

# **MASTEROPPGAVE**

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med  
fordypning i RLE og RLE-didaktikk**

**Mai 2021**

Islamundervisning i skolen

Islamic education in school

*En kvalitativ studie av KRLE-læreres planlegging for- og erfaringer med  
islamundervisning i skolen*

*A qualitative study of teachers' planning for and experiences with Islamic teaching in schools*

Naoufel El Fari

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**



# Forord

Dette har vært et av de mest hektiske årene i mitt liv. Jeg har vært i fulltidsjobb, fått min første datter og arbeidet med masteravhandlingen ved siden av. Endelig er jeg ved veis ende og skal levere den lengste og største oppgaven jeg har skrevet i løpet av utdanningsløpet. Det er flere som har vært til stor hjelp og hjulpet meg med å nå mine mål dette året, herunder fullførelsen av masteravhandlingen. Disse fortjener uendelig mange takk og mye ros for sin støtte og sine bidrag.

Først og fremst vil jeg takke Gud som har gitt meg muligheten og styrken til å fullføre denne masteravhandlingen. Deretter vil jeg rette en stor takk til mine veiledere, Øystein Brekke og Aina Hammer, som tok meg imot med åpne armer, gitt meg gode og konstruktive råd og veiledning på veien, samt har de motivert og stilt krav til meg når det har vært på sin plass. Takker særlig for tålmodigheten dere har vist meg og de oppmuntrende og hyggelige veiledningssamtalene vi har hatt på zoom.

Min familie har også bidratt med sitt for å gjøre studiehverdagen min enklere. Jeg er derfor evig takknemlig overfor min kjære kone Hadeel og min datter Maria for all den kjærligheten, støtten og tilretteleggelsen jeg har fått. Det har ikke vært enkelt med lange arbeidsdager, ni turbulente måneder med svangerskap, og ikke minst fødselen (!) og nå søvnløse netter med vår kjære prinsesse. Men likevel har min største og viktigste støttespiller vært ved min side og motivert meg hele veien. Tusen hjertelig takk!

**Tøyen, mai 2021**

## Sammendrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisningen om islam? I svaret på dette spørsmålet har det blitt brukt kvalitative intervjuer med seks lærere. Hensikten med oppgaven er å få et nærmere innsyn på lærerperspektiver, erfaringer og refleksjoner rundt islamundervisningen i skolen. For å besvare oppgavens problemstilling, har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: Hvilke forforståelser erfarer KRLE-lærere at elevene har om islam? Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisning om kontroversielle temaer relatert til islam? Hvilke refleksjoner og erfaringer har KRLE-lærere med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen?

I mine hovedfunn er det gjennomgående trekk hvor lærerinformantene erfarer at elevenes forforståelser knyttet til islam ofte vil være preget av både den religiøse og primære sosialiseringen de er en del av, klassemiljøet og kjennskapet de har til de muslimske elevene i klassen og ikke minst være preget av medie- fremstillinger og representasjoner av islam. På skolen vil elever være knyttet til to læringsarenaer, både skolens islamundervisning og medias fremstillinger. Det er derfor viktig å reflektere over forholdet mellom disse to læringsarenaene. Skolens religionsundervisning vil kunne både ta i bruk mediefremstillinger ukritisk eller være påvirket av slike, eller innta en mer korrigerende eller supplerende rolle.

KRLE-lærerne forholder seg til ulike undervisningsstrategier i planleggingen for- og gjennomføringen av kontroversielle temaer i islamundervisningen, men er på generelt grunnlag godt orientert på hva det innebærer å undervise elever i temaer det er stor uenighet om. Det er også interessant å se hvordan lærerne håndterer spontane og kontroversielle spørsmål som oppstår i undervisningen, samt tilløp til høytempererte klasseromsdiskusjoner. I drøftingen av materialet kan vi også se hvordan lærerne bidrar til å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet, og hva de gjør for å bevisstgjøre elevene på mangfoldet blant muslimer i undervisningen om islam.

**Nøkkelord:** Islamundervisning, Medierepresentasjoner, Forforståelser, Kontroversielle tema, Religionsrepresentasjon, Mangfold

## **Abstract**

This thesis aims to answer following research question: How do religion-teachers plan and experience the teaching of Islam? In trying to answer this question, my main method has been through qualitative interviews with six teachers. The purpose with this thesis is to understand closely the perspectives of the teachers, their experiences and reflections around teaching of Islam in school. To answer my main research question, I have taken the liberty to add three research questions to specify my thesis even further: What preconceptions does religion teacher experience that the students have about Islam? How do religion teachers plan and experience teaching about controversial topics related to Islam? What reflections and experience do religion teachers have with the representations of Islam and Muslims in the teaching of Islam in school?

The main findings in this thesis is that the teachers do experience that the students' preconceptions about Islam often affected or characterized by the religious and primary socialization they are a part of, the classroom environment, and the knowledge they have of the Muslim students in the classroom, and lastly is the students' preconceptions about Islam affected by the media portrayals and representations of Islam. The school's Islam-teaching and the portrayals of the media are the two learning arenas the students are connected and *exposed* to. That makes it more important to reflect upon the relationship between the two learning arenas. The school's religion education will be able to both huse media presentations uncritically or be influenced by such, or tak eon a more corrective or supplementary role.

The religion-teachers use different educational strategies in the process of planning before and after an educational session on controversial topics in the Islam-education in school, but on a general level is it safe to say that they are well oriented om what it implies to educate students on these types of topics. It is indeed fascinating to see how the teachers handle spontaneous questions on controversial topics unexpectedly and high-temperature discussions in the classroom. In the discussion of my material, we can see how the teachers contribute to creating a good representation of the religions in the classroom, and what they do to make students aware of the diversity among the Muslims in the religion-education in school.

**Keywords in this thesis:** Islamic education, portrayals of media, preconceptions, controversial topics, Representation of religion, diversity.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Undersøkelsens bakgrunn og hensikt.....	7
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	8
1.3 Aktualisering.....	9
1.4 Disposisjon.....	10
<b>2. Tidligere forskning og teoriperspektiver .....</b>	<b>11</b>
2.1 Klasseromsforskning.....	11
2.2 Medieforskning.....	14
2.3 Religionsdidaktiskforskning .....	18
2.3.1 Kontroversielle tema i religionsundervisningen .....	18
2.3.2 Representasjoner av religioner.....	24
2.4 Kontekstualisering av studien.....	27
2.4.1 Islam og mangfold .....	27
<b>3. Metode.....</b>	<b>30</b>
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	30
3.2 Dybdeintervju som datainnsamlingsmetode.....	31
3.3 Utvalg og rekruttering.....	33
3.4 Gjennomføring av undersøkelsen .....	35
3.5 Analyseprosessen.....	38
3.6 Relabilitet, validitet og generalisering .....	42
3.7 Etske refleksjoner .....	44
<b>4. Analytisk presentasjon .....</b>	<b>47</b>
4.1 Elevenes forforståelse .....	47
4.1.1 Religiøs sosialisering som forforståelse.....	50
4.1.2 Media som premissleverandør .....	53
4.1.3 Klassemiljø og vennegjeng.....	58
4.2 Planlegging og gjennomføring av islamundervisning .....	61
4.2.1 Håndteringen av kontroversielle temaer .....	61
4.2.2 Representasjon i islamundervisningen.....	69
<b>5. Drøfting: Hva er god islamundervisning? .....</b>	<b>78</b>
5.1 Elevenes forforståelser i lys av medierepresentasjoner .....	78

5.2	Strategier for planlegging og undervisning i kontroversielle temaer.....	84
5.3	Representasjon av islam og muslimer i klasserommet .....	91
<b>6.</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>97</b>
<b>7.</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>100</b>
<b>8.</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>105</b>
8.1	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD .....	105
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltakelse .....	109
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	111

# 1. Innledning

## 1.1 Undersøkelsens bakgrunn og hensikt

Islam er et stadig diskutert tema i offentligheten i Norge. I norske medier er saker som omhandler islam direkte eller indirekte, ofte i søkelyset. Nyhetsdekningen dreier seg stadig om konflikter og terrorisme. Vi ser at medieoppmerksomheten som vies til islam og muslimer er omfattende og preger det norske samfunnet, især skolen og klasseromsundervisningen. En ny studie iført av stipendiat Audun Toft (2017) viser at religionslærere på skolen ofte bruker medieoppslag i undervisningen om islam, og at lærerne ønsker å trekke inn kontroversielle temaer i islamundervisningen for å gjøre det relevant og dagsaktuelt for elevene (Toft, 2017, s.40). Med forskningsprosjektet går Toft inn i en diskusjon om hvorvidt det finnes et stigma knyttet til det å være muslim i klasserommet, og hvordan undervisningen om islam både kan motvirke og forsterke et slikt eventuelt stigma. I undersøkelsen pekes det på at både lærere, men især elever opplever at islam ofte fremstilles på en negativ måte i mediene, og at problemstillinger knyttet til islam i samtiden ble gitt mye plass, med vekt på konfliktstoff (Toft, 2017, 40). Dette mediefokuset gikk på bekostning av undervisning i trosinnhold, praksis og retninger. Det var med andre ord lite vekt på mangfold og hva det vil si å være muslim.

Temaet ”Islamundervisning i skolen” var av interesse for meg da jeg ble introdusert til Tofts bidrag om ”Islam i klasserommet: unge muslimers opplevelse av undervisning om islam” som en del av pensum i fjorårets semester i masterstudiet. Jeg har derfor valgt å skrive noe om islamundervisningen i skolen, der jeg tar utgangspunkt i Tofts undersøkelse, men samtidig være med på å gi et nyansert bidrag til tidligere og nåværende forskning om muslimske elevers opplevelser med undervisningen om islam. Det har blitt gjort en del forskning på ”islam i mediene” som et fenomen, både fra et medievitenskapelig og religionsfaglig hold, samt studier av hvordan islam fremstilles i lærebøker. Det er også utført studier om elevers refleksjoner over medierepresentasjoner av islam og hvordan islamundervisningen skiller seg fra undervisning i de andre religionene, herunder Tofts undersøkelse. Mye av tidligere religionsdidaktiskforskning tar utgangspunkt i elevperspektiver og erfaringer med islamundervisningen. Jeg ønsker derfor med denne oppgaven å belyse et utvalg av *læreres perspektiver* og erfaringer med islamundervisningen.



## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Fokuset for denne oppgaven vil ikke være å avdekke mediebildet av islam, og heller ikke problematisere dette fra elevenes side, slik Toft gjør i hans undersøkelse. Jeg ønsker heller å sikte inn på utvalg av KRLE-læreres erfaringer med islamundervisning. På bakgrunn av de overnevnte begrunnelsene, har jeg kommet frem til følgende problemstilling, og oppgaven utforsker:

*Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisningen om islam?*

Problemstillingen kan virke omfattende og vid for min avgrensede avhandling. Jeg har derfor utarbeidet noen forskningsspørsmål som begrenser oppgavens omfang og som gir leseren en oversikt over hvilke spørsmål jeg ønsker å analysere nærmere. Dette er forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet:

- Hvilke forforståelser erfarer KRLE-lærere at elevene har om islam? (disse vil ventelig være preget av mediefremstillinger, offentlig diskusjoner, egen tilhørighet m.m.)
- Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisning om kontroversielle temaer relatert til islam?
- Hvilke refleksjoner og erfaringer har KRLE-lærere med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen?

Masteroppgaven tar utgangspunkt i en kvalitativ studie der jeg intervjuer seks forskjellige religionslærere. Disse lærerne deler sine erfaringer, kunnskaper og refleksjoner om islamundervisning i skolen. Mer om metodevalg og analysestrategi finner vi i metodekapittelet. Jeg vil gi nærmere begrepsavklaring på sentrale og gjennomgående begreper underveis i oppgaven ved introduksjon av et nytt tema.

### 1.3 Aktualisering

Religion er blitt et omstridt tema i offentlig debatt i Norge. Dette skyldes blant annet økt innvandring. I løpet av de siste tiårene har mye forandret seg på religionens område i Norge. Sosiologiprofessoren Inger Furseth (2015) diskuterer religionens *tilbakekomst i offentligheten* der hun blant annet viser til *religiøs kompleksitet* i mange vestlige land, og dette resulteres hovedsakelig av migrasjon. Det religiøse feltet er blitt mer mangfoldig, og av og til motstridende mot samfunnet (Furseth, 2015, s. 19). Internasjonale konflikter rundt religion setter preg på mediedekningen i Norge. De dreier seg i stor grad om islam. Ut fra en survey i den norske befolkningen i april 2015, avdekker denne artikkelen mønstre i nordmenns bruk av medier i møte med samfunnskonflikter som knyttes til religion. Nær halvparten av utvalget så islam som en trussel mot norsk kultur (Lundby, 2017). Det er ingen tvil om at islam har fått økt oppmerksomhet i norske medier fra år 2000. I stor grad er dette tillagt kulturkonflikter og utfordringer ved integrering. Interessen for islam kan forklares med både migrasjons- og integreringsdiskursene og med nyhetsbildet i resten av Europa der islam ofte fremtrer som et symbol for et verdisyn i opposisjon til det europeiske, og at religionen fremstår med et budskap som blir forstått som fare og frykt for deler av befolkningen (Døving og Kraft, 2013, s. 126-127).

Norge har blitt et flerkulturelt- og flerreligiøst samfunn. Dette skaper behov for arenaer for kulturmøter, og religionsfaget har et stort potensial til å samle mennesker med forskjellige bakgrunn og kulturell forståelse (Vedøy, 2002, s. 3). Skolen er en læringsarena der elever med ulik kulturell bagasje og forforståelse møtes i hverdagen. Skolen er også et sted med et klart formål om å skape sentrale verdier og normer som toleranse og respekt på vegne av kulturelle og religiøse forskjeller. Og en av de viktigste arenaene for dette er nettopp religionsundervisningen. Religionsfaget er både et kunnskapsfag og et holdningsdannet fag som skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religioner og livssyn (Toft, 2017, s. 34). I Overordnet del heter det at: ”Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette sitatet betyr at skolen som en læringsarena og samfunnsplattform skal bidra til felles referanserammer for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Skolen skal også støtte utviklingen av den enkeltes identitet, ved å gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal lære og formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolens- og

religionsundervisning er et godt utgangspunkt for en slik arena.

I læreplanens generelle del står det skrevet at opplæringen skal ”gi fakta nok til å fatte og følge den løpende samfunnsdebatt – og formidle verdier som kan veilede i de valg som ny kunnskap åpner for” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 22). Om elevene skal ha forutsetninger for å forstå den løpende samfunnsdebatten – der mediene fremstiller og representerer islam på sine grunnlag, må denne mediedekningen av islam tematiseres og fortolkes i klasserommet. Det er gjerne de mer problematiske sidene ved religionen som fremstilles i medieoffentligheten, og det er særlig viktig at disse sidene kritiseres, fortolkes og avklares i undervisningen, slik at elevene ikke sitter igjen med et motstridende bilde av religionen. Det er derfor viktig å reflektere over forholdet mellom skolens undervisning og medienes fremstillinger. Her spiller læreren en avgjørende rolle som den korrigerende og supplerende læreren som tar tak i disse omstridte og kontroversielle temaene og tilrettelegger for elevene i deres arbeid og refleksjon over fagets innhold og medierepresentasjoner.

#### **1.4 Disposisjon**

Masteroppgaven består av fem kapitler, inkludert innledningskapittelet. I kapittel 2 vil jeg belyse fremtidig forskning og teoriperspektiver som er relevant for min oppgave. Kapittel 3 er metodekapitlet som legger frem begrunnelsen for metodevalg. Kapittel 4 vil bestå av analysekapitlet. Her vil jeg presentere resultatet av funnene mine. Kapittel 5 inneholder drøftingen av de empiriske funnene i lys av perspektivene presentert i kapittel 2. Avslutningsvis vil jeg oppsummere studiet mitt og deretter formulere noen videre utfordringer for praksis- og forskningsfeltet.

## 2. Tidligere forskning og teoriperspektiver

### 2.1 Klasseromsforskning

Ungdomsforskningen har tradisjonelt vært lite interessert i religion – og religionsforskningen lite interessert i ungdom. Dette ser ut til å endre seg, og det finnes nå flere studier som ser på forholdet mellom ungdom og religion (Anker, von der Lippe & Undheim, 2018, s. 58). Omfattende studier viser at religion betyr lite for mange ungdommer i dag, mens det *samtidig* er veldig viktig for noen. Generelt kan vi si at religion betyr mer for ungdom med migrasjonsbakgrunn enn for ungdom som har vokst opp i Norge med norske foreldre (Botvar & Mortensen, 2017; Friberg, 2016; Anker et al., 2018, s. 62). Trine Anker, Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2018) viser til en studie gjort av Botvar og Mortensen (2017) der hvor over 1000 elever fra skoler i Oslo-området deltok, oppga cirka halvparten (52 prosent) at de tilhørte en religion eller en religiøs retning, mens den andre halvparten sa at de ikke var religiøse. Religionssosiologene Pål K. Botvar og Bjarke S. Mortensen skiller mellom to hovedgrupper av ikke-religiøse: *ny-ateister*, som er kritiske til religion og mener at religion har utspilt sin rolle i dagens samfunn – og det de betegner som *irreligiøse* som heller ikke føler tilhørighet til noen religion, men som ikke er like kritiske som ny-ateistene (Botvar & Mortensen, 2017, s. 34). Videre fremkommer det i Botvar og Mortensens analyse at ungdom deltar i liten grad i religiøse aktiviteter, og at religion først og fremst kommer til uttrykk gjennom hva ungdommene tror på (Botvar og Mortensen, 2017, s. 36). Et interessant funn av Wallis (2014) viser at flere ungdommer sier de tilhører en religion, likevel er de usikre på om det finnes en gud eller høyere makt, mens en del av ungdommer som krysser av på at de ikke er religiøse, svarer samtidig at de ber jevnlig. Dette kan indikere at ungdom bryter med tradisjonelle oppfatninger og religiøse kategorier, og at det er mange måter å være både religiøs og ikke-religiøs på i dag (Anker et al., 2018, s. 63).

#### **Unge muslimske elevers opplevelse av undervisningen om islam**

Mye tyder på at det kan være vanskelig å være ung og stå frem som religiøs i Norge i dag. Særlig opplever mange muslimer at de stigmatiseres og at de ikke blir sett på som individer med muslimsk tilhørighet, men som representanter for islam. Dette framkommer i tidligere klasseromsforskning av en rekke religionsforskere. I Anker, von der Lippe og Undheims

studier erfarer de at religionen islam i økende grad blir knyttet til terror gjennom mediene, og muslimske elever i videregående skole opplever det som ubehagelig og krevende å måtte stå til ansvar for noe de selv tar klar avstand fra (Anker et al., 2018, s. 64). At muslimske elever opplever undervisningen om islam prioritert annerledes til sammenligning med andre religioner og at islamundervisningen tar mer utgangspunkt i kontroversielle eller dagsaktuelle temaer, framkommer også i andre studier, som i von der Lippe doktoravhandling ”*Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people’s talk about religion in a secular and plural society. A Norwegian case* (2010), der hun forsker på unge elevers oppfatninger av og erfaringer med religion, og hvordan de uttrykker seg om religion i en sekulær og multikulturell kontekst (von der Lippe, 2010, s. 118). Von der Lippe kommer frem til en slutning om at hovedforskjellen mellom elevene ligger i hvor viktig de selv anser religion for å være en del av deres eget liv. Interessant nok forbinder elevene spørsmål om religion og konflikt med islam og muslimer i hennes forskning. Gjennom bl.a. intervjuer med elevene finner von der Lippe at elevene var sterkt preget av fremstillingene av islam i media. Elevene gir uttrykk for å være påvirket av media, og ønsker at skolen skal bidra med andre representasjoner av islam på skolen (von der Lippe, 2010, s. 121).

I Tofts (2017) bidrag med en casestudie av religionsundervisning og medier ved en videregående skole i østlandsområde – hvorav han særlig var fokusert på hvordan ulike medierepresentasjoner av konflikt og religion påvirket undervisningen og klasseromsdiskusjonene rundt islam – kan vi også se at det som ofte ble ment og som gikk igjen på tvers av intervjuene med de muslimske elevene var dette med hvordan islam skilte seg fra undervisningen i de andre religionene. I undersøkelsen var det flere som pekte på at det negative fokuset, eller de problematiske sidene ved islam gikk ofte på bekostning av undervisning i andre sentrale innhold i religionen, og at det ble lagt mindre vekt på kunnskap om religionen til fordel for kontroversielle temaer (Toft, 2017, s. 40). En annen ting som ble trukket frem i undersøkelsen i forbindelse med islamundervisningen og de problematiske sidene ved islam, var at teamene som ble diskutert i timen lå fjernt fra elevenes egne erfaringer med islam (Toft, 2017, s. 43). Med andre ord var det særlig lærernes fokus på kontroversielle temaer i timene og lærernes mangel på god religionsrepresentasjon i klasserommet elevene reagerte på aller mest.

I klasseromsobservasjonene opplevde Toft at det ble brukt mye tid på problemstillinger knyttet til terror, islamisme, kvinneundertrykkelse og bokstavtro tolkninger av sharia. Ifølge

Toft skyldes det at når dagsaktuelle hendelser knyttet til islam prioriteres i islamundervisningen, fører det til at konfliktstoff får langt mer plass på agendaen (Toft, 2017, s. 41). Samtidig forteller elevene i intervjuene at problemstillinger knyttet til islam ofte får en plass i undervisningen fordi religionen kontinuerlig er i nyhetsbildet, og uttrykker med det en forståelse for lærernes planlegging for kontroversielle temaer i islamundervisningen. De fleste elevene trekker også fram at religionsundervisningen er et naturlig sted for dem å drøfte slike temaer, og at det er rom for å avklare misoppfatninger og nyansere forforståelsen for religionens rolle i de problematiske sidene ved islam (s. 41).

Den svenske forskeren Carina Holmqvist Lidh (2016) gir et tilsvarende inntrykk av hva som vektlegges i undervisningen om islam, og baserer sin forskning på hvordan elever med tilknytning til en religiøs tradisjon reflekterer over det å skulle bidra med sine erfaringer eller synspunkter i undervisningen. Dette er en undersøkelse gjennomført i en svensk kontekst, men er likevel relevant for temaene som diskuteres i oppgaven (især representasjon i undervisningen) og ikke så veldig fjern for en norsk klasseromsforskning.

Undersøkelsen ”Representera och bli representerad” omhandler elever med religiøs posisjonering og deres opplevelse av religionsundervisningen i Sverige. Studiet tar utgangspunkt i møtet mellom undervisningsinnholdet på skolen, og elevenes erfaringer av sin egen religiøse tradisjon og tro. Her kommer det frem at elevene stort sett ikke deler sin religiøse identitet med medelever og lærere i frykt av å ikke bli akseptert av majoriteten eller bli utsatt for fordommer. Lidh fremviser også studier som har blitt gjennomført i England og i Norge som viser at elever med religiøs posisjonering mange ganger finner religionsundervisningen problematisk (Lidh, 2016, s. 7). De samme elevene vitner om vanskeligheter med å forholde seg til sin egen religiøse tradisjon i klasserommet. De ser blant annet hvordan de stereotypiske fremstillingene dominerer og hvordan dette igjen risikerer å komplisere forståelsen av den aktuelle religiøse tradisjonen, men også av seg selv. Det er eksempler på hvordan studenter med religiøs posisjonering føler seg ukomfortable og noen ganger direkte utsatt i forbindelse med skolens religionsundervisning (Lidh, 2016, s. 8). For eksempel viser Lidh til en elev av muslimsk bakgrunn som opplever islamundervisningen som fjernt fra hva hun selv tror på, og har behov for å forsvare sin religiøse tradisjon, samt uttrykker ønske om at religionsundervisningen skal belyse andre sider av islam enn det som allerede er å finne i undervisningen (Lidh, 2016, s. 7). Her kan man stille seg spørsmålet om

lærerens valg av temaer og mangelen på god representasjon av islam og muslimer i undervisningen om islam.

Forfatteren Ida Marie Høeg (2017) tar opp viktige spørsmål der hun henviser til studier i hennes redigerte bok *Religion og ungdom* om dagens norske ungdoms forhold til religion, og til de forskjellige religiøse og anti-religiøse tradisjoner. Et viktig tema som går igjen i Høegs bok, er medias påvirkning på dagens ungdom: blant annet muslimer som kjenner seg krenket av mediedekningen om deres religion, og norske ukebladers fremstilling av kjendisers religiøse fremstillinger (Roald, 2017). Gresaker (2015) innleder i følgende kapittel om mediepåvirkningen på dagens ungdom, med å henviser til forskere som hevder at media er med på å endre vilkårene for religion.

## 2.2 Medieforskning

Begrepet *media* eller *medier* er flertydig og kan bety mangt. Medier kan for eksempel omfatte internett, sosiale medier, aviser, fjernsyn, bøker eller radio (Syvertsen 2018). På bakgrunn av oppgavens tema og problemstilling vil jeg forholde meg til Døving og Krafts (2013) bruk av mediebegrepet referert som den *norske pressen*; dette inkluderer norske saker hentet fra aviser, nettaviser, kronikker og leserinnlegg (Døving og Kraft, 2013, s. 10-12). Andre gjennomgående ord i oppgaven som *mediefremstillinger* og *medierepresentasjoner* henvises også til definisjonen av den norske pressen og deres fremstillinger av islam og muslimer.

Medieviter Knut Lundby (2011) definerer *representasjonsbegrepet* som representasjoner (også kalt fremstillinger) mediene gjør av religioner, der bilder av religion og religiøs aktivitet konstrueres, fortregnes og forenkles, samt at innholdet av religionene prioriteres og blir valgt ut i pressen i forhold til det som er relevant og mest interessant for folkemengden (Lundby, 2011, s. 10). Dette er en medieforståelse av representasjonsbegrepet. Vi vil også se andre tilnærminger til begrepet senere i kapittelet. Ifølge Lundby er det ofte slik at mediebrukere ikke sitter med kritiske ”briller” når de danner seg fortolkninger av det som står i mediene. Dette kan skyldes at majoritetsbefolkningens inntrykk av religion og religiøs aktivitet stammer fra mediene, fremfor for eksempel egen deltakelse i moskeer og kirker. Mangel på lesernes eget initiativ, deltagelse og kritisk tilnærming til tekst gir derfor media rom for rammer til en bestemt fortolkning av religion (Lundby, 2011, s. 13).

## **Islam i den norske pressen**

Når religion dekkes i nyhetsmediene, legges det ofte vekt på konfliktstoff. Undersøkelser viser at opp mot 80 prosent av Norges befolkning mener at religion bidrar mer til konflikt enn til samhold (Botvar & Schmidt 2010). Islam er overrepresentert i det norske nyhetsbildet med tanke på antall muslimer i landet. Det er godt dokumentert i Norge at nyhetssaker knyttet til islam i hovedsak er konfliktorientert. Universitetet i Oslo, med prosjektleder og medieviter Knut Lundby i førersetet, viser til et omfattende forskningsprosjekt om medier og religion, der de har sett på hvordan ulike skandinaviske medier formidler religionsstoff. Funnene i undersøkelsen peker på at religion ofte blir fremstilt i et konfliktperspektiv, og at norske medier har en ”overdekning av islam og muslimer, sammenlignet med andelen muslimer i Norge” (Lundby, 2017). Det tyder også på at det eksisterer en stor skepsis til muslimer i befolkningen, og at de ser på verdiene innenfor islam som uforenelige med grunnleggende norske verdier (IMDI 2009). Dette bemerkes hos unge elever i norske skoler, og særlig de med muslimsk bakgrunn som har en religiøs tilknytning (Toft, 2017, s. 36). Den store skepsisen til muslimene i befolkningen er nok et resultat av generell økt interesse og oppmerksomhet rundt islam og muslimer i verdenssamfunnet. (Gresaker og Lundby, 2015, s. 80)

### **Økt interesse for islam og muslimer**

Islam og muslimer har fått langt større oppmerksomhet over de siste årene, særlig fra slutten av 1980-tallet til den dagen i dag (Gresaker og Lundby, 2015, s. 80). Etter terrorhandlingene i USA 2001, ble islam et brennbart tema også i norske aviser. Oppmerksomheten ble ytterligere større etter den første konflikten med Muhammed-karikaturene i Danmark i 2005 og 2006. Konflikten spredte seg deretter til Norge med *Magazinets* republisering av karikaturene. Dette bidro blant annet til at *Magazinets* rolle i offentligheten forandret seg (Sivertsen, 2008; Døving og Kraft, 2013, s. 83). Pressen vurderte islam og muslimer først og fremst i lys av konflikt og med de nyhetskriterier pressen arbeidet etter. Dette bidro til at muslimske stemmer ikke kom frem i norske aviser i like stor grad som det var ønsket. Flere undersøkelser i årene etter karikaturkonflikten bekrefter dette (Døving og Kraft, 2013, s. 83). Religionsviteren Henrik Reintoft Christensen (2010) undersøkte deknningen av islam i flere norske aviser som *Dagbladet*, *VG* og *Aftenposten* i 2006. Rundt fire av ti artikler om religion handlet om islam, ofte om integrering og terror.



Det er altså en generell økt oppmerksomhet om islam, og det er ofte tre diskurser som er gjennomgående i debatten om islam og muslimer; samlivsforhold til muslimer i Norge (individnivå), nordmenns forhold til det muslimske og muslimers forhold til det norske (gruppenivå), og muslimers forhold til norske institusjoner, som utfolder seg på et institusjonsnivå (Gresaker og Lundby, 2015, s. 84). Etter en omfattende kartlegging av de mest vanlige temaene i norske aviser i 2009, viste det seg at innvandring og integrering var de mest omtalte temaer i medieoffentligheten. Dette kan anvendes som en pågående konfrontasjon eller et spenningsforhold mellom minoritetenes tilhørighet og verdier og majoritetens hegemoniske kultur. Døving og Kraft (2013) bekrefter noe tilsvarende ved å vise til dagens omdiskuterte journalistikk i vesten, som operer med en spenning mellom en sekulært orientert journalistikk på den ene siden, og den religiøse virkeligheten på den andre (Døving og Kraft, 2013, s. 17). Det har vist seg i tidligere studier at det ikke er enkelt å være muslimsk ungdom under dette medietrykket. Konflikt og jag etter det som er nytt vrir ungdommens oppmerksomhet fra religionens reelle trekk, til kontroversielle overskrifter som er fengende og appellerende for lesere. Nå ser vi en tendens til at medienes dekning av religion er mer omfattende enn tidligere, og at dekingen nå dreies mer mot konflikt om islam i nyhetsmediene og mot personlig religiøsitet (Gresaker og Lundby, 2015, s. 104). Selv om noen av mediefremstillingene av islam er lite nyanserte og gir et skjevt bilde av muslimer – og dette skyldes ofte ifølge religionshistorikeren Tim Jensen (2006) at journalistene mangler religionsfaglig kompetanse, og at det derfor kan være rom for flere spilleregler i arbeidet med mediedekningen – påpeker medieforfatterne Døving og Kraft at det samtidig ikke er å legge skjul på at for folk flest så utgjør faktisk mediene den viktigste kilden til informasjon om religion. Det er mediene som operer som en *arena* for religionsproduksjon i samfunnet (Døving og Kraft, 2013, s. 19). Gresaker og Lundby anerkjenner også at det er mediene som oftest legger føringer for politikken og religionsdebatten i samfunnet, og viser til at det også er mediene som henter materiale fra folkelig tro, religiøse tekster og populærkultur. Og det er det folk vil ha (Gresaker og Lundby, 2015, s. 74)

### **Mediepåvirkning**

Migrasjonen har vært en viktig aktør i dagens religiøse landskap, men også mediene spiller en avgjørende rolle og opprettholder dagsorden for religioner og religiøse aktiviteter. Medier kan være med på å representere, skape nye tilhørigheter og endre religioner (Anker, 2017, s. 27).

Religiøse institusjoner og individer tar også i bruk mediene for å fremheve sitt budskap. Medier har med andre ord en stor betydning og påvirkning for samfunnet for både hvordan religion oppfattes og skrives om.

Det er ikke bare forskning som gir oss kilder til å forstå ungdoms forhold til religion i dag. Et typisk trekk ved dagens ungdom er deres omfattende bruk av medier (Anker, von der Lippe og Undheim, 2017, s. 66). Ungdommen i dag er på sosiale medier hver eneste dag der de laster ned diverse filer og ser på filmer, og ikke minst gjør seg oppdaterte om verdenssamfunnet. En rapport av medietilsynet tilsier at de fleste unge mennesker, fra 9-18 år, følger og plukker opp nyheter i sosiale medier, særlig gjennom Snapchat nettaviser (NTB, 2020). Sett fra et positivt perspektiv er det godt å vite at barn og unge konsumerer nyheter og gjør seg oppdaterte rundt mediesaker, men samtidig kan det være bekymringsverdig at de fleste ungdommene konsumerer nyheter fra sosiale medier. Søkerinnholdet er ofte preget av hva vi ønsker å vite mer om, hva vi liker eller foretrekker å lese om, og det igjen påvirker innholdet slik at vi kun får det som er relevant for søkertreffet og lite variasjon for andre nyhetsstoff. Det er lett å spre falsk informasjon og nyheter i sosiale medier, og mange unge elever kan oppleve å bli påvirket av det som er lagt ut i sosiale plattformer, særlig hvis unge elever ikke er bevisst på kildekritikk eller generelt innehar et kritisk blikk på innholdet. Overnevnte rapport viser også til at mange foreldre der ute ikke henger med og blir ofte overrasket over deres barns konsumering av nyheter som gjerne ikke er kvalitetssikret eller kildebasert. Forskningen tilsier nettopp at det er lite gap, særlig når det gjelder yngre, mellom hva foreldrene tror om unges digitale medievaner og bruk og hva unge selv rapporterer (NTB, 2020).

Populærkulturen, som innlemmer medier og dens plattformer, bruker også religion til å lage en realistisk framstilling av ungdoms forhold til religiøsitet. Et eksempel er TV-serien *Skam* der religion behandles som personlige praksiser og overbevisninger i livet. Serien får frem hvordan ungdommer opplever et spenningsforhold mellom kravene de møter hjemme kontra den kulturen de finner ute i samfunnet (Anker, von der Lippe og Undheim, 2018, s. 66). Populærkulturens nyfortolkning og representasjon av religiøse skikkelser og ideer kan være primærkilder for kunnskap og forståelse om religion for ungdom. Mediene med populærkulturen i spissen både speiler og bidrar til nye fortolkninger, og med det bidrar til en forståelse av de seneste generasjoners religiøsitet. Populærkulturen binder sammen eldregenerasjonen med deres tradisjonelle praksis og forståelse på den ene siden – og de

unges religiøse og nyansert kultur på den andre siden (Anker, von der Lippe og Undheim, 2018, s. 67).

## 2.3 Religionsdidaktiskforskning

### 2.3.1 Kontroversielle tema i religionsundervisningen

Etter flere alvorlige voldshendelser og uroligheter i ulike europeiske land har håndteringen av kontroversielle tema i skolen blitt et høyst aktuelt utdanningsspørsmål. Dessuten har synet på hvordan skoler bør undervise i demokrati og menneskerettigheter, forandret seg. (Nazar, 2020, s. 45). De siste årene har kontroversielle tema vært omdiskutert og senere fremlagt i offisielle tekster som definerer og tydeliggjør hvordan slike temaer skal tilnærmes i skolens undervisning. Men hva betyr egentlig ordet *kontroversiell*, og hvilke temaer innebærer det?

#### Hvilke temaer er kontroversielle?

Begrepet kontroversielle tema brukes på ulike måter ulike steder. Jeg har valgt å forholde meg til Europarådets (CoE) definisjonsbegrep med hensikt til oppgavens omfang og kontekst; begrepet kontroversielle tema er forstått som ”tema som vekker sterke følelser og skaper splid i lokalmiljøer og samfunn” (Kerr & Huddleston, 2016, s.13). Denne definisjonen er forankret i historikeren Robert Stradlings (1984) forståelse og tilnærming av ”*controversial issues*”. Han beskriver kontroversielle tema som aktuelle problemer eller konflikter som vekker sterke følelser, og bidrar til motstridende forklaringer og løsninger avhengig av ulike overbevisninger, verdier og/eller konkurrerende interesser. Videre beskriver ham slike temaer som tendenser til å skape splid i samfunnet, og at disse ofte er svært kompliserte og umulig å avklare bare ved å legge frem fakta (Stradling, 1984, s. 2). Slike temaer varierer også med tid og sted, og er kontekstavhengige. Det som oppleves kontroversielt i én setting, kan være uproblematisk i en annen (von der Lippe, 2019, s. 2). Håndhilsning kan være omstridt i et land, men akseptert i et annet. Flere temaer har potensial til å bli kontroversielle, og nye spenningsfelt kan dukke opp hver dag. Temaene varierer også fra det lokale til det globale, der noen er langvarige, mens andre oppstår som nye, eksempelvis radikaliserings blant muslimsk ungdom.

## Hvorfor undervise i kontroversielle temaer?

I Europarådets læringsressursheftet fremhever Kerr og Huddleston (2016) to hovedgrunner til at lærere bør undervise i kontroversielle temaer, og referer til det Stradling (1984) definerer som *saksrelaterte*- og *prosessrelaterte* grunner (Kerr & Huddleston, 2016, s. 14). Vår tids viktige sosiale, økonomiske, politiske og moralske problemer er både temaer som er viktige og verdifulle i seg selv, og ikke minst relevante for elevenes liv. Saksrelaterte temaer bidrar også til å balansere medias ensidige og forvirrende dekning. Med prosessrelaterte grunner mener Stradling (1984) at det er diskusjonen elevene tar del i underveis som bidrar til lærdom, holdninger og atferd som er viktig, hvorav innholdet i temaet er mindre viktig for elevene. Videre nevner han sentrale prosessbaserte grunner som *personlige*, hvor elevene lærer seg i å delta i diskusjoner på en sivilisert og produktiv måte, og får en forståelse av at konflikt ikke er så farlig og at alles meninger er viktige i et demokrati. Andre grunner er *tverrfaglige*, som evnen til å føre en avansert dialog og evnen til avansert tenkning, utforskning og argumentasjon, samt av *demokratistyrkende* grunner som for eksempel økt politisk interesse og respekt for demokratiske verdier og medborgerskap. (Kerr & Huddleston, 2016, s. 15).

## Hva er utfordringene?

Det som gjør det så vanskelig å snakke om kontroversielle tema er at det ofte omfatter store verdi- og interessekonflikter som det er stor uenighet om, der spørsmålene ofte har kompliserte svar. Slike temaer kan derfor skape eller forsterke splittelse og mistillit mellom mennesker (Kerr & Huddleston, 2016, s. 13). I en undervisningssammenheng i skolen kan sånne temaer føre til pedagogiske og didaktiske utfordringer. Kontroversielle temaer har potensial til å vekke sterke følelser og i verste fall sinne og uro blant elever og foreldre, og ikke minst blant lærerne selv. For læreren innebærer det et stort ansvar og en utfordring å undervise i kontroversielle tema på en balansert måte. Det reiser også spørsmålet om lærerens egne synspunkter og planleggingen og gjennomføringen av slike temaer i undervisningen. Ulike forhold i klasserommet krever ulike metoder og strategier. Ifølge Stradling (1984) er det derfor ingen konsensus eller faste retningslinjer for lærerne å forholde seg til imøte med utfordringene (Stradling, 1984, s. 3). Det som kreves av læreren er lydhørhet for sammenhengen og evnen til å være fleksibel (Kerr & Huddleston, 2016, s. 18).

I læringsressursheftet ramses det opp fem dyptgående utfordringer ved undervisning i kontroversielle tema: undervisningsstrategi, hensynet til elevenes følelser, stemning og kontroll i klasserommet, mangel på spesialkunnskap og håndtering av spontane spørsmål og kommentarer. Med undervisningsstrategi menes det både hvordan læreren planlegger for temaer det er store uenigheter om i undervisningen og hvordan læreren håndterer elevenes erfaringer og meninger (Kerr & Huddleston, 2016, s. 15).

### **Tidligere forskning av læreres erfaringer med håndtering av kontroversielle temaer i religionsundervisningen**

Anker og Marie von der Lippe (2016) har foretatt seg en undersøkelse av læreres erfaringer med håndtering av kontroversielle temaer i religionsundervisningen – dette i lys av 22. juli hendelsen. Denne studien tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse Anker og von der Lippe utførte sammen med et utvalg av elever, der de uttrykker sine erfaringer og meninger rundt 22. juli hendelsen og hvordan det tematiseres i klasserommet. Hensikten med undersøkelsen var å gjennomføre en avgrenset dybdestudie i samtale med et utvalg av lærere, for å undersøke hvordan 22. Juli hendelsen og kontroversielle spørsmål eller temaer håndteres i skolen, og kunne få frem noe av dette mangfoldet hos lærerne (Anker og von der Lippe, 2016, s. 265). Datamaterialet var basert på lærernes undervisningspraksis- og erfaring. Det som kommer fram i studiet er mangelen på en felles strategi for lærerne i henhold til håndtering av kontroversielle spørsmål, især 22. Juli hendelsen (s. 265).

Samtlige lærere i undersøkelsen mener at skolen i liten grad har lagt opp til et samarbeid mellom lærere, og at det har vært lite diskusjon om hvordan 22. Juli bør håndteres i undervisningen. Det ser ut til at lærerne stort sett har vært overlatt til seg selv og egne beslutninger. Mens noen lærere peker på kollektive beslutningsprosesser om å la vær å undervise om terrorhandlinger i klasserommet – og dette på grunn av ønske om å beskytte elevene og vise omsorg – viser andre lærere at valget om å ikke ta opp slike kontroversielle temaer var mer personlig og selv tenkt (Anker og von der Lippe, 2016, s. 265). De fleste lærerne ga uttrykk for at terrorhendelsen var et viktig tema, men at det var for vanskelig å snakke om på bakgrunn av følelsesnærhet, mangel på tid og kompetanse. Når det gjelder tid har lærerne gitt uttrykk for at det er mye stress og mange ulike kompetansemål som må fylles, og at det gjør at rommet for å ta opp aktuelle temaer og bruke tid på vanskelige spørsmål som ikke direkte dekkes av kompetansemålene i læreplanen, oppleves som trangt.

Flere av lærerne fremhevd også viktigheten av- og mangelen på kompetanse til håndtering av sensitive og kontroversielle temaer. De fleste følte seg inkompetente og usikre på håndteringen av slike temaer, og etterspør en kompetanse om kontroversielle temaer (Anker og von der Lippe, 2016, s. 266). En ting som også var bemerkelig ved undersøkelsen var at en av lærerne som ble intervjuet jobbet både for ungdomsskolen og videregående, og han mente at samarbeidet mellom lærerne i ungdomsskolen om temaet 22. Juli var langt bedre enn i videregående. Dette kan skyldes ulike årsaker. Først og fremst arbeidet lærere oftere i team og samarbeider generelt tettere om undervisningen. 22. juli hendelsen var et tverrfaglig tema lærerne tok opp i fellesskap og samarbeidet om i ulike fag. En annen årsak til at det var mer ”dempet” i undervisningen på videregående var at det var flere VGS-elever som deltok og var til stedet på Utøya i 2011. Ergo valgte den enkelte lærer å unnlate å snakke om hendelsen med respekt og toleranse for disse elevene (Anker og von der Lippe, 2016, s. 267). Studien viser enkelt og greit at lærerne hadde ulike motiver og begrunnelser for å inkludere eller ekskludere kontroversielle temaer i undervisningen. (s. 269), og at særlig tre forhold ser ut til å være avgjørende; vanskeligheten av å ta opp tema som ikke er læreplanfestet – tidsaspektet og vurdering – og ikke minst lærerkompetansen (Anker og von der Lippe, 2016, s. 270).

Hammer og Schanke (2018) fant i en undersøkelse av ungdomsskoleelevers spontane kritikk i religionstimene at KRLE-lærere peker på flere utfordringer ved å håndtere spontan religionskritikk i klasserommet, som mangel på fagkunnskap om det aktuelle temaet og at tiden ikke strekker seg til. Dette samsvarer med hva andre lærere har sagt, for eksempel i Anker og von der Lippe (2016) sin studie om 22. Juli hvor de fant at lærerne hadde savnet en felles strategi og lærerkompetanse imøte med slike spørsmål og tema, og at tiden ikke strakk seg til på grunn av de mange kompetansemålene som måtte fylles, og at det derfor ikke var så mye rom for å ta opp aktuelle temaer og sette av tid på spontane og vanskelige spørsmål. Kerr og Huddleston (2016) fremhever også mye av det samme når de trekker frem fem hovedutfordringer for lærerne i møte med kontroversielle temaer, deriblant mangel på relevant kunnskap til håndtering av spontane spørsmål og kommentarer. De viser også til en undersøkelse av lærere som erfarer spontane spørsmål som en av de største utfordringene på dette feltet (Kerr og Huddleston, 2016, s. 18)

På bakgrunn av disse studiene kan det se ut som at det finnes noen felles erfaringer blant lærere i møte med kontroversielle temaer i skolen. I diskusjonsdelen vil jeg komme tilbake til

dette og drøfte det opp mot egne funn om KRLE-læreres håndtering av kontroversielle temaer i islamundervisningen.

### **Spontane spørsmål og kommentarer som oppstår i undervisningen**

Det kan være vanskelig å vite for læreren hvordan man best kan håndtere spontane spørsmål eller utfordrende kommentarer fra elevene i klassen. Elever vil til enhver tid ha tilgang til internett og sosiale medier via mobiltelefoner og bærbare datamaskiner. Det kan være noe eleven har lest eller plukket med seg, og undrer ved dette. Spontane spørsmål oppstår i undervisningen når læreren (eller elevene) minst forventer det, og utfordringen ved det er at når de først kommer, så er det vanskelig for læreren å forutse elevenes, og ikke minst lærerens reaksjon, og stemningen i klasserommet.

### **Strategi i forhold til undervisning av kontroversielle temaer i undervisningen**

Diana Hess og Paula McAvoy (2015) legger frem ulike strategier i deres presentasjon av en omfattende casestudie om læreres praksis og an vending til undervisning i kontroversielle tema i klasserommet. Hensikten med studien var å illustrere ulike tilnærminger og muligheter for undervisningsstrategier imøte med slike temaer og utfordringene som bærer med. “We have identified two ways these teachers typically respond to this challenge: avoidance and deliberation” (Hess & McAvoy, 2015, s. 174). I deres utstrakte studie og datamateriale finner de *to* gjennomgående strategier blant lærerne og studentene de intervjuet; *avoidance* og *deliberation*. Avoidance er i denne sammenhengen forstått som ordet *unngåelse* av kontroversielle tema, især sensitive temaer, i håp om å skape en trygg og harmonisk atmosfære blant elevene i klasserommet: “Teachers who avoid issues that may be especially sensitive to some students typically do so for reasons of safety, fairness, or personal discomfort, as well as from a desire to create an environment that is as safe as possible for all students.” (s. 174). Hess og McAvoy understreker videre at lærere som benytter seg av avoidance har som sitt primære formål å lære elevene å diskutere og debattere under trygge rammer og forutsetninger som læreren legger til rette for – og det er den ideelle måten å gjøre det på ifølge dem selv – i stedet for å utsette elevene for høytempererte diskusjoner om sensitive temaer, som kan slå ut feil i en undervisning.

”They do not believe that students need to tackle highly sensitive issues in order to learn how to deliberate; they contend that the skills necessary for civil discourse are probably best developed by discussing issues that do not set up some students to defend themselves or their choices or cause too much controversy that they create more heat than light”. (s. 174)

Ifølge Hess og McAvoy velger mange lærere å unngå å bruke såkalte politiske diskusjoner med elevene i klassen, ofte fordi de er usikre på hvordan de skal forholde seg til medfølgende pedagogiske utfordringer (Hess & McAvoy, 2015, s. 6). Med det sikter de til utfordringer læreren møter på som hvordan de forholder seg til diskusjoner om sensitive temaer og spillereglene for det. Hess og McAvoy peker også på at frykt for foreldre og offentlig tilbakeslag kan føre til at noen lærere trekker seg tilbake til det ”varsomme” som er tavleundervisning og læreboka (s. 6).

På en annen side finner vi det Hess og McAvoy definerer som ”the deliberators”, det som er forstått som *diskusjonslærere*, som i hovedsak er opptatt av å ta opp selv de vanskeligstilte temaene i undervisningen. Disse mener blant annet at kostnadene for å unngå å snakke om sensitive temaer rett og slett er for store, særlig fordi de er overbevist om at de spørsmålene som kan være mest sårbare eller følsomme for noen elever, har høy uttelling hva gjelder viktige pedagogiske mål i skolens undervisning som engasjement, rettferdighet og politisk likeverd (Hess & McAvoy, 2015, s. 176). Mange av diskusjonslærere som ikke trår varsomt eller unngår å snakke om sensitive temaer i klassen tenker seg til at de mest urovekkende aspektene ved diskusjoner – blant annet følsomme elever – kan fort forebygges med et godt diskusjonsklima og sterke pedagogiske evner fra læreren som den korrigerende og supplerende. Disse lærerne er også oppmerksom på at dårlig oppførsel kan oppstå i diskusjoner med elevene, men ser på det å korrigere kommentaren eller selve eleven som en del av deres lærerrolle og pedagogiske ansvar, og som en læringsprosess elevene er en del av.

Uavhengig av hvilken strategi lærere bruker eller synes er den mest lønnsomme eller på passende for sine elever, er Hess og McAvoy (2015) likevel tydelig på at ”engaging students in political deliberation is both possible and necessary” (Hess & McAvoy, s. 6), og at lærere bør være i den forstand mer ”utdannet” i stedet for ”trent” i klasseromspraksis. Med andre ord så trenger ikke lærere å bli *fortalt* hva som er en god undervisning og reglene for det, men heller *utdanne* lærere til å ha en god vurderingsevne og dømmekraft i de valgene de foretar



seg av (Hess & McAvoy, 2015, s. 11). Og slik vil det være til hjelp for læreren å muliggjøre og planlegge for vanskelige diskusjoner i klasserommet.

### 2.3.2 Representasjoner av religioner

Det er flere forskere og religionsdidaktikere som har en fortolkende tilnærming til representasjonsbegrepet. I religionsdidaktikken blir representasjon blant annet brukt for å kunne si noe om hva, hvorfor og hvordan religion fremstilles i religionsundervisningen (Andreassen, 2012, s. 97). Det har særlig vært fokus på hvordan religion representeres i læreplaner, læremidler og lærebøker, og i senere tid også hvordan media påvirker fremstillinger av religion i klasserommet. Religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassen definerer representasjon som det å presentere en religion på en mest mulig saksvarende måte (Andreassen, 2012, s. 97). Dilemmaet med representasjon i en religionsundervisning er at det ofte i realiteten er en utfordring for læreren å få med seg en god og faglig forsvarlig presentasjon av ulike religioner og livssyn gitt innenfor tidsrammene, og at det er vanskelige vurderinger læreren må ta med tanke på hva som må utelates i innholds presentasjon av religionen (Andreassen, 2012, s. 97).

Robert Jackson (1997) har også en tilnærming til representasjonsbegrepet. Ifølge Jackson så er det helt avgjørende å få frem variasjon og mangfold innad i de ulike religionene. Som motsvar til det Andreassen peker på ovenfor, fastslår Jackson at man tilnærmer seg religionene på det han kategoriserer som tre essensielle nivåer i undervisning av religioner: *individnivå*, *gruppenivå* og *tradisjonsnivå* (Jackson, 1997, s. 66) Ved å ta utgangspunkt i disse tre nivåene i presentasjonen av innholdet, vil man ifølge Jackson lettere belyse mangfoldet og variasjonene innad religionene, og dermed redusere stereotype og ensidige bilder av religiøse individer eller grupper (Jackson, 1997, s. 66). Universitetslektor Ann Midttun har også skrevet om representasjon i hennes artikkel ”Biter og deler av islam” (2014), der hun har sett på hvordan islam blir framstilt i læreboka. Midttun påpeker viktigheten av å inkludere ”riktige” framstillinger eller kunnskaper om religionene i læreboka. For det som står skrevet i læreboka skal kunne gjenspeile ”virkeligheten” (Midttun, 2014, s. 330).

Ifølge Andreassen er den religionsvitenskapelige tilnærmingen til religionsdidaktikk at elever skal lære *om*, og ikke lære *av* religion (Andreassen, 2012, s. 101). Han påpeker at det å lære av er noe som var vanlig i konfesjonell religionsundervisning, og at en slik tilnærming ikke

hører hjemme i en integrert undervisning. Andreassen påpeker også at man ikke skal undergrave læreplanen, da religionsundervisningen er nødt til å forholde seg til dens rammer for kunnskap og dannelse (Andreassen, 2012, s. 97). Ergo er læreren nødt til å gjøre selvstendige valg i forhold til hva som tas med og hva som må utelates i undervisningen av religionene. Dette betyr i praksis at hver enkelt lærer må ta noen bevisste valg når man planlegger og gjennomfører undervisningen. Valgene lærerne gjør må også gjenspeiles og drøftes i klasserommet foran elevene (s. 97). Dersom læreren for eksempel skal åpne for et konfliktperspektiv i religionsundervisningen, er det viktig at det gjøres i forhold til alle religioner og livssyn. Det vil ikke være en saklig og lik framstilling av religioner dersom læreren for eksempel framstiller islam med vekt på konfliktstoff, mens hinduismen framstilles med vekt på vakker estetikk. Et religionsvitenskapelig ideal er å behandle alle religioner likt. Ingen religioner eller livssyn gis mer fordel framfor andre (Andreassen, 2012, s. 45).

### **Tidligere forskning**

Tidligere forskning viser at elever med tilknytning til en religiøs tradisjon ofte ikke kjenner seg igjen i måten deres religiøse tradisjon er presentert i lærebøkene og i undervisningen (Vestøl 2014, Nicolaisen 2013). I tillegg er det gjennomført elevundersøkelser som omhandler hvordan elever oppfatter det å skulle være representant for sin religiøse tradisjon i undervisningen. Her har vi blant annet Lidh (2016) sin forskning, som jeg introduserte tidlig av i teorikapittelet. Lidh bruker representasjonsbegrepet for å undersøke hvordan elever med tilknytning til en religiøs tradisjon reflekterer over det å skulle bidra med sine erfaringer eller synspunkter i undervisningen. Elevene hun intervjuet hadde problemer med å kjenne igjen sin egen tradisjon slik den ble fremstilt i religionsundervisningen og fortalte om en overfladisk framstilling av deres religion (Lidh, 2016, s. 4).

I samtalene med elevene kom det også fram at elevene reagerte særlig på at undervisningen var langt mer faktaorientert og med det framstiltes timen som kjedelig og uinspirerende, og at undervisningen manglet en opplevelsesmessig og/eller en emosjonell dimensjon (Lidh, 2016, s. 86). En annen dimensjon som elevene mener blir fraværende i presentasjonen av religioner, er de underliggende motivene for en religiøs handling som må forklares og gjøres forståelig for resten av klassen (Lidh, 2016, s. 87). Elevene viser også til mangelen på et mangfoldsperspektiv på religionene. De overfladiske beskrivelsene av religiøse tradisjoner og religiøst liv i undervisningen risikerte å skjule mangfoldet av tolkninger som finnes innenfor

hver tradisjon. Dette var med på å utelate vesentlige spørsmål som var viktig for forståelsen av den enkelte tradisjon (Lidh, 2016, s. 88). Eksempelvis opplevde en elev med muslimsk bakgrunn at undervisningen hadde et bestemt syn og fokus på kvinnens rolle i islam. Ifølge eleven reflekteres ikke hennes egne opplevelser av mangfold og variasjon i den mer faktaorienterte undervisningen hun hadde deltatt i. Videre nevner hun at fullstendig overseelse av hennes egne erfaringer samt et overfladisk syn på temaet vil føre til konsekvenser for både forståelsen av den religiøse tradisjonen, men også for elevene selv. En faktafokusert og overfladisk undervisning vil være et hinder for å oppnå forståelse, mangfoldsperspektiv og økt toleranse og respekt for de religiøse tradisjonene (Lidh, 2016, s. 89). Dette vil Jackson si er mangel på ”representation” i presentasjonen av de religiøse tradisjonene i undervisningen (Jackson, 1997, s. 66).

Ellen Larsson (2018), som jobber i lærerforbundet i Sverige kommenterer videre på Lidhs avhandling og understreker at dersom elevene begynner å stille spørsmål ved deres og pårørendes religiøse tilhørighet fordi de ikke oppfyller alle kriteriene de ble undervist i klasserommet, har undervisningen feilet (Larsson 2018). Larsson diskuterer også den ”sekulære normen” i klasserommet, der undervisningen kan gjøre det til en norm å være sekulær – og dette kunne føre til at elever med trostilhørighet ble ansett som utdaterte, irrasjonelle og fullstendig styrt av tradisjoner (Larsson, 2018). Som lærer handler det om å skape et tiltalende klasserom, der det er åpent for å la unge mennesker tale på vegne av deres religiøse identitet, invitere til religiøs dialog mellom trosrepresentanter eller å dra på ekskursjon til menigheter og templer. På en mangfoldig skole kan læreren trenge å forholde seg til en troende minoritet under religionstimen. Aldri har lærere møtt et så bredt spekter av elevbakgrunn og religiøsitet som i dag. Dette gjør arbeidet med å skape forståelse og respekt mellom grupper stadig viktigere. Avslutningsvis poengterer Larsson viktigheten av å tørre å lytte til elevenes erfaringer og skape et miljø der flere stemmer kan høres (Larsson 2018).

### **Medierepresentasjoner av islam**

For skolen generelt, og religionsundervisningen, er kunnskapssamfunnets medier og sosiale medier med på å bidra til at elevene innehar såkalt førkunnskap, av en ting eller et bestemt tema (Andreassen, 2012, s. 109). Denne kunnskapen tas med i klasserommet og blir enten supplert eller korrigert av læreren. Medier kan få til dels stor betydning for de temaene der det er begrenset tilgang på kilder og opplysning, og særlig der det er mangel på personlig

erfaring. Gjentatte framstillinger om muslimske terrorister eller kvinneundertrykkere kan bli en sentral del av en elevs førkunnskap eller fordom om muslimer og islam, dersom eleven ikke har omgått med muslimer eller har møtt på andre framstillinger av islam. Slike medierepresentasjoner av islam kan danne grunnlag for en del stereotypiske og fordomsfulle oppfatninger av hverdagslige muslimer (s. 109). Religionsdidaktikeren Andreassen (2012) konstaterer at en sentral målsetting for religionsundervisningen i skolen bør være å nyansere medias framstilling av religion. Religionsundervisningen bør bidra med saklige og upartiske kunnskaper om religion, der mangfold og variasjon trekkes fram i langt større grad (Andreassen, 2012, s. 110). Representasjon av religion må også tilpasses elevgruppen og årstrinn og ikke minst balansere presentasjonen mellom en *historisk presentasjon* (opphav, tekster, myter), en *praktisk presentasjon* (ritualer, etikk) og ikke minst i lys av en *nåtidig kulturell kontekst* med dagsaktuelle tema, bevissthet om mangfold og variasjoner innad i hver religion og livssyn (Andreassen, 2012, s. 111).

Andreassen beskriver representasjon av religion også som et *epistemologisk* spørsmål. Eksempler på epistemologiske spørsmål er hva kan vi vite og hvor kommer kunnskapen fra (Andreassen, 2012, s. 98). Disse spørsmålene finner vi igjen i religionsdidaktikken der man stiller seg spørsmålet om hvordan man kommer fram til kunnskap om religioner, hva vi baserer kunnskap om religion på, og ikke minst hvem og hva lar vi representere religion. En religionslærer har makt på den måten at han eller hun velger å presentere en religion eller et livssyn på en bestemt måte. Lærerens rolle som faglig autoritet har dermed påvirkningskraft gjennom sin undervisning. Det er derfor viktig at religionslæreren baserer seg på et faglig- og ikke på et personlig grunnlag (s. 98).

## **2.4 Kontekstualisering av studien**

### **2.4.1 Islam og mangfold**

Det er viktig for skolen og især religionslæreren å være innforstått med- og bevisstgjort på mangfoldet i islam i en islamundervisning. Det er ikke alle muslimske elever i klassen som har en tilknytning til deres religiøse bakgrunn, for eksempel. Og det er heller ikke slik at alle muslimske elever i klasserommet deler samme trosoppfatning. Det er kanskje ikke alltid like lett for læreren å skille mellom muslimenes ulike grad av tro og praksis i hverdagslivet. Hva det innebærer å være muslim, kan oppleves forskjellig fra familie til familie, fra individ til

individ og til og med forskjellig fra livsperiode til livsperiode (Østberg, 2003, s. 202). Det finnes ulike studier som belyser islam og det interne mangfoldet blant muslimer, blant annet en studie av norskpakistaniske muslimer og deres hverdagsliv iført av førsteamanuensis Sissel Østberg (2003), hvor hun forsker nærmere på forholdet mellom deres religiøse tilhørighet og samfunnets verdier. Østberg kommer fram til at det eksisterer en variasjonsbredde blant norske muslimer, og at en ikke kan unnlate å ha et hverdagsperspektiv på islam og muslimer. For noen muslimer er det helt vesentlig å skille mellom kultur og religion, og for andre går det hånd i hånd med hverandre. Både familiebakgrunn, livsstil, vektlegging av kulturell/religiøs tradisjon og forutsetninger skiller den ene muslimen fra den andre, ifølge Østberg (Østberg, 2003, s. 145).

Andre studier eller teoriperspektiver peker også på et stort og internt mangfold blant muslimer, og understreker viktigheten av å skille mellom den ”vanlige” og den ”praktiserende” muslimen. Kategorier som ”ungdom” og ”muslim” dekker som regel i enhver samfunnsmessig kontekst over betydelige individuelle forskjeller hva angår kjønn, etnisitet, sosial bakgrunn, utdanning, personlig religiøsitet eller livssyn, og livsstil. Med andre ord forklart er det et langt større mangfold og variasjon innad det unge muslimske miljøet i samtiden enn det som er inntrykket, og det nytter ikke lenger å definere eller kategorisere muslim(er) som en entydig gruppe (Bangstad, 2017, s. 200). Vi ser en tendens i samfunnet at islamsk tro og praksis i økende grad blir et spørsmål om individuelle og eksistensielle valg, snarere enn en tradisjonsbundet overføring mellom generasjon til generasjon. Det varierer også sterkt mellom grupper med ulik etnisk og nasjonal opprinnelse, der hvor det pekes blant annet at norsk-somalier står sterkere ved trostradisjonen, fremfor for eksempel norsk-bosniere eller norsk-iranere som peker seg ut med lavest grad av tro (Bangstad, 2017, s. 201).

I møte med muslimske ungdommer har Bangstad intervjuet og undersøkt nærmere deres forhold til det å være ung muslim med minoritetsbakgrunn, og hvilket forhold de kan ha til sin egen religiøse tradisjon, liberalitet, sekularisme og sekularitet. I samtalene med disse ungdommene kommer det frem et mer nyansert og variert mangfold innad i det muslimske miljøet enn det folk flest ville trodd (Bangstad, 2017, s. 200). Blant annet blir det sagt at de selv anser seg som ”norske elever” og at de ikke var like ”religiøse praktiserende” som deres eldre familiemedlemmer. En av ungdommene sa at man ”ikke nødvendigvis trenger å være særlig religiøs for å forstå eller å ha moral, eller å forstå forskjellen mellom rett og galt” (Bangstad, 2017, s. 202-204). Ifølge Bangstad viser de muslimske ungdommene en kritisk

bevissthet om deres egen religiøse tradisjon, og fremhever også differansen mellom religion og kultur (Bangstad, 2017, s. 25).

Roald (2005) peker på noe av det samme som Bangstad illustrerer ovenfor, at de aller fleste av dagens muslimer vil legge stor vekt på å skille mellom tradisjoner i muslimske kulturer og hva islam "egentlig er". Hun understreker samtidig at ikke all kulturell praksis og alt det muslimer gjør nødvendigvis er islam. Ifølge Roald er kanskje den letteste måten å definere islam på er å forstå at religionen er basert på en "samtale som uttrykkes i tekst og har forskjellige tolkninger og former for praksis" (Roald, 2005, s. 16). For selv om man påstår at religionen islam handler på en viss måte og at islam sier og gjør forskjellige ting, er det viktig å bemerke seg, ifølge Roald, at det i virkeligheten er slik at muslimer fra forskjellige deler av verden, fra forskjellige samfunnsklasser, med ulik utdanningsbakgrunn, forskjellige holdninger eller forskjellige kjønn både definerer "islam" ulikt og praktiserer religionen ulikt (Roald, 17-18). Roald mener at menneskers handlinger er det som faktisk konstituerer islam. Hun nevner at muslimene selv og noen forskere har som en tendens til å *tingliggjøre* islam og muslimer; å "tingliggjøre" innebærer at samfunnsmessige, menneskeskapte (sosialt konstruerte) fenomener blir forklart som noe "naturlig" eller som noe "hellig" (Roald, 2005, s. 19). Muslimer tolker altså religionen ulikt basert på hvor de kommer fra og hvilke forståelser og oppfatninger de har av religionsutøvelse.

### 3. Metode

Når vi skal gjennomføre en undersøkelse eller et forskningsprosjekt, må vi benytte en eller annen form for metode. Begrepet *metode* kan forstås som et verktøy og et redskap for å få svar på spørsmål og tilegne seg ny kunnskap innenfor et spesifikt felt (Larsen, 2007, s. 17). Metode dreier seg om hvordan vi samler, konstruerer og produserer informasjon vi trenger for vår undersøkelse (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 16). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de forskningsmetodologiske valgene som ligger til grunn for oppgavens studie, der jeg drøfter metodens *hva, hvordan og hvorfor*.

Disposisjonen for dette kapittelet vil først være å redegjøre for valget av kvalitativ metode, for så og beskrive utvalget og gjennomføringen av undersøkelsen. Deretter vil jeg ta for meg analyseprosessen der jeg kommer nærmere inn på koding og kategorisering av datamaterialet, og til slutt drøfte undersøkelsens reliabilitet og validitet og generaliserbarhet. Avslutningsvis vil jeg kort redegjøre for noen etiske refleksjoner.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Før man legger føringer på hvilke metoder man velger, er det viktig å se på problemstillingen for oppgaven. Studiens problemstilling lyder følgende; ”*Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisningen om islam?*”. I metodekapittelet beskrives de valgene som er gjort for å belyse denne problemstillingen. Metodevalg må kunne reflektere hva man faktisk ønsker å finne ut av (Tjora, 2017, s. 17). Hensikten med undersøkelsen er å få et nærmere innblikk på KRLE-læreres erfaringer med islamundervisningen, sett i lys av forskningsspørsmålene som etterspør lærernes erfaringer og refleksjoner rundt kontroversielle temaer og representasjoner av islam og muslimer i undervisningen om islam. Med det er jeg på utkikk etter dybdekunnskap- og eller informasjon om lærerens erfaringer, meninger og kunnskap relatert til oppgavens forskningsspørsmål. Oppgavens studie spør overordna etter lærernes *erfaringer* med islamundervisningen – og det er lite som tyder på at kvantitative tilnærminger skal kunne gi meg den type informasjon jeg trenger for å besvare overnevnte problemstilling og forskningsspørsmål. En kvalitativ metode derimot kan gi meg den brede og åpne tilnærmingen, der det vektlegges på forståelse framfor forklaring, nærhet til forskningsobjektet, en åpen interaksjon mellom meg og informantene og data i form av tekst istedenfor bare tall. Kvalitative studier forholder seg også gjerne til et fortolkende paradigme,

der det ofte er fokus på informantenes opplevelse og eller erfaringer (Tjora, 2017, s. 24). Og det er nettopp det jeg er ute etter i min studie. Det tillater meg som forsker å danne meg en dypere og mer helhetlig forståelse av det fenomenet som studeres.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er at jeg kan forstå intervjupersonens eget perspektiv og virkelighetsforståelse. Det gjør man med det som Brinkmann og Kvale kaller en struktur som er mer lik en ”dagligdags samtale”, men som et profesjonelt intervju der ”intervjueren utfører metoden på en bestemt måte og har en god spørreteknikk” (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 43). En slik tilnærming vil kunne være mer til nytte for besvarelsen av min problemstilling. Utvalget mitt er ikke stort i omfang og består av kun seks lærere. Om man har mye kunnskap om et fenomen fra før av, samt tilgang til et stort antall informanter og er ute etter utbredelse av erfaringer, så kan man vurdere en kvantitativ tilnærming til forskningen. Men dersom man i mitt tilfelle vil utforske nyansene i opplevelser eller erfaringer av enkeltpersoner, vil kvalitativt forskningsintervju være mer hensiktsmessig (Tjora, 2017, s. 114).

## **3.2 Dybdeintervju som datainnsamlingsmetode**

### **Hensikt og bruk av dybdeintervju**

Jeg valgte å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju i undersøkelsen, med dybdeintervju som innsamlingsmetode. Formålet med intervjuene var å få informantene til å overlevere relevant informasjon for undersøkelsens problemstilling. Som forsker eller intervjuer ønsket jeg å få vite noe nytt eller bekrefte/avkrefte noe jeg var usikker på.

Intervjuene mine var ikke ment som en debattarena men heller en informasjonsarena; informantene var ”hovedpersonen” som snakket mest mulig, mens jeg som intervjuer i bakgrunnen var den ”lyttende” og heller stilte oppfølgingsspørsmål for mer dybdeinformasjon, eller klargjorde spørsmål eller begreper som virket misoppfattende for informantene. Det var viktig for meg å stille spørsmålene korrekt, forståelig og mest mulig presist og kortfattet til informantene, slik at dem gjorde seg forstått til enhver tid.

Målet med dybdeintervjuene var i hovedsak å skape en relativt fri samtale som forholdt seg til noen spesifikke temaer som jeg hadde bestemt på forhånd. Jeg ville få informantene til å reflektere over egne erfaringer, meninger og holdninger knyttet til temaet for forskningen ved



å stille *åpne spørsmål* som ga informantene mulighet til å gå i dybden og grave frem relevant informasjon.

Det var viktig for meg å skape en avslappet stemning og en rimelig tidsramme, gjerne opptil én times tid, der informanten hadde tid og rom til å svare utfyllende og godt nok til at jeg kunne få med meg den kunnskapen jeg trengte til undersøkelsen. Mine seks intervjuer varte i gjennomsnitt førtifem minutter. Det var også viktig å ta hensyn til intervjuobjektene, som for eksempel å gjøre meg godt nok forstått verbalt, ettersom informantene skulle overlevere viktig og relevant informasjon for min undersøkelse. Jeg valgte å møte alle mine informanter fysisk etter nærmere avtale. Nærhet og distanse i forhold til intervju var et viktig punkt for meg å tenke på. Kvalitative metoder forutsetter helst at vi møter informantene ansikt til ansikt, dersom det lar seg gjøre med omstendighetene (Larsen, 2007, s. 23). Fordelen ved å møte mine informanter ansikt til ansikt var at det ga meg som intervjuer en bedre mulighet for å få helhetsforståelse av det som skulle studeres. Det var rom for meg å gå i dybden, samt rydde opp i misforståelser dersom det var noe informantene misforstod. Ifølge Larsen (2007) er det enklere å sikre god validitet i kvalitative undersøkelser ved å stille enten utdypende eller flere spørsmål, og ikke minst rom for at intervjueren kan snakke mer fritt og be om oppklaring av uforståtte formuleringer eller begreper under spørsmålsstillingen (Larsen, 2007, s. 26).

Ofte er det en god idé å kombinere intervjuer med andre forskningsmetoder, for eksempel feltarbeid, som kan tydeliggjøre hva intervjuobjektene faktisk *gjør*, i motsetning til forskningsintervjuer der informantene primært *forteller* om sine erfaringer og opplevelser (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 22). Det er ingen tvil om at feltarbeid, i kombinasjon med mine intervjuer, ville ha styrket oppgaven min betraktelig. Men i mitt tilfelle var det særdeles krevende å få til andre forskningsmetoder parallelt med mine kvalitative intervjuer, nettopp på grunn av omstendighetene og begrensningene det var satt for påfølgende skoler, særlig med tanke på koronarestriksjonene. Dog var det andre avgjørende ting som kunne skape kunnskap fra de jeg intervjuet, nemlig informantenes ordutveksling; her prøvde jeg etter best evne å være en mottakelig, empatisk og lyttende intervjuer som var villig til å tilpasse meg informantene og skape en avslappende atmosfære for vedkommende. Dybdeintervjuenes kvalitet hviler på den tillitten forskeren og informanten har opparbeidet både på forhånd og underveis i en samtale (Tjora, 2017, s. 116).

## Intervjusituasjonen

Like før intervjuene bestemte jeg meg for å sette av kort tid til å snakke litt om oppgavens tema og problemstilling, hvilke metodevalg jeg hadde foretatt meg for undersøkelsen og prosessen videre. Dette førte både til en mer avslappet samtale med informantene, og til at informantene fikk høre og se hva jeg som forsker var ute etter som svar. En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man klarer å skape en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent om personlige erfaringer og hvor det er rom for å uttrykke egne meninger og synspunkter (Tjora, 2017, s. 118). Jeg og mine informanter avtalte at vi skulle møtes på deres arbeidsplass (henholdsvis en skole) med unntak av én informant som ikke hadde muligheten til å gjennomføre intervjuet på vedkommendes arbeidsplass, på grunn av skolens strenge smittevernstiltak. Det intervjuet ble gjennomført på et grupperom på en høyskole. Det viser seg at trygghet og et nivå av komfort, samt det å oppleve at man ikke forstyrres, kan ha stor betydning i enkelte intervjusituasjoner (Tjora, 2017, s. 122). For å legge til rette for en avslappet stemning valgte jeg å gjennomføre dybdeintervjuene på stedet der informantene kunne føle seg trygge – ergo på de skolene lærerne jobbet på, der informantene følte at han eller hun var på ”hjemmebane” ved deres kontor eller lærerværelse.

### 3.3 Utvalg og rekruttering

Opgavens problemstilling spør overordna etter KRLE-læreres erfaringer med islamundervisningen– og derfor var det et hensiktsmessig utvalgs-kriterium her at mine informanter først og fremst var lærere, men også *religionslærere* som hadde en del erfaring med islamundervisning i skolen. Jeg valgte å benytte meg av såkalte *snøballmetoden* i rekruttering av informanter, der forskeren tar kontakt med personer han eller hun antar kan eller har en del erfaring om det aktuelle temaet som studeres (Larsen, 2007, s. 78). Jeg intervjuet seks religionslærere; en videregående lærer, to ungdomsskolelærere og tre lærere som jobber på mellomtrinnet, fra 5-7. klasse. Én av lærerne på mellomtrinnet har i tillegg undervisningserfaring fra videregående skole.

Antall informanter og hvor mange jeg ”trengte” å innhente informasjon fra var et annet viktig spørsmål for meg å gruble over underveis i undersøkelsen. Det kan være vanlig å tenke seg – som en hovedregel – at man bestemmer seg for et konkret antall når man føler at man

opplever en såkalt *metning*, der man har en følelse av at det ikke kommer fram nye momenter i hvert nytt intervju (Holter, 1997, s. 23; Tjora, 2017, s. 143). Dersom man for eksempel intervjuer en homogen gruppe av deltakere – som i dette tilfelle var religionslærere – kan man fort oppleve at man kjenner igjen elementer i de refleksjonene lærerne gir uttrykk for, og at man opplever at man får mindre nyansert kunnskap etter hvert i intervjuene. Det var mye av svarene på spørsmålene jeg stilte som var gjennomgående blant informantene. Og det kan godt skyldes at disse lærerne jobber på samme ”type” skoler i noen av de samme geografiske områdene, med et stort antall av elever med minoritetsbakgrunn, og gjerne med muslimsk opphav. Hver enkelt av disse lærerne opplever for eksempel et flerreligiøst- og flerkulturelt mangfold på deres skole. Og da kan noen av svarene de gir være nærstående, til tross for deres ulike bakgrunn og undervisningserfaring.

Alle mine lærerinformanter jobber i Oslo-området og på østkantliggende skoler, bortsett fra én lærer som jobber på en vestkantliggende skole. Religionslærere som jobber på skoler i disse områder, med stor andel elever med innvandrerbakgrunn, kan belyse problemstillingen min ytterligere i deres erfaringer med muslimske elever i klasserommet. På flere skoler, særlig i Oslo, utgjør elever med muslimsk familiebakgrunn en svært stor gruppe. Det religiøse- og kulturelle mangfoldet finnes på alle landets skoler, men variasjonen er likevel stor. I Oslo har de fleste skolene en stor andel minoritetspråklige elever, ved noen skoler opp til 95 % (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Men samtidig ville det ha vært interessant for oppgavens problemstilling å for eksempel intervju lærere fra bygda i Nord-Norge, og innhente deres erfaringer med islamundervisning og elevers forforståelser. Selv om antallet av muslimske elever i Nord-Norge ikke er det samme som her i hovedstaden, ville det ha vært merkelig å se hvilke forforståelser ikke-muslimske (og de få muslimske elevene for den saks skyld) elever har knyttet til islam. Er det for eksempel langt mer fremmedfrykt blant elever og lærere for islam og muslimer lenger opp i nord? Det ville ha belyst undersøkelsen min ytterligere. Men på grunn av oppgavens omfang og mangel på tid og ressurs har jeg kun prioritert religionslærere som jobber i østliggende skoler i Oslo-området, og tar utgangspunktet for det i min undersøkelse.

## Tabelloversikt over informantene

Religionslærer	Lærer <i>A</i>	Lærer <i>B</i>	Lærer <i>C</i>	Lærer <i>D</i>	Lærer <i>E</i>	Lærer <i>F</i>
Kjønn	K	M	M	M	M	M
Undervisningserfaring	15 år	6 år	5 år	9,5 år	10 år	15 år
Trinn	8-10. trinn	8-13. trinn (ungdomsskole/ videregående)	1-10. trinn + videregående	5-7. trinn	5-7. trinn	8-10. trinn

Ut i fra denne tabellen kan vi se at mine lærerinformanter er alle mannlige lærere, bortsett fra Lærer A. Kjønnsvariabelen har lite å si for oppgavens problemstilling. Jeg er først og fremst ute etter religionslærere med undervisningserfaring i islam. Dessuten var rekrutteringen av informanter mer eller mindre basert på tilfeldighetsutvalg. Vi kan også se at de fleste lærerne har en del undervisningserfaring på skolen, der de har undervist i KRLE, RLE/RE, samt andre fag, men primært religionsfaget. Lærer A har undervisningserfaring på ungdomsskole. Lærer B har undervisningserfaring på ungdomsskole og videregående, men underviser nå kun religion og etikk på videregående. Lærer C, D og E jobber på mellomtrinnet, fra 5-7 trinn. Lærer C har i tillegg undervisningserfaring på videregående, men jobber nå som lærer på mellomtrinnet. Lærer F har jobbet alle årene på ungdomsskolen. Alle lærerinformantene jobber på østkantliggende skoler, bortsett fra lærer E, som jobber på en vestkantliggende skole.

### 3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

”Å intervju kan være utfordrende, og for å ha støtte i intervjusituasjonen tar du med deg spørsmål du har utarbeidet på forhånd. Dette kalles en intervjuguide” (Anker, 2020, s. 38). Intervjuprosessen bestod hovedsakelig av fire faser: *forberedelse* til intervjuet, som er da intervjuguiden, *gjennomføring* av intervjuet, *etterarbeidet* og *analyser* av svarene (Jacobsen, 2005, s. 141-163). I den første fasen var det viktig for meg å utarbeide en god intervjuguide som bestod av spørsmål jeg hadde utarbeidet på forhånd. Det har vært ganske lurt for meg å diskutere intervju spørsmålene mine med veilederen i forkant av intervjuene, da det ikke var

lett å forme gode, og samtidig enkle spørsmål. Noen av intervju spørsmålene inneholder fagbegreper og eller andre fremmedord, og da begynte jeg med å avklare disse først, slik at informanten forstod hva jeg spurte etter. I kvalitative intervjuer skal spørsmålene i en intervjuguide forholdsvis være åpne og skal inviterer til lange og utfyllende svar (Anker, 2020, s. 38). I mine intervjuer har jeg gitt uttrykk for at informanten skal kunne fortelle om erfaringer og meninger gjennom sine refleksjoner, og ikke svare kortfattet.

Et dybdeintervju kan formes på mange ulike måter, men her har jeg valgt å ta utgangspunkt i Tjoras (2017) struktur av dybdeintervju som han i grove trekk inndeler i tre faser; *oppvarming*, *refleksjon* og *avrunding*. Disse tre fasene preges av ulike typer spørsmål og har ulik grad av refleksjon fra informantens side (Tjora, 2017, s.145). Jeg landet på totalt tretten spørsmål i intervjuguiden, hvorav de fire første var *oppvarmingsspørsmål*; dette er enkle og konkrete spørsmål som etterspør informantens arbeidserfaring- og oppgaver, trivsel og andre temaer som ikke krever mye refleksjon. Det inviterer gjerne til en uformell og ”ufarlig” samtale, som gir meg som forsker en anledning til å plassere informanten i relasjon til bakgrunnsvariabler, samtidig som at det gir en trygghet hos informanten om at han eller hun behersker intervjusituasjonen. De resterende av spørsmålene i intervjuguiden, som var totalt ni spørsmål, bestod av *refleksjonsspørsmål*, som dannet kjernen i intervjuet. Her var det ønskelig at informantene skulle overlevere dybdeinformasjon, ved å gå gjennom erfaringer og refleksjoner.

Jeg noterte ned oppfølgingsspørsmål eller omformuleringer i intervjuguiden om det skulle være nødvendig, som i tilfeller der informanten står helt stille eller ikke gjør seg forstått av spørsmålet. Til slutt stilte jeg informantene det som Tjora (2017) kaller *avrundingsspørsmål*, som er spørsmål som avrunder og normaliserer situasjonen mellom intervjuer og informanten (Tjora, 2017, s. 146). Her ville jeg gjerne lede oppmerksomheten bort fra refleksjonsnivået fra spørsmålene over. I mine intervjuer avsluttet jeg med å be om en sluttkommentar fra informantene, der jeg spurte om det var noe de vil legge til. Jeg tilbydde også informantene å få tilsendt kopi av transkriberingen eller oppgaven når den var ferdigstilt for lesing. Mine informanter takket pent nei til tilsending av transkripsjon, og ville helst få tilsendt oppgaven for lesing når den var ferdiggjort.

### **Første fase av intervju prosessen: intervjuguiden**

Et kvalitativt intervju kan være mer eller mindre strukturert, og hvor strukturert det skal være varierer veldig og bør klargjøres på forhånd (Larsen, 2007, s. 82). Intervjuguiden min består av spørsmål jeg selv har formulert og jeg har brukt denne listen som en veiledning under intervjuene. Samtalene jeg har hatt med informantene har vært begrensende styrt og strukturert, der jeg har gitt intervjuobjektene anledning til å snakke fritt og bruke egne ord på sine erfaringer og holdninger. Min oppgave som intervjuer har vært å stille oppfølgingsspørsmål ved behov og passe på at jeg dreier samtalen dit jeg vil at informanten skal snakke om i forhold til oppgavens problemstilling. Dette betyr i praksis at jeg passer på at samtalen ikke dreier seg langt utenfor de rammene som er satt for oppgavens formål.

Det var viktig i utarbeidelsen av intervjuguiden å unngå å formulere ledende spørsmål, som for eksempel ”hva synes du om den *negative* fremstillingen av islam?”. Dette spørsmålet kan være ledende og gir et uttrykk for at mediene allerede har en negativ fortøning i forhold til islam som religion. Spørsmålene bør stilles på en slik måte at det ikke påvirker informanten i forhold til det svaret en velger å gi. Intervjuets største ulempe er det som kalles for *intervjueffekten*, eller *kontrolleffekten*, som handler om at intervjueren selv eller selve metoden kan påvirke intervjuresultatet i form av at informanten svarer det hun eller han tror intervjueren gjerne vil at han/hun skal svare (Larsen, 2007, s. 27). For å unngå slike ”feller” har jeg etter best evne prøvd å skape en avslappende atmosfære i forkant av intervjuene, samt ufarliggjøre intervjusituasjonen ved å fortelle informantene at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig, at informanten når som helst kan trekke seg tilbake uten å oppgi en grunn. Informantene har fått et skriv der all nødvendig og relevant informasjon for undersøkelsen står skrevet. Mer om informasjonsskrivet finner vi under avsnittene om ”etisk refleksjon”

### **Andre fase av intervjuprosessen: gjennomføring av intervjuet**

Jeg brukte en lydopptaker i mine dybdeintervjuer. Dette ga jeg klart uttrykk for til mine informanter, både gjennom informasjonsskrivet og i forkant av intervjuene. Ved bruk av en diktafon ga det meg som intervjuer en visshet om at jeg får med meg det som blir sagt, samtidig som jeg kunne konsentrere meg om det deltakerne sa. Jeg kunne også sørge for en god kommunikasjon og flyt i intervjuene og ikke minst be om utdypning av svar der det var behov. Jeg så derfor på det som hensiktsmessig å ta i bruk en lydopptaker, da det gir meg muligheten til å dreie fullt fokus på selve intervjuet, og ikke minst informanten. Det kan være anstrengende å skulle notere ned kommentarer eller stikkord samtidig som informanten

konverserer. I verste fall så kan man gå glipp av eller misforstå det som blir sagt underveis (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 188). Med en lydopptaker kan jeg forsikre meg om at alt som blir sagt i intervjuet blir lagret et sted, og at man når som helst i etterkant kan lytte, redigere på lydfilen og transkribere det som ble sagt. I lydfilen kan jeg se tilbake til og lytte etter hva informantene har svart og få en helhetlig og bedre forståelse av besvarelsen. Det var dog viktig å be intervjupersonen om å snakke høyere eller tydeligere ved for eksempel mumling eller sørge for å unngå bakgrunnsstøy som kan ha en negativ effekt på lydbåndet. En ulempe med å bruke en lydopptaker kan være at informanten føler seg ubekvem og sitter igjen med en følelse av at han eller hun blir ”overvåket”. Det kan resultere i at informanten blir ”reservert” i de svarene han eller hun gir, eller ordlegger seg annerledes overfor intervjueren. Det var helt avgjørende for meg som forsker å opplyse og bevisstgjøre intervjuobjektene på hvordan slike opptak oppbevares, hvordan de skal brukes, og når de skal slettes. Det bør redegjøres godt for hvordan slike opptak og persondata behandles for at informanter skal kunne være trygg og overbevist på intervjusituasjonen (Tjora, 2017, s. 169).

### 3.5 Analyseprosessen

Etter at innsamlingen av kvalitative data var blitt gjennomført, satt jeg igjen med datamateriale som var registrert gjennom lydopptaket. Jeg gikk nå videre fra den direkte interaksjonen i intervjusituasjonen til fasene etter intervjuet; det vi kaller for *etterarbeidet*, eller bearbeiding av data (Larsen, 2007, s. 95). Dette innlemmer transkripsjon av materialet, analyse av svarene, verifisering og rapportering av den kunnskapen som er produsert i intervjusamtalene (Brinkmann og Kvale, 2008, s. 186). Analysebegrepet kommer fra gammelgresk og betyr å løse opp til håndterbare biter og størrelser (Anker, 2020, s. 17). Betydningen av begrepet illustrerer struktureringen og utvelgelsen av materialet etter endt materialeinnsamling. Det er ikke alt man har bruk for av materiale i selve oppgaven. Så derfor måtte jeg velge ut de relevante elementene for oppgaven, samt forkaste det som var irrelevant. Prosessen omfattet også det videre arbeidet med materialet der man skaper sammenhenger og spenninger rundt funnene, samt drøfter dette i lys av teoriperspektivene. I etterarbeidsfasen måtte jeg først ta meg for den innsamlede dataen og gjøre den klar til analyse.

#### **Tredje og fjerde fase av intervjuprosessen: etterarbeid og analyser av materialet**

Etter gjennomføringen av intervju samtaler, var det nå klart for meg å bearbeide materialet mitt og transformere de muntlige samtaler om til skriftlig tekst – prosedyren som skal til for å klargjøre intervjuene til analysing. Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, transformert og fiksert i skriftlig form (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 186). I mine intervju transkripsjoner har jeg valgt å relativt fokusere på detaljene i form av ordbruk, tonefall, pauser og lignende i transkriberingen. Jeg har, mer eller mindre, tatt med alt som ble sagt, inkludert uttrykksmåter og eksempler som kan være relevante, med unntak av bekræftende svar som ”*mhm*” som jeg brukte for å holde flyt i samtaler. Med andre ord har jeg transkribert alt som ble sagt, inkludert det nonverbale som er det ikke-språklige kommunikasjon (Svartdal, 2020), som for eksempel pauser informanten foretar seg i eller mellom hver setning. Men jeg har likevel unnlatt å ta med noen ikke-språklige kommunikasjon som latter, hosting osv., da det ikke har noe å si for innholdet i teksten.

Bakgrunnen for at jeg ønsket å ta med alt som ble sagt er at jeg rett og slett ønsket å ha med mest mulig av datamateriale inn i etarbeidsfasen, og heller spise det bort etter hvert i arbeidet med kodingen og analyseringen. Dessuten var det enklere for meg å forstå samtaler i sin helhet når jeg hadde transkribert alt som ble sagt, samt at jeg kunne huske hvordan og hva som ble sagt av informantene. Mengden som skal transkriberes og transkripsjonens form avhenger også av materialets formål med undersøkelsen, og hvor mye tid og ressurs man besitter til transkripsjonen (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 189). ”Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervju samtaler strukturert slik at de er bedre egnet for analyse” (Brinkmann og Kvale, 2009, s. 188). Etter å ha transkribert ferdig intervju samtaler i tekstform, var det enklere for meg å få oversikt over datainnsamlingen. Struktureringen var i seg selv en begynnelse på analysen.

### **Koding og kategorisering**

Etter å ha transkribert hele seks intervjuer, forsøkte jeg å systematisere og kategorisere datamaterialet mitt gjennom *koding*. Anker (2020) beskriver koding som en teknikk for å systematisere mengde av tekst ved å sette merkelapper på et materiale. Det er slik en skaper sammenhenger og spenninger i innholdet (Anker, 2020, s. 75). Målet var å se de store linjene i materialet jeg hadde samlet, og begynne etterhvert å velge ut de delene som skulle presenteres frem i oppgaven. Koding av et materiale kan ha ulike startpunkt (Anker, 2020, s.



77). Vi har det som kalles for empirinær koding, eller koding *nedenfra*, som betyr at kodene først starter i arbeidet med det empiriske materialet. Dette er en *induktiv* form for koding. Også har vi det som kalles for teoretisk koding, eller koding *ovenfra*. Dette er en *deduktiv* og teoristyrte form for koding (Anker, 2020, s. 79). I denne tilnærmingen starter man først i teorien eller forskningsspørsmålene og koder deretter. I arbeidet med kodingen har jeg tatt utgangspunkt i det Anker (2020) definerer som en *abduktiv kodetilnærming*, der jeg har kodet både nedenfra med blikket rettet mot materialet, og samtidig ovenfra der jeg har skissert noen tanker om kategoriseringer fra temaer i teorikapittelet (s. 79)

Anker beskriver videre koding og kategorisering som ”sammenfallende prosesser der du gjennom koding strukturerer materialet ved å sette merkelapper på tekstutdrag, for så å samle koder i overordnede kategorier” (Anker, 2020, s. 82). Når jeg hadde samlet disse kodene i overordnede kategorier, var det mye enklere å synliggjøre mønstrene i materialet og samtidig avdekke sammenligninger og spenninger. Men for at analysearbeidet skulle gå sin vei, så var det vesentlig viktig å bidra med egne refleksjoner og analytiske kommentarer av funnene.

### **Tematisk innholdsanalyse**

Det finnes flere analysestrategier i arbeid med kvalitative prosjekter. Tematisk innholdsanalyse er den vanligste og mest generelle formen for analyse som benyttes i masterprosjekter (Anker, 2020, s. 40), og det er den analysefremgangsmåten jeg har valgt på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Den tematiske innholdsanalysen legger hovedvekten på innholdet i et spesifikt materiale, og egner seg godt for orientering av de ulike temaene eller begrepene datamaterialet besitter (s. 40). Denne analysen gjør mye av forarbeidet og beskriver tekstinnholdet systematisk. Larsen (2007) beskriver det som analyse av *meningsinnhold*, der hensikten med analysemetoden er å identifisere mønstre, sammenhenger, fellestrekk og eller forskjeller i materialet (Larsen, 2007, s. 98). Videre nevner hun prosessen for denne analysestrategien – som er mer eller mindre beskrevet underveis i dette kapittelet – der forskeren først samler inn dataene og gjør det om til tekster (transkripsjon), så skal tekstene kodes. Deretter skal kodene arrangeres i temaer eller kategorier og datamaterialet skal sorteres etter disse kategoriene, for så at meningsinnholdet i materialet skal identifiseres og vurderes i forhold til tidligere forskning, teoriperspektiver og overførbarhet (Larsen, 2007, s. 99). Denne fremgangsmåten har vært en sentral del av mitt arbeid med dataanalysen.

I kodingsprosessen har jeg valgt å ta utgangspunkt i Braun & Clarke's artikkel "Using thematic analysis in psychology". I denne artikkelen skisserer forfatterne bruken av tematisk analyse som en teoretisk og fleksibel tilnærming til analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2006, s. 77). Videre i artikkelen defineres tematisk analyse som en metode for identifisering, analysering og rapportering av temaer innad datamaterialet. "It minimally organizes and describes your data set in rich detail" (Braun & Clarke, 2006, 79).

Forfatterne har utarbeidet seks faser i arbeidet med tematisk analysering av en tekst, og forenkler prosessen med å presentere et hovedinnhold og kategorisering av datamaterialet. I fase 1 gjorde jeg meg først kjent med dybden og bredden av innholdet, før jeg satt i gang med kodingsprosessen. Underveis i dette stadiet har jeg tatt notater eller markert ideer for kodingen. Deretter startet fase 2, med generering av starts koder. Ideene (temaer) jeg formet viste til det mest interessante og grunnleggende i datamaterialet. I fase 3 startet jeg med søk etter temaer. Her hadde jeg forsøkt å sortere de ulike kodingene jeg hadde fremlagt, til potensielle temaer. Fase 4 var gjennomgåing og finpussing av temaer jeg hadde formet. Under dette stadiet har det forekommet noen ideer/temaer som ikke var aktuelle for undersøkelsen. Dermed hadde disse måtte brytes ned til mindre kategorier. Fase 5 handlet om å definere og navngi de utvalgte temaene. Denne fasen startet når jeg hadde en tilfredsstillende tematisk oversikt over min data. Her var det viktig for meg å definere og avgrense de temaene jeg ville presentere fram for analysen. Avslutningsfasen, fase 6, var det stadiet der materialet måtte bearbeides og produseres, samt trekkes inn i analysedelen og drøftes i lys av teoriperspektivene. Disse fasene har vært til hjelp for presentering av hovedinnholdet og kategoriseringene (temaene) i mitt datamateriale.

Etter noen sider med tankekart og skisseringer (som en del av kodingsprosessen), har jeg kommet fram til følgende to hovedkategorier som vil analyseres og kommenteres nærmere i analysekapittelet:

*"elevenes forforståelse"* og *"planlegging og gjennomføring av islamundervisning"*. Disse hovedkategoriene består igjen av underkategorier, eller mindre temaer som vi vil se nærmere på under analysekapittelet.

### 3.6 Relabilitet, validitet og generalisering

Når en foretar en kvalitativ forskning, er det viktig å se til at forskningens kvalitet og framstilling er i samsvar med kvalitetskriteriene; *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* (Tjore, 2017, s. 231). Reliabilitet handler om oppgavens *pålitelighet* eller *nøyaktighet*, altså at undersøkelsen er pålitelig og at den har blitt gjennomført med nøyaktighet i prosessen. Hvorav validitet handler om undersøkelsens *relevans* eller *gyldighet*, altså at forskeren skal kunne samle inn relevant data i forhold til oppgavens problemstilling (Larsen, 2007, s. 80). Tjore (2017) knytter gyldighetsbegrepet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2017, s. 232) Om pålitelighetsbegrepet nevner Tjore at det handler om intern logikk og at det skal være en sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Tjora, 2017, s. 231).

#### **Validitet**

Hva gjelder oppgavens gyldighet eller relevans, er det viktig for en forsker å tydeliggjøre hvordan man aktivt jobber med forskningen ut fra spørsmålene man stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i de temaene man ønsker å utforske og etablere kunnskap om (Tjora, 2017, s. 234). Ved at jeg i oppgaven redegjør for de valgene jeg tar når det gjelder teoretisk innspill, metodevalg og datagenereringsmetoder til analysen av materialet, inviterer jeg leseren til å stå stilling til forskningens relevans og gyldighet. En måte å kvalitetssikre oppgavens gyldighet eller relevans på er å spørre meg selv: ”Hvis jeg får svar på disse spørsmålene, kan jeg da gi en konklusjon på problemstillingen”, og jeg bør også gå igjennom hvert enkelt spørsmål og teoretisk innspill og spørre meg selv om dette er relevant (Larsen, 2007, s. 86). Det har vært viktig for meg å se at det er en sammenheng mellom forskningsspørsmål, valg av datagenerering og teoretisk grunnlag i masteroppgaven. Det er min jobb som forsker å overbevise og redegjøre for de overnevnte valgene og relevansen av problemstillingen, og med det legge til grunn for solide og holdbare argumenter for leseren.

#### **Reliabilitet**

Ved dybdeintervjuer gjør bruk av en lydopptaker det mulig for meg som forsker å legge fram informantens direkte sitater. Og det vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantens muntlige ord gjøres synlig mer eller mindre for leseren (Tjora, 2017, s. 237).

For å styrke påliteligheten ytterligere har jeg som tidligere nevnt valgt å inkludere alle intervjuer eller utdrag fra intervjuamtalene, slik at resultatet som presenteres kan forstås i sin helhet og at forskeren eller leseren når som helst kan gå tilbake til det som har blitt gitt uttrykk for. Hvordan informanter har blitt valgt ut og, er knyttet til dette med pålitelighetsbegrepet (Tjora, 2017, s. 237). I mitt tilfelle har jeg som forsker først og fremst vært opptatt av å rekruttere relevante intervjuobjekter for min studie, som besitter erfaringen og kunnskapen som er nødvendig å ha for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Utvalget har vært eller mindre tilfeldig, men også basert på noenlunde kjennskap til aktuelle kandidater. I noen tilfeller, slik ved nåværende situasjon med strenge tiltak og smittevernråd, kan personlig kjennskap være den eneste mulighet til å kunne gjøre forskning (Tjora, 2017, s. 237-238). Av alle de seks jeg intervjuet, er det to lærerinformanter jeg hadde litt kjennskap til fra før av. Lærer B var min tidligere praksisveileder under praksisperioden i PPU-året under lærerutdanningen. Lærer F var kontaktlærer i parallellklassen på den ungdomsskolen jeg gikk på. Disse to informantene har jeg tatt personlig kontakt med i forbindelse med råd og veiledning fra veilederen, først og fremst, og med tanke på at det var lettere for meg å rekruttere noen til en slik undersøkelse når man har litt kjennskap til noen som mest sannsynlig stiller opp for deg ved etterspørsel. Det er også greit å poengtere at denne kjennskapen er begrenset og baserer seg på et profesjonelt forhold mellom lærer og tidligere elev/student.

Enkelte av mine informanter ønsket å få tilsendt intervju spørsmålene i forkant av intervjuet, da de tenkte at dette ville være mer til nytte for meg. Jeg valgte derfor å tilsende de intervju spørsmålene, samt tilby de andre informantene den samme muligheten, da jeg ville gå inn med samme prosedyre med alle mine intervjuobjekter. Med andre ord fikk alle dette tilsendt i forkant av intervjuene. Dette gir informantene muligheten til å forberede seg ytterlig og gjøre seg om noen tanker. En ulempe ved å tilsende intervju spørsmålene på forhånd kan være at informantene noterer ned svar forskeren ønsker å "høre", eller at de legger til informasjon som de egentlig ikke har, men som ville sett eller hørt bra ut i et intervju. Med andre ord kan svarene som blir gitt være lite "reflekterte" og heller mer "gjennomtenkte". Dette kan igjen gi et annerledes utfall og påvirke resultatene. Samtidig kan det å tilsende intervju spørsmålene i forkant være hensiktsmessig for både informanten og intervjueren, da det gir informanten et lite innblikk på temaet og hva det kan forventes av svar og refleksjonsnivå. Dette kan også bidra til å gi informanten en trygghet og skape tillit til intervjueren, og med det være mer "åpen" i svarene som blir gitt til forskeren.

## Generaliserbarhet

”Det er ikke alltid at det er viktig å kunne generalisere. Enkelte ganger er målet for undersøkelsen å oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt uten å si at dette gjelder for flere enn de som var med i undersøkelsen.” (Larsen, 2007, s. 77). En vanlig bemerkning mot studier med få informanter er at funnene ikke kan generaliseres, altså at man ikke kan trekke slutninger som gjelder for flere enn de som er med i undersøkelsen (Tjønneland, 2020). Intervjuer kan imidlertid ha en analytisk overførbarhet, som er basert på begrunnede slutninger om hvorvidt funnene fra én eller flere informanter kan si noe om hva som kan være tilfellet hos en annen. Ved at man legger fram gode argumenter og eller empirisk forskning, vil leseren selv kunne avgjøre om disse slutningene er gode nok (Brinkmann og Kvale, 2014, s. 297). Det er min overbevisning at jeg ved å intervju enkelte religionslærere i Osloskolen, kan komme med et vesentlig innspill til tidligere og nåværende forskninger om elevers forforståelser knyttet til islam gjennom medierepresentasjoner og hvordan enkelte KRLE-lærere planlegger for- og erfarer med islamundervisning – i lys av kontroversielle temaer og religionsrepresentasjon i klasserommet.

### 3.7 Etiske refleksjoner

#### Forskningsetikk og forskerrollen

Det er viktig å være reflektert over forskningsetikken og forskerrollen i arbeidet med forskningsprosjekter. Det har vært en helt avgjørende del av arbeidet med masteroppgaven min. Anker (2020) definerer forskningsetikk som *formelle rammeverk og skjønsmessige vurderinger* forskeren må forholde seg til for å sikre personvernet og informantenes anonymitet (Anker, 2020, s. 104). Det innebærer også at jeg som forsker behandler informantene på en forsvarlig måte, og at jeg reflekterer over hvordan jeg har utøvet min forskerrolle i løpet av forskingsprosessen. Når det gjelder formelle rammeverk, har jeg på forhånd av intervjuene søkt godkjenning til NSD, Norsk senter for forskningsdata (s. 104), slik at jeg som forsker kan foreta meg en slik undersøkelse som krever andre individers personvernopplysninger. Denne søknaden er godkjent og ferdigbehandlet, og legges som vedlegg i oppgaven. I tillegg til dette har informantene fått tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene – slik jeg nevnte ovenfor – med informasjon om undersøkelsens hensikt, formål, og ivaretagelse av personvern og anonymitet. Det står også i

informasjonsskrivet at det er frivillig å delta på undersøkelsen og at informant(en) når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn for det. Dette informasjonsskrivet er tilsendt og skrevet ut til alle informanter, der hver enkelt av de har signert ved samtykke og levert dette skrivet til meg for hånd. Skrivene er godt ivarettatt.

Når det kommer til skjønsmessige vurderinger er dette skjønsspørsmål man stiller seg selv, som i balansegangen mellom det å være tro mot datamaterialet sitt og samtidig ivareta informantene. I dette tilfellet nevner Anker (2020) en tommelfingerregel som tilsier at informanten skal kunne lese det man har skrevet. Det vil si at jeg må kunne fremvise oppgaven for informanten og kunne svare for meg dersom informanten opplever at det som er skrevet ikke samsvarer med det som ble sagt i intervjuet. Slik jeg har nevnt ovenfor, har jeg allerede tilbydd informantene å få tilsendt både kopi av transkriberingen (som de ellers takket pent nei til), samt oppgaven når den ferdigstilles. Slik kan informantene se igjennom og være sikre på at det som er nedskrevet stemmer overens, og at han eller hun ikke føler seg feiltolket eller utnyttet.

Når det gjelder anonymiteten har jeg vært nøye på å ikke nedskrive detaljerte beskrivelser som kan avsløre enten informantens personopplysninger eller for eksempel hvilken skole eller arbeidsplass informanten jobber på. Geografisk lokalisering av skoler har jeg i transkriberingene referert som *x-skole*, og hvis informanten nevner en elev (ikke ved navn) i en sammenheng der informanten nevner om det er en gutt eller en jente, har jeg valgt å referere vedkommende som *elev*. Det er viktig å tenke på hva som er viktig og relevant informasjon, og ikke hva som er lite betydelig for oppgaven (Anker, 2020, s. 106). Likevel trenger man ikke å være altfor streng med anonymitetskravet. Det kan være en vurderingssak. Jeg har for eksempel valgt å nevne i grove trekk geografisk beliggenhet av skolene informantene jobber på i landet. At jeg spesifikt nevner "Oslo-området" eller "østliggende/vestliggende skoler" avslører dermed ikke hvilken skole/arbeidsplass informantene jobber på. Det er vanskelig å tilsi for leseren akkurat hvilken skole det er snakk om, da det ikke er nevnt annet detaljert informasjon som kan peke på eller avsløre arbeidsplassen. Å overholde anonymiseringen er særdeles viktig og nødvendig, men kan få noe ulike utslag etter antall informanter, områdets størrelse og graden av sensitivitet i temaene som diskuteres (Anker, 2020, s. 108).

## **Forpliktende forskningsformidling**

Forskere har en forpliktelse til å formidle det de har forsket eller studert nærmere (Skilbrei, 2019, s. 213). Denne forskningsformidlingen bidrar blant annet til at andre forskere også kan inspireres til videre forskning. Slik jeg nå gjør med denne avhandlingen; jeg supplerer videre på tidligere forskninger fra enten enkeltpersoner eller fra forskningsinstitusjoner, og bidrar med dette videreutvikling av forskningsfeltet. At jeg som forsker formidler forskningen til andre aktører bidrar også til at jeg lærer mye av de tilbakemeldingene som blir gitt fra kvalifiserte lesebrukere, og ikke minst kan jeg etablere nye eller sterkere kontakter med aktører på det feltet som studeres (Skilbrei, s. 2019, s. 211).

Et annet viktig punkt med denne formidlingen er at jeg som forsker har en forpliktelse overfor forskningsobjektene, der resultatene (svarene) fra undersøkelsen må vises frem på en eller annen måte. Dette forvisser mine informanter om at materiale blir brukt til dens hensikt og ikke annet. Selv om jeg ønsker å formidle så mye som mulig av datamaterialet, må jeg likevel avgrense og spisse argumentasjonen slik at poenget i teksten kommer tydelig fram. En masteroppgave på dette nivået er intet unntak, til tross for oppgavens begrensede omfang. Derfor er det viktig for meg å kunne presentere stoffet slik at leseren får med seg det sentrale i oppgaven og at man beholder nok informasjon som dokumenterer det man konkluderer med (Skilbrei, 2019, s. 215). Samtidig kan det være en utfordring å omformulere og forenkle stoffet til nytte for leseren, da det kan føre til at meningsinnholdet misforstås eller misbrukes (Skilbrei, 2019, s. 221). Vi kan ikke unnlate å si at det er en utfordring for forskere å skrive kortfattet og poengtere nok til å nå fram med det de vil til dem de vil. Når det gjelder selve stoffet og formidlingen av det var det svært viktig for meg å være tydelig i min kommunikasjon, slik at man unngår vranglesninger og misbruk av forskningen. Dette har jeg etter best evne vært nøye med i arbeidet med innsamlingen og nedskrivningen av dataen i transkriberingen av intervju samtalen. Det betyr i praksis at jeg verner mine informanter mot negative konsekvenser av forskningen. Dette er forskere nemlig etisk forpliktet til (Skilbrei, 2019, s. 218).

## 4. Analytisk presentasjon

I dette kapittelet vil funn fra det innsamlede datamaterialet presenteres og analyseres. Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål danner utgangspunkt for kategoriseringen av datamaterialet. Etter grundig kodingsarbeid har jeg kommet fram til følgende tre hovedkategorier, som vil tolkes og kommenteres nærmere i analysekapittelet: *elevenes forforståelse* og *planlegging og gjennomføring av islamundervisning*.

Jeg vil først gi et innblikk av informantutdrag fra datamaterialet som ligger til grunn for analysen. Deretter vil jeg avgi en sluttkommentar på sitatene slik at leseren gjør seg forstått med og følger analysen. For å simplifisere og klargjøre hvilke informantsitater jeg legger fram har jeg valgt å navngi de ulike lærerrespondentene med forbokstaver; Lærer A, B, C, D, E og F. Jeg vil også presentere tendenser og mønstre i materialet, der jeg ser etter likheter og forskjeller. Målet er å gi en fremstilling av det helhetlige inntrykket datamaterialet gir. Avslutningsvis i kategoriene vil jeg oppsummere de sentrale funnene fra analysen.

### 4.1 Elevenes forforståelse

Ved bruk av ordet ”forforståelse” i oppgaven tar jeg utgangspunkt i definisjonen og forståelsen av begrepet hos den tyske filosofen Hans Georg Gadamer, som forklarer begrepet som ”en stilltiende forståelse man har av seg selv, andre og ulike fenomen inntil man får vite noe mer” og ”de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot” (Dahl, 2019). Forforståelse er med andre ord sagt forstått som underliggende tanker, holdninger eller forståelser av ting eller fenomener rundt oss, og at det ikke er alltid bevisst at vi har disse forhåndstankene eller oppfatningene som er fattet på forhånd.

Denne hovedkategorien danner utgangspunktet for forskningsspørsmålet skissert i oppgavens innledning, som lyder følgende: hvilke forforståelser erfarer KRLE-lærere at elevene har knyttet til islam og hvordan preger dette undervisningen om islam? Her blir det gitt delvis forskjellige svar til spørsmålet, på bakgrunn av lærerinformantenes ulike erfaringer. Det er likevel å finne noen gjennomgående temaer i informantutdragene, som sammenstiller disse. Jeg har derfor valgt å plassere temaene i underkategorier. I informantenes svar er det særlig



tre undertemaer som går igjen i materialet: religiøs sosialisering som forforståelse, media som premissleverandør og klassemiljø og vennegjeng. Disse vil følgelig presenteres og analyseres nærmere.

På spørsmålet om hvilke forforståelser læreren erfarer at elevene har knyttet til islam, svarer samtlige av mine lærerinformanter, og gir med det et generelt inntrykk av at elevene i deres klasser har mye forforståelser om islam. Lærer A, B, C, D E og F deler sine erfaringer:

”Jeg opplever at elevene stort sett har mer kjennskap til islam enn de for eksempel har til jødedommen da, eller hinduisme og buddhisme. Også synes mange elever at islam er interessant. Og det tror jeg handler om at det på en måte er litt mer kjent enn de andre religionene” (**Lærer A**)

”Nå er det en kontekst her som er relevant i at det her er jo en skole som har mange muslimske elever. Jeg får inntrykk av kanskje at det her spørsmålet ville hatt veldig ulike svar, hvis jeg hadde jobbet på en helt annen skole. Men min erfaring på den her skolen er at elevene har mye forforståelser.” (**Lærer B**)

”Det er jo en av de religionene som alle elever kjenner til. Opp i Nord-Norge så er det veldig få med muslimsk bakgrunn. Ikke helt fritt for det. I de små klassene der så er det gjerne noen med muslimsk bakgrunn. La oss si at på en skole på 150 elever, så er det kanskje 10 med muslimsk bakgrunn. Det kan være andregenerasjons innvandrere eller flyktninger fra Syria som har bodd 3 år i Norge. Det er jo relativt en stor andel av en så liten skole. Så det er alltid noen som kjenner noen der. Her i Oslo så er det en mye større andel av elever i klassen som har muslimsk bakgrunn.” (**Lærer C**)

”Nå har jeg jobbet et sted hvor islam står sterkt da, hvor jeg har hatt gjerne halvparten av klassen har vært muslimer hjemmefra. Og da har det vært mye sterke meninger om det, mye positivitet tilknyttet islam.” (**Lærer D**)

”Før jeg jobbet på den skolen her (vestkantliggende skole), så jobbet jeg på andre kanten av byen, østkanten, hvor forutsetningene var helt annerledes. For der var det jo veldig mange muslimske elever, mens her er det vel én som er ”delvis” praktiserende muslim. Igjen, så blir det litt sånn to forskjellig erfaringsgrunnlag da. Den skolen jeg

jobbet på før (østliggende skole), så var jo forforståelsen enorm fordi de kunne veldig mye. (Lærer E)

”(...) jeg tror den største forforståelsen for islam er jo muslimene selv. Og det er sikkert helt annerledes fra skole til skole, men her er vi så multikulturelle og multireligiøse at det gjenspeiles i klasserommet. Også er det sånn at det er veldig ”ufarlig” da, det er ikke noe skummelt om man er kristen eller muslim eller noe annet. Men selvfølgelig på andre skoler, og på den første skolen jeg jobbet på (skole utenfor byen) så kunne jeg sikkert ha kommet med helt andre svar, enn det jeg kommer med nå. Men jeg må basere meg på det stedet jeg har vært på de siste 13 årene.” (Lærer F)

Ut ifra alle sitatene skissert ovenfor kommer det fram at alle seks KRLE-lærerne erfarer at elevene har en del forforståelser om islam, mye til skylds for at islam er en religion mange elever kjenner til gjennom muslimene selv. Alle lærerinformantene deler sine opplevelser på bakgrunn av deres undervisningserfaringer i skoler der det eksisterer et stort kulturelt og religiøst mangfold, som preger og gjenspeiler klasserommene. Vi kan også se at det gis uttrykk for blant lærerrespondentene, både eksplisitt og implisitt, at deres svar på spørsmålet som ble stilt og erfaringer, vil variere ut ifra hvilken skole man jobber på, og at det vil ha noe å si for forståelsen til elevene i klasser der hvor muslimske elever utgjør et fåtall. For eksempel nevner lærer E at han opplever mindre forforståelse knyttet til islam på den vestkantliggende skolen han jobber på nå, i motsetning til den østkantliggende skolen han jobbet på før, der forforståelsen var større. Lærer C som jobber på mellomtrinnet, men har også undervisningserfaring på videregående i bygda i Nord-Norge, opplever til tross for at det er noen få muslimske elever i klassen i bygda lenger opp i landet, at forforståelsen er mindre sammenlignet med klassen han jobber på her i Oslo der det er en mye større andel elever med muslimsk bakgrunn.

Det kommer tydelig frem i informantutdragene at i skoler eller i klasserom der hvor mangfoldet er stort, især med større andel muslimske elever, vil forforståelsen elevene har om islam være preget i større grad. Det som er interessant å se på videre er *hvor* eller *hva* som utgjør elevenes forforståelser knyttet til islam, og se på hvilke andre elementer som kan ha en påvirkning på deres forforståelse.

### 4.1.1 Religiøs sosialisering som forforståelse

Enkelte av mine lærerinformanter peker på religiøs sosialisering som et viktig preg på muslimske elevers forforståelser om islam. Dette gjelder forholdsvis ikke-muslimer også, men især elever med muslimsk bakgrunn. Lærer B, D, E og F deler sine erfaringer og svarer mer utdypende på spørsmålet om hvilke forforståelser de erfarer at elevene har knyttet til islam, der de sier:

”Én opplevelse som jeg har, og mange elever har og kommer med det hjemmefra, både om dem kommer fra en muslimsk familie eller ikke, er at dem har veldig sterk ide om politikk og islam sin sammenheng med moderne politikk – og spesielt når det kommer til ekstremisme. Det er veldig vanlig. Jeg tror at hvert eneste år så må jeg ha en sånn diskusjon med elevene mine som mener at en muslimsk ekstremist ikke er en muslim – hvor dem sier at ”for meg så er ikke islam det her; ergo hvis noen gjør det her så kan dem ikke av en definisjon være en muslim. (Oppfølgingsspørsmål: Og du opplever muslimer selv som sier det?) Ja. At dem på en måte vil distansere seg. Noe som absolutt er forståelig. Jeg forstår det ganske godt at man ønsker det. Så vi har snakket en del om definisjonsmakt; hvem får lov til å si hva islam er- og ikke er på godt og vondt. Det er jo kjempevanskelig.” (Lærer B)

”Det var jo mange elever som fint ville fortelle litt om sitt eget liv og sin egen praksis. Men der hadde vi jo en utfordring med at det gikk også to Ahmadia-muslimer. Så der var det jo en stor utfordring, for noen av de andre muslimene kommer med holdninger hjemmefra opp mot Ahmadia-muslimer som ikke var forenelig med noe som helst. Ja, det var liksom snakk om oppriktig steining. Det hjelper liksom ikke å ta en prat med dem hjemme, for det er jo der det kommer ifra. Mens egentlig var jo de gutta kompiser.” (Lærer E)

”Også har vi jo hatt en del muslimske elever her med litt strenge tolkninger av religionen sin da, og det er gjerne tanker som jeg synes er interessant å snakke med de om, men som jeg kanskje ikke nødvendigvis trenger å ta med inn i klasserommet og fortelle alle andre om. Fordi det er så strengt, og det er så anti alt som ikke er islam. Og da kan jeg føle det litt sånn ukomfortabelt fordi det er barn som er helt tydelig preget. (Lærer F)

I informantutdragene fra lærerne B, E og F ser vi dem erfare at muslimske elever bærer med seg ideer og holdninger hjemmefra og at dette kommer til uttrykk for i islamundervisningen, samt at det preger de andre elevene i klassen. Lærer B opplever særlig at elevene i hans klasse er opptatt av å distansere seg fra ekstreme holdninger eller personer som ikke er forenelig med dem selv, og på bakgrunn av det danner skiller og definisjoner på hvem og hva en muslim er. Det åpner en diskusjon om hvem som får sitte med definisjonsmakten, og dette synes læreren er en utfordring å diskutere med elevene om.

Lærer E erfarer en tilsvarende utfordring i hans klasse der hvor det oppstår en diskusjon om hvem og hva som er den ”korrekte” muslimen i følge muslimene selv, og peker på at disse holdningene hører til hjemmet og ikke på skolen. Lærer F har også erfaringer med muslimske elever som lever ganske tett på sine strenge tolkninger av religionen og som er sterkt preget av deres forforståelse knyttet til islam. I den forbindelse viser han til et konkret eksempel der noen muslimske elever forkynner deres forståelse av islam overfor klassen:

”Vi hadde noen elever her på skolen for noen år siden som begynte å forkynne islam på skolen da. Og det er jo ikke lov, for det første. Og de kom med noen kontroversielle historier som jeg ikke hadde hørt om fra før. For det første så reagerte jeg på det. Så lå jeg merke til at en del av elevene ble litt sånn usikre på det. Og da endte jeg med å bare vise dem bort fra klassen. Dette har vi snakket om etterpå, og har liksom ledd litt av det da. Men sånn type ren forkynning, det gjør vi jo ikke på skolen. Uavhengig om det hadde vært muslimske, kristne elever som sa noe sånt, så hadde jeg vist dem ut fra klasserommet.” (Lærer F)

Ut ifra de øvrige informantsitatene kan vi også forstå at de muslimske elevene som lever tett på sin tro og som kommer på skolen med holdninger hjemmefra, er samtidig svært opptatt av å vise læreren og de andre elevene hva som er korrekt eller ukorrekt i deres øyne. Særlig når noen muslimske elever tar seg ansvaret til å definere hvem og hva en muslim er og hvilke grupperinger som anses som muslimer eller ikke, eller at de forkynner deres tro til andre elever i klassen. Det er ingen tvil om at lærer B, E og F synes dette er en utfordring i undervisningen om islam, når de gir uttrykk for at det er vanskelig å håndtere slike holdninger som kommer hjemmefra og som sterkt preger elevenes forforståelser.

Lærer D opplever også en utfordring knyttet til elevenes religiøse holdninger i hans undervisning, og kjenner seg igjen i det som blir beskrevet ovenfor, når han sier: ”Også er det elever som har foreldre som lærer de veldig hva som er rett og galt” (**Lærer D**). Hittil nå har det kun vært snakk om holdninger og ideer som kommer fra foreldre og den primære sosialiseringen. I samtale med lærer D nevner han interessant nok imamer og koranskole som andre viktige plattformer i den religiøse sosialiseringen elevene gjør seg en del av, og som setter preg på deres forforståelser knyttet til islam. Lærer D, gjengir:

”Imamer og koranskole har vært en vanlig greie, hvor de først er på skolen med meg, også er de på koranskolen gjerne 3-4 ganger i uka. Også har jeg andre muslimske elever som aldri går på koranskolen, og blir med far en gang i blant til moskeen. Det jeg opplever som vanskelig, det er å få de elevene som har lært av foreldre sine at ”sånn er det”, ”det er rett, det er galt” – å få de til å forstå at kanskje ”pappa ikke hadde rett, kanskje imamen ikke hadde rett”, kanskje det går an å være muslim uten å gjøre akkurat det som har blitt fortalt hjemme da. Prøve å forstå at det er litt bredere enn det.” (**Lærer D**)

Lærer D påpeker også en annen interessant ting i samtalen om religiøse holdninger blant muslimske elever, der han viser til at de etnisk norske elevene i hans klasse også er preget av foreldrenes meninger, og dermed deres syn på islam:

”Der vil jeg si at der har man jo et tydelig skille mellom etnisk norske elever og de som kommer” hjemmefra” og er muslimer. De fleste med minoritetsspråklig bakgrunn som jeg har hatt, har vært muslimer. Så da står jeg ofte igjen med to grupper i klasserommet. Også er det sånn at det de etnisk norske elevene har ofte sin bakgrunn av islam fra mediebildet og foreldrene sine. Hvordan foreldrene deres ser på islam, preger ofte hvordan de tenker på islam.” (**Lærer D**)

Det er dermed ikke sagt at alle muslimske eller ikke muslimske barn og unge har en streng tilnærming eller fortolkning til deres religiøse tro og praksis, eller kommer fra hjem med typiske holdninger om hva som er rett og galt å gjøre til enhver tid – for det finnes foreldre som er veldig tolerante og som oppdrar sine barn til å respektere alle mennesker uavhengig av deres trostilhørighet og lærer barna deres å ha et åpent sinn. Både lærer D og E har en formening om det samme, når de sier:

”Og der hvor jeg har jobbet så har det vært veldig tolerant, veldig mye elever som du skjønner har vært oppdratt i at ”du skal respektere alle, uansett om de er annerledes”. Hos den etnisk norske gruppen har det vært sånn, der hvor jeg har jobbet tidligere på x-skole. Også i den muslimske gruppa så har det vært de to bolkene der også – der har du noen foreldre som gjør islam til på sin ”egen måte”, også har du den andre gruppen der hvor foreldre sier ”du er muslim, du bestemmer selv”.” (**Lærer D**)

Vi ser at den holdningen som kommer hjemmefra hvor foreldre lærer sine barn å respektere andre til tross for deres bakgrunn og forskjeller, også er erfart hos de muslimske foreldrene og barna, slik lærer D beskriver ovenfor. Lærer E deler de samme erfaringene hvor han opplever at på den skolen han jobber på kommer elevene fra hjem som er ikke-religiøse, men også muslimske, som har en bred forståelse av at alle religioner er forskjellige og dynamiske. Lærer E, gjengir:

” (...) hva de plukker opp og leser selv og hva de tar med seg hjemmefra, det er jo på spektret helt i fra det helt ekstreme og naive og trangsynte til det veldig åpen sindige og forståelsesfulle i begge leirer. For det opplever jo jeg her òg. Altså her har jeg elever som kommer fra hjem som er ikke-religiøst på noe som helst vis, men som har en enorm kunnskap og bare forståelse for at verden er så dynamisk og at det finnes mange forskjellige trosretninger og at dette må man selvfølgelig lære om. Og det har jeg erfart alt fra de muslimske foreldrene som også var akkurat sånn.” (**Lærer E**)

#### **4.1.2 Media som premissleverandør**

Et annet viktig preg på elevenes forforståelse som lærerinformantene mine belyser i deres intervjusamtaler er mediepåvirkningen. Nærmere sagt handler det om det elevene leser og forstår av mediebildets fremstilling av islam og muslimer. På spørsmålet om i hvilken grad de tror at lærere og elever blir påvirket av mediebildets framstilling av islam, svarer de samtlige lærerinformantene at det er en viss grad til mediepåvirkning og at dette påvirker elever på forskjellige måter, men at lærerne selv har ulike tilnærminger og syn på media-tematikken. Lærerinformantene sier dette om elevenes forforståelse i lys av mediepåvirkningen:

”Jeg tror at man blir ekstremt påvirket av det. Jo mindre man har med islam å gjøre, jo mindre man har med muslimer i hverdagen å gjøre, jo mere påvirket blir man, tror jeg.

Så en lærer som jobber i en eller annen bygd opp i Nord-Norge hvor han eller hun aldri møter en muslim, blir kanskje mer preget av mediebildet, enn hvis du er kjent med muslimer. Da tror jeg at du kan gjøre deg opp mere egne meninger.” (**Lærer D**)

”Jeg tror en del, og jeg vet at det har vært diskutert en del om i hvilken grad man burde eller det burde være, eller ikke være det – jeg er heller litt mot at jeg tror lærere blir påvirket av det, og elever blir påvirket av det, og jeg mener også at det gjør det sånn at det er viktig at vi også dedikerer litt tid til det. Også vet jeg at det er en diskusjon; skal man la media få lov til å definere hva vi skal gjøre i et klasserom eller ikke. Men jeg tenker som så at elevene kommer til å lese kommentarfelt og dem leser overskrifter og kronikker, og det preger såpass mye deres forforståelse, at det er viktig at vi tar tak i det på en måte og gi dem noen perspektiver og noen måter å tolke det på. Så jeg tror nok at lærere og elever blir påvirket av det, men (pause) ... og jeg er litt nøytral til om det er positivt eller negativt, jeg tror bare at det er sånn.” (**Lærer B**)

”Jeg synes det er vanskelig med den negative mediedekningen. Jeg prøver, selv om det ikke er så lurt av meg, men jeg prøver på en måte å unngå de litt store diskusjonene fordi at ofte så er elever i den aldersgruppen her, de har liksom forenklete syn på hva de leser og hører i media. Det blir overgeneralisert. Og de forstår ikke alltid nyansene. Jeg prøver å være bevisst på at de ikke skal blande kortene så mye.” (**Lærer A**)

Lærer A, B og D tror at elevenes forforståelse blir preget av det de leser og får med seg av mediestoff knyttet til islam og muslimer. Lærer D tror at mindre kjennskap til muslimer i skolen eller på andre plattformer fører til at elevene kanskje blir mer preget av mediebildets fremstilling av islam. Lærer A og B er bevisstgjort på mediepåvirkningen hos elevene, og jobber dermed aktivt for å støtte elevene i sine refleksjoner over medierepsjonen.

Lærer F anerkjenner også det som blir sagt om islam og muslimer i mediene, men toner samtidig ned medieproblematikken, der han erfarer at elevene ikke er så opptatt av det han kaller for sensasjonsnyheter, som en del voksne er. Han sier:

”Det står jo selvfølgelig om dette her i mediene, og igjen så tror jeg liksom ikke at elevene er så opptatt av dette her som kanskje en del voksne er da. Men selvfølgelig er det en sak som har vært i nyhetene om i noen sånn anti-muslimsk sak, så er jo

selvfølgelig dette noe som lærer kanskje kan bli påvirket av, men igjen så tror jeg at så lenge vi holder tunga rett i munn, så skjønner man at disse tingene som ofte står om muslimer i mediene er litt sånn der sensasjonsnyheter, og det er ikke sånn det egentlig er.” **(Lærer F)**

I motsetning til de øvrige lærerrespondentene, erfarer lærer C at elevene hans på mellomtrinnet ikke er så særlig preget av mediedekningen. Han sier:

”Nå underviser jeg for tiden på lavere nivået – og der virker det ikke som dem blir påvirket. Dem følger jo ikke med på kronikker og nyhetsbilde. Det virker som at dem får med seg lite der. (Oppfølgingsspørsmål: opplever du at elevene på mellomtrinnet får med seg det som blir sagt, eller skrevet om i mediene?) Nei, ikke fra dag til dag.” **(Lærer C)**

Samtidig legger han merke til at barn i en alder av ti til tolv år kan bli påvirket av andre plattformer, når han i observasjon av barn i lek ser at elevene bruker fremmedord som ofte brukes i medieomtaler om islam. Lærer C peker på populærkulturen som en mulig forklaring, der han sier:

”Men dem vet jo på en måte at når dem liksom skal gjøre en stygg handling så roper dem ”Allahu akbar” fordi det er det terrorister eller ”slemminger” gjør da, i deres lek. Og det har dem jo fra et sted. Og jeg tror ikke det er fra nyhetene dag-til-dag, men populærkultur kanskje; youtube, gaming-verdenen.. Jeg er ikke helt sikker, men dem har et bilde av islam med seg.” **(Lærer C)**

Lærer E jobber også på mellomtrinnet med barn i en alder av ti til tolv år. I et oppfølgingsspørsmål der jeg spør læreren om han også opplever at elever på mellomtrinnet gjør seg oppdaterte rundt mediesaker, svarer han:

”Ja, det gjør jeg. Men her i denne skolen (vestliggende skole) så er det jo mye mer aftenposten-junior det går ut på. Demografien her er jo foreldre som følger opp barna sine veldig sånn ”skolerett” da. Og det er jo veldig bra det. Det blir mye gjort etter boka da. Og jeg føler at kanskje de mediene som er mynta mer mot barn, som Supernytt eller Aftenposten-junior, stort sett fremstiller disse tingene på en ganske



balansert og fin måte. Men så er de jo mye på nettet innom VG og Dagbladet og plukker med seg ting. Hvis de velger å lese en artikkel så leser de det gjerne mer i fra nyheter som er mynta mot barn da. Og det opplevde jeg også på den andre skolen jeg jobbet (østliggende skole). Var det først nyheter så var det Aftenposten-junior og NRK Supernytt som var liksom deres primærkilde til nyheter” (Lærer E)

Det er ingen tvil om at eldre barn og ungdom på ungdomsskole eller videregående kan være mer modne og reflekterte på skolen, sammenlignet med de yngre på mellomtrinnet. Lærer C blir spurt om han opplevde at de elevene han underviste på videregående i Nord-Norge hadde langt større forforståelser og bevisstgjøring på mediasaker sammenlignet med elevene på mellomtrinnet. Der svarte han: ”Ja, dem er jo mer oppdatert på hva som skjer i verdenen, på godt og vondt. Når dem er på 3. Videregående så er ganske mange av dem blitt kritiske til det media sier.” (Lærer C). Lærer E blir spurt det samme spørsmålet hvor han svarer: ”Jeg er ganske sikker på at det gjelder større grad ungdomsskole og videregående.” (Lærer E).

Begge barneskolelærere har et inntrykk av at elever på høyere skolenivå er mer reflekterte og oppdaterte rundt mediasaker. Lærer E opplever samtidig at det er forholdsvis enkelt å avsløre elever på barneskolen om hvorvidt det de sier er bare noe de har lest på nettet, eller om det er noe de selv har lært på skolen eller via foreldrene. Lærer E påpeker også at det er vanskeligere å forandre en mening som er holdningsbasert og som er internalisert hjemmefra:

”Også i samtale så føler jeg det er forholdsvis enkelt å avsløre om ”dette er noe du bare har lest og sier”, eller kommer dette faktisk fra noen som står deg nær som mor eller far. Og de elevene man merker har bare lest det og plukket det opp fra kommentarfelt, er ganske enkelt på en måte å bare prelle det av. Mens de som kanskje kommer fra hjem, hvor man merker at det her er mer holdninger da, så blir det plutselig en helt annen utfordring igjen” (Lærer E)

### **Mediepåvirkning på lærerrollen og islamundervisningen**

For å belyse medietematikken ytterligere, har jeg også valgt å spørre lærerinformantene hvorvidt mediebildets fremstilling av islam påvirker deres lærerrolle og islamundervisningen. Her var det ønskelig for meg å få innblikk på lærerperspektiver- og synspunkt i forhold til deres tilnærming til spørsmålet ovenfor, som stort sett omhandler elevenes forforståelse i lys

av mediefremstillinger av islam. På spørsmålet om mediebildet påvirker deres lærerrolle og undervisningen om islam, svarer blant annet lærerinformant A, D, E og F:

Lærer A er i hennes islamundervisning opptatt av å nyansere alle religioner, også islam, ved å for eksempel vise ulike sider av samme sak i en diskusjon som omhandler islam og politikk, eller tydeliggjøre forskjeller og likheter mellom blant muslimske personer. Eksempelvis har læreren prøvd å fortelle elevene i hennes klasse at ”muslimer og ytterliggående voldelige islamister er to forskjellige ting” og at hun også har ”vist dem og latt dem høre den appellen som Faten holdt utenfor Stortinget, hvor hun skriker og roper ut sin frustrasjon mot slike grupperinger.” **(Lærer A)**

Lærer F gir rom for å ta opp mediasaker i en undervisningssøkt om islam, der hvor han ser på det som en mulighet for å avklare og diskutere disse sakene foran klassen. Han sier:

”Kanskje noe. Nettopp hvis det er en sak som jeg har fått med meg i mediene om anti-islam eller pro-islam, så kan det hende hvis det passer seg sånn, at jeg kan ta opp det i en undervisnings økt sånn at vi kan få diskutert dette her og få satt sammen litt ting på plass da. Men det er ikke sånn at jeg blir mer eller mindre opptatt av islam selv om det står veldig mye om i avisene. Jeg føler litt sånn at dette her er rundt oss hele tiden, også er det litt sånne perioder hvor det er mer av det” **(Lærer F)**

Lærer D tar også i bruk mediasaker i undervisningen ved behov, slik lærer F gjør, med hensikt av å oppklare misoppfatninger eller belyse et nyansert bilde av temaet som det omtales om:

”Når jeg ser noe i media som handler om forskning, fordi jeg baserer mye av min undervisning på forskning, fordi det er det som er i mine øyne ”riktig” og ”bevist” på en måte – så kan jeg bruke det i undervisningen. For eksempel, at det viser seg at ”flere muslimske kvinner er utenfor arbeidslivet”. Forskning viser det, tallene viser det, hvorfor er det sånn. Da pleier vi å ha diskusjon rundt det i klassen.” **(Lærer D)**

Men det er lite utelukkende at det finnes lærere som på den andre siden lar seg påvirke av det som mediene skriver og omtaler om islam. Noe som gjør at man tar med seg den subjektive meningsforståelsen inn i undervisningen, der fremtoningen til læreren overfor klassen bærer

preg av underliggende fortolkninger han eller hun har om islam. Lærer E har en klar tanke om dette og sier i samtalen om mediepåvirkningen av lærerrollen og islamundervisningen:

”Når det blåser som verst da – i hvert fall hvis jeg starter med å ta det fra lærerens perspektiv, som det som skjedde i Frankrike og dette med ytringsfrihet – så tror jeg at når den type ting skjer, og ja man ser kommentarfeltet og alt det der, så er det jo mange lærere som ikke er i gåsetegn bedre enn folk flest og lar seg tirre på en eller annen måte. Og de kan ta med seg, bevisst eller ubevisst inn i klasserommet en holdning hvor kanskje en fremtoning av hvordan man underviser stoffet og snakker om det” (**Lærer E**)

### 4.1.3 Klassemiljø og vennegjeng

Ved siden av den indre religiøse sosialiseringen med foreldre, imamer og koranskolen i spissen, og den ytre mediepåvirkningen og fremstillingene av islam og muslimer, antyder lærerinformantene i intervjusamtalene et annet viktig preg på elevenes forforståelse knyttet til islam; nemlig kjennskap til muslimske klassekamerater. Flere av lærerne peker på at bakgrunnen for at elevene har mer forforståelse om islam, skyldes muslimene selv. Lærer A, C, E og F deler sine meninger og erfaringer, der de sier:

” (...) jeg tror også at det handler om at man kjenner flere muslimer enn man kjenner for eksempel hinduister eller jøder. Sånn at det kommer mye tettere på. Pluss at mange av de elevene som vi har som har muslimsk bakgrunn lever mye tettere på troen sin, det er mye viktigere på en måte. Og de andre fanger opp ikke sant, og lærer underveis. Så det tenker jeg er en av bakgrunnen for at de har mer forforståelse.” (**Lærer A**)

”Og de kan for eksempel fortelle litt om koranskole, praktisering i hjemmet – og det fanges opp av medlever da.” (**Lærer A**) Lærer A viser til kjennskap til flere muslimer i klassen som et avgjørende preg på elevenes forforståelser knyttet til islam. Hun opplever at de muslimske elevene lever tettere på sin tro, og at dette kommer til uttrykk for de andre medelevene som fanger opp dette.

” (...) jeg tror den største forforståelsen for islam er jo muslimene selv. Og det er sikkert helt annerledes fra skole til skole, men her er vi så multikulturelle og multireligiøse at det gjenspeiles i klasserommet.” (Lærer F)

”Vi har klasser der hvor elevene er både muslimer, kristne, buddhister, hinduer osv. Forforståelsen går rett og slett på at de er venner med elever som er muslimer. Det er ganske ufarlig, egentlig på denne skolen her, i og med at det er så mange ulike religioner, og det er dét mangfoldet.” (Lærer F)

Lærer F har også en formening om at kjennskap til muslimske klassekamerater i klassen preger elevenes forforståelser, og at mye av det skyldes muslimene selv. Lærer F viser til konkrete eksempler i klassen hvor både han selv og elevene fanger opp det muslimske elevene gjør på skolen:

”Jeg kan se elever med hodeplagg, og da selvfølgelig tenker jeg ”Å, nå har vi fått noen nye muslimer på skolen”, men ellers så er det ikke så veldig ofte dette her viser seg noe annerledes. Hvis ikke vi er på skolegården og skal grille pølser da. Og da kan jo selvfølgelig ikke muslimer spise svinepølser. (...) For de ikke-muslimske elevene så har de kanskje hørt om fasten selvfølgelig, de har hørt om noen regler for de har venner som ikke kan spise svin.” (Lærer F)

Lærer C deler noe av det samme inntrykket hos lærer A og F og viser til, særlig i Oslo med større antall muslimske elever i skolen, at elevene på bakgrunn av deres kjennskap til muslimer i klassen lærer seg å kjenne til mangfoldet i islam og deres ulike måter å praktisere religionen på. Og dette preger elevenes forforståelse. Han sier:

”Så i Nord-Norge når det er færre så er det litt mer fremmed og dem (muslimer) får kjenne det. Og alle muslimer oppfører seg som dem to venner man har, mens her i Oslo så vet alle at her i klassen er det syv/åtte muslimer og dem praktiserer på åtte forskjellige måter. Så bare der ser man mangfoldet mye raskere.” (Lærer C)

Lærer C, som også har undervisningserfaring i mindre klasser i bygda i Nord-Norge – hvorav muslimer utgjør et fåtall av elever i klasserommet – peker også på at forforståelsen er mindre og mer fremmed for elevene når deres kjennskap til muslimer er begrenset: ”Opp i Nord-

Norge så er det veldig få med muslimsk bakgrunn” (**Lærer C**). På et oppfølgingsspørsmål der jeg spør læreren om det er annerledes å undervise om islam i Oslo i motsetning til Nord-Norge, i og med at det er langt færre elever med muslimsk bakgrunn der oppe, svarer han: ”Ja, det gjør jo at når det er flere elever i klassen som har det innenfor-perspektivet, så har jo dem også sine egne erfaringer å komme med og deres erfaringer er ikke alltid helt lik det som står i boka.” (**Lærer C**).

Læreren ser ut til å mene at elevene ville hatt bredere forforståelse for islam dersom de i større grad hadde opplevd et innenfraperspektiv fra muslimske medelever, og at det gir elevene et mer nyansert bilde av islam i motsetning til læreboken. På lik linje som lærer C, erfarer lærer E at det er mindre forforståelse om islam hvor det ikke er så mange muslimske elever i klassen å vise til i undervisningen, og dermed vanskeligere å undervise på bakgrunn av det. Samtidig nevner lærer E erfaringen fra den tidligere skolen han jobbet på der forforståelsen var større imøte med flere muslimske elever i ulike sosiale sammenhenger:

”Jeg synes på en måte at det nesten er vanskeligere å undervise her (vestkantliggende skole), hvor forforståelsen er så liten. Her må du ”male” et mye større bilde da, for å få inn litt mer kompleksiteten i hva en religion er, og bevisstgjøre elevene på hvor enorm islam som religion er, og hvor mange muslimer som finnes. På den forrige skolen så spilte elevene fotball og håndball og de gikk i klasse med muslimene, så der var det mye enklere for elevene å skjønne at ”ok, her er det liksom en historie som blir presentert” – mens på den skolen her nå (på vestkanten) så reager de som ”hæ, er alle muslimer sånn?”, der jeg hele tiden må få dem til å utvide horisonten.” (**Lærer E**)

Lærer F viser til noe av de samme erfaringene og nevner viktigheten av kjennskap til islam gjennom muslimer som et viktig preg på elevenes forforståelse, og ikke minst forebygging av fremmedfrykt mot islam og muslimer:

”De som er mest anti-islam kjenner jo ingen som er muslimer eller har mørk hud. Det er ofte sånn det er. Og sånn var det på den første skolen jeg jobbet på (utenfor byen). Da var det ingen muslimer, og fire stykker med litt sånt pigment i hunden, og resten var etnisk norske. Og det var det mest rasistiske stedet jeg jobba noen gang. Så det er noe med at man må bli kjent med det som er så ”farlig” da, før du kan liksom gjøre deg opp en mening til slutt. Og da kan du gjerne være anti-islam så mye du vil, men da

skal du komme med gode nok begrunnelser for det. Du skal ikke bare si det fordi du ikke kjenner noen som er det.” (Lærer F)

## **4.2 Planlegging og gjennomføring av islamundervisning**

Denne hovedkategorien danner utgangspunktet for forskningsspørsmålene skissert i oppgavens innledning, som lyder følgende: hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisning om kontroversielle temaer relatert til islam, og hvilke refleksjoner og erfaringer har KRLE-lærere med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen. Jeg er derav interessert i KRLE-læreres strategi i forhold til hvordan de planlegger for og håndterer kontroversielle temaer i islamundervisningen. I intervjusamtalene spør jeg lærerinformantene hvordan de planlegger for undervisning i temaer som det er stor uenighet om i islam som igjen er med på å prege den offentlige debatten (konfliktstoff som hodeplagg, terror, håndhilsning etc.), og hvordan de håndterer spontane spørsmål som kan oppstå i islamundervisningen når de underviser om omstridte temaer i religionen.

Jeg er også følgelig interessert i religionsrepresentasjon i klasserommet, og hvilke erfaringer og refleksjoner KRLE-lærere har med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen. Jeg spør mine lærerinformanter i intervjusamtalene om hva de tenker er viktig for å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet, og om de får dette til å gjennomføres i praksis. I materialet kan vi se at lærerrespondentene gir ulike svar til forskningsspørsmålene skissert ovenfor, og har ulike tilnærminger både til hvilken strategi de foretar seg av i undervisning om kontroversielle temaer, samt hva de vektlegger i arbeidet med gode religionsrepresentasjoner av islam og muslimer i undervisningen.

### **4.2.1 Håndteringen av kontroversielle temaer**

På spørsmålet om hvordan læreren planlegger for og håndterer kontroversielle temaer som det er stor uenighet om i islamundervisningen, er det delte meninger og ulike erfaringer hos KRLE-lærerne i håndteringen av slike temaer. Vi kan se i materialet at lærerinformantene vektlegger forskjellige strategier i undervisning av kontroversielle temaer i klassen. Lærer A, for eksempel, har et inntrykk av at det er litt vanskelig å snakke rundt temaer som det er stor uenighet om i islam, i frykt for å si noe feil eller misforstå enkelte detaljer. Hun sier:

”Det er jo en type fag som man går litt rundt og er litt redd for å trække noen på tærne, at man selv kan ha misforstått noen praktisering og detaljer, og at det noen ganger er vanskelig å snakke med ungdommer om troen deres fordi mange mener det er privat, og at det ikke skal synliggjøres så mye, eller at de er redd for å såre noen på en eller annen måte.” (Lærer A)

”Men jeg merker jo at man er litt opptatt av å kanskje ikke snakke om de mest kontroversielle temaene (Oppfølgingsspørsmål: det er mer et bevisst valg om å ikke gjøre det?): Ja.. bevisst og bevisst. Det er nesten sånn at man ikke liksom planlegger for å snakke om og drøfte om noen av de vanskelige tingene da, i undervisningen. Når man lager fagplaner. Selv om det står klart og tydelig at de aktuelle temaene som muslimene står i, skal liksom være der, det er kompetansemålene. Så føler jeg at det ofte blir nedprioritert da, de aktuelle sakene på en måte, og de kontroversielle temaene. De er ikke så fremhevet i skolen.” (Lærer A)

”Dette med Muhammed-karikaturene, jeg har aldri vist de. Jeg har alltid tenkt at det er liksom vært noe som jeg ikke trenger å gjøre. Men jeg har snakket om det, og jeg har snakket om debattene i Frankrike, for eksempel. Og da hadde jeg en episode på x skole (tidligere skole) , hvor vi diskuterte dette her med ytringsfrihet og demokrati, kontra liksom avbildning, og hvordan man skulle nærme seg den problematikken da. (Lærer A)

Enkelte lærere prøver å vike unna de mest kontroversielle temaene, erfarer lærer A. Hun peker også på at slike temaer ikke blir fremhevet noe særlig i skolen, selv om det står tydelig i fagplanen og kompetansemålene at disse skal drøftes med elevene i religionsundervisningen. Lærer A diskuterer i hennes islamundervisning med elevene om mer allmenne eller dagsaktuelle temaer som ”islamofobi, praktiske hensyn i hverdagen, dette med halal, bekledding og hijabdebatten. Frankrikes forbud mot hijab og burkini, håndhilsning, Muhammed-karikaturer osv.”, for dette synes elevene ”ofte at det er mer interessant enn at vi går igjennom alt med hellige tekster, ritualer og alt det tradisjonelle.” (Lærer A). Likevel trår lærer A varsomt når hun underviser om mer hårsåre temaer, som for eksempel Muhammed-karikaturene. Hun velger å unnlate å snakke om de aller mest kontroversielle temaene i medieoppslagene, ”for det fører til misforståelser og det fører til stigmatisering. Så på en måte så har det en motsatt hensikt” (Lærer A)

Lærer B og F deler sine erfaringer og meninger omkring kontroversielle temaer:

”Men da velger jeg oftere (jeg har egentlig ikke tenkt på det før du spør meg nå) temaer som ikke er relatert til for eksempel islam som kan berøre noen elever i klassen mer kanskje enn andre. Jeg kan godt velge vanskelige temaer, men det er mer sånn universelle vanskelige temaer. Det kan være at vi ser dokumentar om aktivdødshjelp”  
**(Lærer B)**

”Jeg synes ikke dette her er farlig i det hele tatt. Jeg tenker at dette her er kjempeviktige ting å snakke om, men så må jeg trå varsomt. Jeg kan ikke unnlate å respektere de ulike religionene. Og der for så, kanskje for meg, så fungerer det bra i og med at jeg tror ikke på noen av religionene, men samtidig så tror jeg på alle. Jeg har ingen preferanser på de ulike religionene/livssynene.” **(Lærer F)**

Lærer B og F har en tanke om at religionsfaget hører best hjemme der det er rom for å snakke ut om vanskelige ting som kanskje ikke helt er enkelt å snakke om i alle andre fag, men er samtidig av de lærerne som også trår varsomt i diskusjoner om sårbare temaer i islamundervisningen, av hensyn til muslimske elever i klassen. Lærer B velger heller for eksempel å fokusere på de universelle temaene som det er store uenigheter om i samfunnet, slik lærer A gjør, i hans undervisning. Lærer F er som lærer A opptatt av å respektere elevenes trostilhørighet, og er nøye med hva han sier eller gjør foran elevene i klassen.

Der lærerne A, B og F tenker på ”varsomhet” i planleggingen for- og gjennomføring av kontroversielle temaer i islamundervisningen, har lærerne C, D og E sammenlignet med de øvrige lærerne andre tanker og tilnærminger til undervisning av kontroversielle temaer om islam:

”(...) jeg skulle gjerne hatt mer kontroversielle temaer, men man må ha gjort veldig mye forarbeid for å komme dit. Så jeg tenker det er veldig nyttig for å gjøre det aktuelt og se hvilken rolle religion har i samfunnet. Så det er absolutt en gullgrube til å kunne få mye læring. Men det er veldig vanskelig og det krever mye forarbeid.” **(Lærer C)**

”(...) når man har lagt et grunnlag på at man vet hvordan man praktiserer islam på forskjellige måter, så kan man begynne å ta opp det dagsaktuelle og det



kontroversielle. Men jeg ville aldri startet med debatter om temaer til å begynne med.”  
(Lærer C)

Lærer C er positiv til at religionslæreren skal kunne diskutere dagsaktuelle og kontroversielle temaer i islamundervisningen, da det er både nyttig for elevene og at det aktualiserer faget. Samtidig understreker han at det må mye forarbeid til for at læreren skal kunne diskutere slike temaer med elevene i klassen. Ifølge lærer C er det viktig at læreren ”mater” elevene med førkunnskaper, før han eller hun setter i gang med- eller tilrettelegger for diskurser om kontroversielle temaer i klasserommet. Han legger også til at det er viktig med et godt klassemiljø ved slike diskusjoner, for selv om elevene i klassen er uenige med hverandre ”så tillater dem at sånne spørsmål blir spurt, så kan man svare på en ærlig måte og andre kan komme med motsvar”. (Lærer C)

”Jeg er ikke redd for å undervise om det som jeg vet kommer til å bli sånn (hete diskusjoner) heller. For jeg tror det er veldig bra at de får oppleve en sånn diskusjon. Spesielt når du har en klasse som du kjenner veldig godt og har et godt klassemiljø. Jeg har hatt mange sterke diskusjoner hvor det har vært høy temperatur, og vi kommer alltid ut av det ganske greit.” (Lærer D)

Lærer D, er i likedan som lærer C opptatt av å ta opp kontroversielle temaer med elevene. For han er det også veldig nyttig for elevene at de engasjerer seg i temaer det er store uenigheter om. Han fremhever særlig klassemiljø som et viktig grunnlag og en forutsetning for at slike diskusjoner skal ta plass i klasserommet, og peker på viktigheten av at elevene er trygge på hverandre, samt at læreren kjenner til sin egen klasse.

I samtale om kontroversielle temaer i islamundervisning, svarer lærer E:

”Jeg vet om en lærer som sier ”dette hopper vi over”, for å bare slippe å måtte forholde seg til det. Jeg er blind tilhenger av at snakker man ordentlig med unger, så får man ordentlig unger. Jeg har en veldig sånn klokkeetro på å bare det å ufarliggjøre slike temaer. De får det jo med seg og de evner også å snakke i seg mellom, og de blir fulgt opp hjemme osv. Men det styrker òg din posisjon som lærer, tror jeg – for det første ved å lese seg opp, for å kunne svare på det de måtte lure på. Også gir det deg samtidig en anledning til å plukke opp holdninger som kanskje finnes. Man får belyst, i dette

tilfelle islam, fra flere retninger da. Slik får man jo også veldig viktige samfunnsdebatter og da.” (Lærer E)

Lærer E tenker litt annerledes og har igjen en annen strategi sammenlignet med de forøvrigte KRLE-lærerne. I diskusjoner om kontroversielle temaer med elevene i klassen er læreren først og fremst bevisstgjort på å ufarliggjøre temaer det er store uenigheter om. Han føler at det ville være en mer negativ effekt hvis han som lærer skulle være redd for å ta den diskusjonen med elevene. Vi kan også ut ifra sitatet forstå at lærer E i hans planlegging og gjennomføring av kontroversielle temaer i islamundervisningen, drar nytte av å fremvise elevene et mangfold blant muslimer, når han får belyst islam fra flere retninger. Læreren har veldig tro på at elevene har godt av å ta del i diskusjoner om omstridte temaer, og erfarer dette som noe positivt i hans relative korte lærerkarriere.

### **Håndtering av spontane spørsmål som oppstår i undervisning om omstridte temaer og tilløp til høy temperatur i klassen**

I intervju samtalen spør jeg KRLE-lærerne A-F hvordan de håndterer spontane spørsmål som oppstår i en undervisningssammenheng når det er snakk omstridte temaer, og hvordan de eventuelt håndterer tilløp til høy temperatur i følgende diskusjoner. Her var det ønskelig å få et nærmere blikk på hvordan læreren håndterer kontroversielle spørsmål som oppstår i undervisningen. Noen av lærerinformantene opplever spontane spørsmål og høy temperatur i diskusjonene i klassen oftere enn andre, og dette håndteres litt ulikt fra én lærer til en annen:

”På denne skolen så har jeg vært nødt til å snu om på læringsmetodene, fordi at vi har brukt mindre tavleundervisning og plenumundervisning enn det jeg har vært vant til å gjøre tidligere. Det har vært vanskeligere å få med meg gjengen. Vi har en klasse som er ganske pratsom, og som ikke orker rett og slett å høre på de lange foredragene som de holdt på med på den tidligere x-skolen jeg jobbet på. Vi har vært nødt til å legge om litt, og ha enda mer elevaktuelt undervisning. Og det kan være en av forklaringene på at de spontane spørsmålene ikke kommer sånn helt plutselig, når du står der og holder en monolog.” (Lærer A)

På spørsmål om hvordan læreren håndterer høy tilløp til temperatur i diskusjonene som oppstår i klasserommet, svarer hun: ”Jeg burde settet av mer tid til det. Jeg burde ha tatt tak i

det. For at det er det som engasjerer. Jeg tror nok at vi (lærere) har en tendens til å svare litt kort og gå.” (Lærer A)

Lærer A peker på mindre tavle- og plenumundervisning og en mer elevaktuell undervisning som én av grunnene til at hun ikke opplever spontane spørsmål i like stor grad som før. Hun peker også på at det er litt situasjonsbestemt når man får en elevgruppe som liker heller å prate i timen. Da må man se seg nødt til å gjøre om på undervisningsmetodene.

”Jeg prøver å besvare dem underveis, men jeg vet at jeg bør sette av mer tid til diskusjoner og refleksjoner rundt det. Men det kan jo være sånn ting som jeg blir satt ut av da, som lærer. For det er vanskelig å gi ett godt svar, på stående fot. Men jeg prøver å ta alle henvendelser seriøst, men ber nok elevene om å vente og ta det i senere tidspunkt, selv om det sikkert ikke er så lurt alltid. (Lærer A)

Men de gangene det faktisk oppstår spontane spørsmål i timen, synes lærer A at det er vanskelig å svare kvikt på de, og skulle ønske hun satte av mer tid til diskusjoner og plenumsamtaler i klassen. Læreren erkjenner også at det kanskje ikke er så lurt å forskyve spørsmålene elevene har til senere anledninger. Her kan det tiltenkes at læreren mener de spontane spørsmålene fort kan glemmes eller nedprioriteres. Og det er ikke alltid like lurt for læreren å gjøre.

”Jeg prøver etter best evne å svare på spørsmålet der og da. Og er det et spørsmål som jeg nødvendigvis ikke kan svare på da, så skriver jeg det ned, undersøker det og tar jeg det opp igjen ved annen anledning, enten neste KRLE-time eller hvis jeg har klassen timen etter.” (Lærer E)

Lærer E har for eksempel en god vane av å notere ned spørsmål han glemmer eller ikke kan svar på, og tar det opp ved første anledning. Det kan være en god måte for læreren å ta tak i disse spørsmålene elevene har og gi tid og rom for det når det skulle passe seg.

På spørsmålet om håndtering av høy temperatur i klassen, svarer han:

”Er det saklig høy temperatur, så forsøker jeg å styre diskusjonen i retning av et godt diskusjonsklima. At man venter på tur og lar den som har ordet snakke. Men merker

jeg at det er ekstreme holdninger, da skjærer jeg ganske kraftig inn. Både i klasserom uten muslimer til stedet, men også med muslimer til stedet. Så har jeg ganske god takhøyde for at hvis spørsmålet er stilt på en ordentlig måte, og det er et reelt spørsmål inni der, så lar jeg det gå. Men det skal være god tone og det skal være et reelt spørsmål i det. Men jeg har øyne og øre på vakt, det har jeg.” (Lærer E)

En annen lærer som også legger til rette for høy temperatur i diskusjonene blant elevene, men som er avhengig av at det legges til rette for et godt og sunt diskusjonsklima, er lærer F, som på lik linje som lærer E ønsker at elevene viser høyt engasjement, men på riktige premisser. Lærer F sier:

”Jeg vil jo gjerne ha litt høy temperatur i de diskusjonene. Men samtidig så må jo elevene lære seg å diskutere på en riktig måte. De må vente på tur, de må ikke kverulere. Om folk er helt uenige, så er dette bare meninger enkelte elever har, og det må vi jo høre på. Også må vi forsøke å forstå hva det er de snakker om. Også kan man liksom gi en litt sånn tilbakemelding på det.” (Lærer F)

På spørsmålet om hvordan lærer F håndterer spontane spørsmål som oppstår i undervisningen, svarer han:

”Det kommer helt an på hva det er da, ikke sant. Altså hvis noen elever sier at ”kvinner skal finne sin plass på kjøkkenet”, så må jeg bare stoppe og si ”hva er det du snakker om”. Jeg skjønner at det er sånn for noen og at dette har dem lært hjemme, men dette her er 2021 og vi kan ikke ha sånne holdninger. Så det er klart at er det kontroversielt, så sitter jeg ikke bare og applauderer det. Da må jeg prøve å utfordre eleven, prøve å finne ut hva de egentlig mener og hvor de har disse tankene fra.” (Lærer F)

Lærer B svar på det samme spørsmålet, hvor han sier:

”Hvis det er noen påstander som er litt vanskelige så kan man på en måte ikke la dem stå helt uadressert. Jeg hadde en elev, en ung muslim. Vi snakket om homofili – og jeg har opplevd det her veldig lite heldigvis i min lærerrolle – men vi snakka om homofili, også sa eleven høyt ”Æsj! Det er ekkelt!” foran klassen. Det handler om til dels om

klasseledelse og lærerrolle, men det handler også litt om tema – fordi en diskusjon om homofili er noe som inviterer inn – jeg mener det er kjempeviktig at vi diskuterer det i religion og etikkfaget. I dag skulle jeg kanskje sagt bare ”det der sier vi ikke” og ikke løfte det opp til en debatt. Om en person synes det er ekkelt eller ikke, det mener jeg en ting som ikke er verdt å diskutere. Så det å lage spilleregler på forhånd som hvilken type uttrykk er det vi kan bruke tid på. Jeg kunne akseptert at en elev rakk opp hånda og sa ”men sånn som jeg og min familie praktiserer kristendommen eller islam så er det ikke akseptert å være homofili” (**Lærer B**)

Her kan vi se til informantutsagnene av lærer B og F at de håndterer spontane spørsmål som/hvis kommer i form av kontroversielle påstander ved å konfrontere eleven(e) og ikke la spørsmålet stå uadressert. Ved å utfordre eleven og søke etter dens mening tvinger læreren eleven å gjøre seg om noen tanker og kanskje stille spørsmål på en nøytral måte. På samme vis er lærer B opptatt av å navigere høyt tempererte diskusjoner i riktig retning ved å utfordre eleven og bruke hans fagkunnskap til å supplere eller korrigere eleven:

”Det å ta det litt på alvor og prøve tvinge eleven til å si ”ok, det går greit å mene det”, men det må ikke bare være en provokasjon, det må komme ifra et sted. Så det å bruke min fagkunnskap tror jeg er det viktigste redskapet jeg gjør for å navigere sånne diskusjoner.” (**Lærer B**)

I samtale med lærer C får jeg også et inntrykk av at læreren ønsker å utfordre elever for å orientere seg rundt elevenes tanker og meninger til det spørsmålet som stilles. Han sier:

”La oss si at det er noen på mellomtrinnet som spør om slør. Og da svarer jeg gjerne eleven der jeg spør ”hvorfør lurer du på det” – og ikke fordi jeg ønsker å legge lokk på det – men for å høre hva dem i utgangspunktet tenker om det. Også prøver jeg å gi et svar som kan være ærlig på at ”ja, det er noen som praktiserer på den her måten, og det er noen som praktiserer på en annen måte”. Og det er det her mangfoldet i religionen som eksisterer. Det er sjeldent jeg kommer med sånne normative utsagn som ”Ja men i Norge så gjør vi ikke sånn”. (**Lærer C**)

På spørsmålet om hvordan lærer C håndterer tilløp til høy temperatur i diskusjonene rundt omstridte temaer, svarer han: ”Det har jeg ikke opplevd, men jeg hadde prøvd å ha en veldig

lugn stemning, med stor takhøyde for at elever skal kunne komme med kontroversielle spørsmål/kommentar.” (Lærer C)

Lærer D sitt svar på spørsmål om håndtering av spontane spørsmål i undervisning om omstridte temaer, svarer han noenlunde ulikt og til forskjell for dem andre:

”Når det er sånne direkte spørsmål som for eksempel ”kan man bruke hijab når man er lærer”, så pleier jeg å si at det er ikke jeg som bestemmer. Hva jeg mener om det kan jeg si. Og da kan jeg si at jeg mener faktisk at det synes jeg er greit, men jeg synes det kanskje ikke er greit i andre situasjoner eller i andre yrker. Det er jo enklere når du kan si at det er greit da. Så hvis jeg hadde ment at det ikke var greit så hadde det vært vanskeligere. For da vet jeg jo at det gjerne er en jente med hijab som spør om det da.”  
(Lærer D)

Vi har sett fra de øvrige informantutsagnene fra lærer B, C og F at dem gjerne spiller ballen videre og utfordrer eleven når det spontane spørsmålet oppstår. Mens i dette informantutsagnet fra lærer D kan vi se at han tar del av svaret han gir ved å fortelle eleven hva han selv tenker om temaet som blir spurt. Læreren prøver da å gi et balanserende svar til eleven og ta hensyn for at det også er andre i klassen som kanskje ikke mener eller tror det samme. Når det gjelder håndtering av høy temperatur i klassen er lærer D godt erfart med at slike diskusjoner ofte går sin vei og at elevene kommer ganske greit ut av det.

#### **4.2.2 Representasjon i islamundervisningen**

Dette er den andre underkategorien av hovedkategorien ”Planlegging og gjennomføring av islamundervisning”. Dette undertemaet om representasjon tar utgangspunktet i forskningsspørsmålet: hvilke refleksjoner og erfaringer har KRLE-lærere med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen. I intervjusamtalene med lærerinformantene spør jeg lærerne A-F hva de tenker er viktig for å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet, og om de får det til å gjennomføres i praksis. I materialet mitt kommer det fram interessante og tvetydige svar fra de seks KRLE-lærerne. Noen lærere vektlegger religionsrepresentasjon i større grad enn andre lærere i planlegging og gjennomføring av undervisninger om islam. Det kommer også tydelig fram i informantutsagnene jeg nå skal

presentere frem. Vi får også sett på lærernes ulike tilnærminger til dette med å spørre eleven om å fortelle om sin egen trobakgrunn foran klassen i en islamundervisning.

Alle seks lærerinformantene er enig i at religionsrepresentasjon er en viktig del av religionsfaget som sin helhet, ikke minst i undervisning av religioner og livssyn. Dog forholder lærerne seg ulikt til religionsrepresentasjonsbegrepet og praktiserer dermed dette ulikt i undervisningen. Med andre ord vektlegger lærerne A-F ulike ting i arbeidet med å få til en god religionsrepresentasjon av religionene og livssynene i undervisningen. Eksempelvis er lærer A især opptatt av språkbruk i timene:

”Jeg tenker at det er veldig viktig for meg at jeg er nøytral i språkbruken min. For hva jeg sier og hvordan jeg legger det fram har betydning for deres oppfatning. Vi vet at lærere kan være kilden til både stigmatisering og mobbing. Så det er veldig viktig for meg å være veldig nøytral når jeg jobber med religionene. Så språkbruk er viktig for meg.” **(Lærer A)**

Lærer A ser på det å være nøytral i formidling av innhold til elevene som god religionsrepresentasjon for å ivareta elevenes betydning for deres trostilhørighet. Lærer B fremhever også nøytralitet som relativt viktig i arbeidet med religioner. Han sier:

”Jeg gjør ikke meg selv til en representant for ett syn. Jeg gjør meg selv litt nøytral. Så hvis jeg skal si noe som er kontroversielt eller vinkle noe fra kontroversielt synspunkt, så kjenner jeg til en tenker som er ganske innafor det argumentet. Jeg kan personlig kanskje være enig med det, men jeg sier det ikke nødvendigvis det. Men jeg på en måte lar noen andre enn meg selv representere ett argument.” **(Lærer B)**

Læreren er forsiktig med å fremvise hans egne synspunkter, men velger heller å relatere til andre teoretikere eller viktige skikkelser i religionshistorien som har tilsvarende synspunkter. Lærer B kommer på et eksempel der han referer til andre tenkere i diskusjoner om kontroversielle temaer med elevene i klassen. Han sier:

Også har jeg også opplevd en elev som sier noe som er litt sånn kontroversielt, og det blir litt sånn ”Ok?”, og de andre elevene kanskje reagerer litt. Så kan det godt være at jeg prøver å ”stålmanne” en elev i sitt argument med å referer til en filosof som si har

sagt noe som ligner litt. ”Å, du mener det, ikke sant?”, for eksempel. Kunne tenke seg en situasjon hvor en elev på en måte bare skyter ut en sånn ”alle religioner er egentlig bare undertrykkelse” – også kan jeg bare si ”ja, det er flere som har tenkt på det i religionshistorien” - man kan lese Karl Marx sin kritikk av religion, som er jo undertrykkelse, men spesifikt i en kontekst.” (**Lærer B**)

Lærer B understreker videre etter eksemplet at elevene opplever det som annerledes når læreren referer til en konkret tenker eller filosof i svaret på deres spørsmål, i motsetning til når læreren slår hardt ned på kommentaren eleven kommer med for å provosere.

I en undervisningssammenheng eller i en vurderingsoppgave er lærer B også opptatt av at elevene skal kunne vise fram variasjoner i representasjonen av religionene, og peker på læreboka som en snever og lite nyansert kilde for læring av religioner og livssyn. Han sier:

”Jeg krever av elevene mine at når dem snakker om et tema, så skal dem ha en variasjon i representasjonen sin til det gitte tema. Så å tydeliggjøre også hvor den personen kommer fra, som dem har det fra. Det er en ting for eksempel som jeg synes er problematisk med å bruke lærebok for mye: en lærebok er jo bare én representasjon av en religion, og den er nesten så overforenklet at den nesten ikke er riktig. Det er veldig få muslimer som vil lese om islam på læreboka og tenke at ”å, det her er akkurat sånn som islam er for meg”, ikke sant. Det er veldig få som opplever det én-til-én.” (**Lærer B**)

Lærer C er også opptatt av hvem man lar representere en religion, og peker ut læreboka som lite nyansert, slik lærer B gir uttrykk for. Lærer C, sier:

”Man må prøve å si at ”det her er noen muslimer som tror det her”. Det er veldig sjeldent alle muslimer gjør dette her. Det er ikke alle muslimer som ikke spiser svinekjøtt. Det går an å være muslim uten å gå i moske. Så prøve å være veldig bevisst på hvem det er som snakker. Til og med lærebøkene må man si at ”når det står her at muslimer ber 5 ganger om dagen”, så betyr det at mange gjør det, men ikke alle. Allerede ned i 5. Klasse kan man si til elevene at ”husk at han her, han jobber med det her”, ”dem er journalister med klikks”. Få dem til å tenke over senderen.” (**Lærer C**)



”Også utfordrer jeg dem og spør ”hvilken tradisjoner står de her personene i?”, ”hvilken lovskole tilhører dem?”, ”har dem en bokstavelig tolkning eller ikke?”, ”er det konservativ eller mer liberale perspektiver dette her?”. Og det er jo del av den analytiske verktøykassen, eller hva man skal bruke for å løfte denne her diskusjonen – fra det her litt sånn ”følelsesmessig” til noe faglig verdifullt da, tenker jeg. Også anbefaler jeg dem til å høre på podcast. Jeg deler på en måte artikler med dem av ulike tenkere innenfor religion, for eksempel innenfor islam da” (**Lærer B**)

”Jeg spør gjerne ”hvem er det som representerer religion” og ”hvem er det som snakker”. Ja vel, så er det han her buddhisten på TV som snakker, men han representerer jo ikke alle buddhister. Ei heller den rabbineren eller den biskopen. Sånn at jeg prøver å gjøre dem bevisst på representasjon da.” (**Lærer C**)

Vi ser på de to siste informantutsagnene fra lærer B og C at de foretrekker å utfordre elevene til å være bevisstgjort på hvilke teologiske perspektiver de benytter seg av i diskusjoner i klassen. Lærer B ønsker at elevene skal kunne diskutere på et analytisk nivå, og bidrar til å støtte elevene med dette ved å tilføye og engasjere dem til å blant annet lese ulike artikler om forskjellige meninger, eksempelvis innenfor islam. Dette mener han betyr ”kjempemasse, hvem vi lar og får lov til å representere. Så dem ikke kan komme til en vurderingsoppgave med en liten representasjon.” (Lærer B). Han er svært opptatt av at representasjon skal være en del av vurderingskriteriene i elevenes vurderingsoppgaver: ”representasjon mener jeg noe som vi skal vurdere elevene våres på – at dem skal lære seg opp til at hvis dem skal gjøre gode analyser så skal dem være bevisst på representasjonselementet.” (Lærer B)

Lærer C liker også å utfordre sine elever på å være bevisstgjort på hvem og hva som representerer de ulike religionene, særlig hvis det kommer fra høyanstendige religiøse personer eller skikkelser som taler på vegne av religionen.

En annen måte å arbeide med religionsrepresentasjon på er å belyse det religiøse mangfoldet vi har i samfunnet i dag, ved å eksempelvis vise til elever eller andre mennesker med samme trosoppfatning men fra forskjellige kulturer eller etnisk bakgrunn, og bevisstgjøre elevene på at det går an å være muslim på forskjellige måter og at muslimer praktiserer ting ulikt. Lærer A har for eksempel i hennes undervisning aktivisert elevene fysisk der de får lov til å en muntlig presentasjon foran klassen der de framstiller deres erfaringer og opplevelser av

religiøse høytider og ritualer. Hun viser til flere eksempler på arbeid med religionsrepresentasjon av ulike religioner i undervisningen:

”Noen ganger så er jeg litt mer sånn ”fysisk” og går fysisk til verks når jeg representerer ulike religioner. For eksempel så har vi hatt grupper av elever som framstiller ulike høytider og hvordan de feires, som at de tenner lys og baker brød osv. Eller at jeg prøver å gå inn under huden sånn at de skal få andres perspektiv, for eksempel at de må skrive en skjønnlitterært tekst om hvor de skal være ”jeg”-person og hvor jeg-personen blir diskriminert pga. religiøs bekledning. Sånn at vi ikke bare diskuterer det, men at man virkelig kryper inn under huden for andre.” (Lærer A)

Lærer E forsøker også å sette av tid i hans undervisning til å fremvise mangfoldet blant muslimer, der han forsøker å belyse ulike retninger innenfor islam. Lærer E, sier:

”Også forsøker etter best evne å få satt av gjerne to uker til islam i moderne tid, og introduksjonen til Ahmadija. Men jeg forsøker etter best evne å få belyst det fra flest mulig vinkler da.” (Lærer E)

På spørsmålet om hva lærer F tenker er viktig for å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet, svarer han med å referere til en konkret episode han selv har erfart i en islamundervisning hvor han opplevde en intern uenighet mellom noen muslimske elever i klassen som fortalte om sin opplevelse av å være muslim. Han gjengir:

”Jeg underviste om islam for en 7-8 år siden, og da var det noen pakistanere i klassen som var muslimer, og de fortalte om sin opplevelse av dette å være muslim. De fortalte masse. Og da sitter det to stykker bakerst i klasserommet, som også er muslimer, men de er da fra ett eller annet land i Afrika. Og de kjente seg ikke igjen i det hele tatt i noen ting av det medelevene fortalte. Og de satt bare å rista på hodet og rakk opp hånda og sa ”men vi er jo muslimer, og vi kjenner oss ikke igjen i noe av dette her”. (Lærer F)

Dette er et praktfullt eksempel på et glimt av religionsrepresentasjon i klasserommet, der noen muslimske elever gjør seg selv som representanter for islam, mens det sitter to andre elever som også er muslimer men kjenner seg liten igjen i det som blir sagt. Da tenker lærer F i en

slik situasjon at ”da er det en fantastisk innledning til å kunne snakke om ulike måter å være religiøs på” (**Lærer F**).

Lærer B har også lignende erfaring i klasserommet, der hvor det er muslimer i klassen som kommer fra ulike land og har dermed ulike oppfatninger av islam. Men lærer B erfarer også muslimer fra samme land som ikke deler samme syn eller oppfattelse av religionen. Lærer B, sier:

”(...) her har jeg elever som har foreldre som er fra Tyrkia, som vil ha en hel annen oppfattelse enn elever som kommer i fra Afghanistan eller som kommer fra Iran eller Irak. Til og med elever som kommer begge to fra Iran, men har en totalt måter oppfattelse av islams rolle i Iran. Hadde to elever i samme klasse, en som var veldig pro-Khomeini og den andre som fikk Snapchat-bilder fra sine venninner som var ute og drakk (Kommentar fra meg: helt motstridende): Ekstremt. Og dem er jo begge to opplevelser av islam. Det er jo en del av forforståelsen til elevene. Men ofte da, som sagt veldig politisk og lite det konkret teologiske da.” (**Lærer B**)

Lærer D har en annen tilnærming til religionsrepresentasjon i undervisning av religioner, der han tenker at reelle personer i form av en imam, prest eller ”vanlige” mennesker som forteller om sin religion er en fin måte å belyse elevenes forforståelser av religionene ytterligere. Han sier:

”Det er viktig at de får se forskjellige personer som kommer fra forskjellige religioner, og at de får møte dem enten via video eller vi kommer oss ut av klasserommet og får sett bygningene, fått møtt prester og imamer. Men de har jo en veldig spesiell representasjon. Det er det de lever for. Også at man får møte personer som kan fortelle om sin religion og hvordan de ser på sin religion.” (**Lærer D**)

Samtidig er læreren opptatt av å også vise elevene den ”vanlige” muslimen, og synes det er en utfordring å finne disse muslimske enkeltpersonene som elevene kan relatere seg til:

”Men sjelden så møter du jo han eller hun som ikke er med på disse videoene, som ikke er imamer eller prest eller lærer – du får ikke møte han ”vanlige” muslimen. Og det synes jeg er litt vanskelig noen ganger.” (**Lærer D**)

Det er interessant det lærer D påpeker ovenfor her at det også er viktig for elevene å se og lære seg å kjenne den ”vanlige muslimen”. For det er kanskje lettere for barn og unge å relatere seg til disse ”normale” muslimene som lever omtrent det samme liv. Lærer D har jobbet ni år på skolen med mange muslimske elever, men har samtidig jobbet med så få muslimske lærere, og sier at han ”tror jo at hvis du skal få disse temaene ordentlig inn hos elevene og det skal funke skikkelig bra, så bør du helst ha i hvert fall et innspill fra en person som faktisk har opplevd det selv da” (Lærer D). Lærer F fastslår også viktigheten av å ha muslimske lærere i skolen, især kvinner. Han sier: ”Vi skulle hatt mange flere muslimske lærere på skoler. Vi skulle hatt flere kvinnelig muslimske lærere med hijab.” (Lærer F)

### **Ber lærerne elever med muslimsk bakgrunn fortelle om sin egen religion i islamundervisningen?**

Det er delte meninger blant mine seks lærerinformanter. Lærer A, D E og F svarer at de ber av og til muslimske elever fortelle om sine egne religiøse bakgrunner, og at de stort sett har gode erfaringer med det. Lærer B og C derimot avstår fra dette så langt det lar seg gjøre. Lærerne deler sine erfaringer, og sier:

”Jeg gjør det noen ganger. Det er hvis de føler seg bekvemmede, hvis de synes at det er greit. Jeg hadde en elev engang som resiterte fra koranen, det var når vi jobbet med hellige tekster. Det var helt stille i klasserommet og en skikkelig fin opplevelse. Han hadde jo ganske stor status i klassen og da. Så han kunne nok spille litt på det. Han var ikke en utrygg elev for å si det sånn. Også er det flere som har fortalt litt om koranskolen. Også har jeg en elev nå som er politisk aktiv og i et ungdomsparti. Og hun har vært med å motdebattert et SIAN-medlem. Så hun har fått lov til å holde et innlegg i klassen hvor hun fortalte om det, og fortalte om konsekvensene av debatten og hva slags type hatmeldinger hun har fått og hvordan det føles på kroppen å bli angrepet på bakgrunn av religionen sin.” (Lærer A)

”Det jeg alltid gjør er å be de fortelle om sin bakgrunn dersom de har en spesiell religiøs bakgrunn, også dersom de ikke har det. Jeg har hatt muslimer, kristne, sikher, ateister i klasserommet.. og da vil jeg at de skal fortelle om hva de tenker og hva slags tradisjoner de har hjemme, om det gjelder foreldrene dine eller om det er forskjellig fra foreldrene dine. Det har vært veldig fint i den klassen jeg har hatt nå. Den klassen

jeg har nå har litt færre muslimer, men de er også veldig glad i å fortelle om sin religion, de rekker opp hånda med engang vi har noe om islam” (**Lærer D**)

”Det har jeg spurt om masse, men da spør på tomannshånd på forhånd. Så spør jeg først og fremst om de kunne tenke seg det, og hvis de sier nei, ikke noe problem. Og hvis de sier ja, så spør jeg hva kunne du tenke deg å fortelle om (er det hverdagslivet ditt, eller kanskje snakke om koranskole eller moskeen). Jeg gir elevene ganske frie tøyler på hva de ønsker å fortelle om. Og det har jeg hatt utelukkende gode erfaringer med. Enten så har de svart nei, også har det ikke vært noe problem, eller så har de sagt ja. (**Lærer E**)

”Ja det gjør jeg. Men jeg gjør også det med om det er en hindu eller en buddhist eller en kristen eller jøde. Så vil jeg alltid gjøre det i det vi begynner å snakke om en religion, bare for å få litt mer sånn ”hvordan er det å leve som muslim i praksis? Kan du fortelle litt om det?”. Og da hender det at jeg spør noen elever i forkant om de har lyst til å si litt om hvordan de opplever det med sin egen religion. Og de som ikke vil si noe vil selvfølgelig få lov til å slippe, og de som vil si noe, de skal få lov til å si noe. Og erfaringer med det er veldig forskjellig. Noen er litt mer sånn overbevisende i forhold til at de selv er muslimer, mens noen av elevene mine vet egentlig svært lite om islam.” (**Lærer F**)

Til tross for at lærer A, D, E og F velger å spørre sine muslimske elever i klassen om å fortelle om sin egen bakgrunn, er alle samtidig oppmerksom på å for eksempel spørre elever i forkant av undervisningen på tomannshånd, slik lærer F og lærer E nevner, eller vite at elevene i klassen er trygge på hverandre, slik lærer D påpeker. Men kanskje aller viktigst at elevene føler seg bekvemmede, som lærer A presiserer i sitatet ovenfor. Alle disse forutsetningene er med på å bestemme om læreren velger å spørre elever om å stå fram i klassen. Og dette er lærerne bevisstgjort på.

I motsetning til de andre lærerne, har lærer B og C en annen formodning til saken:

”Nei, det har jeg aldri gjort. Men jeg har opplevd at i vurderingssituasjoner, og på eksamen også, så snakker elevene om sin egen personlige erfaringer. Dem trekker det som et perspektiv. Men jeg tror ikke jeg spør om det. Jeg tror stort sett at dem gjør det

på egenhånd. Elevene skal være muntlige i klassen, men i det det blir personlig så tenker jeg at det må være valgfrihet der. Jeg vil ikke vært komfortabel med å tvinge elever til å være personlige.” (Lærer B)

”Det har jeg aldri gjort, og jeg tror ikke jeg kommer til å gjøre det, med å spørre en elev ”kan du fortelle meg hvordan dere gjør det hjemme” eller ”hvordan gjør dere det i deres moske”. (Lærer C)

På et oppfølgingsspørsmål der jeg spør lærer B og C om det har noe med at dem ikke ønsker å sette eleven i en sårbar situasjon, svarer de:

”Ja, men det er bare det at jeg ikke spør dem. Men det jeg opplever er jo ofte at mange har lyst til å dele, som for eksempel når vi leser om hvordan muslimen ber, og da spør de ”kan jeg vise hvordan det utføres?”. Og da åpner jeg for det, men da er det den eleven sitt valg å fortelle om sin oppfatning.” (Lærer C)

Litt det samme som lærer B, kan vi i sitatet av lærer C se at han ikke legger opp til at det skjer, eller spør eleven direkte, men at han ”åpner for det” og at det er ”eleven sitt valg å fortelle om sin oppfatning” (Lærer B) dersom de ønsker det. Læreren utelukker dermed ikke muligheten hvis den byr på seg.

## 5. Drøfting: Hva er god islamundervisning?

Problemstillingen som ønskes å besvares gjennom dette drøftingskapittelet er ” Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisningen om islam”, med utgangspunkt i forskningsspørsmålene skissert i oppgavens innledning. For å belyse problemstillingen vil dette kapittelet drøfte analysens funn i lys av teoriperspektivene jeg har lagt frem i teorikapittelet. Jeg vil på bakgrunn av forskningsspørsmålene legge fram tre fokusområder i drøftingsdelen av oppgaven: elevenes for forståelse og mediepåvirkning, ulike strategier for planlegging og undervisning i kontroversielle temaer og representasjon av islam og muslimer i undervisningen.

### 5.1 Elevenes for forståelser i lys av medierepresentasjoner

#### Tidligere empirisk forskning

Tidligere omfattende studier gjort av godt kjente forskere i forskningsfeltet om religion og medier peker på hvordan ulike medierepresentasjoner av konflikt og religion påvirker undervisningen og klasseromsdiskusjonene rundt islam. Von der Lippe (2010) har for eksempel forsket på unge elevers oppfatninger og erfaringer med religion, og ser en tydelig forskjell på de som selv anser religion for å være en del av deres eget liv, og de som ikke har noe særlig forhold til religion. Hun legger også merke til i forskningen at elevene hun intervjuer forbinder spørsmål og konflikttemaer med islam og muslimer (von der Lippe, 2010, s. 121). Elevene ga uttrykk for at de var påvirket av media, og at dette kom fram i undervisningen om islam. Toft (2017) har også med sitt bidrag undersøkt nærmere på denne problematikken. Hans undersøkelse er primært utført gjennom direkte observasjon i klasserom og intervjuer med lærere, samt et utvalg av muslimske videregående elever. Klasseromsobservasjonene i undersøkelsen peker på at både lærere og elever opplever at islam ofte fremstilles på en negativ måte i mediene (Toft, 2017, s. 49), og at lærerne ønsker å trekke inn kontroversielle temaer i islamundervisningen for å skape et mer sammensatt bilde av islam. Anker, von der Lippe og Undheim (2018) gir også uttrykk for gjennom sin forskning at det er mange muslimer som opplever at de stigmatiseres og at de heller blir sett på som representanter for islam i stedet for individer med muslimsk tilhørighet. De peker på en rapport fra Holocaustsenteret fra 2017 som bekrefter en økning av negative holdninger mot den muslimske befolkningen i samfunnet (Hoffman og Moe, 2017, s. 24)

## **Funnene i forhold til tidligere empirisk forskning**

Vi kan se til i tidligere forskning at muslimske elever på forskjellige skoler blir påvirket av de negative medierepresentasjonene om islam, og at dette preger klasseromsdiskusjonene i islamundervisningen. Elevene opplever særlig at islam ofte fremstilles negativt i mediene, samt at lærere vektlegger ofte kontroversielle temaer i undervisningen om islam og at konsekvensen er at elevene går ut av skolen med en forsterket følelse av at religion er noe kontroversielt. Det vi umiddelbart også kan se til i de tidligere studiene er at forskerne først og fremst legger vekt på *elevens* opplevelser og refleksjoner over islamundervisning og medierepresentasjoner av islam, og lite om *lærernes* refleksjoner og erfaringer med islamundervisningen. Selv om Toft inkluderer lærere i hans forskning, er det fremdeles funnene fra intervjuene med elevene som tydeliggjør og danner grunnlaget for Tofts undersøkelse (Toft, 2017, s. 37). Jeg har på bakgrunn av tidligere forskning som er skissert i oppgavens teoridel, især Tofts undersøkelse, derfor valgt å belyse denne problematikken fra *lærerperspektiver*, der jeg har blant annet undersøkt enkelte KRLE-læreres erfaringer med islamundervisningen, og hvilke forforståelser de opplever at elevene har knyttet til islam og hvordan dette preger undervisningen om islam.

## **Mediepåvirkning?**

Gresaker og Lundby (2015) understreker at vi ikke bare kan skylde på selve fremstillingene eller representasjonene mediene har om islam, fordi mediene ikke styrer leserbrukeren og fortolkningen eller resepsjonen av innholdet. Det er det leserbrukerne gjør når de fortolker og danner en meningsforståelse av det som står skrevet i mediene. La oss ikke glemme at for majoriteten er kanskje mediens dekning den viktigste og mest "tilgjengelige" kilden til innblikk og forståelse av religion. Mediene brukes ikke bare av mennesker som ikke har kunnskap eller tilknytning til religion og religiøse aktiviteter, men også av beleste mennesker som også har en religiøs bakgrunn (Gresaker og Lundby, 2015, s. 103). Og disse tror kanskje ikke at mediene har en skjult agenda for å spre negative fremstillinger av islam og muslimer i offentligheten. Mine funn viser for eksempel at noen av lærerne erfarer at media i Norge stort sett er flinke på å illustrere flere sider av samme sak, og at "hvis man leter lenge, så finner du masse negativt om muslimer i norske medier – men hvis man leter lenge så kan man finne mye positivt også". Lærerne mener det kommer an på øyet som ser, og at dem selv ser "et medie-Norge som prøver å balansere".



KRLE-lærerne på mellomtrinnet erfarer stort sett mediene som balanserte, tilpasningsdyktige og som barnevennlige når de ”stort sett fremstiller disse tingene på en ganske balansert og fin måte”, der de tilrettelegger nyhetssaker mer mynta mot barn. Samtidig understreker de at det er mange negative medieoppslag på nettet hvis man leter, og referer til klikkskapende nettaviser som VG og Dagbladet. Men at det er opp til leseren å vurdere hva han eller hun får med seg av informasjon i mediene. Disse medieoppslagene er til syvende og sist sensasjonsnyheter, slik en av lærerrespondentene definerer det, og som er fengene for noen, men ikke alle. Samme KRLE-lærer opplever at elevene ikke er så særlig opptatt av disse negative medieoppslagene. Læreren jobber på en mangfoldig skole der temaer som omhandler islam og muslimer er ganske så ”ufarlige” og godt kjent blant elevene, mye på grunn av deres kjennskap til muslimske elever i klassen.

Materialet mitt viser også at flere av lærerne, til ulik grad av forståelse og nærhet til medietematikken, erfarer at elevene deres blir påvirket av mediebildets fremstilling av islam og muslimer. Med andre ord er medierepresentasjoner et viktig preg på elevenes forforståelse knytte til islam. Dette kommer særlig frem av KRLE-lærerne som har undervisningserfaring med eldre elever på ungdomsskole- og videregående nivå, slik vi ser i analysefunnene. Til forskjell fra det barneskolelærerne erfarer med sine elever og deres forforståelse, kan man tenke seg til at det kan være at ungdomsskole- og videregående elever er mer bevisst på det som står i mediene, samt mer engasjerte og reflekterte rundt mediedekningen av islam og muslimer – og er derfor mer preget av mediefremstillingene av islam. I materialet kan vi se at flere av lærerne har et inntrykk av at eldre elever på høyere skolenivå er mer reflekterte og orienterte rundt mediesaker som omhandler islam og muslimer.

En annen årsak kan være at de eldre muslimske elevene *allerede*, eller har *mer* tilknytning til deres muslimske identitet og står sterkere ved trostradisjonen, som gjør at de kanskje er mer opptatt av hva det blir sagt og skrevet om deres religion i offentligheten. Religiøs tilhørighet kan være viktigere blant ungdom med minoritetsbakgrunn, og derfor kan det være at oppmerksomheten vies mer til dem det angår mest (Toft, 2017, s. 36). I Tofts (2017) undersøkelse er det først og fremst ungdommer på videregående som opplever negative fremstillinger av islam. Dette kan kanskje ha en sammenheng med det som blir sagt ovenfor, at det først og fremst er eldre elever på høyere skolenivå, men også de som har en religiøs tilknytning og identitet som lar seg påvirkes av de negative medieoppslagene om islam.

## **Sosiale medier og populærkultur**

Populærkulturens nyfortolkning og representasjon av religiøse skikkelser og ideer kan være primærkilder for kunnskap og forståelse om religion for barn og unge. Mediene med populærkulturen i spissen både speiler og bidrar til nye fortolkninger, og med det bidrar til en forståelse av de seneste generasjoners religiøsitet (Anker, von der Lippe og Undheim, 2018, s. 67). Ut ifra materialet kan vi se at KRLE-lærere på mellomtrinnet gjenkjenner seg i populærkulturens påvirkning av elevenes kunnskap og forståelse om religion. Selv barn i en alder av ti til tolv år. Det kommer og fram i funnene at elevene på mellomtrinnet ikke er særlig opphengt i nyhetsbilde eller andre medieoppslag: ”det virker som at dem får med seg lite der”, men at lærerne legger samtidig merke til at barna blir påvirket av andre kanaler som ”populærkultur kanskje, youtube, gaming-verdenen”, og er sikker på at dem har et bilde av islam med seg fra et sted. Dette har lærerne sett i observasjon at barn bruker ord som ”Allahu Akbar” i lek med andre, og at barna samtidig kobler disse ordene til ”terrorister eller slemminger” når de skal ”gjøre en stygg handling”. Lærerne er sikre på at dem har det fra et sted, men er ikke helt nøyaktige sikre på hvor det kommer fra.

## **Mediepåvirkning på lærerrollen og islamundervisningen**

For å belyse medieproblematikken i forhold til islamundervisningen ytterligere, har jeg i intervju samtale med KRLE-lærerne valgt å spørre dem direkte om mediefremstillingene av islam påvirker *deres* lærerrolle og islamundervisningen. Selv er lærerinformantene bevisstgjort på de mest antiislamske mediasakene som til tider er mer av det, men lar seg lite påvirke av det som blir sagt av muslimer i mediene. Og dette ser vi tydelig i informantensvarene i materialet: ”det er ikke sånn at jeg blir mer eller mindre opptatt av islam selv om det står veldig mye om i avisene”. Men det kan være at lærerne i islamundervisningen oppklarer en sak i mediene for å få diskutert det sammen med elevene og ”sette sammen litt ting på plass”. Det kan være at lærerne også bruker mediasaker i undervisning for å relatere til relevant forskning, og prøve på en måte å ufarliggjøre det som står i mediene.

Lærerne jobber også aktivt med å nyansere alle religionene, også islam, ved å vise til ulike sider av diskusjonssaker som er relatert til islam og politikk; eksempelvis konflikten mellom Palestina og Israel, eller uenighetene mellom shia- og sunnimuslimer. Noen av lærerinformantene prøver for eksempel å få elevene til å forstå at vanlige muslimer og

ytterliggående voldelige islamister er to forskjellige ting, og viser til reelle muslimer som mener og ytrer det samme, eksempelvis appellen av Faten utenfor Stortinget hvor hun roper ut sin frustrasjon mot slike grupperinger.

Selv om lærerne utelukkende har et bevisst og et objektivt og sunt forhold til mediebildets fremstilling av islam og muslimer – og det påvirker dem og islamundervisningen i lite grad – nevner lærerne at det finnes andre lærere som lar seg påvirke av det i en negativ retning. Det som kan være bekymringsfullt er når læreren tar med seg underliggende holdninger inn i klasserommet – bevisst eller ubevisst – og han eller hun har en fremtoning av hvordan man underviser stoffet og snakker om det til elevene.

### **Mediefremstillinger eller religiøse og sosiale nettverk som størst påvirkning på elevenes forforståelse?**

I samtale med lærerinformantene om erfaringer knyttet til elevenes forforståelse om islam, er det særlig tre elementer eller faktorer som preger forforståelsen; den religiøse sosialiseringen elevene er en del av, mediefremstillingene av islam, og klasse miljø og kjennskap til muslimer i klassen. Ut ifra funnene i datamaterialet er det vanskelig å ikke tenke seg til at det kanskje ikke er mediene og medierepresentasjonen og framstillingene som preger islamundervisningen eller elevenes forforståelse størst, men heller den religiøse sosialiseringen elevene allerede er godt forankret i og det sosiale nettverket elevene har med andre muslimske elever. I mine funn kan vi se at samtlige av lærerinformantene nevner mer eller mindre eksplisitt at de synes det er en utfordring å håndtere holdninger og ideologiske tanker og oppfatninger elevene har i klasserommet som kommer hjemmefra. Det er vel kanskje dét som preger islamundervisningen mest i erfaringene hos de seks KRLE-lærerne.

Ut ifra materialet kan vi se at flere av lærerne synes det er kjempevanskelig og en stor utfordring å konfrontere og håndtere de religiøse holdningene som kommer til uttrykk for i islamundervisningen. Særlig når de opplever at muslimske elever i klassen sier noe kontroversielt om andre muslimske individer eller grupperinger som de selv ikke anser som muslimer. Flere av lærerne opplever også at noen muslimske elever kommer med litt strenge tolkninger av islam, og at disse holdningene og tolkningene ofte kommer fra foreldrene eller det sosiale nettverket de er en del av. Det er svært interessant å se i mine funn at KRLE-lærerne erfarer de religiøse og ”allerede” internaliserte holdningene hos de muslimske elevene

som ”større” utfordring i islamundervisningen, enn denne medieproblematikken som går igjen hos mange elever og lærere i andre forskninger. Det er kanskje enklere for lærerne å jobbe med misoppfatninger elevene har fra mediebildets framstillinger. Mens det kanskje er vanskeligere for lærerne å gjøre noe med de holdningene og forforståelsen elevene allerede har.

Mine funn samsvarer delvis med tidligere klasseromsforskning av Toft (2017), von der Lippe (2010), Lidh (2016) og Anker (et. al. 2018), ved at enkelte av mine lærerinformanter erfarer at elevene i deres klasse blir påvirket av mediebildets fremstilling og negative medieoppslag av islam, især på ungdomsskolen og videregående. Men samtidig skiller denne undersøkelsen seg fra tidligere forskning på et vesentlig punkt; jeg har fått et innsyn på *læreres* erfaringer og opplevelser med islamundervisningen i skolen, og baserer derfor mine synspunkter og argumentasjoner sett i lys av lærerperspektiver, og ikke av elevenes perspektiver og syn på islamundervisningen. På denne måten kan vi si at min studie ikke har som hensikt å motsi eller bygge på tidligere forskning på dette feltet, men heller bidra til å nyansere bildet som tegnes fra tidligere forskning ved at jeg belyser frem KRLE-læreres erfaringer med islamundervisning og elevenes forforståelse, der vi får et innblikk av hva lærere erfarer som vanskelige problemstillinger i islamundervisningen (sett i lys av medietematikken, håndtering av kontroversielle spørsmål og representasjoner i undervisningen).

Samtidig er det viktig å være oppmerksom på begrensningene i min studie. Blant annet har jeg basert meg på et begrenset utvalg av KRLE-lærere, på mer eller mindre samme geografiske beliggenhet i landet. Mine funn kunne sagt noe annerledes hvis jeg hadde basert meg på et større utvalg av KRLE-lærere fra forskjellige geografiske områder i landet. Og jeg kan dessuten ikke utelukke at informantene baserer seg på begrensede erfaringsgrunnlag og kunnskap om temaet. Men samtidig er ikke denne oppgavens hensikt å kunne generalisere og si at ”sånn er det for alle KRLE-lærere”. Hensikten er å kunne oppnå mest mulig kunnskap innenfor et felt, og basert på slutningene fra funnene og tidligere forskning gi en analytisk overførbarhet hvor funnene kan si noe om hva som kan være tilfelle hos en annen (Brinkmann og Kvale, 2014).

## 5.2 Strategier for planlegging og undervisning i kontroversielle temaer

Definisjonene til Stradling (1984) og Kerr og Huddleston (2016) vektlegger at kontroversielle temaer handler om dyp uenighet som fører til splittelser og polarisering i samfunnet og skolen. I mitt materiale har vi sett at lærerne også fremhever uenighet som kriterium for kontroversialitet, men samtidig er det ikke først og fremst splittelser de trekker fram når de snakker om hvordan de adresserer slike temaer i islamundervisningen. Flere av lærerne fremhever i stedet inkludering og klasse miljø, at religion er privat og sensitivt, samt at de frykter stigmatisering av enkelte elever. Dette leder til at flere av lærerne har utviklet det Hess og McAvoy (2015) omtaler som avoidance-strategier, det vil si at de forsøker å unngå temaer som de mener er for sensitive til å ta opp i klassen. Likevel kommer det fram av mitt materiale at lærerne ser ut til å gradere sensitive temaer, og at for eksempel håndhilsning oppleves mindre sensitivt enn terrorisme og karikaturstrid. Dette leder til en slags selektiv avoidance hvor lærerens subjektive oppfattelse av temaets sensitivitet legger føringer på hvordan det blir adressert i islamundervisningen.

### **Kritikken mot avoidance som undervisningsstrategi**

Det lærere kritiseres for i denne tilnærmingen eller strategien for håndtering av kontroversielle temaer i klasserommet, er grunnet en rekke innvendinger, men først og fremst på grunn av lærerens tendens til å undervurdere elevenes evne til å delta i meningsfulle diskusjoner, samt overvurdere elevenes følsomhet og sårbarhet (Hess & McAvoy, 2015, s. 175). Det er vanskelig for læreren å forutse eller måle seg frem til elevenes terskel på hva de kan håndtere av sensitive temaer i undervisningen. Selv om læreren kan gjennomskue dette på et vis, vil det å unngå å snakke om sensitive temaer i klasserommet ikke løse problematikken. Å unnlate å snakke om eller planlegge for spørsmål eller temaer i undervisningen som er veldig kontroversielle, gjør egentlig ikke noe med problemet i seg selv når elevene kan få med seg disse spørsmålene og temaene i skolegården eller utenfor lærernes høreavstand. Hess argumenter for at det er verdifullt for lærerne å konfrontere elevenes ideer som faktisk eksisterer i det offentlige rom, selv om slike konfrontasjoner noen ganger er ubehagelige eller vanskelige (s. 175).

En annen kritikk mot avoidance-strategien er elevenes marginalisering i diskusjonene om de vanskeligstilte temaene, og elevenes følelse av å bli satt i en defensiv eller mer tilbakeholden rolle i klasseromsdiskusjonene (Hess & McAvoy, 2015, s. 176). De fleste elever er mest sannsynlig belest og oppdaterte rundt samfunnsrelaterte spørsmål og temaer det er stor uenighet om i den offentlige sfæren, i alle fall de litt eldre elevene på ungdomsskolen og videregående. Noen av disse elevene er kanskje til og med engasjerte og tar del i den offentlige debatten. De argumentene som går igjen i den offentlige sfæren vil etter all sannsynlighet entre diskusjonene etterhvert i klasserommet. At læreren velger å unngå å snakke om selv de aller kontroversielle temaene eller trå veldig varsomt i diskusjonene om disse, kan virke litt mot sin hensikt det også (referer til lærer A som erfarer at slike temaer virker mot sin hensikt når det bare fører til misforståelser og stigmatisering) når skolens undervisning skal være den viktigste plattformen for demokratiske verdier og holdninger og la elevene lære seg å løse konflikter på en fredelig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det er kanskje bedre for elevene å få muligheten til å avklare og debattere rundt kontroversielle eller sensitive temaer i klasserommet, i stedet for å la seg gruble over det som er vanskelig eller umulig å få svar på utenfor skolens vegger. I klasseromsundervisning kan læreren være en god støttespiller for elevene ved å gi dem analytiske verktøy til å ta tak i temaer med kritiske blikk, hvorav læreren kan innta en supplerende eller korrigerende rolle for å støtte elevene i deres refleksjoner over temaet.

### ***Deliberation som strategi***

Stradling (1984) og Kerr og Huddleston (2016) omtaler kontroversielle tema som viktige, relevante og verdifulle tema som spiller en viktig rolle i å forberede unge mennesker til samfunnsdeltakelse og lære dem å engasjere seg i demokratisk dialog ved å diskutere med personer som har andre meninger enn dem selv. Særlig fremhever Stradling (1984) saksrelaterte- og prosessrelaterte grunner som to hovedgrunner til at lærere bør undervise i sensitive, kontroversielle temaer i klasserommet. I mitt materiale har vi sett at flere av lærerne også fremhever viktigheten av å undervise i slike temaer og at det bidrar til nyttig og relevant læring for elevene, som etterhvert lærer seg å debattere i klasseromsdiskusjonene og får et større engasjement for de større temaene i samfunnet. Denne tilnærmingen lærerne praktiserer i klasserommet leder oss til det Hess og McAvoy (2015) omtaler som deliberation-strategier; hvis den andre motvekten av lærere forsøker å unngå eller være varsomme overfor sensitive

temaer i undervisningen, forsøker deliberasjonslærere å legge opp til diskusjoner i klassen hvor det er åpent for å snakke om alle mulige temaer, selv de mest kontroversielle og sensitive. Likevel kommer det fram av mitt materiale at lærerne som åpner for sensitive temaer i klassen, er samtidig bevisstgjort på å redusere det som Hess og McAvoy (2015) beskriver som *negative effects* i deliberasjonsstrategiene (Hess & McAvoy, s. 2015, s. 179).

Et godt eksempel på en negativ effekt av slike undervisningsstrategier er det avoidance-lærere i utgangspunktet prøver å unngå og skjerme, nemlig sårbare elever i klassen som blir påvirket av de sensitive temaene i undervisningen. Hess (2015) sier at de best tenkte lærerne er de som er klar over potensielle utfordringer i klasseromsdynamikken, og arbeider aktivt med å redusere de negative effektene av undervisningsstrategiene (s. 179). I mine funn kan vi se at lærerne aktivt planlegger for- og arbeider med klasseromsdynamikken ved å legge til rette for et godt og trygt *klasse miljø* hvor elevene er trygge på hverandre og er komfortable med å diskutere med medelever som har andre meninger enn dem selv. Hess understreker at jo mer lærerne kjenner til sine elever, jo bedre vurderingsevne har lærerne når de skal planlegge for kontroversielle og sensitive temaer i klassen som elevene synes er passende og interessante nok for undervisningen (s. 179). I analysefunnene kan vi også se at lærerne etablerer gode *samtaleregler* som danner grunnlaget for normer og verdier i en diskurssamtale i klasserommet. De samme lærerne er opptatt av å navigere klasseromsdiskusjonene i retning av et godt diskusjonsklima, ved at de for eksempel passer på at elevene har en god og formell tone og at spørsmålene blir stilt på en reell måte. Lærerne har med andre ord stor takhøyde for kontroversielle spørsmål og temaer i klasserommet, så lenge elevene ikke kommer med ekstreme holdninger eller ytringer.

“Timing is also important when including issues that are likely to prove especially sensitive for some students” (Hess & McAvoy, 2015, s. 180). Hess nevner også *tidsaspektet* som en av de viktige faktorene for en god undervisningsstrategi i møte med sensitive temaer og elever i klasserommet. I materialet ser vi også at flere av lærerne, etter best evne, forsøker å sette av tid og rom for kontroversielle spontane spørsmål som oppstår i islamundervisningen, eller i alle fall notere ned spørsmål fra elevene og ta opp disse ved en senere anledning. I artikkelen av Anker og von der Lippe (2016) ser vi at det å sette av tid og rom for slike spørsmål og temaer i undervisningen har vært en aldeles utfordring for flere lærere. Det pekes særlig på tid og lærerkompetanse som to mangelfulle egenskaper eller verktøy i møte med kontroversielle spørsmål og temaer.

“To make informed decisions about the curriculum requires that the teachers know a great deal about the political issues they introduce.” (Hess & McAvoy, 2015, s. 180) Det er viktig at læreren i planleggingen for- og håndteringen av kontroversielle eller sensitive temaer i undervisningen kjenner til og har en klar formening om de temaene som skal diskuteres åpent i klasserommet, og ikke minst forberede elevene på det. *Lærereens kunnskap* er derfor en av de viktige tingene som reduserer de negative effektene av deliberasjonsstrategiene i undervisningen av sensitive temaer. Det nytter ikke å kaste elevene ut i slike temaer, uten noe forarbeid eller forberedelse på veien. I mitt materiale kan vi se blant lærerinformantene at de understreker noe av det samme når de eksempelvis snakker om førkunnskap som de gir elevene i forkant av diskusjonene om det kontroversielle, samt at de understreker viktigheten av et godt forarbeid i forkant av slike diskusjoner. Elevene må være forberedt. Og læreren må være forberedt. Læreren må ha bakgrunnskunnskap om det som blir diskutert, og være tilgjengelig for å korrigere elever som kommer med offensive eller ekstreme holdninger eller ytringer. Læreren må også ha kunnskap om og kjenne til elevenes terskel til sensitive temaer. Men det er ikke alltid lett for læreren å forutse.

### **Kritikken mot deliberasjon som undervisningsstrategi**

“While it is relatively easy to predict that some issues, rather than others, have more potential to be sensitive to some students, it is often unclear to the teacher who is vulnerable and why.” (Hess & McAvoy, 2015, s. 177). Lærere som foretar seg av disse diskusjonsorienterte strategiene i håndteringen av kontroversielle temaer blir primært kritisert for at de til syvende og sist ikke sitter med full oversikt over hvem som er sårbare og hvorfor de er det. Dette er ikke nødvendigvis fordi lærerne ikke har tilstrekkelig kunnskap om sine elever i klassen; snarere skyldes det at elevene dem selv, ofte av gode grunner, ikke ønsker å avsløre for læreren hvilke faktorer eller temaer som gjør dem sårbare (Hess & McAvoy, 2015, s. 178). Og da er det vanskelig for læreren å vite hvem og hvorfor følgende elever er sårbare. Det kan være at læreren, eller for så vidt eleven(e), helt uvitende snakker om ett spesifikt tema, for eksempel abortsaken, vekker sterke følelser hos noen elever som faktisk har opplevd abort. Og da har det egentlig ikke så veldig mye å si for at læreren eller eleven argumenterer med en god tone i klassen. For læreren eller eleven spesifiserer kanskje hvilket ståsted han eller hun tar i abortsaken, og det kan virke støtende for eleven(e) som har opplevd å ta abort. Og det er nettopp det mange lærere er redde for å oppleve i deres klasserom.



Hess anerkjenner at noen temaer er mye mer vanskelig å snakke om for noen elever enn andre, og hun stiller seg samtidig spørsmålet om lærere bør inkludere sensitive temaer i undervisningen som kan være sårbare for noen. Til det spørsmålet svarer hun med et ytterligere spørsmål for lærerne å stille seg selv, der hun sier at hvis lærere i så fall ønsker å ta opp slike temaer, hva kan de gjøre for å minimere de negative effektene som forekommer av dem (Hess & McAvoy, 2015, s. 174).

Espen Schjetne (2014) tar opp en lignende diskusjon hvor han diskuterer skolens møte med konservative religiøse elever, og hvorvidt lærerne skal imøtekomme elever som gir uttrykk for kontroversielle meninger i klasserommet (Schjetne, 2014, s. 154). Han stiller seg bak det samme spørsmålet om lærere bør inkludere eller diskutere personlige og sensitive temaer med elevene i klassen. Schjetne er især opptatt av at lærere er bevisstgjort på aldersforskjellen mellom yngre elever på barneskolen til sammenligning for de eldre elevene på ungdomsskolen eller videregående. Selv mener han at elevene på barneskolen, og til dels på ungdomsskolen, vil trolig identifisere seg med foreldrenes religiøse posisjoner, og at lærere vil derfor møte på det han definerer som et *religiøst fellesskap* eller en *enhet* imøte med elevenes kontroversielle ytringer og standpunkter (Schjetne, 2014, s. 155). Schjetne har også et kritisk blikk på religionskritikk i undervisningen, og peker særlig på at det kan være fristende for lærere å hevde at man kritiserer religiøse eller kulturelle forestillinger og praksiser i klasseromsdiskusjonene, og ikke elevenes og familiens religion. Videre nevner han faren for en slik tanke er at lærere kan inneha en maktstrategi der de definerer en religion som et entydig eller avgrenset fenomen, og eller at lærere ikke anerkjenner eller gir rom for at elever kan ha ulike tolkninger eller oppfatninger av religionen sin (Schjetne, 2014, s. 155-156).

### **Avoidance eller deliberation?**

Lærere forholder seg til ulike undervisningsstrategier i undervisning av kontroversielle temaer, og utfordringene som følger med. Særlig når det gjelder hvordan man forholder seg til sensitive temaer i en klasse hvor det kanskje sitter noen sårbare elever som kan være mer preget enn andre. Lærere tar derfor forskjellige beslutninger imøte med disse utfordringene. Og det gjør de av gode grunner. Lærere som lener seg mer på avoidance-strategier i møte med sensitive temaer i undervisningen er mindre opptatt av det som Hess definerer som *political*

*discussions* (Hess & McAvoy, 2015, s.180), og mer opptatt av å sørge for at klasserommene deres skal være rom der alle studenter skal føle seg trygge og ivaretatt. Dette ser vi blant annet i funnene at lærerinformantene mine gjengir implisitt i deres intervjuer. Terrorisme, karikaturer av profeter eller guder, eller kvinneundertrykkelse er alle sentrale debatter som inntar dagsordenen i nyhetene. Dette er temaer som elevene uten tvil vil spørre eller snakke om i islamundervisningen, for eksempel. Men spørsmålet er hvordan skal lærerne håndtere slike temaer? Det sitter kanskje noen muslimske elever i klassen som hører på disse overnevnte temaene. Hva vil deres umiddelbare reaksjon være? Hvordan skal læreren, som muligens aldri har vært bort i en lignende situasjon før, håndtere elever – eller til og med foreldrene også hvis vi ser på Schjetnes (2014) argument – som føler seg tatt lite hensyn til eller skape større splittelse mellom elevene i religionsundervisningen? Dette er vanskelige spørsmål å svare på for læreren. Særlig hvis det ikke er noen faste regler eller retningslinjer for læreren å forholde seg til i møte med slike utfordringer i klasserommet (Stradling, 1984, s. 3).

Et annet fundamentalt spørsmål er om de politiske diskusjonene i den offentlige debatten i det hele tatt hører til klasseromsundervisningen, eller om skolene heller bør være et fristed fra disse? Kan lærere bruke kontroversielle tema som læringsmuligheter, og i så fall hvilke temaer er det som skal innlemmes i undervisningen? Og så kanskje det litt vanskeligere spørsmålet: bør lærere dele med elevene sine egne politiske synspunkter og meninger? Deliberasjonslærere som vektlegger viktigheten av diskurser i klasserommet, selv om de mest kontroversielle temaene, vil kanskje svare ja på følgende spørsmål. Eksempelvis kan vi se i analysefunnene at en av lærerinformantene i samtale med elevene sine om hijaben, kan si hva vedkommende selv mener om den: ”Hva jeg mener om det kan jeg si. Og da kan jeg si at jeg mener faktisk at det synes jeg er greit, men jeg synes det kanskje ikke er greit i andre situasjoner eller i andre yrker”. Samtidig er læreren oppmerksom på at det kanskje sitter en jente med hijab i klassen som spør, men nevner likevel at ”det hadde vært vanskeligere”, men utelukker samtidig ikke at han avstår fra å dele sin mening med klassen.

Deliberasjonslærere som vektlegger reflektert utveksling av diskurser og argumenter i klasserommet, er i motsetning til forøvrigt lærere opptatt av å ta opp selv de vanskeligstilte temaer i undervisningen, i håp om å gi elevene muligheten til å diskutere og reflektere rundt temaer som preger den offentlige sfæren og som det er vanskelig å få konkrete svar på. Fordi kontroversielle tema nettopp er temaer som det er stor uenighet om. Derfor mener denne

kategorien av lærere at skolens undervisning er en nødvendig plattform for elever til å kunne ta del i de store diskusjonene i samfunnet (Hess & McAvoy, 2015, s. 179).

I materialet mitt kan vi interessant nok se at det framkommer noe nytt eller en ytterligere undervisningsstrategi blant mine lærerinformanter, enn det som har blitt skissert i oppgavens teoridel og underveis i drøftingen. I funnene kan vi se til en tendens blant enkelte av lærerne der de legger vekt på det som ligner en *mangfoldsstrategi* i undervisning av kontroversielle temaer i islamundervisningen. Lærerne benytter anledningen ved slike temaer å få belyst islam fra flere retninger i diskusjonene med elevene i klassen, og fokuserer heller på å fremme og synliggjøre mangfoldet blant muslimer i verden ved å vise til forskjeller og likheter blant dem. Materialet viser at lærerne innehar en mangfoldskompetanse, og at de bruker den kompetansen i møte med kontroversielle omstridte temaer i islamundervisningen. Ved å vise til et mangfoldsperspektiv i undervisning av omstridte temaer, vil ulike stemmer og fortellinger læreren presenterer for elevene utfordre hverandre. Fordelen med en slik mangfoldsstrategi er at det blir litt mindre klart *hvem* og *hva* som kritiserer: ”det vil gi undervisningen mindre karakter av en ”jakt” på det i de religiøse tradisjoner som truer menneskeverd og menneskerettigheter, og mer av en felles søken etter undertrykkelse og krenkelser som mennesker utsettes for” (Schjetne, 2014, s. 170)

### **Konklusjon: en syntetisk undervisningsstrategi?**

Det er vanskelig å redegjøre for hvilken av disse to undervisningsstrategier som fører til ”god islamundervisning”. Og det er vanskelig å argumentere imot lærere som mener at elevene uansett vil engasjere seg i disse temaene utenfor skolens vegger, og at det derfor er bedre å ta opp disse i undervisningen der læreren kjenner til elevene og kan støtte og korrigere eller supplere dem i deres refleksjoner og forståelse av temaene som diskuteres. Lærerne har også godt av å legge til rette for slike diskusjoner i klassen hvor de kan få tilstrekkelig informasjon og tilbakemeldinger fra elevene på hva som var bra eller dårlig, og det vil også hjelpe læreren til å tenke på de valgene han eller hun gjør i undervisningen av disse kontroversielle temaene, samt avklare viktige pedagogiske spørsmål (Hess & McAvoy, 2015, .179) Jeg tror snarere at det som kanskje er det viktigste – og samtidig det vanskeligste for læreren å vite eller tenke på – er hvordan man klarer å balansere viktigheten av å engasjere elever i politiske eller kontroversielle diskusjoner i klasserommet, samtidig som at læreren ivaretar og viser hensyn overfor alle elever, ved å skape trygge og harmoniske rammer i klasserommet. Læreren kan

for eksempel sette kriterier for hvilke temaer som er mer viktig og aktuelt å snakke om i undervisningen (eller temaer som elevene har stor etterspørsel om). Det kan også være til hjelp for lærere å drøfte disse tankene og utfordringene med kollegaer, eventuelt med skoleledelsen.

### 5.3 Representasjon av islam og muslimer i klasserommet

I drøftingen av representasjoner av islam og muslimer i undervisningen om islam vil jeg ta utgangspunkt i Andreassens (2012) tilnærming til representasjonsbegrepet. Hva tenker KRLE-lærere er viktig for å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet? Hvordan bidrar KRLE-lærere til å fremme og synliggjøre mangfoldet blant muslimer i undervisningen om islam? Forventer de muslimske elevene i klassen å *representere* sin religiøse bakgrunn eller å bli *representert* av andre? Ber lærere elever med muslimsk bakgrunn å fortelle om sin egen religiøse bakgrunn, og hva er lærernes erfaringer rundt dette? Dette er de spørsmålene jeg vil se nærmere på i denne drøftingsdelen. Jeg vil på bakgrunn av funnene mine ta utgangspunkt i teoriperspektivene fra religionsdidaktikerne Andreassen (2012) og Lidh (2016) i diskusjonene om hva som utgjør en god religionsrepresentasjon i klasserommet.

#### Hvem og hva lar vi representere religion?

Andreassen (2012) reiser frem dette viktige spørsmålet om religionsrepresentasjon og definisjonsmakt: hvem og hva lar vi representere en religion? Bruker vi religiøse ledere i undervisningen som eksempler på hva en religion *egentlig* er og lar vi et elite- eller tradisjonsnivå representere en religion? Utfordringen med denne representasjonen i undervisningen er når religionens rolle i vanlige folks liv ikke gjenspeiler eliten. En religiøs leder kan derfor ikke helt uten videre sies å representere en religion på en måte som gjelder for alle. På samme måte som at en vanlig muslim ikke kan være representativ for *alle* muslimer. Det betyr dermed ikke at man ikke kan bruke religiøse ledere eller vanlige folk som eksempler, men de skal ikke alene stå som representanter for en *hel* religion (Andreassen, 2012, s. 99)

Ifølge Andreassen er lærerens dilemma og valg av tilstrekkelig og forsvarlig presentasjon og innhold av ulike religioner og livssyn, gitt innenfor fagets tidsramme, en sentral utfordring i

representasjonsproblematikken i religionsundervisningen. Valgene lærerne gjør må derfor gjenspeiles og drøftes i klasseromsundervisningen (Andreassen, 2012 s. 97). En religionslærer har makt på den måten at han eller hun kan velge å presentere en religion eller et livssyn på en bestemt måte. Lærerens rolle som faglig autoritet har dermed en påvirkningskraft på elevenes inntak av kunnskap og læring i undervisningen. Det er derfor viktig at religionslæreren baserer seg på et faglig- og ikke på et personlig grunnlag i undervisning av religioner og livssyn (Andreassen, 2012, s. 98).

I analysefunnene kan vi se informantenes svar på hva de legger i arbeidet med å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet. I lys av det Andreassen nevner ovenfor her, kan vi blant annet se at flere av lærerne er svært bevisstgjort på å ikke gjøre dem selv til en representant for ett spesifikt syn, og inntar derfor et nøytralt og objektivt ståsted i undervisningen av religionene. Lærerne baserer seg for eksempel på faglige grunnlag når de skal presentere frem et kontroversielt synspunkt for elevene, der de lar noen andre enn dem selv representere ett argument, ved å vinkle det mot en tenker eller en teoretiker som er ”ganske innafor det argumentet”. Selv om lærerne kanskje er enig i synspunktet dem legger fram for elevene, så sier dem det ikke nødvendigvis. Lærerne er også opptatt av å ikke presentere en religion på en bestemt måte ved å ha en nøytral språkbruk i timen. For hva dem sier og hvordan dem velger å legge det fram har betydning for elevenes oppfatninger.

Andreassen beskriver representasjon av religion også som et epistemologisk spørsmål, hvor det er viktig å stille seg spørsmål som *hva* og *hvor* kunnskapen kommer fra, og hvem og hva vi lar definere og representere religion (Andreassen, 2012, s. 98). Materialet mitt viser at flere av lærerinformantene er svært nøye med å utfordre elevene til å være bevisstgjort på hvilke teologiske perspektiver og tolkninger de benytter seg av i islamundervisningen. Lærerne inkluderer representasjon som et av vurderingskriteriene i elevoppgavene dem utarbeider for klassen, så elevene ikke kan komme til en vurderingsoppgave med en liten representasjon av religionene. I mine funn kan vi også at lærerne i deres undervisning er bevisstgjort på *hvem* man lar representere en religion og bevisstgjøre elevene på ”hvem det er som snakker”, samt tydeliggjør overfor elevene at det er ikke alle muslimer som er ”*sånn*”.

Læreboka er én type representasjon av religionene som mange lærere aktivt bruker i undervisningen. I analysefunnene kan vi se at tre av mine lærerinformanter er især sterkt kritiske til læreboka, og mener at ”lærebok er jo bare én representasjon av en religion”

samtidig som at den er ”overforenklet at den nesten ikke er riktig”. Lærerinformantene foretrekker derfor å supplere med andre kilder eller metoder i undervisningen, for eksempel ved bruk av artikler, podcast og forskning som ytterligere kilder, eller tavleundervisning, plenumsamtaler og gruppearbeid som alternative metoder.

### **Representere eller bli representert?**

Carina Holmqvist Lidh (2016) presenterer en spennende studie om et utvalg av elever med religiøs tilhørighet eller posisjonering som uttrykker deres syn på- og opplevelse av skolens religionsundervisning i Sverige. Lidh spør seg selv i undersøkelsen om hvorvidt elevene med religiøs tilhørighet klarer å gjenkjenne igjen sine tradisjoner i religionsundervisningen, og om elevene forventer å representere eller å bli representert for sin egen religiøse tradisjon (Lidh, 2016, s. 10).

Interessant nok kan vi i datamaterialet mitt se noen av de svarene på spørsmålene Lidh spør i sin undersøkelse av elever med trostilhørighet. For eksempel kan vi i analysefunnene se at to av lærerne har erfart at noen muslimske elever i deres klasser ikke klarer å gjenkjenne sine tradisjoner i en islamundervisning. Dette gjelder da elever seg imellom, og ikke fra lærernes undervisning. Vi ser i dag et større mangfold og variasjon innad det unge muslimske miljøet i samtiden, enn det som er inntrykket. Dette kan skyldes en samfunnsmessig kontekst over betydelige forskjeller hva angår elevenes etnisitet, sosiale og kulturelle bakgrunn og personlig forståelse av religiøsitet (Bangstad, 2017, s. 200). Og dette kommer fram i lærernes eksempel fra islamundervisningen hvor muslimske elever fra forskjellige (og samme) land oppfatter hverandres tro ulikt.

På spørsmålet om hvilke forforståelser læreren erfarer at elevene har knyttet til islam og hvordan dette preger undervisning om islam, var det flere av mine lærerinformanter som ga uttrykk for at de muslimske elevene i klassen var overinteressert og langt mer aktive og engasjerte i undervisningen om islam, sammenlignet med andre religioner. Lærerne opplever blant annet at de muslimske elevene bidrar til å gjøre islamundervisningen mer ”levende” og at elevene gjerne korrigerer læreren dersom han eller hun har sagt noe feil eller noe som ikke stemmer overens med deres opplevelse eller oppfatning av islam. Lærerne har også et inntrykk (på bakgrunn av elevenes overengasjement og viljen til å korrigere dem i undervisningen) av at muslimske elever i klassen er mer opptatt av å representere sin egen religiøse tradisjon,

framfor å gi rom for å bli representert av andre. Og dette skyldes ifølge lærerne at de er trygge på den bakgrunnskunnskapen de har om deres religiøse bakgrunn, og med det tar seg friheten til å korrigere andre i klassen, inkludert læreren. Samtidig legger påpeker flere av mine lærerinformanter at selv om de muslimske elevene kommer med mye bagasje i islamundervisningen – for dem har levd det og kan veldig mye – så klarer dem på en måte å ikke se seg selv utenfor heller. Og det synes flere av lærerne er en utfordring i islamundervisningen, fordi flere muslimske elever føler at det er dem som sitter på ”fasiten”, fordi de nettopp har et innenfraperspektiv og kanskje en idé om at det finnes et rett og galt svar der ute.

### **Mangfoldsperspektiv i representasjonen av islam og muslimer i undervisningen**

Elevene Lidh (2016) intervjuer i forbindelse med undersøkelsen hennes gir uttrykk for at det eksisterer en mangel på et mangfoldsperspektiv på religionene. De forteller at de overfladiske beskrivelsene av religiøse tradisjoner og religiøst liv i undervisningen risikerte å skjule mangfoldet av tolkninger som finnes innenfor hver tradisjon (Lidh, 2016, s. 88). Sett i lys av denne forskningen har jeg spurt mine lærerinformanter om hvordan de bidrar til å fremme eller synliggjøre mangfoldet blant muslimer i undervisningen om islam. Overraskende nok var det helt andre svar å få, i alle fall fra lærernes ståsted og erfaringer. Lærerinformantene forteller i intervjusamtalene om hvilke valg de gjør for å gjenspeile et mangfoldsperspektiv i undervisningen om islam og muslimer. Dette er blant annet noe av seks KRLE-lærere gjør i arbeidet med å belyse mangfoldet blant islam og muslimer i islamundervisningen, for å skape en god religionsrepresentasjon. Her er noen utdrag fra lærernes erfaringer:

”Elevene jobber med mangfold innad i religionene, sånn som sunni og shia, grupperinger og hva som er likhetene og hva som var bakgrunnen for uenighet osv. Også har jeg også jobbet med Ahmadia-bevegelsen, som på en måte ikke er en anerkjent, men som opplever seg selv som muslimer – mens andre retninger spesielt sunni tror jeg som på en måte ikke inkluderer dem i fellesskapet. Jeg prøver å bevisstgjøre dem (sunni muslimer) på at det er mange måter å praktisere troen sin på.”  
**(Lærer A)**

”Jeg minner jo stadig om at ”det her er noen muslimer som gjør, ikke alle”. For eksempel hvis man skal se bilde av en moske, så prøver å finne bilder av moskeer på

nett av andre type moskeer for å vise at i Hagia Sofia for eksempel så ser det sånn ut. Det er et par trekk som vi kjenner igjen, også er det mye som er annerledes. Du har for eksempel noe muslimer som er veldig konservativ, også har du liberale muslimer. Prøve å vise det spennet og gjenta at ”det her gjelder ikke alle”, det er ”noen som gjør det”.” (Lærer C)

”Det aller viktigste, mener jeg, er å prøve å få de til å forstå at selv om jeg lærer de om jødedom, kristendom eller islam, så vil det ikke si at en jøde, kristen eller muslim er ”alltid sånn”, og en jøde, kristen eller muslim ”er eller tenker alltid sånn”. Å prøve å ikke generalisere en hel gruppe, samtidig som du skal lære hva religionene generelt handler om da.” (Lærer D)

Ut ifra informantutdragene kan vi se at lærerne jobber aktivt med å belyse mangfoldet blant muslimer i undervisningen om islam, og er især opptatt av å bevisstgjøre elevene på at det finnes forskjellige muslimer som praktiserer på ulike måter. Lærerne viser til forskjeller og likheter mellom ulike grupperinger for å klargjøre mangfoldet i islam, og samtidig gir tid og rom for å snakke om ”mindre” eller mer ”ukjente” grupperinger i islam for å anerkjenne disse og nyansere elevenes forforståelse av islam og muslimer.

### **Lærernes erfaringer med å spørre muslimske elever i klassen om å fortelle om sin religiøse bakgrunn**

Kan enkeltelever være representanter for religion og livssyn? Det er vanskelig for læreren å gjøre faglig gode valg når det gjelder hvilke elever og hvilke mennesketyper man lar representere en religion i klasserommet. Andreassen (2012) kommer med en tydelig mening om at enkeltelever ikke bør settes i en situasjon der de trekkes fram som eksempel på ett religiøst syn eller en religiøs gruppering i en konflikt – og understreker videre at elever ikke bør få i oppgave å forsvare sin religion (Andreassen, 2012, s. 99-100). Samtidig er Andreassen åpen for at dersom forholdene ligger til rette for det, kan selvsagt elever presentere sitt syn og fortelle om sin religion eller sitt livssyn, og at det kan være lurt å skille mellom at eleven kan *fortelle*, men ikke *forklare* eller *forsvare* egen religion.

På bakgrunn av denne representasjonsproblematikken Andreassen skisserer ovenfor her har jeg i intervjusamtalene stilt mine lærerinformanter følgende spørsmål: ”Ber du av og til elever



med muslimsk bakgrunn fortelle om sin egen religion i islamundervisningen, og hvilke erfaringer har du med det?” Det hadde vært interessant å se et utvalg av KRLE-læreres erfaringer rundt dette og hvilken tilnærming de har til denne problematikken, tenkte jeg. Og jeg fikk overraskende nok delte meninger og ulike svar fra lærerinformantene.

Som vi kan se i materialet mitt har majoriteten av mine lærerinformanter svart at det er noe de gjør (spør muslimske elever i klassen), og at de stort sett har gode erfaringer med det. Noen av lærerinformantene har litt andre tanker omkring dette. Det alle lærerne likevel hadde til felles – uavhengig om de føler seg komfortable med å spørre elevene eller ikke – er at ingen av de ber eleven(e) *forklare* eller *forsvare* egen religiøs bakgrunn foran klassen. De ber snarere elevene om å ”*fortelle* om sin bakgrunn”, eller at de spør elevene ”hva de kunne tenkt seg å *fortelle* omkring deres hverdagsliv og religiøsitet”, og at det er elevene sitt valg om å ”*fortelle* om sin oppfatning”. Dette er eksempler på direkte informantsitater fra lærerinformantene, hvorav det kommer tydelig fram at de ikke ber elevene på noe vis om å forklare eller forsvare egen religiøs bakgrunn. Dessuten er de av lærerinformantene som velger å spørre elever i klassen veldig flinke til å passe på at det er elevene som bestemmer det selv, og at de får ganske frie tøyler til å fortelle om det de føler for, og ikke minst at dem selvfølgelig skal få lov til å slippe hvis dem ikke ønsker det. Men som Andreassen påpeker ovenfor, at dersom forholdene ligger til rette for det, og elevene selv har lyst til å presentere sitt syn, så skal dem få lov til å gjøre det også. Selv om noen av mine lærerinformanter ikke tar initiativet til å spørre elevene, av selvfølgelig gode grunner, så utelukker ikke de muligheten for det dersom elevene skulle spørre om det.

## 6. Konklusjon

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisningen om islam? I svaret på dette spørsmålet har det blitt brukt kvalitative intervjuer med seks lærere. Hensikten med oppgaven er å få et nærmere innsyn på lærerperspektiver, erfaringer og refleksjoner rundt islamundervisningen i skolen. For å besvare oppgavens problemstilling, har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål: Hvilke forforståelser erfarer KRLE-lærere at elevene har om islam? Hvordan planlegger og erfarer KRLE-lærere undervisning om kontroversielle temaer relatert til islam? Hvilke refleksjoner og erfaringer har KRLE-lærere med representasjon av islam og muslimer i islamundervisningen?

Hovedfunnene i datamaterialet peker på at mine lærerinformanter helt overordnet sett synes det er uproblematisk å undervise om islam i skolen. Mye av det skyldes at lærerne jobber på skoler hvor elevmangfoldet utspiller seg tydelig fram og gjenspeiler klasserommet. Samt at de besitter en del års undervisningserfaring i religionsfaget på skolen. Likevel kan vi i funnene se at det er visse ting lærerne tar tak i og som de synes kan være en utfordring i undervisningen om islam. Blant annet elevenes forforståelse om islam. Vi har sett at lærerne erfarer religiøs sosialisering (nærmere sagt foreldre og andre viktige personligheter), kjennskap til muslimske elever i klassen og mediefremstillinger av islam som viktige og vesentlige preg på elevenes forforståelse knyttet til islam. Og erfaringene og opplevelsene lærerne har om de muslimske elevene i islamundervisningen er på godt og vondt.

Lærerne er på den ene siden veldig fornøyd med at de muslimske elevene i klassen gjør seg aktive og engasjerte, samt bidrar til å gjøre islamundervisningen mer levende for læreren og andre medelever ved å blant annet fortelle om sine religiøse erfaringer. Samtidig merker lærerne at det også kan virke mot sin hensikt når de muslimske elevene, med et innenfraperspektiv, er overbevist om at det de sier er riktig til enhver tid, og gir uttrykk for at dem sitter med "fasiten" hele tiden. Og som vi kan se i analysefunnene så synes flere av lærerne, om ikke alle, at forforståelsen og holdningene elevene kommer med "hjemmefra" er særlig utfordrende å få tatt grep på i undervisningen om islam. Kanskje mer enn den negative mediepåvirkningen elevene har av ulike mediefremstillinger av islam. Nettopp fordi det kan være så vanskelig for læreren å gjøre noe med de holdningene elevene har som allerede er

godt forankret og som kanskje ikke synliggjøres eller problematiseres nok foran læreren i undervisningen. Læreren kan innta en korrigerende og supplerende rolle ved å nyansere og oppklare mediebildets fremstillinger av islam for elevene i klasserommet. Men det oppleves kanskje som vanskeligere å ta tak i det Schjetne (2014) referer til som et religiøst fellesskap, eller en enhet bestående av både elever og foreldre. Som en av lærerinformantene sa i intervjusamtalene: ”jeg har skjønnt at det ikke er mye vits i å jobbe med noe foreldre her, fordi jeg har opplevd foreldre som har vært vanskelig. Så jeg fokuserer på barna og det er jo det man gjør i religionsundervisningen”. Læreren viser senere i samtalen til et eksempel hvor han opplevde en far som kom bort og sa at hans sønn ikke skulle sitte ved siden av en jente. I dette tilfellet her så var læreren veldig tydelig overfor faren at det var han som hadde det siste ordet i klasserommet. Likevel kan det være vanskeligere for læreren å imøtekomme de religiøse holdningene til de muslimske elevene, nettopp fordi det Schjetne påpeker med at læreren må være innforstått med at de muslimske elevene deler de samme religiøse tradisjonene og oppfatningene som foreldrene. Og da er det ikke lenger bare elever læreren må ”håndtere”, men også foreldrenes holdninger, utenfor klasserommet. Det kan også påvirke lærere til den grad at de er ekstra varsomme overfor kontroversielle temaer i klassen eller å være passiv for religionskritikk i undervisningen om islam, i frykt for å ikke kritisere eller trække ned på de muslimske elevene med selv de strengeste tolkningene.

Ut ifra materialet kommer det fram at lærerne er godt orientert på hva det innebærer å undervise i temaer som er kontroversielle og sensitive i islamundervisningen. Det virker som at lærerne er bevisst på- og har en viss grad for forståelsen av kontroversiellbegrepet. Det gir de i hvert fall et greit inntrykk av i samtalene om hvordan de planlegger for slike temaer i islamundervisningen og hvordan de håndterer elevenes spontane spørsmål og tilløp til høy temperatur i diskusjonene rundt omstridte temaer. Lærerne forholder seg til ulike undervisningsstrategier i planlegging og gjennomføring av disse. Noen prøver å ha en tilnærming til det Hess (2015) omtaler som avoidance-strategier og forsøker mest mulig å unngå de aller vanskeligste eller sårbare temaene og velger heller å fokusere på mer dagsaktuelle og universelle temaer. Andre KRLE-lærere er veldig for at man snakker om selv de vanskeligstilte temaene, og er mer tilnærmet det Hess (2015) også omtaler som deliberation-strategier. Likevel kommer det fram i materialet at flere av lærerinformantene er bevisstgjort på å ha for eksempel samtaleregler og førkunnskap i forarbeidet med undervisning av slike temaer. Samtidig påpeker de at med et godt og trygt klassemiljø, hvor

elevene er trygge og komfortable med hverandre, så skaper det lettere et sunt og harmonisk diskusjonsklima i klasserommet.

Vi ser også i funnene mine at enkelte lærere fokuserer på det som kan forstås som en mangfoldstrategi, der de bevisstgjør elevene på mangfoldet i diskusjoner om temaer det er uenigheter om, og lener seg på det å fremvise ulike sider av samme religion og gi elevene, i dette tilfelle, et nyansert bilde av islam og muslimer ved å nettopp ta opp slike temaer. For det framkommer også i mine funn, at lærerne er gode på å være selvbevisst på mangfoldet blant muslimer men også gi elevene analytiske verktøy der de i elevoppgaver, diskusjoner og debatter fremviser i større grad variasjoner og en god religionsrepresentasjon av religionene. Et annet gjennomgående trekk hos lærerne i materialet mitt er at de er selv opptatt av å ikke være en representant for islam, eller forså vidt andre religioner når de underviser. Dette understreker de også for elevene, at de i større grad etterstreber å vise større variasjon og mangfold i vurderingsoppgavene, samt at de forstår, aksepterer og respekterer andre trosretninger og oppfattelser, også av samme trostilhørighet.

### **Utfordringer videre for praksis- og forskningsfeltet**

Det hadde vært interessant å undersøke nærmere på læreres forforståelser knyttet til mediefremstillinger av islam og hvordan dette preger deres lærerrolle og undervisningen om islam. Noen lærere kan være mer preget av det negative som blir sagt og skrevet om islam og muslimer i mediene, og velge å ta med underliggende holdninger i undervisningen. Eller kanskje utføre en surveyundersøkelse på elevene i klassen, hvor forskeren spør hvordan læreren forholder seg til kontroversielle eller religionskritiske temaer i klassen, for å se på lærernes evne til å være objektiv og samtidig gi et balansert bilde av religionene.

## 7. Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Anker, T. (2018). På tide å si farvel til verdensreligionene? I von der Lippe, M. & Undheim, S. (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (25-34). Oslo: Universitetsforlaget
- Anker, T. & von der Lippe, M. (2016). Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet forskning*, 67 (4), s. 261-272. Hentet fra: <https://journals.uio.no/prismet/article/view/4478/3931>
- Andreassen, B. O. (2012). *Religionsdidaktikk: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bangstad, S. (2017). Under horisonten: om hverdagslig sekularitet blant unge muslimer. I Høegs, I. M. (Red.), *Religion og ungdom* (199-213). Universitetsforlaget
- Botvar, K., & Mortensen, B. S. (2017). *Tro, tillit og toleranse. Unges holdninger til menneskerettigheter i en flerkulturell kontekst*. KIFO-rapport 2017: 2. Oslo: KIFO. Hentet fra: [http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/09/KIFO-Rapport-2017\\_2\\_Tro\\_tillit-og-toleranse.pdf](http://www.kifo.no/wp-content/uploads/2017/09/KIFO-Rapport-2017_2_Tro_tillit-og-toleranse.pdf)
- Botvar, P. K. & Schmidt, U. (red.) (2010). *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2014). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. USA: Sage Publications
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L., (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (11-16). Gyldendal Norsk Forlag
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analyses in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006 (3), 77-101

- Dahl, Ø. (17. januar, 2019). Nasjonal digital læringsarena. *Hermeneutiske analysemodeller*. Hentet fra:  
<https://ndla.no/nb/subject:18/topic:1:193544/topic:1:82742/resource:1:82754?filters=urn:filter:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401>
- Døving, C. A., & Kraft, S. E. (2013). Religion i pressen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furseth, I. (2015). Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet. Oslo: Universitetsforlaget
- Gresaker, K. A., & Lundby, K. (2015). Religion i mediene – omstridt og oversett? I I. Furseth (Red.), *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet* (s. 69-104). Oslo: Universitetsforlaget
- Helsedirektoratet. Stigmatisering. *Forebygging: kunnskapsbase og publiserings kanal for folkehelse- og rus forebyggende arbeid*. Hentet fra: <http://www.forebygging.no/en/ordbok/q-a/stigmatisering/>
- Hammer, A. & Schanke, Å. (2018). Why can't you just eat pork? Perspectives on Criticism of Religion in Norwegian School Subject KRLE. *Journal of Religious Education*.
- Hoffmann, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge i 2017: Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. (Rapport av HL-senteret). Hentet fra: [https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport\\_29mai-web-%282%29.pdf](https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2017/hl-rapport_29mai-web-%282%29.pdf)
- IMDI (2009). *Integreringsbarometeret 2009*. Oslo: IMDI
- Jackson, R. (2002). *Religious education: an interpretive approach*.
- Jacobsen, D. I. (2005). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. Utgave). Oslo: Cappelen Damm AS
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Det kan skje igjen: Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen*. (Eidsvåg Rapport). Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag\\_rapp\\_ort\\_det\\_kan\\_skje\\_igjen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapp_ort_det_kan_skje_igjen.pdf)
- Larsen, A. K. (2007). En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.

Bergen: Fagbokforlaget

Larsson, E. (2018, 25. april). Risk att undervisningen leder till ökade fördomar. Hentet fra:

<https://tidningengrundskolan.se/>

Lidh, C. H. (2016). *Representera och bli representerad: elever med religiös positionering talar om skolens religionskunskapsundervisning* (lisensavhandling). Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Universitetstryckeriet, Karlstad

Lundby, K. (2017). Mediebruk og konflikter om religion i Norge. *Norsk medietidsskrift*, 04/2017 (Volum 24). Hentet fra:

[https://www.idunn.no/nmt/2017/04/mediebruk\\_og\\_konflikter\\_om\\_religion\\_i\\_norge](https://www.idunn.no/nmt/2017/04/mediebruk_og_konflikter_om_religion_i_norge)

Lundby, K. (2011). Religion og medier – fortellinger og fortegninger. *Kirke og Kultur*, 116 (1), 5-17.

NTB (2020, 30. September). De fleste unge følger nyheter i sosiale medier. Hentet fra:

<https://forskning.no/barn-og-ungdom-media-medievitenskap/de-fleste-unge-folger-nyheter-i-sosiale-medier/1749251>

Midtun, A. (2014). *Biter og deler av Islam*. Norsk pedagogisk tidsskrift, årgang 98, nr. 5. s. 329-340.

Hentet fra: [https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter\\_og\\_deler\\_av\\_islam](https://www.idunn.no/npt/2014/05/biter_og_deler_av_islam)

Nazar, N. P. (2020). *Teaching controversial issues in Religious Education: RE teachers' attitudes and perceptions*. (ISSN: 2623-4386). Hentet fra:

[https://www.researchgate.net/publication/345768401\\_Teaching\\_controversial\\_issues\\_in\\_Religious\\_Education\\_RE\\_teachers'\\_attitudes\\_and\\_perceptions](https://www.researchgate.net/publication/345768401_Teaching_controversial_issues_in_Religious_Education_RE_teachers'_attitudes_and_perceptions)

Roald, A. S. (2017). Ida Marie Høeg: Religion og ungdom. *Teologisk tidsskrift*, 02/2018 (Volum 7).

Artikkel 6 av 10. Hentet fra: [https://www.idunn.no/tt/2018/02/ida\\_marie\\_hoeg\\_religion\\_og\\_ungdom](https://www.idunn.no/tt/2018/02/ida_marie_hoeg_religion_og_ungdom)

Roald, A. S. (2005). *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax Forlag A/S

Svartdal, F. (27. mai, 2020). Nonverbal kommunikasjon. Hentet fra:

[https://snl.no/nonverbal\\_kommunikasjon](https://snl.no/nonverbal_kommunikasjon)

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*.

Fagbokforlaget: Bergen

Syvvertsen, T. (2018). Massemedier. Hentet fra: <https://snl.no/massemedier>

Schjetne, E. (2014). Kritisk blikk på kritikk. Religionskritikk som balansekunst i den offentlige skolen. I Afdal, G. m.fl. (red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser* (s. 153-176) Oslo: Cappelen Damm

Sødal, H. K. & Eidhamar, I. G. (2009). Den gode religions- og livssynslæreren. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring* (4. utg., ss. 27-44). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Stradling, R. (1984). *The Teaching of Controversial Issues: an evaluation*. Educational Review, (Vol. 36, No. 2), 1984. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191840360202>

Tjønneland, E. (2020, 17. juli). Generalisering. Hentet fra: <https://snl.no/generalisering>

Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Høegs, I. M., (Red.), *Religion og ungdom* (33-49). Universitetsforlaget

Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del: identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Kerr & Huddleston. (2016). Living with controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Right. Training pack for teacher. Hentet fra: <https://rm.coe.int/16806948b6>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Demokrati og medvirkning*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?fbclid=IwAR3vt\\_3Uc22MFmg1KC2Go7nv1Bts5iNIS5Qs2yMLUvjcMB7e95wtk03fknA](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?fbclid=IwAR3vt_3Uc22MFmg1KC2Go7nv1Bts5iNIS5Qs2yMLUvjcMB7e95wtk03fknA)

Vedøy, G. (2002). KRL i flerkulturelle klasser: *HiO-hovedfagsrapport 2002 nr. 1*. Høgskolen i Oslo: HiO-trykkeriet



Von der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*. (s. 1-11). Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>

Von der Lippe, M. (2010). *Youth, religion and diversity. A qualitative study of young people's talk about religion in a secular and plural society. A norwegian case (Doktoravhandling)*. Universitetet i Stavanger

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

## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



#### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Islamundervisning i skolen

#### **Referansenummer**

319782

#### **Registrert**

11.01.2021 av Naoufel el Fari - s341388@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Øystein Brekke, oybre@oslomet.no, tlf: +4767237557

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Naoufel Elfari, s341388@oslomet.no, tlf.: 96811955

#### **Prosjektperiode**

15.09.2020 - 15.05.2021

## **Status**

12.01.2021 - Vurdert

## **Vurdering (1)**

**12.01.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 12.11.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021.

## **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## **TAUSHETSPLIKT**

Deltagere i prosjektet vil være underlagt taushetsplikt som lærere. Det derfor ikke komme frem opplysninger om enkeltelever under intervjuene. NSD anbefaler at deltagerne minnes på sin taushetsplikt i forkant av intervjuene.

## **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke til deltakelse

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ”Islamundervisning i skolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en undersøkelse i en avhandling som omhandler lærerens rolle i håndtering av kontroversielle spørsmål som oppstår i islamundervisningen og hvordan læreren tilrettelegger for klasseromsarbeidet i lys av forforståelser læreren møter hos elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Fokuset for denne oppgaven vil være å sikte inn på lærerens rolle i håndtering av kontroversielle spørsmål som oppstår i islamundervisningen og hvordan læreren tilrettelegger for klasseromsarbeidet i lys av forforståelser læreren møter hos elevene. Disse vil ventelig være preget av mediefremstillinger, offentlig diskusjoner, egen tilhørighet m.m. Oppgavens problemstilling lyder følgende; Hvilke forforståelser erfarer lærerne at elevene har knyttet til islam og hvordan preger dette undervisningen om islam? Avhandlingen er et forskningsprosjekt på et masternivå. Dette er en masteroppgave jeg skriver ved nåværende tidspunkt.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Personen(e) som får spørsmål om å delta på dette aktuelle prosjektet vil være vesentlig for min studieforskning og kan bistå med relevant kunnskap og erfaring for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

#### **Hva innebærer det for deg å delta i forskningsprosjektet?**

Hvis du samtykker og velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju (én-til-én samtale) som vil totalt vare i ca. 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spesifikke og strukturerte spørsmål som etterspør dine kunnskaper, erfaringer/opplevelser, kompetanse og eventuelle ideer/tanker om ulike tiltak/utvikling. Dine svar fra intervjuet vil bli registrert i form av et lydopptak (diktafon). Etter bearbeiding av dataene (svarene) vil lydfilen slettes og makuleres.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern (hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger)**

Opplysninger om deg vil bare være til bruk for formålene vi har understreket i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2021 og alle personopplysninger og opptak vil bli slettet og makulert.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- få slettet personopplysninger om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet storbyuniversitet har Norsk senter for forskningsdata (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med MF vitenskapelige høyskole ved:

- Student Naoufel Elfari: na-elfa@live.no, 96811955
- Prosjektansvarlig: Øystein Brekke: oybre@oslomet.no - +4767237557
- NSD: personverntjenester@nsd.no - 55582117

Med vennlig hilsen

### **Prosjektansvarlig**

Øystein Brekke

### **Student**

Naoufel Elfari

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet islamundervisning i skolen og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2021.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato

### 8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer og hvor lenge har du undervist i skolens religions- og livssynsfag (KRL, RLE, KRLE)?
2. Hvordan opplever du som lærer å undervise i religionsfaget?
3. Hvordan erfarer du å undervise om islam på skolen?
4. Er det noen tema du opplever som særlig viktig å fremheve i RLE-undervisningen?
5. Hvilke forforståelser opplever du at elevene har om islam?
  - a. *Oppfølgingsspørsmål:* Kan du huske noen konkrete episoder fra klassen hvor elevenes forforståelser har preget undervisningen?
6. I hvilken grad tror du at lærere og elever blir påvirket av mediebildets framstilling av islam? Dette gjelder kommentarfelter, overskrifter, kronikker og nyhetsdekningen i offentligheten.
7. Påvirker mediefremstillingene av islam din lærerrolle og islamundervisningen? På hvilken måte?
8. Hvordan planlegger du for undervisning i temaer som det er stor uenighet om rundt islam som preger den offentlige debatten (hodeplagg, terror, håndhilsning og konfliktstoff)?
9. Hvordan håndterer du *spontane* spørsmål som kan oppstå i islamundervisningen når du underviser om omstridte temaer i religionen?
  - o *Oppfølgingsspørsmål nr. 1:* Kan du gi noen eksempler på hvilke spørsmål/kommentarer som kan oppstå uforventet i undervisning om omstridte temaer?



- *Oppfølgingsspørsmål nr. 2:* Hvordan håndterer du eventuell tilløp til høy temperatur i klassen?
10. Jeg er interessert i dette med representasjon av religioner i klasserommet (gi en forklaring på det). Hva tenker du er viktig for å skape en god religionsrepresentasjon i klasserommet? Kan du gi noen eksempler?
- *Oppfølgingsspørsmål:* Får du til å gjennomføre dette i praksis?
11. Ber du av og til elever med muslimsk bakgrunn fortelle om sin egen religion i islamundervisningen. Hvilke erfaringer har du med det?
12. Hvordan kan islamundervisningen på skolen bidra til å redusere eventuelle fordommer og stereotypier om islam og muslimer i samfunnet?
13. Hvordan bidrar du til å fremme/synliggjøre mangfoldet blant muslimer i din undervisning om islam?

Sluttkommentar: Er det noe du vil legge til? Noe som du tenker at jeg burde vite eller tenke på?