



Høgskulen på Vestlandet

KRLE 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKR550-O-2023-VÅR1-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-02-2023 09:00 CET	Termin:	2023 VÅR1
Sluttdato:	15-02-2023 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUKR550 1 O 2023 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	250
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35048
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Fremstillingen av islams mangfold i
lærebøker på ungdomstrinnet

The representation of Islam's diversity in
textbooks at the lower secondary level

Elias Tønnesen

MGUKR550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Mona Helen Farstad

Innleveringsdato: 15.02.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan mangfoldet i islam kommer til uttrykk og fremstilles i to lærebøker i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Jeg har så studert hvordan funnene fra analysen har samsvart og korrespondert med den gjeldende lærerplanens krav til representasjon av mangfold i islam. Videre fra dette har jeg også utført en undersøkelse som har bidratt å kartlegge hvilke lærebøker som faktisk benyttes i KRLE-faget på ungdomstrinnet ved ulike skoler i Norge. Her svarte 21 av 55 skoler at de benyttet *Horisonter 8* (Holth & Deschington, 2006), mens 13 av dem *Store Spørsmål* (Hove et al., 2020). Dette er dermed også de to bøkene jeg har analysert i studien.

Med Jacksons tredelte modell som mitt utgangspunkt og viktigste teoretiske grunnlag har jeg analysert hvordan, og til hvilken grad, lærebøkene lykkes i å fremstille islam gjennom de ulike nivåene: individ-, gruppe- og tradisjonsnivå (1997). Videre har jeg i lys av Eidhamars arbeid også undersøkt hvordan bøkene klarer å formidle både innenfra- og utenfraperspektiv i sin presentasjon av islam. Jeg har også undersøkt hvilke religionsforståelser forfatterne virker til å ha fremmet i bøkene.

Konkluderende viser mine funn at begge lærebøkene i stor grad bygger på Jacksons tradisjonsperspektiv i sin helhetlige fremstilling av islam. Det er stort sett et faglig utenfraperspektiv som benyttes. I *Horisonter 8* fremkommer det ingen fremstillinger fra individperspektiv, men i *Store Spørsmål* lykkes boken å fremstille to åpenbare individperspektiver. *Store Spørsmål* mestrer også i større grad enn *Horisonter 8* å tilfredsstillere kompetansemålene og kjerneelementene fra den nyeste læreplanen. Dette blant annet med å fremstille både lokale og nasjonale beskrivelser av islams mangfold. Selv om ikke *Horisonter 8* eksplisitt inneholder noen individperspektiver, mestrer likevel forfatter å skildre det interne mangfoldet på en akseptabel måte ved å blant annet fokusere mye på hvordan medier og populærkultur kan spille en viktig rolle i menneskers vurderinger av islam. Forfatter av *Horisonter 8* virker å fremme en filosofisk og eksistensiell forståelse av religion, men later til å knytte religion i større grad opp mot en mer kulturvitenskapelig religionsforståelse ved å eksplisitt dra inn begrepet «kultur». Også i *Store Spørsmål* fremstår den kulturvitenskapelige og religionsfenomologiske forståelsen av religion som dominerende. Tatt boken sin alder fra 2006 i betraktning, vil jeg påstå at *Horisonter 8* likevel fremstiller det indre mangfold i islam på en fornuftig måte.

Abstract

In this master's thesis, I have studied how the diversity of Islam is expressed and presented in two textbooks in the RE-subject at the secondary level. Further from this, I have studied how the results from the analysis have matched and corresponded with the current requirements and demands for the representation of diversity in Islam in the newest curriculum. I have also carried out a survey which has helped me to map which textbooks are actually used in the RE-subject at secondary high school level in various schools in Norway. The results concluded that 21 out of 55 schools answered that they used *Horisonter 8*, while 13 of them answered *Store Spørsmål*. These are also the two books I have analyzed.

With Jackson's three-part model (1997) as my starting point and most important theoretical basis, I have analyzed how, and to what extent, the textbooks succeeded in presenting Islam through the various levels: individual, - group, - and tradition level. Furthermore, in the light of Eidhamar's work, I have also examined how the books succeeded in conveying both an inside and an outside perspective in their dissemination. I have also investigated which religious understanding the authors seem to have promoted in the books.

In conclusion, my results show that both textbooks are largely based on Jackson's traditional perspective in their overall presentation of Islam, and it is largely an academic outside perspective that is used. In *Horisonter* there are no representations from an individual perspective, however, in *Store Spørsmål* the book presents two obvious cases of individual perspectives. *Store Spørsmål* succeeded to a greater extent than *Horisonter* complying with the competency targets and core elements from the latest curriculum. This includes presenting both local and national descriptions of Islam's diversity. Although *Horisonter* does not explicitly contain any individual perspectives, the author nevertheless succeeded in portraying the internal diversity in Islam in an acceptable way by, among other things, focusing a lot on how the media and popular culture can play an important role in people's assessments of Islam. The author of *Horisonter 8* works to promote a philosophical and existential understanding of religion but works to connect religion to a greater extent with a more culturally scientific understanding by explicitly bringing in the term "culture". Also, in *Store Spørsmål*, the cultural studies and the religious phenomenological understanding of religion seems to be dominant. Considering the book's age from 2006, I would claim that *Horisonter* nevertheless portrays the inner diversity in Islam in a reasonable way.

Forord

Det er med en god følelse å endelig kunne avslutte mine 5 år på lærerutdanningen. Det har vært noen fine og positive år med mye læring og utvikling. Det å skulle utarbeide en fullverdig masteroppgave, har vært en omfattende og krevende prosess. Det har vært både opp- og nedturer med utfordringer og komplikasjoner underveis, og jeg har samtidig fått erfare hvordan andre distraksjoner i livet også har påvirket progresjonen. Det er derfor en stor lettelse å endelig komme i mål.

Jeg vil først og fremst takke min dyktige veileder, Mona Helen Farstad, for nyttige innspill, ideer og tilbakemeldinger. Gjennom sin bakgrunn og ekspertise med islam har Mona vært en profesjonell og kunnskapsrik bidragsyter. Jeg skal også være takknemlig for din tålmodighet og forståelse du har vist og gitt meg underveis. Ellers vil jeg også takke dere andre lærerne fra mine emner i KRLE-faget som har gitt meg inspirasjon, ideer og gode forelesninger underveis.

Videre vil jeg takke mine greie medstudenter for gode faglige og motiverende samtaler. Også de sosiale avbrekkene har vært viktig. Takk også til mamma for at du alltid har stilt opp som moralsk støtte i de stressende og frustrerende periodene.

Elias Tønnesen

14. Februar 2023

Innhold

1. Innledning	6
1.1 Formål, begrunnelse og aktualitet	6
1.1.2 Medias rolle	8
1.1.3 Fagfornyelsen og LK20	8
1.2 Problemstilling og avgrensning	9
1.3 Begrepsavklaring	11
2. Teori.....	13
2.1 Tidligere forskning	13
2.2 Religionsbegrepet og dets forståelse	16
2.3 Jacksons fortolkende tilnærming	18
2.4 Innenfra og utenfra, faglig og personlig	21
2.5 Mangfold i opplæringsloven og læreplanen	24
2.5.1 Mangfold i lys Opplæringsloven	24
2.5.2 Mangfold i lys av læreplanverket	25
2.5.3 Kjerneelementer i læreplanen	26
2.5.4 Kompetansemål i læreplanen	27
2.6 John Goodlads læreplanteori	28
2.7 Lærebøkens funksjon og rolle i skolen	29
2.8 Lærebøkens definisjon og avgrensning	30
2.8.1 Lærebøkens posisjon i markedet	31
3. Metode	34
3.1 Formål, problemstilling og delspørsmål	34
3.2 Begrunnelse for valg av utvalg – Spørreundersøkelse om lærebøker	35
3.2.1 Undersøkelsens resultat	36
3.3 Utvalg	38
3.4 Analysestrategi	38
3.5 Forskningskvalitet og forskerposisjon	39
3.6 Forskningens kvalitet: Pålitelighet og troverdighet	40

3.7 Etiske Hensyn.....	41
4. Analyse	42
4.1 Presentasjon av bøkene	43
4.1.1 Horisonter 8.....	43
4.1.2 Store Spørsmål 8-10	45
4.2 Individ-, Gruppe- og tradisjonsnivå, og presentasjon innenfra- og utenfraperspektiv – Horisonter.....	48
4.2.1 Oppsummering Horisonter	54
4.3 Individ-, gruppe- og tradisjonsnivå og innenfra- utenfraperspektiv - Store Spørsmål... 55	
4.3.1 Oppsummering Store Spørsmål.....	66
5. Drøfting	68
5.1 Funn i lys av læreplanen.....	68
5.1.1 Horisonter i lys av læreplanen.....	68
5.1.2 Store Spørsmål i lys av læreplanen	70
5.2 Hvordan fremstår lærebøkene i lys av Goodlads læreplanteori?	72
5.3 Funn opp mot tidligere forskning	73
5.4 Hovedfunn opp mot teori	76
5.5 Kommentarer og begrunnelser fra undersøkelse om KRLE-lærebøker	78
5.6 Hvilken religionsforståelse fremmes i bøkene?	81
6. Oppsummering og konklusjon	83
6.1 Funn og konklusjon fra lærerbøker	83
6.2 Avsluttende betraktninger og videre forskning	85
7. Kildeliste.....	87

1. Innledning

1.1 Formål, begrunnelse og aktualitet

I en verden som til stadighet endrer seg vil både utfordringer og muligheter fortsette å dukke opp. I en slik atmosfære blir det viktig at samfunnet og dets institusjoner jobber etter beste evne for å holde seg oppdaterte og nyansert i stil med disse endringsprosessene. En av disse institusjonene er skolen, og her er fremstillingen av religioner et viktig tema å ta innover seg. I denne masteroppgaven skal jeg ta for meg hvordan lærebøkene i skolen fremstiller islam. Her vil jeg spesielt fokusere på hvordan det interne mangfoldet i religionen blir presentert. Jeg vil også tematisere hvilke religionsforståelser som blir fremstilt i bøkene, og hvordan disse aktualiserer seg. Denne tematikken mener jeg er viktig og relevant i et samfunn preget av et økende mangfold både på det kulturelle og religiøse plan. Her utspiller skolen seg som en typisk arena hvor dette mangfoldet både vil utfolde seg, endre på seg, og påvirke mennesker rundt seg. Globalisering og økt innvandring er åpenbare grunner for at mangfoldskompetanse er viktig, og religionslæreren får en sentral rolle i møte med minoritetselever og formidling av kunnskap om elevenes tilhørende religioner. Tro og livssyn er ofte private og sårbare deler ved menneskers liv, og det er derfor viktig at læreren praktiserer og følger de hensiktsmessige strategiene og skolens verdier (Kunnskapsdepartementet, 2022) for å ivareta og imøtekomme dette mangfoldet på en ansvarlig og respektfull måte. I ung alder er barn mindre reflekterte, ukritiske og unyanserte og vil ikke alltid evne å se religion på den måten religion bør forstås og vurderes, både sosialt og faglig sett. Satt på spissen, kan et enkelt eksempel her være den feilaktige fordømmen der hvor muslimer ofte kan bli mistenkeliggjort og assosiert som terrorister. Når vi tematiserer mangfold er det viktig å også belyse mangfold som en positiv ressurs og berikelse, og ikke bare en samfunnsmessig utfordring og et problem (Biseth & Nyléhn, 2015). Det blir derfor også nødvendig å påpeke hvordan en forsvarlig håndtering av mangfold kan bidra og stimulere til sunne verdier som respekt, toleranse og forståelse slik også paragraf § 2 -4 i opplæringsloven understreker (2022).

Fra mine praksisperioder som lærerstudent, har jeg gjort meg noen erfaringer i møte med mangfolds-relaterte situasjoner. Dette har jeg opplevd som både utfordrende og spennende. Underveis har jeg bemerket meg at undervisningen i KRLE-faget ofte blir en arena hvor jeg opplever at elever kan gi uttrykk for svært sterke og varierte meninger. Jeg husker også konkrete hendelser hvor jeg har fått spørsmål fra elever om lærebokens formuleringer i møte med

lærebøkernes presentasjon av de ulike religioner. Jeg har personlig også erfart lærerbøkene som noe unyanserte, og har lagt merke til at mange skoler i dag bruker samme lærebok som jeg brukte da jeg selv gikk på ungdomstrinnet i perioden 2009-2012. I møte med ulike skoler og religionslærere sitter jeg med inntrykk av at lærere ofte kan ha forskjellige syn på metoder, og ideer, om hvordan best praktisere sin religionsundervisning på. Et mangfold av praksiser, aktiviteter, metoder og tilnærminger vil her alltid følge undervisningen. Disse observasjonene har vekket en interesse for mitt valgte tema, og jeg ser verdien av å utvide mitt perspektiv i håp om å også utvikle den kompetansen om mangfold som er nødvendig å inneha som lærer i dagens samfunn.

I skolen er lærebøkene i KRLE-faget et åpenbart eksempel på hvor holdninger og verdier ovenfor religioner blir stimulert og behandlet. Her er det interessant å se hvordan lærebøkernes tekst og utforming kan påvirke vår forståelse og tenkning om religion. Jeg vil påstå at det ikke bare er religionslærerens formidling alene som definerer og bestemmer hvordan, og til hvilken grad, elevene blir påvirket og preget av KRLE-fagets presentasjon. Det bør også hensyntas at de utvalgte lærebøkene representasjoner kan være forhåndsbestemt og påvirket av lærebokforfatterne sine egne perspektiver og verdisyn.

Når tidligere forskning understreker at lærerbøkene i KRLE-faget enda blir mye brukt i undervisningen får det meg til å tenke at læreboken stadig har en betydelig makt over elevenes tankesett, verdier og holdninger. Geir Winje understreker at det er vanligere å gå til læreboken enn til læreplanen når man skal forstå faget (Sødal et al., 2009). Denne relevansen støttes videre opp av Blikstad-Balas som hevder at læreboken fremdeles har en sentral rolle i faget der hvor undervisningen i vesentlig grad enda er lærebokstyrt (2014, s. 1). Dette til tross for de digitale læringsressursenes innmarsj som i nyere tid har utfordret lærebokas hegemoniske status ifølge Blikstad (2014, s. 1). Videre fra dette konkluderer tidligere forskning i faget at fremstillingene i lærebøkene har vesentlige svakheter, samtidig som at de ikke følger lærerplanenes retningslinjer i tilfredsstillende grad. I den forbindelse finner jeg det interessant at tidligere forskning også viser at materialet i KRLE-faget blir nedprioritert i forhold til andre fag, og at lærerplanens krav om lokalt arbeid med læreplanene i praksis er dårlig etablert i faget (Bråten, 2014, s. 194). I løpet av denne masteroppgaven vil jeg trekke frem og argumentere for hvordan det enda er skoler som benytter seg av lærebøker laget etter LK06 og dermed ikke i tilstrekkelig grad vil oppfylle og etterleve gjeldende læreplaner. På bakgrunn av overnevnte punkter håper jeg min studie kan tilføre nyansert og verdifull kunnskap på feltet.

1.1.2 Medias rolle

Når jeg her skal se på fremstillingen av islam kommer jeg ikke utenom å belyse hvordan mediebildet av religionen spiller en sentral rolle for mitt valg av tema. Etter terrorangrepet 11. September 2001 har islam i stor grad blitt fremstilt som svært konflikt- og problemorientert, som igjen har resultert i en generelt sett negativ fremstilling av religionen. Studier i mediene dokumenterer hvordan stereotype forestillinger preget av terror og konflikt assosiert med islam reproduseres og produseres (Døving & Kraft, 2013, s. 123). De samme studiene understreker at mediebildet også forholder seg saklig med nyanserte fremstillinger av både majoriteter og minoriteter (2013). Ifølge Skrunes er islam og kristendommen de to religionene som blir oftest omtalt i norske medier (2010). Islam er i omfattende grad den religionen som får mest oppmerksomhet når det kommer til religionsdebatten, og når medieoppslagene i stor grad handler om tematikk rundt konflikt, krig og vold kan det fort stimulere til fremmedfrykt, fordommer og stereotypifiseringer.

I et miljø der mediene omtaler islam på en slik måte, er religionslæreren og lærebøkene i skolen viktige brikker i kampen mot mediens påvirkningskraft. Ettersom lærebøkene har innflytelse over elevene, og dermed også kan bidra til å stimulere sunne verdier og holdninger ovenfor religioner, tror jeg mitt masterprosjekt kan komme med et positivt bidrag i møte med mediens ofte negative fremstilling av islam. Religionsundervisningen og lærebøkene bør her komme med en mer nyansert og alternativ fremstilling enn det som fremkommer i mediene. Gjenspeiler lærebøkene likhetstrekk i sin fremstilling? Eller ser vi andre tendenser i lærebøkene?

1.1.3 Fagfornyelsen og LK20

Jeg mener også at studien min kan bidra til å aktualisere og tematisere den nye gjeldende læreplanen som trolig vil være styrende i årene fremover. Den nye læreplanen (2021) gjennom fagfornyelsen nevner eksplisitt begrepet mangfold i sine formuleringer, og starter introduksjonen av faget ved å understreke at «gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er det aktuelt å se på hvilke forskjeller og likheter som finnes fra den eldre læreplanen opp mot den nye. Videre beskriver og presiserer de nye kjerneelementene hvordan mangfoldet har fått mer fokus enn hos de eldre læreplanene. Et av punktene understreker hvordan religionenes fremstilling skal komme frem på både *lokalt, nasjonalt og globalt nivå* før det presiseres at presentasjonen skal fremkomme på både *individ-*

, *gruppe- og tradisjonsnivå* (Kunnskapsdepartementet, 2020). Deretter følger formuleringen: «elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Videre følger et nytt punkt om viktigheten av å forstå religion gjennom ulike syn og definisjoner for å kunne håndtere mangfold. Den nye læreplanen benytter også eksplisitt begrepene *innenfra- og utenfra-perspektiver* som også vil bli noen av begrepene jeg vil fokusere på i denne studien (2020). Begrepet mangfoldskompetanse blir også benyttet, og utenom kjerneelementene ser vi også i den nye læreplanen at kompetansemålene har blitt innsnevret og fokuset på dybdelæring har kommet inn. Dybdelæringen åpner opp for å se sammenhenger, og dette mener jeg er et viktig mål i forbindelse med undervisning som angår mangfoldskompetanse.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I mitt masterprosjekt vil jeg undersøke hvordan mangfoldet i islam blir fremstilt og tematisert i to utvalgte lærebøker i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Jeg vil så undersøke nærmere hvordan denne fremstillingen samsvarer og korresponderer med den gjeldende læreplanens krav til representasjon av mangfold i islam. Som et tredje fokus i oppgaven vil jeg trekke frem en spørreundersøkelse jeg har utført i forbindelse med mitt valg av utvalg til analysedelen. Denne baserer seg på e-post kommunikasjon med et større antall tilfeldig utvalgte skoler i Norge. Her har jeg forhørt meg med skolene om hvilke KRLE-bøker de benytter seg av i sin KRLE-undervisning på ungdomstrinnet. Undersøkelsen var i utgangspunktet tiltenkt å være et supplement og bidrag til min begrunnelse av utvalg, men ettersom responsen og resultatet ble såpass omfattende har jeg valgt å inkludere noen avsnitt omkring dette. Målet var å finne ut hvilke bøker som faktisk mest brukes i skolen og deretter velge akkurat disse bøkene som mitt utvalg i min lærebokanalyse. Slik sett aktualiserer spørreundersøkelsen min hovedproblemstilling ettersom den baserer seg på de antatt mest brukte lærebøkene oppgitt i spørreundersøkelsen. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er derfor:

«Hvordan fremstilles og tematiseres mangfoldet i islam i KRLE-bøker på ungdomstrinnet, og hvordan samsvarer og tilfredsstiller denne fremstillingen med kravet til representasjon av indre mangfold i islam i den gjeldende læreplanen fra 2020?»

Dette vil jeg forsøke å besvare gjennom en kvalitativ lærebokanalyse av to utvalgte lærebøker fra KRLE-faget på ungdomstrinnet. Utvalget består av bøkene *Horisonter 8* (Holth & Deschington, 2006) og *Store Spørsmål* (Hove et al., 2020). For ordens skyld finnes det flere Horisonter bøker i serien (Horisonter 9 og 10), men jeg skal analysere Horisonter 8. Store Spørsmål representerer også den nyeste selvstendige boken, og henvises ikke her til læreverket Store Spørsmål fra 2015-2017. Mer om dette blir gjort rede for i punkt 3.2.1. Utvalget er gjort på bakgrunn av spørreundersøkelse jeg utførte. Ved siden av lærebokanalysen har jeg nøye vurdert og undersøkt den nyeste læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021) og drøftet den opp mot de aktuelle funnene som fremgår fra lærebokanalysen. I lærebokanalysen har jeg stort sett fokusert på, og begrenset meg til, kapitlene som omhandler islam.

For å undersøke dette nærmere har jeg valgt å benytte meg av et teoretisk rammeverk som baserer seg på Robert Jacksons (1997) teori knyttet til presentasjon av religion gjennom *individ-, gruppe- og tradisjonsnivå*. Disse vil jeg også beskrive som ulike perspektiver. Utenom dette har jeg valgt å fokusere på Eidhamars religionsdidaktiske modell om *innenfra- og utenfraperspektiv* (2019). Av disse vil Jacksons modell om individ-, gruppe- og tradisjonsnivå få størst tyngde i oppgaven. Disse to teoriene går litt inn i hverandre ettersom både innenfraperspektivet og individperspektivet kan sies å angå de mer personlige beskrivelsene av en religion, og er etter min mening veldig relevante også for de nye punktene som ble inkludert og utgitt i fagfornyelsen 2020 (2021). Videre fra dette vil jeg også undersøke hvordan forfatterne benytter seg av religionsbegrepet og hvilken religionsforståelse forfatter fremmer i bøkene. I sammenheng med overnevnte punkter vil jeg også forsøke å kategorisere og drøfte analysens funn med henblikk på Eidhamars teori som beskriver ulike tilnærminger til forståelse-, og presentasjon av religion: *konfesjonsbundnemodellen, perspektivmangfoldmodellen* og *utenfraperspektivmodellen* (2019, s. 32). Mer om disse blir introdusert senere i oppgaven. Når det gjelder læreplanen og hvordan den samsvarer med bøkens fremstilling har jeg valgt å trekke frem John Goodlads *læreplanteori* (Garmannslund et al., 2022). Her vil jeg forsøke å avdekke hvordan læreplanens og bøkens fremstilling kan forstås i lys av Goodlads teori.

Opgavens delspørsmål blir etter tyngde og omfang derfor delt opp i følgende:

1. *Hvordan fremstilles mangfoldet i islam i lys av Jacksons individ-, gruppe- og tradisjonsnivå?*
2. *Hvordan fremstilles mangfoldet i islam med henblikk på Eidhamars modell for utenfra- og innenfraperspektiv?*
3. *Hvilken religionsforståelse fremmer forfatterne av bøkene i sine formuleringer?*
4. *Hvilke tendenser finner vi når det gjelder hvilke KRLE-bøker som faktisk brukes på ungdomstrinnet pr dags dato?*

Videre fra dette vil jeg i første omgang fokusere på det lærebøkene tematiserer og nevner eksplisitt selv om også tolkninger av implisitt tilnærming vil bli inkludert. Dette av hensyn til plass og begrensning. Dette gjelder også ved analyse og drøfting av læreplanen. Jeg vil også gjøre generelle beskrivelser av slik jeg tolker og forstår fremstillingen av islam. Først og fremst sentrerer analysen seg rundt en tekstanalyse hvor tekstens brødtekst står i fokus, men jeg har også viet en del oppmerksomhet rundt bruk av bilder og illustrasjoner. Bilder, illustrasjoner og brødtekst står i sammenheng med hverandre, så det ble derfor naturlig å inkludere noe oppmerksomhet rettet mot dette. Inkludert i delspørsmålene vil jeg også gjøre rede for noen mindre, men viktige grep, i forbindelse med analysedelen. Her har jeg også drøftet litt refleksjoner om hvordan ord og begreper, ofte gjennom det jeg vil beskrive som «mengdeord», blir brukt i bøkene. Mengdeord er verdt å trekke frem for å peke litt på tendensene og fremstillingene som gjøres i boken. Hvordan disse ordene benyttes er viktig for det helhetlige inntrykket av mangfold teksten fremmer. Det kan også bidra å avdekke fare for stereotypier. Oppgaven vil overordnet følge de formulerte delspørsmålene, der hvor delspørsmål nr. 4 vil inkludere et fokus på spørreundersøkelsen jeg har introdusert tidligere.

1.3 Begrepsavklaring

Her vil jeg kort inkludere noen avklaringer av sentrale begreper i oppgaven min.

Begrepet *mangfold* blir et sentralt begrep, og derfor viktig å tydeliggjøre hvilken mening jeg tillegger det. I artikkelen til Jorun Nylehn og Heidi Biseth blir etnisitet, kultur, personlighetsforskjeller og intelligens skissert opp som kilder til mangfold (Nylehn & Biseth, 2015). På et overordnet nivå er mangfold sammensatt, men blir ofte forbundet med ulike kulturer og etnisiteter. Nylehn og Biseth beskriver hvordan de etniske grensemerkene for eksempel kan være språk, religion, mat, klesdrakt, yrke og sosial status (2015). Disse

markørene bidrar til en forståelse av samfunnets befolkning som et «oss» og «dem», noe som i en pedagogisk sammenheng kan få negative konsekvenser. I min studie forbinder jeg begrepet mangfold først og fremst til markøren som angår religion. En elev kan ha sin etnisitet, men kan likevel ha et annet religiøst ståsted enn sine medelever med lik etnisitet. Samtidig tar jeg høyde for at religion kan henge sammen med kulturelle fenomen som for eksempel mat og klesdrakt. Slik sett vil min studie begrense seg til forståelsen av mangfold, men det kan i noen sammenhenger være noen kryssninger mellom det kulturelle og det religiøse. I praksis kan dette dreie seg om hvilke religiøse lover og regler eleven følger eller hvilke religiøse praksiser elevens familie følger, som kan inkludere både vaner i dagliglivet og ritualer i forbindelse med høytider.

Begrepet *representasjon* vil inkludere forståelser av religion fra et individ-, gruppe- og tradisjonsperspektiv. I min studie vil disse trekkes ytterligere frem og beskrives i form av nivåer: Individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Slik sett angår representasjonsbegrepet også begrepet mangfold ved at forståelsen av de ulike perspektivene kommer tydelig frem i oppgaven. Forståelsen av de ulike perspektivene kommer tydeligere frem i teori delen, men altså vil individperspektivet drøfte og skissere opp en annen representasjon enn tradisjonsperspektivet. Individperspektivet vil inkludere og fokusere på enkeltpersoners uttalelser eller skildringer med individuelle syn, meninger og tankesett.

Tradisjonsperspektivet inngår i denne oppgaven som en mer allmenn og folkelig definisjon som gjerne stammer fra de tradisjonelle religiøse handlingene, begivenheter og feiringer. Tradisjonsperspektivet angår dermed de beskrivelsene som skisserer opp og fremstiller religion som det «tradisjonelle». Det tradisjonelle kan ofte assosieres med en generaliserende beskrivelse et nivå opp fra individnivået. Tradisjon er noe som er overlevert gjennom generasjonene, som er relativt fast og stabilt, men som også kan forandre seg. Jackson presiserer at tradisjon vil oppfattes ulikt for hver enkelt basert på hvordan de lever og hvordan bakgrunn, erfaring og kunnskap de har (1997, s. 62). Islamforskeren Jan Hjärpe hevder at religiøs identitet er skapt gjennom å forstå islam som tradisjon (Bigliardi, 2015). Dette ved å beskrive fremstillingen av islam som en «islamsk kurv» der man sammenlignet med andre religioner velger å bruke et utvalg fra de forskjellige «kurvene» når man omtaler religionen. Slik sett omtaler han videre hvordan dette kan virke positivt, men først og fremst negativt for det helhetlige inntrykket av islam.

2. Teori

I det følgende vil jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Først vil jeg introdusere tidligere relevant forskning som jeg igjen vil trekke frem i drøftingskapittelet. Ettersom oppgavens art berører begrepet religion, vil jeg gjøre rede for hva religion er og hvordan det kan forstås. Det finnes mange som har forsøkt å definere religionsbegrepet med å skape en overordnet definisjon. Gjennom historien har det kommet frem svært ulike forståelser av religion. Noen perspektiver avskriver religion som noe «ekte», mens forskningstradisjoner aksepterer og beskriver religion som noe overnaturlig og reelt eksisterende. Videre fra dette vil jeg gjøre en gjennomgang av mine andre teoretiske rammeverk i oppgaven: Jacksons individ-, gruppe-tradisjonsnivå og innenfra- og utenfraperspektivet. Deretter vil jeg presentere læreplanen, opplæringsloven, John Goodlads læreplanteori og annen relevant teori. Som siste del av dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teori relevant for spørreundersøkelsen min. Her vil jeg tematisere lærebøkens posisjon og betydning i skolen. Teorien i forbindelse med spørreundersøkelsen får en begrenset relevans for oppgavens hovedproblemstilling, men jeg velger å likevel trekke frem noe teori her jeg tror kan være relevant i sammenheng med viktigheten av gode lærebøker i møte med mangfoldet.

2.1 Tidligere forskning

Her vil jeg presentere funn fra lignende studier avgrenset til å gjelde lærebøker i religionsfaget. Forskning på lærebøker med fokus på islam er relativt godt dokumentert og utbredt. Det er likevel mange studier på feltet som på ulikt vis benytter forskjellige innfallsvinkler, teorier og perspektiver i sin måte å analysere på. Det fører oss nærmere nye perspektiver og tenkning, men ettersom mangfold kan studeres gjennom ulike briller og innfallsvinkler kan det likevel være mye som er relevant og støtter opp på hverandres resultater.

Njål Skrunes publiserte i 2010 boken *«Lærebokforskning – En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk»*. Her forklarer Skrunes hvordan læreboken alltid har stått sentralt i undervisningen til tross for teknologiske nyvinninger og de alternative læringsressursene i moderne tid. Han understreker at læreboken enda holder en viktig funksjon for kunnskapsinnholdet i undervisningen, og enda sees på som elevenes viktigste tekstgrunnlag (Skrunes, 2010). Dette fører til en forventning om at undervisningen bør følge læreboken til en viss grad selv om læreren står fritt til å benytte seg

av annet materiale. I sitt arbeid vil han vise bredden i forskningen og samtidig peke på viktige kontekster med læreboken som har til formål å avdekke problemstillinger og spenninger som kan stimulere til utvikling. Skrunes presenterer videre sine analyseperspektiver når det kommer til lærebokforskning. Han trekker frem modeller som fokuserer på ulike aspekter i forskningen: kunnskapsinnholdet, det språklige innholdet, det didaktiske innholdet og det pedagogiske innholdet. Disse modellene drøfter han i lys av en rekke presentasjoner fra både norsk, skandinavisk og internasjonale sammenhenger som også tar for seg forskning på islam (Skrunes, 2010). Dette vil bli relevant å trekke frem for analysen min.

Ann Midttun har gjort en studie med tittelen: «*Biter og deler av Islam*» (2014). I denne studien gjorde hun en lærebokanalyse av *RLE-boka 8-10* som ble utgitt i 2013. Selv om studiet hennes ikke eksplisitt konkretiserer et fokus på mangfoldet i islam, berører artikkelen hennes likevel mye av den samme tematikken jeg vil nevne i mitt eget arbeid. Hun undersøker her hvilke substansielle og meningsladde kunnskapsbiter som bringes inn eller utelates i fremstillingen av islam. Midttun argumenterer her for at fremstillingen er knapp med flere svakheter. Hun mener det er for liten vekt på jordingen av islam i hverdagsliv og samfunnsliv, og for liten vekt på sammenhengen mellom skrifttradisjoner, praksis, etikk og på mangfoldet blant muslimer. Hun viser videre til hvor lite endringer som har skjedd innenfor det religiøse feltet, og hevder at læreboka ofte knytter religionstilhørighet til medlemskap og «bestemte handlinger» i trossamfunnet og hjemmet hos de «fem store» religionene (2014). I Midttuns studie er det viktig å understreke at RLE-boka 8-10 er laget etter læreplanen 2006 og er dermed utdatert i henhold til gjeldende læreplan. Her blir det spennende å undersøke hvordan mine funn samsvarer med funnene i RLE-boka Ann Midttun analyserte.

I artikkelen «*Hvordan kan KRLE-faget fremstille Islams mangfold?*» av Dag Hallvard Nestby (2019) blir det drøftet og belyst hvordan mangfoldet i islam kan bli, og blir, fremstilt i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Han sammenligner *KRLE boka 8-10* og *Store Spørsmål 8-10*, og bruker, i likhet med min studie, Jacksons fortolkende metode som sitt teoretiske fundament. Nestby konkluderer med at Store Spørsmål i sterkere grad mestrer å fremme kritiske strømninger enn i KRLE-boka, hvor problematiserende stemmer nesten er helt fraværende. Han mener dermed at Store Spørsmål boken etterlever og inkorporerer læreplanens visjon om KRLE-faget i større og bedre grad enn KRLE-boka, der dette er helt fraværende. Videre skriver han om Store Spørsmål at boken fremhever at debatter muslimer imellom faktisk pågår og understreker at fremstillingen av i islam viser nyanserte forståelser. Han konkluderer også med

at læreplanens visjon om at KRLE faget skal basere seg på menneskerettighetene er kommet «et godt stykke på vei» i Store Spørsmål boken.

I masteroppgaven til Adam Ali undersøker han hvordan islam blir fremstilt i *KRLE-boka 8-10* på ungdomstrinnet og *tro til tanke* på videregående skole. Han avgrensner og fokuserer ytterligere på hvordan religiøs tro og praksis kommer til syne i bøkene og hvordan kontroversielle temaer med henblikk i bildebruk og tekstplass presenteres. I sin gjennomgang konkluderer han med at samtlige av Ninian Smarts syv dimensjoner i varierende grad er implementert i kapittelet om islam. Videre hevder forfatter at kontroversielle temaer i større grad blir skrevet om og avbildet i *tro og tanke* enn i *KRLE-boka*. I *KRLE-boken* var det viet vesentlig mindre oppmerksomhet til konfliktperspektiver og utfordrende sider med religionen. Her trekker forfatter frem hvordan dette kanskje skyldtes at *Tro og tanke* boken er skrevet for elever på slutten av VGS, mens *KRLE-boka 8-10* er beregnet for ungdomstrinnet (Ali, 2021).

En annen relevant masteroppgave utgitt av Cavide Gunay (2021) undersøkes fremstillingen av islam i den nyeste og mest aktuelle læreboken *Store Spørsmål 8-10* utgitt av Aschehoug i 2020. Analysen er gjort med henblikk på den nyeste læreplanen som boken er laget etter. Forfatters hensikt har vært å finne ut om mediens negative fremstilling av islam har blitt reflektert i lærebokens beskrivelser. Det trekkes frem at kapittelet om islam virker forsterkende på stereotypier og fordommer knyttet til muslimer. Videre nevnes det at læreboken legger opp til en ensidig og unyansert fremstilling av hva det vil si å være muslim. Her beskrevet gjennom et eksempel der boken danner et generaliserende inntrykk om at alle muslimske kvinner bruker hijab og at det er få eksempler på muslimer i hverdagskontekst. Læreboken presenterer heller ikke islam på en måte som norske muslimer kan kjenne seg igjen i. Her etterlyser forfatter økt fokus på det muslimske mangfoldet for å få rettferdig og helhetlig fremstilling. Videre markerer funnene fravær av islamsk arkitektur og musikk. Positivt fra funnene trekker forfatter frem at deler av ansiktene til profetene i bokens bildeutvalg er sladdet og dermed kan forstås som et uttrykk for toleranse og respekt (Gunay, 2021).

En annen masteroppgave fra 2015 tar for seg hvordan kvinnesynet i islam blir fremstilt i lærebøker på videregående skole. Vel å merke fokusere forfatter, Marianne Molstad, dermed ikke på bøker fra ungdomstrinnet, men resultatene kan likevel være relevante. Ifølge Molstad pekte funnene på at det var lite mangfold knyttet til kvinnesynet i islam ettersom det ikke var et tydelig skille mellom de ulike normene og praksisene. Videre kommer det heller ikke frem

forskjeller knyttet til interseksjonalitet som klasse, kjønn, alder, rase, etnisitet og sosial klasse, og det er heller ikke fokus på historiske prosesser som viser hvordan kvinnesyn i islam har endret seg. Molstad understreker også at lærebøkene mangler en fremstilling av kvinnesynet i islam satt inn i en norsk samfunnskontekst. I hennes studie fokuserte hun på tre hovedområder som var ekteskap, skilsmisse og klesdrakt. Molstads funn berører min tematikk når det kommer til det indre mangfoldet, så det blir her interessant å se hvordan mine funn kan sammenlignes og knyttes opp mot Molstads konklusjoner om kvinnesynet i islam (Molstad, 2015).

Geir Winje har kommet med mange bidrag innenfor religionsdidaktikken. I artikkelen «*ikke-kristen kunst i KRL-lærebøkene*» (2001) har han undersøkt fremstillingen av islam med fokus på representasjonen av kunsteksempler og hvordan de brukes i en rekke lærebøker på grunnskolen. Selv om denne tematikken eksplisitt ikke berører mitt fokus på mangfoldet, tematiserer det likevel mye det samme. Winje finner ut i sin analyse at to av de tre lærebøkene trosset politikken islam har ovenfor bildeforbud. Han hevder her at bøkene hadde trykket bilder av personer som ikke burde avbildes (Winje, 2001). Samtidig er en rekke kunstformer overfladisk og for lite omfattende dekket i tillegg til at moderne islamsk kunst ikke kommer ordentlig frem. Kunsteksemplene som brukes mener Winje fremmer et bilde av islamsk kunst og kultur som fjernt og gammel. Deler av Winjes konklusjon spesifiserer at islam fremstår som en eksotisk, østlig religion. Ettersom Winjes studie er fra 2001 går jeg utfra at de negative funnene her har forbedret seg i lys av de nye læreplanene og bøkene som har kommet siden da. Det blir her spennende å se hvordan bildebruk og kunst fremgår i min analyse sammenlignet med Winjes (2001).

2.2 Religionsbegrepet og dets forståelse

KRLE-fagets bakgrunn og historie har en sterk forankring i den norske skolens historie som en del av et kristent land. I boken *Nytt blikk på religion* beskrives det hvordan religion som fagfelt opprinnelige het «religionshistorie» før det etter hvert ble supplert og lagt til et ytterligere fokus på kultur, og en mer samfunnsvitenskapelig tilnærming til faget (Gilhus & Mikaelsson, 2012). Først var det religioner i eldre tider og dens skrifter og teksttolkning som sto sentralt, men etter hvert ble sammenlignende perspektiver i større grad vektlagt og fagets teoretiske dimensjon ble utviklet til fagbetegnelsen «religionsvitenskap» fremfor «religionshistorie» alene (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 10). I det mer moderne fagfeltet rommet religionsvitenskapen av religionshistorie, religionsfenomologi, religionsantropologi, religionsfilosofi,

religionspsykologi og religionssosiologi. Alle disse disiplinene åpnet opp for nye forståelser og måter å vurdere religion som fenomen på.

I lys av det overnevnte avsnittet retter Gilhus og Mikaelsson fokus mot å vurdere religionsforståelsen med et dobbelt blikk: De ønsker å «betrakte religion både mer nærsynt som en avgrenset, egenartet størrelse, og med vidvinkel, som integrert i sin større sosio-kulturelle sammenheng» (2012, s. 11). De beskriver sin forståelse av religion som en større integrert del av folks hverdag og ikke bare noe som handler om guder, makter, prestefenomen og teologisk ekspertise. De argumenterer for at religion står i en kulturell kontekst der religiøse prosesser alltid kommer med andre sosio-kulturelle prosesser (2012, s. 11). Videre forklarer forfatterne hvordan religionsforståelsen tradisjonelt sett ofte har blitt sammenlignet med kristendomsforståelsen på grunn av kristendommens hegemoniske posisjon. Denne oppfatningen kan gå i retning av å fremme kristendommen som en ekte og «korrekt» religion fremfor andre religioner, og dette mener forfatter begrenser rammene for det mangfoldige i religion. Perspektivet Gilhus fremmer er å se religion som «et sosialt og kulturelt fenomen som ikke nødvendigvis er avhengig av personlig tro og fromhet for å eksistere, selv om tro og fromhet selvfølgelig bidrar til å nære religion» (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 14).

Gilhus trekker frem tre sentrale og tradisjonelle forståelseshorisonter i sin oppsummering. Den ene kalles for *essensialistisk* forståelse og går ut fra at religion har en vesenskjerne og essens. Den andre kalles for *reduksjonistisk* forståelse og reduserer religion til noe som ikke er religion, og den tredje typen kalles for *hermeneutisk* forståelseshorisont og har en mer fortolkende tilnærming (2012, s. 18). Utenom disse forståelsene beskriver Gilhus det rådende paradigmet for utforskning av religion som *religionsfenomologisk* der hvor religionene blir fremstilt i stor grad gjennom å sammenligne religionene med hverandre. Her etterlyser Gilhus og Mikaelsson et *kulturvitenskapelig paradigme* der hvor religion mer blir betraktet som «en integrert del av kultur og samfunn» (2012, s. 33). Her kommer menneskene mer i fokus og mangfoldet av kilder istedenfor kun på det hellige i religionen. Konsentrasjonen vil bevege seg fra himmelen og ned på jorden og dermed tilrettelegge for å fremstille religion som mer mangfoldig der man også tar høyde for hvordan religiøse sammenhenger virker på ikke-religiøse omgivelser. Hvordan lærebøkene i skolen korrelerer og samsvarer med de ulike forståelsene Gilhus diskuterer gjenstår å se. Jeg vil her forsøke å undersøke hvilke av disse religionsforståelsene som blir fremmet av forfatterne i lærebøkene. Det kan tenkes at den nye læreplanen i større grad

imøtekommer det kulturvitenskapelige paradigme Gilhus etterlyser og forutser som en ny forståelse av religion.

Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen (2016) belyser religionsforståelsen ved å trekke frem hvordan man kan vektlegge substansielle-, og funksjonelle religionsdefinisjoner. Den substansielle er ute etter å beskrive hva religion er, mens det funksjonelle mer hva den gjør. Han understreker hvordan de fleste religionshistorikere er enige om at religion er et menneskelig, kulturelt og sosialt konstruert fenomen. I den anledning trekker Andreassen (2016) også frem det han beskriver som en «religionsvitenskapelig religionsdidaktikk». Gjennom denne forståelsen nevner han at skolen utforsker og analyserer både «politikk, litteratur, kunst og historie som menneskelige og kulturelle fenomener» (Andreassen, 2016, s. 57) og at religiøse tradisjoner bør utforskes på samme måte. Han sier om den religionsvitenskapelige religionsdidaktikken at den søker å være nøytral ved at religioner sidestilles og behandles likt der hvor kunnskap bringes frem gjennom sammenligning. I denne anledning kommer det sammenlignende utenfraperspektivet inn som en klar målsetting. Samtidig beskriver han hvordan denne tilnærmingen også får noe kritikk ved at den kan egne seg dårlig til religionsundervisningen fordi det baserer seg på antagelser (Andreassen, 2016). I denne kritikken ligger det til grunn en forståelse for at religionsundervisningen også bør vektlegge individuelle troserfaringer og opplevelser, som for øvrig dermed står i stil Jacksons fortolknings metode og Eidhamars utenfra- og innenfraperspektiv.

2.3 Jacksons fortolkende tilnærming

Her vil jeg trekke frem den kjente religionspedagogen *Robert Jacksons* og hans fortolkende tilnærming til religioner og livssyn (Jackson, 1997). Det er ved hjelp av Jacksons fortolkende modell jeg primært vil gjøre min analyse, og den blir dermed et viktig teorigrunnlag til analysedelen. Jacksons fortolkende metode har betydning for hvordan lærebøker presenterer religion. I sitt arbeid er Jackson særlig opptatt av hvordan skolen og undervisningen bør møte utfordringer knyttet til det mangfoldige og pluralistiske samfunnet. Som nevnt innledningsvis er det mye negativ oppmerksomhet og omtale rundt islam, og det er derfor spesielt viktig at religionsundervisningen tilpasser seg og ivaretar islam, men også alle andre religioner og livssyn. I likhet med Gilhus og Mikaelssons, kritiserte også Jackson den fenomenologiske tilnærmingen å forstå religion på. Han argumenterte heller for at religion burde studeres som et antropologisk fenomen (1997). Han hevdet at fremstillingen av religion i den vestlige verden

blir presentert som homogene systemer med utgangspunkt i religionens kjerne eller essens der hvor religion anses som faste strukturer (Jackson, 1997). Jacksons beskrivelse av hvordan den vestlige sivilisasjonen påvirker fremstillingen av religioner i fagfeltet, står i stil med det *Edward Said* skriver om i sin bok *Orientalismen* (2018). Han beskriver her hvordan europeisk kultur ble styrket og fikk en sterkere posisjon ved å anse seg selv som en motpol til Midtøsten som deretter ble fremstilt som noe fremmed og fjernt (W.Said, 2018). Jackson etterlyser en mer mangfoldig fremstilling der stereotypiserende systemer reduseres og flere sider med religionen kommer frem.

Ifølge Jackson (1997) må religiøse tradisjoner i større grad tolkes og forstås som et kulturelt og menneskelig fenomen. Denne forståelsen står i stil med den kulturvitenskapelige paradigme, der hvor Jackson argumenterer for at religion operer på tre forskjellige nivåer: *tradisjon-, gruppe- og individnivå* (Jackson, 1997, 2011). I min studie vil jeg også omtale disse nivåene som perspektiver. I denne tredelte modellen er *tradisjonsnivået* opptatt av fremstillingen på et overordnet nivå der hvor religiøse denominasjoner og kulturelle perspektiver samles rundt beskrivelsen av religionens «kjerne». Tradisjonsnivået kan historisk sett tenkes å være en typisk fremstilling av de gamle verdensreligionene i skolen, som har endret seg i takt med endringer innenfor fagfeltet rundt religion gjennom historien. I min studie vil overordnende og generelle beskrivelser av Sunni og Sjia retningene være typiske eksempler på beskrivelser fra tradisjonsnivået. På *gruppenivå* åpnes det opp for et noe utvidet perspektiv hvor fokuset ligger mer på ulike grupperinger og forskjellen mellom disse. I Norge finnes det for eksempel mange retninger innenfor kristendommen som alle har sine ulike praksiser og forståelser. På *Individnivå* fokuseres det mer på individets personlige forhold til tro og religion. Typisk her fokuseres det på individets personlige og subjektive erfaringer med egen tro. Det kan for eksempel være skildringer fra en muslimsk jente om hennes erfaringer i møte med de muslimske høytidene. Disse nivåene henger sammen og må sees i sammenheng for å best mulig danne seg en dekkende forståelse av religionen utfra de mange variasjonene. Det er særlig individnivået jeg i min oppgave spesielt vil undersøke om fremstilles og benyttes i lærebøkene.

Gjennom en slik fremstilling hevder Jackson at alle religionene blir behandlet på en måte som anerkjenner deres komplekse mangfold der også religionens møte med kultur blir beskrevet. Også de personlige elementene ved religion blir her vektlagt da menneskelig erfaring blir satt i fokus (Jackson, 1997, 2011). Samtidig understreker Jackson (1997, 2011) at denne tilnærmingen ikke bør erstatte all annen religionsundervisning og andre måter å jobbe med

religion på. Han understreker videre at man for eksempel fremdeles må undersøke religiøse tekster og religiøs kunst, og samtidig fokusere på den historiske tilnærmingen.

For å få en dypere forståelse av den tredelte modellen vil jeg trekke frem og forklare tre begreper Jackson beskriver og som ligger tett opp mot hans tilnærming: *Representasjon*, *tolkning* og *refleksivitet*. Jackson (2009) beskriver hvordan *representasjonen* er viktig for å forstå religionene og stiller seg her skeptisk til om hvorvidt presentasjonene i dag faktisk gir en fremstilling som korresponderer og samsvarer med de erfaringene og opplevelsene de religiøse aktørenes faktisk sitter med. Det er her Jackson er opptatt av at individnivået i sin kontekst må komme tydeligere frem i selve presentasjonen. *Tolkning* handler om at elevene skal lære seg å forstå det religiøse språket, slik en fra innsiden av en religiøs tradisjon oppfatter religionen. For at dette skal bli mulig må vi bevege oss tilbake til representativiteten, der hvor sammenligning og kontraster bør vies mer oppmerksomhet. I denne sammenheng blir det nødvendig at religionslæreren og lærebøkene beveger seg mellom både et faglig innenfra og faglig utenfra perspektiv. I religionsdidaktikken er dette også en utfordring fordi lærere ofte kan vegre seg fra å for eksempel benytte elever som representanter i religionsundervisningen eller å generelt uttale seg om religioner fra et innenfra perspektiv. Det siste begrepet Jackson trekker frem handler om *refleksivitet* og tar for seg hvordan elevene ikke kun lærer kunnskaper om religionene, men at elevene også får mulighet til å reflektere over den nye kunnskapen de tar innover seg og får sammenligne den med sine medelevers oppfatninger og ideer.

I sammenheng med den fortolkende metoden argumenterer Jackson (2004) for at religionsundervisningen bør være *dialektisk* og at undervisningen må ta hensyn til å inkludere mangfoldet i klasserommet. Dette kan oppnås gjennom å basere seg på prinsippene jeg blant annet har nevnt i avsnittene over, der også læreren viser sensitivitet i møte med elevene og materialet som skal studeres. Læreren må også følge en passende pedagogisk tilnærming. Disse begrepene henger altså sammen med nivåene knyttet til tradisjon, gruppe og individ der prinsippenes formål handler om å vise at religion er mangfoldig, foranderlig og dynamisk. Også innenfor de ulike nivåene må denne kunnskapen prosesseres i lys av tolkningen og refleksiviteten som må ligge bak. Dersom religionsundervisningen mestrer å fremme en slik tilnærming vil elevene forstå og tolke mediens negative omtale på en langt mer nyansert og reflektert måte. Det vil igjen føre til at verdier som respekt og toleranse stimuleres, og dermed blir opplæringslovens formuleringer om dette praktisert og etterlevd.

2.4 Innenfra og utenfra, faglig og personlig

Selv om mitt største fokus i analysedelen vil basere på Jacksons fortolkende metode, vil jeg også diskutere hvordan *innenfra-* og *utenfraperspektivet* fremkommer i lærebøkene. Som nevnt er Jackson i sine prinsipper opptatt av at læreren varsomt må forsøke å fremme et innenfra perspektiv i sin undervisning. Andreassen (2016) beskriver i sin bok *Religionsdidaktikk – En innføring* mer om dette perspektivet. Ifølge Andreassen vektlegger man å presentere en religion gjennom de troendes øyne når man anvender et *innenfra perspektiv*. Fra et *utenfraperspektiv* skildres religionen med en tydeligere avstand og er i større grad beskrivende. Fremstillingen fokuserer på det saklige og korrekte, uten at det nødvendigvis preges av hvordan personer fra religionen selv framstiller de samme hendelsene. Innenfraperspektivet blir mer opptatt av hvordan personene selv oppfatter fremstillingen. Andreassen nevner et eksempel der hvor buddhister selv framstiller det å være buddhist, og dette krever da empati og innlevelse. Det risikable og utfordrende med en slik tilnærming er «essensialisering og hvem man lar være representanter for innenfraperspektivet i de ulike religionene» (Andreassen, 2016, s. 128). Den religionsvitenskapelige didaktikken vil her vektlegge og ønske at utenfraperspektivet preger undervisningen. Religionsundervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk som også opplæringsloven (2021) nevner, og det er her utenfraperspektivet blir viktig. Ifølge Andreassen bør det faglige utenfraperspektivet dominere, men han hevder at innenfraperspektivet også kan prege undervisningen i noen sammenhenger.

Innenfra- og utenfraperspektivet blir ytterligere presentert og forklart av Eidhamar (Sødal et al., 2009). Eidhamar presenterer de ulike perspektivene utfra en sammenligning av et bilde av en bygning. Han hevder at trostradisjoner, på samme måte som en bygning, har både en innside og en utside. Dersom man konkluderer og definerer kun på bakgrunn av en av disse sidene får man et ufullstendig bilde av religionen. Selv om begge perspektivene er med, vil det heller ikke nødvendigvis gi det korrekte fullstendige bildet ettersom både utsiden og innsiden kan beskrives fra ulike vinkler. Slik sett sammenligner Eidhamar den komplekse representasjonen av religion, og understreker også at man kan ha både et faglig og et personlig forhold til en trostradisjon. Slik sett må man forholde seg til om hvorvidt man presenterer religionen fra et innenfraperspektiv eller utenfraperspektiv, men også ha i bakhodet om man har riktig balanse til det faglige og personlige forholdet til religionen. For å beskrive disse aspektene nærmere vil jeg trekke frem modellen Eidhamar (2009) utdyper:

Tabell 1: Innenfra- og utenfraperspektiv

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

(Sødal et al., 2009, s. 95)

Denne firedelte modellen presenterer et skille mellom de ulike forholdene til religion. Eidhamar (2009) beskriver de fire perspektivene på følgende måte: *Personlig utenfraperspektivet* beskrives som den tilnærmingen man har til alle de trostradisjonene man selv står utenfor. Dette kan bety at man i variert grad er uenig i det disse trostradisjonene står for. Dette er et helt naturlig perspektiv i private sammenhenger, men er ikke aktuell i skolens undervisning. *Personlig innenfraperspektiv* er posisjonen man har til sin egen trostradisjon. «Dette forholdet er ikke mindreverdige i forhold til det faglige, men det hører hjemme i andre sammenhenger» (Sødal et al., 2009, s. 95). Læreren må her passe på å ikke utøve sin tro i undervisningen og heller ikke gi faglige fremstillinger på bakgrunn av sin egen og andres tro. I lærerrollen forutsettes en faglig tilnærming, og det består også av at disse rollene ikke blir blandet (Sødal et al., 2009). Det *faglige utenfraperspektivet* er ofte tilfelle innen religionshistorisk forskning der man søker å avdekke de historiske hendelsene på en mest mulig riktig måte uten at man tar hensyn til hvilke trostradisjon læreren selv tilhører og hvilke meninger læreren eventuelt skulle ha om de samme hendelsene. Det faglige innenfraperspektivet søker etter å betrakte en religion innenfra på en faglig måte. Eidhamar (2009) bruker et eksempel med spørsmålet om hvordan buddhismen forstår seg selv. For å forstå hvordan en buddhist opplever det å være en buddhist kan man gå inn i «det buddhistiske huset» og beskrive det så korrekt som mulig, sett innenfra. På samme måte kan man besøke andre religioners hus og samlingssteder. I min sammenheng om islam kan det dreie seg om å gjøre en ekskursjon til en moské. Her kan man få omvisning og foredrag av en muslim som jobber der. Jeg har selv vært med på dette som skoleelev og som lærerstudent i praksis. Det må likevel innebære en viss grad av distanse, selv om distansen her er langt mindre enn i det faglige utenfraperspektivet (Sødal et al., 2009). Uheldig bruk av begreper som «vi» og «de» kan være med å skape en ubalanse mellom disse perspektivene.

I forbindelse med disse perspektivene kom Eidhamar (2019) i 2019 ut med en artikkel som drøftet dem ytterligere. Her trekker Eidhamar frem og henviser til tre religionsdidaktiske

modeller og tendenser skissert opp av Andreassen (2008). «Den ene ytterpolen er konfesjonsbunden og kristen, representert ved det gamle kristendomsfaget. «Nummer to inkluderer eksistensielle erfaringer og livstolkning i undervisningen, noe som i stor grad har vært vanlig i KRL/RLE/KRLE» (Eidhamar, 2019, s. 32). Eidhamar (2019, s. 32) beskriver videre hvordan Andreassen så trekker frem en tredje modell han beskriver som ytterpolen til den *konfesjonsbundne* undervisningen. Denne er basert på rene religionsvitenskapelige prinsipper som i hovedsak belager seg på et faglig utenfraperspektiv. Eidhamar anser denne inndelingen som fruktbar, og bruker den som utgangspunkt for en egen bearbejdet inndeling som baserer seg på Andreassens: Nummer en, den konfesjonsbundne modellen er ikke aktuell for KRLE.. «Nummer to kombinerer faglig undervisning med åpenhet for også å arbeide med livstolkning og eksistensielle spørsmål på en upartisk måte» (2019, s. 32). Denne beskriver han (2019) som *perspektivmangfoldsmodellen* ettersom det faglige perspektivmangfoldet kommer tydelig frem her. Nummer tre benevner han som *utenfraperspektivmodellen* fordi det faglige utenfraperspektivet her benyttes mer eller mindre rendyrket. Eidhamar ønsker ikke å benevne denne som religionsvitenskapelig da det kan virke misvisende ettersom også perspektivmangfoldsmodellen i stor grad er religionsvitenskapelig basert.

Disse to modellene kan virke som ytterpoler i dagens religionsundervisning, der lærere gjerne beveger seg på en glideskala mellom disse. Oppsummert tydeliggjør Eidhamar (2019) hvordan Andreassen argumenterer for at det faglige utenfraperspektivet bør dominere religionsundervisningen ettersom det lettere imøtekommer de religionsvitenskapelige premissene som omhandler hensynet til en objektiv og kritisk undervisning. Eidhamar på sin side argumenterer utfra en kombinasjon av at et faglig utenfra- og innenfraperspektiv vil gi det faglig sett mest heldekkende bildet. Samtidig tydeliggjør han at dette stiller høye faglige krav til læreren i møte med den enkelte elev. Selv om disse modellene og prinsippene angår hele religionsundervisningen på et overordnet nivå, er det åpenbart at de også spiller en rolle i lærebøkens formuleringer og fremstillinger. Som nevnt viser undersøkelser at lærebøkene i stor grad enda brukes i undervisningen, og når lærebøkene er såpass eksplisitt tydelige er det spesielt viktig at de er bevisste på ulike perspektiver, og er ryddig og tydelig på hvilke perspektiver som er presentert. Disse perspektivene vil jeg drøfte gjennomgående i mitt møte med lærebøkene jeg skal analysere.

2.5 Mangfold i opplæringsloven og læreplanen

I lys av problemstillingen min vil jeg altså undersøke hvordan lærerplanen samsvarer og korresponderer med fremstillingen av islam og de resultatene jeg kommer frem til i analysedelen. I den anledning er det nødvendig å forstå hvordan opplæringsloven og lærerplanen får en avgjørende og førende tyngde. Disse bestemmelsene er skolen og lærebøkene pålagt å følge ettersom det er lovfestede avgjørelser som er utformet, og vedtatt, av kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet er igjen underlagt den Norske regjering. Læreplanverket på sin side er en forskrift med hjemmel i opplæringsloven, og er forpliktende for grunnopplæringen. Læreplanverket danner fundamentet og normen for den mer konkrete opplæringen i skolen. Den består av en overordnet del, fag- og timefordeling og læreplaner for de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2022). I læreplanverket finner vi altså læreplanen for KRLE-faget som jeg i det følgende vil gå gjennom for å belyse hvordan den tematiserer mangfold. Her vil jeg også ta oss gjennom noen spesielt relevante paragrafer fra opplæringsloven.

2.5.1 Mangfold i lys Opplæringsloven

Opplæringsloven presenterer først skolens formålsparagraf som ifølge Andreassen (2016) kan ses på som skolens verdigrunnlag og gir et tolkningsgrunnlag for resten av innholdet i lovverket. Dette utgjør kapittel 1, men det er også egne paragrafer for religionsundervisningen som jeg vil komme tilbake til i neste avsnitt. Innledningsvis kan det være interessant å nevne at opplæringsloven kan knyttes til FNs internasjonale menneskerettigheter slik også Nestby (2019) belyser og drøfter i sin artikkel. Det første punktet i kapittel 1 (2021) påpeker hvordan opplæringen i skolen skal «opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Det neste punktet understreker hvordan opplæringen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, men også verdier som «kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Videre påpekes det at «opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding» (2021).

Resten av det første kapittelet trekker bl.a. frem viktigheten av å utvikle holdninger, kunne delta i felleskap i samfunnet, lære seg kritisk tenkning og hvordan skolen skal møte elevene med tillit og respekt. På bakgrunn av overnevnte punkter ser vi altså at de lovfestede bestemmelsene

trekker frem mange formuleringer som både eksplisitt og implisitt berører tematikken omkring mangfold og hvordan det bør håndteres og imøtekommes. Andreassen beskriver disse punktene som grunnleggende verdimeslige mål for undervisningen i skolen som har en tydelig intensjon om å være inkluderende (2016). Til et av punktene beskriver likevel Andreassen hvordan et mer analytisk utenfraperspektiv heller kunne påpekt mer motstridende poenger i forbindelse med hvordan verdiene presenteres.

I paragraf § 2-3 understrekes det at «skolen skal vise respekt for elevane og foreldra sine religiøse og filosofiske overtydingar og sikre retten til likeverdig opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Selv om punktet her nevner skolen spesifikt, gjelder de samme bestemmelsene for lærebøkene i faget. Her blir det viktig at lærebøkene formuleringer fremmer en tilnærming som fremmer respekt og likeverdig opplæring. Videre konkretiseres det i paragraf 2-4 (2021) at faget skal samle alle elevene, ikke være forkynnende og at det skal gi kjennskap til kristendommen og andre verdensreligioner. Et av punktene beskriver hvordan faget «skal bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms-og livssynsspørsmål» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her nevnes «ulik oppfatning» som her tydelig og klart dreier seg om ulike religiøse overbevisninger og dermed berører mangfoldstematikken.

Det kanskje mest relevante punktet beskriver hvordan undervisningen i faget «skal presentere ulike verdensreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna» (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Dette punktet presiserer altså at religioner og livssyn skal fremstilles på en objektiv, saklig og kvalitativ likeverdig måte. Innbakt i dette impliseres det at ingen religioner skal få prioritet eller forrang fremfor de andre. Budskapet og oppfordringen i denne paragrafen er veldig sentral og mye diskutert i det religionsdidaktiske fagfeltet. Disse oppfordringene gjelder også gjennom formuleringene lærebøkene fremstiller, og den legger klare retningslinjer for den spesifikke læreplanen i KRLE-faget som jeg kommer nærmere innpå i avsnittet under.

2.5.2 Mangfold i lys av læreplanverket

I læreplanverkets overordnet del finner vi enda mer detaljerte punkter om formålet med opplæringen, inkludert verdiene og prinsippene som skal gjelde i skolen. Punkt 1.1 om

menneskeverdet tar opp hvordan «skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Videre tar overordnet del opp hvordan «skolen skal bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det neste punktet beskriver så hvordan en felles referanseramme er viktig for den enkeltes tilhørighet, at det skaper samhold og skaper et større fellesskap som skal gi rom for mangfold, og gjøre elevene i stand til å få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. Under seksjonen om demokrati og medvirkning beskrives det også hvordan et demokratisk samfunn innebærer at «arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn». Oppsummert ser vi at overordnet del konkretiserer og benytter begrepet «mangfold» ved flere anledninger – også i flere tilfeller enn jeg har inkludert i dette avsnittet.

2.5.3 Kjerneelementer i læreplanen

Over til læreplanen for KRLE-faget: jeg vil her fortsette med å gjøre rede for punkter og beskrivelser som direkte eller indirekte tematiserer mangfold og islam. Etter fagfornyelsen har begrepet mangfold fått større plass og blitt brukt mer omfattende. Under det overordnede punktet «fagets relevans og sentrale verdier» finner vi de grunnleggende beskrivelsene og verdiene faget skal bygge på. Disse punktene beskriver mye det samme som læreplanverkets overordnede del som jeg allerede har nevnt. Kjerneelementene oppgir blant annet at «faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå» (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette punktet nevner altså eksplisitt både individ-, gruppe- og tradisjonsnivå som jeg, gjennom min problemstilling, skal studere nærmere gjennom Jacksons fortolkningsmodell. Begrepene lokalt, nasjonalt og globalt er begreper som også i stor grad assosieres og relaterer til mangfold, og disse begrepene vil jeg også trekke frem i analysedelen. Videre beskriver kjerneelementene hvordan «elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold». Her kan det se ut som dette er det punktet som tydeligst understreker det indre mangfoldet i religionene. Blant punktene som står oppgitt under de tverrfaglige temaene i faget blir det under overskriften «demokrati og medborgerskap» beskrevet hvordan elevene skal «... få øvelse i å innta ulike perspektiver. KRLE-faget bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn»

Det er også interessant å se hvordan kjerneelementene beskriver hvordan «elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder (Kunnskapsdepartementet, 2022)». Videre i samme avsnitt kommer det frem hvordan «kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementene og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold» der hvor også begrepet «definisjonsmakt» blir nevnt (2022). En annen beskrivelse tar opp hvordan «elevene skal få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv (2022)». Gjennom disse benevnelsene ser vi at mangfold blir tematisert på en måte som argumenterer for religion som et historisk, dynamisk og sammensatt fenomen. Disse beskrivelsene står i god stil med det jeg har trukket frem i avsnittene om ulike religionsforståelser og definisjoner. Det kan her virke som at kjerneelementene gir uttrykk for at Gilhus (2012) sin forståelse av religion også fremmes gjennom kompetansemålene sine beskrivelser. Her blir det i analysen interessant å se hvordan forfatterne av lærebøkene formidler sin religionsforståelse.

Under kjerneelementenes punkt «kunne ta andres perspektiv» blir også innenfra- og utenfraperspektivet brukt eksplisitt: «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller» (2022). Videre fra denne beskrivelsen kommer det frem hvordan faget på den måten skal «bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse» (2022). Begrepet mangfoldskompetanse er nytt i LK20. Altså ser vi at kjerneelementene oppsummert spesifiserer mangfolds-begrepet ved flere anledninger slik også den gamle læreplanen gjorde. Verdt å understreke er begrepet «indre mangfold», det er nytt i den nye læreplanen. Dette har ikke blitt eksplisitt nevnt i tidligere læreplaner.

2.5.4 Kompetansemål i læreplanen

Når det gjelder kompetansemålene i den nye læreplanen er disse mer generelle og mindre konkretiserte enn i tidligere læreplaner. I læreplanen fra 2015 (2021) var det for eksempel konkrete kompetansemål til hver av verdensreligionene. Det er ikke lenger tilfelle etter fagfornyelsen da det nå heller er ordnet etter tema. Det at kompetansemålene har blitt mer

generelle åpner opp for mer valgfrihet fra læreren og skolen til å disponere andre læringsressurser og metoder i sin undervisning. I den anledning er også innføringen av begrepet «dybdelæring» etter fagfornyelsen relevant. Dybdelæring (2022) skal åpne opp for en dypere forståelse, og muliggjøre å se mer sammenhenger enn i tidligere læreplaner. I lys av dette blir gjengivelse av fakta og kunnskap mindre fokusert på, og dette har sammenheng også med nedtoningen av antall kompetansemål i faget.

Under kompetansemålene oppgitt etter 10.trinn vil jeg her trekke frem noen av målene. Et av punktene beskrives som «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her får punktet en implisitt assosiasjon til mangfold gjennom dets beskrivelse av endringsprosesser på det globale og nasjonale nivået. Videre beskriver et mål hvordan faget skal: «utforske og presentere religiøst mangfold og religiøse praksiser utenfor etablerte religionssamfunn» som altså eksplisitt er svært relevant og tydelig på det som angår internt mangfold i min oppgave. Til neste punkt beskrives det hvordan faget skal bidra til å «sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om religioner og livssyn» (2022) som her kan være relevant for min studie i lys av hvordan skolen og lærere benytter seg av utdaterte og gamle lærebøker i faget. Det kan være hensiktsmessig å danne seg et kritisk blikk på lærebøkene som sannsynligvis i noen tilfeller kan fremstå som unyanserte og utdaterte. Videre nevner et annet kompetansemål: «... utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning (2022)». Her igjen berøres perspektiv-begrepet som jeg vil komme tilbake til i analysen. Det påfølgende kompetansemålet er også nyttig i min sammenheng og beskriver at faget skal «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn». Altså nevnes mangfold eksplisitt. Noe overraskende benyttes begrepet mangfold eksplisitt kun to ganger i kompetansemålene. Den gamle læreplanen nevnte mangfold under kompetansemålene hos alle de ulike religionene, men den hadde også et eget avsnitt med overskrift religiøst mangfold som ytterligere beskrev mangfold i konkrete punkter.

2.6 John Goodlads læreplanteori

I forbindelse med læreplanen og dens betydning er det passende å også nevne John Goodlads læreplanteori (Garmannslund et al., 2022) som har utviklet et læreplanteoretisk begrepsapparat for vår læreplanforståelse. Selv om min oppgaves teoretiske utgangspunktet først og fremst baserer seg på Jacksons fortolkningsmodell kan det være interessant å undersøke hvorvidt den

nye læreplanen fra 2020 aktualiserer Goodlads teori. I en publikasjon om videreutdanning for lærere utført av oxford research, men publisert gjennom UDIR (Garmannslund et al. 2022), blir Goodlads teori gjengitt og forklart. Her beskrives det hvordan Goodlad klassifiserer læreplaner i fem nivåer ut ifra hvordan de fremtrer. Disse nivåene skal beskrive hele prosessen læreplanen presenteres fra læreplanideer til dens virkeliggjøring i opplærings situasjonen. Innbakt i dette menes da hvordan utdanningssystemet fremmer læreplanen i sin presentasjon til hvordan læreplanene faktisk oppleves og erfares av elevene i klasserommet. I publikasjonen fra UDIR blir disse fem nivåene beskrevet i overskriften som læreplanens fem ansikter.

Det første nivået handler om *den ideologiske læreplanen* der hvor selve ideen bak læreplanen er i fokus. Hva dreier de ideologiske perspektivene og vurderingene seg om hvorvidt disse tankene er tuftet på innspill fra utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser. Det neste nivået beskrives som *den formelle læreplan* og symboliserer den faktiske vedtatte læreplanen bestående av fag- og studieplaner de ulike utdanningsinstitusjonene har utarbeidet. Dette nivået betraktes som det faktisk bestemte og kan sammenlignes med en kontrakt mellom studiested og samfunnet. Det tredje nivået nevnes som *den oppfattede læreplanen*, og er ifølge Goodlad (2022) det nivået som har størst innflytelse på den praktiske bruken og realiseringen av en læreplan. Dette fordi den oppfattede læreplanen er et slags resultat av hvordan den enkelte religionslæreren faktisk tolker og gjennomfører den mer formelle læreplanen. Her er det de individuelle erfaringene, antagelsene og betraktningene i møte med læreplanen som faktisk legger føring og bestemmer hvordan gjennomførselen av undervisningen blir. Denne henger noe sammen med det fjerde nivået, *den gjennomførte læreplanen*, som dreier seg om den oppfattede læreplanen omsatt i praksis. Altså hva som skjer i undervisningen og de rammefaktorene og betraktningene som involveres i denne prosessen. Det siste nivået omtales som *den erfarte læreplanen* og konsentrerer seg mer om hvordan den enkelte eleven faktisk oppfatter opplæringen. Her kan det for eksempel oppstå et sprik mellom lærerens intensjon i undervisningen (altså det oppfattede nivået) og det eleven faktisk lærer og oppfatter (det erfarte nivået). Ettersom min studie vil undersøke læreplanens korrespondanse og samsvar med fremstillingen av islam, kan Goodslads læreplanteori her bidra med å aktualisere mine funn i møte med læreplanen.

2.7 Lærebøkenes funksjon og rolle i skolen

Her vil jeg trekke frem hvordan lærebokutvalget bestemmes og hvilke kriterier som stilles ved valg og vurdering av lærebøkene. Det er ingen tvil om at lærebøkene tradisjonelt sett har betydd mye for hvordan elever, lærere og foresatte opplever KRLE-fagets innhold og arbeidsmåter. Ifølge Geir Winje (2009) er det vanligere å gå til læreboken enn til læreplanen når man skal sette seg inn i hva faget handler om. I denne sammenheng er det også viktig å ta innover seg at lærebøkene i KRLE-faget beskriver noe langt mer dynamisk og foranderlig enn en lærebok i for eksempel matematikk faget. Dette fordi religion er mer levende som ikke nødvendigvis eksplisitt og enkelt bare kan forklares utfra en bok.

I *Religions- og livssynsdidaktikk* beskrives det hvordan Lærebokkunnskap tar for seg typiske trekk ved læreboksjangeren. Her drøfter forfatter, Egil Børre Johnsen (1999), hvordan en god lærebok må være faglig holdbar, men at det også er viktig at den henvender seg til elevene på en egnet måte. Dette beskriver han som en elevtilpasning som avhenger av både layout, språk og andre virkemidler. Mer konkret foreslår Johnsen at lærebøkene vurderes etter tre sett av kriterier (1999). Først og fremst bør innholdet vurderes ved å studere hvorvidt det faglige innholdet er korrekt og riktig presentert. I analysen min vil det faglige innholdet bli betydelig vektlagt ettersom det er her inntrykk og forståelsen av religion hos elevene faktisk fremkommer. Det andre kriteriet handler om at bøkene kan vurderes med utgangspunkt i didaktiske kriterier (Johnsen, 1999), og det tredje kriteriet gjelder bøkens fysiske utforming. Her skildres det hvordan både «format, skrifttyper, bilder og design har en betydning når elevene skal ta bøkene i bruk» (Sødal et al., 2009, s. 172). Selv om den fysiske utformingen ikke har noe stor betydning og relevans for min problemstilling kan det likevel være med å bestemme hvordan presentasjonen av islam faktisk oppleves. I forbindelse med Johnsen's første kriterium om det faglige innholdet i lærebøkene, er det også verdt å nevne Skrunes (2010) og hvordan han beskriver «*kunnskapsperspektivet*» som en innfallsvinkel eller tilnærming om hvordan utforske og analysere kunnskapsinnholdet i bøkene. Dette vil jeg komme til i metode og analyse delen.

2.8 Lærebøkens definisjon og avgrensning

Når det gjelder lærebøker og hvordan de historisk sett har blitt definert og avgrenset poengterer Skrunes (2010) at det har vært vanskelig å innføre en klar og tydelig bestemt definisjon. Historisk sett var begrepsbruken og lovverket tilknyttet læreboken i stor grad assosiert med, og bygget på, kristendommen. Det var da Kongen som godkjente lærebøkene. I 1984/1987 kom

det en ny definisjon fra Grunnskolerådet som i økt grad nå muliggjorde for lærerne å velge undervisningsstoffet etter egne ønsker. På bakgrunn av denne nye definisjonen ble den beskrevet på følgende måte: «Den er et trykt læremiddel, elevene skal bruke den regelmessig, og den skal være forankret i læreplan/fagplan» (Skrunes, 2010, s. 28). Det var altså først her det ble eksplisitt poengtert at lærebøkene skulle forholde seg til en læreplan og fagplan. Mer om læreplanens utvikling vil jeg her komme tilbake til. Utenom disse punktene var det også et fjerde aspekt som tydeliggjorde at lærebøkene må være skrevet med sikte på å oppfylle de pedagogiske-institusjonelle kravene, og de nivåspesifikke kravene som ligger innebygd i institusjonens nivåinndeling. Altså kom her lærebøkene i en slags særstilling selv om det etter denne avklaringen også ble muliggjort med andre læremidler i pedagogiske sammenhenger.

I forlengelse av dette er det også viktig å få frem at lærebøkene og læremidlene i skolen er i stadig endring. Skrunes (2010) utdyper dette videre med å forklare hvordan det i et historisk perspektiv er lett å se at lærebøkene har endret seg i både innhold, design, bruk av virkemidler, språk, hjelpemidler osv. I lærebøkene vil det også være betydelige forskjeller mellom fagene som blant annet kan forklares utfra den teknologiske utviklingen som igjen har åpnet opp for bruk av flere virkemidler. Samtidig skjer det også utvikling og endringer i skolefagets kunnskapsfelt som gjør at lærebøkens innhold fort blir utdatert. Her gjelder også endringer i den pedagogiske tenkningen og hvordan utformingen og bruken av boken vurderes. Skrunes beskriver hvordan «framtidens lærebok vil også være barn av sin tid» (Skrunes, 2010, s. 32), der hvor poenget er at lærebøkene gjenspeiler den tiden de er laget i og det kan derfor tenkes at det blir vanskelig for noen å kunne skape den ideelle læreboken. På bakgrunn av dette blir lærebøkene automatisk et spennende forskningsfelt som vil kreve oppdatert, og nyansert forskning på. Siden KRLE-faget er et kulturelt, levende og foranderlig fenomen kan det tenkes at KRLE-faget er et spesielt viktig forskningsfelt å holde oppdatert. Også læreplanene vil endre på seg og kreve ny forskning.

2.8.1 Lærebøkens posisjon i markedet

Når vi her beskriver lærebokens historie og rolle i skolen er det relevant å påpeke hvordan lærebøkene er blitt en salgsvare etter de er ferdig produsert og skal ut i markedet. Dette fordi det ikke nødvendigvis er tatt for gitt hvilke lærebøker som blir brukt og hvordan. Denne delen er mest ment å belyse og supplere undersøkelsen jeg utførte. Forlagene som produserer lærebøkene må konkurrere mot hverandre om kjøpers oppmerksomhet der de aktuelle kjøperne

har ulike interesser og prioriteringer. I dagens samfunn kan det tenkes at lokale forskjeller og variabler kan spille en rolle for hvilke bøker forskjellige skoler ønsker å kjøpe. I markedsføringen av disse bøkene fra forlagene er det viktig hvordan forlagene opptrer og fremfører sine salg. Hva blir framhevet som lærebokas kvaliteter og fortrinn? Hvordan etableres kontakten mellom forlag og kjøper? Brukes det gratis eksemplarer? Hvordan virker presentasjonsmåtene på kjøper? Her blir dermed læreboken en reklamegjenstand (Skrunes, 2010). Kjøper på den andre siden står ovenfor viktige vurderinger og spørsmål i forbindelse med valg av type lærebok. Disse bøkene vil tross alt være med å forme og påvirke både lærerne og elevene i lang tid, og vil også indirekte påvirke hvordan skolen i sine valg og vurderinger velger å gjøre prioriteringer knyttet til bøker som i ulik grad imøtekommer og ivaretar mangfoldet.

I *RLE i klemme* trekker Bråten (2014) frem hvordan skoler har vært uvillige til å investere i nye lærebøker i KRLE-faget. Dette på grunn av nasjonale og internasjonale rettsprosesser i kjølvannet av innføring av faget kristendomskunnskap med religions- og livssynsundervisning i 1997, og dessuten hyppige endringer i den nasjonale læreplanen for faget etter 1997. Forlagene, som beskrevet i overnevnte avsnitt, har også vært avventende med å produsere oppdaterte læreverk, fordi kjøpergrunnlaget ikke nødvendigvis har vært godt nok (Bråten, 2014). Videre henviser Bråten (2014) til KURLE-surveyet som presenteres i kapittel 2 av boken og er rettet mot RLE-lærere i perioden 2011-2012. Her ble det rapportert at flertallet brukte bøker i faget som var oppdatert etter datidens seneste læreplan i 2008. Svarene viste at mange skoler enten nylig har kjøpt inn nye verk, eller at de jobber med prøveeksemplarer som de har fått tilsendt fra forlagene. Videre svarte 52,1 prosent av lærerne at de var tilfredse med bøkene de brukte, 10,7 prosent svarte at de var lite tilfredse, 6,3 prosent ga uttrykk for å være svært lite tilfreds, mens 17 prosent til var misfornøyd (Bråten, 2014, s. 176). Bråten beskriver også hvordan undersøkelsen viser at noen lærere klagde over manglende tilgang på lærebøker, og flere av de spurte kommenterte at faget blir nedprioritert i skolen. Vel og merke var dette en survey gjort på mellomtrinnet som derfor omhandlet bøkene der, men tendensen som fremkommer kan likevel ha relevans her. Slik sett er dette informativ informasjon å ta i betraktning, spesielt i forbindelse med undersøkelsen jeg utførte i forbindelse med KRLE-bøker som blir brukt i skolen i dag.

Ifølge Winje (2009) er det også noen skoler som ikke har kjøpt inn hele klassesett av lærebøker. Dette av mange grunner, men blant annet i frykt for at læreboken blir fagets «leksikon» der

hvor undervisningen kun består i å lese, snakke om, og reprodusere tekstene fra boken. En del skoler har i stedet kjøpt forskjellige lærebøker i tillegg til andre relevante bøker (Sødal et al., 2009). Undervisningen tar utgangspunkt i målene formulert i læreplanen, og det er altså mange elever, lærere og skoler som velger andre kilder for å løse de oppgavene som er nødvendig for å nå skolen og fagets mål. Her kan det tenkes at lærebøkene spiller en sentral og nødvendig rolle, men uten at de havner i en posisjon der de dominerer faget fullstendig. Samtidig kan også lærebøkene brukes i kombinasjon med andre læremidler på en tilpasset måte. Winje (2009) trekker frem hvordan lærebøkene kan være gull verdt for elever som sliter med å nå fagets kunnskapsmål ettersom ferdigheter i individuelt arbeid gjennom læreboken kan være en god arena å utvikle sin kunnskap på. Winje (2009) hevder også at lærebøker kan synes å være viktigere på 5.-7. trinn enn på 1.-4. og 8.-10.trinn ettersom elever på ungdomstrinnet bedre mestrer å bruke alternative læremidler

3. Metode

I det følgende vil jeg gjøre rede for og begrunne de metodiske valg og tilnærminger som er fulgt for å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Innledningsvis vil jeg belyse min hovedproblemstilling med å forklare hvordan og hvorfor den tar utgangspunkt i en lærebokanalyse som metode. Her vil jeg også beskrive hvordan jeg har valgt å sammenligne og undersøke mine funn, og forklare hvordan de kan korrespondere med læreplanens representasjon av i islam. Videre vil dette kapittelet legge til rette for det kommende kapittelet om selve analysen. Her vil jeg ta for meg forskningsdesignet, mine begrunnelser bak metoden, utvalg, styrker og svakheter med studien, analytisk tilnærming, min posisjon som forsker og forskningskvaliteten. Under avsnittene som beskriver utvalget mitt vil jeg også gjøre rede for spørreundersøkelsen jeg kort har forklart tidligere.

3.1 Formål, problemstilling og delspørsmål

For å undersøke problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Nærmere presisert bygger metoden på en kvalitativ innholdsanalyse av to utvalgte lærebøker på ungdomstrinnet. I innholdsanalysen vil jeg stort sett begrense meg til å fokusere på tekstinnholdet der hvor kunnskapsinnholdet (Skrunes, 2010) vil bli viet størst oppmerksomhet. Jeg har også valgt å inkludere en del fokus på bruk av bilder i bøkene. Her har jeg sett på hva bildene fremstiller og hvordan de korresponderer med tekstinnholdet. Først og fremst vil jeg fokusere på Jacksons individ-, gruppe- og tradisjonsnivå der hvor også innenfra- og utenfraperspektivet får en del oppmerksomhet underveis. Jeg vil også drøfte litt omkring religionsforståelsen lærebøkene fremmer gjennom forfatterens beskrivelser. Den overordnede metoden blir derfor basert på en tekstanalyse med inngangspunkt fokusert rundt mangfold innad i islam. En slik tekstanalyse står innenfor den tradisjonelle *hermeneutiske* tolkningstradisjonen (Gilhus & Mikaelsson, 2012) og gir mulighet til å tolke og analysere meningsinnholdet på en grundig måte. Ettersom problemstillingen min begrenser seg til tematikk omkring islam vil jeg dermed kun ta for meg kapitlene om islam. I problemstillingens formulering beskriver jeg hvordan fremstillingen av islam samsvarer og korresponderer med representasjonen av internt mangfold i LK20. I den anledning vil jeg derfor gjøre en grov og enkel innholdsanalyse av læreplanen hvor jeg tar for meg hvilke formuleringer den uttrykker i forbindelse med representasjon av mangfold i islam. Har nevnt noe om dette i teoridelen, men tar det her litt videre. Her vil jeg fokusere på flere aspekter med læreplanen der hvor både kjerneelementene,

overordnet del, kompetansemål, men også opplæringsloven vil bli trukket frem. Videre vil jeg drøfte og belyse hvorvidt jeg opplever at funnene fra lærebøkene står i stil med lærerplanens formuleringer om mangfold. Her vil jeg stille spørsmål om hvorvidt det kan tenkes at lærebøkene behandler mangfold i islam på en måte som kan forsvares og rettferdiggjøres i lys av den nyeste læreplanen. Dette blir en interessant observasjon ettersom lærebøkene ofte har vært beskrevet som utdaterte i forhold til læreplanene. Av hensyn til plass og omfang må jeg understreke at ikke alle momenter i læreplanen som implisitt kan tematisere mangfold nødvendigvis er inkludert. Her er det kompetansemålene, kjerneelementene og punkter fra overordnet del jeg vurderer som mest aktuelt. Her vil jeg samtidig gjøre oppmerksom på at analysen av læreplanen, og dens fremstilling i lys av funnene, er presentert i drøftingskapittelet. I min analyse vil jeg også fokusere litt på hvilke ord, uttrykk og begreper som benyttes. Her inngår det et lite fokus på hvordan teksten benytter seg av eksplisitte og implisitte formuleringer da noe ofte uttrykkes i klartekst mens andre ting ligger mer «mellom linjene».

I forbindelse med mitt valg av utvalg har jeg utført en undersøkelse med formål om å kartlegge hvilke lærebøker som faktisk brukes mest i skolen pr dags dato. Mer om dette følger under, men i all korthet har jeg altså gjort en kvantitativ spørreundersøkelse som tilsynelatende fikk en større nytteverdi enn jeg først så for meg. Her gjør jeg dere oppmerksom på at resultatet fra denne undersøkelsen blir delvis presentert i de påfølgende avsnittene, mens noe av det blir presentert og drøftet ytterligere i drøftingskapittelet.

3.2 Begrunnelse for valg av utvalg – Spørreundersøkelse om lærebøker

Jeg vil nå trekke frem undersøkelsen jeg utførte i forbindelse med mitt valg av utvalg, men for øvrig også problemstillingens tematikk i sin helhet. Da jeg skulle bestemme hvilke lærebøker jeg ville analysere fikk jeg en forestilling om at svært mange skoler i dag bruker relativt gamle og utdaterte lærebøker. Dette fikk jeg etter en rekke observasjoner: I artikkelen *RLE i Klemme* (Bråten, 2014) kommer det frem at forlagene er avventende med å produsere oppdaterte læreverk på grunn av hyppige endringer i den nasjonale læreplanen og fordi kjøpergrunnlaget ikke har vært godt nok, i tillegg til at mange skoler er uvillige til å investere i nye lærebøker i spesielt KRLE-faget fremfor andre fag. Utenom dette fikk jeg med meg Haralds Eie (Røssland, 2017) kritikk av *Under Samme Himmel 3*, og videre begynte jeg å forhøre meg hos tidligere praksisskoler og bekjente lærere om hvilke bøker de benytter på disse skolene. Jeg ble noe overrasket da jeg registrerte at svært mange oppga at de brukte *Horisonter* bøkene som jeg selv

benyttet meg av da jeg gikk på ungdomskolen i 2011. I tillegg registrerte jeg at det til stadighet blir vanligere å benytte seg av digitaliserte læringsressurser, selv om Skrunes bekrefter at lærebøkene enda står sterkt i norsk skole (2010). Slik Ann Midttun (2014) påpeker er også lærebøkene spesielt viktig på grunn av de sensitive temaene i KRLE-undervisningen som gjør at mange lærere kan føle seg utrygge.

På bakgrunn av dette, og flere poenger jeg har belyst i teoridelen, ble jeg nysgjerrig på dette med KRLE-lærebøkens posisjon i skolen. Utfra dette utførte jeg derfor en spørreundersøkelse hos ulike skoler i Norge der jeg kort og presist forhørte meg om hvilke bøker disse skolene benytter seg av i KRLE-undervisningen på ungdomstrinnet. Undersøkelsen ble utført gjennom e-post kommunikasjon der hvor skolenes rektorer som oftest var den svarende parten som representant for skolen. Jeg sendte ut mail til ca. 130 skoler der hvor jeg fikk svar fra 55 av dem. I mailen presenterte jeg meg selv, min masteroppgave, sammen med bakgrunnen og begrunnelsen for det som var mitt konkrete spørsmål i mailen: «*Hvilke (n) KRLE-bøker bruker dere i undervisningen i KRLE-faget på ungdomstrinnet?*». I mailen åpnet jeg også opp for at de også kunne supplere med erfaringer rundt bruken av KRLE-bøkene og evt. begrunnelser for valg av den boken de spurte skolene oppga å bruke.

Utvalget skoler jeg har vært i kontakt med er basert på sporadisk e-post kommunikasjon med skoler over hele landet. E-postene er stort sett hentet fra skolens hjemmesider, og ved noen anledninger ved lister og oversikter fra skolens tilhørende kommunes nettsider. Utvalget kan sies å stort sett basere seg på svar fra de største byene i Norge ettersom det var enklest rent praktisk å forholde seg til skoler i disse byene. Responsen fra de deltagende skolene er derfor ikke begrenset til enkelte byer eller deler av landet. I denne sammenheng tror jeg ikke undersøkelsen nødvendigvis sier noe om de faktiske forholdene på nasjonalt nivå, men jeg tror likevel resultatet som fremkommer peker på en tendens som i begrenset grad kan si noe om bruken av KRLE-bøker i faget og dermed være et godt bidrag til fagfeltet.

3.2.1 Undersøkelsens resultat

Som nevnt fikk jeg respons fra 55 av de ca. 130 spurte skolene. Av de 55 svarene jeg fikk ble resultatet følgende:

21 av skolene oppga å benytte *Horisonter* serien, 13 av dem *Store Spørsmål*, 3 av dem *KRLE-boka 8-10*, 1 oppga *Under Samme Himmel*, 1 *RLE-boka 8-10* og 21 av dem svarte at de bruker kun nettressurser og digitale hjelpemidler. Av de som oppga *Horisonter* serien oppga stort sett alle disse at det var *Horisonter 8* som ble brukt (av de totalt 3 bøkene i serien). *Store Spørsmål* er nyeste reviderte versjonen av utgaven. Av skolene som oppga de kun bruker nettressurser oppga også 5 av disse at de tidligere hadde brukt *Horisonter* serien, mens 1 av dem hadde tidligere brukt *Under samme himmel*. Av de totalt 34 skolene som oppga å benytte *Horisonter* eller *Store Spørsmål* bøkene, ga 7 av disse også uttrykk for at de var fornøyde med bøkene. 5 av disse vurderingene var tilfelle ved *Horisonter*, mens 2 av dem med *Store spørsmål*. Totalt 2 skoler ga tydelig uttrykk for at de var misfornøyde med bøkene. Angående noen av svarene som oppga å bruke digitale læringsmidler skal det nevnes at det fortsatt kan være noen av disse som har tilgjengelig *KRLE*-bøker selv om de oppga å kun bruke digitale læringsmidler. Av den grunn kan det være mulig at noen av de spurte skolene sitter på lærebøker i faget uten at de er i bruk. Slik sett må svarene fra skolene som nevnte digitale læringsmidler tas med et lite forbehold, selv om de fleste av disse tydelig oppga enten tidligere bøker de hadde brukt eller at de faktisk ikke har noen bøker tilgjengelig. I mailen jeg sendte åpnet jeg også opp for at erfaringer og begrunnelser bak valg av lærebøker kunne kommenteres. Her fikk jeg relativt utfyllende svar fra ca. 20 skoler. Stort sett baserte disse kommentarene seg på begrunnelser for de valgte bøkene de ulike skolene hadde, eller generelle tanker og vurdering om dem. Her kom det frem også noen kommentarer som gikk ut på at de aktuelle skolene ikke nødvendigvis hadde hatt økonomi til å kjøpe inn nyere lærebøker. I drøftingskapittelet vil jeg gå nærmere inn på disse kommentarene og sette dem i sammenheng med teori jeg har trukket frem tidligere i oppgaven.

Denne undersøkelsen er interessant og nyttig fordi den viser at det er *Horisonter 8* og *Store Spørsmål* som tilsynelatende er den dominerende majoriteten av brukte lærebøker blant de 55 skolene jeg fikk respons fra. Dette utgjør dermed også en begrunnelse for mitt valg av utvalg. Serien *Horisonter* fremstår, noe overaskende, stadig som godt brukt i skolen, til tross for sin utgivelsesdato i 2006. Her er det interessant å se hvordan serien *Under samme himmel*, som ble utgitt i samme tidsperiode, ikke har klart å befeste sin posisjon og blitt brukt hos de spurte skolene. Den første boken fra *Under samme himmel* serien ble utgitt i 2006, samtidig som den første boken fra *Horisonter*. Slik sett kan det se ut som at *Horisonter* har blitt valgt og prioritert fremfor *Under samme himmel* bok serien hos mange skoler. Jeg kommer tilbake til dette i drøftings kapittelet.

3.3 Utvalg

De to lærebøkene som har vært gjenstand for min innholdsanalyse er: *Horisonter 8* (Holth & Deschington, 2006), skrevet av forfatterne Gunnar Holth og Hilde Deschington, utgitt i 2006 av Gyldendal Forlag, og *Store Spørsmål* (Hove et al., 2020), skrevet av forfatterne Olav Hove, Jørg Arne Jørgensen, Marit Sandboe og Jarle Rasmussen, utgitt i 2020 av Aschehoug. Horisonter er en del av serien Horisonter 8-10 der hvor alle disse bøkene er laget etter læreplanen fra 2005. Av denne bokserien kan det virke som at Horisonter 8 er brukt hos flest skoler der hvor også boken brukes gjennomgående på både 8. 9. og 10. trinn. Store Spørsmål 8-10 boken er derimot oppdatert og revidert etter den nyeste og gjeldende læreplanen LK20, der hvor de gamle versjonene av Store Spørsmål ble laget etter LK2015 og utgitt i henholdsvis 2015, 2016 og 2017. Disse bøkene er nå samlet i den nyeste komplette utgivelsen. Begge lærebøkene har tilgjengelige nettressurser for både lærere og elever, men av hensyn til omfang og relevans vil jeg ikke fokusere på disse. Med tanke på at digitaliseringen av læringsressursene til stadighet utvikler seg, ville det likevel vært interessant å studere hvordan denne digitaliseringen vinner terreng i KRLE-undervisningen hos de norske skolene. Som nevnt vil jeg inkludere et fokus på bilde bruk gjennom multimodale tekster. Bruken og variasjonen av bilder og tekst får en betydelig rolle hos meningsskapingen hos eleven, derfor spiller også bilder en avgjørende rolle i møte med elevens oppfatning av det mangfoldige. Det finnes alternative måter å undersøke lærebøkene på, som for eksempel å intervju brukere av lærebøkene eller å lage en mer omfattende spørreundersøkelse til lærere. Disse mulighetene bygger likevel på informantens subjektive meninger som da kan påvirke hvilken troverdighet og validitet resultatet hadde gitt.

Etter mine observasjoner er det gjort relativt lite forskning på Horisonter boken når det kommer til hvordan den etterlever og presenterer datidens læreplan i 2005. Store Spørsmål har en del mer forskning om dette selv om en del av det er utført på utgavene som ble utgitt mellom år 2015 – 2017.

3.4 Analysestrategi

Ettersom målet mitt er å undersøke lærebøkens meningsinnhold om islam har jeg altså valgt å gjøre en til dels beskrivende og tematisk innholdsanalyse. Som nevnt tidligere trekker Skrunes (2010) frem ulike tilnærminger man kan benytte seg av ved analyse av lærebøker. Selv om disse

tilnærmingene ikke sier noe om hvordan jeg skal analysere bøkene, sier det likevel noe om hva jeg skal fokusere på. Tilnærmingene Skrunes (2010) trekker frem blir beskrevet som: pedagogisk perspektiv, verdiperspektiv, språklig perspektiv, kunnskapsperspektiv og billed- og illustrasjonsperspektiv. Siden jeg undersøker lærebøkene fremstilling av mangfold i islam vil det dreie seg om meningsinnholdet som fremkommer i lys av brødteksten. Mitt fokus vil derfor treffe på det Skrunes beskriver som *kunnskapsperspektivet*, men jeg vil også berøre de andre perspektivene som for eksempel verdiperspektivet, det språklige perspektivet og billed- og illustrasjonsperspektivet. Krav til tekstinnholdet er pålagt gjennom opplæringsloven og dessuten nedfelt i skolens lov og læreplan, og skal fremme gode verdier og holdninger (Skrunes, 2010). Dette gjelder også i lærebøkene, og spesielt i et fag som KRLE der fordommer og stereotypiseringer ofte skapes. Skrunes (2010) beskriver videre hvordan en kunnskapsanalyse må forholde seg til lov, læreplan og fagplan som da tar for seg om læreplanens tema er dekket i læreboken. Ettersom jeg har inkludert en sammenligning av funnene mine opp mot den nye læreplanen står dette dermed i stil med Skrunes beskrivelse om kunnskapsanalyse. Det blir også et fokus i analysen på hvilke verdiperspektiv som fremmes i bøkene. Weinbrenner, nevnt av Skrunes (2010), trekker frem at en verdianalyse gjelder de normative orienteringene som formidles i lærebøkene. «Det gjelder normative orienteringer overfor autoriteter i samfunnet, tradisjoner og sedvaner, religiøse og etisk-moralske normer, forfatningssystemer, lovgivning osv.» (Skrunes, 2010, s. 84).

3.5 Forskningskvalitet og forskerposisjon

Slik denne studien er lagt opp, og i likhet med de fleste andre studier som benytter seg av kvalitative metoder, vil det i min studie være et subjektivt preg over de innfallsvinklene og forståelsene jeg hadde med meg som utgangspunkt og «for-forståelse», og som dermed kan påvirke de sakene jeg drøfter og fremstiller som konklusjoner. Her fordi det er jeg som har forsket på bøkene, og slik sett kan jeg ikke utelukke at andre forskere kunne kommet frem til andre konklusjoner, meninger og forståelser enn meg. Samtidig har jeg etter beste evne forsøkt å være så objektiv, kritisk, nyansert og detaljert som mulig. Det er sannsynligvis uriktig å påstå at analysearbeid kun er objektivt, og min egen posisjon kan bidra å stimulere de resultatene jeg har kommet frem til. Jeg er selv lærer, og har mine subjektive erfaringer med skolen som angår undervisning i KRLE-faget, og lærebøkene som sådan. Slik sett kan de spesifikke, og begrensede erfaringene jeg har fra KRLE-faget, bidra med å underbevisst påvirke mine begrunnelser og vurderinger. Hvorvidt det faktum at jeg selv benyttet meg av *Horisonter* på

ungdomstrinnet i 2011 kan ha noe å si på min vurdering kan jeg ikke si noe sikkert om, men jeg velger å anse meg selv som objektiv og nøytral i prosessen. Samtidig er min kunnskap og erfaring fra læreryrket, skolen og KRLE-faget begrenset til samtiden slik faget og læreplanene fremstår pr dags dato. Om de andre lærebøkene jeg har aktualisert og trukket frem må det også understrekes at jeg ikke har lest disse bøkene eller gjort meg kjent med dem. Min oppvekst, mine opplevelser, inntrykk og erfaringer med islam kan også påvirke mitt syn og vurderingsgrunnlag. På bakgrunn av disse elementer er det viktig at både jeg, og andre lesere av studien, anerkjenner og gjør seg bevisst på denne subjektive posisjonen som kan ligge bak.

3.6 Forskningens kvalitet: Pålitelighet og troverdighet

Det vil alltid følge utfordringer ved å benytte seg av kvalitative forskningsmetoder så vel som kvantitative. Jeg har underveis i mitt arbeid forsøkt etter beste evne å stille meg spørsmålet hvordan jeg best mulig kan sikre meg at min studie er av god kvalitet. Hva som definerer god forskning er studiens gyldighet, også kalt validitet, og pålitelighet, også kjent som reliabilitet. Min oppgave består av en kvalitativ lærebokanalyse, men også en kvantitativ undersøkelse. Ettersom begrepene validitet og reliabilitet ofte forbindes med større kvantitative forskningsdesign velger jeg å benytte meg av begrepene pålitelighet og troverdighet når jeg her skal gjøre rede for forskningens kvalitet.

Ifølge Johannesen (2015) dreier pålitelighet seg om hvilke data som blir anvendt, hvordan dataen blir samlet inn og måten det blir bearbeidet på. Både ved kvantitativ og kvalitative forskningsdesign må man ta høyde for elementer som kan true forskningens validitet. Maxwell (2013) peker på to trusler mot validitet: forskerens subjektivitet (researcher bias) og reaktivitet (reactivity). Forskerens subjektivitet har blitt sentralt i mitt arbeid med lærebokanalysen, og jeg har allerede presentert noen tanker omkring dette tidligere i oppgaven og under punkt 3.4. Underveis har jeg måtte vært bevisst mine egne subjektive antagelser, hypoteser og meninger i alle deler av forskningen. I lys av min problemstilling er mangfold et bredt og levende begrep som kan forstås ulikt fra forskjellige ståsted, men jeg vil tørre å påstå at også andre forskere i stor grad ville kunne gjentatt mitt arbeid og likevel få de samme resultatene. For å forsterke min pålitelighet underveis har jeg forsøkt å trekke frem en del lignende forskning som har kommet frem til lignende konklusjoner. Jeg har også vært meg bevisst på å sitere og trekke

frem så mye som mulig fra lærebøkene slik at leseren eksplisitt kan se innholdet og bakgrunnen for det jeg trekker frem.

Reaktivitet blir også beskrevet av Maxwell (2013) som en trussel mot validitet. Begrepet handler om påvirkningen forskeren kan ha på situasjonen hvor datainnsamlingen foregår. Denne påvirkningen vil jeg ikke fremheve som en trussel i mitt tilfelle. Når det gjelder min kvantitative spørreundersøkelse har jeg tross alt kun benyttet e-post kommunikasjon hvor det eneste spørsmålet mitt til de aktuelle skolene dreide seg om hvilke lærebøker de benytter i sin KRLE-undervisning. I disse dialogene åpnet jeg også opp for at de spurte skolene kunne oppgi kommentarer og meninger omkring sine svar. Slik sett har jeg ikke vært i en situasjon som ved et fysisk intervju hvor jeg hadde kunne stilt ledende og førende spørsmål for intervjuobjektene. Det har derfor vært lite rom for meg å kunne påvirke svarene jeg har fått, og undersøkelsen jeg har gjort i denne studien har dessuten ikke vært generaliserbar for et særlig stort utvalg skoler og lærere involvert.

3.7 Etiske Hensyn

Denne oppgavens art og metode innebærer ikke menneskelig kontakt, og kvalifiserer derfor ikke til potensielle etiske utfordringer som intervjuer, observasjoner og ikke-anonymiserte spørreundersøkelser normalt sett ville bydd på. Gjennom lærebokanalysen har jeg likevel forsøkt å være forsiktig med hvordan jeg uttaler meg om bøkens forfattere. Jeg har også vært meg oppmerksom på å ikke fremme elementer og uttalelser fra forfattere, publikasjoner, spørreundersøkelser og lignende som kan oppfattes islam-fiendtlig, og jeg har selv vært meg bevisst på å ikke la fordommer og stereotypier av islam prege mine vurderinger, oppfatninger, og generelle påstander i oppgaven.

Når det gjelder spørreundersøkelsen jeg utførte gjorde jeg skolene orientert om at deres konfidensialitet var sikret, og det ikke var nødvendig eller behov for å oppgi navnet på de spurte skolene eller rektorene i avhandlingen min. Av all mailkorrespondanse har det uansett vært lite å bekymre seg for når det gjelder de etiske hensynene i prosessen. Skolene som ble spurt er tross alt offentlige institusjoner med offentlige navn på rektorer og lærere. Det har vært et lite sårbart tema å kunne oppgi hvilke lærebøker de aktuelle skolene benytter i sin undervisning.

4. Analyse

Dette kapittelet vil omhandle analysen av de to lærebøkene. Innledningsvis vil jeg gjøre en kort presentasjon av bøkene. Her vil jeg trekke frem litt generell omtale av dem for å utvide innsikt i utvalget i tillegg til å oppsummere bøkene. Etter dette vil jeg ta for meg selve analysen basert på de konkrete forskningsspørsmålene jeg har nevnt tidligere. Her vil det overordnende forskningsspørsmålet ta for seg hvordan mangfoldet i islam eksplisitt blir fremstilt og tematisert med henblikk i lys av Jacksons individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Det neste forskningsspørsmål vil jeg se på hvordan denne fremstillingen samsvarer og korresponderer med læreplanens krav til representasjon av internt mangfold i islam. Under begge forskningsspørsmålene vil jeg ta utgangspunktet i ytterligere tre spørsmål som skal konkretisere og belyse tematikken ytterligere underveis:

- Hvordan tematiseres og beskrives det indre mangfoldet i islam gjennom bruken av elevoppgaver i boken?
- Hvordan kommer det indre mangfoldet i islam til uttrykk gjennom billed- og illustrasjonsbruken?
- Til hvilken grad fremstiller bøkene islam fra et innenfra- og utenfraperspektiv i lærebøkene?

Underveis vil jeg som nevnt basere meg mye rundt kunnskapsinnholdet i bøkene selv om også bilder vil bli vurdert. Her vil jeg sammen med de andre teoretiske rammene mine også benytte meg av *Skrunes sine perspektiver* (2010) i noen anledninger.

Ved gjennomgang av individ-, gruppe- og tradisjonsnivå vil jeg omtale og analysere gruppe- og tradisjonsnivået samtidig, mens jeg vier en egen seksjon for individnivået. Dette fordi jeg vurderer det dit hen at tradisjons- og gruppenivået kan gå litt inn i hverandre, mens individnivået skiller seg litt ut og er også mitt største fokus. Tradisjonsnivået er bredt og vidt uten klare grenser for hvordan man bør definere det. Jackson presiserer at tradisjon vil oppfattes ulikt for hver enkelt basert på hvordan de lever og hvilken bakgrunn, erfaring og kunnskap de har (Jackson, 1997, s. 62). Han trekker også frem at synet på tradisjon trolig kan endres i møte med nytt materiale og nye opplevelser. Ifølge Jackson kan det også være et mangfold av ulike tradisjonssyn innenfor en og samme religion, men til tross for disse utfordringene med å

definere og avgrense konkluderer han med at tradisjonsperspektivet er nyttig (Jackson, 1997). Når det gjelder individpresentasjonen har jeg fokusert på å få frem de presentasjonene som beskriver samtiden og nyere tid fremfor gamle historiske individpresentasjoner. Videre har et kriterium vært å først og fremst prioritere representasjoner fra jevnaldrende barn og ungdommer. På denne måten mener jeg elevene får et helt annet grunnlag for sammenligning, og vil dessuten lettere kunne relatere og assosiere seg med disse individrelasjonene. Underveis i analysen vil også Eidhamars perspektiver om innenfra- og utenfraperspektiv inkluderes.

4.1 Presentasjon av bøkene

De to lærebøkene jeg har valgt å analysere er som nevnt *Horisonter 8* (2006) og *Store Spørsmål 8-10* (2020). Bakgrunn for valg av dette utvalget er nærmere gjort rede for i kap.4. Som nevnt er altså *Horisonter* laget etter læreplanen fra 2005, mens *Store Spørsmål* er laget etter nyeste og gjeldende læreplan fra 2020. I den forbindelse blir mest naturlig å forvente et annet resultat i *Horisonter 8* enn i *Store spørsmål* når det kommer til hvordan bøkene samsvarer med dagens læreplan.

4.1.1 Horisonter 8

Horisonter 8 er skrevet av forfatterne Gunnar Holth og Hilde Deschington, utgitt av Gyldendal Norsk Forlag i 2006 og består av 224 sider. Hvem av forfatterne som har skrevet de ulike kapitlene, deriblant om islam, er ikke oppgitt. På side 3 har forfatterne skrevet et kort og presist forord som jeg mener oppsummerer og introduserer boken på en pedagogisk og oversiktlig måte. Her går mye av plassen til å begrunne bokens valg av navn med å understreke at «der jord og himmel møtes i synsranden, ligger horisonten. Så langt ser jeg, her jeg står. Derfor kan vi si at hvert enkelt menneske har sin egen horisont i livet» (Holth & Deschington, 2006, s. 3). Videre fra dette sitatet trekker hun ut det som er poenget: utenfor denne horisonten ligger alt man ikke forstår, og det er her man utvider horisonten ved å oppleve eller lære noe nytt gjennom å lære om ulike måter å tenke og tro på og ulike måter å leve på. På bakgrunn av dette «kan vi forstå oss selv bedre, vi forstår mer av verden rundt oss, og ikke minst kan vi forstå andre mennesker bedre» (Holth & Deschington, 2006). Her kan det virke som at avsnittet tar opp og belyser et budskap som aktualiserer mangfold på en implisitt, men også delvis eksplisitt måte. Jeg mener derfor avsnittet i forordet tematiserer og fremmer refleksjoner om mangfold på en didaktisk god måte. Videre i forordet skisserer forfatter opp noen punkter om boken som kan

være nyttig å vite noe om. Disse punktene oppfatter jeg som nyttige i møte med bokens struktur og inndeling.

Den generelle religionsforståelsen forfatterne later til å ville fremme kan leses ut av innledningen i bokens første kapittel: «Å undre seg, å tro, å tenke» (Holth & Deschington, 2006, s. 7). Her innledes de fem punktene åpningskapittelet skal lære mer om: «Det å undre seg over livet og verden, hvorfor vi søker etter mening, hva filosofi er, Sokrates og den filosofiske samtalen, å filosofere sammen» (2006, s. 7). Videre handler de første avsnittene i kapittelet om «undringen over livet» der 7 ulike eksistensielle og filosofiske spørsmål blir eksplisitt stilt. Det trekkes også frem et individperspektiv gjennom et lite utdrag fra en bok som handler om en gutt som undrer seg over livet og verden. Altså vies det mye oppmerksomhet mot filosofi og eksistensielle spørsmål idet forfatter introduserer boken. I kapittel to beskrives det også at «Religion har til alle tider handlet om de spørsmålene mennesker synes er de viktigste i livet, de eksistensielle spørsmålene som har med hele vår tilværelse å gjøre» (2006, s. 29). Like etter oppsummerer forfatter en overordnet definisjon der alle former for religion blir inkludert: «Religion er troen på en virkelighet som vi i dagliglivet ikke kan se, høre eller bevege oss i» (2006, s. 29). I denne formuleringen nedtones det eksplisitte fokuset rundt den kulturvitenskapelige tilnærmingen til religionsforståelsen.

Horisonter 8 inneholder 9 kapitler, hvorav kun Jødedommen og islam av de store verdensreligionene har fått tildelt egne kapitler, mens brorparten av de andre kapitlene konsentrerer seg om Kristendommen. *Horisonter 9* (2012) har derimot egne kapitler om Hinduismen og Buddhismen, mens *Horisonter 10* (Holth & Kallevik, 2012) tar for seg noen mindre trossamfunn som Sikhismen, Bahai og Jehovas Vitner i et eget kapittel. I min studie begrenser jeg meg til kapitlene om islam og dessuten den første utgaven av *Horisonter*, så videre drøfting om de nyere utgavene blir derfor ikke relevant å gå videre med. På første side (2006) av kapittelet om islam introduseres det fem punkter om hva kapittelet inneholder:

- Hva vil det si å være muslim
- De to hovedretningene - Sunni og Sjia
- Viktige hendelser i islams historie
- arkitektur, kunst og musikk knyttet til islam
- noen spørsmål som opptar muslimer i vår del av verden

(Holth & Deschington, 2006, s. 71)

Disse punktene virker i praksis som overordnede overskrifter gjennom hele kapittelet. Under disse følger mer konkrete underoverskrifter. På første side av kapittelet er det også presentert gjennom to avsnitt en liten skildring av den religiøse praksisen med fredagsbønnen, sammen med et bilde av mennesker som ber i moskéen (Holth & Deschington, 2006). Gjennom hele boken følger det små avsnitt med begrepsavklaringer på siden av hovedteksten. Typisk fremmedord og sentrale begreper fra religionene blir her presentert og definert, som i kapittelet om islam der det blir forklart hva en profet og kalif er. Kapittelet inneholder totalt 23 bilder eller illustrasjoner, og når det gjelder elevoppgaver inneholder hele kapittelet totalt 36 oppgaver eller spørsmål, hvor noen av disse også inkluderer underspørsmål. Kapittelet i seg selv er på 27 sider. På slutten av kapittelet er det skissert opp en praktisk og oversiktlig oppsummering av viktige poenger. I lys av problemstillingen min er det interessant å bemerke seg at det er en egen del med overskriften «Å være muslim i Europa – Mangfold og utfordringer» (Holth & Deschington, 2006, s. 89). Denne delen strekker seg over 7 sider og ser ut til å løfte frem en del viktige aspekter og tematikk omkring mangfold, og deriblant spesielt mangfold og muslimer i Norge. Hva denne delen tar for seg mer konkret vil jeg komme tilbake til.

4.1.2 Store Spørsmål 8-10

Den andre læreboken jeg skal ta for meg er *Store Spørsmål 8-10*, skrevet av Olav Hove, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe. Den ble utgitt i 2020 av Aschehoug og er revidert og laget etter nyeste og gjeldende læreplan fra 2020. Tidligere versjoner av boken ble laget etter LK2015 og ble utgitt i 2015, 2016 og 2017. I den nyeste versjonen jeg skal analysere er altså disse tre bøkene samlet i en utgave for hele ungdomstrinnet istedenfor en for hvert trinn. Med bakgrunn i spørreundersøkelsen jeg presenterte i metode delen, og det faktum at boken er oppdatert etter nyeste læreplan, kan det tenkes at denne boken både er, og vil bli, en av de mest brukte lærebøkene i årene fremover. Boken består av 339 sider og inneholder 15 kapitler. Det er ikke formulert noe forord i boken, men den første siden etter innholdsfortegnelsen, som også ser ut til å stå fristilt fra det første kapittelet i boken, er skissert opp med ulike bilder, illustrasjoner og en rekke spørsmål: «Finnes det en Gud?», «er det rettferdig å behandle alle likt?» eller «Finnes det noe som varer evig?» og flere. Jeg oppfatter disse spørsmålene i retning av å være filosofiske, hvor det følger små bilder ved siden av spørsmålene. For meg virker det som at disse spørsmålene har til funksjon å fange leserens oppmerksomhet og skape nysgjerrighet. Spørsmålene berører dessuten en god del områder innenfor det som undervises

om i KRLE-faget, så dette er nok en fin forside for læreren å bruke for å få i gang tankeprosessen hos elevene.

Forfatterne presenterer sin religionsforståelse i bokens første kapittel «I begynnelsen var fortellingen» (Hove et al., 2020). Her assosierer forfatterne eksplisitt religion med «gamle myter og fortellinger» som har mye visdom og tar for seg «de dypeste spørsmålene i menneskelivet» (2020, s. 6). Videre trekkes det inn eksistensielle spørsmål som for eksempel hva meningen med livet er og hvilke lover som burde gjelde oss. Verdt å merke seg er at forfatter på den første siden av kapitlet benytter begrepet «kultur» ved å eksplisitt understreke at «Menneskene har kultur: Gjennom tusenvis av år har vi mennesker samlet kunnskap, tradisjoner, verdier og måter å tenke på. Kultur kan dreie seg om vitenskap, religion, litteratur og kunst» (Hove et al., 2020, s. 7). Forfatterne utdyper videre at religion ofte handler om «troen på en eller flere guder» (2020, s. 10) der monoteisme og polyteisme blir introdusert og sammenlignet i lys av ulike religioner. Videre beskrives et avsnitt om «det hellige», hvor de ulike religionene i grove trekk sammenlignes. For eksempel skriver forfatterne: «Når man går inn i den hellige bygningen, tar kristne av seg lua, jøder tar på seg lua, og muslimer tar av seg skoene» og i samme avsnitt «Når katolikkene skal be, gjør de korsets tegn og kneler, og når muslimene ber, vender de seg mot den hellige byen Mekka» (Hove et al., 2020, s. 10). På bakgrunn av dette kan det virke som at forfatter bygger på den *religionsfenomologiske* religionsforståelsen i kombinasjon med en *kulturvitenskapelig* forståelse (Gilhus & Mikaelsson, 2012). Dette fordi forfatterne så tidlig introduserer begrepet kultur, og eksplisitt nevner at kultur kan dreie seg om religion. Samtidig fremstiller åpningskapitlet religionene utfra sine respektive kontekster og sammenligner dem med hverandre i flere av de innledende avsnittene som tematiserer den grunnleggende religionsforståelsen. Åpningskapitlet inneholder ikke noen fremstillinger gjennom individperspektiv, men det trekkes frem en rekke utdrag og sitat fra en rekke myter og tekster.

Kapitlet om islam består av 28 sider, totalt 21 bilder og illustrasjoner, og totalt 51 oppgave spørsmål. I likhet med Horisonter er det oppgitt små begrepsavklaringer på spesielt fremmedord på siden av hovedteksten. På første side av kapitlet er det et bilde av mange ulike mennesker, antageligvis muslimer, utenfor en stor moské. Bildet viser både barn, kvinner og menn i en hverdagslig situasjon, noe som antyder et bevisst valg om å fremstille mangfold. Videre inneholder første siden av kapitlet to avsnitt som tar for seg hvordan islam ikke lenger er en fremmed religion, og at mange ikke-muslimer blir kjent med islam i hverdagen. Det andre

avsnittet forteller kort om utbredelse, men presiserer i siste setning at «Islam blir praktisert ulikt, likevel er det noe som er felles for alle muslimer» (Hove et al., 2020, s. 211). Denne setningen belyser altså det interne mangfoldet i islam eksplisitt i introduksjonsteksten til kapittelet. Ved siden av dette skisserer første siden opp noen mål for kapittelet:

- Utforske og presentere sentrale trekk ved islam og hvor den er utbredt
- Sammenligne og vurdere kritisk ulike kilder til kunnskap om islam
- Kunne ta andres perspektiv og håndtere uenigheter
- Få innsikt i hvordan islam inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer
- Reflektere over hvordan det er å tilhøre en stor og sammensatt minoritet i Norge
- Reflektere over spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfoldig og globalt samfunn

(Hove et al., 2020)

Disse målene er mer eller mindre ordrett identiske med kompetansemålene i læreplanen, og dessuten veldig likt kjerneelementene, så her ser vi allerede innledningsvis at boken eksplisitt ser ut til å ha inkorporert elementer fra den nye lærerplanen. Går vi over til selve kapittelet er det inndelt etter fire overordnede overskrifter som har flere underoverskrifter under seg. Disse overskriftene blir nevnt som: «Islam – å leve etter Guds vilje», «Historie», «Tradisjon og tro», «Islam i verden i dag» (Hove et al., 2020, s. 210 - 237). Dermed virker overskriftene til å være sortert etter en form for tematisk inndeling. Under overskriften «Islam i verden i dag» blir det, som i likhet med Horisonter 8, fokusert mer på dette med å leve i et mangfoldig samfunn. Dette vil jeg komme mer inn på dette senere. Kapittelet avsluttes med et sammendrag av de viktigste punktene om islam.

For å oppsummere ser vi at Horisonter har inkludert et forord til boken som introduserer bokens innhold på en oversiktlig og fangende måte. Store Spørsmål har ikke noe forord inkludert, men er på sin side veldig tydelig på sine formuleringer om mål for kapittelet om islam, hvor disse punktene mer eller mindre ordrett gjenspeiler kompetansemålene i faget. Store Spørsmål har 15 kapitler, mens Horisonter har 8, der hvor førstnevnte har 339 sider mens horisonter har 220 sider. Bokens størrelse blir naturlig å forklare i forbindelse med at Horisonter 8 er 1 av 3 bøker i en serie, mens Store spørsmål er en bok for hele trinnet samlet. Horisonter har likevel viet 7 sider mer til kapittelet om islam, men til tross for større plass, har Store spørsmål likevel 15

flere oppgaver og spørsmål enn i Horisonter. Begge bøkene er strukturert etter noen få overordnede overskrifter som alle er tematisk organisert. Begge bøkene bruker bilder i omtrent samme omfang, men bildene i Store Spørsmål fremmer et litt mer mangfoldig inntrykk enn Horisonter.

4.2 Individ-, Gruppe- og tradisjonsnivå, og presentasjon innenfra- og utenfraperspektiv – Horisonter

På første side i introduksjonen til islam kapittelet oppgis det som nevnt noen punkter om hva man skal lære i kapittelet, i tillegg til et avsnitt som skildrer fredagsbønnen og dens betydning som en viktig religiøs plikt for muslimske menn å delta i. Skildringen starter med: «Det er fredag, midt på dagen, og fra moskéen høres ropet som kaller muslimer til bønn. De går til et rom der de tar av seg skoene, og videre til vaskerommet, der de vasker seg i ansiktet, på hendene og på føttene» (Holth & Deschington, 2006, s. 71), og avsluttes med å understreke fredagsbønnens betydning og hva den kort typisk innebærer. Her ser vi først og fremst at forfatter har valgt å åpne dette kapittelet med å benytte seg av et faglig utenfraperspektiv (Eidhamar, 2019). Forfatter skildrer likevel denne fredagsbønnen på en mer levende måte der forfatter tar leseren med seg inn i moskéen. Dette skaper derfor en mer nærhet for leseren enn ved en tradisjonell faktabasert og forklarende tekst. Her er det også et stort bilde av menn inne i en moské som ber i en typisk bønnestilling. Etter min vurdering er denne beskrivelsen beskrevet i lys av Jacksons tradisjonsperspektiv, men man kan også argumentere for at denne presentasjonen fremmer et gruppeperspektiv gjennom måten forfatter begrenser og forholder seg til en beskrivelse av kun mennenes praksis rundt bønnen i moské. Bønnen og moskéen er tross alt sentrale elementer som tradisjonelt sett har vært momenter å få frem ved formidling om islam som religion.

Under første overskriften «Hva vil det si å være muslim?» presenteres det muslimske fellesskapet primært gjennom tradisjonsperspektivet. Her beskrives det hvordan tilhengere av islam kalles muslimer og at de fleste innbyggerne i de arabiske landene er muslimer. Ved å trekke frem det arabiske ordet «umma» (Holth & Deschington, 2006, s. 72) ser forfatter ut til å ville fremme hvordan muslimer har et sterkt fellesskap med hverandre uansett hvor i verden de bor eller om de kjenner hverandre. Tilhørighet og samhold blir her nevnt, men forfatter er i det samme avsnittet også tidlig ute med å understreke at muslimer også kan være uenige om hvordan det er riktig å leve og hvordan man skal forstå det religiøse budskapet. Altså virker det som tradisjonsnivået vektlegges først i kapittelet, men der også forfatter tidlig og tydelig åpner

opp for ulike forståelser innad i islam. Dette igjen åpner opp og impliserer at forfatter ser viktigheten av å fremheve forskjeller på gruppe- og individnivå utenom de tradisjonelle trekkene.

Videre inkluderer Horisonter en fremstilling av relativt grunnleggende aspekter med islam som jeg ville kategorisert inn under tradisjonsperspektivet. Troen på Allah, profeten Muhammad, Koranen og de fem søylene er her sentrale. Under avsnittet om Koranen blir det beskrevet hvordan barn i Norge på ettermiddagen og i helgene kan få undervisning om Koranen på koranskoler. Denne beskrivelsen konkretiserer og begrenser seg til barn i Norge, og fremstår derfor som en beskrivelse på gruppenivå. De første sidene av kapitlet baserer seg på et faglig utenfraperspektiv, der det også er inkludert et vers sitert direkte fra Koranen i forbindelse med forklaringen av tros læren. Gjennom hele kapitlet er det brukt direkte sitat fra Koranen tre ganger. Etter min mening tror jeg det ville vært hensiktsmessig å starte kapitlet med også et innenfraperspektiv for å enklere aktivere og fange elevenes oppmerksomhet.

Boken nevner at alle muslimer har til felles en grunnleggende tro på «Koranen som Guds ord og troen på at Muhammad er Guds største profet» (2006, s. 74). Her benyttes mengdeordet *alle* og generaliserer da alle muslimer, som derfor kan argumenteres å inngå under tradisjonsperspektivet. Under beskrivelse av fasten brukes også mengdeordet *alle* i beskrivelsen av hvem som er pålagt å utføre fasten under ramadan: «alle voksne, friske muslimer» (Holth & Deschington, 2006, s. 76). Videre beskrives praksisen rundt pilegrimsreisen og hvordan man skal gå kledd. Under avsnittet om moskéen blir det beskrevet hvordan det tradisjonelt sett har vært mennenes møtested, og at kvinnene er fritatt fra å be i moskéen og derfor kan be hjemme fordi kvinnens ansvarsområde stort sett har vært hjemmet og med barna. Forfatter poengterer at kvinner likevel er velkommen i moskéen, men at de må sitte adskilt fra mennene i et eget rom. Her igjen fremkommer det en beskrivelse av den tradisjonelle mannlige rollen i den religiøse praksisen slik det også gjorde ved introduksjon til kapitlet. Setningene formulert om kvinnenens posisjon virker ikke til å være tilstrekkelig forklart, men forfatter antyder likevel et gruppeperspektiv ettersom beskrivelsene begrenser seg til kun kvinnene. I forbindelse med moskéen beskriver forfatteren ordrett hva bønneutroperen roper opp ut i forsamlingen: «Allahu akbar, Allahu akbar (Gud er den største, Gud er den største) Ashhadu anna la ilaha illa Allah (Jeg vitner om at det ikke er noen gud uten Gud)» (2006, s. 77). Her inntar derfor forfatteren et faglig utenfraperspektiv med å beskrive bønneoppriktens rolle.

Forfatter understreker at det som angår kunst og arkitektur i islam stort sett blir illustrert og presentert gjennom bilder og bildetekster, men det er inkludert en side om lyd og musikk i islam. Her er det interessant å se at forfatter påpeker hvordan det ifølge islamsk tradisjon skal kalles inn til bønn av *muezzinen* (bønneutroperen), men at det i moderne tid ofte brukes innspilling på kassett eller CD (2006, s. 80). Her beskrives det altså en brytning mellom det tradisjonelle islam og nåtidens islam med fokus på samtiden. Slik sett lykkes forfatter med å bryte opp tradisjonsperspektivet noe, selv om temaet ikke beskrives direkte fra et gruppe- eller individperspektiv. Videre her trekkes sufismen frem som den bevegelsen i islam som er mest opptatt av sang, dans og musikk. Tradisjonsperspektivet gjennom et faglig utenfraperspektiv dominerer i denne beskrivelsen, men det er interessant å se hvordan musikk i islam blir beskrevet som populært over hele den muslimske verden der hvor land som Spania og Tyrkia utenfor Midtøsten blir nevnt som viktige bidragsytere for musikkens utvikling. Her kunne det kanskje vært inkludert noen poenger som belyser hvordan musikk i islam også er omdiskutert innad i islam, men dette har ikke blitt problematisert ytterligere. Om Sunni og Sjia retningene nevnes det eksplisitt at det er flest muslimer i Iran og Irak, men at det også er muslimer i mange andre land som for eksempel Libanon, Jemen og Pakistan (2006, s. 82). Sidene om de to hovedretningene formidles også stort sett gjennom et faglig utenfraperspektiv gjennom å trekke frem de tradisjonelle trekkene. Det nevnes likevel en historie i forbindelse med Sjiamuslimene om hvordan den første imamen ble myrdet og det oppstå et slag som følge av dette. Det er slaget ved Karbala som her beskrives, noe som var en helt avgjørende hendelse for sjiiitiske muslimer og den gjengis i form av et faglig utenfraperspektiv. Dette slaget satt dype spor i den sjiamuslimske verden der slaget ved Karbala ble som et symbol på kampen mot urettferdighet og ondskap. Historien om slaget ved Karbala er likevel begrenset til et historisk aspekt fra år 680. Denne historien har nok relevans i dag i forbindelse med sjiiitiske høytider som for eksempel markeringen av Ashuara, men også i mer hverdagslige og politiske sammenhenger. Ettersom historien ikke er fra samtiden eller mennesker i samme situasjon og alder kan det likevel kanskje tenkes at elevene kan føle på en distanse til historien.

I forbindelse med beskrivelsen av de ulike retningene i islam nevnes det et stort avsnitt om Ahmadija-bevegelsen. Her også gjennom et faglig utenfraperspektiv med et tradisjonsperspektiv i fokus. Det er likevel verdt å trekke frem at Ahmadija bevegelsen blir skildret i nyere tid: Forfatter beskriver hvordan det i 1984 kom en lov som forbyr Ahmadija tilhengere å kalle seg muslimer, ha muslimske navn, forkynne tro og kalle sine forsamlingshus moskéer (2006, s. 83). Det nevnes også at bevegelsen er aktive i mange deler av verden, at det

er ca. 1100 medlemmer i Norge og at det er to moskéer i Oslo. Ettersom Sunni- og Sjiamuslimene kan sies å være de overordnede retningene vil jeg påstå at dette avsnittet om Ahmadija-bevegelsen er et viktig bidrag i bokens fremstilling av det interne mangfoldet i islam. Dette til tross for at det ikke beskrives direkte gjennom noe innenfraperspektiv eller individperspektiv. Det ser ut til at det historiske perspektivet er mer sentralt for bokens beskrivelse av sunni og sjia, mens det aktuelle, samtidsperspektivet er tydeligere for Ahmadija. Videre til overskriften «Viktige hendelser i islams historie» blir islams historie oppsummert kort og konkret. Her hevdes det at Adam ikke bare var det første mennesket, men også den første muslimen og den første av Guds profeter. Adam var her den første av de mange profetene Gud hadde sendt til jorden der hvor Muhammad var den siste av de alle. Videre fra dette beskrives det hvordan Muhammad forkynte videre og sørget for å spre islam raskt til store deler av verden. Her beskriver altså forfatter den islamske forståelsen av Adams rolle som avviker noe fra kristendommens bilde av Adam. Forfatter fremmer likevel dette poenget på en varsom og funksjonell måte som for meg ikke virker sårende eller «korrigerende» på for eksempel kristendommens forståelse av Adams rolle. Som nevnt fremmes de overnevnte beskrivelsene gjennom et tradisjonsperspektiv.

Over til overskriften i den delen av kapittelet jeg forventer å finne mest relevant funn i lys av problemstillingen min: «Å være muslim i Europa – Mangfold og utfordringer» (Holth & Deschington, 2006, s. 89). Den første underoverskriften «Muslimske innvandrere til Europa og Norge» er viktig for det mangfoldige fokuset i kapittelet. Her trekkes det frem hvordan innvandringen i europeiske land har økt de siste 50 årene, der hvor spesielt fokus på Norges posisjon i denne innvandringsprosessen er, og har vært. Her følger i tillegg en oversikt med tall over muslimsk befolkning i noen europeiske land. Denne oversikten viser neppe til særlig troverdighet i nyere tid ettersom dette er tall fra 2005, og det er heller ikke eksplisitt belyst hvordan flyktningstrømmen og innvandringen i andre deler av verden er. I neste avsnitt kommer det frem hvordan muslimer har forskjellige språk og ulik kulturell bakgrunn med mange ulike grupper og retninger som kan ha forskjellige måter å forstå islam på. Blant innvandrere fra de muslimske landene finnes det også en del som er sekulariserte, og i tillegg beskrives det hvordan ikke alle troende muslimer nødvendigvis er religiøst aktive. Her trekkes moskéen frem som essensiell for muslimene som er bosatt i ikke-muslimske land. De overnevnte punktene bærer preg av å fremme en gruppepresentasjon selv om beskrivelsene ikke kommer direkte fra disse gruppene innenfraperspektiv. Forfatter åpner opp for at islam innbefatter flere grupper og forståelser. Her inntar forfatter et faglig utenfraperspektiv med å beskrive hvordan det er ulike

oppfatninger blant muslimene i Europa om hvordan fremtiden i Europa bør se ut. Det nevnes hvordan noen grupperinger ønsker å tilpasse seg vestlig kultur så langt det lar seg gjøre, mens andre grupper er helt uenige. I tillegg bringes muslimske ungdommer frem som ofte har et annet syn på islam enn de eldre generasjonene som har vokst opp i muslimske land. Forfatters poeng er at dette byr på diskusjon og utfordringer. Her igjen skildrer forfatter ulike ståsted fra ulike grupper innad i islam selv om forfatter formulerer teksten gjennom et faglig utenfraperspektiv. Jeg mener forfatter i denne delen fremstiller islam som mangfoldig på en hensiktsmessig måte.

Lenger bak i kapittelet finner vi overskriften «Islam i mediene – å være en fiende» (2006, s. 91). Her belyses mye av de samme poengene jeg skisserte i kap.1 om hvordan mediebildet påvirker. Her skriver forfatter igjen mye utfra et faglig utenfraperspektiv der hvor muslimers egne problemstillinger og utfordringer i forhold til mediebildet blir gjort rede for. Her nevnes det eksplisitt hvordan det for noen muslimer blir «så vanskelig at de velger å isolere seg fra det samfunnet de lever i, og bare ha kontakt med andre muslimer» (2006, s. 91). Videre nevnes det at de enkelte muslimske gruppene som bruker vold og terror er små, men får likevel mye oppmerksomhet som gjør det vanskelig og ubehagelig for de andre muslimene å ikke bli sett på som en fiende (2006, s. 91). Dette avsnittet anser jeg som svært nyttig og forklarende i møte med elevenes inntrykk av bokens beskrivelse av mangfold. Her har forfatter, på en god måte, mestret å få frem hvordan det er store variasjoner, verdier og holdninger blant muslimene. Forfatter nevner her flere ståsted og utgangspunkt som jeg mener står i stil med Jacksons gruppenivå selv om disse ulike gruppene meninger blir presentert indirekte gjennom forfatterens formuleringer. Dette avsnittet bærer preg av å reflektere den religionsforståelsen forfatteren la til grunn innledningsvis i boken. Måten avsnittet er formulert på kan se ut til å være basert på en forståelse av religion som et kulturelt og dynamisk fenomen, noe som preger presentasjon og ordvalg (se 2,2 om religionsforståelse). Dette ved å eksplisitt fremheve de ulike forståelsene, holdningene og synene som finnes innad i de ulike muslimske gruppene.

Mot slutten av kapittelet følger det et langt avsnitt om debatten rundt tildekning i muslimske og ikke-muslimske miljøer i Europa. Her trekker forfatter frem et eksempel om hvordan to muslimske jenter i Frankrike ble utvist fra skolen fordi de nektet å ta av seg hijabene. Videre nevnes det hvordan en ung jente i Norge ble oppsagt fra jobben fordi hun går med skaut. Her har forfatter gått inn i de lokale situasjonene på konkrete steder, og skildret tematikken primært gjennom et faglig utenfraperspektiv. Det at forfatter trekker frem først Frankrike, og så Norge, står i stil med læreplanens bestemmelser om å fremme en undervisning som beskriver religion

på det nasjonale nivå. Selv om beskrivelsen av disse jentene ikke inkluderer fortellinger eller sitater direkte fra jentene selv, klarer forfatter å fremstille det på en måte som får frem og ivaretar den individuelle opplevelsen av islam på vegne av jentene. Videre får Frankrikes posisjon i tildeknings debatten mye fokus fordi Frankrikes grunnlov slår fast at religion skal være privat og staten skal ikke ha noe med det å gjøre (Holth & Deschington, 2006). I forbindelse med Frankrike trekker forfatter frem ulike syn på bruken av Hijab og hvordan muslimer kan vurdere det ulikt fra hverandre. Teksten baserer seg på formuleringer gjennom tradisjonsperspektivet og gjennom et faglig utenfraperspektiv hvor forfatter typisk starter setningene med: «Islam krever at både menn og kvinner kler seg sømmelig» eller «Islam mener at det ikke er naturlig eller bra at menn og kvinner omgås fritt» (Holth & Deschington, 2006, s. 92). Etter min mening kunne det her vært hensiktsmessig å benytte mengdeordet «mange muslimer» istedenfor å fremstille det som at «islam mener». Det kan kanskje her tenkes at en slik formulering forfatter her har gjort kan implisere en form for generalisering av alle muslimer. Forfatter har likevel fått frem de mange varierte synene og måtene å forstå og praktisere Hijab på. Samtidig trekker forfatter frem at bruken av Hijab også kan være påvirket av «presset», og at Hijab blir sett på som et religiøst symbol. Her understreker forfatter eksplisitt at mange kvinner praktiserer dette ulikt avhengig av en rekke faktorer som omgivelsene rundt, geografisk beliggenhet etc. Selv om avsnittet ikke inntar noen personlige innenfraperspektiv, eller beskrivelser fra individnivå, klarer likevel forfatter å fremme momenter knyttet til mangfold på en vellykket måte.

Siste del av kapittelet tar for seg et avsnitt om «mat og drikke» og «Andre utfordringer - og veien videre» (Holth & Deschington, 2006, s. 94). Her igjen fremmes det et tradisjonsperspektiv fra et faglig utenfraperspektiv, men forfatter har fått frem aspekter som tydeliggjør det indre mangfoldet i islam når det kommer til praksiser rundt mat. Her beskrives det eksplisitt at det er diskusjoner om hvordan slaktingen skal foregå, og det brukes omtaler som «de fleste muslimer drikker ikke alkohol» (2006, s. 94), og det impliseres i teksten at ikke alle følger reglene for mat strengt. På slutten oppsummeres det litt om muslimers posisjon i Europa gjennom et faglig utenfraperspektiv. Her igjen brukes det omtaler som «en del muslimske foreldre» og «for mange muslimer» som jeg mener skaper et inntrykk av islam som noe mangfoldig. Det kan se ut som at forfatter på de siste to avsnittene inntar et personlig utenfraperspektiv ved å avslutte avsnittet med følgende formulering:

«Det er ikke lett å si noe om hvordan utviklingen vil bli. Når flere kulturer og religioner lever tett side om side, må alle gjøre så godt de kan for at samfunnet skal være et bra sted for alle. Sammen må vi finne gode løsninger» (Holth & Deschington, 2006, s. 95)

Den siste delen av kapittelet belyser mangfoldet i islam på en tydelig måte der muslimenes situasjon i Norge og Europa er i fokus. Helt på slutten oppsummerer boken de ulike overskriftenes innhold gjennom et sammendrag. Disse punktene preges av et faglig utenfraperspektiv som stort sett tar for seg det tradisjonelle islam dermed gjennom et tradisjonsperspektiv.

4.2.1 Oppsummering Horisonter

Etter analyse ved hjelp av Jacksons tre perspektiver ser vi altså at kapittelet om islam stort sett baserer seg på tradisjonsperspektivet. Det skildres i begrenset grad gjennom Jacksons gruppeperspektiv, og det er minimalt med fremstillinger gjennom individperspektivet. Kapittelet baserer seg stort sett på et faglig utenfraperspektiv, der personlige innenfraperspektiv ikke fremkommer i det hele tatt. Forfatter er dessuten tilbakeholden med å ta for seg egne personlige skildringer og refleksjoner. Mot slutten av kapittelet går fokuset fra det typisk tradisjonelle i religionen til å inkludere noen overskrifter som belyser islam i Norge og Europa. Her står mangfold og islams utbredelse i fokus der også det interne mangfoldet blir beskrevet og forklart. Her virker det som at forfatter prøver å belyse ulike forståelser og perspektiver i måten å forstå og vurdere islam på. Gjennomgående i kapittelet virker det som at forfatter til dels har mestret å beskrive ulike grupperinger innad i islam og hvordan lik- og ulikheter mellom dem påvirker både religionsforståelsen og praksisen. De store hovedretningene Sunni- og Sjia har fått en betydelig plass i boken, og Ahmadja bevegelsen har også fått mye plass og dessuten blitt presentert med tanke på deres posisjon i Norge. Mot slutten av kapittelet nevnes det konkret hvordan en ung jente i Norge ble oppsagt fra jobben fordi hun gikk med skaut. Dette fremgår i kapittelet som den eneste anledningen forfatter nærmer seg å benytte et individperspektiv i sin beskrivelse av islam. ikke ved at forfatteren legger frem et individperspektiv fra jenten selv, men ved at forfatteren skildrer jentens opplevelse. Her, som de fleste andre tilfeller i Horisonter, benytter forfatter et faglig utenfraperspektiv. Det benyttes ingen tilfeller av faglig, - eller personlig innenfraperspektiv, og det fremkommer heller ingen beskrivelse av gruppenivået fra et innenfraperspektiv. Det nærmeste kapittelet kommer et innenfraperspektiv er ved å benytte noen direkte sitat og utdrag fra Koranen.

4.3 Individ-, gruppe- og tradisjonsnivå og innenfra- utenfraperspektiv - Store Spørsmål

Store spørsmål er som nevnt utgitt i 2020 og skrevet av forfatterne Olav Hove, Jørg Arne Jørgensen, Jarle Rasmussen og Marit Sandboe. På første side i kapittelet om islam er det et stort bilde av mennesker som sitter utenfor en stor moske. Her virker det som at forfatter bevisst har valgt et bilde som impliserer å fremheve et indre mangfold i islam. Dette fordi bildet viser svært mange forskjellige mennesker: både barn, kvinner, menn og eldre. Av menneskene på bildet virker det som at fokuset på klesplagg som *hijab* og *Nibaaq* er nedtonet. Her vises det noen kvinner som bruker hijab, men også kvinner som ikke bruker det. I tillegg går personene på bildet ikledd forskjellige klesplagg i alle mulige fasonger, størrelser og farger. På bildet sitter menneskene på benker mens de spiser noe som minner om en kebab. Her er det også med en Cola flaske i bildet. Her får jeg inntrykk av at muslimene på bildet fremstilles som helt «vanlige folk» og dermed bryter litt med den tradisjonelt sett negative beskrivelsen av islam ofte assosiert med den den negative fremstillingen av islam i mediebildet. En slik hverdagslig situasjon tilbyr en kontrast til de bildene som viser muslimer i mer spesifikke religiøse settinger, som for eksempel under bønn eller andre praksiser. Positivt er det også at bildet er fra samtiden, og blir dermed mer sannsynlig å assosiere til for elevene. Samtidig er altså ikke bildet tatt i en norsk kontekst og kan derfor ikke nødvendigvis relateres til slik islam fremstår i norsk kultur. Utenom bildet er det et lite avsnitt som i all korthet beskriver utbredelsen av islam gjennom et faglig utenfraperspektiv med tradisjonelle trekk i lys av tradisjonsperspektivet. Her nevnes det eksplisitt at «Islam blir praktisert ulikt, likevel er det noe som er felles for alle muslimer» (Hove et al., 2020, s. 211).

Under den første overskriften «Islam – å leve etter Guds vilje» innleder forfatteren kapittelet med å beskrive hvordan islam er en monoteistisk religion og greier så ut om profeten Muhammeds rolle. Her igjen anvendes et faglig utenfraperspektiv der de tradisjonelle trekkene om islam kommer frem. Tidlig i kapittelet blir islam derimot beskrevet gjennom et faglig innenfraperspektivet der ungdommer ble bedt om å svare for seg hva de legger i forståelsen av begrepet «*In sha Allah*». Slik sett berører derfor denne delen også et individperspektiv gjennom siteringen av 6 ulike svar fra disse ungdommene. Det ene sitatet: «For meg er *in sha Allah* bare et fast uttrykk, en måte å si ting på.» (2020, s. 213) impliserer at den spurte muslimen kan ha en annen forståelse for uttrykket enn andre muslimer ved å nevne «for meg er» i starten av setningen. Avsnittet fortsetter gjennom et faglig utenfraperspektiv der forfatter skriver at «Alle har Koranen og profeten Muhammed som ideal. Likevel er det ulike syn på hvordan man skal

leve for å være en god muslim i dag» (2020, s. 213). Med dette sitatet understreker forfatter eksplisitt to grunnleggende enigheter som «alle» er innforstått med, men han åpner også opp for en bredere religionsforståelse med å nevne hvordan det likevel finnes ulike syn. Slik sett mener jeg forfatter lykkes med å starte kapittelet med varierte beskrivelser og forståelser av islam.

De påfølgende overskriftene i boken «Guds navn» og «Sendebudene» fortsetter med å introdusere de tradisjonelle trekkene med islam fra et faglig utenfraperspektiv. Her blir Koranen direkte sitert ved to anledninger. I forbindelse med forklaringen av det arabiske ordet «Allah» nevner boken at norske muslimer like så ofte bruker ordet Gud. Slik sett tar forfatter oss inn til det nasjonale forholdet læreplanen etterlyser at skal fremmes i lærebøkene. Tidlig i kapittelet er det interessant å se måten det fremkommer hvordan islam inneholder mye av de samme aspektene som i Kristendommen. Gjennom direkte sitat fra Koranen, og forfatters eksplisitte beskrivelser, anerkjenner avsnittene implisitt at muslimer, i likhet med kristne, tror på mye av de samme fortellingene fra Koranen og Bibelen. I denne sammenheng blir de fem sendebudene i islam presentert og implisitt bekreftet som sentrale. Disse fem sendebudene er ifølge boken profeter som er viktige og kom alle med hvert sitt budskap fra Gud: «Abraham fikk troen på en Gud, Moses fikk de ti bud, David fikk salmene, og Jesus fikk evangeliene» (Hove et al., 2020, s. 215). Disse beskrivelsene stemmer jo også overens med kristendommens forståelse. Avsnittet avsluttes med å trekke inn den siste profeten Mohammed og hvordan han var den største og siste profeten. Han kom med Koranen som sitt budskap, og den skulle gjelde for alle mennesker. Her er det interessant å se hvordan forfatter har valgt å inkludere eksplisitt at det ifølge Koranen ikke trenger å være til grunn for konflikt mellom jødene, kristne og muslimer. Dette blir beskrevet gjennom et direkte sitat fra Koranen. For meg kan det virke som forfatter har fokusert på å trekke frem likhetene uten å fremstille forskjellene mellom kristendommen og islam som noe negativt. Slik sett fremstår det som at forfatter mestrer å skape en fremstilling av de to religionene som imøtekommer både de muslimske elevene og de kristne. Kanskje forfatter her prøver å bygge en bro mellom de to ulike religionene.

Etter å ha gjort rede for noen grunnleggende trekk ved islam på de første sidene innledes overskriften «Historie» på side 216. Herunder følger underoverskrifter som primært tar for seg profeten Muhammed sitt liv, Koranen og de to hovedretningene Sunni- og Sjia. Innledningsvis nevner forfatter at fortellingene om Muhammeds liv og det islamske samfunnet er skrevet av historikere som selv var troende muslimer, og at det ikke finnes andre kilder eller bevis til

det som skjedde (Hove et al., 2020, s. 216). De neste avsnittene følger et gjennomgående tradisjonsperspektiv fra et faglig utenfraperspektiv. Det er likevel betydelig mer og varierte andre fremstillinger enn i Horisonter. Forfatter nevner blant annet at Mekka var mannsdominert der kvinner og barn hadde få rettigheter. Selv om dette ikke skildrer samtidens situasjon, inntar likevel forfatter her en form for gruppeperspektiv med å beskrive hvordan kvinner og barn sto stilt i samfunnet på denne tiden. I samme avsnitt trekker forfatter frem noen direkte sitat fra en muslimsk historiker, Ibn Ishaq, som skildrer Muhammeds liv. Her beskriver han hvordan moren til Muhammed så et lys og hørte en stemme som sa: «Du bærer herren over dette folket, og når han er født, skal du si» Jeg setter ham under beskyttelse av den Ene slik at intet ondt skal skje med ham, og kall ham så Muhammed.» (Hove et al., 2020, s. 217). Etter dette direkte sitatet beskriver så historikeren hvordan det samtidig steg en stjerne opp over Mekka som ble sagt var et varsel om at et utvalgt barn skulle bli født. Her ser vi at både historikerens skildringer og hans henvisning til «stemmen» som var direkte sitert, og skulle forestille Gud, blir trukket frem. Altså kan man kanskje påstå at individperspektiv berøres gjennom denne historikerens spesifikke beskrivelse samtidig som at det skildres fra Ibn Ishags innenfraperspektiv. Her antar jeg historikerens skildring kan kvalifisere både som personlig innenfra ettersom han selv sannsynligvis var en troende muslim, men også et faglig innenfraperspektiv ettersom han var en kjent historiker som skrev ned fortellinger.

Under neste underoverskrift «et spesielt oppdrag» inntas det et faglig innenfraperspektiv gjennom å sitere direkte noe Muhammed fortalte til vennene sine. Dette sitatet omhandler Muhammeds situasjon og opplevelse da han fikk åpenbaringen om at han var Allahs budbringer fra engelen Gabriel. Slik sett tar forfatter oss tett innpå Muhammed og beskrivelser av hans personlige karakter gjennom sitatet. Videre følger en fortelling som ifølge boken er skrevet ned av muslimske forfattere, og er referert til den muslimske historikeren som introdusert i avsnittet over (Hove et al., 2020). Fortellingen går under overskriften «Nattreisen» og tar for seg Muhammeds møte med engelen Gabriel. Denne fortellingen bærer spesielt preg av Gabriel og Muhammeds opplevelser på deres individuelle plan, og skildrer tanker og ideer Muhammed og Gabriel har. Her kan det stilles spørsmål om hvorvidt fortellingen kan være utfordrende å undervise om eller ha dialog om med elevene. Dette fordi den inneholder overnaturlige skildringer av for eksempel hvordan portene til himlene åpnet seg og andre lignende beskrivelser. Likevel fremstår denne fortellingen som en grunnleggende sentral fortelling om Muhammeds liv selv om den er gjenfortalt gjennom sitat fra muslimske historikere.

Videre, under hovedoverskriften «Historie» blir det beskrevet hvordan byen Medina ble opprettet og dannet som det første islamske samfunnet, en hendelse som i tillegg markerte starten på den islamske tidsregningen. Dette beskrives gjennom et faglig utenfraperspektiv. Her er det interessant å se hvordan avsnittet tidlig tar for seg hvordan samfunnet i Medina skulle være likeverdige for alle, og man skulle se på hverandre som brødre og søstre. Her introduseres *haram* og *halal*, og hvordan også jøder og kristne fikk avtaler og rettigheter innenfor det muslimske samfunnet (Hove et al., 2020). Videre tydeliggjøres det at Muhammed ga kvinner rettigheter ved skilsmisse, og kvinner og barn fikk bedre rettigheter til arv. Velferdsordninger for de fattige ble ordnet. Muhammeds siste tale blir så sitert. Gjennomgående ser vi her at det fremmes en form for gruppeperspektiv i måten forfatter trekker frem ulike menneskegruppers posisjon i det islamske samfunnet på den tiden. Her til tross for at gruppene det skrives om ikke uttrykker seg fra sitt personlige innenfraperspektiv, men gjennom måten forfatter beskriver gruppene. Til dette avsnittet følger også et bilde av muslimske kvinner fra India i nåtiden som kjemper for rettighetene sine (2020, s. 221). Slik sett har forfatter lagt opp en sammenheng som kan diskuteres fra ulike innfallsvinkler når det kommer til kjønnsroller og likestilling i det islamske samfunnet. Samtidig har ikke forfatter tydelig spesifisert hvilke rettigheter det gjelder, og ytterligere detaljer om kvinnes posisjon på denne tiden. Etersom familieliv og ekteskap ofte er typiske grunnpilarer i mange religioner, kunne det her vært konkretisert litt mer om dette temaet. Stort sett lykkes likevel kapittelet med å fremheve kjønnsrollene i positiv retning.

Under avsnittet om Koranens historie trekker forfatter igjen inn både likheter og forskjeller til Bibelen. Som for eksempel at de inneholder mange av de samme fortellingene, eller at Koranen ikke begynner med skapelsen slik som Bibelen. Hans Hodne drøfter dette med å synliggjøre eller dempe forskjeller mellom ulike religioner (2018, s. 79). Han understreker at det å skape en åpenhetskultur der forskjeller får et positivt fortegn kan være sunt. I den sammenheng beskriver han også hvordan det kulturelle mangfoldet er tett sammenvevd med religion og livssyn, og at innsikt i det kulturelle mangfoldet dermed forteller noe om det religiøse mangfoldet. En slik tilnærming til religion, som også står i stil med den kulturvitenskapelige forståelsen av religion (Gilhus & Mikaelsson, 2012), virker det som at forfatterne har fremmet også i Store Spørsmål.

Videre beskriver forfatteren Hadithene og Sharia gjennom et faglig utenfraperspektiv. Også de to neste avsnittene beskrives islam fra et faglig utenfraperspektiv og tar for seg de tradisjonelle trekkene med religionen. Under beskrivelsen av hadithene blir det trukket frem et direkte sitat fra en hadith. Dette sitatet skal vise hvordan hadithene alltid skal starte en tekst med å fortelle

hvem som har fortalt historien. Sitatet tar opp en Hadiths nedskrevne tekst fra Muhammeds levetid. Under avsnittet om Sharia understreker forfatter at det er diskusjon omkring hvilke «hadither som er mest til å stole på, og hvordan de skal tolkes og praktiseres i vår tid» (Hove et al., 2020, s. 223). I den sammenheng understreker avsnittet eksplisitt at lærde muslimer i ulike lovskoler dermed kommer frem til forskjellige svar på aktuelle spørsmål. Selv om dette beskrives gjennom et faglig utenfraperspektiv, åpner forfatter likevel opp for at det finnes et mangfold av forståelser innad i islam i sammenheng med Sharia og dens tolkning. I de neste avsnittene beskrives de to hovedretningene Sunni- og Sjia gjennom et tradisjonsperspektiv fra et faglig utenfraperspektiv. Det er interessant å se hvordan forfatter har valgt å avslutte delen om de to retningene med å understreke at:

«Mange av krigene og konfliktene mellom sunni og sjia har lite med religion å gjøre, de handler mer om makt og politikk og om konflikt mellom stater. Når det gjelder tro, er det svært små forskjeller mellom dem, og sunni- og sjiamuslimer kan be i samme moske hvis de ønsker det» (Hove et al., 2020, s. 225)

Her kan det fremstå som at forfatter ønsker å alliere de to retningene i måten han beskriver situasjonen. Ved å nevne eksplisitt at det handler om makt, politikk og konflikt mellom stater impliserer forfatter at problemet ligger på et overordnet nivå, og ikke nødvendigvis hos de enkelte gruppene og menneskene innad i islam. Som belyst tidligere, kan dette igjen ses i lys av den kulturvitenskapelige forståelsen av islam der også kulturelle momenter spiller en rolle i religionens uenigheter, ulikheter og tolkninger (Gilhus & Mikaelsson, 2012). For å enklere markere dette kunne det her sannsynligvis vært nyttig å presentere en beskrivelse om dette temaet gjennom et individ- eller lokalt perspektiv. Etersom boken impliserer at de to retningene tross alt baserer seg på uenigheter mellom ulike nasjoner og stater på et politisk nivå, vil det være sannsynlig at de lokale og individuelle opplevelsene av de to retningene kan variere veldig. LK20 (2022) beskriver hvordan lokale nivå skal fremmes i undervisningen, og det kunne her vært aktuelt. Under avsnittet om Sjiaislam blir det beskrevet kun en høytidsdag: ashura. Her kan det undres om hvorvidt det skulle vært presentert flere høytidsdager. Her følger også et grotesk bilde av en som slår eller kutter seg selv for å minnes drapet på Hussein. Dette bildet kan få en uheldig intensjon i måten den fremstiller sjia muslimenes viktigste høytid. Det ved måten bildet kan fremstå som skadelig og imot de sentrale verdiene opplæringsloven og faget ønsker å fremme. Det skildres ikke her noe om hvordan norske muslimer feirer og praktiserer høytiden. Fra offisielt hold i Iran er det faktisk ikke tillatt å kutte seg til blods under

slike ritualer, og mange muslimer mener det er galt. Dette kunne nok vært problematisert i større grad, og er et omdiskutert tema. Hans Hodne (2018) trekker frem hvordan det å beskrive forskjeller mellom religionene kan være nyttig, men her er det altså fare for at det «negative» med bildet kan skape mer fremmedgjøring enn gjenkjennelse og nærhet. Dette kan være utfordrende for norske muslimer fra sjia retningen som kan oppleve å ikke kjenne seg igjen i denne måten å praktisere høytiden på. Slik sett er det en fare for at de andre elevene kan generalisere denne måten å feire på til gjeldende for alle muslimer, og siden denne feiringen kan assosieres negativt, kan det dermed bidra å opprettholde stereotypi og skape fordommer.

Den neste hovedoverskriften i kapittlet er «Tradisjon og tro» (Hove et al., 2020, s. 226). Her åpner forfatter med å trekke frem hvordan de fleste muslimer er født inn i religionen, men samtidig tydeliggjøre at noen også går over til islam. Det blir forklart hvordan verden har forandret seg siden Muhammeds tid, at mange muslimer i dag er en minoritet, deriblant i Norge, og at muslimer praktiserer islam svært ulikt. Her benevnes mengdeordene «for de fleste» og «andre» i omtalen. På bakgrunn av dette vil jeg si forfatter lykkes i å danne et inntrykk av islam som en mangfoldig religion som har endret seg. At forfatter i tillegg har introdusert disse poengene helt i starten av denne delen av kapittelet bidrar i å sette en tidlig standard for hvordan leseren kan forstå mangfoldet i islam. En forlengelse av denne tematikken blir skissert opp i det neste avsnittet der forfatter stiller spørsmål om hvorvidt de tradisjonelle tolkningene skal følges eller om man skulle fokusere på endringene Muhammed kom med. I denne anledning trekkes det frem et individperspektiv som beskriver hvordan Malala Yousafzai opplevde hvordan de ulike synene i islam ble et problem for henne. Her introduseres og oppsummeres først hennes situasjon, og at hun blogget om hvor viktig det var at jenter fikk utdanning. Så følger det et langt avsnitt direkte sitert fra Malala Yousafzai sin bok *Jeg er malala*, som beskriver det som skjedde:

«Det var siste eksamensdag, og på hjemvei var skolebussen fullpakket av jenter som sang og pratet og var i godt humør. Plutselig ble de stoppet av Taliban. En ung mann kom inn på bussen. Blikket hans gikk raskt fra den ene til den andre. «Hvem av dere er Malala?» spurte han. Ingen av jentene svarte, men noen så mot Malala, hun var den eneste som ikke hadde skjult ansiktet sitt. Sekunder etter trakk mannen fram en pistol, siktet mot henne og trakk av. Kulene gikk gjennom Malalas hode. Hun fikk store skader, og lenge svevet hun mellom liv og død»

Utdrag: «Jeg er malala» av Malala Yousafzai (Hove et al., 2020, s. 226)

Det oppsummeres så fra forfatteren at hun overlevde og har vært en viktig forkjemper for at alle barn skal få utdanning, og for jenters rettigheter. Med dette har forfatter altså klart å trekke frem det lokale- og nasjonale nivået i måten Malalas møte med Taliban utspilte seg. I tillegg trekkes vi her inn i Malalas personlige opplevelse og beskrivelse av hendelsen.

Over til delen som fokuserer på den islamske «tro»: her har forfatter trukket frem fem underoverskrifter i de neste avsnittene. Her igjen er det interessant å se hvordan forfatter, før gjennomgang av disse avsnittene, eksplisitt understreker at alle muslimer hvor som helst i verden er enige om innholdet som presenteres i disse punktene. Underoverskriftene, og det som alle muslimer da er enige om, er «Troen på Gud», «Troen på Guds engler», «Troen på Guds profeter», «Troen på Guds bøker» og «Troen på dommedag og et liv etter døden» (Hove et al., 2020, s. 227). Hele denne gjennomgangen følger et faglig utenfraperspektiv som beskriver de tradisjonelle og grunnleggende enighetene i islam fra et tradisjonsperspektiv.

De neste tre sidene, s. 228-231, tar for seg mer om den religiøse praksisen med underoverskriften «Å leve som muslim» (Hove et al., 2020, s. 228). Her repeteres de fem søyler, og islam beskrives som en praktisk religion. Her fremmer forfatter beskrivelser av ulike grupper med å beskrive hvordan barn, fra og med puberteten, selv har ansvar for å praktisere religionen. I denne anledning er det bilde av tre bosniske gutter i bønn under en eid-feiring. Diskusjonen blant muslimer rundt bekledning for kvinner blir eksplisitt nevnt at blir mye diskutert i islam. Med henvisning beskriver forfatter hvordan det i Koranen står at både menn og kvinner skal kle seg anstendig, og at kvinnene skal skjule «sin pryd» (Hove et al., 2020, s. 229). Videre bruker forfatter mengdeordet «noen» og «andre», ved å påpeke fra Koranens henvisninger at «Noen tolker det som at håret må dekkes, andre mener det gjelder brystene, og noen mener at hele kroppen må dekkes slik at ingen former synes» (2020, s. 229). Dette oppsummeres med å eksplisitt understreke at hijab er viktig for noen muslimske kvinners identitet, men at andre muslimer mener det er en kvinneundertrykkende skikk man bør komme bort fra. Vi ser her igjen at forfatter er opptatt av å fremme denne diskusjonen med bekledning og hvordan det finnes ulike måter å vektlegge dette med bruken av hijab, som for mange er kontroversielt innad i islam. Forfatter avslutter så dette avsnittet med å trekke frem et individperspektiv fra en 15 år gammel muslim som bor i Oslo:

«Hei, mitt navn er Maryam. Jeg er 15 år, muslim og bor i Oslo. Da jeg var yngre, gikk jeg på koranskole om ettermiddagene. For oss ungdommer er det annerledes. Siden vi har det travelt

alle arbeidsdagene, har vi søndagsskole. Vi lærer å lese Koranen og om andre sider ved Islam for å kunne oppføre oss som gode muslimer. Moskeen er åpen hele døgnet. Du kan bare gå inn der og be eller resitere Koranen. Ingen kan stoppe deg fra å dra til moskeen.»

(Hove et al., 2020, s. 229)

Foreløpig fremstår denne beskrivelsen fra Maryam som det mest tydelige individperspektivet i boken til nå. Naturligvis blir derfor denne delen en fremstilling fra Maryams personlige innenfraperspektiv i møte med hverdagen som muslim. Sitatet skildrer også et gruppeperspektiv ettersom den skildrer Maryam som både yngre jente mens hun gikk på koranskole, men også hennes ståsted og utgangspunkt som 15 åring. Utdraget fra Maryam fremstår som et fornuftig valg fra forfatter da det også skildrer en jente bosatt i Norge, i samtiden, som dessuten er jevnaldrende med elevene som bruker læreboken. Dette gjør det enklere for elevene å assosiere seg med henne, og leve seg inn hennes hverdag som muslim.

I neste avsnitt beskrives høytiden, Eid, gjennom et innenfraperspektiv. Her i sammenheng med offerfesten. Her er det er Maryam fra det overnevnte avsnittet som fortsetter å skildre islam gjennom hennes individperspektiv. Måten hun formulerer seg om sin egen religion her fremstår som relativt forklarende og beskrivende i sin art, og fremstår derfor som en mer objektiv og faglig presentasjon selv om det kommer fra hennes innenfraperspektiv. Samtidig bruker hun «vi» når hun beskriver hennes opplevelse av høytiden Eid. Det kan derfor virke som at hun ønsker å presentere muslimer på et mer generelt grunnlag. Sannsynligvis hvert fall en del muslimer, og dermed mer i retning av gruppe-, og tradisjonsperspektivet. Samtidig blir det nevnt at Maryam bor i Oslo, så disse avsnittene om høytiden skildrer altså hennes forståelse og erfaring gjennom en muslim boende i Oslo. Her igjen fortsetter derfor beskrivelsen av de lokale forholdene slik LK20 (2022) poengterer som viktig i kjerneelementene. Under Maryams beskrivelse trekker hun frem hvordan de slakter en sau til minne om ibrahim. Her påpeker hun at: «Vi kan ikke slakte den selv, så vi betaler for en sau som slaktes i hjemlandet til familien min. En tredjedel av kjøttet skal deles ut til de fattige. Det er slik vi gjør det» (Hove et al., 2020, s. 230). Ved å nevne at «det er slik vi gjør det» impliserer Maryam at det er slik hun utfører praksisen, men at den kanskje praktiseres ulikt hos andre muslimer. Forfatter har ikke lagt noe ytterligere kommentar til dette i boken. Når Maryam forklarer hennes rutiner når det kommer til bønn, sier hun eksplisitt at «jeg ber fem ganger om dagen, og det skjer til forskjellige tider» før hun fortsetter å benytte «vi» videre i samme avsnitt om bønningen (Hove et al., 2020, s. 230). Her åpnes det derfor opp for at praksisen rundt bønn kan være noe individuelt og dermed

varierte. Hun nevner og at «kvinnene i huset laget mat til mennene og guttene kommer tilbake, i alle fall er det sånn hos oss» (Hove et al., 2020, s. 230). Her åpner hennes beskrivelse av denne praksisen opp for at andre muslimer kan følge andre praksiser rundt matlagingen. I neste avsnitt forteller Maryam at hun har vært i Mekka på pilegrimsreise, men at hun ikke utførte alt man i utgangspunktet skal gjøre på en pilegrimsreise. Under disse avsnittene påpeker hun ved to anledninger at det er mennene som får dra til moskeen, og ikke kvinnene. Her nevnes det ikke noe om hvorfor det er slik, og det kan derfor her være lett for at elevene sitter igjen med en manglende forklaring på hvorfor kjønnet har ulike praksiser her. Mer om moskeens rolle, betydning og funksjon kunne her kommet bedre frem også. Ved siden av disse beskrivelsene fra Maryam individperspektiv illustreres det et bilde av Maryam stående i det som ser ut som norske gater og ikledd hijab.

Den neste hovedoverskriften i boken er «Islam i verden i dag» som ser ut til å ta for seg islam i moderne tid. Gjennomgående i denne delen anvender forfatter et faglig utenfraperspektiv. I det innledende avsnittet blir islam presentert som en religion i vekst og forandring. Videre følger et avsnitt om utbredelsen og beskrivelser av hvordan de fleste muslimske land kun for eksempel forholder seg til sharia når det gjelder familiever. Her skildrer forfatter noen enkelte muslimske grupper ved å forklare hvordan det i noen land er sterke grupper som ønsker at sharia loven skal få større betydning (Hove et al., 2020, s. 232). Videre blir Sufismen eksplisitt forklart at ikke er en egen retning, men at den finnes innenfor både sunni og sjia. Interessant her er at forfatter beskriver hvordan mediene typisk skaper negative inntrykk av islam med kamp og konflikt, men at sufismen her skiller seg noe ut. Sufismen blir beskrevet som et ønske om å kjempe mot de negative kreftene i seg selv, at det viktigste er å prøve å forandre seg til det bedre, bli mindre egoistisk, mindre aggressiv, bli mer tålmodig og vise mer kjærlighet, tilgivelse, respekt og toleranse for andre. Forfatter trekker igjen så inn det lokale-, og nasjonale perspektivet med å eksplisitt nevne at mange norske moskeer bygger på slike sufitradisjoner (Hove et al., 2020, s. 233). Disse poengene kan dessuten bidra med å nedtone det negative omdømme mediebildet har skapt av islam.

I det neste avsnittet beskrives fundamentalismen i islam gjennom et faglig utenfraperspektiv. Her forklares også islamisme, som dreier seg om at samfunnet styres etter religiøse lover slik som i eksempelvis Iran og Saudi-Arabia. Her nevnes en rekke kontroversielle temaer som dødsstraff ved homofili eller ved konvertering til andre religioner. Utroskap kan straffes med steining og tyveri med avhogging av hender. Kvinners begrensninger, og vestlige moderne

verdier blir sett negativt. Her nevnes det at «noen» islamistiske grupper bruker vold og terror, og gis eksempel ved å trekke frem al-Qaida og Taliban. Ved slutten av avsnittet skriver forfatter: «det oppleves selvfølgelig som urettferdig for det store flertallet av muslimer» etter å ha tydeliggjort at terror i islams navn har ført til negative holdninger mot muslimer generelt.

I det påfølgende avsnittet følger et nytt individperspektiv der det gjenfortelles hvordan Faten Mahdi Al-Hussaini demonstrerte og sto opp mot terror og radikaliserings i islam. Som norsk muslim aksepterte hun ikke de barbariske handlingene til IS der kvinner og barn ble drept og sendt på flukt. Her viser forfatter til et utdrag fra Aftenposten som beskriver hvordan Faten grep mikrofonen utenfor Stortinget i 2014 og holdt en tale til tusener av mennesker. Her fremkommer det hvordan Faten både fikk støtte, kritikk og hatmeldinger, hvor noen mente hun er undertrykt fordi hun bruker hijab, mens andre mente hun var en dårlig muslim fordi hun brøt det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret (Hove et al., 2020). Hun fikk også hets fra sin egen moske, noe som skildres gjennom et direkte sitat fra Faten selv:

«Det er ikke uvanlig at tøffe og selvstendige jenter blir utstøtt. Det som sjokkerer meg, er at det ikke først og fremst er meningene mine, men måten jeg kledde meg på, sminket meg på og at jeg håndhilste, som provoserte. Mamma og pappa må sitte og høre på at ryktet mitt blir ødelagt, for eksempel at folk sier at jeg har gjort noe forferdelig mot islam.»

(Hove et al., 2020, s. 235)

Videre skrives det at Faten fremdeles er glad i religionen sin gjennom enda et direkte sitat fra henne:

«Jeg tenker at alt det gode jeg gjør, gjør jeg for Guds skyld. Det er mye av min motivasjon. Men jeg går ikke rundt og tenker på at jeg er muslim. Jeg er menneske, først og fremst»

(Hove et al., 2020, s. 235)

Her igjen bidrar dette individperspektivet til å skape en forståelse for at det finnes ulike oppfattelser og engasjement innad i islam. I tillegg kommer perspektivet fra en norsk muslim som igjen bidrar å etterleve læreplanens plan om å beskrive både de lokale-, og nasjonale forholdene. Sitatet hennes tar preg av å fremstå som et personlig innenfraperspektiv. Selv om hun også påpeker at hun er glad i religionen sin, ved å eksplisitt understreke at hun først og fremst er menneske og ikke muslim, impliserer hun også at ikke alle muslimer nødvendigvis

følger alle tradisjonelle mønster. Ettersom Faten sannsynligvis fremmer de samme meningene som mange andre muslimer, kan det trolig hevdes at Faten også taler på vegne av en større gruppe muslimer og dermed uttaler seg fra et gruppeperspektiv med de samme meningene som Faten. Forfatter har her valgt et stort bilde av Faten som står utenfor Stortinget i Oslo foran masse mennesker som demonstrerer.

I etterfølgelse av dette kommer det siste avsnittet i kapittelet «Å leve i et mangfoldig samfunn» (Hove et al., 2020). Her oppsummeres det om de to individperspektivene kapittelet har trukket frem om Maryam og hvordan hun og familien praktiserer islam i Norge, og Faten som får både støtte og kritikk for sitt engasjement. Begge bidrar på hver sin måte å vise hvordan man kan være muslimsk ungdom i Norge, og på denne måten stimulerer disse fortellingene til å øke forståelsen for islam som en mangfoldig religion. Videre følger et avsnitt som beskriver hvordan Norge har gått fra å være et land med flest kristne, til å bli et land med større mangfold når det gjelder religioner og livssyn. Her beskriver forfatter ulike meninger om utviklingen i Norge: Noen mener at det gjør Norge til et mer spennende land å bo i, mens noen mener at norske verdier blir truet og at andre religioner bør begrense sin aktivitet i Norge. Begrepet islamofobi blir så introdusert med å forklare hvordan for eksempel noen nettaviser har kritikk av islam og innvandring som hovedtema, med påfølgende kommentarfelt bestående av mye hets og rasisme. Her trekker forfatter igjen inn nasjonale forhold med å nevne at den norske regjeringen i 2019 bestemte at man skulle lage en handlingsplan mot islamofobi. Her nevnes det også at Norge ikke lenger har noen lov som forbyr blasfemi selv om det er et problem med karikaturtegninger av profeten Muhammed, som har ført til at flere tusen norske muslimer demonstrerte mot dette i gatene. Foranledningen var at en dansk avis, Jyllands-Posten, trykte disse tegningene for noen år siden (i 2005). Forfatter spør åpent så om man burde tatt hensyn til folks religiøse følelser, eller om det er viktigere å stå opp for ytringsfrihet selv om noen kan bli såret. Forfatter nevner og at kristne trossamfunn og andre religioner har fått kritikk, men at mange saker tilknyttet religionsfrihet, ytringsfrihet og likestilling ofte sentrerer rundt islam.

Det siste lille avsnittet oppsummerer denne tematikken med å stille 7 ulike spørsmål til teksten som tematiserer kontroversielle temaer som samfunnet så langt ikke nødvendigvis har blitt enige om.

«Kan man bruke hijab i alle yrker? Skal hijab for barn være tillatt i barnehage og barneskole? Skal en mann kunne nekte å håndhilse på kvinner hvis man er ansatt, for eksempel i skolen?

Skal man ha lov til å bruke ansiktsdekkende slør (nikab) i jobb eller som student? Skal alle trossamfunn få statsstøtte på samme måte som Den norske kirke? Kan staten blande seg inn i hvordan et trossamfunn ledes, for eksempel om kvinner kan være ledere? Kan et trossamfunn diskriminere homofile?» (Hove et al., 2020, s. 236)

Forfatter understreker at det er stadig politisk diskusjon og uenighet i disse spørsmålene. Forfatter gir ikke noe mer informasjon eller forklaring på hvem som bruker nikab, hvorfor den brukes og hvordan den skiller seg ut fra hijaben. Det gis heller ikke noe form for informasjon om disse sakene i lys av hva det norske samfunnet har godtatt eller ikke, men kanskje kan disse spørsmålene legge til grunn for en videre dialog om dette i klasserommet.

4.3.1 Oppsummering Store Spørsmål

Det kan se ut som at forfatter av boken, som nevnt i kap.3, fremmer en religionsforståelse som korresponderer med den kulturvitenskapelige og religionsfenomologiske forståelsen av religion. Forfatter later til å ha lyktes med å beskrive islam på en nyansert måte som gjennomgående åpner opp for ulike måter å praktisere og erfare islam på. Dette fremkommer eksplisitt i de innledende avsnittene under de ulike hovedoverskriftene i kapittelet. Som forventet ser vi altså at forfatter gjennomgående benytter seg av et faglig utenfraperspektiv i sin representasjon. Her trekkes også de tradisjonelle og grunnleggende trekkene med islam inn gjennom et tradisjonsperspektiv. I boken fremkommer det likevel tilfeller av presentasjon gjennom individnivå og innenfraperspektiv som står i stil med læreplanens visjon om å belyse det indre mangfoldet i religionene.

Gjennom hele kapittelet fremkommer det to åpenbare og tydelige individperspektiver gjennom de to unge muslimene Maryam og Faten som begge bor i Norge. Disse fremstillingene fremkommer også fra et personlig innenfraperspektiv, ettersom de begge beskriver sine erfaringer om tilværelsen som muslim i Norge. Slik sett etterlever disse individperspektivene læreplanens krav om å skildre religion fra både et lokalt-, og nasjonalt nivå (2022) ettersom det er islam i Norge og Oslo som eksplisitt blir beskrevet. De tradisjonelle trekkene med islam trekkes dessuten også godt inn i disse beskrivelsene fra individperspektivet, og det kan dermed tenkes at det globale nivået LK20 (2022) om islam også inkluderes i disse beskrivelsene. Det kan ser også ut som at Faten sin individpresentasjon tematiserer det indre mangfoldet mer eksplisitt enn Maryam. Dette fordi Faten belyser mer kontroversielle temaer som kjønnsroller,

radikalisering og tradisjonelle mønster. Denne delen åpner opp for diskusjon, og åpner opp en forståelse av islam som mangfoldig også fra innsiden. Det nevnes eksplisitt her at Faten fikk både støtte, kritikk og hatmeldinger der hvor hun åpenbart også presenterer en stor del av norske muslimer ettersom det var flere tusen mennesker som støttet hennes sak og demonstrerte. Videre fra disse individperspektivene fremkommer det noen sitater fra profeten Muhammed som sannsynligvis også kan regnes som et individperspektiv og innenfraperspektiv. I denne anledningen trekkes det også inn islamske historikere med utdrag fra dem som beskriver det islamske samfunnet og Muhammed slik han ble oppfattet på deres tid. Slik sett kan dette også kvalifisere som et innenfraperspektiv gjennom individpresentasjon selv om dette ikke angår samtidens beskrivelse av islam. Utenom dette nevnes også Malala Yousafzai og hennes møte med den islamistiske Taliban-bevegelsen fra et individperspektiv gjennom boken hun har utgitt. Denne delen belyser, og åpner opp for diskusjon, omkring ulikheter og ulike levemåter innad i islam gjennom både eksplisitte og implisitte formuleringer. Gjennomgående trekkes det altså og frem innenfraperspektiv som oftest gjennom de ulike individperspektivene.

5. Drøfting

Problemstillingen for denne oppgaven er *Hvordan fremstilles og tematiseres mangfoldet i islam både eksplisitt og implisitt i to lærebøker på ungdomstrinnet, og hvordan samsvarer disse funnene med krav i LK20 til representasjon av internt mangfold?* Dette har jeg forsøkt å belyse gjennom en kvalitativ tematisk lærebokanalyse der jeg har fokusert på individ-, gruppe- og tradisjonsrepresentasjonen i kombinasjon med de fire perspektivkategoriene:

Personlig innenfraperspektiv, faglig innenfraperspektiv, personlig utenfraperspektiv, faglig Utenfraperspektiv som presentert i teorikapittelet. I det følgende vil jeg undersøke og drøfte funnene ytterligere ved å først og fremst sammenligne hvordan funnene mine forholder seg til læreplanen. Av hensyn til plass og relevans, vil jeg her ikke gå for langt i dybden, men fokusere først og fremst på fremstillingen av mangfoldet i islam og det som eksplisitt fremkommer i læreplanen om det. Jeg vil i det neste derfor sammenligne de to bøkene i en egen del der jeg drøfter funnene i de ulike bøkene opp mot hverandre. Deretter trekker jeg inn og drøfter hvordan jeg mener de to bøkene kan plasseres i de religionsdidaktiske modellene fra Eidhamar: den konfesjonsbundne modellen, perspektivmangfoldmodellen og utenfraperspektivmodellen (Eidhamar, 2019). Jeg vil så inkludere en egen del der jeg undersøker og drøfter funnene mine opp mot tidligere forskning. Mot slutten av kapittelet vil jeg her trekke inn teorien jeg presenterte om lærebøkens posisjon i markedet og drøfte dette opp mot undersøkelsen jeg gjorde bak valg av utvalg. Til slutt vil mine hovedfunn bli oppsummert og det vil bli sagt noe om videre forskning på feltet.

5.1 Funn i lys av læreplanen

I det følgende vil jeg undersøke og drøfte hvordan jeg mener kapitlene om islam i lærebøkene korresponderer med kravene til representasjon av indre mangfold i læreplanen. Her vil jeg også inkluderes aspekter fra opplæringsloven og overordnet del. Underveis vil jeg drøfte hvorvidt jeg mener funnene uttrykker og aktualiserer læreplanen.

5.1.1 Horisonter i lys av læreplanen

Når det gjelder *Horisonter 8* er det nødvendig å påpeke at denne er laget og oppdatert i henhold til læreplanen fra 2005. Det blir derfor naturlig å forvente at den ikke nødvendigvis tilfredsstiller alt som er presisert i LK20 (2021). Til å begynne med vil jeg trekke frem at boken fremstår som

relativt oversiktlig i sin struktur og utforming. *Kunnskapsinnholdet* (Skrunes, 2010) og det faktabaserte, i lys av de tradisjonelle trekkene med islam, fremstår som godt formulerte der de viktige aspektene med religionene er inkludert. Johnsons (1999) krav om læreboksjangeren tilfredsstilles i Horisonter godt. Tidslinjen (Holth & Deschington, 2006, s. 87) med de historiske hendelsene bidrar i å skape et oversiktlig og nøyaktig inntrykk av viktige hendelser i islams historie. En slik tidslinje har ikke *Store Spørsmål* inkludert. På det overordnede nivå fremstår bokens formuleringer som godt inkorporert med opplæringslovens paragraf om å fremstille religion på en «objektiv, saklig og kvalitativ likeverdig måte» (2021). I læreplanens overordnet del beskrives det hvordan en felles referanseramme skal «gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (2022). Disse punktene mener jeg bokens presentasjon av islam klarer å etterleve på et akseptabelt nivå. Det sistnevnte sitatet blir både eksplisitt og implisitt belyst i kapittelets siste del under overskriften «Å være muslim i Europa – mangfold og utfordringer» (Holth & Deschington, 2006, s. 89). Her berøres også formuleringer fra læreplanens kjerneelementer: «elevene skal også kunne forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» (2022) som blir belyst gjennom avsnittene om tildekning og mat. Kjerneelementene beskriver hvordan historiske prosesser henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv (2022). Dette blir også drøftet i denne siste delen av kapittelet der blant annet mediebildet, og muslimenes historie i Norge blir trukket frem.

Når det gjelder kompetansemålene er dem blitt mer generelle enn ved tidligere læreplaner, og de inngår også under de samme beskrivelsene som i kjerneelementene jeg allerede har belyst. Et av kompetansemålene beskriver «utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt» (2022). Her mener jeg kapittelet lykkes i å presentere endringsprosesser på både globalt og nasjonalt nivå. Det nasjonale nivået trekkes som nevnt inn gjennom beskrivelser om islamske miljøet i Norge, og det skildres her også hvordan for eksempel debatten om tildekning pågår i Frankrike og hvordan lover og regler her skiller seg fra en rekke andre europeiske land. Kompetansemålet som eksplisitt formulerer «utforske og presentere religiøst mangfold» (2022) vil jeg påstå kapittelet på et overordnet nivå også i tilstrekkelig grad klarer å presentere. Her nevner for eksempel forfatter eksplisitt at kvinner praktiserer hijab ulikt avhengig av ulike faktorer som omgivelsene rundt som for eksempel geografisk beliggenhet. Dette er ikke *Store Spørsmål* like tydelig på. Det inngår også implisitte beskrivelser av det religiøse mangfoldet i islam en rekke anledninger. Som for

eksempel der hvor det impliseres at ikke alle muslimer følger reglene for mat og alkohol like strengt, eller gjennom bruk av bilder.

Om kompetansemålet (2022) som understreker at faget skal «reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til det å vokse opp og leve i et mangfold og globalt samfunn» blir det ikke inkludert særlige eksistensielle spørsmål i selve kapittelet om islam, men det blir gjennom bokens forord og åpningskapittel viet mye oppmerksomhet rundt det eksistensielle ved religion. Slik sett kan det tenkes at forfatter særlig vektlegger det eksistensielle som en viktig del av sin religionsforståelse. Kompetansemålet som etterlyser de sentrale trekkene ved islam kommer tydelig frem, og utbredelsen i moderne tid er til dels gjort rede for i boken selv om dette er utdaterte tall med tanke på at boken er laget i 2006. Kompetansemålet (2022) som belyser hvordan «elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur» blir også skildret i forbindelse med avsnittet som drøfter hvordan det islamske mediebildet er. Dette avsnittet tematiserer etter min mening kompetansemålet bedre enn det vi ser i Store Spørsmål. Om kompetansemålet: «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» mener jeg kapittelet skildrer dette med «uenighet og meningsbrytning» på et akseptabelt nivå, men det mangler som nevnt representasjoner gjennom individnivå og innenfraperspektiv som gjør at «andres perspektiver» ikke kommer frem tydelig nok. Her skal det likevel sies at forfatter eksplisitt, fra et faglig utenfraperspektiv, beskriver hvordan muslimer har forskjellige språk og ulik kulturell bakgrunn med mange ulike grupper og retninger som kan ha forskjellige måter å forstå islam på (Holth & Deschington, 2006). Problemet er bare at dette ikke eksplisitt fremgår gjennom individnivå. Videre aktualiseres kompetansemålet gjennom for eksempel hvordan noen muslimer ønsker å tilpasse seg vestlig kultur så langt det lar seg gjøre, mens andre grupper er helt uenige. I tillegg nevnes det eksplisitt at muslimske ungdommer ofte har et annet syn på islam enn de eldre generasjonene som har vokst opp i muslimske land (Holth & Deschington, 2006).

5.1.2 Store Spørsmål i lys av læreplanen

Store Spørsmål er forventet å fylle krav om representasjon av indre mangfold i større grad enn *Horisonter*. Dette fordi boken tross alt er laget etter LK20 (2021). Jeg vil i det følgende ikke gå inn på de konkrete kompetansemålene i like omfattende grad som ved gjennomgang av *Horisonter*. Dette fordi jeg opplever at boken i ytterligere grad enn *Horisonter* mestrer å tilfredsstillende de generelle kompetansemålene på et mer akseptabelt og overordnet nivå. Dette

vil jeg påstå i forbindelse med det faktum at boken inkluderer langt flere representasjoner og beskrivelser av islam gjennom individperspektiv og innenfraperspektiv. Dette igjen gjør at kapittelet i ytterligere grad også fremstiller både det lokale-, og nasjonale nivået bedre. Disse punktene står i direkte sammenheng med kjerneelementenes punkt om at faget skal «gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn på lokalt, nasjonalt og globalt og på et individ-, gruppe- og tradisjonsnivå.» (2022). Dette punktet kan sannsynligvis leses som at det implisitt innbefatter flere av de eksplisitte beskrivelsene fra læreplanen. Gjennom individperspektivene fra Maryam og Faten ser vi altså at mange momenter fra læreplanens formuleringer om indre mangfold blir tilfredsstilt.

Utenom dette inneholder Store spørsmål, i likhet med Horisonter, gjennomgående beskrivelser fra et faglig utenfraperspektiv med fokus på de store trekkene i religionen. Store Spørsmål lykkes i å tilfredsstille punktene fra overordnet del som enten eksplisitt eller implisitt beskriver indre mangfold. Punktet: «... gjøre elevene i stand til å få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser» (2022) befester seg tydeligere i Store Spørsmål enn i Horisonter. Her eksempelvis gjennom måten forfatter tidlig trekker frem 6 ulike individperspektiv, gjennom en presentasjon av unge muslimers forståelse av begrepet «In sha Allah», der hvor nyanserte og varierte svar, som antyder noe om det indre mangfoldet, tydelig fremkommer. Det samme gjelder de punktene i kjerneelementene som belyser indre mangfold: «KRLE bidrar til å styrke elevenes evne til å håndtere utfordrende spørsmål og være åpne for andres synspunkter i et mangfoldig samfunn» (2022). Her trekker forfatter inn hvordan Mekka var et mannsdominert samfunn der kvinner og barn hadde få rettigheter, før det senere i kapittelet avdekkes hvordan det i Medina skulle være likeverdige levekår, der både jøder og kristne fikk rettigheter, og hvor Muhammed videre ga både kvinner, barn og fattige bedre rettigheter enn de hadde hatt tidligere. På denne måten har forfatter beskrevet de lokale forholdene som kjerneelementene etterlyser selv om disse beskrivelsene ikke svarer til samtiden, men til det historiske islam på Muhammads tid. Videre nevnes det om Sharia og dens tolkning at det er mange ulike forståelser av den innad i islam, som igjen samsvarer med en del av kjerneelementenes og kompetansemålenes formuleringer om å vektlegge indre mangfold. Om Sharia og Sjia retningene impliserer forfatter at det finnes lokale og varierte erfaringer av hvordan de to retningene faktisk oppleves i praksis (Hove et al., 2020).

Under kjerneelementene understrekes det at: «elevene skal få innsikt i hvordan kristendommen og andre religioner inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og

kulturarv» (2022). Dette punktet aktualiseres gjennom beskrivelsene av hvordan noen muslimer er født inn i religionen, mens andre konverterer. Til dette forklares det også hvordan verden har forandret seg siden Muhammeds tid, og at mange muslimer i dag er minoriteter, samtidig som at islam blir introdusert som en religion i vekst og forandring, der ulike nasjoners politikk ovenfor sharia blir tematisert. Samtidig mener jeg Store Spørsmål i større grad enn Horisonter klarer å fremstille mangfoldet i islam slik det er i nåtid. Selv om læreplanen ikke nødvendigvis er like eksplisitt på bestemmelser omkring beskrivelsen av mangfold i moderne tid, ligger det implisitt innbakt i forståelsen av mangfoldsbegrepet at det er viktig å forstå islam også slik religionen fremstår i dag, og ikke bare på Muhammeds tid. Dette samtidsperspektivet kommer tydelig frem gjennom de to individperspektivene fra Maryam og Futen, og bildene i islam kapitlet. Kompetansemålet som påpeker behovet for å utforske og presentere religionene gjennom medier og populærkultur blir også aktualisert, men det kan her virke som at Horisonter i større grad har mestret å belyse hvordan mediebildet spiller en viktig rolle for folks betraktninger og vurderinger av islam. Punktet som oppfordrer til å «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning» (2022) blir tematisert gjennom flere anledninger, men trolig mest eksplisitt kommer det frem ved Fatens demonstrasjon gjennom hennes individperspektiv.

5.2 Hvordan fremstår lærebøkene i lys av Goodlads læreplanteori?

På bakgrunn av de overnevnte avsnittene vil jeg trekke frem John Goodlads læreplanteori og påstå at hans nivåer, gjengitt som *den ideologiske læreplanen* og *den formelle læreplanen*, i utilstrekkelig grad har klart å stå i stil med det nivået Goodlads beskriver som det *oppfattede*, og *erfarte nivået* med læreplanen. Jeg mener forfatterens tolkning av lærebøkene, som vises i det lærebøkene formulerer, ikke er tilstrekkelig. Dette skjer på nivået som dreier seg om den oppfattede læreplanen, og læreren i klasserommet skal også tolke læreplanen, men vil i praksis heller oftere forholde seg til læreboken, som da er forfatters opprinnelige fortolkning av læreplanen. De førstnevnte nivåene dreier seg om de faktiske tankene bak utdanningsforskning, fagpolitiske og politiske begrunnelser. Den formelle beskriver den eksplisitt formulerte og vedtatte læreplanen. Disse står ikke i stil med den oppfattede og erfarte læreplanen slik den realiseres i praksis gjennom Horisonter spesielt. Dette fordi vi ser læreplanens punkter i både overordnet del, kjerneelementene og kompetansemålene ikke tilfredsstilles slik de burde gjennom bokens formuleringer. Her skal det sies at nivået Goodlad beskriver som *den gjennomførte læreplanen* likevel kan komme godt til syne i undervisningen, men det avhenger

av at lærer mestrer å fremstille de punkter og kriterier i LK20 (2021) som ikke er inkludert i lærebøkene gjennom alternative strategier og undervisningsaktiviteter. På denne måten kan elevene likevel få erfare at læreplanens punkter i praksis fremgår i undervisningen, men dette krever nøyaktig arbeid av læreren. Store Spørsmål på sin side tilfredsstillers disse nivåene i høyere grad ettersom den, som forklart, etterlever LK20s (2021) krav til presentasjon av mangfold bedre.

5.3 Funn opp mot tidligere forskning

Selv om mye av den tidligere forskningen får begrenset relevans for denne studien, er det likevel tydelig at det er gjort en del forskning på feltet. Mine funn viser altså at begge bøkene preges av et faglig utenfraperspektiv, hvor tradisjonsperspektivet dominerer. Videre har jeg sett at Horisonter i mindre grad tilfredsstillers læreplanens krav til presentasjon av indre mangfold i islam. Store Spørsmål på sin side har jeg konkludert med at tilfredsstillers LK20 i langt større grad. Dette mye på bakgrunn av kjerneelementets punkt om å fremme både lokale-, nasjonale-, og globale nivå, samtidig som individ-, gruppe- og tradisjonsnivå.

I den sammenheng ser vi at Dag Hallvard Nestby (2019) i sin publikasjon har undersøkt hvordan mangfoldet i islam blir belyst og fremstilt gjennom individ- og gruppenivå i lærerboken *KRLE-boka 8-10* og i læreverket *Store Spørsmål 8-10*. Selv om disse bøkene kom ut i henholdsvis 2016 og 2015-2017, og er begge laget etter læreplanen fra 2015, benyttes også Jacksons fortolkende modell som en del av det teoretiske rammeverket i studien. Her konkluderer Nestby at Store Spørsmål i sterkere grad mestrer å fremme kritiske strømninger enn i *KRLE-boka*, der hvor problematiserende stemmer nesten er helt fraværende (Nestby, 2019). Selv om Nestbys viktigste fokus i oppgaven er å avdekke hvordan læreplanen korresponderte med bokens fremstilling mener han likevel at Store Spørsmål ligner og etterlever læreplanens visjon om *KRLE-faget* i større grad enn *KRLE-boken*. Han hevder også at boken fremmer debatter som faktisk pågår muslimer imellom, og understreker at fremstillingen av islam viser nyanserte forståelser. Disse konklusjonene samsvarer godt med mine funn, og det er også interessant å se hvordan altså den tidligere versjonen av læreverket *Store Spørsmål* også ser ut til å ha en totalt sett nyansert fremstilling av islam, ifølge Nestby. Samtidig er det interessant hvordan deler av innholdet i Nestbys gjennomgang er tatt vekk i den nye utgaven jeg har analysert. For eksempel den delen som omhandler den muslimske feministen Sofia Rana (Nestby, 2019, s. 339) og hennes kamp for trosfrihet og homofiles

rettigheter. Hun skal ha presentert et norsk-pakistansk nettverk og mente det var et generasjonsopprør på gang i dette miljøet, hvor imamer i moskéer sto for reaksjonære og utdaterte holdninger (Nestby, 2019, s. 339) Her ser det ut som denne presentasjonen ble gjort gjennom et individperspektiv. Under de avsluttende kommentarene drøfter Nestby hvordan Sofia Ranas presentasjon trolig kan bli oppfattet som for radikalt slik at det faller utenfor den islamske tradisjonen. Sannsynligvis kan dette være en forklaring på hvorfor hennes bidrag i læreboken er blitt fjernet i den nyeste versjonen jeg har analysert. Her kan man gjerne i andre studier også diskutere hvem som har makten til å definere hvor grensene skal gå mellom det som er «innenfor» eller «utenfor» islamsk tradisjon. Videre fremgår det av Nestbys analyse at den nyeste versjonen av *Store Spørsmål* har valgt litt andre bilder selv om mye av de samme bildene beskrives.

Nestby påpeker hvordan religion i KRLE-boka fremstilles som et «overordnet og retningsgivende svar på eksistensielle spørsmål» (2019, s. 333). Denne religionsforståelsen står i stil med *Horisonter* innledende forklaring på religion i åpningskapittelet, ettersom religionsforståelsen her også blir sterkt assosiert og forklart utfra det eksistensielle. I denne sammenhengen er det viktig at læreren er oppmerksom og viser varsomhet slik at elevenes opplevelse ikke blir for personlig og drar undervisningen i retning av å bli en terapeutisk orientert aktivitet, noe Andreassen har advart mot (2016, s. 19). Nestby nevner at KRLE-boka inneholder et tydelig individperspektiv, noe *Horisonter* mangler. Basert på Nestbys konklusjoner kan det derfor virke som at KRLE-boka ligger nærmere *Horisonter* enn den nyeste utgaven av *Store Spørsmål* når det gjelder fremstillingen av mangfold og bruken av individperspektiv og innenfraperspektivet. Dette underbygges for øvrig også av Ann Midttun som hevder at forfatterne fremstilling av den islamske tradisjonens pluralitet er utilstrekkelig (Midttun, 2014). I sin studie av *RLE-boka 8-10* fra 2013 hevder hun det er flere svakheter der blant annet fremstillingen av islam i hverdagsliv og samfunnsliv, og på mangfoldet blant muslimer ikke er godt nok. Denne boken er riktignok laget etter læreplanen i 2006. Her mener jeg også *Horisonter* mangler fremstillinger av islam på hverdags-, og samfunnslivet, selv om jeg mener at mangfoldet av islam på overordnet nivå fremstår på en akseptabel måte. Ann Midttuns beskrivelser av hverdags-, og samfunnslivet kan tenkes å sammenfalle med fremstillingen av de lokale fremstillingene og individnivået som jeg har påpekt mangler i *Horisonter*. Dette ser vi blant annet gjennom bildebruken i *Horisonter*, hvor det stort sett er valgt ut bilder som viser tradisjonelle elementer med islam, og skildrer i liten grad hverdagskonteksten og samfunnslivet. I oppgaven til Adam Ali undersøkte han hvordan KRLE-

boka 8-10 fremstiller islam. Han kommer, i likhet med Ann Midttun, frem til at konfliktperspektiver og utfordrende sider med islam kommer tydelig nok frem.

Gunay (2021) trekker i sin oppgave frem hvordan fremstillingen av islam er presentert i den nyeste *Store Spørsmål 8-10* boken som også jeg har analysert. Han fokuserer ikke på presentasjonen av Jacksons fortolkningsmodell, men forsøker å avdekke hvordan mediens negative fremstilling av islam har blitt reflektert i læreboken. Han mener boken kan virke forsterkende på stereotypier og fordommer knyttet til islam, og at fremstillingen generelt fremstår som unyansert der hvor boken danner et generaliserende inntrykk om at alle muslimske kvinner bruker hijab og med få beskrivelser på hverdagskontekst. Samtidig hevder han presentasjonen ikke er tilstrekkelig på en måte som norske muslimer kan kjenne seg igjen i. Jeg har ikke undersøkt disse observasjonene like nøye som Cunay ettersom jeg har prioritert Jacksons fortolkningsmodell og Eidhamars innenfra- og utenfraperspektiv som mine teoretiske analyseverktøy. Jeg er til dels enig med Cunays konklusjoner, men jeg vil likevel tilføye og påstå at disse kritikkene kan nedtones noe utfra mine observasjoner. Dette fordi Cunay i omfattende grad har basert sin analyse på bildebruken og spesielt sett på hvordan disse avdekker en stereotypisk fremstilling. Slik sett vil jeg også påstå at det er få bilder i boken som lykkes i å illustrere hverdagskonteksten godt nok, og det skapes også et slags inntrykk gjennom bildene at alle kvinner bruker hijab ettersom de fleste bildene viser kvinner ikledd hijab. Det fremgår ikke eksplisitt i teksten at hijab ikke nødvendigvis angår alle kvinner, selv om hijab og tildekning blir tematisert. Det første bildet i kapittelet, som jeg allerede påpekt, fremstiller islam som en mer moderne og «ufarlig» religion, hvor det også vises flere kvinner på bildet som ikke bruker hijab. Hvorvidt disse kvinnene er muslimer, er usikkert. Cunay legger mye tyngde i bildet som viser en mann som feirer høytiden Ashura med å slå og kutte seg selv. Jeg har også belyst dette i min analyse. Cunay påstår at dette bildet kan virke fremmedgjørende og stereotypiserende, noe jeg er enig i. Utenom dette syns jeg ikke bildene virker i overkant generaliserende der hvor jeg mener det er et akseptabelt bruk av bilder med tilstrekkelig variasjon. Samtidig må man ta høyde for at praksisen rundt dette er omstridt, og det kanskje burde følge skrift under bildet som gjør rede for dette. Det kunne likevel vært vist bilder av islam i norsk hverdagskontekst, men dette blir igjen skissert opp gjennom Maryan sitt individperspektiv og beskrivelse av sin tilværelse som muslim boende i Oslo.

Marianne Molstad (2015) beskrev i sin masteroppgave hvordan kvinnesynet i islam blir fremstilt i lærebøker på videregående skole. Hun konkluderer med at mangfoldighet knyttet til

kvinnesyntet i islam og historien bak den prosessen kom dårlig frem. Hun fokuserte vel å merke på ekteskap, skilsmisse og klesdrakt, og tatt betraktning at dette var bøker på vgs. ville jeg antatt at disse temaene ble tydeligere tematisert i lærebøkene her enn i ungdomskolens lærebøker. Angående kvinnesyntet i bøkene jeg har analysert er det positivt at forfatter benytter to individperspektiv fra muslimske kvinner, hvor også den ene, Faten, selv tematiserer kvinnesyntet. Som nevnt mener jeg bruken av hijab ikke blir tilstrekkelig belyst, selv om Store Spørsmål for eksempel inkluderer åpne spørsmål som aktualiserer kvinnesyntet på siste side i kapittelet. Her spør forfatter retorisk til leseren om for eksempel kvinner kan være ledere, eller om man må bruke hijab i alle yrker, eller om man skal ha lov til å bruke ansiktsdekkende slør. Samtidig tematiseres kvinner i avsnittet om fundamentalisme og islamisme der det blir nevnt hvordan «kvinner kan ikke bevege seg fritt uten å være i følge med sin mann, far eller bror (Hove et al., 2020, s. 233)». Beskrivelsene av kvinnesyntet begrenser seg likevel i begge bøkene mye til det historiske islam gjennom for eksempel å beskrive kvinners posisjon i Medina og Mekka på Muhammeds tid. Det finnes likevel spor av kvinnesyntet i moderne tid i begge bøkene, men denne tematikken blir da ofte begrenset til debatten om tildekning, og ikke nødvendigvis så mye om andre momenter med kvinnesyntet.

5.4 Hovedfunn opp mot teori

I det følgende vil belyse og drøfte hvordan jeg opplever funnene mine kan aktualiseres gjennom teorien jeg selv har trukket frem i oppgaven. Her blir vurdering av innenfra- og utenfraperspektivet, samt Jacksons individ-, gruppe- og tradisjonsnivå aktualisert. Også religionsforståelsen blir her drøftet. Jeg viser her til mine funn som jeg tidligere i oppgaven har gjort rede for.

I korte trekk har jeg kommet frem til at *Horisonter 8* ikke lykkes å tilfredsstille mangfoldet i islam godt nok fordi den først og fremst mangler presentasjoner gjennom individnivå og innenfraperspektiv. Disse måtene å presentere religionen på, samt behovet for å fremme religion på lokalt-, nasjonalt-, og globalt nivå, blir eksplisitt nevnt i den gjeldende læreplanen. *Horisonter* kan derfor heller ikke sies å etterleve de krav og kriterier som gjelder for representasjon av islam ifølge LK20. Som en kompensasjon for det manglende innenfraperspektivet kan likevel lærer fremme religionene fra innsiden gjennom å for eksempel planlegge ekskursjoner eller ved å benytte representanter i klassen i undervisningen. Ved å planlegge en ekskursjon til en moské kunne for eksempel elevene fått et faglig

utenfraperspektiv gjennom omvisning fra moskéens imam. Hvorvidt det finnes mange moskéer lett tilgjengelig er kanskje likevel et hinder i denne sammenhengen. I den delen av kapittelet som skildrer mangfold i islam i Europa og Norge er teksten veldig eksplisitt opptatt av å belyse hvordan den vestlige verden er den verdensdelen hvor utfordringer til mangfold virker til å foregå. Her kan det være strategisk av lærer å være seg oppmerksom på hvordan dette fokuset på Europa også kan slå ut feil ved at Europa implisitt blir presentert som stedet der islamsk tradisjon ikke skal få spillerom til å utvikle seg uten å bli dømt som en problematisk religion. Avsnittene her har naturligvis til formål å skape toleranse og respekt for islam og dens mangfold, men her kan man kanskje stille seg spørsmål om dette sterke fokuset på Europa kan fungere imot sin hensikt, ved at elevene heller blir lurt til å tro at det er muslimene i Europa som er problemet, og ikke generelle forskjeller i kultur og religiøs tilhørighet mellom Europa og muslimer i andre verdensdeler. Denne tanken tematiseres gjennom både Jackson og Edward Said (2018) som diskuterer hvordan europeisk kultur har en tendens til å anse seg selv som en motpol til Midtøsten og på mange måter derfor kan stimulere til en tanke hvor islam egentlig ikke hører hjemme i Europa. På det generelle nivået vil jeg likevel påstå at boken gjør en akseptabel presentasjon av islam og mangfoldet innad i religionen. Sannsynligvis er det dermed ikke tilfeldig at brorparten av de spurte skolene i undersøkelsen min enda benytter seg av Horisonter. I den anledning kan det kanskje tenkes at mange skoler velger å beholde Horisonter fremfor å investere i nye bøker med det første. I henhold til den tidligere forskningen jeg har diskutert, så vi at andre alternative lærebøker i faget på ungdomstrinnet også sannsynligvis kan fremstå som utilstrekkelige i sine fremstillinger av islam. Både *KRLE-boka 8-10*, *RLE-Boka 8-10*, samt *Store Spørsmål* hadde her blitt fremmet noen svakheter ved fra tidligere studier. Tatt betraktning at disse bøkene er produsert og utgitt i nyere tid, kan det tenkes at Horisonter boken har gjort en god figur og fremstår som en god bok for sin tid ved utgivelse. På denne tiden ble lærebok serien *Under samme himmel* også utgitt, men her virker det som at Horisonter i stor grad har blitt-, og enda blir, brukt fremfor disse bøkene.

Når det gjelder Store Spørsmål 8-10 ser vi, som forventet, at boken etterlever LK20s (2021) krav til presentasjon av mangfold på et høyere nivå først og fremst fordi boken tilfredsstiller punktene fra LK20 som nevner de lokale, - nasjonale-, og tradisjonelle nivåene i tillegg til individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Den inneholder logisk nok dermed mer av innenfraperspektivet, som ifølge Eidhamar (2019), er nødvendig for å tilby en forskriftsmessig normativ religionsundervisning. Altså slik opplæringsloven og formålsparagrafene formulerer. I denne sammenheng, og basert på tidligere forskning av andre lærebøker, blir det sannsynligvis

riktig å påstå at Store Spørsmål 8-10 de kommende årene vil innta en posisjon i flere skoler og være den dominerende læreboken mange skoler vil benytte seg av. Skrunes (2010) trekker frem hvordan læreboken tross alt enda blir brukt i klasserommet, og ifølge Geir Winje (2009) er det enda vanligere å gå til læreboken enn til læreplanen. Som nevnt i kap. 4 er det likevel enda viktig å være seg bevisst på det faktum at religion er levende, dynamisk og ofte krevende å tydelig forklare utfra en bok med faste formuleringer. Skrunes (2010) poengterer med lærebøkene at de avspeiler den tiden de er laget i, og at fremtidens lærebøker vil være barn av sin tid. I kombinasjon med den teknologiske utviklingen, i verden, så vel som i skolen, kan vi her ikke utelukke at lærebøkens posisjon og funksjon i skolen etter hvert gradvis vil bli nedtonet. Slik sett er det forventet at også Store Spørsmål, selv om dens fremstilling fremstår som god, etter hvert vil måtte bli erstattet av nye lærebøker eller læringsressurser som bedre kan oppfylle kravene og intensjonene i de fremtidig korrigerede læreplanene. Samtidig håper jeg at min konklusjon ved Store Spørsmål kan bidra til at flere skoler velger å investere i boken, og at skoler anser boken som tilstrekkelig og mangfoldig i sin fremstilling. Som nevnt, trekker nemlig Winje (2009) frem hvordan mange skoler vegrer seg fra å kjøpe inn lærebøker i faget fordi de er redd boken blir et «leksikon» i faget, eller fordi de frykter boken ikke er god nok. Lærebokforskning som utført i denne oppgaven håper jeg derfor kan stimulere til en positiv tanke om lærebøkens rolle og funksjon i skolen.

5.5 Kommentarer og begrunnelser fra undersøkelse om KRLE-lærebøker

Som presentert tidligere utførte jeg altså en undersøkelse over e-post kommunikasjon med ulike skoler. Ved siden av selve spørsmålet ga jeg uttrykk for i mailen at de spurte skolene også kunne dele tanker, erfaringer og begrunnelser bak sine valg av lærebøker. Her var det ca. 20 skoler som delte noen tanker og refleksjoner av vesentlig betydning og omfang. Noen av disse kommentarene vil jeg, i begrenset omfang, i det følgende presentere og drøfte i all korthet.

fire av kommentarene tok opp skolens økonomiske kapasitet og evne til å kjøpe nye lærebøker. Her signaliserte svarene, enten eksplisitt eller implisitt, at de aktuelle skolene hadde utfordringer og bekymringer knyttet til skolens økonomi når det gjaldt innkjøp av nye lærebøker. Den ene skolen som oppga at de brukte Horisonter nevnte samtidig blant annet at de ville vurdere å skifte læreverk innen våren 2023, avhengig av skolens økonomi. Relevante poenger i forbindelse med dette aktualiserer Bråten (2014) i sin bok *RLE i klemme* der hun påstår at skoler har vært uvillige til å investere i nye lærebøker i KRLE-faget, eller at faget blir

opplevd som å være nedprioritert hos noen (2014). Ved tilfeller der ved KRLE-faget blir nedprioritert er det logisk å anta at også innkjøp av nye bøker i faget heller ikke får prioritet fra økonomisk hold.

13 av svarene ga uttrykk for at de i stor grad varierte undervisningen sin med utgangspunkt fra flere forskjellige kilder. Deriblant både fysiske lærebøker, digitale læringsressurser, internett og flere alternativer. Den ene skolen, representert gjennom rektor, oppsummerer hvordan de i stor grad bygger på en variasjon av ulikt undervisningsmateriale:

«Vi kjøper inn et par eksemplarer av alle de bøkene som ser gode ut, i tillegg til fagbibliotek og nettressurser. Ut fra dette lager lærerne eget undervisningsmaterieell. På den måten for vi både tilpasset og variert undervisningsmaterieell og vi kan til enhver tid legge til fordypningsartikler, samfunnsaktuelt stoff eller noe annet vi ønsker. Vi jobber også mye undersøkende der elevene finner ut av ting og har alle bøkene tilgjengelig (i tillegg til nettbaserte kilder).»

Et annet svar gir uttrykk for at digitale lærebøker gjør at «elevene kan være mer interaktive, levere oppgaver, se korte filmsnutter knyttet til refleksjonsoppgaver etc. Minuset er dersom det blir for mye lesing på skjerm». Ved et annet svar beskrives det hvordan lærerne i stor grad «setter sammen lærestoff til elevene ved å finne ressurser i media, avisartikler, Youtube og filmer». Som belyst i teorikapittelet (avsnitt 2.8.1) understreker Winje (2009) at det er noen skoler som ikke har kjøpt inn hele klassesett av lærebøker i faget. Ifølge Winje er en av grunnene for dette blant annet at mange elever, lærere og skoler velger andre kilder for å løse de oppgavene som er nødvendig for å nå skolens og fagets mål. Han nevner og at lærerbøker kan brukes i kombinasjon med andre læremidler på en tilpasset måte. Disse punktene fra Winje blir dermed her noe bekreftet gjennom disse 13 tilleggskommentarene hvor det gis uttrykk for en stor variasjon i bruk undervisningsmaterialet.

Av andre interessante observasjoner fra tilleggskommentarene: to av skolene nevnte at de fant nytteverdi i det faktum at Store Spørsmål kunne brukes samlet gjennom alle tre årene på ungdomstrinnet. Noe som i seg selv er et stort pluss med boken. En annen formulering ga tydelig uttrykk for at Horisonter var «klart bedre» enn Under samme himmel. En skole oppga at de syntes Horisonter-bøkene var dårlige på grunn av utdatert informasjon og at de hadde en rotete struktur og manglet progresjon mellom trinnene. Basert på min analyse vil jeg påstå strukturen i Horisonter 8 (2006) hvert fall fremstår som oversiktlig og god, men jeg har ikke

grunnlag for å uttale meg om de andre Horisonter-bøkene, og kan derfor ikke vurderer hvordan bøkens progresjon og sammenheng mellom trinnene fungerer. Videre påsto en del av skolene som brukte Store Spørsmål at det var på grunn av at læreverket fra den nyeste boken var tilpasset etter fagfornyelsen 2020. En skole oppga om Store Spørsmål at den inkluderte mange myter og historier og legger mer vekt på undring og filosofering innen hvert tema. Dette drøfter jeg i min analyse, og er trolig aktuell opp mot religionsforståelsen boken fremmer. Det kommer nemlig tydelig frem på bokens første side hvordan ulike filosofiske spørsmål er skissert opp som en åpning av boken. Skrunes (2010) utdypet hvordan det i et historisk perspektiv er lett å se at lærebøkene har endret seg i både innhold, design, bruk av virkemidler, språk, hjelpemidler osv. Han nevner og hvordan utvikling og endringer i skolefagets kunnskapsfelt gjør at lærebøkens innhold fort blir utdatert, og at endringer i den pedagogiske tenkninger og hvordan blant annet utforming av boken utføres (Skrunes, 2010). Disse poengene til Skrunes blir tematisert i syv av tilleggs kommentarene der hvor det tydelig gis uttrykk for at lærebøkene oppleves som utdaterte. Her nevnes det og fra en rektor at skolen har vært usikker på hvilke lærebøker de skulle kjøpe inn selv om grunnen for det ikke oppgis. Et annet svar bruker begrepet «statisk» i beskrivelsen av lærebøker de prøver å unngå. Et svar oppgir at det er vanskelig å «kvalitetssikre dem og at lærebøkene ofte blir utdaterte etter bare noen få år. En annen brukte begrepet «fremmed» i beskrivelse av lærebøkene i faget. Et svar forklarte at oppgavene i læreverkene fremsto som uinteressante og stort sett ikke differensierte. Tross en del kritikk og negative beskrivelser av bøkene i disse kommentarene skal det, som nevnt, også sies at 7 av skolene ga tydelig uttrykk for å også være fornøyd med bøkene de benytter seg av.

En av rektorene svarte med et avsnitt jeg vil sitere direkte:

«Læreverkene inneholder også mye uvesentlig informasjon og synes å basere seg på forestillingen om at religion er mulig å ramse opp i islams fem søyler, jødedommens syvarmede lysestake eller kristendommens ti bud. Det blir en forståelse av religion som ikke jeg deler. Vi legger nok en mer religionshistorisk tilnærming til grunn og bruker mye av tiden på å forstå hvorfor religion er viktig for folk, hvorfor religionskritikk er riktig og nødvendig, hvorfor islam er den raskest voksende verdensreligionen, hvorfor jødene har vært så hatet osv. Dette er spørsmål som er viktige for å forstå verden, men som læreverkene i liten grad tar opp» (Hentet fra e-post kommunikasjon med rektor).

Her mener jeg det er interessant å se hvordan rektoren beskriver hvordan de på denne skolen er mer opptatt av å stille spørsmålet «hvorfør». Ved å stille spørsmålene på en slik måte kan det virke som at rektoren ønsker forsvare en funksjonell religionsdefinisjon (Andreassen, 2016) der man ser på hva religionen gjør for folk, blant annet gjennom det rektoren skriver om å «forstå hvorfor religion er viktig for folk». Samtidig virker det som at rektoren er mer opptatt av å forstå religion på et dypere plan, og sannsynligvis kan dette også aktualiseres gjennom et økt fokus på innenfraperspektiv og beskrivelser fra individnivå. For meg virker det her som at forfatter også etterlyser en forståelse av religion som noe litt mer menneskelig, foranderlig og sosialt fenomen, noe som i det tilfellet henter til en kulturvitenskapelig forståelse av religion. Mer om dette blir drøftet ytterligere i neste avsnitt.

5.6 Hvilken religionsforståelse fremmes i bøkene?

Det kan tenkes at forfatter av *Horisonter 8* følger en religionsforståelse som bygger på Andreassens (2016) *religionsvitenskapelige religionsdidaktikk*. Denne vil jeg påstå også står i stil med den *kulturvitenskapelige religionsforståelsen* jeg har trukket frem. Her sitter jeg med inntrykk av at forfatter mestrer å fremme en forståelse som bygger på et *sammenlignende utenfraperspektiv*. Boken er gjennomgående opptatt av å fremme de tradisjonelle trekkene med religionen, og det skjer stort sett kun gjennom et faglig utenfraperspektiv. Slik sett vil jeg argumentere for at forfatters tilnærming står i stil med Eidhamars (2019) perspektiv og beskrivelse av religionsundervisningen som han kaller *utenfraperspektivmodellen*. Her fordi det faglige utenfraperspektivet dominerer boken mer eller mindre rendyrket, slik også Eidhamar beskrev denne modellen. Andreassen, gjengitt gjennom Eidhamar (2019), argumenterer også for at det faglige utenfraperspektivet bør dominere religionsundervisningen fordi det lettere da imøtekommer de religionsvitenskapelige premissene som omhandler hensynet til en objektiv og kritisk undervisning.

Religionsforståelsen i *Store Spørsmål* vil jeg påstå i større grad følger den forståelsen Eidhamar beskriver som *perspektivmangfoldmodellen*. Her fordi denne tilnærmingen, i likhet med bokens religionsforståelse, fremmer en kombinasjon av både faglig utenfraperspektiv og innenfraperspektiv. Dette gir ifølge Eidhamar et mer heldekkende bilde av religionen. En utfordring med *Store Spørsmål* kan være at disse beskrivelsene fra innenfraperspektivet krever økt varsomhet og oppmerksomhet fra lærerens side når det undervises i faget – slik også Eidhamar (2019) understreker som en bakside med denne tilnærmingen. *Store Spørsmål* følger

også den *kulturvitenskapelige forståelsen* (Gilhus & Mikaelsson, 2012) gjennom måten den aktualiserer og tematiserer både det menneskelige, kulturelle og sosiale fenomenet med religionene. Her trolig til en mer tilfredsstillende grad enn Horisonter. Nå som jeg har gjort rede for religionsforståelsene i de to bøkene er det noe overaskende at den nyeste boken er den som i størst grad inkluderer innenfra-perspektivet. Jeg ville først antatt at Horisonter ville belyst mangfold på et betraktelig dårligere nivå ettersom den er såpass mye eldre, og heller ikke følger den nyeste reviderte læreplanen. Samtidig skal det understrekes at læreboken kom ut i samme tid som læreplanen i 2005 som igjen da gjorde at utdanningsdirektoratet hadde fått god tid på å prosessere hvordan 11.september påvirket, og endret, synet på islam. Uten å påstå at 11. september nødvendigvis hadde direkte innflytelse på lærebøkene i 2005 eller læreplanen generelt.

6. Oppsummering og konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan mangfoldet i islam kommer til uttrykk og fremstilles i to lærebøker i KRLE-faget på ungdomstrinnet. Dette har jeg i all hovedsak analysert ved å ta utgangspunkt i Jacksons modell som beskriver *individ-, gruppe- og tradisjonsperspektiv*, og Eidhamars modell om *innenfra- og utenfraperspektiv*. Videre fra dette har jeg undersøkt hvordan denne fremstillingen har samsvart med den gjeldende lærerplanens krav til representasjon av mangfold i islam. For å avdekke mer om dette har jeg blant annet trukket frem John Goodlads læreplanteori. Som en del av oppgavens problemstilling valgte jeg å utføre en spørreundersøkelse for å kartlegge hvilke lærebøker i KRLE-faget som benyttes mest i skolen, og som dermed dannet grunnlaget for mitt valg av utvalg. Her fremkom det gjennom undersøkelsen at bøkene *Store Spørsmål* (2020) og *Horisonter 8* (2006) ble oppgitt til å være benyttet mest hos de deltagende skolene. Derfor ble disse også de to lærebøkene jeg valgte å analysere. Innbakt i oppgaven min har jeg viet noe oppmerksomhet til å undersøke hvordan forfatter har forholdt seg til religionsbegrepet og hvilke religionsforståelse forfatter virker til å ha lagt til grunn. Funnene i analysen har også blitt kategorisert og drøftet i lys av Eidhamars forståelsesmodeller av religion: konfesjonsbundemodellen, perspektivmodellen og utenfraperspektivmodellen. Det kan nevnes at jeg også har inkludert et kort og konkret fokus på hvordan bilder og illustrasjoner fremstilles, samtidig som at jeg har drøftet hvordan både eksplisitte og implisitte skildringer fremkommer i boken.

6.1 Funn og konklusjon fra lærebøker

Forfatter av *Horisonter 8* innleder ved å fremme en filosofisk og eksistensiell forståelse av religion. Forfatter av *Store Spørsmål* vektlegger også det eksistensielle i sin innledning, men knytter religion i større grad opp mot en mer *kulturvitenskapelig religionsforståelse* ved å eksplisitt beskrive og drøfte hvordan kultur henger sammen med religion. *Horisonter 8* nevner ikke eksplisitt begrepet «kultur» i sine sammenhenger, men får likevel til å fremme ulike forståelser, holdninger og syn innad de muslimske gruppene. Samtidig innledes *Horisonter 8* ved å benytte seg av et individperspektiv, noe *Store Spørsmål* ikke gjør innledningsvis. I *Store Spørsmål* ser vi at de formulerte målene for kapittelet om islam mer eller mindre ordrett gjenspeiler og reflekterer kompetansemålene fra gjeldende læreplan. *Store Spørsmål* kombinerer i større grad beskrivelser fra både innenfra- og utenfraperspektiv enn i *Horisonter*

8. Store Spørsmål lykkes å fremme en *kultuvitenskapelig forståelse* bedre enn i Horisonter 8. Horisonter er noe mer sammenlignende fra et utenfraperspektiv. Totalt sett får likevel forfatterne til å danne et inntrykk av religion som noe mangfoldig og komplekst i sine innledninger.

Horisonter 8 bygger primært på tradisjonsperspektivet i sin helhetlige fremstilling av islam. Det muslimske mangfoldet er i liten grad skildret gjennom Jacksons gruppeperspektiv, og det er minimalt med fremstilling fra individperspektivet. Gjennomgående lykkes forfatter til en viss grad å beskrive ulike grupperinger innad i islam og spesifisere hvordan lik- og ulikheter mellom dem kan påvirke. For eksempel er det viet mye plass til beskrivelsen av de to retningene Sunni og Sjia, og Ahmadja bevegelsen er blitt presentert som en gruppe her i Norge, noe som igjen etterlever lærerplanens krav om presentasjon av mangfold på både lokalt og nasjonalt nivå. Islam i Norge og Europa har fått et betydelig omfang i kapittelet, der også det interne mangfoldet blir beskrevet og forklart. Det fremkommer ingen direkte fremstillinger fra individperspektiv, men forfatter gjorde et godt valg ved å nøye trekke frem hvordan en ung jente i Norge ble oppsagt fra jobben fordi hun gikk med skaut. Her, som de fleste andre tilfeller i Horisonter, benytter forfatter et faglig utenfraperspektiv. Ingen faglig-, eller personlig-innenfraperspektiv benyttes i kapittelet. Horisonter 8 fremstår som godt inkorporert med opplæringslovens krav til en objektiv, saklig og kvalitativ likeverdig behandling. Til tross for at boken er laget etter lærerplanen fra 2005 vil jeg påstå at Horisonter 8 også etterlever den gjeldende lærerplanens formuleringer på et akseptabelt nivå. For sin tid fremstår likevel derfor Horisonter 8 som en godt formidlet bok med tanke på presentasjon av islams indre mangfold. Både eksplisitt og implisitt tematiseres både kjerneelementene og kompetansemålene relativt bra. Her er beskrivelser av islam gjennom det nasjonale nivået et eksempel.

Store Spørsmål virker til å fremme en religionsforståelse som i større grad korresponderer med den *kulturvitskapelige* og *religionsfenomologiske* forståelsen av religion. Spesielt de innledende avsnittet til kapittelet klarer på vellykket vis å eksplisitt skape et nyansert førsteinntrykk av islam gjennom å introdusere ulike praksiser og måter å erfare religionen på. Kapittelet domineres av et faglig utenfraperspektiv der de tradisjonelle og grunnleggende trekkene med islam derfor i stor grad fremgår gjennom et tradisjonsperspektiv. Boken lykkes likevel å presentere islam gjennom individperspektivet og fra et innenfraperspektiv som står i stil med lærerplanens visjon om å belyse det indre mangfoldet. Kapittelet trekker frem to åpenbare individperspektiver gjennom de to unge muslimene Maryam og Faten som begge bor

i Norge. Store Spørsmål er laget og revidert etter den nyeste læreplanen og viser det i praksis gjennom måten boken i ytterligere grad enn Horisonter 8 mestrer å tilfredsstille de generelle kompetansemålene. Stort sett fordi boken inneholder flere beskrivelser av islam gjennom individperspektivet og innenfraperspektiv. Dette igjen gjør at kapittelet fremstiller både det lokale, - og nasjonale nivået bedre. Store Spørsmål lykkes i mer tilstrekkelig grad enn Horisonter å fremstille ulikhetene innad i islam ved å trekke frem 6 ulike individperspektiv fra en rekke unge muslimers forståelse av begrepet «In sha Allah». Store Spørsmål klarer også bedre enn Horisonter å skildre islams mangfold i moderne tid. Dette til tross for at læreplanen ikke eksplisitt etterlyser en beskrivelse av mangfold i moderne tid i sine formuleringer. Når det gjelder kompetansemålet som påpeker behovet for å utforske og presentere religionene gjennom medier og populærkultur vil jeg påstå at Horisonter 8 mer eksplisitt har mestret å belyse hvordan mediebildet spiller en viktig rolle i folks betraktninger og vurderinger av islam. Basert på de overnevnte konklusjonene vil jeg påstå at lærebøkene ikke i vellykket grad har mestret å stå i stil med Goodlads nivåer som beskriver det oppfattede- og erfarte nivået med læreplanen. Korrelasjonen mellom de formulerte og vedtatte formuleringene i læreplanen har altså ikke ønsket grad stått i stil med slik bøkens formuleringer og fremstillinger er.

I forbindelse med min undersøkelse av KRLE-lærebøker brukt på ungdomstrinnet svarte 21 av de spurte skolene at de benyttet Horisonter serien, mens 13 av dem Store Spørsmål. Av disse 13 oppga skolene primært å bruke Horisonter 8 fremfor de to andre Horisonter bøkene i serien. Dette av totalt 55 skoler som responderte med svar der de resterende svarene oppga å benytte seg av andre kilder som for eksempel digitale læringsressurser, internett, andre bøker eller alternativer. Spørreundersøkelsen ble gjort gjennom e-post korrespondanse med tilfeldige skoler i Norge, og til tross for at 55 skoler svarte meg, kan det på et generelt grunnlag ikke hevdes at Store Spørsmål og Horisonter på et nasjonalt nivå nødvendigvis er de bøkene som faktisk er benyttet mest hos de norske skolene. Likevel var det åpenbart at Horisonter serien (horisonter 8) og Store Spørsmål ble mest brukt basert på mine resultater. Verdt å nevne oppga noen av skolene at skolens økonomi hindret dem i å vurdere nye innkjøp av lærebøker i faget.

6.2 Avsluttende betraktninger og videre forskning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan lærebøkene i KRLE-faget forholder seg til mangfoldet i islam. Dette gjennom å analysere de to lærebøkene *Horisonter 8* og *Store Spørsmål*. Ettersom analysen min dermed kun har tatt utgangspunktet i disse to bøkene

kan ikke funnene mine overføres til å gjelde for andre lærebøker i faget som enda benyttes i skolen. Dermed kan det være aktuelt å gjøre videre forskning av samme art på andre lærebøker i faget. Også lignende studier kan foretas på de digitale nettressursene KRLE-faget tilbyr og i stor grad brukes i skolen. Det kan virke som at de digitale nettressursene enda ikke har blitt tilstrekkelig undersøkt i forhold til det lærebøkene har. Ved flere slike undersøkelser vil det eksempelvis fremkomme en indikasjon på om hvorvidt mine funn er representative og aktuelle hos andre lærebøker eller læringskilder i faget. Videre fra dette kunne det også vært interessant å nærmere undersøke hvilke bøker og læringsressurser som faktisk benyttes i KRLE-faget pr dags dato. Da i lys av min egen spørreundersøkelse der hvor jeg fant svært lite kvantitative funn fra tidligere som opplyste lærebøkernes bruksomfang i skolen. Min spørreundersøkelse kan sannsynligvis bidra å fortelle noe om en tendens, men kan tvilsomt hevdes å være representativ på et nasjonalt nivå. Da fordi ikke nok skoler fikk anledning til å delta i spørreundersøkelsen min. Også utvalget skoler som ble spurt og deltok i undersøkelsen var basert på et tilfeldig utvalg skoler i Norge uten å snevre inn de geografiske områdene ytterligere eller å gå mer kvalitativt til verks. Å analysere mangfoldet i andre religioner enn i islam kunne også vært interessant å undersøke. Etter min observasjon virket det som at det har blitt gjort betydelig mer forskning på islam fremfor andre religioner. Dette har sannsynligvis sammenheng med islams størrelse og utbredelse.

7. Kildeliste

- Ali, A. (2021). *Representasjon av Islam*. Masteroppgave. Vitenskapelig høyskole.
<https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/2825238/5599%20Ali%2c%20Adam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blikstad-Balas, M. (2014) Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? Del av originalversjon: *Alle tiders norskdidaktiker*. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen. s.1. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>.
- Bråten, O. M. (2014). *RLE i klemme*, Kap. 10 - Bruk av lærebøker i RLE. Fuglseth, s. 22. Fagbokforlaget.
- Døving, C. A., & Kraft, S. E. (2013). *Religion i pressen*. Universitetsforlaget. s. 123.
- Eidhamar, G. L. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? *Prismet – Religionspedagogisk tidsskrift*. IKO-Forlaget. s.32.
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/6855/5862>
- Jorun, N., & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Vol 99, utg 3-4. Idunn.no:
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-03-04-13>
- Opplæringsloven (2022). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2022-06-17-68) Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av Islam. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Vol 98, utg.5. s. 340. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-04>
- Nestby, D. H. (2019) Hvordan kan KRLE-faget fremstille Islams Mangfold? *Prismet – Religionspedagogisk tidsskrift*. Vol 70, nr 4.
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/7514/6829>

- Kunnskapsdepartementet (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?curriculum-resources=true>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Kjerneelementer*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03/om-faget/kjerneelementer>
- Andreassen, B.-O. (2008). «Et ordinært fag i særklasse" En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Doktoravhandling. Universitetet i Tromsø: Det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for religionsvitenskap. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1570/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andreassen, B.-o. (2016). *Religionsdidaktikk - En innføring* (2.utgave). Universitetsforlaget. s. 19 – 128.
- Asbjørn, J., Per Arne, T., & Line, C. (2015). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag.
- Bigliardi, S. (2015). What would Ron choose from the Islamic basket? Notes on Scientology's construction of Islam. *Temenos – Nordic Journal of Comparative Religion*. s. 95 – 121. <https://journal.fi/temenos/article/view/49514>
- Biseth, J. N. o. H. (2015). 8. Ett fokus på levd islam bortenfor maximalistiska representationer. *Fordommer i skolen* (2021). Marie Von der lippe. Universitetsforlaget. s. 183 – 197. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215037417-2021-08>
- Bråten, O. M. H. (2014). *RLE i klemme – ein studie av det erfarte RLE-faget*. Fagbokforlaget. s. 194
- Gunay, C. (2021). *Hvordan blir islam presentert i læreboka?* Masteravhandling. MF vitenskapelig høyskole. https://mfopen.mf.no/mfxmlui/bitstream/handle/11250/2770084/5511_Gunay_Cavide.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Holth, G., & Deschington, H. (2006). *Horisonter* 8. (1.utgave). Gyldendal Norsk Forlag. s. 1-95.

- Holth, G., & Kallevik, K. A. (2012). *Horisonter 10*. (1.utgave). Gyldendal Forlag.
- Holth, G., Kallevik, K. A., & Lippe, M. v. d. (2012). *Horisonter 9*. (1.utgave). Gyldendal Forlag.
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Rasmussen, J., & Sandboe, M. (2020). *Store Spørsmål 8-10*. Aschehoug. s. 7 – 237.
- Ingvild Sælid Gilhus, & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion, Studiet av religion i dag*. Pax Forlag. s. 11 – 33.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An interpretive approach*. Oxon: Hodder & Stoughton. s. 62. https://theewc.org/content/uploads/2020/02/RELIGIOUS-EDUCATION-an-interpretive-approach-Robert-Jackson_compressed.pdf
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. 1.utg. Oxon: Routledge.
- Jackson, R. (2009). *Studying Religions: The Interpretive Approach in Brief*. European Wergeland Centre. <https://theewc.org/content/uploads/2020/02/Studying-Religions-The-Interpretive-Approach-in-Brief.pdf>
- Jackson, R. (2011). The Interpretive Approach as a research tool: inside the REDCo project. *British Journal of Religious education*. vol 33. s. 189 – 208. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01416200.2011.543602>
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano/Aschehoug.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3.utgave.). Sage Publications. https://www.researchgate.net/publication/43220402_Qualitative_Research_Design_An_Interactive_Approach_JA_Maxwell
- Molstad, M. (2015). *Kvinnesyn i islam, En kvalitativ undersøkelse av lærebøkene i religion- og etikkfaget i den videregående skole*. Masteravhandling, Universitetet i Oslo. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45699/Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Røssland, M. (2017). *Lærebøker i skolen: Eia raser over dårlige lærebøker: - Må ta sin del av skylda for at ungdom dropper ut*. Hentet 05.05.2021:
<https://www.dagbladet.no/kultur/eia-raser-over-darlige-laereboker---ma-ta-sin-del-av-skylda-for-at-ungdom-dropper-ut/67495232>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning, En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt Forlag.
- Sødal, H. K., Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Hodne, H., Skeie, G., & Winje, G. (2009). *Religions- og livssynsdidaktikk, En innføring* (4.utgave). s. 95 – 172.
- Sødal, H. K., Hodne, H., Repstad, P., & Tallaksen, I. M. (2018). *Religioner og Livssyn i Skolehverdagen*. Cappelen Damm. s. 76 – 98.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/rle01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv178>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Per. E. Garmannslund, Bent B. Andresen, Tore Neset (2022). *Økt kompetanse – bedre læring*. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien «kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere». Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet. Oxford Research.
https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- W.Said, E. (2018). *Orientalismen. Vestlige oppfatninger av orienten*. Cappelen Damm.
- Winje, G. (2001). *Ikke-kristen kunst i KRL-Lærebøkene*. Høgskolen i Vestfold. Idunn.no: <https://www.geirwinje.no/files/Musikk/ikke-kristen-kunst-krl.pdf>

