

Elise Margrethe Vike Johannessen

Hijab og identitet i skole og samfunn
– En studie basert på unge muslimske kvinners
erfaringer



Masteroppgave

Våren 2015

Master i flerkulturell og internasjonal utdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Høgskolen i Oslo og Akershus

”Det er umulig å begynne å lære det man allerede tror man vet.”

– Epictetus

Forord

Jeg vil gjerne takke min veileder Åse Røthing. Dine veiledninger og tilbakemeldinger har vært uvurderlige i skriveprosessen og jeg har lært utrolig mye fra deg. Tusen takk!

En enorm takk må rettes til mine informanter. Jeg er uendelig takknemlig for deres åpenhet og villighet til å sette av tid til å la meg få høre deres historier. Denne oppgaven ville ikke vært mulig uten dere.

Jeg ønsker også å takke...

Gro – min trofaste skrivevenn. Sammen har vi blitt habile 'Countries of the World'-spillere, og uten deg ville ikke disse to årene vært det samme.

Min gode venninne Nina. Du har heiet meg frem når jeg har vært rådvill og stresset. Du har sett når jeg har hatt behov for en kaffepause eller to, før jeg har insett det selv. Takk for at du er en god venn!

Margrethe og tante Trude, som leste korrektur på oppgaven min og som alltid viser interesse for det jeg skriver om.

Til slutt vil jeg rette en takk til familie, venner og medstudenter som har kommet med oppmuntrende ord og støtte underveis.

Oslo, mai 2015

Elise Margrethe Vike Johannessen

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om unge muslimske kvinners erfaringer med å bruke hijab i skolen og i samfunnet forøvrig. Hvilke betydninger har disse erfaringene for deres identitetskonstruksjon, og hva betyr hijaben for deres identitet? Oppgaven baserer seg på kvalitative intervjuer med kvinner i alderen 18-22 år, som kommer fra ulike deler av landet. Informantenes fortellinger om egne erfaringer utforskes og drøftes i lys av ulike begreper, perspektiver og teorier, som identitetsteori, postkoloniale forståelser av ”vi” og ”de andre”, samt stigma og informasjonskontroll, sosialisering og sosial kontroll.

Informantenes erfaringer fra skolen viser at undervisning og lærebøker kan bidra til å underbygge og styrke skiller mellom majoritet og minoritet; ”oss” og ”dem”. Flere av informantene gir uttrykk for å ha følt seg ”eksotisert” i undervisningen, enten på grunn av lærerens tilnærming til undervisningen, eller på grunn av innhold i lærebøker. Flere forteller at de har blitt møtt med lave forventninger på bakgrunn av at de bruker hijab og/eller at de er muslimer, noe som viser seg spesielt i kroppsøvningsfaget.

Informantene gir uttrykk for at deres erfaringer fra skolen ikke kan sees isolert fra deres erfaringer fra samfunnet forøvrig. Utbredte forståelser av hijab som påtvunget, kvinnediskriminerende og som en indikator på mangel på frihet, er noe som står sentralt i deres fortellinger, fordi dette er forståelser de har møtt og stadig møter i deres hverdag, både i og utenfor skolen. Derfor handler denne oppgaven om erfaringer med å bruke hijab i skolen, men også i samfunnet forøvrig.

Individualitet, refleksivitet og modernitet fremstår som viktig for informantene, på samme tid som de gir uttrykk for at de ønsker å være autentiske og ”ordentlige” muslimer. Deres forståelser av islam, og praktisering deretter, fremstår ikke som noe statisk eller noe som uforandret overføres fra foreldre til barn. På samme tid som informantenes islamske og muslimske identitet er den de viser utad, gir informantene uttrykk for at disse forhandles frem med utgangspunkt i et mangfold av religiøse, kulturelle og geografiske rammer: De gir uttrykk for å ha integrerte plurale identiteter. Identitetene til informantene fremstår som helhetlige, men også sammensatte og komplekse.

Abstract

In this master thesis, I discuss young Muslim women's experiences with wearing the Muslim headscarf *hijab* in school and society. How do their experiences affect their identity constructions, and what meanings does the hijab carry in regards to their identity?

Discussions and analysis are based on knowledge created as a result of qualitative interviews with seven research participants between the ages of 18 and 22. All of the participants who contributed to this study come from different parts of the country and have all worn the hijab in Norwegian schools. I discuss and analyze their experiences in light of a broad framework consisting of concepts, perspectives and theories, such as identity theory, orientalism, stigma and information control and socialization and social control.

Teaching and textbooks seem to contribute to construct and sustain a divide between majority and minority: "us" and "them". The participants express that they at times have felt exposed, marginalized and discriminated, based on them being Muslim and wearing the hijab. They also emphasize experiences of being perceived as: Unable to perform well in Physical Education and not "Norwegian enough" to get good grades in certain subjects. Teachers seem to have lower expectations to them compared to other students who do not wear the hijab.

Their experiences from both school and society seem to be inter-linked. Widespread understandings of the hijab as a result of force, discrimination and oppression, holds a significant position in the participants' narratives and are connected to their experiences from school and society. Because of this, this master's thesis will explore and seek insight into the participants' experiences from both school and society.

Individuality, reflexivity and modernity appear as important aspects for the participants. They also stress the importance of being, and being perceived as, authentic and "good" Muslims. Islam, and being a Muslim, appears to be essential factors in regards to their identities. At the same time, they seem to be influenced by a complex variety of impulses from their every day lives. Their beliefs and religious practices seem to be results of a reflexive and individual process, influenced by a complex variety of impulses. While "Islam" and "Muslim" appear to be the main point of reference for the participants' identities, they seem to negotiate and adjust their identities based on a variety of references: Their identities are integrated, but also complex and plural.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	III
DEL 1	1
1. INNLEDNING	1
1.1 HIJAB I DEN NORSKE KONTEKSTEN	1
1.2 TEMA OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	2
2. BAKGRUNN	5
2.1 HIJAB – EN HISTORISK OVERSIKT	5
2.2 HIJAB OG TOLKNING AV RELIGIØSE TEKSTER.....	7
2.3 HIJAB I POLITIKK OG PRESSE	10
2.4 HIJAB OG DEN NORSKE SKOLEN	13
2.4.1 Elever med og uten innvandrerbakgrunn i den norske skolen	15
2.4.2 Tematisering i læreplaner og aktuelle kompetansemål.....	16
3. METODE	18
3.1 METODISK TILNÆRMING.....	19
3.1.1 Kvalitative semistrukturerte intervjuer	20
3.2 INTERVJUPROESSEN	20
3.2.1 Forskningsetiske betraktninger og avveininger	21
3.2.2 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet	23
3.2.3 Relasjonen mellom intervjuer og informant.....	25
3.2.4 Rekruttering.....	26
3.2.5 Intervjuguide	27
3.2.6 Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.2.7 Fra transkripsjon til tekst.....	29

3.3 INFORMANTENE	29
4. TEORETISK OG ANALYTISK RAMMEVERK.....	32
4.1 STIGMA OG INFORMASJONSKONTROLL	32
4.2 IDENTITET	34
4.2.1 Hva er identitet?.....	34
4.2.2 Konstruktivistiske perspektiver på identitet	35
4.2.3 Utvidede identitetsbegreper	37
4.3 SOSIALISERING OG TILHØRIGHET	39
4.4 SOSIAL KONTROLL.....	41
4.5 POSTKOLONIALE PERSPEKTIVER I MODERNE FORSKNING – HOMOGENISERING OG GENERALISERING.....	42
4.5.1 Orientalisme	42
4.5.2 Islamsk feminisme	43
4.6 ANNEN RELEVANT FORSKNING	46
4.6.1 Ikke-hvithet og informasjonskontroll	46
4.6.2 Refleksivitet og identitet innenfra.....	46
4.7 TIDLIGERE FORSKNING PÅ TEMAET.....	48
DEL 2 – PRESENTASJON OG DRØFTING	52
5. HIJAB OG SKOLE.....	52
5.1 ELEVLANDSKAPETS BETYDNING.....	53
5.2 Å GYMME MED HIJAB.....	57
5.3 ”DU PASSER IKKE INN I DE VANLIGE BESKRIVELSENE AV EN NORSK ELEV” – I MØTE MED LÆRERE	61
5.4 HIJAB OG ISLAM I LÆREBØKER OG UNDERVISNING	63
5.4.1 Å bidra i undervisningen.....	63
5.4.2 Informantenes erfaringer med tematiseringer av hijab og islam i lærebøker og undervisning.....	66
5.4.3 ”Altså, alle skal jo få lov til å reflektere og tenke som de vil...” – Et eksempel fra en lærebok.....	69
5.5 OPPSUMMERING	73
6. FORTOLKNING, PRAKSIS OG HIJABENS FUNKSJONER.....	76
6.1 INFORMANTENES BEGRUNNELSER FOR Å BRUKE HIJAB	76

6.2 HIJAB SOM MORALSK GRENSESETTER	81
6.3 Å VÆRE OG Å BLI ”VELDIG RELIGIØS” – HIJABENS BETYDNING FOR INFORMANTENES RELIGIØSE PROSJEKTER	84
6.3.1 <i>No way back?</i>	86
6.4 HIJAB, VERDIGHET OG FRIGJØRING	88
6.4.1 <i>Hijab og informasjonskontroll</i>	89
6.4.2 <i>Ambassadører for islam</i>	89
6.4.3 <i>Hijab som frigjøringsprosjekt – å gjøre motstand med hijab</i>	90
6.5 HIJAB SOM EN NØDVENDIGHET – ”OM JEG SKULLE GÅTT UTEN HIJAB ET STED, SÅ HADDE JEG FØLT MEG NAKEN”	92
6.6 OPPSUMMERING	94
7. HIJAB OG SAMFUNNET – HVA PREGER HVERDAGEN?.....	96
7.1 VIRKNINGEN AV STIGMATISERING OG GENERALISERINGER	96
7.1.1 <i>”Jeg trenger liksom ikke å bli redda”</i>	96
7.1.2 <i>Hijab som trussel- og fiendebilde</i>	97
7.2 FØRVENTNINGER OG RESPONS FRA ANDRE MUSLIMER	99
7.2.1 <i>”Herregud, du går i hijab, men du spiser gelatin!”</i>	99
7.3 REFLEKSIVITET, INDIVIDUALITET OG MODERNITET – Å VELGE SELV	102
7.4 OPPSUMMERING	104
8. AVSLUTTENDE DRØFTINGER OG KONKLUSJON.....	105
8.1 UTBLIKK.....	108
LITTERATURLISTE.....	111
VEDLEGG.....	117
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	117
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV	121

Del 1

1. Innledning

Målet med denne masteroppgaven er å belyse unge muslimske kvinners erfaringer med å bruke hijab. Hvordan har hijab og islam blitt tematisert i skolen og samfunnet forøvrig, og hvilke betydninger har hijaben og deres erfaringer for deres identitetskonstruksjoner? Dette vil jeg undersøke ved å analysere og drøfte empiri som har oppstått som resultat av kvalitative intervjuer med syv informanter i alderen 18 til 22 år som har erfaring med å bruke hijab i norsk skole.

I utgangspunktet var hensikten at oppgaven skulle fokusere på informantenes erfaringer fra skolen. Gjennom intervjuene lærte jeg at informantenes erfaringer fra skolen ikke kan sees isolert fra andre arenaer de beveger seg i til daglig. Når jeg stilte informantene spørsmål relatert til skole, knyttet de i stor grad sine svar til en bredere kontekst. De snakket om erfaringer fra skole, hjem og samfunnet forøvrig, om hverandre. Dette gjorde det innlysende at også denne oppgaven måtte handle om deres erfaringer både i og utenfor en skolekontekst.

1.1 Hijab i den norske konteksten

Hijaben blir ofte sett i direkte sammenheng med religion, og religion har vært knyttet til noen av de mest omfattende og intense konfliktene i samfunnet (Høstmælingen, 2004, s. 9). En av disse kan sies å være debattene rundt muslimske hodeplagg, som har florert i media og offentligheten med jevne mellomrom¹.

Birte Simonsen (2004) foreslår at det som fremstår som en provosert holdning til hijaben egentlig ikke bunner i provokasjon av hijaben selv, men ”det som følger med”, eller rettere sagt, den oppfatningen man har om den konteksten den er en del av” (s. 195). Videre mener Simonsen (2004) at det er ”viktig at informasjon om hijab kommer fra de som bruker det, ikke bare fra fordomsfulle nordmenn” (s. 195). Selv om de offentlige debattene om hijab i stor grad har omhandlet støtte eller motstand av et forbud mot å bære hijab i skolen, og i den sammenheng har skapt stort samfunnsengasjement, har de likevel etter min mening en

¹ Hijabdebattene beskriver jeg nærmere i kapittel 2.3

² Begrepet *sunna* hadde i før-islamisk tid betydningen “etablert skikk, sedvane, tradisjon”, og viser til overlevert tro, kunnskaper og normer for atferd.”[...] “Guds *sunna* var åpenbart gjennom profeten Muhammad” [...] og profetens *sunna* ble senere belyst gjennom hadith (Vogt, 2014).

mangelfull side. De gir lite innblikk i hvordan det faktisk *erfares* av de som bruker hijab. Dermed ønsker jeg ikke å diskutere hvorvidt et forbud mot hijab er rett eller galt, om de som bruker hijab er undertrykte eller ikke, eller om de er tvunget til å bruke det. Jeg ønsker heller å undersøke hvilke *erfaringer* unge muslimske kvinner har med å bruke hijab i skolen og samfunnet forøvrig.

1.2 Tema og forskningsspørsmål

Hensikten med denne oppgaven er å belyse unge muslimske kvinners erfaringer med å bruke hijab i skolen og i samfunnet forøvrig. Temaet vil utforskes og diskuteres ut fra følgende overordnede problemstilling:

Hvilke erfaringer har unge muslimske kvinner med å bruke hijab i skolen og samfunnet forøvrig, og hvor viktig er skolen for deres identitetsprosjekter?

Jeg stiller videre disse forskningsspørsmålene som basis for oppgavens kommende analyser og drøftinger:

- Hvilke positive erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke negative erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke følger har det å begynne med, og å bruke hijab, for informantenes identitetsprosjekter?
- Hvordan opplever informantene å bli møtt av andre mennesker, og hvilke forskjeller og/eller likheter er det mellom det de opplever i skolen og i samfunnet øvrig?
- Hvilke roller spiller familie og venner, skole og samfunnet forøvrig for informantenes identitetsprosjekter?

1.3 Oppgavens oppbygging

Utgangspunktet for oppgaven var et ønske om å belyse informantenes erfaringer av å være elever som bruker hijab i skolen. Derfor er utdanningsfokuset jeg har i denne oppgaven informantenes erfaringer fra skolen: Deres erfaringer med undervisning, lærebøker, møter med lærere og medelever. Ettersom skole og utdanning står sentralt i masterprogrammet ”flerkulturell og internasjonal utdanning” presenterer og analyserer jeg først informantenes erfaringer fra skolekonteksten. Til tross for at hensikten var å kun skrive om informantenes

erfaringer fra skolen, viste det seg i intervjuene at skolen, ene og alene, ikke var så interessant for informantene. Derimot fremstod det som viktig for informantene å også fortelle om erfaringer utenfor skolen. Oppgavens struktur samsvarer derfor med informantenes fortellinger og er i tråd med hva som fremstod som viktig for dem. Dette er fordi jeg anser det som viktig å vektlegge informantenes erfaringer med samme bredde og fokus som de selv gjorde i intervjuene. Derfor vil jeg i oppgavens del to, hvor jeg analyserer og drøfter det jeg ble fortalt i intervjuene med informantene, vektlegge deres erfaringer fra samfunnet forøvrig, samt individuelle betraktninger knyttet til hijabens betydning, i like stor grad som jeg vektlegger skole. De tre arenaene: *skolen*, *det private* og *offentligheten*, blir dermed viet tilnærmet like stor plass.

Ved siden av å bruke anførelstegn rundt sitater har jeg også brukt det som erstatning for “såkalt”, eller for å markere distanse eller forbehold. For eksempel “oss”, “de andre”, “offentlige sannheter”, “dårlig” muslim, og så videre.

Under følger en kort beskrivelse av hvordan jeg har valgt å legge opp diskusjonene i de følgende kapitlene:

I **kapittel 2** gjør jeg rede for bakgrunnsinformasjon som er relevant for å kunne forstå oppgavens kontekst.

I **kapittel 3** presenterer jeg metodiske avveininger, og redegjør for forskningsetiske dilemmaer og hvordan forskningsarbeidet ble gjennomført. Kapittelet avsluttes med en presentasjon av informantene som har bidratt med sine fortellinger og dermed muliggjort denne oppgaven.

I **kapittel 4** skisserer jeg det teoretiske og analytiske rammeverket for oppgaven. Her presenterer jeg også tidligere forskning som er relevant for oppgaven.

I **kapittel 5** presenterer og analyserer jeg spesifikke erfaringer informantene forteller om fra deres skolehverdag. I kapittelet drøfter jeg, ut fra informantenes fortellinger, betydninger av å gå på skoler som har en homogen eller heterogen elevpopulasjon. Videre gjør jeg rede for, og drøfter, informantenes erfaringer fra møter med lærere, og deres erfaringer fra kroppøvsundervisning, som i stor grad var det faget som fikk størst oppmerksomhet da informantene fortalte om problematiske aspekter ved å bruke hijab i skolen. Avslutningsvis presenterer og diskuterer jeg informantenes erfaringer fra ordinær klasseromsundervisning, og

hvordan informantene oppfatter skolens tematiseringer av islam, muslimer og hijab i undervisning og lærebøker.

I **kapittel 6** presenterer jeg, og drøfter utførlig, informantenes begrunnelser for å begynne med og å bruke hijab. Videre består kapittelet av presentasjoner og drøftinger av hvilke funksjoner hijaben har for informantene. Dette gjør jeg blant annet ved å undersøke hijabens rolle som moralsk grensesetter og hijab som en nødvendighet. Her vil også funksjoner som ”frigjørende” og ”verdighetsgivende” være viktige aspekter: Hvordan negative fremstillinger og stereotyper om islam og muslimer kan være en motivasjonsfaktor for de som bruker hijab. Eksempler på dette er å være gode ambassadører for islam eller ved å gjøre motstand med hijab.

Kapittel 7 handler om medie- og samfunnsskapt maktdiskurser og om hvordan disse preger informantenes liv og erfaringer. Her vil jeg presentere og drøfte spesifikke erfaringer informantene omtaler som betydningsfulle, enten i positiv eller negativ forstand. Videre vil kapittelet vise til erfaringer knyttet til tilbakemeldinger fra representanter for majoritetsbefolkningen, og fra andre muslimer.

I **kapittel 8** sammenfatter jeg diskusjonene fra de foregående kapitlene og diskuterer den overordnede problemstillingen ut i fra dette. Avslutningsvis diskuterer jeg skolens rolle og veien videre, med tanke på samfunnets økende kompleksitet og mangfold.

2. Bakgrunn

2.1 Hijab – en historisk oversikt

Slørbruk er ikke noe som er eksklusivt islamsk, men kan heller sies å være en skikk som er videreført av muslimske samfunn fra en tradisjon som har røtter i Midtøstens historie (Vogt, 2004). Sløret har siden før vår tidsregning vært utbredt som tegn på ”sosial status og ærbarhet” (Vogt, 2004, s. 23). Gifte kvinner ble av assyrisk lov pålagt å bruke slør og også i gammelpersisk og gresk etikette ble slør forskrevet. Innenfor kristendommen og jødedommen har det også vært tradisjoner for tildekking av kvinner (Vogt, 2004). Med dette som utgangspunkt fremkommer det at den islamske tildekkingspraksisen skriver seg inn i ”en lang, felles tradisjon hvor sløret i første rekke markerte sosial rang, men også underordning” (Vogt, 2004, s. 25). Videre kunne bruk av drakt og hodeplagg i Midtøstens flerreligiøse samfunn, både for kvinner og menn, antyde religiøst engasjement og religionstilhørighet. Forskjellige klesdrakter og hodeplagg kunne signalisere hvor man hørte til (Vogt, 2004). Blant annet brukte både jødiske og kristne kvinner i Egypt et hvitt klede som dekket fra nedre del av nesen og rakk ned mot brystet. I mer nordlige strøk var det som blir kalt ”hodelinet” eller ”jentelinet” obligatorisk til langt ut på 1800-tallet (Vogt, 2004, s. 25).

Praktisering av dekkende hodeplagg (slør) ble islamisert i løpet av 700- og 800-tallet, hvilket betyr at det ble begrunnet i religiøse skrifter og nedfelt i islamsk lovgivning (Vogt, 2004). Selve ordet *hijab* stammer fra det arabiske ordet ”hajaba”, som betyr å gjemme, tildekke og skjule (Bullock, 2002, s. LI). I Koranen blir *hijab* brukt om adskillelse og segregering og ikke om hodeplagg eller bekledding. Tanken var adskillelse mellom menn og kvinner, samt en begrenselse av samvær mellom kjønnene, begrunnet ut fra Koranen og profetens *sunna*². Koranvers gir oppfordringer som gjelder både menn og kvinners sømmelighet og ærbarhet, og med disse ble også hijab en av flere uttrykksmåter for å ”begrense sosial samhandling mellom kjønnene” (Vogt, 2004, s. 35). Det islamske sløret ble dermed et virkemiddel for en praksis som skulle sørge for en fysisk og symbolsk kjønnssegregering, som blant annet innskrenket kvinners adgang til det offentlige rom og begrenset kvinner til *haremet*. Harem er den delen

² Begrepet *sunna* hadde i før-islamsk tid betydningen ”etablert skikk, sedvane, tradisjon’, og viser til overlevert tro, kunnskaper og normer for atferd.”[...] ”Guds *sunna* var åpenbart gjennom profeten Muhammad” [...] og profetens *sunna* ble senere belyst gjennom hadith (Vogt, 2014).

av huset som er forbeholdt kvinnene, og betyr både ”hellig” og ”forbudt”, og ble innført som en følge av kravet om kjønnssegregering (Vogt, 2004, s. 29-31).

Berit Thorbjørnsrud (2004) skriver at debattene om sløret (*hijab*³) som har foregått i Midtøsten og i Europa fra kolonitiden og til i dag, har hatt en gjensidig påvirkning på hverandre ”på en slik måte at sløret har fått en tilnærmet unik posisjon som symbol på forskjellen mellom ’Østen og Vesten’” (Thorbjørnsrud, 2004, s. 36). Hijaben knyttes ofte til aspekter som normer for kvinnelighet, religiøse og moralske idealer, frihet/tvang, grad av utvikling og gitte samfunnsmodeller (Thorbjørnsrud, 2004, s. 36).

I moderne tider begynte man å anvende ordet hijab nærmest utelukkende om hodeplagg eller ”den islamske drakten”, men hijab anses fortsatt som et komplekst begrep som omfatter både bekledning og sosial praksis (Bullock, 2002, s. LI; Vogt, 2004, s. 27). Når det kommer til bekledning kan hijab omtales som ”ekstern hijab”: ”Ekstern hijab refererer til et stykke tøy som brukes for å dekke håret slik at man forhindrer at seksuell lyst oppstår i de mennesker som betrakter en” (Jacobsen, 2002, s. 173). Sosial praksis, ”intern hijab”, refererer til ”at mennesker selv tøyler sitt blikk og kontrollerer de tanker og lyster som måtte oppstå, når de betrakter et annet menneske” (jf. Fatima Mernissi, 1991, i Jacobsen, 2002, s. 173). Dette kan ses i lys av at hijab innenfor islamsk tradisjon, som tidligere nevnt, blir ”knyttet til forestillinger om seksualitet og sosial orden” (Jacobsen, 2002, s. 175). I dag blir, som nevnt, begrepet *hijab* gjerne brukt for å beskrive hodeplagget muslimske kvinner bruker for å dekke for hår og hals. Hijaben blir brukt over hodet og festet slik at den også dekker halsen, men ansiktet forblir synlig (Bullock, 2002, s. LI).

Muslimske kvinners tildekkingspraksis har variert gjennom århundrer, samtidig som den har variert fra sted til sted. Dette gjelder blant annet ”hva som skal tildekkes, hva slags materiale, tekstiler og mønster og så videre”⁴ (Bullock, 2002, s. LI). I denne oppgaven vil jeg gjennomgående bruke begrepet *hijab* for å referere til hodeplagget som dekker hår og hals.

³ Jeg vil i resten denne oppgaven kun forholde meg til begrepet *hijab*, ettersom det også er begrepet informantene mine forholder seg til.

⁴ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

2.2 Hijab og tolkning av religiøse tekster

Med utgangspunkt i fortolkninger av Koranen og *ahadith*⁵ blir hijab ofte ansett for å være et pålegg eller påbud fra Gud (Zine, 2006). Anne Sofie Roald (2005) har undersøkt religiøse tekster⁶ ved å identifisere sekvenser som omhandler kvinners klesdrakt. Hun viser til fire vers som kan knyttes til kvinners bekledning, hvor tre av disse omhandler ”troende kvinner i sin alminnelighet” (Roald, 2005, s. 185-187):

Sure 24, vers 30-31:

Si til de troende menn, at de skal dempe sine øyekast,
og holde sitt kjønnsliv i tømme.

Dette er mer sømmelig for dem.

Gud er velunderrettet om det de foretar seg.

Og si til de troende kvinner, at de skal dempe sine
øyekast, og holde sitt kjønnsliv i tømme,
Og ikke vise sin pryd, unntatt det av den som kommer
til syne.

La dem trekke sløret over sine
bryst

og ikke vise sin pryd til andre enn sine menn, sine fedre
[...]

La dem heller ikke trampe med føttene
slik at det kan erkjennes hva de skjuler av pynt.

Omvend dere alle til Gud, dere troende,

– at det må gå dere godt!

Sure 24, vers 59-60:

Kvinner hinsides overgangsalderen
og som ikke håper på giftermål

⁵ *Ahadith* er flertallsbetegnelse for hadith (Roald, 2005)

⁶ Henholdsvis Koranen og ahadith

rammes ikke av skyld om de legger bort klærne,
om de ikke fremviser pryd.
Men om de avstår, er det bedre for dem.
Gud hører, – vet

Sure 33, vers 59:

Du Profet,
si til dine hustruer og døtre og de troende kvinner,
at de skal svøpe om seg kledningen.
Dette er nærmest til at de gjenkjennes og ikke sjeneres.
Gud er tilgivende, – nåderik

En av surene omhandler profeten Muhammeds hustruer:

Sure 33, vers 53:

Dere som tror, gå ikke inn i profetens hus,
medmindre dere er invitert til et måltid,
og da ikke uten å avvete spisetid. [...]
Når dere anmoder dem [profetens hustruer] om noe dere
trenger, så gjør det bak et forheng (*hijab*).
Dette er mest sømmelig for deres og kvinnenens hjerter.
Dere må ikke besvære Guds sendebud,
og ikke noengang gifte dere med hans hustruer
etter ham. Det vil være en svær ting i Guds øyne.

Roald (2005) skriver at det sistnevnte verset er sentralt i debatten innen islam, og det blir ofte koblet til fem andre vers i samme sure som den foregående (Sure 33, vers 30-34):

Dere profetens hustruer,
den av dere som begår en åpenbar skjendighet,
for henne fordobles straffen. Dette er lett for Gud.

Men den av dere som er Gud og Hans sendebud
underdanig, og handler vel, vil Vi gi dobbelt lønn,
og for henne har Vi gjort rede en ærefull omsorg.

Dere profetens hustruer,
dere er ikke som andre kvinner.
Om dere frykter Gud, så vær ikke så spake og ydmyke
i deres tale at begjæret vekkes hos en
i hvis hjerte der er sykdom. Tal som skikk og bruk er.

Hold dere hjemme! Stas dere ikke opp som i fordums
hedensk tid! Forrett bønnen, og gi det rituelle bidrag
og adlyd Gud og Hans sendebud!
Gud ønsker bare å holde urenheter borte fra dere,
dere husets folk, og å rense dere helt.

Kom i hu det som fremleses i deres hus
av Guds ord og visdom.
Gud ser alle detaljer, er vel underrettet

Roald (2005) hevder at de store spørsmålene knyttet til disse versene dermed omhandler hvorvidt det som gjelder profetens hustruer også skal gjelde for alle kvinner. Innvendingene mot hijab kommer fra feministisk hold (Bangstad, 2007, s. 57; Roald, 2005, s. 187) og argumentene mot tildekking baserer seg på den særegne posisjonen profetens hustruer hadde: Det hevdes at det kan stilles spørsmål ved om det også gjelder for alle troende kvinner (Roald, 2005). Roald skriver videre at det kan slås fast at det finnes en form for krav om at kvinners klesdrakt skal være anstendig, ut fra ahadith som omhandler temaet, men at det "finnes likevel ingenting som peker i retning av at kvinner skulle være henvist til noen bestemt type klesdrakt" (Roald, 2005, s. 190).

Et problem når det kommer til spørsmål om kvinners klesdrakt og tolkning av de religiøse skriftene er at de som ikke kan lese arabisk må sette sin lit til oversatte versjoner av Koranen og ahadith, og "de fleste oversetterne har en tendens til å legge inn sine egne tolkninger" (Roald, 2005, s. 190). Jeg har en engelsk-oversatt utgave av Koranen med kommentarer fra oversetteren. Til sure 33, vers 53, er det kommentert: "[...] the rule relating to strangers speaking to women from behind a curtain applies equally to all, and is not to be observed only

towards the Prophet's wives" (Koranen⁷). Dette illustrerer at det er ulike forståelser om hvorvidt alle kvinner skal dekke seg til eller ikke og kommentaren står i motsetning til utbredte feministiske fortolkninger. I drøftingene i kapittel seks tar jeg utgangspunkt i det faktum at det er et mangfold av fortolkninger av islamske religiøse tekster. Der vil jeg undersøke og drøfte informantenes forklaringer til hvorfor de bruker hijab og i hvilken grad de legger til grunn egne eller andres fortolkninger av spesifikke vers fra koranen og hadithlitteraturen når de begrunner sin bruk av hijab. Jeg vil også undersøke hvilke funksjoner hijaben har for informantene, hvordan de endrer fortolkninger av religiøse normer og hvordan dette påvirker informantenes opplevelser av egen religiøsitet og religiøse prosjekter.

2.3 Hijab i politikk og presse

Debattene om islam dreies ofte rundt hegemoniske liberale verdier; som likestilling mellom kjønn, organisering av familie, rom for religiøse uttrykk i offentlig sfære osv. [...] Når islam blir sett gjennom mediene, blir religionen følgelig synliggjort gjennom eksepsjonelle hendelser/saker (Døving & Kraft, 2013, s. 124).

Hijab er et symbol som har blitt, og stadig blir, diskutert i norsk presse. Når dette skjer blir "dets positive og negative sider mer fremtredende og sensasjonelle enn det som tillegges hijaben av brukerne selv" (Døving & Kraft, 2013, s. 124).

I 2004 foreslo Hege Storhaug, norsk journalist og politisk aktivist, å innføre et forbud mot hijab i den norske skolen. Dette fordi hun mente at hijaben var et symbol for "støtte til politiske islam, *sharia* og en totalitær ideologi" (Storhaug, 2004 i: Eriksen, 2004, s. 98-99). Dette var startskuddet for det som skulle bli en opphetet debatt i det norske samfunnet. Fra dette eskalerte fokus på hijaben i norske medier og i 2009 blomstret debatten opp på nytt, i lys av politiske diskusjoner rundt hvorvidt hijab kunne bli implementert som en del av den norske politiuniformen (Døving & Kraft, 2013).

I disse to hijabdebattene, i 2004 om et potensielt hijabforbud i skoler og i 2009 om hijab som en del av den norske politiuniformen, er det tydelige forskjeller. Cora Alexa Døving og Siv Ellen Kraft hevder at forskjellene mellom disse to debattene kan forklares med "endringer i fremstillingen av islam i det norske mediebildet" (Døving & Kraft, 2013, s. 131). I 2004 var

⁷ Maulana Muhammad Ali (2002) *The Holy Qur'an with English Translation and Commentary*. Ahmadiyya Anjuman Isha'at Islam Lahore Inc. U.S.A: Ohio, U.S.A

mediebildet preget av tilsvar fra politikere eller aktive samfunnsdebattanter om hvorvidt et forbud mot hijab i offentlige institusjoner burde innføres eller ikke. De negative holdningene til hijab i debatten var i stor grad argumenter *for* et forbud ut fra kjønnsperspektiver. Døving og Kraft (2013) skriver at disse argumentene dermed i liten grad var preget av ”antydninger til at muslimers tilstedeværelse truet det norske liberale samfunnet” (s. 132) og at det heller var en ”videreføring av det synet feministiske bevegelser tradisjonelt har hatt i forhold til religion generelt, nemlig at de er patriarkalske og derfor ikke bør ha gjennomslagskraft i offentlig sfære” (Døving & Kraft, 2013, s. 132).

Debatten i 2009 var preget av en mer omfattende representasjon av muslimer og hijabbrukere, i form av intervjuer og debatt- og meningsinnlegg. Debatten oppstod på bakgrunn av at en muslimsk kvinne sendte et brev til Politidirektoratet med forespørsel om ”tillatelse til å bruke hijab dersom hun skulle komme inn på Politihøgskolen” (Døving & Kraft, 2013, s. 133). Kvinnen fikk positivt svar på forespørselen fra både Justisdepartementet og Politidirektoratet, men lederen av Politiets Fellesforbund stilte seg svært negativ til hijab i politiet og ytret sin mening offentlig. Dette førte til at saken eksploderte og fikk stor oppmerksomhet i nyhetssendinger, aviser, debattprogrammer og sosiale medier. I etterkant gikk daværende justisminister tilbake på departementets uttalelse om at hijab og politi var forenelig. Dermed førte debatten til at hijab ble direkte knyttet til spørsmål om ”politiformens status som symbol på ordensmakten i samfunnet” (Døving & Kraft, 2013, s. 133) og spørsmål om hvorvidt religion og religiøs mangfold skal være synlig i den norske stats representative offentlige institusjoner. Debattinnleggene skrevet av muslimer og hijabbrukere handlet i mange tilfeller om tilhørighet til det norske samfunnet og dets institusjoner, på samme tid som det ble argumentert for rett til å vise sin religiøse identitet. Dermed ble innleggene bekreftelser på et behov for og ønske om ”en sekulær stat der ulike religiøse identiteter kunne ytres uten å endre den sekulære institusjonens grunnverdier” (Døving & Kraft, 2013, s. 137).

Til tross for at debatten om forbud av hijab i norsk skole og debatten om hijab som en del av den norske politiformen har blitt dempet, er norsk politikk og medie- og nyhetsbildet fortsatt preget av negative fremstillinger av muslimer og islam som religion. I Integrerings- og mangfoldsdirektoratets rapport ”Innvandrere i norske medier: Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv” (IMDi, 2009), står det:

Norske mediers dekning av saker om innvandring og integrering er polarisert og ofte problemfokuseret. Enkelte grupper, særlig somaliere og muslimer, får mer

oppmerksomhet – og negativ fokus – enn andre. Den polariserte fremstillingen, skygger for det normale og dagligdagse, og bidrar til at fremstillingen av enkelte grupper er lite nyansert (IMDi, 2009, s. 3).

En slik verdipolarisering er også fremtredende i norske lærebøker. Med utgangspunkt i analyser av lærebøker i samfunnskunnskap for ungdomstrinnet, har Åse Røthing og Stine Helena Svendsen (2009a) undersøkt ”hvilke seksualiteter som fremstår som ’norske’ og hvilke seksuelle normer og praksiser som kjennetegner de(t) ’unorske’ i nye lærebøker” (s. 61). Røthing og Svendsen (2009a) fant at temaer som omhandlet arrangerte ekteskap, homointoleranse og lignende, i flere lærebøker blir fremstilt som problematiske og som normer som tilhører ”de andre” og ikke ”den norske kulturen”. ”De andres” seksualiteter blir ved flere tilfeller beskrevet som bakstreversk og som en kontrast til ”det norske” og ”norsk kultur” (Røthing & Svendsen, 2009a). Disse fremstillingene bidrar til å underbygge og styrke ”det norske” og ”norske” normer og praksiser som ”opplyste og attraktive” (s. 77) på samme tid som det går på bekostning av ”de andre” (Røthing & Svendsen, 2009a). Dette viser dermed at det også i norske lærebøker etableres et skille, hvor ”norsk kultur” blir omtalt som utelukkende positiv og ”de andres kultur” som en negativ motpol til ”det norske” (Røthing & Svendsen, 2009a).

Polariseringen mellom ”de andres kultur” og ”det norske” bekreftes også i European Commission against Racism and Intolerance sin statusrapport ”ECRI Report on Norway” (ECRI, 2009). Rapporten slår fast at personer med innvandrerbakgrunn kontinuerlig blir fremstilt i media i forbindelse med kriminalsaker og problematikk som omhandler tvangsekteskap, kjønnslemlestelse og familievold (ECRI, 2009). Videre påpeker rapporten at slike saker, ”som blir presentert som sensasjonelle og som inneholder omfattende generaliseringer uten å åpne for innspill fra medlemmer av de gruppene det gjelder, fortsetter å bidra til stigmatisering av hele samfunnsgrupper”⁸ (ECRI, 2009, s. 28).

For å illustrere denne polariseringen, med henholdsvis ”norske verdier” på den ene siden og ”ikke-norske verdier” på den andre, vil jeg her gi eksempler på overskrifter, ledere og sitater fra avisoppslag, nyhets saker, debattinnlegg og kronikker, som alle ble funnet med søkeordet *hijab*:

⁸ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

- ”På flere skoler i Oslo risikerer elever represalier dersom de har på seg capsen inne i klasserommet. Eleven i hijab ved siden av kan dekke til hodet uten at noe skjer” (VG, 2010.12.03).
- ”71 prosent av medieoppslagene om innvandring er negative” (TV2.no, 2010.23.02).
- ”HIJAB: Jenter må sikres retten til å være barn og ikke seksuelle objekter” (Dagbladet, 2010.11.03).
- ”Skal vi kjempe ved siden av de intolerante islamske lederne som vil pålegge kvinner å bruke hijab, eller skal vi stå på siden til kvinnene som kjemper for større toleranse og likeverd?” (VG, 2012.19.09).
- ”Jeg vil ikke være noe klespoliti, men som politi møter du alle typer mennesker og kan måtte gripe inn i enhver tenkelig konflikt. Det må ikke reises tvil om at det er den norske stat og norsk lov du representerer [...]” (Dagbladet, 2014.05.04).
- ”Bør jeg som kristen frykte Allah? – Tar man i betraktning det som har skjedd i Europa den siste tiden, så begynner man å lure: Bør jeg frykte islam?” (Aftenposten, 2015.17.02).

Disse eksemplene, selv om det kun er et smalt utvalg, illustrerer den nevnte verdipolariseringen hvor ”de andres” verdier blir stående i opposisjon til ”de norske verdiene”: ”[...] islam i pressen fungerer ofte som et negativt speilbilde for et knippe verdier definert som norske” (Døving & Kraft, 2013, s. 129-130). Denne interessen for islam i mediene kan til dels forklares ut fra verdiaspektet, men også ut fra et integrerings- og migrasjonsperspektiv, på samme tid som krig, terror og andre internasjonale hendelser blir innlemmet i ”en fortelling om fare og frykt” (Døving & Kraft, 2013, s. 127).

I kapittel 6.4 vil jeg drøfte nærmere hvordan negative fremstillinger og stereotypier av islam og muslimer kan være en motivasjonsfaktor for de som bruker hijab: Ved å være gode ambassadører for islam eller ved å gjøre motstand med hijab. I kapittel syv vil jeg presentere hvordan den ovennevnte medie- og samfunnskapte maktdiskursen preger informantenes liv og erfaringer.

2.4 Hijab og den norske skolen

Alle lærere vil i større eller mindre grad møte kulturelt mangfold i klasserommet. Det kan gjøre seg gjeldende i form av flerspråklighet, etnisk mangfold, ulike livssyn, religiøs tro eller ulike samlivsformer. Ulike bakgrunner gir ulike læringsforutsetninger hos elevene, noe som både vil utfordre læreren og åpne for spennende læringsmuligheter (van der Kooij, 2014, s. 584).

Før den moderne innvandringsbølgen, som begynte mot slutten av 1960-tallet, ble Norge oppfattet som et land som i stor grad bestod av en befolkning sammensatt av etniske nordmenn og samer (Moen, 2014). Nyere undersøkelser viser at det ved inngangen til 2013 var omtrent 710 000 personer i Norge som var innvandrere, eller norskfødte med foreldre som er innvandrere. Andelen elever med innvandrerbakgrunn i den norske grunnskolen økte fra 6,3 prosent i 2002 til 7,5 prosent i 2007 og til 10,4 prosent i 2011 (Bakken & Elstad, 2012, s. 112; Moen, 2014). Dette, sammen med sitatet nevnt ovenfor, bidrar til å tegne et bilde av hvordan dagens norske skole er preget av et bredt og komplekst mangfold. Dette komplekse mangfoldet fører med seg etiske utfordringer: Hvordan skal skolen imøtekomme dette komplekse mangfoldet? Dette indikerer at det er både aktuelt og nødvendig å sette søkelys på det mangfoldet som preger både det norske samfunnet og den norske skolen (Bergem, 2011). Å rette fokus mot dette vil kunne bidra med kunnskap som er nødvendig for å bedre kunne forstå, og dermed møte, de utfordringer og muligheter et sammensatt og mangfoldig elevlandskap presenterer.

Skolen skal være et speilbilde av det norske samfunnet, med en sammensatt gruppe barn og unge. Elever [...] har ulike evner, ulike kunnskaper og ulik sosial og kulturell bakgrunn. Mangfoldet gir utfordringer, men er også en ressurs som gir mulighet til å lære av forskjellighet og til å fremme gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker med ulik bakgrunn og levesett [...] Elevenes ulikheter i forutsetninger og utviklingsrytme må møtes på en inkluderende måte, slik at elevene opplever anerkjennelse og trygghet (Meld. St. 20 2012-2013, s. 11).

Det utpregede mangfoldet i den norske skolen kan dermed antas å skape et større behov for mer kunnskap og kompetanse hos skoleeiere, skoleledere og lærere. På samme tid kan det være behov for endringer i skolens innhold og organisering slik at skolen i større grad er rustet til å møte mangfoldet som preger samfunnet (Spernes, 2014). Skolen er, og skal være, en plass hvor ”alle barn og unge skal få kunnskap og utvikle sine ferdigheter, holdninger og verdier. Skolen skal gi alle utfordringer og mestingsopplevelser, og legge grunnlaget for et godt liv, videre utdanning og aktiv deltakelse i samfunnet og arbeidslivet” (Meld. St. 20 2012-2013, s. 3).

For å kunne knytte denne oppgavens analyser og drøftinger tydeligere til skolekonteksten vil jeg i denne seksjonen (kapittel 2.4) gjøre kort rede for (1) NOVA-rapporten ”Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo” (Frøyland & Gjerustad, 2012). Videre vil jeg (2) redegjøre for ”formål” med faget og kompetansemålene i læreplanene for religion, livssyn og etikk (RLE)

og samfunnsfag. Jeg tar utgangspunkt i disse fagene ettersom dette er fag hvor det vil være relevant at hiajb og islam blir tematisert i undervisningen. Jeg har valgt å fokusere på kompetansemålene for 1.-10. årstrinn i begge læreplanene, ettersom grunnskolen er obliatorisk for alle barn og unge og videre fordi disse fagene endrer navn og innhold på videregående.

2.4.1 Elever med og uten innvandrerbakgrunn i den norske skolen

I NOVA-rapporten ”Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo” presenterer Lars Roar Frøyland og Cay Gjerustad (2012) funn fra LUNO- undersøkelsen (Ung i Oslo Longitudinell). Rapporten belyser elevers, både med og uten innvandrerbakgrunn, erfaringer fra skolen i et bredt omfang. Rapporten forholder seg til fire indikatorer på integrering og tilhørighet, hvor de blant annet studerer (1) hvorvidt elevene identifiserer seg som norske eller utenlandske, (2) hvilke norskerferdigheter elevene hadde da de startet på skolen, (3) sosial omgang og samhandling mellom elevene med og uten innvandrerbakgrunn og (4) elevenes opplevelser av diskriminering og rasisme. I denne oppgaven vil rapportens drøftinger rundt punkt tre og fire være nyttige for å belyse informantenes erfaringer fra skolen (se kapittel fem).

I følge Frøyland og Gjerustad (2012) tyder funnene fra LUNO-undersøkelsen på ”tendenser til sosial segregering blant ungdom i Oslo” (s. 12). Dette forklarer de med at en stor andel av elevene som ikke har innvandrerbakgrunn først og fremst samhandler med venner og andre elever med etnisk norsk bakgrunn, og av den grunn sosialiserer mindre med ungdom med innvandrerbakgrunn. Funnene viser seg også å være gjeldende i bydeler hvor befolkningssammensetningen tilsier at sosialiseringen og samhandlingen mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn burde være større. De samme tendensene viser seg også motsatt vei: Omtrent halvparten av elevene i undersøkelsen med innvandrerbakgrunn svarer at de fleste vennene deres også har innvandrerbakgrunn. Derimot viser det seg at elever med innvandrerbakgrunn som bor i områder med en lavere andel mennesker med innvandrerbakgrunn oftere omgås med ungdom født av norskfødte foreldre (Frøyland & Gjerustad, 2012).

Rapporten viser også at omtrent halvparten av elevene med innvandrerbakgrunn som deltok i undersøkelsen har erfart det de selv anser som diskriminering og rasisme. Dette viser seg blant annet i form av urettferdig eller nedsettende behandling, både fra andre ungdommer og

voksenpersoner. Mot denne bakgrunn vil jeg i kapittel 5.1, ”Elevlandskapetets betydning”, presentere og drøfte informantenes erfaringer med varierende elevsammensetninger på sine skoler, og drøfte hvilke betydninger elevsammensetningen ser ut til å ha for deres identitet og tilhørighetsfølelse. Videre vil jeg i kapitlene 5.2, ”Å gymme med hijab”, 5.3, ””Du passer ikke inn i de vanlige beskrivelsene av en norsk elev’ – I møte med lærere” og 5.4, ”Hijab og islam i lærebøker og undervisning”, analysere og diskutere informantenes erfaringer med innhold i lærebøker og tilbakemeldinger fra lærere i undervisningssituasjoner.

2.4.2 Tematisering i læreplaner og aktuelle kompetansemål

I det følgende vil jeg gjøre kort rede for kompetansemål som åpner for tematisering av hijab i undervisningen, med utgangspunkt i det gjeldende læreplanverket *Kunnskapsløftet*, og kompetansemål for *samfunnsfag* og *religion, livssyn og etikk* (RLE). Jeg forholder meg, som nevnt, til kompetansemålene for 1-10. årstrinn i begge læreplanene.

Samfunnsfaget er delt inn i fire hovedområder med tilhørende kompetansemål. De fire hovedområdene er: (1) Utforskeren, (2) historie, (3) samfunnskunnskap og (4) geografi. I samfunnsfag vil jeg forholde meg til hovedområdet *samfunnskunnskap*, som strekker seg fra 1.-10. årstrinn, fordi det er under dette området det er mest nærliggende at hijab blir tematisert i undervisningen. Hovedområdene i læreplanen for RLE er henholdsvis: (1) Kristendom, (2) jødedom, islam, hinduisme, buddhisme og livssyn og (3) filosofi og etikk. Innenfor RLE vil jeg forholde meg til emnet *islam*, som strekker seg fra 1.-10. årstrinn. Dette fordi det er rimelig å forvente at hijab tematiseres med utgangspunkt i kompetansemål under dette emnet. Den gjeldende planen for RLE er fra 2008 mens planen for Samfunnsfag ble revidert i 2013.

Ingen av kompetansemålene i de to læreplanene skriver eksplisitt *hijab*, men de åpner for det. Hvordan kompetansemålene blir tolket er opp til hver enkelte lærer, ettersom det er opp til lærere å planlegge undervisning og velge lærestoff de mener best vil kunne knyttes til de aktuelle kompetansemålene. I det følgende vil jeg gjøre rede for formål med fagene og videre gjøre rede for aktuelle kompetansemål.

I læreplanen for RLE (Udir, 2008) står det under formål for faget at ”[k]unnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over” (s. 2). Dette blir blant annet begrunnet med det voksende religiøse- og livssynsmessige mangfoldet som preger dagens samfunn. Det står også at det er viktig at elevene erverver kjennskap til de ulike religioner og

livssyn for å ha grunnlag og ”forutsetning for livstolkning, etisk bevissthet og forståelse på tvers av tros- og livssynsgrenser” (Udir, 2008, s. 2). RLE skal være et allmenndannende fag og skal videre være en ”møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt” (Udir, 2008, s. 2). Når det kommer til lærerens rolle i undervisning i RLE-faget nevner læreplanen generelt at ”undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt” (Udir, 2008, s. 2).

Ved første øyekast er det naturlig å se for seg at islam og hijab vil kunne tematiseres i et sammenligningsperspektiv – likheter og forskjeller mellom de forskjellige religionene og livssynene. Under emnet *islam* er følgende kompetansemål for 1.-10. trinn aktuelle å knytte til tematisering av hijab:

Eleven skal kunne:

- ”fortelle om profeten Muhammeds liv, åpenbaringen av Koranen og innholdet i sentrale deler av Koranen” (1.-4. årstrinn).
- ”leveregler, bønn, Koran-lesing, matregler og høytider” (1.-4. årstrinn).
- ”samtale om islam, islamsk livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, trosartiklene, de fem søyler, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte tekster” (5.-7. årstrinn).
- ”forklare særpreget ved islam og islamsk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner: likhetstrekk og grunnleggende forskjeller” (8.-10. årstrinn).
- ”drøfte utvalgte tekster fra islamsk skrifttradisjon” (8.-10. årstrinn).
- ”innhente digital informasjon om og presentere aktuelle spørsmål som opptar mange muslimer” (8.-10. årstrinn).
- ”gi en oversikt over mangfoldet i islam, viktige historiske hendelser og islams stilling i Norge og verden i dag” (8.-10. årstrinn).

Under formål for samfunnsfaget står det at viktige prinsipper i et demokratisk samfunn er medvirkning og likeverd, og at samfunnsfaget blant annet skal utstyre elever med verktøy til å ”analysere og drøfte historiske og aktuelle samfunnsproblemer” (Udir, 2013, s. 2). Videre står det at mennesker blir preget av kulturen de er vokst opp i og omringet av, og at dette påvirker individers holdninger, kunnskaper og handlinger. Ved å gi elever en dypere forståelse av

sammenhengen mellom individ og samfunn, skal faget bidra til kunnskap om og forståelse av et mangfold av samfunnsformer og levemåter (Udir, 2013).

De følgende kompetansemålene for *samfunnskunnskap* (Udir, 2013) er aktuelle når det kommer til å tematisere hijab i undervisning. Det står at eleven skal kunne:

- ”samtale om tema knytte til seksualitet, grensesetjing, vald og respekt” (1.-4. årstrinn)
- ”drøfte oppfatningar av rettferd og likeverd” (1.-4. årstrinn).
- ”samtale om kjærleik og respekt, variasjon i seksuell orientering og samliv og familie og diskutere konsekvensar av manglande respekt for ulikskap” (5.-7. årstrinn).
- ”gje døme på ulike kulturelle symbol og gjere greie for kva vi meiner med omgrepa identitet og kultur” (5.-7. årstrinn).
- ”gje døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar” (8.-10. årstrinn).
- ”gje døme på og diskutere kulturelle variasjonar og drøfte moglegheiter og utfordringar i fleirkulturelle samfunn” (8.-10. årstrinn).

Ettersom kompetansemålene er så åpne som de er er det altså opp til skolene og hver enkelt lærer hvordan lærestoffet blir formidlet og *hva* som blir formidlet – dermed er det ikke gitt, selv om noen kompetansemål åpner for det, at hijab blir tematisert i undervisning i RLE og samfunnskunnskap. Hvordan informantene i denne oppgaven har erfart undervisning og tematiseringer av hijab i undervisning og lærebøker, vil bli presentert og drøftet i kapittel 5.2, 5.3 og 5.4.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, kvalitetskriterier og metodiske- og etiske betraktninger og avveininger. Materialet som ligger til grunn for oppgaven er resultat av kvalitative intervjuer med et utvalg av informanter. Dermed er det nødvendig å også gjøre rede for rekruttering av informanter, intervju som metode og hvordan intervjuprosessen har forløpt.

3.1 Metodisk tilnærming

Med et ønske om å undersøke informantenes livsverden, og utforske deres subjektive forståelser av egne erfaringer med å bruke hijab, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærmingmåte. Innenfor kvalitativ og fenomenologisk forskning står subjektivitet sentralt, og en fenomenologisk tilnærming ”dokumenterer den menneskelige bevissthetens bearbeidelse av situasjonen på en måte som gjør den innlysende for et annet subjekt” (Engen, Karlsaune & Fuglseth, 2012, s. 23).

En videreføring av fenomenologi er Alfred Schütz’ *mundan fenomenologi* (Engen et al., 2012, s. 25). Mundan fenomenologi prioriterer det intersubjektivt pregede sosiale enkeltmennesket, og tar utgangspunkt i ”den mest fundamentale virkeligheten mennesket lever i: *dagliglivet*” (Engen et al., 2012, s. 25). I denne sammenhengen innebærer dette en analyse av opplevelser og erfaringer slik de ble fremstilt av informantene i intervjuene. Mundan fenomenologi kan gi innsikt i subjektiviteten til individer i det felleskapet, den kulturen, den institusjonen eller samfunnssystemet som individet befinner seg i (Engen et al., 2012). Jeg har knyttet denne fenomenologiske tilnærmingen til min studie ettersom informantenes erfaringer med hijab knyttes til spesifikke kontekster, nemlig informantenes dagligliv. Videre gir en fenomenologisk tilnærming rom for å utforske deres erfaringer med hijab med utgangspunkt i deres forståelser av egne dagligliv, som blant annet omfavner skole og samfunnet forøvrig.

Fenomenologi dreier seg om hvordan individer forstår og opplever sin egen virkelighet, det vil si hvordan fenomener fremstår for individet. Her står altså subjektiviteten i sentrum. Det at jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming er dermed en åpenbar ledetråd angående oppgavens hensikt som er å bidra til økt kunnskap om unge muslimske kvinners erfaringer med å bruke hijab.

I følge John W. Creswell (2013) dreier fenomenologiske studier seg om å studere *flere* individer som har erfaring med det samme fenomenet. Creswell legger videre vekt på at fenomenologer fokuserer på hva informantene har til felles når det kommer til erfaringer med et felles fenomen. Jeg ønsker dermed å forstå *hva* informantene har erfart og *hvordan* de har erfart ’verden rundt seg’ (Bryman, 2012; Creswell, 2013). Mitt ønske er dermed å undersøke, tolke og forstå betydningene av informantenes erfaringer fra egne dagligliv.

3.1.1 Kvalitative semistrukturerte intervjuer

Hensikten med oppgaven er som nevnt å undersøke hvilke erfaringer unge muslimske kvinner har med å bruke hijab i skolen, og på andre areaner. Kvalitativ forskning åpner for dypere innsikt i, og en bredere forståelse av, menneskers livsverden: "Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne" (Dalen, 2011, s. 15). Kvalitative metoder, som det kvalitative intervjuet, er kjent for å prioritere nærhet mellom forsker og informant, samt at kvalitative forskningsmetoder gjerne åpner opp for tilegnelse av kunnskap som kan beskrives som mer utfyllende og dyp av natur (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kjennetegn ved kvalitative intervjuer er at de bærer preg av å være fleksible og åpner for dialog mellom forsker og informant (Postholm, 2010). For å samtidig søke svar på noen forhåndsbestemte spørsmål, og for å utforske informantenes erfaringer og deres forståelse av egne erfaringer knyttet til å bruke hijab, ser jeg det som fruktbart å bruke semistrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer "har en delvis overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. Man beveger seg fram og tilbake" (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Denne fremgangsmåten åpner for tykke beskrivelser ut fra gitt tema, men gir også rom for fleksibilitet. I tråd med dette utarbeidet jeg en intervjuguide med fastsatte spørsmål, men som er fleksible og åpner for variasjon ut i fra hva som dukker opp i hvert enkelt intervju (se vedlegg 1).

3.2 Intervjuprosessen

En utbredt innvending mot den kvalitative forskningstradisjonen er at den i for stor grad baserer seg på subjektivitet og subjektive inntrykk. Med dette menes det at resultater fra denne typen forskning baseres på forskerens syn på hva som er relevant og viktig, og at disse igjen er påvirket av de av og til nære forholdene forskeren utvikler med sine informanter (Bryman, 2012). En annen kritikk er at det er problematisk å reprodusere eller gjenta kvalitative studier fordi kvalitativ forskning i stor grad baserer seg på ustrukturerte datainnsamlingsmetoder, og fordi forskeren selv er hovedverktøyet når det kommer til datainnsamling. Derfor ser jeg det som viktig å presisere at det i denne studien ikke har vært et mål å produsere data som resulterer i generaliserbare funn, noe som heller ikke er mulig med metoden som ble tatt i bruk. Til grunn for oppgaven ligger heller ikke et langvarig

feltarbeid som har gjort at jeg har utviklet et nært forhold til mine informanter. Jeg møtte hver enkelt informant én gang, for gjennomføring av intervjuene.

For å se til at oppgaven har høy grad av gjennomsiktighet er det essensielt å gjøre godt rede for fremgangsmåter og valg tatt underveis i studien (Bryman, 2012, s. 406). Derfor vil jeg her redegjøre for forskningsetiske avveininger jeg har gjort og forholdt meg til, både i forkant av og underveis, i forskningsprosessen. Deretter vil jeg diskutere reliabilitet og validitet, og hvordan jeg har gått frem for å sikre reliabilitet og validitet i denne oppgaven. Dette vil jeg gjøre ved å redegjøre for hvordan informantene ble valgt ut til intervjudeltagelse, hvordan jeg strukturerte intervjuguiden og hvordan intervjuene ble gjennomført. Avslutningsvis gir jeg en kort presentasjon av informantene som har deltatt i studien.

3.2.1 Forskningsetiske betraktninger og avveininger

I ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi” (NESH, 2006) defineres begrepet ”forskningsetikk” som ”et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet” (s. 5). Forskningsetikk befatter seg dermed med et bredt spekter av retningslinjer og krav. Her vil jeg gjøre rede for forskningsetiske betraktninger som har vært sentrale når det kommer til gjennomføringen av denne oppgaven: anonymitet, informert og fritt samtykke, informantenes integritet og behandling av sensitiv informasjon og personopplysninger.

Alle mennesker som deltar i forskningsprosjekter har krav på *anonymitet*. Anonymitetskravet innebærer at de som deltar i et forskningsprosjekt ikke skal kunne bli identifisert (NESH, 2006; Røthing, 2002). For å ivareta kravet om anonymitet har jeg tildelt informantene fiktive navn og utelatt oppvekst- og bosted. Samtidig har jeg sikret deres anonymitet ved å utelate stedsnavn eller gjenkjennbare hendelser og situasjoner ved å gjenfortelle informantenes erfaringer på en måte som bidrar til å opprettholde mening og kontekst uten å sette på spill informantenes, eller deres nære relasjoners, anonymitet (NESH, 2006). Anonymitetsaspektet må også vurderes informantene imellom (NESH, 2006; Røthing, 2002). Ettersom jeg blant annet tok i bruk snøballmetoden for å rekruttere informanter, er det åpenbart at flere informanter har kjennskap til minst én av de andre. Informantene ble informert om at anonymiseringen vil gjelde utad: Det vil si for resten av omverdenen, og at anonymiseringen vil omfatte deres navn, oppvekst- og bosted, nære relasjoner, og eventuelle situasjoner de har erfart, som de ønsker skal bli tatt hensyn med tanke på anonymisering. Der informantene

ønsket at enkelte ting de fortalte skulle skrives om, slik at det ikke kan spores tilbake til dem, har jeg gjort det. Utover dette, fortalte alle informantene at de ønsket at flere skulle få kjennskap til, og kunnskap om, deres erfaringer med å bruke hijab. Dermed mener jeg at jeg har ivaretatt kravet om anonymitet og at de løfter som ble gitt til informantene er overholdt.

Informantene ble informert om at all dokumentasjon som personlig informasjon, lydopptak og transkripsjoner fra intervjuene, er konfidensielt og at det kun vil være tilgjengelig for meg. De ble også informert om at all informasjon som kan knyttes dem vil bli slettet på forsvarlig og sikker måte ved prosjektets slutt. For å sikre at all informasjon som kan relateres til informantene kun er tilgjengelig for meg, har jeg lagret det på en personlig datamaskin som er passordbeskyttet. Videre er alle dokumenter og filer lagret i en passordbeskyttet mappe på datamaskinen. Informantenes navn står ikke på noen av intervjutranskripsjonene ettersom jeg har brukt navnelister og oppbevart koblingsnøklene til disse i et eget passordbeskyttet dokument.

Forskningsprosjekter som inkluderer deltakere skal bare igangsettes etter *informert og fritt samtykke* (NESH, 2006). Med fritt samtykke menes det at deltakeren samtykker uten påvirkning av ”ytre press eller begrensinger av personlig handlefrihet” (NESH, 2006, s. 13). At samtykket er informert betyr at forskningsdeltakeren(e) er inneforstått med hva det innebærer for dem og hva de samtykker til. Dermed innebærer informert samtykke at deltakeren får informasjon om prosjektet: Hvordan det skal gjennomføres, hvilke(n) hensikt(er) prosjektet har, hva kunnskapen som har oppstått som resultat av intervjuene skal brukes til og hvem det vil formidles til (NESH, 2006; Røthing, 2002). Dette forsikret jeg meg om at informantene var klare over ved å skrive om dette i informasjonsskrivet de fikk utdelt i forkant av intervjuene (se vedlegg 2). I forkant av hvert intervju gjentok jeg anonymitetsprosedyrer og deres rettigheter. Samtidig spurte jeg en siste gang om de samtykket til å la seg intervju i forbindelse med prosjektet og informerte om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd.

Å ivareta *informantenes integritet* viser til forskningsetiske retningslinjer som sier at ”[f]orskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse” (NESH, 2006, s. 11). I praksis innebærer dette at ”forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” (s. 11), som betyr at forskningen skal være for informantenes beste og at deltakelsen og resultatet av deres deltakelse ikke skal føre til

negative konsekvenser for informantene eller deres nære relasjoner. Forskningen skal altså ikke føre til skade eller være til belastning for deltakerene (NESH, 2006). Å ivareta informantenes integritet kan dermed også sies å være knyttet til retningslinjene om anonymitet og informert og fritt samtykke. I mitt tilfelle ga informantene, som nevnt, uttrykk for at de gjerne ville fortelle om sine erfaringer for å bidra til økt forståelse for sine valg og bidra med en motstemme til negativt fokus i mediene. Dermed kan det tenkes at informantene hadde en egen interesse av å delta, og at brukte sin deltagelse i prosjektet som en anledning til å nyansere fremstillinger om hijab i offentlige debatter.

Alle forskningsprosjekter som innebærer behandling av sensitiv informasjon og personopplysninger skal meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (NESH, 2006). Personopplysninger betyr alle opplysninger som kan knyttes, direkte eller indirekte, til enkeltindivider (NESH, 2006). Dette prosjektet er meldt inn til, og godkjent av, NSD.

3.2.2 Kvalitetskriterier: Reliabilitet og validitet

Begrepene reliabilitet og validitet viser i følge Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) til et forskningsprosjekts pålitelighet og gyldighet. Reliabilitet og validitet er dermed noe som må tas i betraktning gjennom alle faser i et forskningsprosjekt.

Reliabilitet (pålitelighet) handler om i hvilken grad funnene fra et prosjekt er mulige å reprodusere ved en senere anledning, og av andre forskere. Dette gjelder spesielt spørsmål som: Vil informanten kunne komme til å endre svar, eller gi forskjellige svar til forskjellige intervjuere? (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 245). Denne form for reliabilitet er vanskelig å oppnå i forbindelse med kvalitative intervjuer, ettersom det ikke er mulig å reprodusere intervjuet i sin helhet, fordi nye spørsmål blir stilt ut fra hva informanten forteller. Samtidig er det vanskelig å etterprøve, fordi intervjuer er et resultat av samhandling mellom intervjuer og informant. Til tross for dette, er det metoder for å sikre reliabilitet i forbindelse med kvalitative intervjuer, transkripsjon og analyser (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuer er ett grep man kan ta for å sikre reliabilitet å unngå ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan sette reliabiliteten på spill fordi de inviterer til spesifikke svar i måten de er ordlagt på, eller måten de blir stilt på (kroppsspråk, tonefall og lignende). I kvalitative intervjuer derimot, kan såkalte ”probing questions” være et verktøy en kan ta i bruk for å dobbeltsjekke informantens svar. ”Probing questions” er spørsmål som inviterer informanten til å utype og forklare (Bryman, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009; Repstad, 2007). Jeg har transkribert så detaljert som mulig

ved å inkludere endringer i informantens, eller egen, atferd og sinnsstemning, som latter, nølende svar og utstrakte lyder og ord, og korte og lange tenkepauser er tydelig markert. Jeg har dessuten brukt et transkriberingsprogram som automatisk setter tidsstempel for hver replikkveksling, slik at jeg enkelt kan sjekke forholdet mellom tekst og lyd, ved behov.

Som nevnt er også *validitet* (gyldighet) noe som må tas i betraktning i alle stadier av et forskningsprosjekt. Validitet handler blant annet om i hvilken grad en metode faktisk undersøker det den er ment å undersøke, og dermed ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk belyser det fenomenet vi ønsker å undersøke”⁹ (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Å validere innebærer å kontrollere. Det vil si å evaluere egne analyser og tolkninger med et kritisk blikk. Et sentralt element for validitet er at informantene i en studie faktisk kan bidra til studiens problemstilling og tema, og dermed også det en ønsker å undersøke: At de kan si noe om det fenomenet en ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet innebar det at informantene måtte bruke hijab og ha erfaring med å bruke det i skolen.

For å sikre validitet knyttet til analyser og tolkninger er det hensiktsmessig å ta i bruk ”probing questions”. Ved å gjøre dette vil en kunne verifisere svarene informanten gir, ved å stille oppfølgingsspørsmål som oppmuntrer informanten til å omformulere, gjenta eller utdype svarene sine. På denne måten kan svar hvor meningen med utsagnet er utydelig, eller vanskelige å forstå, bli tydeliggjort, bekreftet eller avkreftet (Kvale & Brinkmann, 2009). Et annet grep jeg tok i forkant av intervjuene var å gi informantene en oversikt over temaer eller refleksjonsspørsmål som ville kunne være nyttige som en forberedelse til intervjuene (se vedlegg 2). Jeg valgte å ikke gi informantene konkrete spørsmål som ville bli stilt i intervjuet. Dette gjorde jeg for å forsikre meg at informantene ikke ville komme til intervjuene med innøvde svar.

For å sikre validitet i selve oppgaven har jeg vært påpasselig med å ikke ta sitater fra intervjuene ut fra sin opprinnelige kontekst. For å forsikre dette har jeg kontinuerlig gått frem og tilbake mellom transkripsjoner og tekst. Ved å gjøre dette oppretter jeg troverdighet ved at sitater blir fremstilt i sin rettmessige kontekst. En annen måte for forskeren å sikre validitet på er å være klar over potensielle ”bias”. ”Bias” er forskerens forutinntatte meninger og

⁹ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

eventuelle fordommer, som vil kunne påvirke observasjoner, analyser og tolkninger, og dermed forårsake forskningseffekter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette vil jeg diskutere nærmere i det følgende kapittelet.

3.2.3 Relasjonen mellom intervjuer og informant

Pål Repstad (2007) hevder at en forskers tilstedeværelse vil kunne ”forårsake en eller annen form for strategisk opptreden fra aktørene” (s. 67). Det vil si at forskeren selv vil kunne ha innvirkning på forskningen ved at informanten handler og responderer med utgangspunkt i antagelser om hva forskeren ønsker å bli fortalt, eller få svar på (Repstad, 2007).

Ved å opptre bevisst kan intervjueren redusere noen eventuelle forskningseffekter. Dette kan gjøres blant annet ved å opptre på en måte som ikke er for dominerende og som gir informanten en følelse av trygghet, og ved å ikke stille ledende spørsmål (Repstad, 2007). Likevel er det noen forskningseffekter det er vanskelig for intervjueren å forhindre. Både alder og kjønn er egenskaper ved intervjueren som kan ha betydning for hvordan informantene opptrer under et intervju.

Selv om forskningen kan bli påvirket av egenskaper som forskerens kjønn og alder, er det samspillet mellom intervjuer og informant som avgjør nettopp hvor stor forskningseffekten blir, og dermed kvaliteten på informasjonen som blir til som resultat av intervjuet. I følge Repstad (2007) kan ordtakene ”like barn leker best” se ut til å være gjeldende i en intervjuer-informant relasjon. Dette fordi intervjueren da ikke fremstår som svært annerledes fra informanten. På samme tid kan det at intervjueren har en underlegen status (for eksempel å være kvinne i et mannsdominert miljø og så videre) vise seg å være positivt, ettersom intervjueren på den måten ikke fremstår som truende for informanten (Repstad, 2007). Mot denne bakgrunn vil jeg i det følgende gjøre rede for relasjonen mellom mine informanter og meg selv.

Jeg var svært klar over at informantene brukte av sin tid og stilte til intervju fordi de ønsket å hjelpe meg med oppgaven. Dette gjorde at min væremåte i alle intervjuene var preget av ydmykhet og takknemlighet. På samme tid hadde jeg på forhånd gjort det klart for informantene hva mine intensjoner med intervjuene var. Jeg ønsket å belyse deres erfaringer med å bruke hijab i skolen og ellers i deres hverdag. Det at jeg selv ikke er religiøs var ikke et tema som føltes relevant å dele, men samtidig prøvde jeg å gjøre det så tydelig som mulig for

informantene at jeg ikke har negative holdninger til bruk av hijab og at jeg ikke hadde noen skjulte agendaer ved å intervju dem.

Som nevnt kan forskerens kjønn være av stor betydning i en forskningssituasjon, noe jeg mener også var tilfellet i forbindelse med intervjuene til denne oppgaven. Ettersom oppgavens tematikk først og fremst er knyttet til en kvinnelig praksis som følgelig åpner for personlige og, for noen, intime spørsmål, er det legitimt å anta at informantene følte seg mer komfortabel med at det var en kvinne som intervjuet dem, og ikke en mann. Alder kan også ha spilt en rolle for hvordan informantene opplevde intervjusituasjonen. Som 25 år gammel er jeg ikke mye eldre enn dem og vi er omtrent i samme fase i livet. Mitt inntrykk var at dette var positivt for intervjusituasjonen. I begynnelsen av intervjuet virket noen av informantene litt sjenerte og ukomfortable, men dette var noe som gikk over fortløpende da jeg fant det nyttig å starte intervjuene med litt uformell prat om dagligdagse ting.

Ettersom jeg er en del av majoritetsbefolkningen og den utbredte diskursen om hijab i media- og nyhetsbildet ofte handler om tvang og undertrykkelse, kan det tenkes at informantene har følt det nødvendig å gi et godt bilde av islam og å forsvare egen hijabpraksis. Til tross for at jeg ikke stilte noen spørsmål om verken tvang eller undertrykkelse påpekte flere at de ikke har blitt tvunget til å bruke hijab. Det er rimelig å anta at intervjuene ville blitt annerledes hvis jeg også brukte hijab. Sannsynligvis ville informantene beskrevet egen hijabpraksis og islamske tradisjoner og praksiser mindre inngående dersom jeg også brukte hijab, fordi de ville gått ut i fra at jeg selv kjente til dette. I dette tilfellet kan det altså ha vært positivt at jeg ikke var en ”insider”, ettersom det gjorde at det var nødvendig for informantene å forklare og fortelle, fordi de ikke kunne ta for gitt at jeg var kjent med tematikken fra før. På en annen side kan det å være ”outsider” gjøre at en stiller spørsmål som kan oppfattes som enten ”dumme” eller irrelevante, som kan føre til at man ikke får frem det som er viktig å få frem. Dette er dermed en god grunn til å avslutte intervjuene med å spørre informantene om de har noe å legge til, eller om det er noen spørsmål de mener jeg burde stilt, som jeg ikke hadde stilt.

3.2.4 Rekruttering

Når man anvender intervjuer som metode er det alltid viktig å velge informanter som har grunnlag for å si noe om fenomenet som skal belyses. Derfor har jeg utført en strategisk utvelgelse av informanter (Larsen, 2007). Kriteriene jeg hadde var at informantene måtte (1) bruke hijab, og ha erfaring med å bruke hijab i skolen, (2) være i alderen 17 til 25 år og (3)

være født i Norge, eller ankommet Norge innen fylte 3 år. Kriteriene jeg hadde var av forskjellig viktighetsgrad. Kriterium 1 var det viktigste, ettersom informantene måtte ha erfaring med å bære hijab i skolen for å kunne belyse temaet for oppgaven. Kriterium 2, som omhandler alder, lot jeg være en aldersgruppe med et visst spenn. Ved å ha informanter i alderen 17 til 25 år åpnet jeg for at alle informantene i stor grad ville kunne bidra med tilbakeskuende beretninger. Den øvre aldersgrensen på 25 satt jeg fordi jeg ikke ønsket at erfaringserindringene skulle ligge for langt tilbake i tid. Den nedre aldersgrensen på 17 år satt jeg med tanke på hvor mye de har reflektert over egne erfaringer og hvor lenge de hadde brukt hijab. Dette var også en praktisk grense med tanke på at de ikke behøver foreldrenes samtykke for å kunne delta i studien. Kriterium 3 satt jeg fordi det gir informantene et felles referansepunkt, samt at det sikrer nærhet til oppgavens primærreferanse som er Norge. Ved å gjøre dette vil alle informantene ha samme skolebakgrunn (det vil si, i en norsk kontekst), og valget om å bruke hijab vil kunne ses i sammenheng med en oppvekst i Norge. Dette bidrar til å gi oppgaven et tydelig utgangspunkt, og forskjeller og likheter i informantenes erfaringer kan plasseres innenfor samme kontekst.

For å finne informanter som passet til disse kriteriene brukte jeg henholdsvis snøballmetoden og utvelging ved selvseleksjon (Larsen, 2007). Snøballmetoden innebærer å opprette kontakt med mennesker som er relevante i forhold til forskningstemaet, for deretter å bruke disse menneskene til å opprette førstegangskontakt med nye aktuelle informanter (Bryman, 2012). Utvelging ved selvseleksjon går ut på at informantene selv avgjør om de ønsker å delta, i den forstand at de gjerne melder seg til å være med. Dette kan være ved at forskeren henvender seg til en forsamling og spør om noen ønsker å delta i prosjektet (Larsen, 2007).

Jeg kom i kontakt med informanter via bekjente og videre ved å presentere prosjektet til en forsamling ved en høyere utdanningsinstitusjon. Videre satt informantene meg i kontakt med nye informanter de kjente. I alt har jeg gjennomført intervjuer med syv informanter.

3.2.5 Intervjuguide

Intervjuguiden (se vedlegg 1) som ble utformet i forbindelse med oppgaven kan ved første øyekast se ut som en statisk mal. Jeg lagde intervjuguiden med en idé om at noen informanter høyst sannsynlig ville ha mye å si på noen av spørsmålene, men jeg har også tatt høyde for at de på noen spørsmål ikke ville ha stort å si. Derfor valgte jeg, for å hjelpe informantenes refleksjonsprosess, å utforme todelte spørsmål. Det vil si at spørsmål som: ”Hvilke erfaringer

har du med å bruke hijab i en undervisningssituasjon” ble inndelt i (1) ”hvilke positive erfaringer har du med å bruke hijab i en undervisningssituasjon?” og (2) ”hvilke negative erfaringer har du med å bruke hijab i en undervisningssituasjon?” Jeg tok dette valget fordi jeg mener at vide og åpne spørsmål vil kunne gjøre det vanskeligere for informantene å huske og plassere konkrete hendelser.

Jeg tok, som nevnt, et bevisst valg om å ikke gi informantene den ferdig utarbeidede intervjuguiden i forkant. Dette for at informantene ikke skulle ha overtenkte eller forberedte svar. Informantene fikk, i god tid før intervjuene, tilsendt et informasjonsskriv hvor jeg beskrev min intensjon med oppgaven, og hvor jeg oppga temaer og refleksjonsspørsmål til forberedelse (se vedlegg 2). Intensjonen med dette var at informantene skulle forberede seg til intervjuene ved å reflektere og tenke tilbake på egne erfaringer. Jeg spesifiserte at jeg ikke ønsket at de skulle forberede seg ved å skrive notater eller svar på refleksjonsspørsmålene, men heller ha spørsmålene og temaene i bakhodet mens de drev med hverdagslige sysler. Med dette håpet jeg at informantene ville komme til intervjuet mentalt forberedt, og med refleksjoner som kunne gi meg tykke og gode beskrivelser av deres erfaringer (Repstad, 2007).

3.2.6 Gjennomføring av intervjuene

Kommunikasjon med informantene i forkant av intervjuene foregikk stort sett via tekstmeldinger og e-post. Alle informantene ønsket at intervjuene skulle bli gjennomført ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), som var ett av mine forslag. Her hadde jeg tilgang til grupperom som egnet seg godt for intervjuene. Alle intervjuene ble dermed gjennomført i diverse grupperom ved HiOA. Rommene i seg selv er ikke direkte ”koselige”, men med en varm kopp te eller kaffe og litt melkesjokolade fikk vi en hyggelig atmosfære.

For å kunne konsentrere meg helt og holdent om informanten, og samtalen vi skulle føre, tok jeg opp alle intervjuene med båndopptaker. Intervjuene transkriberte jeg senere fra båndopptak til skrift. Jeg valgte å transkribere alle intervjuene ordrett, også språklige feil. Dette fordi jeg ønsket at transkripsjonene skulle være så autentiske og korrekte som mulig for mitt videre arbeid. Sitater som er brukt i oppgaven har jeg imidlertid valgt å språkvaske noe, uten å endre på meningsinnholdet, for å sikre en så respektfull fremstilling av informantene som mulig. Ettersom språk ikke har en sentral rolle i denne oppgaven vil ikke dette ha

betydning for oppgavens legitimitet eller innhold. Min vurdering er at dette tvert imot bidrar til å ivareta informantenes integritet, i tråd med forskningsetiske krav (NESH, 2006).

3.2.7 Fra transkripsjon til tekst

Etter å ha transkribert, og samtidig fått en betydelig sterkere nærhet til råmaterialet fra intervjuene, var fokuset å finne seksjoner fra intervjuene som videre kunne danne grunnlag for kategorier i oppgaven. Disse kategoriene er hovedsakelig knyttet til tre arenaer: *offentligheten*, *det private* (familie og venner) og *skolen*. Dette for å tydeligere kunne se variasjoner mellom arenaer informantene beveger seg i til daglig. Denne kategoriinndelingen vil videre være synlig i temaene som inngår i analysekapitlene. Jeg har gått frem og tilbake mellom transkripsjonene fra hvert enkelte intervju, for å finne både likhetstrekk og forskjeller i informantenes erfaringer. Dette vil si at fremstillingen er empirinær: Kategoriene jeg bruker har oppstått ut fra materialet som ble skapt gjennom intervjuene, og ikke ut fra intervjuguiden og forskningsspørsmålene. Informantenes erfaringer blir presentert, analysert og drøftet oppgavens del 2, kapittel fem, seks og syv.

3.3 Informantene

Her vil jeg gi en kort presentasjon av informantene. Navnene er fiktive av hensyn til informantenes anonymitet.

Amina

Amina er 20 år gammel og er inne i sitt andre år på høyere utdanning. Hennes foreldre er fra Somalia, og hun er oppvokst i et område med en relativt høy andel mennesker med innvandrerbakgrunn. Hun gikk på barne- og ungdomsskole i dette området, og skolene hadde flere elever med innvandrerbakgrunn enn etnisk norsk bakgrunn. På videregående begynte hun på en skole hvor elevsammensetningen var noe mer jevnt fordelt. Etter andre året på videregående byttet hun til en skole med en høy andel minoritets elever. Amina begynte med hijab like før tredje klasse på videregående, og er den eneste i familien som bruker det ”ordentlig”. Moren hennes begynte å bruke hijab da Amina begynte, men bruker den litt ”halvveis”, i følge Amina.

Farah

Farah er 20 år gammel og har foreldre fra Pakistan. Hun tar for øyeblikket høyere utdanning, og har vokst opp og gått på grunnskole og videregående skole i et område hvor det er flere

etniske nordmenn enn det er mennesker med innvandrerbakgrunn. Hennes første møte med en medelev som brukte hijab var på ungdomsskolen, og selv begynte hun å bruke hijab i andre klasse på videregående.

Jasmine

Jasmine er 21 år gammel og har foreldre som kommer fra Tyrkia. Hun er født og oppvokst i en middels stor by på Østlandet, med omtrent like mange etniske nordmenn som mennesker med innvandrerbakgrunn. Hun beskriver elevsammensetningen på skolene hun har gått på som variert, men anslår at forholdet mellom etnisk norske elever og elever med innvandrerbakgrunn var omtrent 80/20. Selv begynte hun med hijab sommeren før hun skulle begynne på høyere utdanning. Da Jasmine startet med hijab begynte også hennes mor å bruke hijab.

Mona

Mona er 20 år gammel og har tyrkiske foreldre. Hun begynte å bruke hijab da hun var syv år gammel og gikk i første klasse på barneskolen. Hun beskriver elevsammensetningen på barneskolen og ungdomsskolen som til dels homogen, med flest etnisk norske og om lag 20 prosent elever med innvandrerbakgrunn. Elevsammensetningen endret seg da hun begynte på videregående, hvor hun antar at elevsammensetningen bestod av 80 prosent elever med innvandrerbakgrunn og 20 prosent etnisk norske.

Nadia

Nadia er 22 år gammel og studerer ved en institusjon for høyere utdanning. Hun har norsk mor og marokkansk far. Hun har vokst opp i et kulturelt komplekst miljø, og gått på skoler med mennesker med forskjellig etnisk-, religiøs- og kulturell bakgrunn. Første gang hun begynte å bruke hijab var i sommerferien før hun begynte på videregående skole. Hun tok hijaben av etter en stund, for så å begynne å bruke det igjen noen år senere.

Nour

Nour er 22 år gammel og studerer ved en institusjon for høyere utdanning. Begge foreldrene til Nour er fra Marokko. Hun har vokst opp i et område med en relativt lav andel mennesker med innvandrerbakgrunn. Hun har gått på barne- og ungdomsskole i samme området, men på videregående begynte hun på en skole i et område med en betydelig høyere andel mennesker

med innvandrerbakgrunn. Nour begynte å bruke hijab da hun var seks år gammel – første gang hun brukte hijab på skolen var første skoledag i første klasse på barneskolen.

Selia

Selia er 18 år gammel og går siste året på videregående skole. Gjennom oppveksten har hun bodd flere steder i Norge, og har gått på skoler som har hatt varierende elevsammensetning. Selias foreldre kommer fra Irak og kom til Norge da Selia var ett år gammel. Hun begynte å bruke hijab i første klasse på videregående skole.

4. Teoretisk og analytisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg presentere teorier, begreper, perspektiver og annen relevant forskning som danner grunnlaget for mine analyser og drøftinger. Først vil jeg presentere Erving Goffmans (1990) begreper *stigma* og *informasjonskontroll*¹⁰. Dette fordi disse begrepene har vært sentrale for hvordan jeg har valgt å nærme meg temaet og de overordnede forskningsspørsmålene. Videre vil jeg gjøre rede for identitet, konstruktivistiske teorier om identitetskonstruksjon, sosialisering, sosial kontroll og postkoloniale perspektiver. Avslutningsvis vil jeg presentere annen relevant forskning, som vil bidra til å belyse og nyansere temaet. Deretter vil jeg gi en kort redegjørelse for annen forskning på hijab i norsk kontekst. Sammen vil innholdet i dette kapittelet forme et bakteppe for empiriske drøftinger og analyser i oppgavens andre del (del 2).

4.1 Stigma og informasjonskontroll

Annick Prieur skriver i boka *Balansekunstnere* (2004) at ”mennesker konstruerer sine identiteter i interaksjon med andre” og at det ikke er mulig å være upåvirket av ”andres lesning eller fortolkning av en selv” (s. 132), i alle fall når det gjelder ens konstruksjon av en identitet som enten har et kroppslig utgangspunkt eller bestemte kroppslige uttrykk. Dette kan ses i lys av Goffmans (1990) begreper *stigma* og *informasjonskontroll*.

Begrepet stigma kommer fra gresk, hvor stigma refererer til kroppslige tegn laget for å avsløre noe uvanlig og negativt om det individet markert med disse tegnene. Tegnene var vanligvis skåret eller brent inn i huden på individet, og signaliserte at den merkede enten var slave, kriminell, eller en forræder – en ufullkommen person som måtte unngås spesielt i det offentlige rom (Goffman, 1990).

Samfunn har en tendens til å kategorisere mennesker og ilegge dem attributter tenkt å ”tilhøre” mennesketyper. Goffman (1990) beskriver dette som at om en ukjent person dukker opp i vår krets, så er det sannsynlig at utseende utløser forventninger om hvilken kategori denne personen tilhører, og hvilke attributter han eller hun innehar. Goffman (1990) hevder at

¹⁰ Begrepet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven: Goffman (1990) bruker begrepet *information control*.

det først og fremst er utseende som utgjør grunnlaget for våre forventninger om en persons identitet. Disse subjektive lesningene av en persons identitet vil gjøre at en får en formening om hvordan personen er. Det er noe vi forestiller oss ut fra observasjon og antagelser, og som nødvendigvis ikke gjenspeiler personens egen opplevde identitet (Goffman, 1990). Det vil si at mennesker leser en persons identitet basert på de tanker vi har gjort oss på forhånd ut fra gitte karakteristikk eller kroppslige uttrykk. Disse karakteristikkene eller uttrykkene kan skilles mellom ”tegn gitt” og ”tegn avgitt”¹¹. *Tegn gitt* kan være både verbale og ikke-verbale, og brukes med intensjon om å kommunisere noe om en selv til andre. *Tegn avgitt* er gjerne kroppslige tegn, og kan være for eksempel etnisitet og hudfarge (Goffman, 1990; Vassenden & Andersson, 2011).

Goffman (1990) presenterer videre stigma som attributter som gjør personen annerledes. Stigma har gjerne en negativ konnotasjon, og kan føre til at ens tanker om en person blir redusert og negative, og det kan oppleves som krenkende for personen det gjelder. Stigmaet kan utgjøre et misforhold mellom den subjektive identiteten til et individ (det personen selv ønsker å portrettere) og slik personens identitet blir opplevd eller forstått av andre (personens identitet slik den blir lest av andre, med bakgrunn i stigma) (Goffman, 1990).

Et stigma kan ifølge Goffman (1990) ha forskjellige grader av *synlighet* (”visibility”). Han eksemplifiserer dette ved å skrive at en blind mann og en tidligere psykiatripasient vil ha forskjellig grad av synlighet. Der hvor stigmaet hos den første vil være synlig og stigmaet hos den andre ikke umiddelbart synlig (Goffman, 1990). Synlighet skilles videre fra det som blir omtalt som *knownaboutness*. Goffman (1990) forklarer *knownaboutness* som den kunnskapen andre mennesker har om en persons stigma. *Knownaboutness* fører til at mennesker har ”viten” om personen basert på stigmaet. Dette kan videre føre til at de med svært synlig stigma ofte antar at hans eller hennes ”annerledeshet” gjør at de får mindre informasjonskontroll i sosiale interaksjoner, hvor en med usynlig stigma i større grad har kontroll over informasjon han eller hun ønsker skal bli gitt om seg selv. Videre hevder Goffman (1990) at synlig eller usynlig stigma ikke er statiske attributter, men at de varierer

¹¹ Begrepene er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven. Goffman (1990) og Vassenden & Andersson (2011) bruker begrepene *signs given* og *signs given off*.

innenfor inter- og intra-etniske interaksjoner. Det vil si at et stigma i én kontekst kan være et prestisjesymbol i en annen (Goffman, 1990).

Goffmans (1990) stigmatteori har vært en overordnet inspirasjon for min analytiske fremgangsmåte i denne oppgaven. Dette fordi utgangspunktet for hans teori ikke er av direkte relevans, ettersom det i lys av dagens moderne samfunn kan kalles utdatert og upassende, med tanke på at Goffman skiller mellom ”normale” og ”stigmatiserte” (Goffman, 1990). Denne kategoriseringen anser jeg problematisk, fordi den bærer preg av å ha en essens gitt av kulturelt bestemte forestillinger som hører fortiden til, med inndelinger som utpeker noen som normale og andre som stigmatiserte. Derimot mener jeg at begrepet stigma og dets grunnleggende ideer er svært relevant og vil være et nyttig verktøy for å etablere en bredere tolkningsramme for å utforske informantenes erfaringer med å bruke hijab, og betydningene disse erfaringene har for deres identitetsprosjekter.

4.2 Identitet

Ettersom et mål med oppgaven er å undersøke hvilke betydninger informantenes erfaringer fra skole og samfunn har for deres identitetsprosjekter, er det relevant å gjøre rede for konstruktivistiske forståelser av identitet og identitetskonstruksjon.

4.2.1 Hva er identitet?

Begrepet *identitet* knyttes til subjektivitet: De subjektive forhold et menneske har til seg selv som person. Ut i fra et sosialkonstruktivistisk ståsted er det vanlig å si at identitet er et resultat av et samspill mellom individet og samfunnet det lever i. Ens identitet er ikke noe statisk og uforanderlig: Identitet gjøres og skapes, og er sådan et refleksivt prosjekt (Lyng, 2004).

George Herbert Mead (1972, i Frønes, 2006, s. 68; Giddens, 1996) deler selvet inn i et ”jeg” og et ”meg”. ”Meg” er den versjonen av selvet som formes sosialt av ytre strukturer, hvor ”jeg” er den siden av selvet som omtales som reflekterende og handlende. En ung persons aktive refleksjon i ”jeget” dreier seg om refleksjoner rundt valg som omhandler hvilke signaler en selv ønsker å gi om hvem man er som person. Dermed blir ens sosiale identitet ikke bare basert på tilskrivninger fra andre mennesker, men også noe man selv forhandler og aktivt prøver å konstruere. Dette vil jeg komme tilbake til neste kapittel, hvor jeg vil gjøre rede for Prieurs (2002) presentasjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet.

4.2.2 Konstruktivistiske perspektiver på identitet

I sin artikkel ”Frihet til å forme seg selv?” (2002) presenterer Prieur ulike konstruktivistiske teorier, hvor de tydeligste forskjellene mellom de ulike teoretiske posisjonene dreier seg om i hvilken grad samfunnsmessige faktorer påvirker individers identitetsprosjekter, sammenlignet med individuelle faktorer.

Konstruktivistiske oppfattelser bygger på ”måter identiteter konstrueres på gjennom kulturelt bestemte forestillinger” (Prieur, 2002, s. 4). Prieur påpeker at:

Mennesker konstruerer sine identiteter i interaksjon med andre. Det er umulig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv, i alle fall når det gjelder identiteter som enten har et kroppslig utgangspunkt eller bestemte kroppslige uttrykk (Prieur, 2002, s. 4-5).

Prieur (2002) eksemplifiserer dette ved å skrive at hun, som hvit kvinne, kan se seg selv som ateist eller venstreorientert uten at det kommer til uttrykk kroppslig, og uten at mennesker vil kunne tilskrive henne disse identitetene uten at de kjenner henne. Det vil si at hun har høy grad av informasjonskontroll. Når det kommer til kjønn og alder, derimot, er hennes grad av informasjonskontroll begrenset (Prieur, 2002). Med bakgrunn i Goffmans (1990) begrep informasjonskontroll, vil informasjon om Prieurs politiske orientering og personlige tro være noe som hun selv kan regulere, ettersom disse ikke har noen kroppslige tegn. Det er først når hun sier det, eller aktivt viser det, at det blir klart for andre. En muslimsk kvinne med ikke-europeisk bakgrunn som bruker hijab, vil ikke nødvendigvis ha samme grad av informasjonskontroll. Først og fremst vil for eksempel hudfarge eller hårfarge, *tegn avgitt* (jf. Goffman, 1990; Vassenden & Andersson, 2011, se kapittel 4.1) kunne være et kroppslig tegn som kan føre til at mennesker får visse antagelser om henne, for eksempel ”muslim”, ”innvandrere” og så videre. Hijaben vil kunne regnes som et *tegn gitt*: Et aktivt kommunisert uttrykk, som andre kan lese og basere antagelser på¹². Ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv vil dette begrense en kvinnes mulighet til å skape en identitet uavhengig av andres mening om henne (Goffman, 1990; Prieur, 2002; Vassenden & Andersson, 2011).

¹² Det er viktig å påpeke at dette ikke vil være tilfelle for alle. For eksempel, en muslimsk konvertitt med norsk majoritetsbakgrunn kan tenkes å ha større grad av informasjonskontroll hvis hun ikke bruker hijab.

I følge Prieur (2002) er den tydeligste forskjellen mellom ulike konstruktivistiske perspektiver knyttet til i hvilken grad man tenker seg at samfunnsmessige forhold styrer individet og ”hvor stort spillerom individet anses å ha for sine identitetsprosjekter” (Prieur, 2002, s. 4). Ettersom identitetskonstruksjon spiller en sentral rolle i denne oppgavens analyser og drøftinger anser jeg det som hensiktsmessig å gjøre rede for to av de teoretiske tilgangene Prieur presenterer i ”Frihet til å forme seg selv?” (2002), representert av henholdsvis Pierre Bourdieu og Anthony Giddens. Jeg vil legge mest vekt på Giddens (1996), ettersom hans perspektiver på modernitet og refleksivitet er sentrale elementer i mine kommende analyser og drøftinger. I kapittel 4.6.2 vil jeg gjøre rede for hvordan Prieur har tatt i bruk disse teoretiske tilgangene i egen forskning.

Bourdieu bruker begrepet *habitus* som viser til en væremåte og tankemåte som sies å i høy grad være ubevisst. Bourdieu bruker begrepet *identitet* om en rent kognitiv tilstand og noe en langt på vei er bevisst om (Prieur, 2002, s. 5). Dermed anser Bourdieu sosiale konstruksjoner av identitet som noe som går dypt i det indre og at individuell praksis, væremåte og tenkemåte er knyttet til påvirkninger av omgivelsene. Dette kan tolkes som at individet ikke er fri fra samfunnsmessige mekanismer og at en kan ikke bli individ uten å sosialiseres (Prieur, 2002).

Giddens (1996) beskriver ”vår” tid som *senmoderniteten*, hvor verdens globaliserte karakter er av større betydning, og beskriver dette ved at det har skjedd en ”avtradisjonisering, økt individualisering og økt refleksivitet” (Prieur, 2002, s. 5). Giddens (1996) hevder at identitet i senmoderniteten er mer kompleks og at forskjellige sosiale forhold, kontekster og interaksjonssteder som er preget av større diversitet, gjør at statiske og uforanderlige identiteter blir motvirket. Han forklarer dette med at, på bakgrunn av senmodernitetes ”post-tradisjonelle orden” (s. 14), at selvidentiteten blir et ”refleksivt organisert streben” (s. 14). ”Selvets refleksive prosjekt” beskrives dermed som en opprettholdelse av sammenhengende og på samme tid stadig forandrede ”biografiske fortellinger” (Giddens, 1996; Prieur, 2002, s. 5). Giddens påpeker at spesielt begrepet *livsstil* er av betydning i moderne samfunn: ”Jo mer tradisjonen mister sitt tag, og jo mer dagliglivet rekonstrueres på bakgrunn af det dialektiske samspill mellom det lokale og det globale, desto mer tvinges individene til at træffe valg om livsstil blandt mange forskjellige muligheder” (Giddens, 1996, s. 14). Dette innebærer at det tradisjonelle i senmoderniteten blir av mindre viktighet, og livsstilsvalg får større betydning for individet når det kommer til identitetskonstruksjon (Giddens, 1996, s. 26; Prieur, 2002). Giddens (1996) påpeker at man ikke må glemme at modernitet skaper forskjell, utestengelse

og marginalisering. Videre skriver han at det lokalt og globalt vil være forskjeller med tanke på individers muligheter til å treffe livsstilsvalg og at mennesker, på bakgrunn av hvor de befinner seg, vil ha ”ulige adgang til selvrealisering og magtstyrkelse [empowerment]” (Giddens, 1996, s. 15).

4.2.3 Utvidede identitetsbegreper

Bindestreksidentitet

Bindestreksidentitet blir gjerne omtalt som et ”forsøk på å bygge bro mellom to atskilte kategorier; tyrkisk-dansk, norsk-amerikansk, kurdisk-svensk og så videre” (Eriksen, 2001, s. 54). Bindestreksidentitet innebærer at en person identifiserer seg ut fra to tilhørigheter og tilpasser seg deretter. Denne tilpasningen skjer ofte i form av at den ene siden av den dobbeltsidige identifiseringen blir utlevd mest i hjemmet (for eksempel tyrkisk), og den andre i offentligheten (norsk). Prieur (2004) forklarer det som at en person kan leve fint med en verdsettelse av den norske stats verdier, som for eksempel demokrati, og samtidig verdsette tradisjoner fra foreldrenes opprinnelsesland, som for eksempel familiesamhold. Videre forutsetter bindestreksidentiteter at det stadig er ”tydelige forskjeller mellom de to kulturene det er tale om” (Eriksen, 2001, s. 54).

Identitet som blandingsprodukt

Kreolisering og hybriditet beskriver blandingsformer, hvor hybriditet er et noe mer generelt og utbredt begrep enn kreolisering (Eriksen, 2008). Begrepet kreolisering kommer opprinnelig fra språkvitenskapen, og blir brukt om prosesser hvor blanding av to språk fører til at et nytt språk utvikles (Østberg, 2003). Når det samme begrepet anvendes med tanke på identitet kan det forstås som ”en ny identitet som er oppstått på grunnlag av noe som eksisterte fra før” (Østberg, 2003, s. 103).

Kreolisert eller hybrid identitet innebærer å være i en mellomposisjon, hvor grenser eller bindestreker mellom to atskilte kulturer eller tradisjoner, ikke lenger er mulig (Eriksen, 2001; Fangen, 2008). Det kan være en person som omtaler seg som muslim, men som drikker alkohol eller spiser svinekjøtt. Det kan være at de har sex før ekteskapet, med skiftende kjærester, men godtar å gifte seg i henhold til foreldrenes nasjonale tradisjoner (Eriksen, 2001; Prieur, 2004).

Å identifisere seg med en kreolisert eller hybrid identitet innebærer dermed at en navigerer på tvers av to, eller flere, tradisjoner og kulturer, uten at forskjeller som måtte være mellom disse har noen innvirkning på navigeringen. Kulturene og tradisjonene som blandes behøver ikke nødvendigvis å være elementer fra utvandringslandet eller opprinnelseslandet til en person, eller hans eller hennes foreldre. Kreoliserte og hybride identiteter kan gjerne bestå av ”elementer hentet fra andre nasjonale kulturer eller fra subkulturer” (Prieur, 2004, s. 151).

Moderne perspektiver på identitet, slik som blandingsformene kreolisering og hybriditet, har møtt kritikk for å være kulturessensialiserende. Det vil si at disse perspektivene får det til å fremstå som at tradisjonene og kulturene som er blandet, i utgangspunktet var ”ren” (Eriksen, 2008). Eriksen (2008) påpeker at selv om kritikken kan være relevant, så vil blandingsbegrepene uansett kunne ”bidra til å kaste lys over en rekke kulturelle prosesser i samtiden, som er kjennetegnet ved mobilitet, endring og uklare grenser” (s. 139).

Integrert plural identitet

Sissel Østberg (2003) introduserer begrepet *integrert plural identitet* for å beskrive en dobbelthet i norsk-pakistanske barns identitet, med utgangspunkt i eget feltarbeid (*Muslim i Norge*, 2003). Med en slik dobbelthet mener Østberg at identiteten på en side er preget av en ”foranderlig flytende og skiftende karakter; dens pluralitet” (Østberg, 2003, s. 46), på den annen side henviser hun til en del av identiteten som er preget av ”stabilitet og integrerthet” (s. 46). Denne stabiliteten viser ikke til en stabilitet som er statisk og konstant, men en dynamisk stabilitet; derav *integrert* (Østberg, 2003, s. 46). Østberg påpeker at ”integrert” brukes for å ”uttrykke noe samlende som allikevel ikke er enhetlig, dvs. at begrepet ’integrert’ brukes på samme måten som integrasjon til forskjell fra assimilasjon” (Østberg, 2003, s. 46). Identiteten kan være *plural*: den kan bestå av flere elementer, som også kan stå i motsetning til hverandre. ”Integrert plural identitet vil si en bevaring av pluralitet, forskjellighet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualitet uten at individet mister følelsen av å være et ’selv’” (Østberg, 2003, s. 46). Begrepet *integrert plural identitet* er dermed lik, men også forskjellig fra, de ovennevnte begrepene hybrid- og kreolisert identitet og bindrestreksidentitet. Likhetstrekkene mellom begrepene er at de utfordrer statiske kulturbegreper og representerer en motsetning til forståelser om kultur som avgrensede enheter med et bestemt innhold (Østberg, 2003). Likevel skiller integrert plural identitet seg fra disse ved å vektlegge at individer har opplevelse av å være, og fremstår som, et stabilt og samlende ”selv”, det er *integrert* (Østberg, 2003).

Det er ikke slik at de attributter eller statuser mennesker tilskriver seg selv samsvarer med de attributter eller den status som blir tilskrevet av andre (Østberg, 2003). Dette kan ses i lys av informasjonskontroll og stigma (jf. Goffman, 1990, se kapittel 4.1). Disse begrepene befatter seg også på andres lesning av en selv, og hvordan disse kan variere fra hvordan en selv ønsker å fremstå og bli lest. Østberg (2003) mener at nettopp denne kompleksiteten i sosiale kontekster bidrar til å etablere rammer for utvikling av flerkulturell kompetanse, og videre for integrerte plurale identiteter.

4.3 Sosialisering og tilhørighet

Ivar Frønes (2006) forklarer *sosialisering* som ”prosessen der barnet utvikler seg som unikt individ, og på samme tid blir en del av sitt samfunn og sin kultur” (s. 24). Sosialisering handler dermed både om ”samfunnsmessiggjøring og individuell danning” (Frønes, 2006, s. 26). Sosialisering er hvordan vi formes som individer, hvordan det som omgir oss blir en del av vårt indre, og gjør oss til den vi er. Det er hvordan vi ubevisst internaliserer ytre forhold og hvordan vi utvikler forståelse for det som omgir oss. Det innebærer å forstå oss selv og å reflektere, fordi ”vi aksepterer ikke bare normer og verdier uten videre” (Frønes, 2006, s. 65). Men hva er det som påvirker sosialiseringen? Hva er de mest betydningsfulle og innflytelsesrike faktorene? Jo eldre man blir, jo viktigere er sosial erfaring for den sosiale utviklingen.

De fleste barn og unge tilbringer mye av sin tid i samvær med andre barn i samme alder, enten det er i barnehagen, i skolen, på fritidsklubben, i idrettsforeningen, eller i annet sosialt samvær. Alle disse er sosiale situasjoner som stort sett blir tilbragt med jevnaldrende. Hvor viktige er jevnaldrende i sosialiseringprosesser og identitetskonstruksjon? Frønes utdyper:

Generelt er det rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås de jevnaldrende som de dominerende signifikante andre, siden vi her står overfor frigjøringen fra familien og veien til voksenrollen (Frønes, 2006, s. 61).

Videre understreker han at dette ikke betyr at familiens sosialisering- og oppdragelsesfunksjoner er av mindre betydning. Det at institusjoner og jevnaldrende er så viktige, hevder han gjør familiens rolle enda viktigere. Dette forklarer han med at oppgaver ikke blir tatt over av for eksempel skolen, derimot så gir den flere oppgaver til familien (Frønes, 2006).

Østberg (2003) omtaler sosialiseringprosessen som en del av både skolen som institusjon og barna som aktører. Med det mener hun at sosialiseringen ”ikke utelukkende betraktes som noe som er styrt ovenfra gjennom skolens planer og forskrifter, men det er noe som skjer i møte mellom deltakerne i skolehverdagen” (Østberg, 2003, s. 83). Dette betyr at situasjoner utenfor klasserommet, hvor lærere ikke kontrollerer innhold og hva som skal skje, er like, om ikke mer viktig for sosialiseringen.

Barn og unge søker ofte fellesskap med likesinnede. Lill Salole (2013) forklarer det slik:

Når man føler seg avvist eller ikke forstått, er det naturlig å trekkes mot dem som man opplever at man er lik. Blant likesinnede finner man gjerne gjenkjennelse for sine erfaringer, og man får anerkjennelse, bekreftelse og opplever tilhørighet. På skolen kan barn med samme bakgrunn derfor fort trekke sammen og danne en ’gruppe’ (Salole, 2013, s. 187).

Slike grupper kan anses for å være soner hvor barn slipper å forsvare og forklare og får større rom til å være seg selv. ”De får et frirom der de kan være seg selv, og utforske sin sammensatte identitet” (Salole, 2013, s. 187). Disse frirommene kan sies å være tilsvarende det Anton Hoëm (2010) kaller *verdi- og interessefellesskap*. Hoëm skriver:

En verdi kan være gyldig bare for en eneste sosial enhet, et individ for eksempel. I forhold til denne verdi dannes mening og oversikt for individet, og gjør at alle hendelser og handlinger kan virke selvfølgelig og meningsfylte (Hoëm, 2010, s. 39).

På samme måte som en verdi kan være meningsskapende på individnivå, vil dette også være gjeldende innad i miljøer og grupper. I disse tilfellene har de felles verdiene en samlende kraft – de bidrar til å styrke fellesskapet. Hoëm (2010) skriver videre at *interesse* har de samme egenskapene som verdier, i det at felles interesser kan virke samlende. Interesser er noe mer flyktig, og blir dermed ofte definert som verdiindikatorer. På samme måte som verdier og interesser kan virke samlende, kan forskjeller i verdier og interesser frembringe uenighet og konflikter, henholdvis verdi- og interessekonflikter (Hoëm, 2010).

Ved sammenlikning av ulike kulturer eller ulike mennesker kan en se at en gitt verdi har positiv valens i en kultur eller hos en person mens den er negativ valent i den andre kulturen eller hos andre mennesker. På dette vis er verdiene med på å danne både samhold i forhold til andre lokalsamfunn, slekter eller enkeltindivider (Hoëm, 2010, s. 51).

Videre påpeker Hoëm (1978) at ”[v]erdi og interessefellesskap er de viktige forutsetninger for en optimal sosialiseringssituasjon og for sosialiseringprosessen” (s. 65). Det er åpenbart at

felles verdier og interesser legger grunnlag for sterkere tilhørighet til en gruppe eller til et miljø. Dette kan ses i lys av Prieur (2002, 2004) som blant annet skriver at religion, for mange muslimer, er en svært sterk kilde til tilhørighet (se kapittel 4.6.2).

Sosialisering og tilhørighet vil være sentrale temaer når jeg i kapittel fem undersøker og drøfter informantenes erfaringer i skolen, og mer spesifikt hvilke betydninger elevlandskapet har for deres identitet og tilhørighetsfølelse (se kapittel 5.1). Dette vil videre være interessant for å se hvorvidt uttrykket ”like barn leker best” er av relevans for informantene i denne oppgaven, og hvilke betydninger religion har når det kommer til identitet og tilhørighet.

4.4 Sosial kontroll

Sosial kontroll kan forklares som ”tankesett som har til formål å sikre kulturelle, religiøse og sosial normer” (NIKK, 2010, s. 135-136) og dreier seg om å styre atferd ”i retning av bestemte kulturelle normer og erfaringer” (NIKK, 2010, s. 135-136). Sosial kontroll kan være både formell og uformell, og jeg vil her gjøre rede for uformell sosial kontroll. Uformell sosial kontroll kan utøves ”i det offentlige rom mellom ukjente, mellom venner, i familien og andre nære relasjoner” (NIKK, 2010, s. 16). Sosial kontroll kan være både positiv og negativ, den ”kan oppleves som muliggjørende og beskyttende, men også som begrensende og undertrykkende avhengig av innholdet i kontrollen og av øynene som ser” (NIKK, 2010, s. 17).

Sosial kontroll blir ofte knyttet til religion og minoritetsgrupper, spesielt når det kommer til kjønns- og seksualitetsnormer (NIKK, 2010). Religion kan sies å utøve eller legge til rette for sosial kontroll, i den grad at den gir retningslinjer for hvordan enkeltmennesker kan og bør leve, og hva de bør og ikke bør gjøre. Sosial kontroll beskrives gjerne som ”uskrevne regler som styrer hverdagen for mange muslimer,” (Ahmadi, 2008, s. 110) og knyttes ofte til manndominans, men også ”en mer generell sosial kontroll hvor gruppepress, rykter og kollektive sanksjoner mobiliseres når noen bryter med hva som regnes som moralsk akseptabel atferd” (Ahmadi, 2008, s. 103).

Sosial kontroll handler i stor grad om ære og skam (Ahmadi, 2008; NIKK, 2010). Dette er dessuten ofte knyttet til kjønn og seksualitet, hvor det er forskjellig former for krav til kvinner og menn (Ahmadi, 2008; Roald, 2005). Menns ære knyttes ofte til faktorer som familieforsørgelse, deres evne til å skaffe familien respekt og til å beskytte familiens kvinner,

både når det kommer til kvinnenens seksuelle atferd og deres dydighet. Dermed kan man si at menns ære innebærer å utøve sosial kontroll, for sin familie. For kvinner er ære stort sett knyttet til seksuell oppførsel (Ahmadi, 2008; NIKK, 2010) og sladder er et aspekt som kan bidra til at muslimske kvinner er ekstra påpasselig når det kommer til oppførsel og klesdrakt. Å følge normene for sosial kontroll kan gjøre at en unngår problemer med sladder og rykter, som videre vil kunne reflekteres negativt på familie og andre nære relasjoner (Ahmadi, 2008; Roald, 2005). Samtidig kan muslimske kvinner erfare at sosial kontroll, når det kommer til klesdrakt, representeres og utøves fra to hold: Fra de som vil dekke henne til/ønsker at hun skal dekke seg til, eller fra de som ønsker at hun ikke skal dekke seg til (NIKK, 2010).

Sosial kontroll er derfor, blant annet, et virkemiddel for å sikre familiens ære, og den sosiale kontrollen kan utøves av både kvinner og menn, muslimer og ikke-muslimer.

4.5 Postkoloniale perspektiver i moderne forskning – homogenisering og generalisering

Kulturkontrasteringer og verdipolariseringer mellom ”det norske” og ”det unorske” er en realitet i dagens samfunn (se kapittel 2.3). For å kritisk kunne drøfte i hvilken grad dette diskursive skillet påvirker informantenes liv og erfaringer, er det hensiktsmessig å gjøre dette i lys av postkoloniale perspektiver. I dette kapitlet ønsker jeg dermed å gjøre rede for postkoloniale perspektiver i moderne forskning. Jeg vil også gjøre rede for feministiske perspektiver, som ofte blir brukt som argument i debattene vedrørende hijab. Dette vil bidra til å danne et bakteppe for oppgavens videre analyser og drøftinger.

4.5.1 Orientalisme

Den palestinskfødte litteraturhistorikeren Edward Said (2003) bruker i sin bok *Orientalism* begrepet *orientalisme* for det han mener er Vestens tradisjoner med å omtale Orienten som at den er det motsatte av Oksidenten, ”dem” versus ”oss” (Said, 2003). Han beskriver begrepet som generisk, og anvendt for å beskrive vestlige tilnærminger mot Orienten. Orientalisme blir dermed omtalt som en vestlig konstruksjon, hvor Vesten (Oksidenten) presenteres som sivilisert, og Østen (Orienten) som usivilisert (Roald, 2001; Said, 2003; Skagestad, 2012). Said (2003) peker på forbindelsen mellom kunnskap og makt mellom Vesten og Orienten og hevder at kunnskap er makt, og dermed at Orienten er underlagt Vesten på grunn av Vestens ”kunnskap” om Orienten. På samme tid argumenterer Said for at den kunnskapen Vesten har

om Orienten, nødvendigvis og ofte, ikke er den samme kunnskapen Orienten har om seg selv (Roald, 2001; Said, 2003).

I *Orientalism* gir Said en oversikt over hvordan en fremstilling av Orienten og Oksidenten har resultert i å bli ansett som to forskjellige sider av et speilbilde. Han viser til Rudyard Kiplings dikt "the White Man's Burden" for å illustrere hvordan koloniseringen av Orienten har blitt legitimert ved å omtale orientalere som usiviliserte, og at det er den "hvite manns" oppgave å sivilisere dem (Said, 2003).

Orientalism ble utgitt for første gang i 1978, og i 2003 ble det utgitt en ny utgave som inneholdt en ny innledning skrevet av Said. I den nye og oppdaterte innledningen argumenterer han for begrepet og debattens aktualitet også i dagens samfunn. Dette gjør han spesielt ved å ta utgangspunkt i samfunnsklimaet i kjølvannet av terrorangrepene 11. september 2001, og USA's påfølgende invasjon og krigføring i Afghanistan og Irak. Med dette som bakgrunn, skriver Said videre om hvordan islam har blitt fremstilt i vestlig akademia og i samfunn generelt. Han hevder at det råder en konsensus om islam som sydebukk for alt "vi" ikke liker om verdens politiske, sosiale og økonomiske mønstre (Roald, 2001; Said, 2003; Skagestad, 2012). Roald (2001) forstår Saids diskusjon om forholdet mellom Vesten og islam som resultat av en utbredt samfunnsdebatt, hvor media er en av hovedaktørene. Hun peker videre på at Saids forståelse av forholdet mellom Vesten og islam ikke alltid er gjeldende når det kommer til forskning om islam og muslimer, men sier seg enig i at islam i vestlige land gjerne blir fremstilt annerledes enn hvordan muslimer selv anser islam (Roald, 2001).

Under vil jeg undersøke hvordan kulturimperialistiske og orientalistiske diskurser bidrar til vektlegging av en vestlige feministisk diskurs. Videre vil jeg drøfte hvorvidt vestlig feministisk retorikk kan bidra til å underbygge og styrke skillet mellom "oss" og "de andre".

4.5.2 Islamsk feminisme

Et mål for feminismen som prosjekt har vært å frigjøre kvinner fra undertrykking, og å utpeke samfunnsforhold som skaper og opprettholder mannsdominans (Farstad, 2004).

Gruppesolidaritet er et viktig element innenfor feminismen, hvor målet er at kvinner sammen skal kjempe mot kvinneundertrykkende forhold.

I boken *Rethinking Muslim Women and the Veil – Challenging Historical & Modern Stereotypes* (2002) deler Katherine Bullock feminisme inn i to retninger: (1) liberal feminisme og (2) kontekstuell tilnærming. I følge Bullock (2002) vektlegger de liberale feministene liberale konsepter som likestilling, frihet, individualisme og undertrykkelse, mens de med en kontekstuell tilnærming i større grad prøver å forstå meningen med sosiale praksiser fra innsiden. Bullock (2002) understreker at en kontekstuell feministisk tilnærming også ser ut til å bære preg av liberalisme, men at disse feministene på grunn av deres metodologiske tilnærminger, går vekk fra utbredte vestlige liberale kategorier for å bedømme ”de andres” stemme, og heller vektlegger forståelse. Det er dermed når det er snakk om å høre og forstå ”de andres” stemmer at Bullock påpeker en vesentlig forskjell mellom de to feministiske perspektivene. I følge henne er ikke det å lytte til ”de andre” utelukkende tilhørende feministene med en kontekstuell tilnærming, men at forskjellen ligger i hvordan disse stemmene blir forstått og tolket. De liberale feministene har en tendens til å ikke la seg overtale av ”de andres” argumentasjoner og forklaringer når det kommer til å bruke hijab (Bullock, 2002).

Ettersom Bullock selv er muslimsk konvertitt som bruker hijab, plasserer hun seg selv innenfor en kontekstuell feministisk tilnærming. Hennes mål i boken er å utfordre moderne forståelser av tildekking og å utfordre liberale feministers forståelse av tildekking som en kvinneundertrykkende praksis (Bullock, 2002). Det er altså en sammenheng mellom orientalisme og liberal, vestlig feminisme (jf. Said, 2003, se kapittel 4.4.1). En feministisk bevegelse som anser alle kvinner som en enhet, hvor alle ”medlemmene” har like interesser uavhengig av klasse- eller etnisk tilhørighet, er problematisk: Fordi et slikt syn på kvinner vil dermed fremstille kvinner som en homogen gruppe, og de som skiller seg fra de uttalte interessene til denne gruppen, blir utskilt fra fellesskapets ”oss”, og kan bli ansett som at de trenger hjelp eller at de må reddes (Bullock, 2002; Farstad, 2004; Walseth, 2013). I NOVA-rapporten ”Innvandrerkvinner i Groruddalen – mellom idealer for modernitet og tradisjon” (2004), skriver Gunhild Farstad at gruppesolidaritetsprinsippet i feminisme kan være problematisk fordi kvinner ikke kan anses som ensartet og homogen gruppe. Ettersom ulike kvinner også har ulike behov, er det å opprette en plattform som treffer alle svært vanskelig. Hun skriver videre:

Å påstå at kvinner som har bakgrunn i andre kulturer enn den norske, og som til tider gjør andre valg enn norske kvinner, ikke har samme grad av autonomi og selvstendighet, kan oppfattes som paternalistisk. I og med maktforskjellen som finnes

mellom majoritet og minoritet, får majoritetens idealer en hegemonisk posisjon som minoriteten kan oppleve som påtvunget (Farstad, 2004, s. 69).

På bakgrunn av at vestlig feminisme kan anklages for å være både etnosentrisk, kulturimperialistisk og orientalistisk, har det vokst frem ulike feminismer som påpeker og kritiserer denne typen maktforhold, som for eksempel *muslimsk* eller *islamsk feminisme* (Bangstad, 2007; Farstad, 2004; Walseth, 2013). Et mål for islamsk feminisme er å bryte den utbredte antagelsen om en forbindelse mellom sekularitet og feminisme, og heller argumentere for at likestilling og kvinnefrigjøring også er mulig innenfor religiøse kontekster (Bangstad, 2007; Farstad, 2004). Denne feminismen ønsker også ”anerkjennelse for at man kan oppleve andre utfordringer enn de som vestlige middelklassekvinner har fokusert på” (Farstad, 2004, s. 70). Dermed er den islamske feminismen kritisk til historiske forestillinger hvor kvinneundertrykkelse blant muslimer blir knyttet til islam, og som tilskriver muslimske kvinner rollen som de sekulære feministers ”andre”, og som videre kan brukes som målestokk for vestlige feministers suksesser og fiaskoer. Islamsk feminisme åpner for kritisk refleksjon omkring områder som gjerne havner i en blindsoner i vestlige feministers tilnærminger til undertrykkelse av ikke-vestlige kvinner (Bangstad, 2007; Farstad, 2004).

Det å være muslim og å være feminist er ikke to motstridende roller, men det er likevel ansett som viktig for islamske feminister å begrunne sine krav med forankring i religiøse tekster. En slik forankring betyr at de kan argumentere innefor religionens rammer og i større grad legitimere sine krav. Samtidig kan potensialet for å overbevise andre religiøse muslimer, spesielt menn, være større (Bangstad, 2007, s. 55-58). Generelt anser islamske feminister Koranen som ”en tekst som garanterer muslimske kvinners rettigheter og likestilling med menn” (Bangstad, 2007, s. 58) og forklarer blant annet kvinneundertrykkelse av muslimske kvinner som resultat av patriarkalske lesninger og fortolkninger av religiøse tekster: ”De søker å ta bort tradisjonene og sedvane og alt som har nedfelt seg i praksis, og å gå tilbake til kildene” (Grung, 2007, s. 70). Et problem ved denne typen lesninger og fortolkninger av religiøse tekster for å legitimere sine argumenter, som både en del feminister og andre argumenterer for, er at denne typen lesning er svært selektiv med hensyn til hvilke tekster som vektlegges. Samtidig er dette en kritikk som kan rettes mot både feministiske og fundamentalistiske retninger, forskjellene mellom dem er ikke nødvendigvis tilnærmingen, men hvilke tekster de velger å legge vekt på når de går ”tilbake til kildene” (Bangstad, 2007; Grung, 2007).

4.6 Annen relevant forskning

4.6.1 Ikke-hvithet og informasjonskontroll

I artikkelen ”Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': religion among young people in Grønland, Oslo”, som er basert på en kvalitativ studie av religion blant unge mennesker, anvender Anders Vassenden og Mette Andersson (2011) Goffman (1990) sitt begrep *stigma*. De benytter begrepet for å undersøke hvorvidt hvithet og ikke-hvithet signaliserer religiøsitet. Videre hevder de at hvithet skjuler informasjon om en persons religiøsitet, hvor ikke-hvithet utvilsomt ser ut til signalisere at en person er ”religiøs”. Dette viser seg å være gjeldende blant annet for deres informanter som bruker hijab. Flere forteller at de opplever det som at mennesker har formeninge om dem og deres religiøsitet på bakgrunn av at de bruker hijab.

Vassenden og Andersson (2011) har også videreført Goffmans (1990) begrep informasjonskontroll til det de kaller ”faith information control”. Faith information control henger sammen med hvordan et individ kontrollerer informasjon med hensyn til hvorvidt han eller hun er, eller ønsker å bli sett som, religiøs. De observerte at hvithet enten skjuler informasjon om personens tro eller gir signaler om sekularitet, der hvor ikke-hvithet gir signaler om religion (Vassenden & Andersson, 2011).

I denne konteksten vil *hijab*, inspirert av Goffman (1990) og Vassenden og Anderssons (2011), være å regne som et *tegn gitt*: Noe som brukes for å formidle et inntrykk av en selv til andre. Med Goffmans (1990) stigma-teori som bakteppe er disse spørsmålene sentrale for mine analyser: Hvordan erfarer jentene som bærer hijab å bli oppfattet? Med andre ord, hvilke *antagelser* om seg selv har de erfart, basert på sin bruk av hijab, i sin hverdag? Og det viktigste spørsmålet er kanskje: Hvordan ønsker de å bli lest ved å bruke hijab?

4.6.2 Refleksivitet og identitet innenfra

For å operasjonalisere de konstruktivistiske teoretiske posisjonene (se kapittel 4.2.2) knytter Prieur (2002) dem til empirisk forskning hun gjennomførte mot slutten av 90-tallet (*Balansekunstnere*, 2004). I boka *Balansekunstnere – Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge* (2004) presenterer Prieur analyser av intervjuer med 52 informanter med innvandrerbakgrunn – informanter som har en annen etnisk bakgrunn og tilhørighet enn den øvrige majoritetsbefolkningen. Boken handler om hvilke betydninger det har å ha en annen

etnisk bakgrunn enn majoritetsbefolkningen og hvordan erfaringer har betydning for informantenes etniske identifisering. Prieur (2004) beskriver informantenes opplevde annerledeshet som mest fremtredende når det gjelder temaer som omhandler kjønn og familieforhold, og at det er på disse to områdene at forskjellene mellom informantene og majoritetssamfunnet er størst.

Prieur skriver at hun under arbeidet oppdaget at "[r]eligion er en meget sterk kilde til tilhørighet, for mange (først og fremst muslimer) sterkere enn den etniske tilhørighet. Men religiøsiteten er kraftig modernisert" (Prieur, 2004, s. 136). Med dette mener hun at for mange av informantene var religion svært viktig, spesielt med tanke på å føle tilhørighet. Hun understreker at den tilhørigheten ikke knyttes til en tradisjonell identifisering, men at den "inngår i en moderne og refleksiv identitetskonstruksjon" (Prieur, 2004, s. 159). Videre ser hun denne tilhørigheten som noe som er nedarvet fra foreldrene: De forholder seg til foreldrenes religion, men tilpasser og forvalter denne arven på en egen måte (Jacobsen, 2002; Prieur, 2004, s. 159).

Prieur (2004) hevder også at en etnisk identifisering er "uatskillelig knyttet til familietilhørigheten" (s. 145), men at denne tilhørigheten også kan bidra til at barna identifiserer seg vekk fra foreldrenes etniske identifisering. Dette forklarer hun med konflikt med familien, eller ønske om å distansere seg og gjøre et brudd. Videre fremhever Prieur (2004) majoritetens innflytelse på minoriteters etniske identifisering. Hun gir et eksempel basert på en informants erfaringer, hvor Omar tenkte mye over hva nordmenn mente om "dem" [han og hans familie], hvordan de ble stemplet. Dette var med på å forsterke hans ønske om å distansere seg fra å bli identifisert som "fremmed". Prieur (2004) understreker videre at dog denne stemplingen som "fremmed" kan gjøre at barn og unge distanserer seg fra den etniske identifiseringen, er det "oftere at stemplingen forsterker ens identitet som 'fremmed' enn at man søker vekk fra den" (Prieur, 2004, s. 147). Hun skriver at det for informantene i studien ser ut til at etnisk og religiøs bakgrunn blir viktigere, eller mer fremtredende, i ungdomsårene. Opplevelsen av å være forskjellig fra etniske nordmenn blir mer tydelig. Mange går fra å ha etnisk norske lekekamerater, venner, og liten følelse av å være annerledes i barneårene, til å føle en sterkere tilhørighet til foreldrenes etniske og religiøse bakgrunn etter hvert som de blir eldre. Prieur (2002) forklarer dette med at det foreligger flere forhold knyttet til kjønnsroller jo eldre en blir. Flere av hennes kvinnelige informanter fortalte at jo eldre de ble jo vanskeligere ble det å ivareta vennskap med etnisk

norske venner, på grunn av regler i hjemmet eller forskjellige interesser. Dette ble forklart av informantene som at de etnisk norske ikke hadde forståelse for disse forskjellene. Hun understreker at selv om den etniske tilhørigheten forsterkes betyr det nødvendigvis ikke at de unge blir som sine foreldre, og at de godt kan bli ”pakistanske eller tyrkiske på noen nye måter” (Prieur, 2002, s. 8).

Prieur hevder (jf. Frønes, 1994, i Prieur, 2002, s. 8) at det for mange er vanlig at en lærer begreper og kategorier (knagger), før innholdet (noe å henge på knaggene), og gir eksempelet:

I et samfunn hvor de fleste andre ikke har samme språk, praksisformer, og følelsesstrukturer kan dette innebære at et barn får en tidlig erfaring av forskjellighet. På et tidspunkt har barnet oppdaget at disse forskjellene ikke bare er tilfeldige eller individuelle, men handler om en etnisk eller religiøs tilhørighet. Kanskje har barnet spurt hvorfor det ikke får spise pølser, og fått vite at det er fordi det er pakistaner eller muslim, og så fått en kategori man kan henge senere erfaringer på, i et forsøk på å forstå hva det vil si å være pakistaner eller muslim (Prieur, 2002, s. 8).

Et annet poeng når det kommer til etniske og religiøse identifiseringer er at strikt foreldrekontroll kan begrense et individs handlingsrom og dermed også tilhørighet til andre kulturer enn foreldrenes. En annen faktor som kan ha innvirkning på individet er begrensninger gitt fra de norske omgivelsene: ”Selv om man ikke selv identifiserer seg med sine foreldres etniske gruppe, kan det være at de norske omgivelsene gjør det” (Prieur, 2002, s. 8). Dette henger sammen med betydningen av det kroppslige for etnisk identifisering. Det handler om fortolkninger, og et eksempel knyttet til det kroppslige er at fortolkningen handler ”om å forholde seg til de sosiale betydningen en bestemt hudfarge har. Spillerommet er ikke det samme for en med lys hudfarge som en med mørk” (Prieur, 2002, s. 8). Dette kan ses i lys av Goffmans (1990) *stigma* og *informasjonskontroll* (se kapittel 4.1).

4.7 Tidligere forskning på temaet

Det er ikke tidligere forsket konkret på det som er tema for denne oppgaven, verken i norsk eller utenlandsk kontekst. På den annen side er det skrevet mye om muslimske kvinner i Norge generelt, som har noen likhetstrekk med denne oppgaven: Om muslimske kvinner og deres medborgerskap i flerkulturelle og flerreligiøse samfunn (Standal, 2007), om muslimske kvinner og hvorvidt de er utsatt for undertrykkelse (Roald, 2005), om muslimske kvinner og hvorvidt de bærer hijab av eget valg eller om det er patriarkalsk tvang (Førde, 2006) og om muslimske kvinners erfaringer med en andregjørende diskurs (Skagestad, 2012). Det finnes også artikler og bøker som ellers gir et bilde av det norske samfunnets synspunkter på bruk av

hijab (Døving & Kraft, 2013; Høstmælingen, 2004; Jacobsen, 2002; Roald, 2005; Røthing, 2014). I fortsettelsen vil jeg kort gjøre rede for noen utvalgte masteroppgaver og en artikkel som har vært til inspirasjon for denne oppgaven. Disse har tatt i bruk lignende perspektiver, og med en tematikk og kontekst som er nærliggende denne oppgaven.

I sin masteroppgave, ”Eget valg eller patriarkalsk tvang? : hijab blant muslimske skolejenter i Oslo”, undersøker Kristin Engh Førde (2006) unge muslimske jenters subjektive opplevelser av å bære hijab, og hun diskuterer deres diskurser mot opposisjonen ”tvang”/ ”fritt valg”. Hun oppsummerer sin oppgave med at ingen av jentene selv sier at det foreligger tvang bak deres bruk av hijab, men heller at det er individuelle valg som ligger til grunn: ”Den er villet og valgt av dem selv” (Førde, 2006, s. 112). På den annen side ser Førde en sammenheng mellom jentenes motivasjon for å bære hijab og patriarkalske maktforhold, selv om jentene selv knytter praksisen til noe positivt som er med på å gjøre deres handlingsrom bredere. Førde mener videre at disse sammenhengene ikke er noe jentene har mulighet til verken å velge, eller velge bort, men heller at opposisjonen ”tvang/fritt valg” er en maktdiskurs som ”inngår i majoritetens konstruksjon av muslimske kvinner...” (Førde, 2006, s. 112).

Desiré Hopen Standal (2007), på den annen side, skriver i masteroppgaven ”Muslimske kvinner sitt medborgarskap i fleirkulturelle og fleirreligiøse samfunn : ei analyse av partipolitiske representasjonar av bruk av hijab i Noreg og Danmark” om partipolitiske diskurser knyttet til forslag om forbud av hijab, og hvordan diskursene påvirker muslimske kvinners medborgerskap. Standals fokus er rettet mot integrasjon, likestilling og religion, og det blir ut fra disse aspektene gjort klart at ”hijab som et kvinneundertrykkende” plagg er det som fremkommer mest tydelig i begge landenes diskurser.

En tredje masteroppgave som har tatt for seg bruk av hijab blant muslimske kvinner er: ”Hijab og orientalisering – Muslimske kvinners erfaringer med en andregjørende diskurs” (Skagestad, 2012). I denne oppgaven tar Irene Kosberg Skagestad for seg det hun kaller en orientalistisk diskurs i hijabdebatten. Hun bruker dette som utgangspunkt for å undersøke unge muslimske kvinners erfaringer med hijabdebatten. Skagestad undersøker altså hvordan kvinnene erfarer ”hijabdiskursen”, i både debatten og i det norske samfunnet generelt. Hennes hensikt med oppgaven var å ”øke kunnskapen om plagget, og samtidig styrke bevisstheten rundt hvordan vi omtaler og behandler jenter og kvinner som bruker det...” (Skagestad, 2012, s. 107) og hevder at dette er viktig nettopp fordi kunnskap er nødvendig for å ”møte den

flerkulturelle realiteten i samfunn og klasserom” (Skagestad, 2012, s. 107). Skagestads konkluderende anbefalinger for videre forskning er dermed nærliggende det som er et mål for denne oppgaven.

Disse masteroppgavene er relatert til skolekonteksten enten ved at (1) informantene er skoleelever, eller (2) at kunnskapen en kan hente ut fra dem er svært nyttig, og nødvendig, i et flerkulturelt samfunn og i en flerkulturell skole. Det de nevnte masteroppgavene imidlertid ikke har undersøkt er muslimske kvinners erfaringer av å bruke hijab i skolekonteksten. Det eneste norske forskningsbidraget jeg har funnet som tematiserer bruk av hijab i en tydelig skolekontekst, er skrevet av Kristin Walseth (2006, 2013). Walseth undersøker muslimske jenters deltagelse i faget kroppsøving, og hvordan deltakelse kan fremme integrering. Alle hennes 21 informanter er muslimer, hvorav fem bruker hijab.

I artikkelen ”’Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?’ Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet” (2014) drøfter Åse Røthing hvordan læreboktekster som, etter hennes mening, ”bidrar til marginalisering, andregjøring og diskriminering” (s. 70), vil kunne sette enkeltelever og elevgrupper i ”utsatte og sårbare posisjoner” (Røthing, 2014, s. 70). Røthings analyser og drøftinger tar utgangspunkt i en refleksjonsoppgave i en lærebok for samfunnskunnskap for 8. trinn: ”Tenk over: Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?” (Berner & Borge, 2006, s. 35). Røthing argumenterer for at en slik oppgave implisitt henvender seg til majoritets elever som blir oppmuntret til å mene noe om ”kvinner som bærer hijab” som representant for ”de andre”, og hevder at en slik refleksjonsoppgave kan bidra til å sette grupper av elever i utsatte posisjoner. I mine intervjuer valgte jeg å presentere den nevnte refleksjonsoppgaven for informantene, for å høre hva de tenkte om den. I kapittel 5.4 drøfter jeg informantenes erfaringer fra undervisning og deres reaksjoner på den nevnte refleksjonsoppgaven. Etersom Røthings artikkel vil være sentral for mine drøftinger og analyser i det kapittelet, vil refleksjonsoppgaven og hennes analyser bli nærmere presentert i kapittel 5.4.3.

Denne korte oversikten over eksisterende litteratur og empiri, som omhandler norske muslimske kvinner og hijab, viser at det dominerende fokuset på forskning som omhandler muslimske kvinner i Norge i stor grad omhandler andregjørende diskurser, samfunnsdeltakelse, undertrykkelse og likestilling. Alle bidrar på hver sin måte til å nyansere diskusjonen og debatten rundt muslimske kvinner og hijab, men få ser på unge muslimske

kvinner sine erfaringer med å bære hijab i en skolekontekst, og hvilke betydninger skolen har i forhold til deres identitetsprosjekter. Dette er dermed det fokuset jeg ønsker å ha i denne oppgaven. Ettersom skolen ofte sies å være en miniatyrversjon av storsamfunnet er det hensiktsmessig å undersøke erfaringer unge muslimske kvinner gjør seg nettopp i skolen; hvor mange finner nye venner, finner seg selv, planlegger fremtiden, og læres opp til å bli aktivt deltagende demokratiske samfunnsborgere. Derfor vil denne oppgaven kunne bidra til å nyansere forskningsfeltet ved å ta utgangspunkt i informantenes erfaringer med å bruke hijab i skolen.

Del 2 – Presentasjon og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere empirien som oppstod som resultat av de kvalitative intervjuene. I kapittel fem, seks og syv vil jeg presentere, analysere og drøfte informantenes erfaringer fra skolen og samfunnet forøvrig. Jeg vil også analysere og drøfte informantenes fortellinger om å begynne med hijab, hvorfor de bruker den og hvilke funksjoner den ser ut til å ha. Innledningsvis ser jeg det som hensiktsmessig å gjenta problemstillingen og forskningsspørsmålene, som har vært utgangspunkt for mine analyser og drøftinger:

Hvilke erfaringer har unge muslimske kvinner med å bruke hijab i skolen og samfunnet forøvrig, og hvor viktig er skolen for deres identitetsprosjekter?

- Hvilke positive erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke negative erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke følger har det å begynne med, og å bruke hijab, for informantenes identitetsprosjekter?
- Hvordan opplever informantene å bli møtt av andre mennesker, og hvilke forskjeller og/eller likheter er det mellom det de opplever i skolen og i samfunnet øvrig?
- Hvilke roller spiller familie og venner, skole og samfunnet forøvrig for informantenes identitetsprosjekter?

5. Hijab og skole

Jeg husker noen lærere var skikkelig støttende. Jeg husker at noen lærere var veldig, veldig støttende. Skikkelig inspirasjonskilder. Mens andre var litt mer... kom med indirekte kommentarer og litt sånn... Bemerkninger på at... hijaben kanskje ikke passet inn i skolesystemet. Så det var litt blanda... varierende. Men det var vel mest positive tilbakemeldinger (Mona).

Monas sitat illustrerer at det er et bredt spekter med hensyn til hvordan lærere har behandlet henne, med bakgrunn i at hun bruker hijab. På den ene siden beskriver hun lærere som er støttende til hennes bruk av hijab og som samtidig har vært til inspirasjon. På den andre siden forteller hun om lærere som uttrykker skepsis og har uttalte negative holdninger til bruk av hijab i den norske skolen. Flere av informantene forteller om lignende erfaringer fra møter med lærere. Derfor vil det her være interessant å undersøke nærmere hvilke erfaringer

informantene vektlegger og hvorvidt informantenes positive og negative erfaringer varierer. Mot denne bakgrunn vil jeg i dette kapittelet undersøke og drøfte spesifikke erfaringer informantene har fra skolen, som de anser som betydningsfulle, enten i positiv eller negativ forstand.

Kapittelet er inndelt i fire underkapitler. Det første kapittelet (5.1) vil handle om hvilke betydninger elevlandskapet har hatt for informantenes erfaringer fra skolen. Informantene har alle vokst opp i svært forskjellige områder, hvilket også betyr at elevpopulasjonen på de respektive skolene har variert. Her vil sosialisering, identitet og refleksivitet være interessante perspektiver å diskutere, da det er naturlig å forsøke å drøfte hvorvidt det utbredte ordtaket ”like barn leker best” gjelder for informantene. Deretter vil jeg i kapittel 5.2 fokusere på undervisning i faget kroppsøving. Informantenes erfaringer med, og tanker rundt undervisning i kroppsøving, har jeg viet et eget kapittel fordi det er det faget informantene i størst grad la vekt på under intervjuene. De to siste kapitlene vil være rettet mot erfaringer fra undervisningssituasjoner: Kapittel 5.3 handler om ordinær klasseromsundervisning og kapittel 5.4 omhandler tematiseringer av islam og muslimer i lærebøker, og informantenes erfaringer med disse.

5.1 Elevlandskapetets betydning

Informantene har alle gått på skoler i forskjellige deler av landet og har dermed gått på skoler med ulik elevsammensetning. Noen har gått fra å gå på barne- og ungdomsskoler med en lav andel elever med innvandrerbakgrunn, til å begynne på videregående skoler med en langt høyere andel. De av informantene som gjennom hele livet har gått på skoler med høy andel elever med innvandrerbakgrunn forteller at det å bruke hijab aldri har vært noe problem når det kommer til sosialisering og samhandling med medelver. Forklaringen for dette ser ut til å være at å bruke hijab har vært ansett for å være vanlig og dermed ikke noe elevene tenker på. Disse informantene forteller også mindre når det kommer til å snakke om betydningen av elevlandskap, nettopp fordi det ikke har vært noen store endringer i elevsammensetningene i overgangene mellom barne-, ungdom- og videregående skole. To av informantene har erfaring med å gå på barne- og ungdomsskoler med relativt lav andel elever med innvandrerbakgrunn, til å begynne på videregående skoler hvor andelen var høy. Deres beskrivelser av hvordan forskjellige elevsammensetninger oppleves og hva som var annerledes er dermed interessante å trekke frem.

På videregående begynte Nour på en skole som lå i et område med en høyere andel elever med innvandrerbakgrunn. Det var noen muslimer også på skolene hun hadde gått på tidligere, men det var en betydelig høyere andel på den videregående skolen hun begynte på. Nour beskriver overgangen som noe positivt og sier at det var "litt morsomt å komme inn i det miljøet der hvor folk var mer, holdt på å si, som meg, da..." Her kommer det tydelig frem at Nour setter pris på å være omgitt av flere *som henne*. Hun nevner ikke eksplisitt hva hun mener med dette, om hun henviser til opprinnelsesland, religiøs identifisering, musikkpreferanser eller hobbyer, men en kan anta at hun snakker om oppvekstbakgrunn, religiøs tro og praktisering, og deriblant å bruke hijab. Denne antagelsen begrunner jeg i det at jeg, i forbindelse med samtalen om hennes erfaringer på barne- og ungdomsskolen, spurte om det var flere med samme bakgrunn som henne; som var muslimer, eller som var muslimer som brukte hijab. Hun var den eneste, eller en av få med muslimsk bakgrunn, helt frem til hun begynte på videregående.

Til tross for at Nour beskriver det å begynne på en skole med flere muslimer, både med og uten hijab, som et vendepunkt, gir hun ikke uttrykk for å ha opplevd tiden på barne- og ungdomsskolen som negativ, til tross for at hun var den eneste, eller en av få, som var muslim. Hun forteller om gode vennskap som ble formet og at hun fortsatt har svært god kontakt med flere av de. Hun forteller om gode og omsorgsfulle lærere og medelever, men samtidig beskriver hun overgangen fra ungdomsskolen til videregående som noe som hadde stor betydning for henne, nettopp fordi det var *flere som henne* der. Hun sier at hun følte at det var flere som forstod henne der, og de både forstod og delte samme "tankegang". Dermed gir hun uttrykk for at de andre elevene hadde større forståelse for hennes bakgrunn og visste mer om "hvor" hun kom fra. Hun begrunner det med at livene deres var mer like, selv om det kanskje ikke var åpenbart synlig utad: "Vi praktiserte på forskjellige måter, men de visste hvordan det var hjemme." Jeg forstår dette som at Nour og flere av hennes nye medelever hadde felles referanserammer. Ett konkret eksempel hun gir er det at hun kunne spøke om ting andre mennesker kanskje ikke kunne relatere seg til. Hun forteller at de ofte kunne spøke om strenge foreldre og deres oppdragelse: Hun kunne tulle om at hun får sko kastet etter seg om hun har gjort noe foreldrene mener er galt. Som tidligere nevnt er jevnaldrende "de dominerende signifikante andre" (Frønes, 2006, s. 61) når man kommer i ungdomsalder. Det vi ser i Nours eksempel er at, ikke bare er de jevnaldrende viktige, men at det er av enda større betydning når de jevnaldrende er lik henne: At de har like interesser og referanserammer. Dette kan ses i lys av *verdi- og interessefellesskap* (jf. Hoëm, 2010, se

kapittel 4.3). Det er rimelig å anta at Nour har opplevde et sterkere verdi- og interessefellesskap med flere av elevene på videregående, enn hva hun gjorde på barne- og ungdomsskolen. Det å ha felles interesser og verdier med andre kan virke samlende og dermed bidra til en sterkere tilhørighetsfølelse (Hoëm, 2010). De Nour delte interesser og verdier med hadde ikke nødvendigvis tilknytning til Marokko (Nour sine foreldre er marokkanske), men de fleste hun forteller om har selv, eller har foreldre med, tilknytning til et annet land enn Norge, og flere er muslimer. Dermed ser det ut til at felles interesser og verdier, som Nour vektlegger, dreier seg om å ha tilknytning til andre land, å snakke samme språk (eller et språk annet enn norsk), kulturelle- og religiøse skikker og normer.

Nour vektlegger ikke bare det faktum at det var flere som var ”lik” henne med tanke på landbakgrunn og religion. Hun forteller også om en følelse av å ha mer til felles med de etniske nordmennene på videregående enn hva hun hadde på barne- og ungdomsskolen. Dermed hevder hun at det var en forskjell mellom de etniske nordmennene på barne- og ungdomsskolen, og de på videregående:

De etniske nordmennene som gikk der [på videregående] var helt annerledes enn de jeg var oppvokst med. De var mer open-minded, mer mottakelige for det som ikke var det samme som dem selv. De var annerledes. Jeg likte dem bedre [ler]. Det var sånn, de ga meg et annet syn på nordmenn (Nour).

Vi kan altså se at Nour argumenterer for at etniske nordmenn som bor i områder med en lav andel mennesker med innvandrerbakgrunn er mindre ”open-minded” enn etniske nordmenn som bor i områder med, eller går på skole med, mange med innvandrerbakgrunn. Som nevnt tidligere, tyder funn fra LUNO-undersøkelsen (Frøyland & Gjerustad, 2012, se kapittel 2.4.1) på ”tendenser til sosial segregering blant ungdom i Oslo” (s. 12) og at etnisk norske elever først og fremst samhandler med venner og andre elever med etnisk norsk bakgrunn, og at de av den grunn også sosialiserer mindre med ungdom med innvandrerbakgrunn. De samme tendensene viser seg i bydeler hvor befolknings sammensetningen tilsier at sosialiseringen og samhandlingen mellom elever med og uten innvandrerbakgrunn burde være større. Dermed kan man anta at samhandlingen i disse områdene er noe større enn i områder med færre mennesker med innvandrerbakgrunn, men at forskjellen ikke nødvendigvis samsvarer med forskjellen i befolknings sammensetningen (Frøyland & Gjerustad, 2012). Med bakgrunn i det Nour forteller, kan man forestille seg at det er større samhandling mellom etniske nordmenn og mennesker med innvandrerbakgrunn i området ved den videregående skolen, enn i området hvor hun gikk på barne- og ungdomsskole. Elever som har vokst opp i et område

med en høyere andel mennesker med innvandrerbakgrunn kan dermed tenkes å ha blitt sosialisert på andre premisser enn de som har vokst opp i områder med en lavere andel mennesker med innvandrerbakgrunn. Som nevnt er sosialisering hvordan vi formes som individer, hvordan det som omgir oss blir en del av vårt indre og gjør oss til den vi er. Videre er det hvordan vi internaliserer ytre forhold og hvordan vi utvikler forståelse for det som omgir oss (Frønes, 2006). Når Nour da beskriver de etniske nordmennene på videregående som ”mer open-minded” og ”mer mottakelige for det som ikke var det samme som dem selv” kan en årsak være at disse elevene har blitt sosialisert i et miljø som er preget av flere mennesker med innvandrerbakgrunn enn hva de etniske nordmennene Nour gikk med på barne- og ungdomsskolen.

Mona har også gått på flere skoler hvor de enkelte skolene har vært svært forskjellig fra hverandre med tanke på elevsammensetning. I grunnskolen forteller hun at det var ”minimalt med muslimer” og at hun lenge var den eneste som brukte hijab på barneskolen. Etter hvert begynte det en ny jente på barneskolen som også brukte hijab, men Mona ”var som regel alene.” Da hun begynte på ungdomsskolen var det ”et par til, men det var ikke mange.” Da hun begynte på videregående, begynte hun på en skole som lå i et område med en betydelig høyere andel mennesker med innvandrerbakgrunn. Når jeg spør om det hadde noen betydning (at det var flere muslimer, eller muslimer som brukte hijab, på videregående) for hvordan hun hadde det på skolen, svarer hun:

Jeg har egentlig ikke hatt noe... jeg vet ikke. Jeg syns ikke det har så mye å si. Jeg føler liksom... Jeg har aldri opplevd noen problemer med å være den eneste som bruker hijab. Verken på barneskolen eller ungdomsskolen. Men selvfølgelig er det sånn at, like barn leker best, ikke sant... Så det var jo greit å ha noen... å forholde seg til, på en måte (Mona).

Som Mona selv uttrykker, har hun aldri opplevd noen problemer ved å være den eneste på skolen som bruker hijab. Hun har hatt mange venner og har trivdes godt. Dermed betyr ikke ”[s]å det var jo greit å ha noen... å forholde seg til, på en måte” at hun ikke har hatt venner i grunnskolen. Det kan heller forstås som at å begynne på en skole med flere som hadde nogenlunde lik bakgrunn utgjorde en, om så liten, forskjell. Ettersom hun forteller om gode år med mange venner og høy trivsel, på barne- og ungdomsskolen, er det åpenbart at hun også der har hatt noen å forholde seg til. Det kan se ut til at ”noen å forholde seg til” innebærer noen som forstår, som kan relatere seg til henne og hennes liv og som har felles referanserammer, eller interesse- og verdifelleskap (Hoëm, 2010). I det tilfellet er det, som i

Nour sitt tilfelle, rimelig å anta at å gå på skole med flere som er lik en selv faktisk har en reell betydning – men samtidig at det ikke er nødvendig for å trives og ha det bra på skolen.

Som vist i dette kapittelet har elevsammensetningen både lite og mye å si, når det kommer til sosial tilhørighet og trivsel på skolen. Med *lite* menes det at informantene forteller om gjennomgående gode opplevelser fra barne- og ungdomsskolen, til tross for at de var eneste, eller en av få elever, som var muslim. Trivsel er det dermed ikke noe å utsette på: De gir uttrykk for å ha hatt det fint. Med *mye* menes det at informantene beskriver, i forskjellig grad, en sterkere følelse av å ”høre hjemme” på skoler som har en høyere andel elever med innvandrerbakgrunn. Å ha felles referanserammer, interesse- og verdifelleskap, ser ut til å være en sentral del for informantenes tilhørighetsfølelse (Frønes, 2006; Hoëm, 2010). Det kan også antas at det er av spesiell betydning når det er snakk om interesse- og verdifelleskap som har en såpass viktig rolle i informantenes liv, som for eksempel religion og kultur. Jeg vil ikke avfeie at, for eksempel, å spille på samme fotballag eller å ha samme interesse for musikk, film eller hest, er av mindre viktighet, men det kan se ut til at fellesskap i oppvekstkultur, religion og praktisering av religion, for mine informanter, i større grad har lagt til rette for å føle seg forstått og føle tilhørighet.

5.2 Å gymme med hijab

Jeg spør Farah om hun har opplevd noen situasjoner på skolen som vanskelig med bakgrunn i at hun bruker hijab. Hun tenker seg om, før hun forteller at hun selv ikke har opplevd noe sånt. Derimot så forteller hun at hun kan se for seg at mange jenter opplever gym som problematisk. Dette forklarer hun med tanke på praktiske årsaker, som å feste hijaben og det at den lett kan falle av. Selv har hun ikke hatt problemer med dette og sier at om hun skal ha gym på skolen, eller trene, så bruker hun lue. Hun forteller at om hun trener med hijab, så kan det føre til at hun tiltrekker seg *mer* oppmerksomhet (hun hevder at hijaben i en slik kontekst gjør henne mer *synlig*). Dette ser ut til å være en individuell tilpasning og ingen av de andre informantene forteller at de heller bruker lue, eller lignende, når de skal drive med fysisk aktivitet enten i gymtimer på skolen eller ved egentrening. At gymtimer på skolen kan være problematisk på grunn av hijaben er det derimot flere av informantene som gir uttrykk for. Dette viser seg å være delvis på grunn av praktiske årsaker som at hijaben kan falle av eller miste feste, men også fordi det for flere oppleves som om gymlærere har lavere forventninger til dem enn til andre elever som ikke bruker hijab.

En av informantene som først og fremst nevner praktiske årsaker som problematisk, når det kommer til å bruke hijab i gymtimer, er Selia. Når jeg spør henne om hvordan hun opplever det å bruke hijab i gymtimer, svarer at hun synes det er ”veldig problematisk”, og begrunner det videre:

For di, du må tenke på så mye mens du har den på. Og mens du løper, eller på sit-ups, push ups. Det er så vanskelig, fordi alt skal være på plass hele tiden. Så hvis hijaben min sklir opp da, så blir jeg skikkelig nervøs og får panikkanfall og... Bare glemmer meg, da. For jeg synes det er så flaut (Selia).

Nervøsiteten og panikkfølelsen Selia beskriver synes jeg er interessant. Derfor spør jeg henne om det er noe hun har opplevd flere ganger. Hun svarer: ”Ja, det var faktisk på fredag som var... Jeg kjente bare at [hun ler] skulderen min var naken.” Hvilke tanker løper gjennom hodet til Selia når dette skjer? Jeg spør henne om dette og hun svarer raskt og kort: ”At ingen skal se det!” Hun forklarer at de gangene det skjer, så stopper hun med det hun gjør, snur seg med ryggen til resten av klassen, dekker seg fort til igjen og tenker ikke mer på det. Dette eksemplifiserer hvor ubehagelig det oppleves for Selia om hijaben sklir av, og viser kroppsdeler hun opprinnelig ønsker å skjule. Selia gir uttrykk for at hijaben er noe som gir henne respekt. Med det som utgangspunkt kan nervøsiteten og panikkfølelsen hun får om hijaben mister festet, ikke bare dreie seg om at kroppen hennes blir mer synlig, men også være et uttrykk for at hun er redd for å miste respekt hos medelevene. Selv om det er uintensjonelt, hun mister ikke hijaben med vilje, kan det se ut til at Selias tilknytning til hijaben og ”alt som følger med” er så internalisert at dette blir satt på spill hvis hun viser seg utildekt. Hvilke funksjoner hijaben ser ut til å ha for de ulike informantene er varierende. Derfor vil jeg i kapittel 6.4.3 drøfte informantenes refleksjoner omkring dette. Der vil jeg blant annet også drøfte Selias syn på hijaben som en kilde til respekt.

Flere av informantene forteller om gymlærere som ser ut til å ha lavere forventninger til deres prestasjonsevner, eller som blir overrasket hvis de presterer godt. Selia reflekterer over det hun mener er forhåndsdomming fra gymlærere:

Jeg føler at de på en måte dømmer meg litt fort. Jeg husker at jeg fortalte gymlæreren min at jeg spiller basketball, og han ble skikkelig overrasket. Jeg skjønnte ikke helt hvorfor han ble det. Er det fordi jeg har på meg hijab, kanskje? (Selia).

Jeg spør henne om hun føler at gymlærere og medelever forventer mindre av henne på grunn av at hun bruker hijab, og Selia svarer:

Jeg... De som ikke kjenner meg så veldig godt føler jeg at ikke forventer like mye av meg, sammenlignet med de som kjenner meg. Og jeg hadde en gymlærer i første klasse [på videregående], og så møtte jeg han igjen på fredagen da vi hadde gym, og han ba meg stå på. Han forventet masse av meg (Selia).

Også Nadia forteller om uventede reaksjoner fra noen gymlærere:

Gymlærere som tenkte at jenter med hijab ikke var så aktive. Men så har jeg spilt fotball hele livet mitt, så jeg var jo veldig aktiv i gymtimene. Jeg husker jeg fikk en reaksjon 'Wow, så flink du er... til at du bruker hijab' (Nadia).

Resonnementene til informantene ser ut til å være at hvis noen ikke kjenner dem, så er det større sannsynlighet for at de har lavere forventninger til dem. Hvis man kjenner dem derimot, vet man at de kan yte bra på tross av at de bruker hijab. Dette er rimelig å anta ettersom informantene forteller at det i stor grad viser seg at andre blir overrasket over at de er flinke i idrett og lignende *før* de har blitt kjent med dem. Dette kan knyttes til Goffmans (1990) begreper *synlighet* og *knownaboutness* (se kapittel 4.1), i den forstand at lærerne ser ut til å ha antagelser om informantenes ferdigheter i gym på bakgrunn av at de bruker hijab. Dette innebærer dermed at informantene har mindre informasjonskontroll, fordi hijabens synlighet utløser forventninger hos lærerne (Goffman, 1990).

På bakgrunn av det informantene forteller, ser det ut til at de lærerne som har lært informantene å kjenne ikke viser antydninger til å ha lavere forventninger til dem enn til andre elever. Tendensene til å ha lavere forventninger til informantene i gymtimer viser seg utelukkende å gjelde lærere og ikke medelever. Ingen av informantene forteller om disse situasjonene som noe som har bidratt til at de misliker eller gruer seg til å ha gym på skolen, derimot så uttrykker de forundring og, til en viss grad, frustrasjon over å bli forhåndsdomt basert på stereotyper om at muslimske jenter (og spesielt de som bruker hijab) er late, inaktive, uniteresserte i fysisk aktivitet og ikke sportslig anlagt. Walseth (2013) skriver at flere av informantene i studien "Muslim girls' experiences in physical education" lot sine inntrykk av kroppsøvningsfaget bli påvirket av læreres holdninger. En av informantene til Walseth sier:

The two first years we had a male teacher and in my group of friends [all immigrants] there was a boy who was very lazy and never attended PE lessons. I feel the four of us were placed in the same category; we looked lazy. I don't know what the teacher was thinking, but I felt we were put in the same category: 'immigrant youth too lazy to do PE' (Walseth, 2013, s. 314).

Walseth (2013) hevder at andregjørende diskurser om muslimske jenter bidrar til å skape et bilde av muslimske jenter som ”passive og uinteresserte i kroppsøving”¹³ (Walseth, 2013, s. 314). En slik forutantagelse ser også ut til å ligge til grunn for reaksjonene informantene i denne oppgaven har blitt møtt med i kroppsøving på skolen. De fleste av informantene påpeker at lærerens lave forventninger og holdninger stort sett viste seg i begynnelsen av skoleåret, eller i de første gymtimene med en ny lærer, for å deretter forsvinne etter de har fått mulighet til å vise hva de er gode for.

All den tid informantene omtaler erfaringer fra kroppsøving på skolen, blir dette knyttet til lærers forventninger, svømming og dusjing etter gymtimer. Svømming har for flere vært utfordrende, dette fordi det innebærer å gå i badetøy og spesielt fordi svømmingen ikke var kjønnsdelt. Muslimske jenters påkledning i gym og svømming har vært et gjentakende tema for diskusjon i norske skoler gjennom årene. Østberg (2003) skriver at temaet, for flere lærere, kan være årsak til irritasjon og frustrasjon, fordi ”[d]e føler at det er så unødvendig, og har vanskelig for å riktig skjønne at det dreier seg om hvor grensene går for hva vi opplever som sømmelig” (s. 121). De informantene som har opplevd svømming som problematisk, forteller at de har blitt møtt med forståelse av gymlærerne, samtidig som det har blitt tilrettelagt så godt som mulig for at de skal kunne delta. For en av informantene var det uaktuelt å delta i svømmingen uansett hva slags bekledning hun måtte kunne bruke. Hun fikk beskjed om at å ikke delta vil ha kosekvenser for karakteren i faget, men at så lenge hun var inneforstått med det, så var det i orden. Hun deltok ellers på all annen undervisning i kroppsøving. Ingen av informantene har villet vise seg nakne foran medelever, derfor har informantene, når det kommer til dusjing etter gymtimene, løst dette på varierende måter: Alle forteller at de har fått lov til å dusje i en lærergarderobe. Nour er den eneste av informantene som ikke benyttet seg av dette tilbudet, ettersom hun bodde så nærme skolen at hun synes det var lettere å gå hjem å dusje etter gymtimene.

Kroppsøving viser seg å være et fag alle informantene liker godt og får mye glede av. Det ser også ut til at informantene er svært opptatt av fysisk aktivitet og helse. Hver og en av informantene forteller om individuelle tilpasninger de gjør, både for å føle seg vel med egen deltakelse og for å ta hensyn til lærere og medelever. Der hvor jeg i intervjuene spurte om de

¹³ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

hadde opplevd andre aspekter ved kroppsøving som problematisk ble dette avfeid og forklart med at de unngår problematiske situasjoner ved å tilpasse seg og at det for dem handler om å gjøre ting med måte og å være sømmelig. Nour oppsummerer samtalen om gym med å si: ”Selvfølgelig... jeg går jo ikke rundt å ’shaker’ foran gutta og sånne ting. Det bare funker.” Tilpasningene de gjør kan være alt fra bekledning (de bruker gjerne løse joggebukser og t-skjorter), til å ta visse forbehold avhengig av hvilke aktiviteter som står på agendaen for timen. Informantene opplever det derimot som skuffende og frustrerende at de ofte blir møtt med lave forventninger, spesielt fordi flere av informantene har drevet aktivt med sport og idrett i flere år. Alle understreker at de lave forventningene de blir møtt med endrer seg raskt når de har fått vise hva de er gode for. At informantene i så stor grad vektlegger de lave forventningene de har blitt møtt med, til tross for at disse ikke forble vedvarende, kan gi en indikasjon på hvor sterk påvirkningskraft lærere har på sine elever. Samtidig som informantene sitter igjen med positive inntrykk av sine erfaringer i kroppsøving, ser det ut til at følelsene som oppstod, som resultat av lærernes lave forventninger, er noe som gikk sterkt inn på dem.

5.3 ”Du passer ikke inn i de vanlige beskrivelsene av en norsk elev” – I møte med lærere

I en samfunnsfagtime på videregående kastet læreren Nadia ut av klasserommet. Bakgrunnen for dette var at Nadia har samme etternavn som en av terroristene tilknyttet terrorangrepene i USA 11. september 2001. Når jeg spør Nadia hvordan læreren ordla seg, svarer hun at ”[h]un ville ikke undervise en terrorist.” Denne hendelsen er ekstrem, men likevel et eksempel på hvordan elever kan bli utsatt og fremmedgjort basert på deres bakgrunn, og læreres lesning av dem (Moen, 2014). Dette kan også ses i lys av at hendelser fremstilt i media- og nyhetsbildet, som gjerne omhandler sensasjonelle hendelser knyttet til islam eller muslimer, ofte blir generalisert og dermed gjort til å gjelde alle muslimer (Døving & Kraft, 2013; ECRI, 2009; IMDi, 2009, se kapittel 2.3). I rapporten ”Ung, svart og norsk” (2006), utgitt av Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD), forteller også flere muslimske ungdommer at de har opplevd å nærmest bli stilt ansvarlig for terrorhandlinger som er utført av muslimer, av deres lærere (Hauge, 2007; OMOD, 2006).

Også Mona forteller om en hendelse fra klasserommet hvor hun erfarte å bli møtt med en stereotypisk og andregjørende reaksjon fra en lærer, som ser ut til å basere seg på hans tanker om hvordan en ”typisk norsk elev” skal være:

Det var i andre klasse på videregående... Vi hadde en vikar i norsktimen, han hadde blitt ansatt for en lengre periode fordi vår lærer hadde fått en kronisk sykdom. Så skulle vikaren dele ut noen prøver som vår opprinnelige lærer hadde rettet. Jeg hadde fått en sekser på den prøven, men da vikaren leverte ut prøvene sa han til meg: 'Nei, men det er umulig... Du kan ikke få en sekser.' Jeg spurte han hvorfor, så sa han: 'Du er ikke norsk. Du kan umulig få en sekser i norsk' (Mona).

Mona gir uttrykk for at lærerens kommentar overrasket henne. Hun forteller at hun pleide å gjøre det godt i norsk og at hun hadde fått flere seksere på prøver i faget. Vikarlæreren hadde fortsatt med å si blant annet: "Nei, du passer ikke inn i de vanlige beskrivelsene av en norsk elev", og hevdet at det var "klin umulig" at hun skulle klare få en sekser.

Noe som ofte omtales som viktig for elevers deltakelse i skolen er at det de "har med seg hjemmefra" blir både synliggjort og gitt verdi i klasserommet (Moen, 2014). Bente Bolme Moen (2014) vektlegger nettopp denne synliggjøringen i klasserommet, men påpeker samtidig at flere elever, som har opplevd at deres hudfarge, språkkompetanse og familiebakgrunn har blitt gjort relevant i skolesammenheng, forteller at dette nødvendigvis ikke har blitt opplevd som noe positivt. Dette forklares med at de har erfart å bli gjort til "representanter for land og ideologier de ikke kjenner eller har et forhold til" (Moen, 2014, s. 30).

Ikke bare har Nadia og Mona erfart å bli oversynliggjort, men denne synliggjøringen baserer seg på negative stereotyper og lærernes ytringer av disse. Moen (2014, s. 28) hevder at om lærere på forhånd har definert elevers bakgrunn og kulturelle ståsted, er det fare for at en tilskriver elever synspunkter og livsstil på et snevert kunnskapsgrunnlag, som i tillegg ofte baserer seg på fordommer. Videre skriver Moen (2014) at "[d]ersom barn og unges deltakelse i fellesskapet bygger på erfaringer med å være marginalisert eller ekskludert, får det betydning både for identitetsdannelsen og for kompetanseutviklingen" (s. 30). Nadia og Monas erfaringer illustrerer to svært forskjellige hendelser. I Nadia sitt tilfelle handler det om at læreren stempler henne som terrorist på bakgrunn av navnet hennes og at hun bruker hijab (som er et symbol som signaliserer at hun er muslim, et *tegn gitt*). I Mona sitt tilfelle knytter læreren hennes hijabbruk til intelligens og kunnskap: Hvor flink kan Mona *egentlig* være i norsk, når hun ikke er "norsk"? Monas erfaring kan ses i lys av OMOD-rapporten "Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn" (2010) hvor det står at ungdommer med innvandrerbakgrunn erfarer at de blir ansett for å være mindre intelligente, for å ha lavere forutsetninger for læring, og at læreres forventninger til dem er lave (Moen,

2014; OMOD, 2010). Begge tilfellene kan tolkes som hendelser hvor Nadia og Mona har opplevd å føle seg utsatt på bakgrunn av hvordan de har blitt møtt av de enkelte lærerne. Ikke bare vil slik hendelser kunne påvirke enkeltelevne det gjelder, men vil også kunne påvirke resten av elevgruppen. Hauge (2007) skriver at hvordan læreren forholder seg til forskjellighet og mangfold kan påvirke elever: På samme tid som barn lærer nysgjerrighet og fellesskapsfølelse av andre, så kan barn lære å mislike eller stille seg skeptisk til annerledeshet av andre som gjør det (Hauge, 2007).

Begge de nevnte hendelsene er eksempler på utstøtelse fra klasserommets ”vi”, hvor Nadia og Mona heller behandles som ”eksotiske andre” Nadia ville sannsynligvis ikke bli kastet ut av rommet om hun ikke var muslim eller hadde et ”unorskt” navn. På samme tid er det rimelig å anta at Mona ikke ville fått beskjed om at hun umulig kunne klart en å få en sekser på norskprøven, hvis hun ikke var muslim eller ikke brukte hijab. Slike erfaringer som Nadia og Mona forteller om vil kunne fremme følelser av utsatthet, marginalisering og diskriminering, og vil dermed kunne bidra til å underbygge eller styrke skillet mellom ”oss” og et ”dem” (OMOD, 2010; Røthing, 2014).

5.4 Hijab og islam i lærebøker og undervisning

I dette kapittelet vil jeg først presentere og drøfte informantenes erfaringer med å bidra i undervisningen. Deretter vil jeg forsøke å belyse hvordan lærebøker og undervisning kan oppleves som marginaliserende og diskriminerende, og i hvilken grad informantene har erfart å bli inkludert i klasserommets ”vi”. Videre vil jeg drøfte informantens opplevelser av, og erfaringer med, tematiseringer av hijab og islam i lærebøker og undervisning. Avslutningsvis vil jeg knytte informantenes reaksjoner på en refleksjonsoppgave fra en lærebok i samfunnskunnskap, og se deres reaksjoner i lys av Røthings (2014) analyser og drøftinger av den samme refleksjonsoppgaven.

5.4.1 Å bidra i undervisningen

På ungdomsskolen fikk Nour ved flere anledninger lede undervisningen da klassen skulle lære om islam, og hun hjalp ofte lærerne ved å fortelle om ting i bøkene var ”korrekte” eller ikke, hvordan det er vanlig å praktisere forskjellige aspekter ved islam, og lignende. Hun forteller at dette var noe hun synes var positivt og hun likte å kunne være en ressurs og bidra i undervisningen.

Nadia forteller også om at både hun og andre medelever som bruker hijab har blitt brukt i samfunnsfag- og religionsundervisning. De har blitt bedt om å fortelle om hijab, hvordan det er å bruke det og hvorfor de bruker det. Jeg spør henne om det er noe hun anser som positivt eller negativt, og hun svarer: ”Nei, det var positivt. Jeg elsker å bli stilt spørsmål istedenfor at folk skal konstruere sin egen sannhet.” Dette er et syn Mona deler. Hun forteller at hun flere ganger har blitt spurt av læreren om å fortelle klassen om sin religion, hvordan hun praktiserer og om å bruke hijab. Hun mener det er ”bedre at de får innspill fra en... at klassen får innspill fra en som er i den situasjonen, fremfor at andre skal tale på vegne av oss, egentlig.”

Også Selia forteller at hun ønsker å bidra i undervisningen når tema er islam:

Jeg kan jo undervise klassen. I det jeg har studert hittil, da. På en måte lære dem det jeg har lært, bare at det er fra mine øyne. Sånn at de på en måte ikke har like mange fordommer, da. Som før (Selia).

Farah har en noe annerledes innstilling til det å bli brukt som en ressurs i undervisningen, eller til å gi ekstra informasjon på emner som ikke er dekt tilstrekkelig i lærebøker. Hun mener ikke at det er direkte negativt, men stiller seg noe skeptisk til det:

Noen elever, for eksempel noen som ser ut som muslimer, det er ikke nødvendigvis at de er veldig flinke til det. Og da kan de fort bli satt ut av det. Og det tenker jeg kan være en veldig ekkel opplevelse for dem. Og for eksempel, hvis en elev blir stilt et spørsmål i timen, da forventer jo de rundt at ’du er muslim, du kan svare på det’. Så det bør en lærer passe på, tenker jeg. Selv om en jente bruker hijab så kan det hende hun ikke vet noe særlig om det (Farah).

Hun mener at slike ubehagelige og ekle opplevelser kan forhindres hvis lærere spør elever i forkant av undervisningen, om de kan tenke seg å svare på noen spørsmål eller å bidra på andre måter. ”Det er veldig greit, for da er du innstilt på det! Da har du gjort deg opp en tanke.” Hun gir et eksempel basert på en situasjon som hun selv har opplevd: ”Hvis du plutselig blir spurt ’Ja, hva er de fem søylene i islam?’, kanskje du bare vet det på morsmålet ditt, men du vet det ikke på norsk.” Hun beskriver det som en ubehagelig situasjon og mener at det vil kunne oppleves som mer ubehagelig om det er flere muslimer i klasserommet. Hun hevder at om det er tilfellet, vil det være en fare for at man kan komme til å bli ”utkonkurrert” av andre muslimer, i form av å dumme seg ut og fremstå som lite kunnskapsrik, og ikke ”ordentlig” muslim.

Christine Jacobsen (2002) skriver om muslimske elever som i undervisningssammenheng blir bedt om å sette ord på og forklare deres kunnskap om islam og praktisering av islam. Hun

skriver at det er felles for mange muslimer i den norske skolen å bli møtt med forventninger om kunnskap om islam, og forventninger om at de skal kunne presentere denne kunnskapen i klasserommet. Jacobsen (2002) hevder for at disse forventningene skal bli infridd, innebærer det at ”den tause, kroppsliggjorte kunnskapen må oversettes til eksplisitte begrunnelser og forklaringer til læreren og medelevene” (s. 124). Slike situasjoner kan utarte seg til å gi de muslimske elevene en følelse av at de har mangel på kunnskap, om de ikke klarer å sette ord på, og gi ”eksplisitte begrunnelser og forklaringer” (s. 124) om den islam de har internalisert og kroppsliggjort (Jacobsen, 2002). Dette er i tråd med det Farah forteller. I tillegg hevder Farah at, om det er flere muslimer i en klasse, kan slike situasjoner føre til at man dummer seg ut foran andre muslimer og at det kan bli en konkurranse om å kunne mest om islam blant klassens muslimer.

Som nevnt påpeker flere av informantene at, om læreren ønsker at en elev bidrar i undervisningen, er det viktig at den aktuelle eleven og læreren gjør en avtale på forhånd. Å bli utpekt til å svare på spørsmål eller til å forklare noe, på bakgrunn av at man er muslim og bruker hijab, kan gjøre at elevens forskjellighet i seg selv blir oppfattet som spesielt interessant: ”En slags eksotisering av elevens bakgrunn som ’vi på skolen er så heldig å få oppleve’” (Moen, 2014, s. 28-29). Som tidligere nevnt (se kapittel 5.3) er det viktig at det elevene ”har med seg” blir synliggjort og blir gitt verdi i klasserommet. Dette betyr ikke nødvendigvis at eleven må synliggjøres til alle tider, men at det er rom for at eleven kan fortelle om egne erfaringer fra eget ståsted, hvis han eller hun måtte ønske det (Moen, 2014). Hvis dette føles påtvunget fra lærerens side, kan det derimot oppleves som både ”hemmende og vanskelig å takle for eleven” (Moen, 2014, s. 30). Dette er i tråd med det Kevin Kumashiro (2002) skriver: At undervisning som trekker frem elever som ”eksperter”, hvor de blir bedt om å forklare eller presentere ”sitt” minoritetsperspektiv, kan være problematisk. Dette begrunner han med at slike situasjoner ”forsterker sosiale, kulturelle, og til og med intellektuelle skiller, mellom majoriteten og ’de andre’”¹⁴ (Kumashiro, 2002, s. 42). På den annen side, hevder Kumashiro at ”undervisning om ’de andre’” kan være givende og at en slik tilnærming i undervisning kan bidra til at alle elever, ikke bare ”de andre”, kan få en dypere forståelse for forskjellige væremåter og levevis (Kumashiro, 2002). Dette kan ses i lys av det

¹⁴ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

informantene forteller: ” [...] På en måte lære dem det jeg har lært, bare at det er fra mine øyne. Sånn at de på en måte ikke har like mange fordommer, da. Som før” (Selia), ”[d]et er bedre at de får innspill fra en... at klassen får innspill fra en som er i den situasjonen, fremfor at andre skal tale på vegne av oss, egentlig” (Mona), og ”[j]eg elsker å bli stilt spørsmål istedenfor at folk skal konstruere sin egen sannhet” (Nadia). Mot denne bakgrunn ser vi dermed at det kan være både positive og negative sider ved at enkeltelever blir brukt som ”eksperter” i undervisning. Informantenes sitater illustrerer i stor grad at de ser på det å bidra i undervisningen som positivt, med de gir uttrykk for at det må foreligge noen betingelser. Betingelsene ser ut til å være at lærere ikke trekker ut enkeltelever ”on the spot”, men at det gjøres avtaler med eleven(e) i forkant. Ved å gjøre dette får eleven selv mulighet til å avgjøre om han eller hun ønsker å bidra. Ikke minst, så er det viktig å ta i betraktning at det finnes et mangfold av fortolkninger av islams religiøse tekster, på samme måte som det er stor variasjon i kunnskapsnivå og hvordan man praktiserer. Det som er ”riktig” for en person, kan være ”feil” for en annen. Derfor mener jeg det er nødvendig at lærere anser og presenterer elevenes stemmer som nettopp dette: Enkeltstemmer som kan bidra til å belyse kompleksiteten i dagens mangfoldige samfunn. I kapittel seks vil jeg se nærmere på informantenes fortolkninger, deres praktisering av islam og det som ”kleber seg til” hijaben.

5.4.2 Informantenes erfaringer med tematiseringer av hijab og islam i lærebøker og undervisning

I dette kapittelet ønsker jeg å undersøke hvordan informantene oppfatter at deres egne lærebøker i skolen har tematisert islam og hijab, og videre hvordan de har opplevd at undervisningen om disse temaene har vært.

Nour forteller at hun syns islam har blitt presentert ”veldig generelt” i lærebøkene hun har hatt. Hun reflekterer litt rundt dette og sier, med en noe undrende undertone: ”De [lærebokforfattere] er vel litt obs på at de ikke skal såre noen.” Samtidig sier hun at ”[i]slam er jo sååå mye... Så det er liksom, du kan ikke gå inn i dybden på alt sammen.” Også Mona mener at islam har blitt presentert svært generelt i lærebøker hun har hatt på skolen. Hun forteller:

Jeg følte også til tider at det var misvisende... Jeg husker for eksempel, jeg lurte på om det var i begynnelsen av åttende klasse, at vi hadde om terrorisme... Også var det bilde av menn med skjegg. Og da, ikke sant, assosierer barn som regel det med islam, direkte. Uten at, ikke sant... Og det syns jeg er veldig kjipt, da. At vi skulle oppleve det. Altså. Jeg har alltid syntes at det burde være litt tydeligere forskjell på hva som er

terrorisme, og hva islam er [...] Jeg synes det er viktig å ta med det grunnleggende, selvfølgelig. Men jeg har alltid, igjen, det der med å være varsom med bruken av bilde og å assosiere visse ting med hverandre. Jeg har alltid syntes det er litt kjipt. Fordi, spesielt på barneskolen, så har man ikke evner til å skille ting fra hverandre. Man bare tar det som er... (Mona).

Farah hadde en lærebok på videregående som hun mener omtalte hijab på en positiv måte:

Det stod at hijab på en måte fremhever ansiktet og henter det frem i sentrum. Istedenfor at den skjuler eller undertrykker kvinner... Det er veldig mange som sikkert synes at hijab det undertrykker, eller at det er negativt for kvinnen at hun bærer det... Men sånn sett synes jeg at læreboka fremstilte det veldig bra (Farah).

Fra ungdomsskolen kan ikke Farah huske noe som utpekte seg i lærebøkene når det kommer til islam og hijab. Hun hevder at det stort sett var generelle presentasjoner om islam i lærebøkene på ungdomsskolen, som for eksempel de fem søylene og bønn:

Men selvfølgelig, de er jo inne på det, men det er ikke sånn at det er to-tre sider ofret til det [hun ler]. Men jeg føler samtidig at det ikke er sånn der... veldig mye å snakke om... Men det er kanskje veldig greit for elever i norsk skole da, at de er klar over hva hijab er, slik at når de ser en med hijab, at de på en måte vet hva den personen står for og hvorfor de valgte å bruke det, da. Det er kanskje litt greit (Farah).

Nadia forteller om en undervisningssituasjon i religionshistorie på videregående, hvor en oppgave fra læreboka ble tatt i bruk:

Vi hadde jo religionshistorie... Og det ene spørsmålet [i læreboka] var om tiden under... da det Osmanske riket ekspanderte og tok Sør-Spania og sånn... Og spørsmålet var: 'Hvorfor ble det så mange muslimer?' Så var alternativene sånn: 'Fordi de fikk penger for det', 'fordi de ble tvunget til det' og ett alternativ til... Også husker jeg at han læreren bare: 'Ja, hva tenker dere om at folk fikk penger for å bli muslimer?' Og da blir det jo litt sånn... virkelig satt på spissen. For det er jo sant. Så det er jo ikke noe man skal si: 'Det stemmer ikke!' til... Men vi [muslimene i klassen] måtte på en måte forsvare... (Nadia)

Nadia forteller at hun oppfattet at spørsmålet endte med å handle om at "islam ikke har så mange grenser", og at spørsmålet, som opprinnelig handlet om hendelser fortiden, ble satt i en nåtidskontekst. Dette førte til at hun og de andre muslimene i klassen ble satt i en posisjon hvor de måtte forsvare seg selv og andre muslimer. Med andre ord er dette et eksempel på hvordan læreboktekster kan bidra til at elever føler seg utsatt og marginalisert (Røthing, 2014). I neste kapittel (5.4.3) vil jeg diskutere nærmere hvordan læreboktekster kan bidra til følelser av utsatthet, marginalisering og diskriminering.

Amina kan ikke huske noen konkrete eksempler fra lærebøker eller undervisning når det kommer til tematisering av hijab og islam, men forteller at undertrykking av kvinner innenfor islam var et tema for en felles klassesdiskusjon en gang på ungdomsskolen. På videregående brukte læreren til Amina sjeldent læreboka i undervisningstimer som skulle handle om islam. Dette fordi læreren mente boka var snever og/eller dårlig når det kom til islam, og læreren tok heller i bruk andre kilder i disse undervisningstimene. Amina legger til at hun husker den aktuelle læreboka og synes det var bra læreren ikke brukte den i undervisningen:

Det var mye rart som stod der, om islam... Det var liksom sånn... Når de skulle fortelle om bønnen, så stod det liksom helt feil, for eksempel. Så var det litt sånn at de fremstilte kvinner i hijab som undertrykte og sånne ting, da (Amina).

Informantenes fortellinger fra undervisning og om tematiseringer av islam og hijab i lærebøker og av lærere, viser at det er et bredt spekter av erfaringer informantene imellom. Det ser ut til at det informantene forteller om som negativt, i stor grad kan knyttes til lærebøker. I Nadia sitt eksempel er det læreren som tar i bruk et spørsmål fra læreboka i undervisningen, hvor oppgaven i seg selv kan bidra til å marginalisere og stigmatisere de muslimske elevene i klasserommet. Som Nadia selv sier, er ikke oppgaven feil rent innholdsmessig, så det kan ikke kritiseres. Om oppgaven kunne blitt tatt i bruk på en annen måte derimot, kan diskuteres. Ettersom oppgaven ble anvendt som den ble, er det mulighet for, som Nadia forteller, at flere opplevde å bli satt i posisjoner hvor de kan føle seg utsatt og gjort til representanter for en islam de ikke identifiserer seg med.

Det fremstår ikke som at det at islam har blitt presentert generelt i lærebøker er noe som informantene nødvendigvis anser er problematisk. Flere forstår at det vil være umulig å inkludere all informasjon om islam og de forskjellige retningene innenfor islam, samt praktiseringspraksiser og tradisjoner og religiøse tekster. Selv om de ikke omtaler det som negativt, gir deres fortellinger indikasjoner om at de ville satt pris på om det i større grad ble undervist om blant annet muslimsk tildekkingspraksis. Dette kan antas å være på grunn av negative omtaler og fremstillinger av muslimer og hijabpraksis i samfunnet øvrig: De ønsker at det i større grad blir tematisert i undervisningen slik at dette kan bidra til aksept og forståelse. Det informantene i størst grad vektlegger, og som de mener kan ha negativ effekt i en undervisningssituasjon, er ”dårlig” bruk av illustrasjonsbilder i lærebøker. Informantene mener at bruken av bilder kan ha mye å si når det kommer til å underbygge og styrke negative forestillinger om, og stereotyper knyttet til, forskjellige grupper mennesker. Mona

eksemplifiserte dette ved å fortelle at læreboktekster, etter hennes mening, ofte brukte illustrasjonsbilder som viste menn med skjegg når det stod skrevet om terrorisme. Dette ses i lys av Røthing (2014) som skriver at illustrasjonsbilder i lærebøker kan ha stor påvirkningskraft: ”Bildet vender elevenes assosiasjoner i en spesifikk retning og vender samtidig fokus bort fra andre mulige og relevante assosiasjoner” (s. 81). Dermed er det viktig at lærere er bevisste og påpasselige når de tar i bruk læremidler, slik at en best mulig kan unngå bøker som inneholder tematiseringer og/eller illustrasjonsbilder som kan underbygge og styrke fordommer som allerede eksisterer nasjonalt og internasjonalt.

5.4.3 ”Altså, alle skal jo få lov til å reflektere og tenke som de vil...” – Et eksempel fra en lærebok

Utgangspunktet for denne seksjonen er Åse Røthings (2014) artikkel ”’Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?’ Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet”. Artikkelen baserer seg på en refleksjonsoppgave fra en samfunnsfagsboken *Monitor 1* (Berner & Borge, 2006) for 8. trinn, som lyder som følgende: ”Tenk over: Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?” (s. 35). Ettersom læreboken er fra 2006, forholder den seg også til kompetansemålene i læreplanverket for Kunnskapsløftet, som kom samme år.

Røthing (2014) bruker refleksjonsoppgaven som en inngang til å reflektere over og drøfte majoritetsprivilegier, hvem lærebokforfattere ser for seg som lesere når de skriver bøker og hvem som implisitt fremstår som tekstens ”vi” og ”de andre”. Røthing (2014) hevder at refleksjonsoppgaven gjenspeiler en mengde aktuelle debatter i dagens samfunn og skriver: ”Oppgaven reflekterer blant annet debatter knyttet til forestillinger om majoritet og minoritet, inkludering og ekskludering, forhold mellom ’oss’ og ’dem’, holdninger til ulike religioner og mulige koplinger mellom religion, privilegier og hvithet/ikke-hvithet” (Røthing, 2014, s. 70-71).

I læreboka *Monitor 1* er refleksjonsoppgaven plassert under et delkapittel i kapittel to. Kapittelet heter ”Nasjoner og kulturer” og er delt inn i underkapitlene ”Nasjoner”, ”Flernasjonal kultur” og ”Kultur”. Den nevnte refleksjonsoppgaven er plassert under delkapittelet som heter ”Kultur” og innleder et avsnitt som har overskriften ”Hva har hijab med kultur å gjøre?” (Berner & Borge, 2006, s. 35). Kapittelet er preget av et vi-språk, hvor hvem som er ”vi” ikke kommer tydelig frem. Derimot er det tendenser i teksten til at ”en etnisk norsk majoritetsbefolkning som var i Norge opprinnelig” viser til ”vi” (Røthing, 2014, s. 78) og ”innvandrere som har kommet de siste 40 årene” (s. 78) viser til ”de”. ”Ulike

grupper med ulike kulturer' som har bodd i Norge i flere hundre år" (s. 78), som urfolk og nasjonale minoriteter, ser ikke ut til å tilhøre verken tekstens "vi" eller "de". Dermed er refleksjonsoppgaven omgitt av tekststykker som er fragmenterte og som i liten grad gjør det klart "hvem som tilhører tekstens, klasserommets og nasjonens 'vi'" (Røthing, 2014, s. 83).

Røthing (2014) skriver at hun ofte bruker refleksjonsoppgaven som eksempel på majoritetsprivilegier i forelesninger, og da reagerer tilhørerne hovedsakelig på to måter: "Noen blir overrasket, forarget eller provosert over at oppgaven impliserer et 'vi' og 'dem' der 'kvinner med hijab' framstår som 'de andre', mens majoritetsvi-et gis en rett til å mene noe om 'kvinner med hijab'" (Røthing, 2014, s. 71). Andre reagerer ved å protestere mot de førstnevnte, og "argumenterer for at det er viktig å snakke om hijab fordi hijab forbindes med kvinneundertrykking og av mange ses på som problematisk, selv om en slik tematisering kan innebære marginalisering og andregjøring av 'kvinner med hijab'" (Røthing, 2014, s. 71). Røthing gir et eksempel fra en forelesning for en liten gruppe på om lag ti lærerstudenter, hvor de to nevnte reaksjonene ble ytret av hvite kvinner uten hijab. I samme forelesning var det tre kvinner som brukte hijab tilstede og som i første omgang ikke deltok i diskusjonen. Røthing spurte etter hvert disse studentene om hva de mener om en slik oppgave. Den ene kvinnen med hijab svarte: "Når jeg ser sånne spørsmål, vet jeg ikke hva som kommer. Jeg vet ikke om de vil være sinte og kjefte på meg, eller om de vil høre på meg og det jeg har å si" (Røthing, 2014, s. 70). Til tross for at situasjonen Røthing beskriver er et enkelttilfelle, som ikke kan generaliseres, hevder hun at lærebøker og undervisning ikke nødvendigvis "gjør det gode" (s. 71), men at de "tvert imot kan sette allerede marginaliserte studenter og grupper av studenter i sårbare og utsatte posisjoner" (s. 71). Responen fra denne studenten er dermed utgangspunktet for Røthings diskusjon, som primært omhandler etikk i pedagogiske praksiser.

Refleksjonsoppgaven står som nevnt i en samfunnskunnskapsbok for 8.trinn. Studentene Røthing foreleste for er betydelig eldre og befinner seg dermed ikke innenfor den antatte målgruppen for oppgaven. Det samme gjelder for informantene i denne oppgaven. Røthing (2014) argumenterer for at reaksjonene til studentene hun foreleste for, til tross for alderen, vil kunne tilsvare reaksjonene til en jente med hijab på 8.trinn, og at de også vil kunne "føle på den samme utsattheten og sårbarheten i møte med den aktuelle refleksjonsoppgaven" (s. 71). Et slikt utgangspunkt vil jeg også ha her: Mine informanternes betraktninger og reaksjoner på refleksjonsoppgaven vil være interessante å se i lys av Røthings refleksjoner og drøftinger.

I intervjuene med informantene viste jeg dem den nevnte refleksjonsoppgaven og ba dem om å fortelle hva de tenkte om en slik oppgave. Svarene informantene ga meg kan i stor grad regnes for å være nærliggende de reaksjonene Røthing (2014) har erfart i sine forelesninger. Noen av informantene hevder at en slik refleksjonsoppgave kan være positiv og at det er et tema som er viktig å diskutere. Disse mener også at utfallet av en slik oppgave i stor grad avhenger av hvordan læreren tar opp temaet og videre hvordan diskusjonen utarter seg.

Jeg spør Nour hva hun tenker om refleksjonsoppgaven (Berner & Borge, 2006, s. 35), og hun svarer:

Altså, jeg tenker det kan være positivt. Fordi folk lærer... For jeg tenker, du får frem det folk tenker. Jeg tenker at du som lærer også må være flink til å... det er viktig at læreren forbereder klassen på at det vil komme forskjellige svar, og at folk tenker forskjellig (Nour).

Med dette mener hun at lærere må understreke at mennesker har ulike perspektiver på ulike ting, og at alt som blir sagt ikke nødvendigvis stemmer, eller at alle er enige i ens egen eller andres meninger. Hun fortsetter, og sier: ”Det er alltid sånn det vil være i samfunnet, så hvis man forbereder elevene litt så tenker jeg at en sånn oppgave er bra.”

Mona responderer på en lignende måte når hun sier:

Jeg tenker at det kan være... Det kommer veldig an på læreren. Hvordan de går frem, hvordan de innleder timen, og hvordan de på en måte, tar det i egne hender. Fordi, ting kan gå veldig... den andre veien, på en måte. Hvor de liksom: ’En hel gjeng er undertrykt, vi må redde dem... vi må hjelpe dem’, den veien... Eller så kan det gå hvor man tenker at: ’Okay, det her er en helt annen kultur, andre regler, andre religioner, vis forståelse!’ Jeg tenker at en sånn oppgave, kan ikke i utgangspunktet være så stor, på en måte, kan ikke skade noen... Men, det kommer veldig an på hva læreren gjør ut av det, da (Mona).

Når jeg spør Farah om hun har sett eller hørt om lignende oppgaver tidligere, svarer hun:

Ja! Det er en sånn veldig typisk ting, tenker jeg. Jeg tror jeg har vært borti et sånt spørsmål. Når vi for eksempel har hatt sånne diskusjonsopplegg i klassen på ungdomsskolen... I RLE. Jeg tror hijab er veldig sånn RLE for oss, da... Da vi gikk på ungdomsskolen. Ikke i samfunnsfag! Men, ja... Det er veldig vanlig tror jeg, å spørre om det... for en lærer da. Også hvis du i tillegg har en lærer som er norsk av utseende da, eller etnisk norsk... (Farah)

Nours utsagn kan ses i lys av det Røthing (2014) skriver om at refleksjonsoppgaven, for noen, kan tenkes å være positiv. For eksempel kan noen se på oppgaven ”som en anledning til å fortelle om sitt valg om å bære hijab” (s. 86) og dermed sette pris på den muligheten en slik

oppgave gir. Nour og Monas svar kan dermed se ut til, til en viss grad, å være i tråd med en slik begrunnelse. Mona er noe mer skeptisk, men stiller seg heller ikke helt kritisk til oppgaven. For dem fortsetter det at det foreligger visse premisser, som at læreren på en god måte kan forberede klassen på temaet, og han eller hun legger til rette for at diskusjonen kan bli gjennomført på en saklig og lærerik måte. Farah på den annen side hevder at slike oppgaver er ”typisk” for religionsfaget, og at disse oppgavene spesielt blir vektlagt hvis læreren er etnisk norsk.

Andre informanter reagerer på oppgaven på måter som er nærliggende Røthings (2014) studenter som ” blir overrasket, forarget eller provosert over at oppgaven impliserer et ’vi’ og et ’dem’” (s. 71). Nadias reaksjon på refleksjonsoppgaven illustrerer en følelse av utsatthet og å bli fremmedgjort:

Altså, alle skal jo få lov til å reflektere og tenke som de vil... Men min første tanke er jo det at man blir jo så ekstremt [hun strekker ut ordet] eksotisert! Man blir virkelig gjort så annerledes som det er mulig. Det blir litt som å spørre: ’Hva syns du om de der nede i Afrika som har sånn ti tusen halsbånd rundt halsen for å gjøre den lengre? Hva syns du om det?’ ... Det blir jo bare å påpeke forskjeller. Men... Man må jo få lov til å tenke (Nadia).

Jeg spør henne om hun ville oppfattet oppgaven som rettet mot henne, og hun svarer:

Nei... da hadde jeg tenkt på at andre skulle tenkt den tanken. For det er jo ganske tydelig hva jeg syns om damer som bruker hijab. Jeg syns jo det er fint. Eller, bra. Jeg ville jo ikke brukt det selv om jeg ikke syntes det var bra (Nadia).

Jasmine sitt svar er i tråd med Nadias svar. Hennes refleksjoner rundt oppgaven viser at de føler seg ekskludert fra den antatte målgruppen for oppgaven:

Det er jo vanlige mennesker [som bruker hijab]! Så det var et... jeg vet ikke. Hvorfor skulle de [reflektere over det]...? Det var egentlig litt unødvendig spørsmål, syns jeg. Hvorfor skulle de tenke... eller stille et sånt spørsmål? Det er jo helt det samme som å spørre: ’Hva syns du om etnisk norske som bærer kors i halsen, et kjede?’ Det blir jo det samme. Man bruker det jo fordi det er det man syns er det riktige (Jasmine).

Videre spør jeg Jasmine om hvordan hun ville reagert dersom hun var i et klasserom hvor en lignende oppgave blir brakt opp. Hun svarer at hun tror hun ville syntes det var ukomfortabelt, før hun fortsetter:

Dette spørsmålet er jo ikke til meg?! [hun ler] For jeg har jo hijab. Jeg tror det hadde vært mer rettet mot de som ikke bruker det. De som tar litt avstand til det? Så... hva tenker du om kvinner som bærer hijab... [hun ”tygger” litt på oppgaven] Jeg bruker jo

det, så hvorfor skal jeg tenke på det? Jeg bruker det jo. Så jeg tenker at det er rettet mot en spesiell målgruppe (Jasmine).

Amina ser ikke hensikten med refleksjonsoppgaven og mener den stiller et unødvendig spørsmål: ”Det er litt som å spørre: ’Hva tenker du om folk som bruker blå genser?’, liksom... Det er litt sånn... Hvorfor skal man diskutere det?”

Røthing (2014) skriver at refleksjonsoppgaven ”skyver fram en gruppe som allerede har en usikker og uklar posisjon i teksten, klasserommet og samfunnet” (s. 84) og at dette gjør at den kan kritiseres. Informantene i denne oppgaven reagerer alle, til en viss grad, på en måte som støtter dette. De som mener at oppgaven vil kunne være bra, påpeker at det forutsetter god planlegging, innledning og gjennomføring fra læreres side, for at resultatet skal bli positivt. Informantene som tar avstand fra oppgaven begrunner dette med at de ikke forstår hensikten med oppgaven og at spørsmålet den stiller inviterer til ytterligere marginalisering og fremmedgjøring: Det bidrar til at de i klasserommet som bruker hijab blir ”eksotisert”. Dermed kan det fremstå som at oppgaven er ment for majoriteten; klasserommets ”vi”, og at de skal reflektere over ”de andre”. En slik oppgave vil i følge Kumashiro (2002) kunne føre til at ”de andre” blir en essensialisert gruppe og blir opprettholdt som annerledes fra majoritetens ”oss” (s. 42).

5.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet informantenes erfaringer fra skolen: Deres opplevelse av elevlandskapets betydning med tanke på tilhørighetsfølelse, sosialisering og samhandling. Videre har jeg fokusert på informantenes erfaringer fra kroppsøving, ettersom dette var faget som fikk størst oppmerksomhet når informantene fortalte om erfaringer fra skolen. Avslutningsvis presenterte og diskuterte jeg deres erfaringer fra møter med lærere, og erfaringer med tematiseringer av hijab og islam i lærebøker og undervisning.

Informantenes fortellinger har mange likhetstrekk. Disse handler i stor grad om møter med lærere, og felles kjennetegn i alle informantenes fortellinger er inntrykk av å bli møtt med lave forventninger. I noen tilfeller dreier dette seg om ordinær klasseromsundervisning, for eksempel Mona, som ble ansett for å ikke være ”norsk nok” til å få en sekser på en norskprøve. Lave forventninger fra lærere utpeker seg spesielt i forbindelse med informantenes erfaringer fra kroppsøving. Flere forteller at de erfarer at kroppsøvingslærere

reagerer med overraskelse over at de presterer godt og over at de er interessert i idrett og fysisk aktivitet.

Når det gjelder ordinær klasseromsundervisning gir informantene uttrykk for å være nogenlunde tilfreds med undervisningen når det kommer til tematiseringer av hijab og islam. Flere hevder at islam blir dekt noe overfladisk i både undervisning og lærebøker, men uttrykker også forståelse for dette fordi ”du kan ikke gå i dybden på alt sammen.” Stort sett ser informantenes negative erfaringer ut til å være knyttet til lærebøker og læreres bruk av disse. Bruk av illustrasjoner i lærebøker, som kan invitere til underbygging og styrking av stereotypiske kategorier som bidrar til fremmedgjøring, diskriminering og marginalisering, er også noe informantene trekker frem som både problematisk og unødvendig. Slike hendelser gjør at flere kan komme til å føle seg utsatt og utpekt som representanter for ”noe annet” og ”fremmed” (Jacobsen, 2002).

Selv om informantene i stor grad problematiserer lærebøker, deres bildebruk og refleksjonsspørsmål de presenterer, presiserer flere av informantene at slike fremstillinger og oppgaver i seg selv ikke kan gjøre alt for mye skade, men at det avhenger av læreren og hvordan han eller hun velger å presentere og ta i bruk lærebøkene og oppgavene i undervisningen. Samtlige informanter uttrykker ønske om at undervisningen i større grad skal ta utgangspunkt i blant annet, muslimsk tildekkingspraksis. Dette ser ut til å være spesielt viktig for dem, og kan ses i lys av erfaringer av å bli møtt med antagelser om at deres hijabbruk er resultat av tvang og undertrykkelse. Flere gir uttrykk for at et større fokus på disse temaene i undervisningen, ved å diskutere og utfordre rådende maktdiskurser i samfunnet, vil kunne bidra til økt kunnskap, forståelse og aksept. Å bidra i undervisningen er dermed noe flere av informantene anser som positivt, og på flere måter noe som kan bidra til å nyansere og belyse en praksis som ofte blir omtalt som, og ansett for å være, negativ. Informantene forteller at de selv bruker disse anledningene til å fortelle om sine erfaringer: Hvorfor de bruker hijab og hvordan de praktiserer. Selv om flere peker på flere positive sider ved å bidra i undervisningen, påpeker samtlige at det ikke nødvendigvis behøver å være positivt. Felles for informantene er at de stiller seg kritisk til at muslimer blir utpekt som ”eksperter” på et område og bli bedt om å undervise, eller fortelle og forklare, for klassen. Det forventes at de skal ha en særegen kunnskap om islam og at de skal kunne presentere denne kunnskapen for resten av klassen. En slik tankegang fra læreres side kan gjøre mer skade enn nytte, i følge informantene. De påpeker at ikke alle med muslimsk bakgrunn er praktiserende

selv. Andre kan ha vansker for å sette ord på kroppsliggjort kunnskap (Jacobsen, 2002), og det er også mulig de kun er i stand til å fortelle om den på morsmålet sitt. Slike erfaringer kan gjøre at elever føler seg uintelligente, utsatt, og som Farah gir uttrykk for: Det kan gjøre at en blir ”utkonkurrert” av andre muslimer i klassen.

Informantenes forskjellige erfaringer med varierende elevlandskap og deres fortellinger om betydningen av dette, er svært interessante. ”Like barn leker best” ser ut til å være et treffende ordtak for flere av informantenes erfaringer, men ”likheten” behøver ikke å være stor.

Likhetene mellom elevene ser ikke ut til å måtte være slående for at det skal ha en viss betydning for informantenes tilhørighetsfølelse på skolen. Flere av informantene forteller at å være lik, med tanke på å ha en muslimsk- og ”ikke helt norsk” bakgrunn, som et betydningsfullt aspekt for tilhørighet. De som har gått fra barne- og ungdomsskoler med en lav andel elever med innvandrerbakgrunn, til videregående skoler med en høy(ere) andel elever med innvandrerbakgrunn, beskriver overgangen som å gå fra noe bra, til noe bedre. De som har gått hele skoleløpet på skoler med en høy andel elever med innvandrerbakgrunn nevnte ingen negative aspekter med tanke på samhandling med medelever eller elevkulturen generelt.

Informantenes erfaringer fra skolen ser dermed ut til å, i stor grad, være positive, med bakgrunn i at informantene forteller om høy grad av trivsel, store vennegjenger og glede av, og interesse for, å lære. Informantenes negative erfaringer kobles til møter med lærere i undervisningssituasjoner. Noen av hendelsene har forferdet elevene (som Nadias erfaring med å bli beskyldt for å være terrorist, og Mona som ble beskyldt for å ikke være ”norsk nok” til å få en sekser på en norskprøve), mens andre hendelser gjør at de reagerer med forundring, skuffelse og oppgitthet (å bli møtt med lave forventninger om prestasjonsevner i kroppøving og undervisningsmateriale som underbygger og styrker skillet mellom ”oss” og ”de andre”).

Som nevnt var hensikten med oppgaven å belyse informantenes erfaringer med å bruke hijab i en skolekontekst: Hvordan de har erfart å være elever som bruker hijab. Til tross for dette bar intervjuene preg av å, i stor grad, også handle om å begynne med hijab, hva hijaben *gir* dem, å være muslim og deres erfaringer *utenfor* skoleteksten. I flere tilfeller knyttet også informantene erfaringene sine fra skolen til erfaringer de har fra samfunnet forøvrig. Dermed anser jeg det som viktig å også gjøre rede for og diskutere informantenes begrunnelser for å

bruke hijab, hijabens funksjoner, og samtidig vise til erfaringer de har utenfor en skolekontekst.

6. Fortolkning, praksis og hijabens funksjoner

I dette kapittelet vil jeg undersøke og drøfte hva som ligger til grunn for informantenes hijabpraksis: Hvordan de begrunner egen hijabpraksis og hvor deres forklaringer kan se ut til å ”komme fra”. Videre i kapittelet vil jeg presentere og drøfte det som fremstår som informantenes motiver for å bruke hijab. Med *motiver* mener jeg hva informantene anser som hijabens funksjon eller funksjoner. Analysene og drøftingene bygger på informantenes mer elaborerte begrunnelser, det vil si begrunnelser gitt som svar på dyptgående spørsmål om hva hijaben *betyr* for dem, hva som er drivkreftene bak hijabpraksisen og hva hijaben *gir* dem; derav motiver. For å drøfte informantenes ulike motiver for å bruke hijab, stiller jeg følgende spørsmål: Hva er det som får hijaben til å fremstå som viktig for informantene? Hvilke betydninger legger de i egen hijabpraksis, og hvilke funksjoner har hijaben for dem?

Videre vil jeg undersøke hvordan viten om andre menneskers negative assosiasjoner og frykt for muslimer og islam (1) motiverer informantene til å bruke hijab og ser på det som en mulighet for å gjøre motstand mot den negative diskursen i samfunnet, og (2) gjør at informantene oppfører seg på måter som de håper kan bidra til å tegne et positivt bilde av muslimer og islam.

Dermed er målet med dette kapittelet å drøfte informantenes begrunnelser for å bruke hijab, hva deres motiver for å bruke den er og hva slags funksjoner hijaben ser ut til å ha for informantene. Dette vil jeg gjøre ved å se begrunnelsene i lys av hvordan de knytter egen hijabpraksis til det å være muslim, til islam og til familietradisjoner. Videre vil drøftingen i dette kapittelet, og kapittel syv, ses i sammenheng med utbredte tolkningstradisjoner (se kapittel 2.2, ”Hijab og tolkning av religiøse tekster”).

6.1 Informantenes begrunnelser for å bruke hijab

Et sentralt tema i intervjuene var informantenes forklaringer på og begrunnelser for å bruke hijab. Med *begrunnelser* her mener jeg svar som kan gis på spørsmålet: ”Hvorfor bruker du hijab?” Ingen av informantene henviste til spesifikke religiøse tekster for å begrunne sin bruk av hijab. Begrunnelsene deres kan anses for å være mer generelle, som for eksempel; ”det står

i Koranen”, ”det er Guds ord” og ”fordi jeg er muslim.” Informantene har både like og ulike begrunnelser for hvorfor de begynte med og fortsatt bruker, hijab. Jeg vil her vise til informantenes begrunnelser, og nærmere undersøke hvilke begrunnelser og forståelsesmåter informantene trekker veksler på.

Farah og Jasmine har lignende forklaringer for hvorfor de bruker hijab. Fara begrunner sin hijabbruk slik: ”Fordi jeg er muslim, og det står jo i Koranen at jeg skal, eller at jeg er pliktig til å, bære hijab. Jeg skal skjule hodet mitt” og Jasmine sier, kort og godt: ”Jeg er jo muslim.” Deres forklaringer bærer preg av at tildekking er en praksis som hører med det å være muslim, noe som er forventet av dem og dermed noe de ”må” gjøre. Det fremstår også som at dette er den primære årsaken til at de begynte med, og fortsatt bruker, hijab. Nour har en lignende forklaring. Hun forteller at hun følte seg voksen i en ung alder (da hun var ti-elleve år gammel) og derfor ønsket hun å ”gjøre som alle de store damene [...] Jeg visste jo at vi er muslimer, og vi skal dekke oss. Men det var ikke noe jeg tenkte over [da jeg begynte], jeg bare brukte det.” Disse forklaringene bærer preg av at hijab er noe de har vokst opp med, at de selv har blitt gitt disse forklaringene og velger å videreføre dem (Prieur, 2002). Selv om forklaringene kan komme fra familiær inspirasjon og tradisjon, behøver ikke dette å bety at de bruker hijab på samme måte, eller legger de samme betydningene i det, som kvinnelige familiemedlemmer og andre nære relasjoner.

Mona sin forklaring kan ligne de foregående i den forstand at også hun ble inspirert av de rundt seg, blant annet av hennes mor og tanter. Nettopp denne inspirasjonen presenterer Mona som hovedgrunnen til at hun begynte med hijab. Hun ønsket å begynne med hijab allerede i første klasse på barneskolen og forteller at hun måtte mase på foreldrene sine for å få lov til begynne med hijab. Hun var en av få muslimer på barneskolen og hadde derfor et ønske om, og behov for, å vise de andre at hun var muslim. Monas fortelling om et ønske og behov for å vise andre at hun var muslim er interessant sett i lys av det Vassenden og Andersson (2011) skriver i artikkelen ”Whiteness, non-whiteness and 'faith information control'”. Deres informanter opplevde at hudfarge i seg selv signaliserer religiøsitet, og de skriver at deres hvite kristne informanter fortalte at de føler det er nødvendig å nedtone deres religiøsitet i samvær med ikke-religiøse, fordi å være kristen oppleves som stigma i mange sosiale kontekster (Vassenden & Andersson, 2011). Når de muslimske informantene blir spurt om det samme gjelder for dem, om de må nedtone egen religiøsitet eller om den blir anerkjent, svarer en av informantene: ” [...] If I see a different skin colour [than white], then I just assume

them to be Muslims” (Vassenden & Andersson, 2011, s. 582). En annen av informantene deres svarer:

[chuckles] No, it is not [recognizable]! And that’s because, when you see dark skin colour, you just kind of assume that ”this is a Muslim”, at once. [...] it is almost like one is assumed to be a Muslim. And me... well obviously! [refers laughingly to her hijab] (Vassenden & Andersson, 2011, s. 582).

Den sistnevnte informanten hevder at det først og fremst er åpenbart at hun er muslim på grunn av hudfargen hennes (*tegn avgitt*), og det at hun bruker hijab (*tegn gitt*) fortsterker synligheten av dette. Mona sin forklaring skiller seg dermed fra flere av informantene i Vassenden og Anderssons (2011) har intervjuet. Det er mulig at Monas lærere, medelever og andre mennesker hun pleide å omgås, gikk ut fra at hun var muslim på bakgrunn av hennes hudfarge, og at det følgelig ikke var nødvendig å markere dette ved å bruke hijab, slik Mona forteller at hun ønsket. Men ut fra Monas fortelling kan se det ut som om hun ikke gikk ut fra at hennes hudfarge gjorde at hun utvetydig ble lest som muslim. En annen mulig fortolkning kan være at hun ønsket å forsterke dette, eller bekrefte at hun var muslim, ved å bruke hijab.

I Mona sitt tilfelle kan en også se at det foreligger et visst aspekt av familiær religiøs praksis som hun har valgt å videreføre, på bakgrunn av at hennes mor brukte hijab. Det var først senere at Mona knyttet hijaben til religion og så på det som Guds befaling. Hun gir uttrykk for at det først og fremst var det estetiske uttrykket hijab har, og det at hennes forbilder, mor og tante, brukte det. Hun ønsket å se ut som sine forbilder og å ha et visuelt uttrykk for sin muslimske identitet: ”Mange unge jenter ser frem til å begynne med sminke, lakkere negler og slike ting, men for meg var det å bruke hijab.” Det er også de som velger å ikke bruke hijab, fordi andre familiemedlemmer gjør det, som en form for protest eller opprør (jf. Prieur, 2004). Når informantene her forteller at de bruker hijab fordi andre familiemedlemmer gjør det, mener jeg at det kan tolkes som at hijab er et uttrykk for identifikasjon: At de ønsker å identifisere seg med familiemedlemmene som også bruker det.

Selia, Nadia og Amina skiller seg noe fra de andre informantene. Der hvor de andre har hatt familiemedlemmer og andre forbilder som i stor grad har bidratt til å styrke deres ønske om å bruke hijab, kan det se ut til at det er andre årsaker som ligger til grunn for Selia, Nadia og Aminas hijabbruk. Disse forskjellene er i stor grad knyttet til forskjeller i oppvekst og familieforhold, dette fremkommer av hvordan de selv forklarer hvorfor de begynte å bruke hijab. Selia vokste opp med en mor som brukte hijab, men forteller at de ikke har vært ”veldig

religiøse.” Hun forteller at hun og familien prøver å faste og å bli ”litt mer religiøse” for hvert år. Selia begynte å studere islam nærmere på egenhånd. Hun følte ikke en sterk tilknytning til islam, og hadde derfor et behov for å studere religionen, for å se om det var noe for henne. Det var viktig for Selia at moren godtok valget hennes om å begynne å bruke hijab. Hun forteller at moren var åpen for det, ” [...] men samtidig så sa hun at det var viktig at jeg ikke presset meg selv til noe. At det var mitt valg.” Det tok Selia halvannet år før hun begynte å bruke hijab. Selia har altså ikke vokst opp i et hjem hvor religionsutøvelse har vært en stor del av oppveksten, men det har heller vært noe de har prøvd ut litt etter litt, år for år, i fellesskap. Selias grunner for å bruke hijab kan se ut til å i stor grad ha blitt formet av egen nysgjerrighet, interesse og initiativ til å utforske islam. Hun forteller også at hun fikk en sterkere tilknytning til islam da hun mistet et familiemedlem som stod henne nært. Religionen ble en trøst og hjalp henne gjennom sorgen.

Nadia er den eneste av informantene hvor ikke begge foreldrene har innvandrerbakgrunn. Moren er norsk og faren er marokkansk. Nadia beskriver hennes begrunnelse for å begynne med hijab slik:

[...] det er en god ting sånn religionsmessig. Jeg tror jo på Gud, og det er en god ting å bruke hijab. For meg så er det en måte å komme seg nærmere Gud på. I tillegg til at jeg viser verden at jeg er muslim. Det er en helt åpenlys del av meg (Nadia).

Hun ordlegger seg mer spesifikt enn de andre informantene når hun beskriver hvorfor hun begynte med hijab. Begrunnelsen baserer seg på hennes religion og personlige gudstro. Hun gir uttrykk for at hijaben har to spesielt viktige funksjoner: Den skaper en sterkere forbindelse mellom henne og Gud, og den *viser* andre at hun er muslim. Det at Nadia har vokst opp med en norsk mor og marokkansk far, kan i seg selv være en av årsakene til at hun ønsker å gjøre det tydelig ovenfor andre at hun er muslim ved å bruke hijab.

Amina har, som Selia og Nadia, en noe annerledes bakgrunn og familietradisjoner enn de førstnevnte informantene. Aminas familie har aldri vært ”spesielt religiøse”. Hennes to søstre bruker ikke hijab, og moren hennes begynte omtrent på samme tid som Amina, men moren bruker hijaben ”litt mer sånn halvveis.” Amina sier at hun først og fremst lurte på hvorfor man bruker det, og derfor begynte å lese om det, undersøke, se foredrag på internett, for deretter å gjøre seg opp en mening. Aminas tilnærming til å bruke hijab fremstår dermed ikke som selvfølgelig, men som et resultat av en kritisk og refleksiv prosess (jf. Giddens, 1996; Prieur, 2002). Hennes hovedargument for å bruke hijab er ”å bli identifisert som muslim.” For

Amina innebærer åpenbart det å være muslim at en innehar visse kvaliteter, som for eksempel å være ” [...] et menneske som prøver å være god mot andre. Å behandle folk godt, uavhengig av hvordan de behandler deg.”

Til tross for at noen av informantene kan se ut til å ha videreført forklaringer for deres hijabbruk fra sine foreldre, og det for andre kan se ut til å ha utspring i egen nysgjerrighet og dypdykk i islam, foreligger det også mer detaljerte beskrivelser av deres begrunnelser. Disse kom frem i intervjuene da jeg spurte mer konkret om hva hijaben gjør og betyr for dem, og resulterte i tykkere beskrivelser av praktisering, religiøsitet, familieforhold og samfunnsmessig påvirkning. Dette vil bli diskutert nærmere i de påfølgende underkapitlene og i kapittel syv.

Med utgangspunkt i at informantene gir forskjellige forklaringer på og begrunnelser for å bruke hijab, må det tas i betraktning at religion ikke er statisk og uforanderlig. Derimot er religion dynamisk og påvirkelig av sosial kontekst, dette kan ses i lys av Gerd Baumanns (1999) som skriver at ”all religion kan ses som en sekstant¹⁵ Sekstanten vil alltid ta hensyn til den relative tiden og stedet der navigatøren selv befinner seg” (Baumann, 1999; Roald, 2005, s. 34). Det innebærer at både religion og religiøse uttrykk ikke er ”kulturell bagasje” som kan pakkes ned et sted, tas med til et nytt sted, og være uforandret ved den nye destinasjonen. Baumann sammenligner religion med et kompass: Det vil alltid ha ett orienteringspunkt ”og det peker alltid mot den samme objektive polen”¹⁶ (Baumann, 1999, s. 78). Denne metaforen tilsier dermed at kompasset peker i samme retning uansett hvor du befinner deg, men at en nødvendigvis ikke navigerer seg frem til målet på samme måte når utgangspunktet endres.

Ved å overføre Baumanns metafor til informantenes forklaringer, kan det være at deres foreldre har måttet endre deres religiøse navigering da de flyttet fra sine hjemland til Norge. På samme måte som informantene kan sies å ha videreført deler av foreldrenes religiøse praksiser, kan det også sies at de har navigert med utgangspunkt i den sosiale konteksten de

¹⁵ En *sekstant* er et navigasjonsverktøy (vinkelmåler) tidligere brukt av sjø- og luftfarere for måle høyde og avstand mellom et objekt og horisonten.

¹⁶ Sitatet er oversatt fra engelsk til norsk av forfatteren av denne oppgaven.

befinner seg i. Disse tilpasningene kan være å finne sine egne måter å fortolke religiøse tekster på, nye måter å bruke hijab på, eller å legge andre betydninger i det å bruke hijab. Det kan også innebære å bli enten ”mer religiøs”, eller ”mindre religiøs” enn sine egne foreldre. Dette kan ses i lys av det Oddbjørn Leirvik (2009) skriver om at en må ta høyde for at religion preges av flere dimensjoner. Han beskriver de tre dimensjonene som: Religion ”som (1) religiøse praksisar forvalta av trussamfunna, som (2) individualisert og ofte improvisert tru, og som (3) eit mangfald av religiøst påverka kulturarvar” (Leirvik, 2009, s. 75). Han påpeker også at det i moderne samfunn er vanlig at mange som blir født inn i bestemte tradisjoner, ofte blir værende i disse tradisjonene livet ut, men at graden av tilslutning varierer (Leirvik, 2009).

6.2 Hijab som moralsk grensesetter

Hijab kan for mange symbolisere et visst nivå av religiøsitet. Dette kan enten begrense, sette tydelige grenser eller gi forventninger om religiøse idealer som burde, eller må, tilstrebes. Her vil jeg eksemplifisere og diskutere noen av informantenes erfaringer og deres refleksjoner rundt egen religiøsitet, og hvilke konsekvenser disse erfaringene har hatt for dem.

Det er sikkert mange som på en måte... Trodde at jeg tenkte at jeg var bedre enn dem, eller noe sånt. Jeg vet ikke hva de tenkte, men jeg følte bare det var mye de ikke visste om mitt liv. Og det er så mye de ikke hadde forstått... Så jeg bare tok avstand. Jeg bare orket ikke det der med, når de... når noen hadde bursdag eller ett eller annet. Jeg gikk ikke! [...] Det er jo en grunn til at jeg tok avstand... For jeg følte at... at jeg gikk med hijab... jeg kunne ikke... Altså, jeg representerte noe annet enn hvis jeg plutselig begynte å være med, rundt alkohol og sånt (Nour).

Dette er Nour sine refleksjoner rundt det hun selv omtaler som perioden hvor hun vokste fra sine medelever på ungdomsskolen: Da medelevene hennes begynte å dra på fester og drive med aktiviteter hun selv ikke deltok i. Det er interessant at Nour selv anser denne perioden som en periode hvor hun vokste fra sine medelever. Det kan tenkes at medelevene heller har sett på henne som ”barnslig” eller ”umoden” fordi hun ikke var med på fest. I dagens samfunn ligger det visse forventninger til hva det innebærer å gå fra å være barn til ungdom. Ofte innebærer dette blant annet å utvide egen erfaringshorisont og å ta selvstendige avgjørelser, og til dels ”to fight the power”. Dermed kan Nours beskrivelser se ut som en måte for henne å tegne et bilde av seg selv som mer moralsk. Der hun tror at andre tror at hun føler seg bedre enn dem, er det mulig at det for andre fremstår som at hun ikke tør å bryte regler og ta egne valg, og at hun heller underkaster seg foreldrenes autoritet og religionens retningslinjer.

Jeg var ikke med på de samme aktivitetene som dem. Jeg, altså, det var flere som sneik seg ut for å drikke og sånn... Og jeg drakk [ikke], jeg drikker jo ikke! De hadde liksom en annen livsstil enn det jeg hadde. Så på ungdomsskolen så var det mer sånn at det ble et skille, for jeg kunne ikke være med. Jeg gjorde ikke det samme som de gjorde (Nour).

”Jeg kunne ikke være med” kan signalisere at Nour knytter visse forpliktelser til å være muslim og det at hun bruker hijab; hun kunne ikke være med. Det fremstår som at hijaben for henne har en disiplineringsmakt, fordi den setter grenser som innebærer at hun avstår fra å gjøre, eller være med på, visse ting.

Har Nour refortolket religiøse normer hun knytter til egen hijabpraksis? Dette er et legitimt spørsmål med tanke på at Nour, i dag, som 22 år gammel, gir uttrykk for at hun kan finne på å dra i bursdagsfester hvor det drikkes alkohol. Hun understreker at det ikke er noe hun liker, hun er ikke hundre prosent komfortabel i en slik situasjon, men såfremt det er behersket og det ikke er alt for mange mennesker som drikker alkohol, så er det greit. Blir det for mye, eller om det dukker opp mange gutter og det røykes hasj, så går hun. Det forteller hun at hun har gjort.

En mulig tolkning av det som fremstår som en holdningsendring hos Nour, når det kommer til å delta på fester, kan være at hun har blitt tryggere på og sterkere i egen tro etter hvert som hun har blitt eldre. En annen ser også ut til å være at Nour føler seg tryggere på miljøet hun nå er en del av. Hun forteller selv at hun ikke følte seg helt tilpass i miljøet på ungdomsskolen og det at det var få som var ”som henne” gjorde at hun tok avstand, fordi ”de forstod ikke”. Det kan se ut til Nour og hennes medelever har hatt forskjellige verdi- og interessefelleskap (Hoëm, 2010), og at dette dermed har bidratt til at Nour tok avstand fra dem. Miljøet og vennekretsen hun er en del av i dag består av flere muslimer, som varierer fra ”lite religiøse” til ”veldig religiøse”. Dette er stort sett venner hun møtte på videregående skole, hvor det var en større andel elever med innvandrerbakgrunn enn på barne- og ungdomsskolen. Dermed kan det at hun har en noe annerledes innstilling til fester og alkohol i dag kan ses som uttrykk for at hun i større grad føler at hun møter forståelse og aksept fra miljøet og vennekretsen for måten hun velger å leve sitt liv på. På samme tid kan det se ut til at hun i større grad er villig til å strekke seg litt ekstra for å kunne ta del i arrangementer hun i utgangspunktet ikke er helt komfortabel med, fordi hun vet at de rundt henne aksepterer hennes grenser: At det er større overensstemmelse mellom deres verdi- og interessefelleskap (Hoëm, 2010). Nours erfaringer bærer i stor grad preg av å handle om endring. Det fremstår som at hun har reforhandlet egne

fortolkninger av religiøse normer, fra å ta total avstand fra festing til i dag å kunne delta og være til stede, med visse forhåndsregler. Denne forhandlingsprosessen kan ses i lys av Østbergs (2003) begrep ”integrert plural identitet”. At Nour, til en viss grad, har endret syn på alkohol og festing, kan ses som uttrykk for at hun i senere alder har utvidet eget handlingsrom og med større trygghet kan navigere mellom posisjoner som tidligere fremstod som motstridende. Østberg (2003) skriver at hennes informanter navigerer mellom å være aktører i hjemmemiljøet, i koranskolen, i den offentlige skolen, i idrettslag, på pilegrimsreise til Mekka og på McDonalds, og at alle disse er en del av deres livsverden. Østberg beskriver deres evne til å navigere mellom disse med at ”noe av den kulturelle mening er hentet fra islam som troslære og kroppsliggjort praksis, noe er hentet fra en sekularisert norsk virkelighet ” (s.102). Til tross for at denne pluraliteten kan synes forvirrende, skriver hun at informantene navigerer seg i de komplekse kulturelle landskapene ”med hjemmets primærsosialisering som ankerfeste” (s. 102). Dette kan også se ut til å gjelde for Nour. Hun gir uttrykk for at hennes tilknytning til islam og egen praktisering i større grad har blitt integrert i henne og at hun med større letthet navigerer seg gjennom landskap hun tidligere anså som motstridende med islam og egen religiøs praksis. Dermed kan det se ut til at hennes identitet ikke nødvendigvis har gjennomgått noen drastisk endring, men at den har blitt mer sammensatt, samtidig som den er helhetlig og integrert (jf. Østberg, 2003).

I drøftingen om hijab som moralsk grensesetter er Aminas erfaringer med fester og alkohol interessante. Amina begynte som nevnt ikke med hijab før mot slutten av videregående skole, og kommer fra en familie som aldri har vært spesielt religiøst praktiserende. Amina deltok på fester og gjorde ”sånne ting” før hun begynte med hijab, men forteller at det ville vært helt uaktuelt nå som hun bruker hijab. Hun innrømmer at hun synes det er positivt at hun har prøvd det og forklarer det med: ”Jeg tenker at da har jeg i alle fall erfart at det ikke er noe jeg ønsker å gjøre, da. Det er liksom ikke noe jeg får glede av...” Dermed fremstår hijab og fest, for henne, som to uforenelige elementer.

Jasmine forteller at hun har erfart å ikke bli invitert i selskap av familiemedlemmer, fordi de antok at hun ikke kunne delta. Grunnen var at restauranten hvor selskapet skulle finne sted solgte alkohol, og festdeltagerne ville komme til å konsumere alkohol. Jasmine prøver først å rettferdiggjøre familiemedlemmenes oppførsel ved å si at de kanskje tenkte at en slik situasjon ville komme til å føles vanskelig for henne. Hun snur raskt, og uttrykker frustrasjon over at hun ikke ble spurt, og at hun dermed mistet muligheten til å selv ta stilling til hvorvidt

hun ønsket å delta eller ikke. Familiemedlemmene har selv samme bakgrunn som Jasmine, men er ikke ”veldig praktiserende”. Dermed kan dette ses som et eksempel på hvordan hijaben gjør at andre mennesker har visse forventninger til hva Jasmine kan og ikke kan gjøre. Familiemedlemmene har dermed tatt en beslutning på hennes vegne, ut fra deres antagelser om hvilke begrensninger og forpliktelser Jasmines religiøsitet innebærer (*knownaboutness*, se kapittel 4.1). Her er det altså ikke hun selv som trekker en moralsk grense på grunn av hijaben, når det kommer til alkohol, men andre som trekker dem på hennes vegne. Jasmine gir uttrykk for at hun ville blitt invitert dersom hun ikke brukte hijab. Det er interessant her hvordan disse familiemedlemmene tilsynelatende har tolket Jasmines bruk av hijab nærmest som tegn på at hun ikke kan være i nærheten av alkohol. Spesielt fordi Jasmine gir uttrykk for at hun ønsker å ha muligheten til å velge selv og at hun ikke ønsker bli ”spart” for situasjoner hun kan komme oppleve som ubehagelige, basert på andres antagelser om hennes religiøsitet og grensesetting. Jasmine hevder at hun ville blitt invitert i selskapet om hun ikke brukte hijab, dette til tross for at hun var en troende og praktiserende muslim også før hun begynte med hijab. Dermed er dette et klart eksempel på at andre tillegger hijaben visse betydninger, som videre kan sette begrensninger på en persons handlingsrom (jf. Goffman, 1990).

6.3 Å være og å bli ”veldig religiøs” – hijabens betydning for informantenes religiøse prosjekter

Jasmines erfaring av å ikke bli invitert i selskap på bakgrunn av andres antagelser om hva hun kan og ikke kan gjøre, er et eksempel på hvordan hijaben kan ansett for å være, og få funksjon som, grensesetter. Eksempelet illustrerer at Jasmines hijabbruk har blitt lest som at hun er ”så religiøs” at det for familiemedlemmene har vært klart at hun ikke kan være der det serveres alkohol. Deres tolkning av hva Jasmines hijabbruk innebærer, avviker fra Jasmines egne tolkninger. I dette kapittelet vil jeg undersøke nærmere hvordan informantene selv beskriver hijaben og i hvilken grad den forplikter, og dermed har påfølgende ”plikter” og ”krav”. Er det slik at informantene anser hijaben som en plikt, eller et krav som resultat av deres religiøsitet: Er det plikter og krav som ”kleber til” hijaben i seg selv, eller er hijaben et tegn på at informantene har nådd en viss grad av religiøsitet?

Jasmine forteller om hva det innebar for henne å begynne med hijab:

Når du plutselig skal ta på hijab så er det ikke bare utseende som blir forandret. Det er mye som må forandres. Det er... Du må forandre deg innvendig. Meningene må bli forandret litt, og... Du må prøve å se ting fra et litt annet synspunkt, da. Jeg måtte

endre stilen min, for det første. Jeg måtte... Fordi jeg gikk med trange bukser, så jeg måtte slutte med det. Og det tok veldig lang tid. Det å finne riktige klær som passet til hijaben min og sånn, det fikk meg til å... Hva skal jeg si? Det var ikke en bra periode. Og de første månedene så sleit jeg veldig med å klare å tilpasse meg det. Det er ikke... Du skal på en måte klare å tilpasse deg etter hijaben, da. Det er jo regler for det og. Når du har den på, så må du tildekke deg ordentlig. Du skal for eksempel ikke gå med trange bukser, du skal ha skjørt som ikke viser kroppsformen. Så må du være tildekket overalt, da. Også, jeg vet at jeg er bedre uten hijab, og det å ta på hijab var jo på grunn av religionen. Og derfor måtte jeg se meg i speilet flere ganger og spørre meg: 'Kler jeg det? Hva kommer folk til å si?' Jeg har hatt perioder der jeg har hatt tanken: 'Er jeg virkelig klar for det? Skal jeg ta den av?' De to første månedene var det slik. Men, så starta jeg på skolen, så gikk det greit. Men jeg har ikke tenkt sånn: 'Nei, nå må jeg ta den av' eller noe sånt. Men ja, jeg gikk gjennom... Det var vanskelige tider, de to første månedene. For det var... Det var virkelig vanskelig å tilpasse meg hijaben, da (Jasmine).

Jasmine fortsetter: "Det var det innvendige... Det å ta på seg klærne, og... Meningene måtte endres. Jeg måtte være mer sånn... Jeg måtte passe på det jeg gjorde. For det første, oppførselen min måtte endre seg." Jasmynes utsagn viser at å begynne med hijab, for henne, innebar endring. Hun starter med å si at hun måtte endre seg innvendig, men det hun forteller videre er utvendig, heller enn innvendig; klær, meninger (når det er snakk om meninger som skal ytres) og oppførsel. Der hvor hun nevner det innvendige, er det rimelig å anta at hun selv erfarte å måtte gjøre disse endringene, som en vanskelig prosess, som var vanskelig rent mentalt. Det at hun selv mener at hun er "bedre" uten hijab er interessant, det fremstår nemlig som at hun har måtte gjøre endringer hun nødvendigvis ikke har likt å gjøre fordi hun synes hun ser bedre ut uten hijab: Hun måtte ofre noe av seg selv for å passe inn i en rolle som er forventet av en muslim som bruker hijab. Det som er interessant her er at Jasmine så disse endringene som nødvendige først når hun skulle begynne med hijab.

Nour har en litt annen tilnærming til hva det innebærer å begynne med hijab, og vektlegger en gradvis tilpasning:

I islam så er det slik at, når du kommer i puberteten, og menstruerer og alt som er, så er det på en måte obligatorisk å be. Egentlig også å dekke deg til. Men igjen, Gud har gitt oss friheten til å velge, så du velger selv hvor mye du vil praktisere. Men, du vet hva reglene er, liksom. Det er ingen som tvinger deg til det. Gud har sagt det til oss i Koranen, hvordan vi skal gå frem. Så det er liksom opp til hver enkelt. For eksempel, jeg begynte da jeg var liten, så da var det ikke så vanskelig for meg å praktisere mer. Men så har du noen som... Jeg har venninner som begynte med hijab på videregående for eksempel, og da er det sånn, hvis du har lagt merke til det, så går ikke jeg med bukser. Det er liksom fordi, de er jo stramme, og viser mer former og sånne ting. Det gjorde jeg da jeg var liten [brukte bukser]. Da gikk jeg med hijab og bukser. Men som sagt, man begynner sakte. Venninnene mine, de gikk med vanlige klær da de begynte

med hijab, også etter hvert så ble klærne bedre. Nå tenker jeg at det er ikke det viktigste å begynne med den først. Det er kanskje det innvendige, også når du har det innvendige, så kommer det utvendige automatisk (Nour).

Det ser altså ut til at det for Nour ikke er så viktig om man følger alle ”regler” med en gang man begynner med hijab, og at det heller er som et puslespill hvor en og en brikke faller på plass, og til slutt så har man et helt bilde. Det er tydelig at Nour mener at det innvendige, tro og hengivenhet til Gud, er det viktigste. Hun gir uttrykk for at man kan være vel så religiøs med hijab som uten, eller å bruke hijab og gå med (trange) bukser. Hijab fremstår altså ikke som noe som signaliserer en religiøs fullkommenhet, det kan være den første brikken i puslespillet som legges, så vel som den siste. Nour forteller videre at hun på videregående begynte å passe mer på tidene for bønn: ”Det var da, holdt på å si, at det utvendige gikk mer på plass, da. Jeg sier ikke at jeg er perfekt i dag [hun ler]. Men jeg prøver!” Hun forteller om venninner som selv ikke bruker hijab, men som ber og ”gjør alt”, men at de venter med å begynne med hijab til den dagen de vet at når de tar den på, så vil de aldri ta den av igjen: ”De vil ikke angre.” Jasmine og Nours synpunkter illustrerer dermed to forskjellige syn på nivå av religiøsitet i forhold til det å bruke hijab. Der hvor det å begynne med hijab, for Jasmine, var et startskudd som innebar å endre seg for å innfri ”religiøse krav”, har Nour et syn som åpner for en mer gradvis prosess, der hvor hijab heller ser ut til å være resultat av religiøs praktisering som er internalisert over tid. På samme tid er det interessant hvordan Nour, uten å kanskje være klar over det selv, omtaler å bruke hijab som påbud og som fritt valg, om hverandre. Hun sier innledningsvis at det ”egentlig” er obligatorisk å dekke seg til når en når pubertetsalder, samtidig som hun sier at en står fritt til å velge selv og at det ikke skal være noen som tvinger en, men at :” [...] du vet hva reglene er, liksom.” I kapittel 7.3 vil jeg ta opp igjen denne tematikken, og diskutere hvordan informantene forteller om påbud/tvang versus fritt valg, med utgangspunkt i begreper som selvstendighet, individualitet og autentisitet.

6.3.1 No way back?

Flere av informantene stiller seg kritisk til det de omtaler som ”vinglende” bruk av hijab, det vil si at man bruker den i noen sammenhenger, og ikke i andre. Flere av informantene gir uttrykk for at å begynne med hijab innebærer at det er noe som skal vare livet ut. Jeg spør Farah om dette, og hun svarer:

[...] hvis jeg bærer det, så er det ’no way back’, tenker jeg, da. Har jeg valgt det, så har jeg valgt det. Da må jeg bære på det. Og det jeg egentlig ville var at når jeg først velger noe, så skal jeg være veldig glad over å ha tatt det valget. Eller, å ha tatt den

avgjørelsen. [...] Men samtidig så var jeg sånn: 'Å herregud, nå tenker de andre når jeg begynner med det... Hvordan skal jeg liksom gjøre alt sammen?' (Farah).

Det fremstår som at det å begynne med hijab for Farah er et tegn på at hun er en praktiserende muslim som gjør "alt". Det ser ut som at dette aspektet gjorde at hun kviet seg litt i forkant av å begynne å bruke hijab. Dette fordi det ville resultere i at andre ville kunne komme til å ha antagelser om hennes grad av praktisering og forventninger om at hun måtte "gjøre alt". Farah og jeg snakket videre om det å begynne med hijab, for å så slutte med det igjen, eller å bruke hijab i noen sammenhenger, men ikke i andre. Farah sier at tanken på det, for henne, er den verste tanken hun kan ha. Hun forklarer at for henne, det å være "av-og-på" når det kommer til hijab, "da har du ikke noe, du står jo ikke for noe! Da er det kanskje bedre at du ikke bruker det, enn å være sånn av og på." Jeg spør henne om hun tror at noen kan ha like sterk gudstro, og være praktiserende på alle andre områder, men fortsatt variere til hvilken grad de bruker hijaben, og hun svarer:

Ja, jeg tror kanskje... det er jo sikkert litt varierende fra person til person hvordan man vil gjøre det. Men jeg tenker, du har jo Koranen som sier at du må bære det. Så skal du på en måte, okay, du velger å bære det, men samtidig så velger du ikke å bære det? Det må jo stå på et sted da? Det er litt vanskelig å svare på det. Det er jo fra person til person. Men min mening er at hvis du velger å bære på det, så skal du ikke ta det av (Farah).

Farah avviser ikke muligheten for at noen kan være praktiserende muslimer, men fortsatt velge å bruke hijaben litt mer fritt. På en annen side så er det tydelig at hun ikke forstår seg på det. Dette fremkommer ved at hun antyder at å bruke hijab inkonsekvent signaliserer at man ikke har tatt stilling til sin posisjon som praktiserende muslim. Dette kan ses i lys av Roald (2005) som skriver at det i den islamske debatten er vanlig at kvinner som bruker hijab blir ansett som praktiserende muslimer, der hvor kvinner som ikke bruker hijab blir ansett for å være "dårlige" muslimer.

Nadia er den eneste av informantene som har begynt med hijab, tatt den av over en lengre periode, for å senere begynne å bruke hijab igjen. Hun begynte som nevnt med hijab like før første klasse på videregående skole, og hun brukte den i to år før hun sluttet. Hun begynte med hijab igjen omtrent tre år senere. Nadia forteller at det var flere faktorer som bidro til at hun sluttet med hijab første gangen hun brukte det. Først og fremst nevner hun sosiale sammenhenger, som for eksempel fester, som en av grunnene til at hun sluttet:

Jeg hadde jo veldig mye [tanker om at det ville være lettere å ikke bruke hijab], sånn, første gang jeg brukte hijab... Sånn sosialt. Så ville jeg jo veldig gjerne ut, og da passet det jo ikke med hijab. Og det var jo den nysgjerrigheten som gjorde at jeg valgte å ta den av. For jeg visste jo ikke på en måte hvordan det er... å gå ut. Hvordan det er å ha, eller gå på, fester. Ja, hvordan det er på sånne ting (Nadia).

For Nadia var det riktig å slutte med hijab da hun ønsket å prøve ut ting som hun ikke mente var forenelig med å bruke hijab. Hun vektlegger *intensjon*, og sier dermed at om en ikke har planer om å praktisere og bruke hijab i tråd med religiøse anbefalinger og normer, så ser hun ikke poenget med å bruke hijab. I dag bruker Nadia hijab igjen, men bruker bukser og er vestlig kledd.

Det er altså store forskjeller i informantenes erfaringer og i hva slags funksjon hijaben har når det kommer til deres religiøse prosjekter. De sprikende tolkningene av hva som ”følger med” eller hva som burde ”være på plass” når en begynner med hijab illustrerer at det er store variasjoner når det kommer til å forhandle og reforhandle disse aspektene. Noen av informantene beskriver en religiøs utvikling som startet med, eller resulterte i hijab, hvor andre beskriver en praksis og hijabbruk som har vært preget av omfortolkninger og reforhandlinger. Et mangfold av betydninger og fortolkninger ser dermed ut til å være i spill hos flere av informantene, og det kan se ut til at det foreligger både små og store endringer i tolkningsmønster og betydninger hos samtlige. Den mest signifikante forskjellen på dette området er derimot informantenes syn på hvorvidt disse reforhandlingene og omfortolkningene resulterer i at en blir ”dårlig” eller ”mindre” muslim, eller ”mindre” religiøs.

6.4 Hijab, verdighet og frigjøring

At one end of the spectrum, the choice to veil defines veiled women as 'different' at a time when the current climate of anti-Muslim hostility makes them vulnerable to verbal abuse and violence for this act of defiance. [...] This symbolism brings the veiled woman very visibly into the public sphere where she simply cannot walk by unnoticed (jf. Afshar et al., 2005 og Kapur, 2002 i Chakraborti & Zempi, 2012, s. 274).

Sitatet over eksemplifiserer det åpenbare stigmasymbolet hijaben utgjør for mange muslimske kvinner i ikke-muslimske vestlige land. Hijab som stigmasymbol innebærer at andre mennesker vil tilskrive hijabbrukeren visse attributter og/eller gjøre antagelser om undertrykkelse, tvang, mannsdominans, politiske standpunkt, identitet, verdisett, religiøsitet, og lignende (Goffman, 1990). Disse antagelsene vil nødvendigvis ikke bli gjort hvis personen ikke bruker hijab. Flere av informantene har opplevd å bli forhåndsdomt på bakgrunn av at de

bruker hijab. Derfor vil dette være tema i dette kapitlet og vil videre diskuteres i kapittel 7.1.1, ”Jeg trenger liksom ikke å bli redda” og 7.1.2, ”Hijab som trussel- og fiendebilde”.

6.4.1 Hijab og informasjonskontroll

For det du ser, som etnisk norsk... Det kan på en måte... Det du ser av meg kan få deg til å få andre synspunkter, eller andre tanker om religionen min. Det kan jo være alt mulig. Du kan få all slags mulige tanker. Og det er det jeg er redd for, da (Jasmine).

I sitatet over gir Jasmine uttrykk for en bevissthet om at andre menneskers meninger om islam vil kunne komme til å bli påvirket av andres lesning av henne og hennes hijabbruk. Dette er i tråd med Goffmans (1990) stigmatteori. Som nevnt kan stigmatysymboler være *tegn avgitt* eller *tegn gitt* (jf. Goffman, 1990; Vassenden & Andersson, 2011, se kapittel 4.1). Hijab kan ses som et *tegn gitt*. Dermed kan det oppleves problematisk når andre mennesker ilegger hijaben andre attributter og funksjoner enn hva brukeren selv gjør, og ønsker å signalisere. Ettersom hijaben er synlig, og et *tegn gitt*, har ikke Jasmine kontroll over hva andre mennesker tenker om henne på bakgrunn av dette. For å redusere sannsynligheten for at andres lesning av henne vil være knyttet til stigma, negative assosiasjoner og stereotypier, gir hun uttrykk for at det er viktig å se seg slik at hun bidrar til å tegne et positivt bilde av islam.

6.4.2 Ambassadører for islam

Jasmine gir uttrykk for at det er viktig for henne å ”representere islam på en fin måte”, og at å være en god representant for islam innebærer å være snill og barmhjertig, og å hjelpe andre. Hun sier videre at ”når det er med hijab på, da er du på en måte... Jeg vet ikke. En fin illustrasjon av islam, da...” Det kan dermed tolkes som at Jasmine er klar over at mennesker kan ha negative assosiasjoner til hijab, men at hun håper at hvis hun som bruker hijab er snill og barmhjertig og tilbyr en hjelpende hånd til de som trenger det, vil hun kunne bidra til å endre det synet mange mennesker har på islam og muslimer.

Nadia forteller at hun først og fremst bruker hijab fordi ”det er en god ting, sånn religionsmessig.” Dette fordi hun tror på Gud, og å bruke hijab anses som en god ting fra et religiøst ståsted: ”Å være muslim for meg, er å være en god person, gjøre gode handlinger og være gudfryktig.” Hun vektlegger også det å ”vise verden” at hun er muslim: ”Sånn at jeg på en måte ikke skjuler meg. Det er en helt åpenlys del av meg.” Det fremstår som viktig for Nadia at det er lett gjenkjennelig for andre at hun identifiserer seg som muslim. Hun uttrykker at hun et ønske om at hennes muslimske identitet skal være synlig, det skal ikke være noen tvil om det. Å dermed anta at hun ønsker at andre mennesker skal lese hijaben som et tegn på

at hun er et godt menneske, som gjør gode handlinger, og er gudfryktig, er rimelig. Amina vektlegger også hijabens viktighet i den forstand at den identifiserer henne som muslim. For henne innebærer det ”at man er et menneske som prøver å være god mot andre. Å behandle folk godt uavhengig av hvordan de behandler deg.” Dette er i tråd med det Jacobsen (2002, s. 172) sine informanter forteller. Også de knytter hijaben til visse personlige kvaliteter og attributter som muslim: Hijaben er av betydning for hvordan de unge kvinnene vurderer egen atferd, og påminner og motiverer dem til å oppføre seg og handle på visse måter (Jacobsen, 2002).

Det kan sies at alle informantene har en viss grad av informasjonskontroll, samtidig kan dette også fremstå som en viktig grunn for at de bruker hijab: De utøver sin informasjonskontroll i den grad hijaben bidrar til å *vis*e at de er muslimer. De blir nok også det av de aller fleste, men hva de utenforstående legger i det å være muslim vil kunne variere og ikke nødvendigvis stemme overens med det de selv legger i det å være muslim. Dette støttes av Døving og Kraft (2013) som skriver at ”[h]ijaben er utvilsomt et tegn på islams tilstedeværelse. Utover det er den et mangetydig symbol med ulikt innhold for både brukerne og dem som mener noe om bruken” (s. 131). Det fremkommer av intervjuene at informantene er vel vitende om det, og at dette da også er en motivasjonsfaktor for dem: De ønsker å gi et positivt inntrykk av muslimer og islam. På den måten har de et verdighetsprosjekt og ønsker om å etablere motsemmer til utbredte holdninger til muslimer og islam som preger samfunnet og medie- og nyhetsbildet.

6.4.3 Hijab som frigjøringsprosjekt – å gjøre motstand med hijab

I tillegg til at hijaben kan se ut til å fungere som et virkemiddel i et verdighetsprosjekt, tyder det også på at den for noen av informantene har en frigjørende funksjon. Her vil jeg presentere og drøfte forskjellige eksempler på hvordan informantene beskriver hijaben som frigjørende:

Før jeg brukte hijab, så var jeg liksom veldig sånn... forvirra over hvem jeg egentlig var. [...] Så da gikk jeg jo kanskje litt mer, sånn... med klær som gjorde at folk misforstod, og trodde at jeg var... Eller, at man kanskje ikke respekterer kroppen sin og sånn, da. Og så er det det motepresset og alt i Vesten, og andre steder også selvfølgelig! At man får et sånn press på at samfunnet bestemmer hvordan du skal kle deg, og se ut. Også skal du være så pen som mulig, og ja, alt det der (Amina).

Aminas beskrivelse av hvordan hijaben for henne virker frigjørende fra forventningspress med tanke på bekledding og utseende er ikke et nytt fenomen. Thorbjørnsrud (2004) skriver i sitt bidrag ”Motstand mot slør/motstand med slør” i boken *Hijab i Norge* (Høstmælingen,

2004) om hvordan hijab, av flere kvinner tidligere, har blitt brukt som et symbol for å signalisere hva slags samfunn de ønsker seg, og hva de var imot. ”Gjennom å velge denne drakten markerte kvinner dermed sin motstand mot den rådende materialisme generelt og motepresset ... og [markerte seg som] motstandere av urettferdige, materialistiske samfunn” (Thorbjørnsrud, 2004, s. 47).

Amina har sannsynligvis erfart å blitt lest annerledes enn hva hun selv ønsket, før hun begynte med hijab og gikk i ”typiske vestlige klær”. Hun gir uttrykk for at måten hun kledde seg på førte til at mennesker hadde antagelser om, og forventninger til, henne som person. Dette aspektet kan også knyttes til informasjonskontroll (Goffman, 1990). Ved å gå kledd som de fleste andre, kan det antas at Amina i mindre grad har erfart å ha kontroll over andres lesning av henne. Ved å bruke hijab hevder hun å hun har blitt frigjort fra disse forventningene og antagelsene fra andre mennesker, og at det er lettere for henne å selv bestemme hva skal kle seg i, uten å føle seg bundet av de rådende normene i samfunnet. Dermed signaliserer ikke bare hijaben at hun er muslim, men også at hun tar avstand fra klesnormer og forventninger knyttet til utseende. For Amina har hijaben hatt en frigjørende funksjon i det at hun selv har tatt styring over hvordan hun uttrykker egen identitet, hvem hun er, og at det fører til at hun i større grad erfarer å bli lest slik hun selv ønsker.

Thorbjørnsrud (2004) skriver videre: ”Samtidig hevdet mange kvinner at denne drakten fungerte frigjørende fordi den bidro til å beskytte kvinnen mot uønskede tilnærmelser fra menn og mot sladder som kunne true hennes rykte” (s. 47). Dette aspektet har typisk vært et argument for forkjempere av hijaben i debattene som har foregått gjennom de siste årene. Ingen av informantene ordlegger seg i den grad at det fremstår som at dette er et aspekt som er viktig for dem, eller noe som har en frigjørende effekt når det kommer til objektivisering eller seksuelle tilnærmelser. Derimot så vektlegger informantene ord og setninger som ”å skjule”, ”å dekke”, ”man skal ikke stikke seg ut, og man skal ikke tiltrekke seg oppmerksomhet”, ”å gå med løst hår, eller sånn at håret vises, det vil jo gjøre at du får mer oppmerksomhet.” Disse ordene og setningene beskriver alle sammen hijabens funksjon som en seksuell demper. Informantene tenker seg at den bidrar til å forhindre menns fristelse, og dermed forhindre at de blir objekter for seksualisering. Ingen av informantene beskriver det som en frigjøring, derimot fremstiller de hijaben som et verktøy de må ta i bruk, eller er pliktig å bruke, for å unngå eller beskytte seg mot denne uønskede oppmerksomheten.

Det siste eksempelet jeg ønsker å drøfte, er fra intervjuet med Selia, hvor hun beskriver hijaben som frigjørende på en måte som skiller seg fra de andre informantenes beskrivelser:

Jeg så veldig mange bære det [hijab på videregående], og det på en måte frigjorde dem fra medias fokus, da. Og menneskers fokus, generelt. Og de er så frie. Det bare gjorde noe med meg. [...] Jeg får den respekten jeg skal ha, uten å be om det. Jeg synes det er litt dumt samtidig, for andre kvinner [uten hijab], for de må på en måte jobbe seg til det, da. [...] Det er bare det synet enkelte mennesker har... På å se to forskjellige kvinner. En som er tildekt, og en som ikke er det. Og det bare får en til å tenke annerledes, men det er jo veldig rart... (Selia).

Selias måte å omtale hijaben som frigjørende på skiller seg fra de andre informantene (som vist i de foregående eksemplene) Med de rådende maktdiskursene i samfunnet, som i stor grad er preget av medie- og nyhetsbildet, og i lys av de siste årenes debatter knyttet til hijabpraksis (se kapittel 2.3), vil det være mer naturlig å tenke *vert imot*. Et spørsmål Selias utsagn åpner for er: Ettersom media i stor grad fokuserer på kvinner i hijab, gjør hun seg ikke da mer synlig, og dermed mer utsatt, altså ikke frigjort? Gjør hun seg mer synlig som annerledes, og mindre synlig for seksuell objektivering?

For å forstå Selias utsagn mener jeg det er viktig å dekonstruere det, dele det opp og snu på det. Samtidig, mener jeg at hennes forståelse kommer tydeligere frem hvis en ser bort fra ”medias fokus”, og leser ”menneskers fokus” som ”*andre muslimer*”. Hvis vi gjør dette, sitter vi igjen med at *hijab frigjør en fra andre muslimers fokus, som resulterer i at hun får respekt (der hvor det er vanskeligere for muslimske kvinner uten hijab å få respekt)*. For Selia har hijaben altså en spesifikk funksjon, men som høyst sannsynlig kun har den funksjonen hun sikter til innenfor muslimske miljøer. Med den rådende hijabdiskursen som preger dagens samfunn, er det vanskelig å forstå hvorfor en utildekt muslimsk kvinne (en som ikke bruker hijab) vil ha vanskeligere for å få respekt enn en tildekt kvinne (med hijab) fra majoritetssamfunnet. Dermed er en gyldig fortolkning her er at respekten hun mener kommer lettere hvis en bruker hijab, kommer fra mennesker som selv er religiøse og praktiserende muslimer.

6.5 Hijab som en nødvendighet – ”Om jeg skulle gått uten hijab et sted, så hadde jeg følt meg naken”

Overskriften er et sitat fra intervjuet med Jasmine. Etter hun sa dette, fulgte jeg opp med å spørre: ”Hvis noen hadde bedt deg om å gå til postkassen...?” Jasmine avbryter meg før jeg får fullført spørsmålet, og hun svarer klart og tydelig: ”Jeg gjør det ikke uten hijab!” Jeg

prøver å spørre henne hvordan hun ville reagert hvis hun måtte gjøre det, og Jasmine er like bastant som på forrige spørsmål og svarer: ”Det hadde ikke gått. Du kan tvinge meg så mye du vil, men jeg hadde ikke gjort det. Noe annet er ikke aktuelt. Jeg ville tatt den på!” Hun har også over lengre tid hatt vanskelig for å avgjøre om hun skal begynne på treningssenter eller ikke. Det finnes treningssentre som har avdelinger bare for kvinner, men Jasmine stiller seg kritisk til å vise hår, bein og armer, også for andre jenter og kvinner. Det fremstår altså som at det i Jasmines tilfelle ikke er rom for å vike. Hennes svar gjør det tydelig at hijaben er noe som er uunngåelig for henne når det kommer til å bevege seg ute i det offentlige rom. Hun nekter å vise seg uten hijab og den kan dermed anses for å være en nødvendighet for henne.

Jasmine er den av informantene som i størst grad forklarer egen hijabbruk med tanke på tildekkning, og som videre påpeker viktigheten av ”skikkelig” oppførsel: Hun må ”passe på” hva hun gjør. Disse aspektene kan anses for å være en måte for Jasmine å (1) være en god ambassadør for islam på, og (2) gi verdighet til en religion som regelmessig blir omtalt negativt i media- og nyhetsbildet og i samfunnet forøvrig. Det viser også hvilke personlighetstrekk Jasmine ønsker å bli identifisert med, på samme tid som det kan ses som uttrykk for at hun følger det ”normative islam” og religiøse påbud.

Jasmines anstrengte forhold til å vise seg utildekt kan tolkes som uttrykk for at hennes hijabbruk ikke bare gir en trygghet i den form av at hun skjuler kroppen, men at hun utad signaliserer noe som kan ligne pietistisk fromhet. Dette i form av å illustrere uskyld og renhet. Dette kan også ses i sammenheng med at Jasmine knytter sterkt ubehag til det å snakke om, eller bli fortalt om, kropp, seksuell helse og seksualitet, både med venner, foreldre og i skolesammenheng. I ungdomsskolealder ønsket Jasmine å begynne med hijab, men unnlot å gjøre det fordi menneskene i samfunnet rundt henne kjente henne uten hijab. Da hun flyttet fra hjemstedet til en ny by følte hun at det var hennes eneste sjanse til å begynne med hijab. Dette fordi hun ikke ønsket at naboer og andre rundt henne skulle se håret, beina eller armene hennes, og hennes gamle naboer og bekjente kjente henne uten hijab. En mulig tolkning her er at det ikke ville være mulig å tre inn i en rolle som for henne signaliserer uskyld og renhet, når de rundt henne har sett henne utildekt, og med en annen oppførsel og andre meninger – den rollen ville være vanskelig å gjøre troverdig.

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert hvilke funksjoner hijaben ser ut til å ha for informantene. Det fremkommer at hijaben gjør det lettere for noen informanter å ta avstand fra aktiviteter de ikke ønsker å delta i: At hijaben kan ha en forklarende funksjon i seg selv. Hijaben kan i noen tilfeller også bidra til å sette grenser for informantene, i den grad at noen mennesker knytter religiøse krav og påbud til det å bruke hijab og dermed trekker konklusjoner om at personen som bruker det ikke kan ta del i aktiviteter slik som bursdagsfester hvor det serveres alkohol, og lignende. Dette kan ses i lys av informasjonskontroll: Informantene signaliserer noe ved å bruke hijab, men de signalene de ønsker å gi ved å bruke hijab er ikke nødvendigvis det andre leser hijaben som. Videre kan disse subjektive lesningene av informantenes hijabbruk ses som pretisjesymbol i noen situasjoner, og stigmat-symbol i andre (Goffman, 1990). Der hvor Farah forteller om hennes mening om ”vinglende” bruk av hijab (se kapittel 6.3.1, ”No way back?”) kan en se det slik at hennes mening er at mennesker som begynner med hijab for å deretter ta den av, eller å bruke den i noen situasjoner og ikke i andre, ikke er ”ordentlig” muslim, og at de personene ikke har tatt stilling til sin posisjon som praktiserende muslim.

Av dette kapittelet fremkommer det at hijaben er viktig når det kommer til informantenes religiøse identitet: En helhetlig muslimsk identitet, som samtidig ser ut til å bære preg av å være svært sammensatt. Ingen av informantene legger vekt på foreldrenes landbakgrunn. I stedet for å omtale seg som tyrker, marokkaner, iraker, somalier eller pakistaner, vektlegger de fleste informantene sin muslimske og religiøse identitet. Det fremstår som at en islamsk/muslimsk identitet er den de ønsker å ivareta og vise utad, og at å bruke hijab er en måte for dem å komme nærmere religionen, samtidig som den viser andre mennesker at det er islam de identifiserer seg med, og muslim de identifiserer seg som. Det vil si at det kan se ut som at en bredere religiøs identifisering og tilhørighet til religion er av større viktighet for informantene enn hva en identifisering med foreldrenes fødeland har. Selv om vi ser at informantene vektlegger deres muslimske identitet og tilknytning til islam når de begrunner egen hijabpraksis, er ikke det ensbetydende med at deres identiteter er avgrensede enheter som kun er knyttet til å være muslim, eller at å være muslim er noe som har et statisk og uforanderlig ”innhold”.

I neste kapittel, ”Hijab og samfunnet – hva preger hverdagen?”, vil jeg undersøke og drøfte de erfaringene informantene har hatt i møte med både storsamfunnet og andre muslimer. Jeg vil

se nærmere på informantenes erfaringer og hvorvidt det er variasjon mellom disse kontekstene. Videre vil et tema være hvordan hijab kan være et stignasymbol i en kontekst og et prestisjesymbol i en annen (jf. Goffman, 1990, se kapittel 4.1).

7. Hijab og samfunnet – hva preger hverdagen?

Flere av informantene har møtt mennesker som har ytret negative holdninger mot dem. Det varierer hvordan informantene reflekterer over og forklarer disse hendelsene. Noen bagatelliserer det og noen er overrasket at de ikke har blitt møtt med mer negativitet. Andre beskriver at de blir provoserte, at negative holdninger fra andre gjør ønsket om å være ”annerledes” enda sterkere (jf. Prieur, 2004, se kapittel 4.6.2). I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte hvordan informantene beskriver deres erfaringer med negative holdninger i samfunnet, i hvilken grad negative fremstillinger av muslimer og islam i medie- og nyhetsbildet preger informantene og deres liv, og videre i hvilken grad dette påvirker hvordan de manøvrerer i sine sosiale landskap i hverdagen (kapittel 7.1). Kapitlet vil også bidra til å tegne et bilde av hvordan informantene erfarer møter med andre muslimer og hvilke forventninger de blir møtt med (kapittel 7.2).

7.1 Virkningen av stigmatisering og generaliseringer

Som tidligere nevnt er det utallige saker om islam og muslimer i dagens medie- og nyhetsbilde (se kapittel 2.3). ”Relasjonsforholdet mellom den offentlige sfære og den offentlige opinion går begge veier; den offentlige opinion er representert i mediene samtidig som mediene også former opinionen” (Døving & Kraft, 2013, s. 126). Hvordan relaterer informantene seg til de rådende maktdiskursene i samfunnet når det kommer til islam, muslimer og hijab? Og i hvilken grad berører disse maktdiskursene deres liv?

7.1.1 ”Jeg trenger liksom ikke å bli redda”

En av de vanligste stereotypiene og generaliseringene om muslimske kvinner i dag, er at de er undertrykte, tvunget og ufrie (Ahmadi, 2008; Døving & Kraft, 2013; Høstmælingen, 2004; Roald, 2001, 2005). Når jeg spør Mona om hun ville følt seg ukomfortabel hvis hun gikk til postkassen utenfor huset uten hijab, svarer hun:

Ja, nettopp! Det er nettopp det som er så innmari ironisk. For jeg føler at i dagens samfunn så er det veldig mange som antyder at jeg liksom er tvunget til å bære hijab. Og da prøver de, holdt på å si, å redde meg ut av en situasjon jeg i utgangspunktet er veldig komfortabel med. Jeg trenger liksom ikke å bli redda. Men, jeg føler at folk ikke snakker med oss. Men snakker på vegne av oss (Mona).

Dette eksempelet illustrerer at de møter mennesker som i stor grad ser ut til å være preget av den utbredte tanken om at muslimske kvinner som bruker hijab er tvunget og undertrykte, og

at islam som en patriarkalsk religion står ansvarlig. Disse holdningene, som informantene møter daglig, kan ses som et resultat av sosialt konstruerte forestillinger om annerledeshet og islam som trussel mot ”det norske” (Bullock, 2002; Døving & Kraft, 2013; ECRI, 2009; Roald, 2005; Thorbjørnsrud, 2004). Anne Hege Grung (2007) påpeker dermed et viktig poeng da hun sier at ”[m]ange tenker at jo mer aktiv du er som muslim, jo mer undertrykket er du. Men det kan være motsatt” (s. 70). Der Mona opplever en frihet av å selv ha valgt å bruke hijab av eget ønske, blir hun møtt med forestillinger om at hun er undertrykt og befinner seg i en situasjon som hun trenger hjelp til å komme seg ut av. Mennesker hun møter tror ofte at hijab er noe hun blir tvunget til og dermed noe hun *må* bruke.

Disse tendensene til holdninger og forestillinger, som dreier seg om at kvinner som bruker hijab er undertrykte og tvunget, kan også Nour fortelle om. Hun har opplevd at en mann, som var inne på arbeidsplassen hennes, ropte mot henne og ytret sin fortvilelse over at hun brukte hijab. Etter dette hadde han sagt: ”Ikke tro feil, det er bare det at du hadde vært vakker uten. Jeg skjønner ikke hvorfor du må gå med det!” Hun forteller videre at det ikke hadde gjort henne noe dersom mannen hadde spurt henne ordentlig om hvorfor hun bruker det. Nour hevder at det i slike tilfeller er menneskers uvitenhet, eller misoppfatninger av islam, som ligger til grunn. Dette kan tolkes slik at Nour selv har oppfattet mannens kommentarer som resultat av hans forestillinger om at hun er tvunget, og at hun dermed ikke har noen autonomi når det kommer til å bruke hijab. Dette kan ses i lys av det An-Magritt Hauge (2007) skriver om at mennesker med innvandrerbakgrunn kan finne seg selv i situasjoner som av dem kan oppfattes som ustabile, og at dette til dels handler om hvordan de oppfatter og erfarer å bli lest av andre mennesker i samfunnet forøvrig. Dette forklarer hun delvis med problemorienterte mediedebatter og nyhetsfremstillinger som ofte bidrar til generaliseringer om mennesker med innvandrerbakgrunn¹⁷, hvor ett eksempel ”er debattene om tvangsgifte og om bruk av hijab, der man nærmest får inntrykk av at alle familier tvinger sine unge inn i uønsket ekteskap og å gå med et hodeplagg de ikke ønsker å gå med” (Hauge, 2007, s. 275).

7.1.2 Hijab som trussel- og fiendebilde

De negative holdningene informantene blir konfrontert med i hverdagen er ikke bare relatert til forestillinger om undertrykking og tvang, som eksemplifisert i kapittel 7.1.1, ”Jeg trenger

¹⁷ Se kapittel 2.3 for mer om fremstillinger av annerledeshet, islam og hijab i politikk og presse.

liksom ikke å bli redda”. Flere av informantene har også erfart å bli trakassert på bakgrunn av at de er muslimer.

Mona hevder at ubehagelige situasjoner, hvor hun blir utsatt for negative bemerkninger, forekommer oftere nå enn tidligere. Hun gir et eksempel på en situasjon hun opplevde som svært ubehagelig på kollektiv transport:

I forrige uke, på vei til skolen, var det et eldre ektepar som satt ved siden av meg på bussen. Bussturen tar kanskje 25 minutter for min del. De satt ved siden av meg hele veien, og på den tiden så snakket de bare negativt om muslimer, høyllytt! (Mona).

Mona forteller at hun i slike situasjoner må anstrenge seg for å ikke havne i en diskusjon. ”Fordi jeg vil ikke, jeg orker ikke å lage kvalme i hverdagen. Men det er veldig mange sånne enkelthendelser som gjør at man kommer til skolen og er i skikkelig dårlig humør,” og gir uttrykk for at slike hendelser preger henne resten av dagen.

Nadia forteller om en hendelse på offentlig kollektivtransport. Klassen hennes skulle på museumsbesøk, og hun hadde vært igjen på skolen litt lengre enn resten av klassen grunnet elevrådsarbeid. Hun forteller:

Da jeg gikk på bussen så ble jeg dyttet av bussen av ei dame som kom like bak meg. Hun dro i meg og sa: ’Du skal faen ikke inn før meg, din jævla muslimkjerring!’ Hun dytta meg av bussen og ville ikke at jeg skulle sitte på. Da jeg endelig kom inn på bussen, så satt hun foran meg. Så byttet hun plass og snakket, i de ti minuttene reisen tok, om hvor ’jævlig’ jeg var... (Nadia).

Jeg spør Nadia hvordan hun reagerte, om hun sa noe tilbake til denne personen, og hun svarer: ”Nei... Du blir helt lamslått når noe sånt skjer... Det var vanskelig å følge med på museet etterpå. Det var ikke like enkelt.” Dermed gir også Nadia, på lik linje med Mona, uttrykk for at hendelsen preget henne resten av dagen.

Mona og Nadias fortellinger viser at unge muslimer i dag erfarer å bli trakassert, enten direkte eller indirekte, i det offentlige rom. Som nevnt er en betraktelig del av sjargongen som blir brukt om muslimer og islam i den norske offentligheten negativ (se kapittel 2.3). Videre blir omtalen av sensasjonelle og ekstreme hendelser eller enkeltindivider omgjort til å handle om og gjelde alle muslimer: Negativitet blir kollektivisert (Døving & Kraft, 2013). Berit Thorbjørnsrud understreker dette paradokset i en artikkel i Klassekampen (2004):

I norsk rettsvesen er det eit prinsipp at ingen er skuldige før dei er dømde, men med muslimane vert det motsett: Dei er alle skuldige før dei er frikjende. Og i Noreg

oppfattar vi oss sjølve som individualistar, men vi ser på muslimane som eit kollektiv. Vi motbeviser heile tida våre egne demokratiske prinsipp (Thorbjørnsrud, i Klassekampen, 2004.10.12).

Selv om denne ytringen er fra 2004 er kollektiviseringen og generaliseringen av muslimer og islam, som Thorbjørnsrud beskriver, fortsatt relevant. Dette fremkommer av intervjuene med informantene, hvor de gir uttrykk for nettopp denne følelsen av å, i varierende grad, bli skåret over én kam, hvor de ikke blir sett som enkeltindivider men som representanter for en større gruppe. Dette paradokset, hvor enkeltindivider og en enkelt religion kan bli stilt ansvarlig for enkelte muslimers handlinger, eller hendelser, er problematisk. Hvis ikke holdningsskapende arbeid fra et øvre plan blir iverksatt, er det tenkelig at situasjonen ikke vil bedres. Men hva kan effekten av slik kollektiv stigmatisering ha på enkeltindivider? Som vist ovenfor uttrykker informantene på forskjellige vis at de blir preget av å bli møtt med slike negative holdninger og ytringer. Selv om ingen av informantene gir utdypende forklaringer på hvordan det føles å erfare slike hendelser, er det mulig å gjøre seg opp noen tanker basert på det de forteller. Det at begrepene ”muslim” og ”islam” blir fremstilt på måter som bidrar til å underbygge og styrke en verdipolarisering mellom ”det norske” og ”det unorske” kan, med utgangspunkt i informantenes fortellinger, gjøre at norske muslimer føler seg utsatt, marginalisert, diskriminert og fremmedgjort (Døving & Kraft, 2013; Eide, 2004; Klassekampen, 2004; Røthing, 2014).

7.2 Forventninger og respons fra andre muslimer

Informantene forteller at de blir møtt med antakelser om hvordan de som hijabbrukere *er*, både fra majoritetsbefolkningen og fra andre muslimer. I fortsettelsen vil jeg drøfte to eksempler som illustrerer tilbakemeldinger fra andre muslimer. Det første eksempelet viser til en situasjon hvor Farah blir møtt med forventninger om praktisering basert på at hun bruker hijab. Det andre eksempelet baserer seg på å være muslim som *ikke* bruker hijab, og åpner for spørsmålet: Er du ”mindre” muslim, ”dårligere” muslim, eller ”mindre” religiøs hvis du ikke bruker hijab?

7.2.1 ”Herregud, du går i hijab, men du spiser gelatin!”

Overskriften er hentet fra intervjuet med Farah. Hun har ved flere anledninger opplevd å få tilsnakk fra andre muslimer, enten fordi hun har gjort noe ”feil”, eller unnlatt å gjøre noe som etter deres mening er det riktige å gjøre (som for eksempel å bruke hijab).

Farah forteller først om en episode hun opplevde da hun satt i en kollokveigruppe for å jobbe med en skoleoppgave. Hun hadde kjøpt smågodt, og tilbød godterier til resten av gruppen sin. Det var da en av de andre muslimske jentene sa til henne: ”Herregud, du går i hijab, men du spiser gelatin!” Farah gir uttrykk for at hun ble både satt ut og veldig flau. Hun forteller at på det tidspunktet det hendte, var det nylig at gelatin hadde kommet inn i bilde (som *haram*¹⁸), og at hun derfor ikke tenkte over at det var gelatin i godteriet. Hun sier: ”Jeg hadde klart å gjøre feil, men samtidig så følte jeg ikke at jeg var klar over det i det hele tatt.” Jenta som irettesatte henne er, som nevnt, også muslim, men hun bruker ikke hijab selv. Farah forteller at hun (den andre jenta) bruker klær som ”ikke er riktige” (korte skjørt, trange bukser, t-skjorter, og lignende), derfor reagerte hun på at hun ga henne en reprimande, og gir uttrykk for at hun synes det var dobbeltmoralsk.

Hvorfor syntes Farah det var flaut å bli irettesatt? Hvordan kan det forstås? En mulig fortolkning er at det blir sådd tvil om Farahs autenticitet som praktiserende muslim. En mulighet er dermed at Farah har opplevd det som en beskyldning om at hun ikke er ”god nok” muslim, eller at hun er lite kunnskapsrik som ikke har internert nyere religiøse fortolkninger og påbud. Det kan også tenkes at Farah oppfattet det å bli irettesatt av en mindre praktiserende muslim som flaut, fordi hun som mer praktiserende burde vite mer enn en mindre-, eller ikke-praktiserende muslim.

Farah forteller om en annen hendelse som fant sted utenfor en moské, før hun begynte å bruke hijab:

Det var en jente som var mye yngre enn meg. Jeg tror hun går på videregående nå... Hun sa til meg: ’Bruker du ikke hijab?’, og da brukte jeg jo ikke hijab. Da tenkte jeg sånn ’herregud, hun er yngre enn meg, og sier dette til meg...’ Hun bare: ’Du må være flau over deg selv for at du ikke bruker det.’ Jeg følte meg skikkelig truffet. Så, da var det sånn: ’Nei, fy søren!’ (Farah).

I det første tilfellet beskriver hun å bli flau over å ha blitt irettesatt for å ikke utvise konformitet mellom religiøse føringer/påbud og handling. I dette tilfellet var reaksjonen hennes noe annerledes. Reaksjonen hennes ser heller ut til å være at hun opplevde det som en

¹⁸ *Haram*: det som er forbudt/urent (Jacobsen, 2002)

fornærmelse, spesielt fordi det var en yngre jente som kommenterte at hun ikke brukte hijab, og som mente at hun burde føle seg flau over å ikke gjøre det.

Begge disse eksemplene kan ses i lys av sosial kontroll (Ahmadi, 2008; NIKK, 2010; Roald, 2005), i den forstand at de illustrerer press som er rettet mot Farahs oppførsel og klesdrakt. Begge hendelsene preget henne, enten ved at hun ble flau, provosert eller fornærmet. Kommentarene kan knyttes til ære, selvfølelse og verdighet. At dette blir rakk ned på kan oppfattes som et overtramp, som det videre er sannsynlig at hun ikke ønsker å oppleve igjen. Et annet aspekt ved disse hendelsene, og som kan være en alternativ forklaring på hvordan Farah beskriver sin reaksjon på disse hendelsene, handler om identitet. En mulighet er at disse to muslimene, som har irettesatt og gitt reprimander til Farah, har hatt forventninger om hennes identitet. I den første hendelsen får hun tilsnakk fordi hun, som muslim som bruker hijab, spiser godterier som inneholder gelatin. En annen mulighet er at den andre personen har forventninger om hvordan Farah skal være, basert på tanker om hva som ”kleber seg til” hijaben: At å bruke hijab er ensbetydende med å være en ”veldig religiøs” muslim (jf. Goffman, 1990, *knownaboutness*). Slike forutinntatte antagelser kan føre til forventninger om at personen som bruker hijab skal leve alle deler av livet sitt i konformitet med fortolkninger av religiøse tekster, og dermed følge anbefalinger, normer og påbud deretter.

Når det kommer til den yngre jentas reaksjon på at Farah ikke bruker hijab kan en også trekke frem identitet som en forklaring. Den yngre muslimske jenta har åpenbart forventninger om hva det innebærer å være ung muslimsk kvinne. Det at de møttes utenfor en moské, hvor de begge skulle inn, kan antyde at de begge er troende og praktiserende muslimer. Hvis den yngre jenta har vokst opp med en forestilling om at unge kvinner skal bruke hijab når de når pubertetsalder, er dette et mulig utgangspunkt for hennes synspunkter og dermed hennes tilsnakk til Farah. Et slikt syn utelukker dermed at identiteter kan være både plurale og sammensatte (Østberg, 2003) og er heller i tråd med en forståelse av en muslimsk identitet som en avgrenset enhet med et statisk ”innhold”. Det kan også basere seg på normative forståelser av at det er nødvendig for unge muslimske kvinner å kle seg i hijab når de når pubertetsalder. Videre vil det også innebære å praktisere i samsvar med gitte regler og påbud som stammer fra fortolkninger av religiøse tekster.

7.3 Refleksivitet, individualitet og modernitet – å velge selv

Jeg spurte ingen av informantene om eget valg versus tvang, når det kommer til å bruke hijab. Selv om jeg ikke gjorde dette var det flere av informantene som tok det opp selv. Det kunne være i form av kommentarer som: ”Det er sikkert noen som blir tvunget”, og ”[j]eg vil bare si at jeg har valgt det selv. Det er ingen som har tvunget meg.” Det at informantene uoppfordret valgte å ta opp temaet eget valg/tvang, er interessant. Først og fremst fordi det kan bety at informantene forventet at jeg, som utenforstående ikke-muslim, har antagelser om at det foreligger tvang, og at de dermed nevner det slik at det ikke er usagt og for å gjøre det klart for meg at det ikke foreligger tvang. En annen forklaring kan se ut til å være at det er viktig for informantene å understreke at de selv bestemmer over egne liv, og at en av måtene de har gjort det på er å selv ha valgt å bruke hijab. At flere tok opp temaet eget valg/tvang kan også si noe om betydningen av begrepene selvstendighet, individualitet og autentisitet: Å ta egne valg og å selv være ansvarlig for de valgene en gjør. I følge Giddens (1996) er det å *velge selv* et kjennetegn for senmoderniteten og en viktig del av å være ungdom i dagens samfunn (Giddens, 1996; Prieur, 2002).

Jeg har alltid hatt friheten til å velge. Det har aldri vært noe tvang fra mine foreldres side at jeg skal bruke det. Men... pappaen min pleide ofte å si at han gjerne ville at jeg skulle bruke hijab. Så det var sånn at han sa det av og til. Så jeg følte at jeg kanskje måtte oppfylle det ønsket. Men det var aldri slik at det var det som fikk meg til å starte (Farah).

I dette sitatet fremhever Farah frihet til å velge selv, samtidig som hun beskriver hijab som påbudt i islam. Denne spenningen mellom fritt valg og påbud er veldig interessant. Farah forteller at faren ønsket at hun skulle bruke hijab, men hun gir også uttrykk for at dette ønsket ikke er noe hun har måttet bry seg om, men som det ser ut som at hun, til tross, bryr seg om. Også Selia vektlegger det å ta egne avgjørelser og forteller at det var viktig å ”ikke presse meg selv til noe. At det var mitt valg, da.”

Jasmine forteller at faren ble fornøyd da hun begynte å bruke hijab, at han likte det:

Men han har alltid sagt til oss at: ’Dersom du er hundre prosent sikker, så ta den på. dersom du er usikker, ikke ta den på.’ Fordi ifølge religionen så skal du ikke bli tvunget til å ta den på. Det må være eget valg. Du må være klar, og så må det være på grunn av religiøse årsaker. På grunn av troen. Det er ikke noen andre som skal få deg til å starte med det. [...] For å konkludere, da, så kan jeg si det at jeg har tatt på hijab fordi jeg selv ønsket det. Jeg har liksom ikke blitt tvunget i det hele tatt (Jasmine).

Giddens (1996) skriver at når det kommer til konstituering av selvidentitet i senmoderniteten blir tradisjoner mindre viktig og livsstilsvalg får en mer betydningsfull rolle:

Modernitet er en post-traditionel orden, hvor spørsmålet 'Hvordan skal jeg leve?' må besvares gjennom dag-til-dag beslutninger om, blant meget annet, hvordan man skal opføre sig, hvilket tøy man skal tage på, hvad man skal spise – et spørsmål, som også må fortolkes i lyset af den tidsbestemte utfoldelse af selvidentiteten (Giddens, 1996, s. 26).

Videre erkjenner han "at valgmuligheten ikke er like stor for alle, men [at] bevisstheten om andre livsstiler skaper en refleksivitet også når en selv ikke har særlig stort handlerom" (Prieur, 2002, s. 6). Sitatene fra Farah, Selia og Jasmine illustrerer det som er et delvis gjennomgående tema hos informantene: Individualitet og valgfrihet. Som nevnt, kan dette ses i lys av at senmoderne forståelser av at individualitet og selvstendighet er et kjennetegn for moderne ungdommer, og at det i dagens moderne samfunn nærmest er en nødvendighet å fremstå som selvstendig for å bli anerkjent som både voksen, moderne og autentisk. Kanskje også som "norsk". Jasmine og Farah forteller at fedrene deres hadde et ønske om at de skulle bruke hijab, men at når det kommer til stykket så er valget deres eget. Det er umulig fra en utenforstående posisjon å si noe om valget om å bruke hijab har vært preget av fedrenes ønsker, eller ikke. Dette kan ses i lys av det Jacobsen (2002, s. 170) skriver om at unge kvinners vektlegging av det at det er deres eget valg bryter med stereotype antagelser mange i majoritetsbefolkningen har: At hijaben blir brukt som resultat av tvang fra sine menn, fedre eller foreldre. Hun understreker videre at selv om kvinnene hevder at hijaben er villet og valgt av dem selv, så blir ikke beslutningen om å bruke hijab foretatt i et "sosialt vakuum" (Jacobsen, 2002, s. 170). Dette viser til at valg alltid blir foretatt som del av forskjellige sosiale prosesser "i form av sosialt og kulturelt konstituerte verdier og syn på person og samfunn som impliserer både muligheter og begrensninger for den enkelte" (Jacobsen, 2002, s. 170). Informantene her gir uttrykk for en bevissthet over fedrenes ønske, samtidig som de legger vekt på det faktum at de selv tok valget. Dermed kan dette anses som en uttrykkelse av valgmuligheter. De er mulig de har valgt det på egenhånd upåvirket av fedrenes ønsker, samtidig som de kan ha vært påvirket av fedrenes ønske, uten at det har foreligget noen reell tvang.

7.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg analysert og diskutert informantenes erfaringer med møter med personer med majoritetsbakgrunn og andre muslimer. Informantene gir uttrykk for at deres erfaringer med respons og tilbakemeldinger fra representanter for majoritetsbefolkningen har en tendens til å basere seg på forestillinger om undertrykkelse og tvang, og at islam som patriarkalsk religion er ansvarlig for dette. Informantene gir uttrykk for at sensasjonelle og ekstreme hendelser, eller andre negative fremstillinger av islam og muslimer i media- og nyhetsbildet, blir generalisert av flere i majoritetsbefolkningen. Dermed kan det se ut til at negative omtaler av enkelthendelser og enkelte muslimer blir generalisert, som innebærer at negativitet blir kollektivisert (Døving & Kraft, 2013).

Når det kommer til møter med andre muslimer erfarer flere av informantene å møte forventninger om at de skal ”gjøre alt” på bakgrunn av at de bruker hijab. Hvis de ikke bruker hijab har de blitt møtt med ytringer om at de burde gjøre det, ettersom de tross alt er muslimer. Denne typen tilbakemeldinger ser ikke ut til å være av stor betydning for informantene, de ser heller ut til å være kilde til irritasjon. I tilfeller hvor informantene blir irettesatt av muslimer som ikke bruker hijab, eller som ellers ”bryter” med normer for bekledning, oppførsel og lignende, gir informantene uttrykk for å oppfatte det som dobbeltmoralsk. Når det gjelder familiære forhold vektlegger informantene viktigheten av aksept fra den nære familien – noe alle informantene forteller at de har blitt møtt med. Videre kan det også se ut til at det for flere av informantene er viktig å understreke ovenfor meg at hijaben er villet og valgt av dem selv, men at de på samme tid innfrir fedrenes ønske om at de skal bruke hijab.

8. Avsluttende drøftinger og konklusjon

Et hovedanliggende i denne oppgaven har vært å rette fokus mot informantenes erfaringer med å bruke hijab i skolen og om og hvordan disse erfaringene har betydning for informantenes identitet. Nyere debatter vedrørende bruk av hijab og niqab, blant annet i institusjoner for høyere utdanning, bidrar til å påpeke hvorfor dette prosjektet er viktig: Det er nødvendig med økt kunnskap om og en bredere innsikt i muslimske jenter og kvinners erfaringer med å bruke hijab i skolen og i samfunnet forøvrig.

Denne oppgaven er basert på kvalitative semistrukturerte intervjuer med syv unge muslimske kvinner som bruker hijab. Bakgrunnen for valg av kvalitative intervjuer og en fenomenologisk tilnærming, var å få innblikk i informantenes subjektive erfaringer av egen virkelighet. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål har dermed vært ledende for oppgavens drøftinger og analyser:

Hvilke erfaringer har unge muslimske kvinner med å bruke hijab i skolen og samfunnet forøvrig, og hvor viktig er skolen for deres identitetsprosjekter?

- Hvilke positive erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke negative erfaringer vektlegger informantene?
- Hvilke følger har det å begynne med, og å bruke hijab, for informantenes identitetsprosjekter?
- Hvordan opplever informantene å bli møtt av andre mennesker, og hvilke forskjeller og/eller likheter er det mellom det de opplever i skolen og i samfunnet øvrig?
- Hvilke roller spiller familie og venner, skole og samfunnet forøvrig for informantenes identitetsprosjekter?

På samme måte som informantenes identiteter fremstår som komplekse, gjelder dette også deres livsverden. I hverdagen trer de inn i forskjellige aktørroller og de blir møtt på forskjellige måter av forskjellige mennesker (jf. Østberg, 2003). Dette er faktorer som på ulike måter påvirker hvordan informantene forteller om sine erfaringer fra både skolen og samfunnet forøvrig.

Informantenes negative erfaringer fra skolen, som baserer seg på at de bruker hijab eller at de er muslimer, viser seg i stor grad å være knyttet til læreres holdninger eller læreres praksiser. Informantene uttrykker også at flere lærere ser ut til å ha lavere forventninger til dem enn til de etnisk norske elevene. Det fremkommer at informantene har opplevd tilfeller hvor lærere fraskriver dem visse egenskaper: De gir uttrykk for at noen lærere ser ut til å ha en forståelse av at å bruke hijab ikke er forenelig med å være god i idrett, eller at å bruke hijab gjør dem ”mindre” norske. Erfaringer av å føle seg utsatt, marginalisert eller diskriminert ser ut til å først og fremst forekomme i undervisning om temaer som kan knyttes til islam og muslimer. Informantene trekker også frem lærebøker som mulige kilder til stigmatisering og fremmedgjøring i klasserommet, ved at bildebruk og formuleringer av oppgaver kan bidra til å fremheve forskjeller, og underbygge og styrke generaliseringer og stereotypier om islam og muslimer. Læreplanene i samfunnsfag og RLE har ingen kompetansemål som knyttes direkte til hijab, derfor er det på lærerens eget initiativ, eller med utgangspunkt i lærebøker, at hijab blir tematisert i undervisningen. Det er nødvendig at identitet blir ansett som noe som kan være sammensatt og plural, og at lærere evner å se forbi antagelser om, og forståelser av, at det å være muslim har en gitte og begrenset betydning. Hvordan kan lærere få til interkulturell undervisning, som treffer alle elever, uten å sette enkeltelever eller elevgrupper i bås? Dette vil jeg diskutere i det følgende kapittelet, ”Utblick”, hvor jeg reflekterer over skolens rolle og veien videre.

Informantene gir uttrykk for å være mer komfortable i samhandling med mennesker med samme interesser og verdier som dem selv (jf. Hoëm, 2010). Samtidig ser det ut til at sammenfallende interesser og verdier er noe som i større grad åpner for at informantene er villige til å prøve ut ting de tok avstand fra da de var yngre. Skolen fremstår som en viktig arena når det kommer til informantenes identitetsprosjekter. Flere beskriver skoletiden som en tid hvor de ”finner seg selv” i samhandling med andre: De får nye venner og bekjentskaper, og de utvikler seg sosialt og akademisk.

Det fremstår som at informantenes identiteter er sammensatte, men de gir alle uttrykk for at det er deres religiøse muslimske identitet de ønsker å vise utad. For dem er hijaben *tegn gitt*. Det er noe de bruker med intensjon, for å kommunisere noe om seg selv til andre (Goffman, 1990). Informantenes fortellinger viser at at hijaben har en rekke ulike betydninger for dem. Blant annet beskytter den mot uønsket oppmerksomhet, den bringer dem nærmere Gud, den er et symbol for deres hengivenhet til Gud, den beskytter dem fra motepress og sist men ikke

minst, det som fremstår som mest sentralt for informantene: Den er et symbol som indikerer en religiøs muslimsk identifisering. Den sistnevnte funksjonen, at hijaben aktivt viser andre mennesker at de er muslimer, fremstår for flere som den viktigste begrunnelsen for å bruke hijab, fordi hijab også implisitt sier noe om det som ”kleber seg til”. Samtidig viser informantenes fortellinger at hijaben kan oppfattes ulikt av ulike mennesker, både av representanter for majoritetsbefolkningen og av andre muslimer. Blant muslimer anses hijab ofte som prestisjesymbol, med påfølgende forventninger om praktisering. Flere informanter uttrykker usikkerhet knyttet til dette: Vil de klare å ”gjøre *alt*”? For flere av informantene er det tydelig at de tenker mye på om de vil klare å innfri forventninger de møter fra andre muslimer. Dette aspektet ser ikke ut til å være noe som har styrt informantene, men på samme tid er det noe de bruker mye tid til å tenke over. Det er viktig for dem å fremstå som gode muslimer, på samme tid som det er viktig at de selv bestemmer over hva de ønsker og ikke ønsker å gjøre.

Informantenes erfaringer med møter med representanter for majoritetsbefolkningen viser at hijaben ofte blir ansett for være et stigmasymbol (jf. Goffman, 1996; Vassenden & Andersson, 2011). Informantene forteller om å bli møtt med tilbakemeldinger som har en tendens til å basere seg på forestillinger om undertrykkelse og tvang, og at islam som patriarkalsk religion står ansvarlig (Døving & Kraft, 2013; ECRI, 2009; IMDi, 2009). Disse erfaringene viser seg å stort sett å finne sted i offentligheten, men er også erfart i skolen. Negative opplevelser i møte med representanter for majoritetsbefolkningen påvirker og preger informantene. De gir uttrykk for følelser av usikkerhet, frustrasjon, irritasjon og utsatthet. Når de får den typen tilsnakk, i form av negative ytringer fra ukjente mennesker som representerer majoritetsbefolkningen, forholder de seg stort sett stille og prøver å vike unna, fordi de ikke ønsker å skape konflikter. At de unngår å snakke tilbake og forsvare seg selv ser ut til å kunne forklares med utgangspunkt i følgende tre begrunnelser: (1) De føler at det ikke vil utgjøre noen forskjell om de gjør noe, (2) de er redde for hva som kan skje etterpå, eller (3) at de ikke ønsker å gjøre situasjonen verre.

Forventninger og antagelser om hvordan informantene *er*, *burde* være, hva de *gjør* og hva de *burde* gjøre, viser seg dermed å komme fra både representanter for majoritetsbefolkningen og fra andre muslimer. Forskjellen ligger i forventningenes og antagelsenes innhold. Dette viser at informantene, ved å bruke hijab, har mindre grad av informasjonskontroll enn hva de ville

hatt hvis de ikke brukte hijab (jf. Goffman, 1996; Prieur, 2002; Vassenden & Andersson, 2011).

8.1 Utblikk

Det norske samfunnets mangfold og kompleksitet byr utvilsomt på utfordringer for lærere i dagens skole. Joron Pihl (1999) skriver at utdanningssystemet må rekonstrueres slik at skolen kan tilpasses det mangfoldige og komplekse samfunnet, og at dette på klasseromsnivå innebærer blant annet *interkulturell* undervisning (Pihl, 1999, s. 138). Med interkulturell undervisning menes en formidling hvor ”gjensidighet, interaksjon og forståelse mellom ulike etniske grupper og nasjoner” (s. 138) vektlegges, og at kunnskap formidles med utgangspunkt i et interkulturelt perspektiv. Dette betyr at interkulturell undervisning inkluderer *alle* elever. Det innebærer blant annet selvrefleksjon, og at ulike perspektiver belyses og problematiseres (Pihl, 1999). Et interkulturelt perspektiv må være gjennomgripende i alle skolens gjøremål: ”Utdannelse på alle nivåer må innta en interkulturell posisjon for å møte en etnisk kompleks elevpopulasjon” (jf. Jagdish Gundara, 2002, i Westheim, 2014, s. 45). Et interkulturelt perspektiv skal altså ikke bare undervises, men perspektivet må være gjennomgripende i fag, skolepolitiske dokumenter, læreplaner og lærebøker, i skolens og læreres ”forhold til elevene, foreldrene og til samfunnet rundt” (s. 45), og sist men ikke minst i lærerutdanningen.

En interkulturell tilnærming til undervisning innebærer blant annet å ta i bruk elevmangfoldet som en ressurs i undervisningen ved at elever får bidra med sine perspektiver og erfaringer. I kapittel 5.4, ”Å bidra i undervisningen”, drøftet jeg informantenes erfaringer og refleksjoner rundt det å bli brukt som en ressurs i undervisningen. Mine informanternes erfaringer med å bidra i undervisningen, på ulike måter, fremstår stort sett som noe de har satt pris på og opplevd som lærerikt, både for egen og medelevers del. Til tross for dette var det også noen informanter som påpekte at det for noen kan oppleves problematisk. Dette fordi det kan være vanskelig å sette ord på kroppsliggjort praksis, og de kan bli bedt om å fortelle om noe de egentlig ikke innehar kunnskap om, eller at det kan oppleves som ubehagelig fordi de blir presentert som ”eksotiske andre” (Jacobsen, 2002). Derfor er det viktig at skolen vektlegger kritisk tenking og tilbyr elever verktøy i form av perspektiver og kunnskaper som åpner for å problematisere og tenke kritisk over verden, og ens egen posisjon i den. Uten disse verktøyene vil det å bruke elever som ressurs i undervisning kunne bidra til å tegne et bilde av hva som er

”normen”, og kan dermed, ved å utelate andre tolkninger og perspektiver, forhindre at privilegier og utbredte forståelsesmåter blir drøftet, problematisert og utfordret.

Røthing og Svendsen (2009b) skriver at ”[d]ersom normative oppfatninger [...] samsvarer dårlig med [elevenes] egne erfaringer, kan det være en stor lettelse dersom skolen tilbyr perspektiver som utfordrer disse normative oppfatningene framfor å reprodusere dem” (s. 71-72), men på samme tid kan undervisning som kritiserer utbredte og/eller normative forståelser også ”føre til kriser” (s. 72). Selv om det er en fare for at dette skjer, er det nødvendig at skolen og lærere ikke unngår å tematisere enkelte emner for å unngå slike reaksjoner hos elever. Målet med en undervisning som problematiserer og kritisk drøfter utbredte eller normative forståelser er nettopp å synliggjøre at både lærere og elever bidrar til å opprettholde disse. Derfor er det nødvendig at undervisningen berører og angår den enkelte (Røthing & Svendsen, 2009b, s. 72). Skolen må derfor gi elever nødvendige kunnskaper og verktøy som de trenger for å kunne møte og delta i dagens mangfoldige og komplekse samfunn. Kritisk tenking og selvgransking er en forutsetning for å delta i, forme, og bidra til å utvikle det norske demokratiet. Det som ofte forstås som kategorier og merkelapper med statiske innhold må utfordres: Ikke bare må majoritetens perspektiver og forståelser utfordres, men også minoriteters.

I *generell del* av læreplanen (KUD, 1993) står det at: “Møtet mellom ulike kulturer og tradisjoner gir både nye impulser og grunnlag for kritisk refleksjon” (s. 4). På samme tid understrekes viktigheten av at elever ”ikke oppfatter vitenskap og teori som evige og absolutte sannheter” (s. 8), og derfor må utdanningen:

[...] finne den vanskelige balansen mellom respekt for etablert viten og den kritiske holdning som er nødvendig for utvikling av ny viten og for å ordne kunnskap på nye måter. Utdanningen må bidra til solid kunnskap. Men den må også gi forståelse av de begrensninger de framherskende tenkesett alltid vil ha, og av at etablerte tankebygninger kan stenge for ny innsikt (KUD, 1993) (GD, s. 8).

Dette utdraget fra læreplanens generelle del knyttes til viktigheten av at elever lærer kritisk tenking. Denne oppgaven understreker dette utdragets aktualitet ved at den viser hvordan ”offentlige sannheter” får betydninger for enkeltmenneskers liv. Jeg mener derfor at elever må lære å problematisere og kritisk vurdere det som fremstår som ”offentlige sannheter”, eller ”mediesannheter”. Som jeg har vist kan en ”mediesannhet” i dagens samfunn regnes for å være det som fremstår som allerede etablerte forståelser av hva det innebærer og betyr å bruke hijab, og hva det innebærer og betyr å være muslim. Med dette som utgangspunkt, mener jeg

at en av skolens viktigste oppgaver er å lære elever å problematisere, tenke kritisk og stille spørsmål ved slike ”offentlige sannheter”. Dette vil være nødvendig for å utvide det som kan fremstå som fastlåste og normative forståelser av hva det innebærer å være muslim, men også andre ”offentlige sannheter” som underbygger og styrker utbredte generaliseringer og stereotypier.

Litteraturliste

- Aftenposten. (2015, 17.02). Bør jeg som kristen frykte Allah? *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Bor-jeg-som-kristen-frykte-Allah-7903036.html>
- Ahmadi, F. (2008). *Tause skrik : minoritetskvinnens behov for anerkjennelse*. Oslo: Pax.
- Bakken, A. & Elstad, J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhet i grunnskolekarakterene*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Bangstad, S. (2007). Grunnlagsproblemer i islamsk feministisk teori og praksis. *Tidsskrift for kjønnsforskning*,(1), 54-67.
- Baumann, G. (1999). *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic, and religious identities*. New York: Routledge.
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys : innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berner, E. S. & Borge, T. (2006). *Samfunnskunnskap : grunnbok*. Oslo: Cappelen.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Bullock, K. (2002). *Rethinking Muslim Women and the Veil - Challenging Historical & Modern Stereotypes* (2. utg.). London/Washington: The International Institute of Islamic Thought.
- Chakraborti, N. & Zempi, I. (2012). The veil under attack: Gendered dimensions of Islamophobic victimization. *International Review of Victimology*, 18(3), 269-284. doi:10.1177/0269758012446983
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dagbladet. (2010, 11.03). Barndommen tas fra jentene. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2010/03/10/kultur/debatt/kronikk/hijab/islam/10789536/>
- Dagbladet. (2014, 05.04). - Jeg vil helst ikke se det, men vil ikke forby det. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2014/04/05/nyheter/politikk/samfunn/venstre/hijab/32669917/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. & Kraft, S.-E. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- ECRI. (2009). *Report on Norway*: European Commission against Racism and Intolerance.
- Eide, E. (2004, 26.11). Forståelse og kollektiv skyld. *Morgenbladet*. Hentet fra http://morgenbladet.no/spaltister/2004/forstaelse_og_kollektiv_skyld-.VO8qiEKImjI
- Engen, D. A. A., Karlsaune, E. & Fuglseth, K. (2012). *Human empiri : fenomenologisk og sosiokulturelt basert forskning på samhandling : til 70-årsdagen for Gustav Erik G. Karlsaune*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Eriksen, T. H. (2001). *Flerkulturell forståelse* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2004). Hijab og "de norske verdiene". I N. Høstmælingen (Red.), *Hijab i Norge* (s. 97-113). Oslo: Abstrakt.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering : åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis : etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Farstad, G. R. (2004). *Innvandrerkvinner i Groruddalen : mellom idealer for modernitet og tradisjon* (8278941998). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frøyland, L. R. & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
- Førde, K. E. (2006). *Eget valg eller patriarkalsk tvang?: hijab blant muslimske skolejenter i Oslo*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet : selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1990). *Stigma : notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Grung, A. H. (2007). Religiøse feminismer i Norge. I Å. Røthing (Red.), (s. 68-74). Tidsskrift for kjønnsforskning: KILDEN Informasjons- og dokumentasjonsenter for kvinne- og kjønnsforskning i Norge.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den felleskulturelle skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978). *Sosialisering : en teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering - kunnskap - identitet*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Høstmælingen, N. (2004). *Hijab i Norge*. Oslo: Abstrakt.

- IMDi. (2009). *Årsrapport 2009. Innvandrere i norske medier : Medieskapt islamfrykt og usynlig hverdagsliv*. Oslo: Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet fra http://www.imdi.no/Documents/Rapporter/IMDi_Aarsrapport_2009.pdf
- Jacobsen, C. M. (2002). *Tilhørighetens mange former : unge muslimer i Norge*. Oslo: Unipax.
- Klassekampen. (2004, 10.12). Vulgær islamdebatt. *Klassekampen*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/19559/article/item/null/vulgar-islamdebatt>
- KUD. (1993). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 30.03 fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
- Kumashiro, K. K. (2002). *Troubling education : Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*. New York RoutledgeFalmer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews : learning the craft of qualitative research interviewing* (2. utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirvik, O. (2009). Kulturelle muslimer – Definisjonsmakt, hegemonikamp og religionspolitikk. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 26(01), 73-81. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/nnt/2009/01/kulturelle_muslimer_-_definisjonsmakt_hegemonikamp_og_religionspolitikk
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? : om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 20 2012-2013. (2013). *På rett vei : kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (2015). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 22.04.2015 fra <https://http://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- NIKK. (2010). *Likestilling og minoritetsungdom i Norden med fokus på sosial kontroll*. Oslo: Nordisk institutt for kunnskap om kjønn (NIKK). Hentet fra http://www.nikk.no/wp-content/uploads/NIKKpub2010_k%C3%B8n-og-etnicitet_Likestilling-minoritetsungdom.pdf
- OMOD. (2006). *Ung, svart og norsk*. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD). Hentet fra <http://www.omod.no/wp-content/uploads/2012/02/17cb5oi.pdf>

- OMOD. (2010). *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn*. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD). Hentet fra <http://www.omod.no/wp-content/uploads/2012/02/17cb5ff1.pdf>
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (Red.), *Frihetens kår* (s. 130-144). Oslo: LIFO.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? *KONTUR*, 6, 4-12.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere : betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, A. S. (2001). *Women in Islam : the western experience*. London: Routledge.
- Roald, A. S. (2005). *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax.
- Røthing, Å. (2002). Om bare ikke informantene leser avhandlingen... Intervjuer med par, og forskningsetiske utfordringer. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 43(3), 383-393.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 70-88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2009a). Norskhet og seksualitet i skolen. I W. Mühleisen, & Å. Røthing (Red.), *Norske seksualiteter* (s. 59-78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Svendsen, S. H. (2009b). *Seksualitet i skolen : perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London: Penguin Books.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Simonsen, B. (2004). Mangfold i skolen. I N. Høstmælingen (Red.), *Hijab i Norge* (s. 193-206). Oslo: Abstrakt.
- Skagestad, I. K. (2012). *Hijab og orientalisering - Muslimske kvinners erfaringer med en andregjørende diskurs*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Spernes, K. (2014). En anerkjennende skole? Elever med innvandrerbakgrunn og deres skoleerfaringer. I G. Afdal, Å. Røthing, & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser : artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 177-199). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Standal, D. H. (2007). *Muslimske kvinner sitt medborgarskap i fleirkulturelle og fleirreligiøse samfunn: ei analyse av partipolitiske representasjonar av bruk av hijab i Noreg og Danmark*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Thorbjørnsrud, B. (2004). Motstand mot slør / motstand med slør. I N. Høstmælingen (Red.), *Hijab i Norge* (s. 36-51). Oslo: Abstrakt.
- TV2.no. (2010, 23.02). 71 prosent av medieopplagene om innvandring er negative. Hentet fra <http://www.tv2.no/a/3143702>
- Udir. (2008). *RLE1-01 Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Hentet 09.04 fra <http://data.udir.no/kl06/RLE1-01.pdf?lang=nob>
- Udir. (2013). *SAF1-03 Læreplan i samfunnsfag*. Hentet 09.04 fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=nno>
- van der Kooij, K. S. (2014). Flerkulturell pedagogikk. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk : en grunnbok* (s. 584-598).
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and 'faith information control': Religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, 34(4), 574-593. doi:10.1080/01419870.2010.511239
- VG. (2010, 12.03). Forbyr caps og lue på skolen - men hijab er lov. *Verdens Gang*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/forbyr-caps-og-lue-paa-skolen-men-hijab-er-lov/a/591569/>
- VG. (2012, 19.09). Frp-politiker sammenligner hijab med jødestjerner. *Verdens Gang*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/islam-debatten/frp-politiker-sammenligner-hijab-med-joedestjerner/a/10045988/>
- Vogt, K. (2004). Historien om et hodeplagg. I N. Høstmælingen (Red.), *Hijab i Norge* (s. 23-35). Oslo: Abstrakt.
- Vogt, K. (2014). *Sunna*. Hentet 08.04 fra <https://snl.no/sunna>
- Walseth, K. (2006). *Sport and integration : the experience of young Muslim women*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Walseth, K. (2013). Muslim girls' experiences in physical education in Norway : What role does religiosity play? *Sport, Education and Society*, 20(3), 304-322. doi:10.1080/13573322.2013.769946
- Westrheim, K. (2014). Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv. I *Kompetanse for mangfold : Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 27-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zine, J. (2006). Unveiled Sentiments : Gendered Islamophobia and Experiences of Veiling among Muslim Girls in a Canadian Islamic School. *Equity & Excellence in Education*, 39(3), 239-252. doi:10.1080/10665680600788503

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

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Godtar du at intervjuet blir brukt som del av masteroppgaven ”Hijab og identitet i skolen – En studie basert på unge muslimske kvinners erfaringer”? Du, og dine svar vil bli anonymisert.

Hvordan er elevsammensetningen på skolen din?

Er det flere muslimer på skolen din?

Er det flere som bærer hijab på skolen din?

Hva betyr det for deg?

Hvorfor begynte du å bære hijab?

Hvordan kom du frem til avgjørelsen?

Er det noen personer som har hatt spesiell stor betydning for at du begynte å bære hijab?

Var det noen spesielle hendelser som hadde betydning for at du begynte å bære hijab?

Hva var argumenter mot å bære hijab?

Hva var argumenter for å bære hijab?

Har du, siden du første gang begynte å bære hijab, hatt perioder hvor du stoppet?

Hvis ja, hvorfor stoppet du, og hvor lang tid tok det før du tok den på igjen?

Hvis nei, er det noen spesielle settinger som gjør det ekstra vanskelig å bære hijab, hvor du har tenkt at det vil være lettere å ta den av?

Hvis ja, hvilke situasjoner – og hvorfor er de annerledes/vanskelige?

Når var første gang du bar hijab på skolen?

Var det noe du hadde tenkt på lenge?

Hvordan opplevde du å bære hijab på skolen første gang?

Hva så du på som argumenter for å bære hijab på skolen?

Hva så du på argumenter i mot å bære hijab på skolen?

Hvilke positive reaksjoner fikk du på å bære hijab?

Hvem reagerte positivt?

Hvilke negative reaksjoner fikk du på å bære hijab?

Hvem reagerte negativt?

Hva forbinder du med hijaben - hva betyr den for deg?

Hva har det stått om Islam og hijab i lærebøker som du har hatt på skolen? Kan du huske noen konkrete eksempler?

Vis refleksjonsoppgave fra Samfunnsfagboken Monitor 1 for 8.trinn: «Tenk over: Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?».

Har du erfart å se eller høre om lignende oppgaver tidligere?

Hva tenker du når du ser/hører om en sånn oppgave?

Hvilke positive erfaringer har du med å bære hijab i en klasseromssituasjon?

Kan du fortelle om noen spesielle hendelser/situasjoner i undervisningen hvor din bruk av hijab har blitt kommentert positivt?

I hvilke sammenhenger føler du at du har fått positiv respons fra læreren ifm. at du bærer hijab? Hvordan?

I hvilke sammenhenger føler du at du har fått positiv respons fra medelever ifm. at du bærer hijab? Hvordan?

Hvilke negative erfaringer har du med å bære hijab i en klasseromssituasjon?

Kan du fortelle om noen spesielle hendelser/situasjoner i undervisningen hvor din bruk av hijab har blitt kommentert negativt?

I hvilke sammenhenger føler du at du har fått negativ respons fra læreren ifm. at du bærer hijab?

I hvilke sammenhenger føler du at du har fått negativ respons fra læreren din ifm. at du bærer hijab?

Hvordan er det å bære hijab i gymtimer på skolen?

På hvilke måter møtes du av gymlærer?

Hvordan er samspeillet med medelever i gymtimer?

Hvilke forventninger har gymlærer til deg?

Føler du at gymlærer og medelever forventer mindre av deg på grunn av at du bærer hijab?

Er det undervisning i andre fag som gjør at du føler deg mer komfortabel/ukomfortabel enn andre, når det kommer til å bære hijab?

Hvorfor? →

Hvis ja:

Har dette noe med faginnholdet å gjøre?

Har det noe med læreren eller medelevene dine å gjøre?

Hvis nei, oppfølgingsspørsmål:

Erfarer du at lærere ser på det som en ressurs å ha deg i klasserommet f.eks i forbindelse med undervisning om Islam?

Ønsker du å bli brukt som en ressurs i undervisning om f.eks Islam?

Hvordan kan du bidra til en mer nyansert undervisning?

Kan du fortelle om noen spesielle hendelser/situasjoner i friminutter hvor din bruk av hijab har blitt kommentert på en negativ måte?

Kan du fortelle om noen spesielle hendelser/situasjoner i friminutter hvor din bruk av hijab har blitt kommentert på en positiv måte?

Hvilke erfaringer har du med å ta opp negative hendelser med skolens ledelse eller lærere?

Hvordan tok du det opp?

Hvordan ble saken(e) håndtert av lærer/ledelse?

Hvordan er det tilrettelagt for utøvelse av religion på skolen din?

Bønnerom?

Vaskerom?

Mat/lunsjtilbud?

Ramadan og Eid Mubarak?

Hvilke tiltak tenker du det er viktig at blir gjort fra skolens side?

Hvorfor er det viktig?

Hvordan erfarer du at skolen din jobber for å ivareta alle elevers interesser og skape et mobbe- og fordomsfritt miljø?

Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du kan gjøres for å gjøre det (enda) bedre?

Er det noen spørsmål du føler jeg har glemt å stille deg?

Har du noen ting du ønsker å fortelle, som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

”Hijab og identitet i skolen – En studie basert på unge muslimske kvinners erfaringer”

I forbindelse med masteravhandling i masterstudiet ”flerkulturell og internasjonal utdanning”, ved Høgskolen i Oslo og Akershus skal jeg, Elise Johannessen, samle erfaringer fra muslimer om å bruke hijab i det norske skolesystemet.

Prosjektet heter ”Hijab og identitet i skolen – En studie basert på unge muslimske kvinners erfaringer”. Målet er å utforske elevers erfaringer med hijab i skolen – hvordan hijab har blitt og blir tematisert i lærebøker, av lærere og medelever, og ellers i deres skolehverdag. Med andre ord, hvilke erfaringer informantene har gjort seg i møte med det norske skolesystemet, og hvordan disse har påvirket dem. En overordnet problemstilling for studien vil være: *Hvilke erfaringer har unge norsk-muslimske jenter med å bruke hijab i skolen, og hvordan blir hijab tematisert i deres skolehverdag?*

I den forbindelse er det ønskelig å intervju muslimere i alderen 17 til 25 år. Det jeg da ønsker er et intervju som vil vare mellom 1 til 2 timer, hvor vi har en samtale om dine erfaringer fra skolen.

Jeg har forberedt noen temaer/spørsmål som jeg gjerne ønsker at du tenker litt over før vi møtes til samtalen. Du trenger ikke skrive noe ned og ta med notater, bare ha temaene/spørsmålene i bakhodet og tenk litt over dem i forkant av intervjuet, så kanskje du kommer på noe du mener kan være interessant for å belyse oppgavens problemstilling.

Noen overordnede temaer/spørsmål å tenke på:

- Hvordan er en typisk skolehverdag for deg?
- Hvordan har elevsammensetningen vært på skolene du har gått på?
- Hvor lenge har du brukt hijab?
- Hva forbinder du med hijab – hva betyr den for deg?
- Hvorfor bruker du hijab?

- Hva innebærer det å bruke hijab for deg?
- Erfaringer med fremstilling av Islam og hijab i lærebøker
- Erfaringer med fremstilling av Islam og hijab i undervisning
- Kan du tenke på noen spesielle hendelser, positive eller negative, fra din skolehverdag, som har vært knyttet til hijab?
- Påvirker det å bruke hijab dine relasjoner/det sosiale med andre elever på skolen? Hvis ja, hvordan – har du noen eksempler?
- Hvordan har skolens administrasjon, ledelse og lærere opptrådt med tanke på bruk av hijab? Har du noen tanker, erfaringer?
- Hvordan erfarte du å begynne å bruke hijab?
- Er det noen personer som har vært viktige i din avgjørelse om å begynne å bruke hijab?

Intervjuene vil bli tatt opp med båndopptaker, og lydopptakene vil bli oppbevart i en passordbeskyttet mappe på en passordbeskyttet bruker på en privat datamaskin. Kun jeg, Elise Johannessen, vil ha tilgang til opptakene. Du som informant vil ikke kunne bli indentifisert i det ferdigstilte prosjektet. Navn og bosted/område vil bli anonymisert. All sensitiv og konfidensiell informasjon vil bli behandlet med navnelister og koblingsnøkkel, hvor jeg vil være den eneste som har tilgang. Dette vil bli slettet permanent etter prosjektet er ferdigstilt.

For å få lov til å forske, må man gjøre to ting. Det første er å melde prosjektet inn til Personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) som skal passe på at vi behandler det vi får vite på en forsvarlig måte. For det andre må vi få tillatelse fra de vi intervjuer. Det betyr at de enten skriftlig eller muntlig sier ja til å være med på forskningsprosjektet. Hvis du ikke vil sette navnet ditt på et papir, er det helt i orden. Det viktigste er at du vet at det er helt frivillig å være med på prosjektet. Du har også full rett til å ombestemme deg. Hvis du angrer underveis, kan du trekke deg fra deltakelse i prosjektet når som helst og du trenger ikke forklare hvorfor.

Intervjuet vil ta ca. 1 time, og vil finne sted når det passer deg best.

Dette prosjektet er meldt til, og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Hvis du har noen spørsmål, ikke nøl med å kontakte meg på e-post _____ / _____, telefon: _____, eller veileder, Åse Røthing, e-post: _____, telefon: _____.

Med vennlig hilsen,

Elise M. V. Johannessen