøke hvordan andre perspektiver i større grad kan fremmes i undervisningen, samtidig som konfliktperspektivet forsøkes nyansert.

Da min undersøkelse er gjort i en by preget av et flerkulturelt mangfold, kan det sies at dette flerkulturelle perspektivet har vært en viktig faktor for fremstillingen av islam i undervisningen. Det er naturlig at elevenes forkunnskaper er påvirket av deres kontakt med individer og nærmiljøer fra de ulike religionene som undervises i religionsfaget på videregående skole. Studien viser blant annet hvor viktig elevenes egne oppfatninger og forståelser av islam er i undervisningen, da slike bidrag har utfordret fremstillinger på tradisjons-, gruppe- og individnivå. Både muslimske og ikke-muslimske elever har bidratt med unike perspektiver, basert på personlig erfaring fra hjemmet og nærmiljøet. Det hadde dermed vært interessant å undersøke hvordan religion, i denne sammenheng islam, fremstilles i andre geografiske områder i Norge, der nærmiljøet ikke er like flerkulturelt som i nærmiljøet for denne undersøkelsen. Hvilke andre verktøy og ressurser må lærer da ta i bruk for å vise til variasjonsbredden i islam? Egne funn viser også at film har blitt mye brukt, spesielt da lærer i klasse B selv anser det som et bedre formidlingsverktøy enn f. eks. lærerforedrag og oppgavearbeid i læreboka. I den sammenheng kan det også være nyttig å undersøke hvordan film og andre medier kan brukes som verktøy i religionsundervisningen for å nyansere religionstradisjoner.

Litteraturliste

Andreassen, B-O (2008): Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? I: *Acta Didactica Norge*, Volum 2, Nr. 1. art. 11

Andreassen, B-O. (2012): *Religionsdidaktikk. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2015): *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Berglund, J. (2013): Islamic identity and its role in the lives of young Swedish Muslims I: *Contemporary Islam*, 2013, Vol.7, pp. 207-227. Lastet ned 02.02.17 fra: doi:10.1007/s11562-012-0191-1

Bråten, O. M. H. (2014): Fortolkende tilnærming til religions- og livssynsundervisning. I: *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge*. Årgang 26, Nr. 3 2014. s. 12-18.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7 ed.). New York: Routledge.

Creswell, J. W. (2014) *Research design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th Ed.). Los Angeles: SAGE.

Emerson, R.M., Fretz R.I & Shaw L.L. (2011), *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Pres.

Eriksen, T. H. (2010): *Små Steder Store Spørsmål. Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 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. I: *Acta Didactica Norge*, utg. 8 (1), s. 1-17. Lastet ned 10.03.2017 fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1104/983>
- Henriksen, J-O. (2000): Utenfra og innenfra. Skissestreker til forståelse av postmoderne religion. I: *Religion og Livssyn. Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge* 12 (1), s. 16-19.
- Jackson, R. (1997): *Religious Education- an interpretative approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004): *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jackson, R. (2007): *Understanding religious diversity in a plural world: The interpretive approach*. Lastet ned: 15.03.17 fra: <http://www.rpforum.dk/pdf/Robert%20Jackson.pdf>
- Jackson, R. (2011): *The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project*. I: *British Journal of Religious Education*, 33:2, 189-208. Lastet ned 06.05.17 fra: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2011.543602>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Lastet ned 02.02.17 fra Utdanningsdirektoratet: https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Kunnskapsloftet_midlertidig_utgave_2006_tekstdel.pdf

- Leirvik, O. (2007): *Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge*. Valdres: Pax forlag.
- Maxwell, A. J. (2013): *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. (3. Utg.), Los Angeles, London, New Dehli, Singapore & Washington DC: SAGE Publications, Inc.
- Moulin, D. (2011): Giving voice to ‘the silent minority’: the experience of religious students in secondary school religious education lessons. I: *British Journal of Religious Education*, utg. 33 (3), s. 313-326. Lastet ned 02.04.17 fra:
doi: 10.1080/01416200.2011.595916
- Samdal, A. G. (2013): *En kvalitativ studie om forholdet mellom unge muslimers tro og fremstillingen som gis i religion- og etikkfagets lærebøker i den videregående skolen*. (Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo).
A. G. Samdal, Oslo.
- Schanke, Å. J. (2011): Religion, livssyn og etikk som kunnskapsfag. I: Jarning, Harald (Red.), *Dyktighet og kyndighet. En samling essay om høyskoleutdanninger og kunnskapsforståelse*. Oslo: Oslo : Høgskolen i Oslo, Pedagogisk utviklingscenter.
- Sødal (2000): *Barn med ulik tro i klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlag. Lastet ned 03.03.17 fra:
<http://www.nb.no/nbsok/nb/ebd06afd062e97f4a7bd7a6847c6ceac.nbdigital?lang=no#223>
- Vogt, K. (2000): *Islam på norsk. Moskeer og islamske organisasjoner i Norge*. Oslo: Cappelen.
- Vogt, K. (2005): Islam i Norge (kapittel 4) I: Jacobsen, K. A. (red.) *Verdensreligioner i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Von der Lippe, M. (2009): *Scenes from a Classroom – Video Alaysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway*. I: Avest ter, Ina, Joza, Dan-Paul, Knauth, Thorsten, Rosón, Javier og Skeie, Geir (Eds.): *Dialouge and Conflict on Religion –*

Studies of Classroom Interaction in European Countries, bind nr. Religious Diversity and Education in Europe Vol 16, Münster: Waxmann,

Von der Lippe, M. & Hansen, O. H. B. (2006): *Et fag – Mange muligheter – En praktisk håndbok i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Kristiansand: Høyskoleforlag.

Østberg, S. (1998): Religionshistorie og religionsdidaktikk. Religionshistoriefagets bidrag til utviklingen av et felles kristendoms-, religions- og livssynsfag i grunnskolen. I: Ruud, I.M. og S. Hjelde (red.): *Enhet i mangfold 100 år med religionshistorie i Norge*. Oslo: Tano Aschehoug.

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

Vedlegg / Appendiks

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Religionsfremstilling i religionsundervisningen på videregående skole med utgangspunkt i tema "islam"

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se på hvordan islam fremstilles i religionsundervisningen på videregående skole. Prosjektet er et masterstudie ved det Utdanningsvitenskapelige Fakultet, ved Universitetet i Oslo. Problemstillingen skal ta for seg hvordan islam fremstilles i undervisningen gjennom observasjon av faginnhold, undervisningsformer, arbeidsformer, samspill mellom lærer og elever, samt samspill mellom elev og elev. Feltsamtaler av informanter vil supplere innsamlingsdata av observasjon.

Utvalget vil bestå av to klasser fra forskjellige videregående skoler i samme by. Lærer/elever forespørres om å delta for å samle inn datamateriale av interaksjon i undervisningssituasjoner, da dette kreves for å besvare forskningsspørsmål.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen i denne studien krever observasjon av undervisningstimer som faller under tema "islam" (ca. 6-8 uker), og feltsamtaler med informanter. Dette innebærer at forsker sitter og observerer i undervisningen, samt foretar feltsamtaler underveis, og i for- og etterkant av observasjon. Feltnotater vil noteres for hånd og brukes som supplering av observasjonen (redigere feil/supplere observasjonsdata). Observasjons- og feltnotater vil bli slettet i etterkant av prosjektet. Transkribering slettes også når prosjektet avsluttes.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Deltakerne, student og veilederen vil få tilgang til informasjonen i studien.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, navn vil bli anonymisert.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.17.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Aida Kucevic på tlf. xxx xx xxx Eventuelt kan veileder/daglig ansvarlig Jon Magne Vestøl kontaktes på tlf. xxx xx xxx. *(tlf.nr er fjernet grunnet offentlig publisering av masteroppgave)*

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)