

**MASTEROPPGAVE**

**M5GLU**

**Mai 2023**

«Men det er jeg, og ikke plagget, som står for undervisningen»

-en oppgave om muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i  
KRLE-faget

«It is I, not the headscarf who is the teacher»

-A study on Muslim teachers' role on teaching controversial topics

En empirisk masteroppgave

30 stp. oppgave

Mohammed Abdi Warsame



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å sette lys på undervisningen av tre muslimske lærere om kontroversielle tema i KRLE-faget. Blant de kontroversielle tema oppgaven tar for seg er karikaturtegningene, brenningen av Koran, kjønnsidentiteter og SIAN-demonstrasjoner. Hovedformålet har vært å belyse problemstillingen: *"Hvordan påvirkes undervisningen av muslimske lærere om kontroversielle temaer i KRLE av fagets formålformulering?"* Fokuset har vært på den betydelige påvirkningen som fagformuleringen har på lærernes valg når de underviser om kontroversielle temaer, samt om det er andre faktorer som også spiller en rolle i deres tilnærming til slike temaer.

Ved å se nærmere på deres undervisning, har det gitt innblikk i deres relasjoner med elever og kollegaer og hvordan de forstår KRLE-faget. Relasjonen mellom respondentene, elever og kolleger var påvirket av antakelser som hadde betydelig påvirkning på hvordan de underviser om kontroversielle tema. En sentral antakelse var hvorvidt respondentene opplevde at de ble ansett som og kunne opptre som nøytrale lærere. Spesielt kvinnelige lærere som bruker hijab opplevde at deres synlig identitet begrenset deres mulighet til å være nøytrale lærere.

Hovedfunnet i studien er at alle de tre respondentene ser på KRLE-faget som et holdningsdannende fag for å utvikle holdninger som respekt, toleranse og evnen til å leve i et mangfoldig samfunn. Imidlertid valgte de ikke å basere undervisningen om kontroversielle temaer, som brenningen av Koranen og karikaturtegningene, på disse verdiene. De valgte i stedet å opprettholde en nøytral holdning. Studiens funn antyder at dette valget er en konsekvens av de antakelsene de ble møtt med og deres ønske om å fremstå som nøytrale lærere. Dette har begrenset deres anvendelse av fagets formålsformulering i undervisningen om kontroversielle temaer.

## Abstract

The objective of my master thesis is to shed a light on the teaching of three Muslim teachers in RE. The task addresses how teachers with islamic backgrounds teach controversial topics such as caricature drawings, the burning of the Quran, gender identities, and SIAN demonstrations.

My main objective is to answer issues surrounding teaching certain topics that relate to Islam and tackling certain problem statements as "How are the teachings of Muslim teachers about controversial topics in RE are guided from the subject aims?" An underlying theme has been the significant influence the subject aims has on the teachers choices in teaching controversial topics, as well as whether there are other factors that also play a role in their approach to such topics.

Upon conducting more thorough research, it has come to my attention how the relationships between students, colleagues and there understanding of the RE subject is shaped. The dynamic between the respondents, students, and colleagues are influenced by assumptions that have had a significant effect on the teaching of controversial topics. One of the key assumptions was whether the respondents felt that they were considered and could they act as neutral teachers or impartial. As for female teachers who wear the hijab, they felt that their visible identity limited their opportunity to be neutral teachers.

A main finding from my research shows that, even though all three respondents view the RE subject as a value-creating subject to cultivate a health attitude such as respect, tolerance, and the ability to live in a diverse society, they chose not to base their teachings about controversial topics, like the burning of the Quran and caricature drawings, on these values. They chose instead to maintain a neutral stance. The study's findings suggest that this choice is influenced by the assumptions they were met with and their desire to appear as neutral educators.

This has limited their use of the subject's aims in the teaching of controversial topics.

## Forord

Fem lange studieår på OsloMet er nå tilbakelagt. Denne perioden, fylt med utfordringer i form av innleveringer og langvarige praksisperioder, har virkelig vært betydningsfull. Denne reisen avslutter jeg med en masteroppgave som stammer fra personlig interesse og reflekterer det jeg selv har kjent på i løpet av studiet. Nå er et livskapittel avsluttet, og det er på tide å begynne på en ny reise.

Til alle jeg har blitt kjent med under studiet løpet på OsloMet, og alle forelesere. Dere har bidratt til at jeg har kommet langt der jeg er nå. Takk til veileder Håkon Tandberg som har gitt meg et enormt støtte i løpet skrivningen. Takk for at du har alltid vært forståelsesfull og positiv til prosjektet.

Og min kjære Nafiso og lille Ibrahim. Takk for deres tålmodighet og forståelse på hjemmebane, uten dere ville denne oppgaven fremdeles kun vært en tanke. Til min far og mor, finnes det ikke nok ord til å beskrive hvor takknemlig jeg er. Derfor velger jeg å la det ligge, for noen ganger er ordene ikke tilstrekkelige.

Mohammed Abdi Warsame

Oslo, 10. mai 2023

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.2 BAKGRUNN.....	9
1.3 FAGLIG RELEVANS .....	9
1.4 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	10
<b>2. TEORI.....</b>	<b>12</b>
2.1 HISTORISK PERSPEKTIV I KRLE-FAGET .....	12
2.2 NØYTRALITETSBEGREPET I KRLE-FAGET .....	13
2.3 HOMI BHABHA & THE LOCATION OF CULTURE.....	16
2.3.1 Hybriditet.....	16
2.3.2 Bhabhas forståelse av hybriditet.....	17
2.3.3 Det tredje rommet .....	19
2.3.4 Min tolkning av hybriditet og det tredje rommet .....	20
2.4 KONTROVERSIELLE TEMAER I UNDERVISNINGEN: KRITERIER OG UNDERVISNINGSMETODER.....	21
2.4.3 Skillet mellom empiriske og politiske spørsmål.....	25
<b>3. METODE.....</b>	<b>28</b>
3.1 VALG AV METODE .....	28
3.2 UTVALGSSTRATEGIER OG REKRUTTERING AV RESPONDENTER .....	31
3.2.1 Respondenter .....	33
3.3 SEMI-STRUKTURERTE INTERVJU .....	34
3.4 TRANSKRIPSJON AV INTERVJUER .....	35
3.5 ANALYSEN AV INTERVJUENE.....	36
3.6 RELIABILITET .....	41

3.7 VALIDITET .....	44
3.8 ETISKE HENSYN .....	46
<b>4. PRESENTASJON OG ANALYSE AV RESULTATENE.....</b>	<b>47</b>
4.1 RESPONDENTENES FORSTÅELSE AV KRLE-FAGET:.....	47
4.2 RESPONDENTENS FORSTÅELSE AV LÆRERROLLEN I KRLE-FAGET .....	49
4.3 RELASJONEN MELLOM RESPONDENTER OG ELEVER.....	51
4.3.1 Respondentens ønske om å fremstå som nøytrale lærere.....	54
4.4 RELASJONEN MELLOM RESPONDENTER OG KOLLEGAER .....	57
4.5 HVORDAN UNDERVISER RESPONDENTENE OM KONTROVERSIELLE TEMAER .	59
4.6 OPPSUMMERING AV FUNN .....	64
<b>5. DRØFTING .....</b>	<b>68</b>
5.1 DET TREDJE ROMMETS PÅVIRKNING I KRLE-FAGET .....	68
5.2 NØYTRALITETSMÅLET: ANTAKELSERS EFFEKT PÅ ELEVINNspill I UNDERVISNINGEN .....	70
5.3 KOLLEGAERS SPØRSMÅL SOM PÅVIRKNINGSFAKTOR.....	72
5.4 KRITERIER SOM IKKE STØTTER FAGETS FROMÅLFORMLERING.....	74
5.5 FRAVÆR AV KLARE RETNINGSLINJER OG NØYTRALITETSØNSKE .....	77
<b>6. KONKLUSJON .....</b>	<b>78</b>
6.1 VIDERE FORSKNING PÅ TEMA.....	79
<b>7. LITTERATURLISTE.....</b>	<b>81</b>
<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>84</b>
<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL RESPONDENTER.....</b>	<b>85</b>

## Liste over oppgavens figurer

FIGUR 1. ILLUSTRERER ULIKE TYPE SPØRSMÅL OG HVORDAN DE SKAL HÅNTERES	25
FIGUR 2. ILLUSTRERER ANALYSEENHETER SOM ER MENINGSBÆRENDE	38
FIGUR 3. ILLUSTRERER KATEGORISERING AV KODET DATAMATERIALET	38
FIGUR 4. OVERSIKT OVER KODINGSPROSESSEN	39



## Innledning

### 1.2 Bakgrunn

Høsten 2020, som ligger over to år tilbake i tid, er fortsatt friskt i minnet. På den tiden var jeg en praksisstudent. I løpet av denne perioden ble den franske læreren Samuel Paty drept på grunn av en karikaturtegningene han hadde vist frem. Kunnskaps- og integreringsminister Guri Melby uttalte offentlig at lærere, i henhold til læreplanen, har frihet til å bestemme om de ønsker å vise slike karikaturtegningene (Alnes & Sollund, 2020). Dette utspillet ble raskt diskusjonstema i pauserommet, og lærere begynte å dele sine synspunkter om bruk av slike karikaturer i undervisningen. Av en eller annen grunn følte jeg meg som en elefant i rommet, uvillig til å uttrykke min egen mening om saken. Som muslim følte jeg at hvis jeg skulle diskutere dette tema, som på en viss måte kan knyttes til islam, ville min mening raskt kunne bli oppfattet som subjektiv mening snarere enn faglig fundert. Denne opplevelsen har motivert meg til å undersøke nærmere hvordan muslimske lærere underviser om kontroversielle temaer i KRLE-faget.

### 1.3 Faglig relevans

Denne masteroppgaven er relevant for KRLE-faget, ettersom den tilfører fagdidaktiske bidrag for lærere i undervisningen om kontroversielle temaer. Opplæringsverdigrunnlag understreker at skolen skal bidra til å gi elevene mulighet til å utvikle en felles referanseramme som fremmer mangfold, samtidig som den gir elevene innsikt i hvordan vi kan leve sammen, til tross for de ulike perspektivene og holdningene som finns (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 5). Her blir det løftet opp uenighetsfelleskapet hvor elevene skal lære om hvordan de kan leve sammen selv om at samfunnet består av individer som har ulike meninger og synspunkter. Dette er noe som ble tatt videre i KRLE-fagets kjerneelementer. Faget har et kjerneelement som heter etisk refleksjon, hvor faget skal bidra til å gi elevene evnen til å håndtere spørsmål som består av

konflikter og utfordringer. Og under kjerneelementet utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, kommer det frem at elevene skal reflektere over temaer hvor det er dyp uenigheter om (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Denne masteroppgaven derfor tar opp kontroversielle temaer som består av dyp uenigheter og konflikter, som blant annet brenningen av Koranen, karikaturtegningene og kjønnsidentiteter. Slike temaer kan oppstå ute i samfunnet, men blir fort gjort et diskusjons tema i klasserommet. I tillegg til dette skolen skal forberede elevene til å kunne leve i et samfunn som er preget av uenigheter og en polariserende diskurs.

Når det gjelder oppgavens fagdidaktiske bidrag, oppgaven sier noe om utfordringene som er knyttet til å undervise om slike temaer. Det kommer frem i prinsipper for skolens praksis, at det er ikke alltid det finnes sikre svar på kompliserte pedagogiske spørsmål, og dermed krever den lærerens vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2020b, s. 20).

Men selv om at vurderingsevne blir viktig i kompliserte pedagogiske spørsmål, skolens praksis skal bygge på verdiene som er nedfelt i opplæringslovens formålparagraf, og derfor skal læreren bidra til å fremme holdninger som sikrer verdiene som likeverd og likestilling. KRLE-læreren skal undervise om kompliserte pedagogiske spørsmål, som opplæringsloven legger føringer til, på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.

#### 1.4 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne oppgaven er å si noe om hvordan 3 muslimske lærere som underviser i KRLE-faget, påvirkes av fagets formålformulering i deres undervisning om kontroversielle temaer. Etter at jeg har fordypet meg i datamaterialet og begynt å analysere respondentenes utsagn, innså jeg at deres interaksjoner med studenter og kolleger var preget av antakelser som påvirket deres forståelse til faget og deres undervisning om disse kontroversielle temaene. På bakgrunn av dette har jeg bestemt meg for å avgrense

forskningsprosjektet til å fokusere mer spesifikt på hvordan undervisningen i kontroversielle temaer er påvirket av fagets formålsformulering.

Oppgavens problemstilling er som følger:

*Hvordan påvirkes muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i KRLE av formålformuleringen i faget?*

Forskningsspørsmålene som underbygger problemstillingen, er som følgende:

1. *hvordan forstår respondentene formålet med KRLE-faget?*
2. *hvordan kommer KRLE-faget til uttrykk i relasjonen mellom respondenter, elever og kollegaer?*
3. *hvordan underviser respondentene om kontroversielle temaer i KRLE-faget?*

## 2. Teori

Dette teorikapitlet er tredelt. Den første delen gir et kort historisk blikk på fagets kontekst og debatten rundt lærernes nøytralitet i KRLE-faget. Den andre delen gir en redegjørelse for Bhabha (2012) teoretiske rammeverk, som fungerer som fortolkningsnøkkel. Den tredje delen omhandler kontroversielle temaer, kriteriene læreren kan bruke for å klassifisere mellom hva som er et kontroversielt tema eller ikke og hvordan kan læreren undervise om de.

Teorikapitlet er tredelt. Først delen gir et kort historisk blikk på fagets kontekst samt debatten rundt lærernes nøytralitet i KRLE-faget. Deretter forklarer jeg Bhabha (2012) sitt teoretiske rammeverk, som skal brukes som fortolkningsnøkkel. I den siste delen diskuteres kontroversielle temaer, inkludert lærerens mulige kriterier for å skille mellom hva som er et kontroversielt tema eller ikke, samt undervisningsmetoder for slike temaer.

### 2.1 Historisk perspektiv i KRLE-faget

Nøytralitet har vist seg å være viktig for respondentene i deres beskrivelse av lærerrollen i KRLE-faget, og for å forstå hvorfor det nyttig å ta et historisk blikk på faget. Dette gir innsikt i fagets kontekst og posisjon i samfunnet og skolen. Ifølge Andreassen (2013) KRLE-faget har gjennom historien vært preget av endring. Perioden fra 1736 – 1860 var kristendomsundervisningen dominerende i skolen på grunn av en kristendomsbasert utdanningspolitikk. I perioden mellom 1860 –1969 ble kristendommens sentrale rolle i skolen gradvis utfordret på bakgrunn av en sekulariseringsprosess, i denne forstanden at andre skolefag har utfordret læreplanens hovedfokus på kristendommen i skolen. Prosessen førte til at i 1969 ble det vedtatt KRLE-faget ikke lenger skulle være konfesjonsbasert fag, og dermed markerte dette slutten på religiøs undervisning i norske skoler. Dette ble starten på den parallelle modellen, som omhandler suppurative religionsundervisning. I 2013 hvor samfunnet var preget av globalisering og flerkulturalisme, oppstod det nye ideer om hvordan faget skal være i en sekulær og flerkulturell skole (Andreassen, 2013, s. 137). I denne

perioden, hvor det har vært økt fokus på internasjonale menneskerettigheter, beskriver han at KRLE-faget har vært gjennom offentlige og akademiske debatter på grunn av kritikken som ble reist fra FNs menneskerettighetskomite i 2004, og den europeiske menneskerettighetsdomstolen «ECHR» i 2007. På grunn av kritikken i 2008, faget har fått et nytt navn og derfor har endret navnet fra KRL til RLE, og i 2013 faget har igjen fått et nytt navn som er KRLE (Andreassen, 2013, s. 148).

Men hvordan vil en slik kritikk og historisk endring vil sette preg på KRLE-lærere, spesielt for mine respondenter som har en religiøsbakgrunn. Jeg skal gjøre rede for nøytralitetsbegrepet for lærere med religiøse bakgrunn, i lys av den diskusjonen som kommer frem i «religious education»-litteraturen.

## 2.2 Nøytralitetsbegrepet i KRLE-faget

Andreassen (2013) viser til at den internasjonale kritikken og den nasjonale debatten som var rettet mot KRLE-faget, satt et tidlig preg på retningslinjene som er utformet for å strukturere lærerutdanningen. Han viser til også at retningslinjene viser forsøket på å finne en balanse mellom kristendommen og andre religioner og et økt fokus på menneskerettighetene og FNs barnekonvensjonen. Samtidig ble rollen til en KRLE-lærer beskrevet som en person som bidrar til å skape trygt forhold mellom skole-hjem samarbeid, og til å bygge broer mellom «felles verdier» som det kommer frem i opplæringsloven og menneskerettighetene. Han argumenterer for at utviklingen har vært positiv i og med at læreplanen fokuserer på at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, samt at elevene skal ikke lære fra religioner, men om religioner (Andreassen, 2013, s. 157-159). Andreassen (2008) argumenterer for at religionsfaget skal være preget av kritisktenkning med vekt på å lære om religioner og derfor kritiserer han en empatisk orientering til religionsfaget (Andreassen, 2008, s. 148).

Når læreren skal sørge for at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk, kan det være hensiktsmessig å trekke inn debatten om å være en

upartisk lærer. Dette er hensiktsmessig for mitt prosjekt, siden mine respondenter har en religiøs bakgrunn og de har uttrykket at de finnes antakelser i klasserommet hvor de opplever at de ikke blir sett som nøytrale. Eidhamar (2019) viser til at kravet om upartisk profesjonalitet har vist seg å være utfordrende både for lærere med sterke overbevisninger enten om de er religionsfiendtlige eller dogmatiske religiøse (Eidhamar, 2019, s. 37). Åpenhet om egen trosposisjon kan knyttes til nøytralitetsbegrepet som blir diskutert i «religious education»-litteraturen. Vince (2020) ser på hvordan muslimske RE-lærere håndterer deres religiøse bakgrunn i faget. Han viser at muslimske RE-lærere i England har endret deres forståelse til begrepet nøytralitet, fra å forsøke å skjule deres religiøse tilhørighet til å prøve å være upartiske. Dette er et resultat av en lang karriere som RE-lærer hvor lærere opplevde at deres identitet er synlig, og derfor måtte de tilpasse sine forståelser av å være en profesjonell og nøytral lærer. Derfor lærerne brukte deres egne religiøse erfaringer som en pedagogisk ressurs i undervisningen, men samtidig vær nødt til å bruke «code-switching» som metode. Metoden blir brukt når lærere ønsker å skille mellom det som er deres religiøse perspektiver, og det som er et nøytralt perspektiv i undervisning om islam. Når læreren sier «muslimer» så er det et nøytralt perspektiv, men når de sier «jeg» eller «vi» er det en personlig posisjon. Han mener at nøytralitet ble brukt som et rom for å beskytte lærerens personlige tro, særlig i temaer der det kan forekomme meningsforskjeller fra et religiøst perspektiv. Denne tilnærmingen har muslimske lærere brukt for å håndtere spørsmålene elevene stiller til deres personlige meninger (Vince, 2020, s. 378). Code-switching kan belyse hvordan mine respondenter skiller mellom hva som er deres personlig mening, og hva som er en faglig påstand når de ønsker å fremstå som nøytrale lærere. Dette knyttes til når respondentene blir spurt om hva de mener om kontroversielle temaer som kjønnsidentiteter.

Moen (2013) undersøker hvordan en religionslærer bør forholde seg til sine egne religiøse overbevisninger. Han viser til at begrepet nøytralitet er omdiskutert. Noen taler for et strengt nøytralitetskrav, mens andre mener at nøytralitet er noe man kan etterstrebe og derfor mener de at absolutt nøytralitet er pragmatisk utfordrende. Kravet om nøytralitet i KRLE-faget påvirker hvordan læreren forstår faget og tilnærmer seg undervisningen. Han mener også at det er umulig å opprettholde nøytralitet. Grunnen til dette er fordi elevene blir kjent med lærerens holdninger og meninger om noen spørsmål og idetradisjoner de skal lære om i faget. Religionslærere kan engasjere seg i ulike synlige aktiviteter som kan avsløre lærerens religiøse overbevisninger, for eksempel ved å delta i debatter eller å holde konfirmasjonskurs. Skolen har ikke rett til å nekte læreren å engasjere seg på disse områdene (Moen, 2013, s. 70-71). Et eksempel på det er når en av mine respondenter tar fri fra jobben for å feire Eid, noe skolen ikke kan nekte han for, og elevene blir kjent med hva læreren engasjerer seg i. Derfor foreslår Flensner (2020) for en mer inkluderende tilnærming i undervisningen om kontroversielle temaer i KRLE-faget, hvor ulike sider av saken blir belyst, istedenfor å fokusere kun på en nøytral undervisning (Flensner, 2020, s. 2). Eidhamar (2019) argumenterer for at klassemiljøet skal være preget av trygghet og at læreren ikke skal fremstå som en robot, men målet er at læreren skal være upartisk og skal ikke ta stilling til sannhetsspørsmålet (Eidhamar, 2019, s. 37). Funnene til Kozyrev (2011) fra REDCo (Religion in Education: a contribution to Dialogue or a Factor og Conflict in Transforming Societies of European) viser til argumenter mot en sekulær forståelse av nøytralitet. Han viser til at elever med religiøse bakgrunn i Russland var mer åpne for å ha dialog og samtidig var mer tolerante sammenlignet med ikke-religiøse elever. Dette funnet utfordrer tanken om at en sekulær forståelse til begrepet nøytralitet er mer egnet for utdanningen. Nøytralitet kan sikres ved å gi elevene ulike erfaringer som eksistensielle opplevelser for å fremme balanserte valg og mindre ensidige meninger. Han viser til at elevene har en tendens til å foretrekke den RE-modellen de er kjent

med, ettersom det finnes ulike tilnærminger i Europa. Dette tyder på at vurderingene og tolkningene til elevene er påvirket av forventninger som er formet av deres livserfaringer. Derfor kan man spørre seg, hvordan kan elevene påvirkes av diskusjonen om lærerens nøytralitet i KRLE-faget. Kozyrev (2011, s. 258) mener at lærer–elev-relasjonen tar utgangspunkt i gjensidig respekt, tillit og mellommenneskelige relasjoner, og dette bidrar til å styrke kvaliteten på interaksjonen og dialogen i klasserommet (Kozyrev, 2011, s. 258-259). KRLE-faget har historisk sett vært gjenstand for internasjonal kritikk og betydelige endringer. Lærerrollen i dette faget har også vært under diskusjon, spesielt med tanke på forventningen om upartiskhet og nøytralitet. Respondentene mine indikerer at de ofte ikke føler seg sett som nøytrale lærere. På grunn av dette vil jeg i det kommende avsnittet utforske begrepet "hybriditet". Dette vil bidra til å kaste lys over hvordan lærerrollen påvirkes av både fagets kontekst og de underliggende antakelsene.

## 2.3 Homi Bhabha & The Location of Culture

### 2.3.1 Hybriditet

Stockhammer (2012) peker på at Ordet 'hybrid' har utviklet seg fra biologiske og botaniske opprinnelser. Begrepet ble brukt for å betegne avkommet fra to ulike arter som kan ha ulike genetiske forskjeller. Han peker på at ifølge Bakhtin er begrepet hybriditet blir beskrevet som måten språk, selv innenfor en enkelt setning, kan ha dobbel stemme - hvor den ene stemmen har muligheten til å ironisere og samtidig avsløre den andre innenfor samme ytring. Allikevel, Bakhtins skille mellom bevisst og organisk hybriditet kan være relevant i vår kontekst. Begrepet organisk hybriditet refererer til ubevisst plukking og kombinerings av hverdagslig kulturelle elementer som for eksempel språk. Mens i bevisst hybriditet referer Bakhtin derimot til når kontraster og motsetninger blir tatt i bruk med beviste valg, for å avsløre autoritative diskurser. I en bevisst hybriditet, blir ulike kontraster ikke blandet sammen, men tvert imot satt opp



mot hverandre i en dialektisk form for å sjokkere og utfordre (Stockhammer, 2012, s. 12). Et eksempel på to kontrasterende uttalelser som kan brukes for å vurdere om mine respondenter har en hybrid lærerrolle, er når en av respondentene uttaler at han ikke snakker om religion når han er på jobb, noe som indikerer en forståelse av religion som privatsak. Mens på den annen side, respondenten underviser om religion og bruker sin religiøse bakgrunn i undervisningen.

### 2.3.2 Bhabhas forståelse av hybriditet

Bhabha i sin bok *The location of culture* (2012) tok han utgangspunkt i Bakhtins hybriditetskonsept og utviklet det videre for å belyse undergraving av autoritet. Begrepet hybriditet blir viktig i hans undersøkelse av begrepet kultur, særlig når han belyser hvordan forholdet mellom kolonistene og de koloniserte påvirker kulturforming og vår forståelse av kultur. Grunnen til at hybriditet er relevant til begrepet kultur er fordi, han ønsker å komme frem til at en kultur er i stadig endring, og den formes og dannes i møte med andre kulturer. Han problematiserer forestillingen om rene og originale kulturer og samtidig utfordrer vår forestilling om historiske identitet av kultur som en homogen og samlende kraft som får sin legitimitet fra fortiden (Bhabha, 2012, s. 54). Noen av respondentene mine ga uttrykk for at deres tydelig religiøse identitet har hindret dem i å bli sett som nøytrale lærere. Dette kan knyttes til konseptet om hybriditet, som understreker at muslimske lærere er ikke en homogen gruppe. Deres identitet kan derfor ikke defineres rent eller originalt, ettersom den stadig endrer seg og er hybrid.

Dette kan ses i lys av det Nicolaisen (2013) skriver at KRLE-faget er et møtepunkt mellom ulike forståelser og holdninger til religion (Nicolaisen, 2013, s. 48). Begrepet hybriditet kommer inn som analyseverktøy for å se hvordan mine respondenter navigerer gjennom slike eksplisitte eller implisitte antakelser, og dermed kommer med noe nytt som «neither the one nor the other » (Bhabha,

2012, s. 37). De er ikke utelukkende muslimer eller kun lærere, men en kombinasjon av de to.

Når det gjelder å komme med noe nytt som er verken den ene eller den andre, han mener at begrepet kultur har i en post-kolonial kontekst fått en ny forståelse, siden begrepet ble utviklet i kontekst hvor homogene samfunn var utbredt. I hans forståelse finnes det ikke en ren og original kultur som man kan se tilbake til, og dermed er ikke kultur tidsmessig og stedlig begrenset fra hans perspektiv. Av den grunn noen av de antakelsene som foregår mellom respondentene, elever og kollegaer, kan ses som en slags påvirkning som kommer fra de forestillingene man har om rollen til en KRLE-lærer som nøytral lærer. Han utfordrer en slik tankegang og sier at kulturer er i en stadig oversettelse gjennom den andre, og dermed « this erases any essentialist claims for the inherent authenticity or purity of cultures» (Bhabha, 2012, s. 83). Språk er dermed viktig, siden ord gir en forståelse av kulturer og gir innsikt i kolonisertes opplevelser og erfaringer fra diaspora, migrasjon, angst og diskriminering «without the doubleness .... It would be difficult to understand the anxiety provoked by the hybridizing of language» (Bhabha, 2012, s. 83). Dette er viktig for meg, siden jeg har gjennomført intervju med respondentene, og derfor analyseringen av hvordan respondentene ordlegger seg og forteller om deres erfaringer, gir meg muligheten til å sette lys på deres erfaringer og opplevelser.

Begrepet hybriditet ble brukt i post-kolonial litterære studier i form av tekstanalyse med formålet å avdekke «suppression and resistance of social as well as cultural minorities amid the global condition» (Stockhammer, 2012, s. 5). Blant de romanen som ble analysert som gir innsikt i minoritetens status i norsk kontekst er Brovold (2018) analyse av romanen til Eva Scheers (1915 - 1999) vi bygger i sand (1948). Brovold (2018) bruker begrepet hybriditet for å fremheve forholdet mellom kolonistene og koloniserte, og i hans analyse av romanen kommer det frem at koloniserte har en tendens til å fremheve kolonisertes annerledeshet i form av stereotyper (Brovold, 2018, s. 17). Derfor

har begrepet hybriditet i hans analyse, blant annet, gitt muligheten til å sette ord på erfaringene og opplevelsene av jødene i Norge, hvor motstanden mot marginalisering og kampen for identitet og tilhørighet kommer frem (Brovold, 2018, s. 9). Grunnen til at dette blir nevnt i konteksten til muslimske lærere og KRLE-faget er fordi, begrepet hybriditet var til hjelp til å sette ord på hvordan jødene kjemper mot marginalisering og for sin identitet og tilhørighet. På samme måte kan begrepet hybriditet brukes for å sette lys på hvordan respondentene kjemper mot de antakelsene som finnes i KRLE-faget og for å fremstå som nøytrale.

### 2.3.3 Det tredje rommet

Tredje rommet består av to begreper, tredje (third) og rommet (space), hvor begrepet tredje handler om å konstruere og re-konstruere identiteten til stedet der identitet er ikke fastsatt. Dette er et område hvor identitetsforhandlingene foregår og dermed identitet er ikke forhåndsdefinert, men det er individet selv som har definisjonsmakten (English, 2004, s. 100). Ifølge (Khan, 1998) konseptet om tredje rom utfordrer forståelsen om kultur som original og homogen, siden folk bygger deres kultur fra ulike kilder, inkludert religiøse tekster, og deretter omformer de den til vestlige symboler. Dermed det tredje rommet blir et område som er preget av motsetninger og forhandlinger (Khan, 1998, s. 464).

Nicolaisen (2013) har identifisert et tredje postkolonialt rom i KRL-faget og mener at hindubarn har endret sitt syn på hinduismen, deres tradisjon, etter at de har møtt faget og medlevers meninger om hinduisme (Nicolaisen, 2013, s. 298). Hun bruker begrepet "hindubarn" om de barna hun har snakket med i hennes studiet (Nicolaisen, 2013, s. 17). Uttalelsene til mine respondenter kan plasseres i det tredje rommet, blant annet når en av mine respondenter fortalte om at hun ble møtt med religionskritikk av en kollega, når det gjelder bruken av hijab blant muslimske kvinner. Fellestrekket mellom det respondenten forteller om og det

hindubarna har opplevd, er at begge møter meninger om deres egen tradisjon på skolen og i religionsfaget.

#### 2.3.4 Min tolkning av hybriditet og det tredje rommet

Etter min tolkning av det Bhabha (2012) forsøker å gjøre i sitt arbeid, hvis jeg forenkler det, er å si at mennesker har ofte tanker og forestillinger om andre mennesker, de tankene og forestillingene kan formes av ulike kilder man selv ikke er bevist på. Det kan komme fra orientalisme, media, religiøse tekster eller studier som forsøker å forstå kultur og religion. I dette prosjektet skal jeg ikke se på hvor antakelsene mellom respondenter, elever og kollegaer kommer fra, men implikasjonene de har. Når individet møter forestillingene om seg selv, og sin religiøse identitet i vårt tilfelle, som i noen tilfeller kan kalles stereotypiske, opplever personen at hans/hennes identitet er forhåndsdefinert. Derfor kan man forvente at personen forsøker å få definisjonsmakten tilbake. I det personen møter de forhåndsdefinerte markørene eller stereotypene bruker Bhabha (2012) begrepet det tredje rommet for å betegne forhandlingene og motstanden som foregår i dette rommet.

Forhåndsdefinerte markører kan komme fra ulike sider. I en diaspora situasjon, kan det komme både fra majoriteten av samfunnet eller nær familie (som f.eks. foreldrene) som har opprettholdt sine egne normer og levesett fra det opprinnelige hjemlandet. Dette kan skape en situasjon hvor individet som vokser opp mellom to ulike kulturer velger å ta et oppgjør med begge. Dermed utvikles det noe nytt som verken er det majoriteten har eller det foreldrene har. Denne kombinasjonen mellom to ulike forskjellige kulturer, betegner Bhabha (2012) som hybriditet, hvor den nye «versjonen» er «neither the one nor the other» (Bhabha, 2012, s. 37).

I foregående underkapitlet har jeg presentert prosjektets fortolkningsverktøy, nemlig "det tredje rommet" og "hybriditet". I det følgende underkapitlet vil jeg se nærmere på debatten om hvilke kriterier som skal brukes for å bestemme om et tema er kontroversielt eller ikke. Videre vil jeg forklare hva det innebærer å

behandle et spørsmål som et lukket eller åpent spørsmål, samt forskjellen mellom politiske og empiriske spørsmål. Dette vil være utgangspunktet for analysen av hvordan respondentene underviser om kontroversielle temaer.

#### 2.4 Kontroversielle temaer i undervisningen: kriterier og undervisningsmetoder

I litteraturen kommer det frem ulike definisjoner og tilnærminger til hva kontroversielle tema er. Berg et al. (2003) gir følgende generelle kjennetegn på, som ikke er eksklusivt til en skolekontekst:

1. there are conflicting values and opinions.
2. there are conflicting priorities and material interests.
3. emotions may become strongly aroused.
4. the subject/area is complex.

Berg et al. (2003, s. 3) kjennetegn kan være til hjelp å identifisere temaer som kan potensielt sett kan være kontroversielle i samfunnsnivå (Berg et al., 2003, s. 3). Men dersom et tema er kontroversielt i samfunnsnivå med det også være kontroversielt i klasserommet? Grunnen til at jeg skiller mellom samfunnsnivå og klassenivå, er fordi i litteraturen diskuteres hvordan læreren skal avgjøre hva som er et kontroversielt og ikke kontroversielt tema i klasserommet, som vi kommer til å se i dette kapitlet. Von der Lippe (2021) viser til at kontroversielle temaer er mye debattert innen utdanningsforskningen, men allikevel mindre diskutert i sammenhengen med religionsundervisningen (Von der Lippe, 2021, s. 401). Siden mitt forskningsprosjekt er knyttet til KRLE-faget, var det viktig for meg at forskningen som jeg bruker for å se på hvordan kontroversielle temaer blir undervist på skolen, skulle være skolerelatert. Blant de forsknings artiklene som har skrevet noe om kontroversielle temaer i forhold til religionsundervisning er Flensner (2020), Tuna (2020) og Von der Lippe (2021). Hess og McAvoy (2015) har utarbeidet et teoretisk rammeverk som er skolerelatert, men ikke direkte relatert til KRLE-faget.

I det neste avsnittet vil jeg diskutere debatten om hvilke kriterier som bør brukes for å bestemme om et tema er kontroversielt eller ikke. Jeg vil fokusere på tre

kriterier som anses relevante for dette forskningsprosjektet: *det behavioristiske kriteriet, det epistemiske kriteriet, og det politisk autentiske kriteriet.*

#### *2.4.1 Kriterier for kontroversielle temaer*

Kriteriene for å avgjøre om et tema er kontroversielt eller ikke er relevantet for forskningsprosjektet. De tre forskjellige kriteriene fokuserer på ulike aspekter i deres definisjon av hva som er og ikke er kontroversielt. I en klassekontekst kan dette variere, ettersom læreren må forholde seg til styringsdokumenter som gir retningslinjer for opplæringens formål. Disse retningslinjene spiller en rolle i å forme lærerens praksis i klasserommet, inkludert bestemmelsen av hva som er kontroversielt og ikke er kontroversielt.

Bailey (1971) argumenterer for det behavioristiske kriteriet. Han mener at dersom det er mange mennesker som er uenig om et tema, blir dette et kontroversielt tema. Ifølge denne forståelsen er det antallet mennesker som er avgjørende til å bestemme om et tema skal være kontroversielt eller ikke (Bailey, 1971, s. 69). Dearden (1981) mener at en slik tilnærming er utfordrende, fordi hvis alt det som trengs for å avgjøre om tema er kontroversielt er antall mennesker som fremsetter en motstridende mening, uavhengig om den er faglig begrunnet, så vil dette medføre at til og med formen på planeten blir kontroversiell (Dearden, 1981, s. 38). Man kan også si at dette kriteriet ikke tar hensyn til argumentasjonen og refleksjon, men samtidig anerkjenner flertallets rett til å kunne ta avgjørelser. Ifølge dette kriteriet vil temaet homofili bli ansett som kontroversielt hvis flertallet betrakter det slik, selv om det blir ansett som en menneskerettighet ifølge internasjonale menneskerettigheter.

Hand (2007) argumenterer for at homofili ikke skal undervises som et kontroversielt tema, og tar utgangspunkt i det epistemiske kriteriet (Hand, 2007, s. 84). Ifølge Dearden (1981) tema blir kontroversielt ifølge det epistemisk kriteriet «a matter is controversial if contrary views can be held on it without those views being contrary to reason» (Dearden, 1981, s. 38). Det epistemisk kriteriet gir læreren muligheten til å involvere elevene til å reflektere over

temaer som støttes av fornuftige argumenter, noe som bidrar til å styrke elevens fornuftige refleksjoner. Samtidig tar han et normativt stilling til spørsmålet, noe som kan være utfordrende i et klasserom som er preget av mangfold (Hess & McAvoy, 2015, s. 168). Dette kan oppfattes utfordrende i KRLE-undervisningen, dersom læreren begynner å sortere undervisningen etter om de har rasjonell begrunnelse eller ikke.

Hess og McAvoy (2015) sier noe lignende og argumenterer for at det epistemiske kriteriet ikke passer inn i klasserommet dersom elevene kun må vurdere hvorvidt et spørsmål er fornuftig eller ikke. Det blir for snevert og ekskluderer en del relevante temaer skolen skal forberede elevene på. Mens det behavioristiske kriteriet er for bredt og kan bidra til at mange temaer blir foretrukket som kontroversielle (Hess & McAvoy, 2015, s. 168). Det behavioristiske og epistemiske kriteriet kan være utfordrende for å klassifisere eksemplene mine respondenter har nevnt som kontroversielle temaer eller ikke. Blant annet karikaturtegnene, brenningen av Koranen og kjønnsidentiteter. Dette er fordi slike temaer har allerede vært i offentlig debatter og elevene tar med de inn i klasserommet og blir uansett relevant. Derfor å ekskludere de kun på grunn av antallet og hvorvidt de er rasjonelle kan, kan begrense spontane hendelser og temaer som kan være lærerikt for elevene. En av respondentene sa i løpet av intervjuet at hun måtte snakke om karikaturtegnene i klasserommet etter drapet på den franske læreren Samuel Paty. Hendelsen respondenten forteller om kan brukes som ressurs i klasserommet ifølge det politisk autentisk kriteriet. Hess og McAvoy (2015) har utviklet et kriteriet som de kaller politisk autentisk kriteriet, som betegner et tema som kontroversiell, når tema har en gjennomslagskraft i det offentlige rom og samtidig dukker opp i retten og politiske plattformer (Hess & McAvoy, 2015, s. 168).

I neste avsnitt vil det presenteres hvordan kontroversielle eller ikke-kontroversielle temaer skal presentere for elevene i klasserommet. Dette er

relevant siden oppgavens diskusjon ser på kontroversielle temaer i et klasserom sammenheng.

#### 2.4.2 Lukket og åpent spørsmål

Hand (2008, s. 213) benytter seg av begrepene åpen (open) og lukket (settled) på hvordan læreren skal presentere kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer til elevene.

Han hevder at dersom et tema er kontroversielt, læreren bør presentere det i klasserommet på en åpen måte hvor læreren er nøytral, uten at det ene perspektivet fremstår so mer legitimt enn det andre. Men hvis tema ikke er kontroversielt, læreren skal undervise det som lukket spørsmål hvor læreren i dette tilfellet formidler både problemstillingen og fasiten. Ifølge han skillen mellom å undervise et tema som et åpent eller som lukket spørsmål (direkte eller ikke-direkte) handler ikke om pedagogisk metode, men tvert imot, om læreren ønsker å presentere spørsmålet til elevene med kun en tilnærming eller et svar som den riktige. Derfor mener han at hvilket kriteriet som skal brukes for å avgjøre om spørsmålet skal undervises på en direkte eller ikke-direkte må være i henhold til formålet med opplæringen (Hand, 2008, s. 114). Dette er relevant for oppgaven, siden målet er å si noe om hvordan undervisningen om kontroversielle temaer er i henhold til formålformuleringen.

Selv om Hand (2008) gir praktiske metoder for å håndtere kontroversielle temaer i klasserommet, blir han allikevel kritisert for det skarpe skillet mellom temaer åpne eller lukkede. Flensner (2020) argumenterer for at det er snevert og ikke tar hensyn til undervisningskonteksten og formålet med opplæringen (Flensner, 2020, s. 3). Selv om at dette kan oppleves som et skarpt skille kan den allikevel gi læreren muligheten til å definere grensene for hvor langt elever kan danne egne synspunkter. Dette kan knyttes til det en av respondentene sa i intervjuet at han ikke lar elevene utvikle rasistiske holdninger. Flensner (2020) er inne på det at styringsdokumentene er det som danner grunnlaget for undervisningen og at en profesjonell yrkesutøvelse krever at lærerskjønnet



bidrar til å balansere ulike hensyn. Sætra (2021, s. 99) også argumenter mot perspektivet til Hand (2008), og sier dersom læreren vet hva som er det sanne svaret, læreren må også sørge for at elevene deler det samme innsiktet (Sætra, 2021, s. 99).

I neste avsnitt skal jeg ta utgangspunkt i Hess og McAvoy (2015) som har utviklet en modell som er godt tilpasset i klasseromssituasjoner. Denne modellen gir også læreren et effektivt verktøy for å identifisere og håndtere diverse spørsmål.

### 2.4.3 Skillet mellom empiriske og politiske spørsmål

Hess og McAvoy (2015) foreslår å først identifisere hva slags type spørsmål er det snakk om: politisk eller empirisk? Deretter må læreren identifisere om spørsmålet skal behandles som lukket eller åpent som det er illustrert i figur 1:

Hva slags type spørsmål?	Håndteres som lukket	Håndteres som åpent
Empirisk	Empirisk lukket spørsmål	Empirisk åpent spørsmål
Politisk	Politisk lukket spørsmål	Politisk åpent spørsmål

*Figur 1. illustrerer ulike type spørsmål og hvordan de skal håndteres*

Det er to utfordringer som er knyttet til undervisningen om kontroversielle temaer. Den ene er hvordan læreren skal avgjøre om spørsmålet skal klassifiseres som kontroversielt/åpent eller ikke-kontroversielt/lukket. Den andre handler om hvordan skal læreren opprettholde balansen mellom å undervise i aktuelle politiske kontroversielle temaer, og samtidig skape et trygt klassemiljø hvor alle elevene er velkomne (Hess & McAvoy, 2015, s. 160). Sætra (2021) viser til Hess og McAvoy (2015) sitt skille mellom empirisk og politisk tema som et viktig bidragene til feltet, ettersom diskusjonen ikke er oversiktlig. Empiriske spørsmål er de som kan besvares gjennom systematisk undersøkelser som krever observasjon eller eksperimentering, og som åpner for muligheten til

å avgjøre riktige svar. Slike undersøkelser kan komme fra en rekke disipliner, som blant annet historie, sosiologi økonomi eller biologi. Politiske spørsmål er knyttet til lover og regler og sikrer innbyggers rettigheter og derfor handler om hvordan vi bør leve sammen. Alle politiske spørsmål trenger mye mer enn empirisk bevis for å klassifiseres som kontroversielle temaer. Både empiriske og politiske spørsmål kan behandles som åpent eller lukket (Hess & McAvoy, 2015, s. 161).

Kategoriseringen av spørsmål i klasseromsundervisningen som enten politiske eller empiriske er relevant for dette prosjektet. Dette skyldes at respondentene har vist en tendens til å unngå undervisning i temaer med et empirisk grunnlag som kontroversielle temaer. En av respondentene har undervist om biologisk kjønn som et empirisk spørsmål, siden han mener at vitenskapen viser at det finnes kun to biologisk kjønn. Hess og McAvoy (2015) argumenterer for at empiriske lukkede spørsmål bør ikke undervises som åpne og kontroversielle spørsmål, og nevner et eksempel hvor en skole i California har bedt elevene skrive essay om en oppgave hvor 2,000 elever skulle reflektere over om Holocaust er historisk sant eller om det er et politisk spill (Hess & McAvoy, 2015, s. 163).

Når det gjelder politiske spørsmål nevner Flensner (2020) følgende eksempler på ulike kontroversielle temaer fra religionsundervisningen: Israel-Palestina konflikten, abort, tvangsekteskap og barneekteskap, kvinnelig omskjæring, likestilling og høytider ble undervist som politiske åpne spørsmål. Mens temaer som kvinnelig omskjæring, tvangs- og barneekteskap og likestilling ble undervist som politisk lukkede spørsmål, siden de var i strid med menneskerettighetene (Flensner, 2020, s. 7). Når det gjelder karikaturtegningene, Lied (2004) viser til at å ikke tegne hellige personer som profeter og engler er i tråd med strengt billedforbud i islam, og at det kan være en variasjon på i hvilken grad elevene forholder seg til en slik forståelse (Lied, 2004, s. 148).

Når det gjelder hvordan lærere opplever å undervise om slike temaer, Tuna (2020) viser til at elevene ofte vurderer hvorvidt tema er Halal eller Haram, noe som skaper utfordring i undervisningen om evolusjon teori og undervisningen om seksualitet hvor homofili er et tema. Hun viser til også hvordan lærere med muslimske bakgrunn ofte får spørsmål fra kollegaer om problemstillinger som er knyttet til bruken av hijab på skolen, fasting og kjønnsfordelt svømmeundervisning, noe som fører til at lærere opplever at de må være representanter for islam og reflektere rundt alle religiøse og kulturelle utfordringer for alle muslimer i verden (Tuna, 2020, s. 7-9).

For å oppsummere, det ble vist at forskningsprosjektet har et tredelt teoretisk rammeverk. I den første delen har jeg gitt en kort historisk blick over faget og dets utvikling over tid. Jeg har også diskutert lærerens rolle i faget, spesielt med hensyn til nøytralitet i undervisningen. Videre har jeg presentert "det tredje rommet" og "hybriditet", som er sentrale i prosjektet ettersom de vil bli brukt til å analysere fagets kontekst. Jeg har også berørt debatten om forskjellige kriterier for å definere hva som er kontroversielt, og foreslått en modell som kan bidra i identifisering og undervisning av slike temaer. I det neste kapittelet vil jeg presentere de metodiske valgene som ble gjort, samt andre aspekter ved dette forskningsprosjektet.

### 3. Metode

#### 3.1 Valg av metode

I samfunnsvitenskapelig forskning kan man gjøre et skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Et grovt skille mellom de to kan være, ifølge Mlterud (2011) at kvalitative metoder brukes som en forskningsstrategi når forskeren har som formål å beskrive, analysere fenomenet som skal studeres. Derfor blir de ofte kalt i metodelitteraturen «Interpretative methods». Materialet som åpner for fortolkning og analyse er når datamaterialet er i form av tekster som representerer intervju samtaler eller observasjoner (Mlterud, 2011, s. 26).

Kvantitative metoder derimot tar utgangspunkt i numeriske data som er i form av tall, hvor man teller opp fenomener for å kartlegge utbredelsen (Johannessen et al., 2021, s. 23).

I dette prosjektet, som undersøker hvordan 3 lærere med bakgrunn i isalm underviser om kontroversielle temaer i KRLE-faget, tar jeg i bruk et kvalitativ metode, mer spesifikt semi-strukturerte intervjuer. Dette er for å kunne belyse problemstillinger som etterspør mening, betydning og nyanser hvor målet er å vite noe mer om menneskelige erfaringer, opplevelser og holdninger. Samtidig er det viktig å komme med et kritisk spørsmål som, i hvilken grad kan kvalitative forskningsmetoder kan være egnet til å besvare min problemstilling? Mlterud (2011, s. 27) fremhever faktorer som utvalg, overførbarhet og forskerens rolle som sentrale elementer som kan påvirke valget av forskningsmetode (Mlterud, 2011, s. 27). Min beslutning om å bruke en kvalitativ tilnærming stammer fra flere overveielser. Først og fremst ønsket jeg å begrense utvalget til lærere med muslimsk bakgrunn, og jeg valgte å bruke intervju som metode for datainnsamling. For det andre var det viktig å reflektere over min egen rolle som forsker, gitt min muslimske bakgrunn. For det tredje ønsket jeg å vurdere i hvilken grad datamaterialet kan overføres til andre situasjoner og lærere. På grunn av disse hensynene ble den kvalitative forskningsmetoden relevant for å besvare studiens problemstilling.

Anker (2020) nevner at de fleste utdanningsforskere gjerne blir plassert i en hermeneutisk eller en sosialkonstruktivistisk posisjon, og at uansett posisjon vil dagens samfunnsforskning kreve diskusjon rundt forskerens rolle og generalisering av funn (Anker, 2020, s. 54). Det er ulike perspektiver og fortolkningsposisjoner på hvordan forskeren kan danne kunnskap om datamaterialet. Noen forskningsprosjekter ønsker å forklare fenomener og dermed blir fokuset å kartlegge og finne generelle lover, siden de har naturvitenskapen som ideal. Mens noen andre har humanvitenskaplig blikk og ønsker å forstå, derfor blir det lagt vekt på mening fenomenet inneholder, hvor fortolkninger er sentralt ved bruk av hermeneutiske metoder. Noen andre som har sosialkonstruktivistiske posisjoner ønsker å fortelle virkeligheten, hvor språk og samfunnskonstruksjon er gjenstand (Anker, 2020, s. 48-51). Dette prosjektet, vil jeg hevde, faller mellom humanvitenskaplig og sosialkonstruktivistiske posisjon, og derfor skal jeg kombinere mellom de to posisjonene. Det har å gjøre med funnet om at implisitte og eksplisitte antakelser, og hvordan disse påvirker undervisningen i KRLE-faget.

I en sosialkonstruktivistisk posisjon er forskeren ikke opptatt av eksakt kunnskap om verden, men fokuserer mer på hvordan virkeligheten konstrueres gjennom språk og handling, og derfor danner vi kunnskap om virkeligheten gjennom hvordan vi forteller om den (Anker, 2020, s. 52). Her fokuseres det på sosiale verdens betydninger, og konteksten blir viktig siden kunnskap befinner seg i relasjonen mellom mennesker og verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76). Sosialkonstruktivistisk posisjon passer inn i oppgaven på grunn av at konteksten mine respondenter underviser i er relevant for å kunne si noe om hvordan de underviser om kontroversielle temaer. Nicolaisen (2013) visser til at KRLE-faget består av kunnskapsstruktur som har betydning for både elever og lærere. Og denne kunnskapsstrukturen er konstruert av de som utarbeider fagplanen og andre aktører som befinner seg innenfor feltet (Nicolaisen, 2013, s. 48). Følgelig er KRLE-faget et fag som på den ene siden er konstruert av ulike

fagfolk med forskjellige perspektiver på hvordan lærerrollen skal være, og på den andre siden befinner faget seg i skolekonteksten som også bidrar til å konstruere faget med ulike oppfatninger og perspektiver.

I en humanvitenskaplig posisjon derimot blir hermeneutikk relevant som fortolkningsnøkkel. Dette er fordi hermeneutikk omhandler hvordan vi fortolker muntlige og visuelle kilder og for å fortolke blir konteksten viktig. Innenfor hermeneutisk virkelighet forståelse finnes det fenomenologiske tilnærming til å forstå fenomener (Anker, 2020, s. 51). Begrepet fenomenologi betyr «læren om fenomenene» (Johannessen et al., 2021, s. 78). Den blir ofte brukt i kvalitative studier når forskeren ønsker å forstå hvordan mennesker forstår ulike fenomener ut ifra deres subjektive virkelighetsforståelse. I dette prosjektet kombinerer jeg begge de fortolkningsmetodene, Sosialkonstruktivistisk og humanvitenskaplig ved å på den ene siden fortolke meningsinnholdet i det respondentene forteller om og på den andre siden se på konteksten faget og respondentene befinner seg i.

Ifølge Anker (2020) når det gjelder forskerens datainnsamling i kvalitative studier, kan det høres som at materialet vokser som sopp i skogen og at det er klart for å plukkes. Men tvert imot forskeren er aktivt deltakende og tar beslutninger som justeres underveis til forskningen er klart til å rapporteres. Blant de justeringene som jeg har gjort underveis er å endre litt på problemstillingen, og spørsmålene som ble stilt til respondentene fra intervjuguiden. Hun beskriver godt prosessen med et forskningsprosjekt når hun beskriver at man etter å ha bestemt seg for en foreløpig problemstilling, er forskeren i gang med å sirkle inn oppgavens fenomen, og at et prosjekt er en prosess som utvikler seg underveis (Anker, 2020, s. 54). Slik var det også for meg, siden jeg har gjort litt endring på problemstillingen.

I begynnelsen, oppgavens problemstilling var “hvordan opplever muslimske lærere å undervise om kontroversielle temaer i KRLE-faget”. Men etter at jeg innså hvordan mine respondenter forteller om de antakelsene som finnes mellom

dem, elever og kollegaer valgt jeg å justere problemstillingen til følgende "hvordan påvirkes muslimske lærere i deres undervisning om kontroversielle temaer av fagets formålformulering. Grunnen til dette er fordi, etter at jeg har lest litteraturen som omhandler kontroversielle temaer, ute fra det jeg har lest, fokuset var på hvordan slike temaer skal undervises i klasserommet, uten å si noe om lærerens identitet og religiøse bakgrunn. Når jeg begynte å intervju mine respondenter kom det en rekke implisitte og eksplisitte antakelser mellom respondenter, elever og skolen, og at de antakelsene påvirker mine respondentes undervisning om kontroversielle temaer. Blant de antakelsene som kom fram i analysen er at respondentene opplever at de ikke blir sett som nøytrale. En av respondentene påpeker dette og sier at hun opplever at elevene ikke tør å være kritiske i undervisningen om kontroversielle temaer.

Oppsummert dette er et kvalitativt forskningsstudiet som kombinerer mellom humanvitenskaplig og sosialkonstruktivistiske posisjon, for å undersøke hvordan tre lærere med bakgrunn i islam påvirkes av formålformuleringen i KRLE-faget i deres undervisning om kontroversielle temaer. I det neste avsnittet skal jeg se nærmere på datainnsamlingsprosessen og skal presentere respondentene.

### 3.2 Utvalgsstrategier og rekruttering av respondenter

I en forskningssammenheng blir respondentene som skal undersøkes gjerne kalt for enheter, og forskningsenhetene bestemmes av problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 273). Hva forskeren ønsker å vite og hvem forskeren ønsker å si noe om er relevant når forskeren skal gå frem i utvelgelse av utvalget. I noen tilfeller kan målet være å si noe om hele befolkningen og i andre tilfeller om en avgrenset gruppe. I dette prosjektet er motivasjonen å si noe om et utvalgt og avgrenset gruppe, muslimske lærere som underviser i KRLE-faget. Grunnen til at jeg har valgt å avgrense de til KRLE-faget er fordi jeg ønsker å si noe om kontroversielle temaer i KRLE-faget og ikke andre fag, derfor var det viktig for oppgaven at de underviser i faget. Dette støttes av Johannessen et al. (2021, s. 69) og viser til at problemstillingen påvirker hvordan forskeren skal

bestemme seg for utvalgs-kriterier ettersom hvor praktiske og hensiktsmessige de er for datainnsamlingen (Johannessen et al., 2021, s. 69).

Johannessen et al. (2021, s. 274) beskriver flere metodiske utfordringer knyttet til valg og rekruttering av respondenter, både når det gjelder avgrensning og identifisering av mulige respondenter. Den andre utfordringen er relevant for dette prosjektet, og har å gjøre med identifisering av potensielle respondenter. For det første, i mitt tilfelle, kan man spørre seg hva det betyr å ha en muslimsk identitet, og hva slags tilnærming skal jeg benytte meg av for å lokalisere respondenter som har en slik identitet?

For det andre, for å sikre analytisk tydelighet uten å sette merkelapper på respondentene, har jeg reflektert over hvordan jeg skal referere til de? I løpet av litteratursøket, har jeg oppdaget at det blir brukt «muslim teachers» eller «islamic bakground». I en KRLE kontekst blir det brukt når man snakker om elevene «muslimske elever» (Nicolaisen, 2013, s. 199). For å anerkjenne deres profesjonelle lærerrolle og samtidig vise deres islamske bakgrunn. I løpet av oppgaven skal jeg skrive «lærere med bakgrunn i islam». Dette er ment for å unngå å begrense deres identitet og lærerrolle

For det tredje, hvordan skal jeg få kontakt med lærere med muslimsk bakgrunn? Hvis forskningsenhetene var lærere som underviser i KRLE-faget, hadde jeg besøkt utvalgte skoler, eller kanskje sendt epost til lærere på ulike skoler. Jeg har foretatt en strategisk utvelgelse, men resultatene jeg kom frem til, trengs ikke å stemme overens med alle muslimske lærer (Johannessen et al., 2021, s. 274). To av mine respondenter ble rekruttert ved at de responderte positivt i etterkant av Facebook-postene. Den ene Facebook-gruppen består av religionslærere fra ulike deler i landet, mens den andre gruppen var for muslimsk studentforening, hvor noen av medlemmene var tidligere lærerstudenter. Følgende er facebook-innlegget som ble skrevet:

*«Hei alle sammen, jeg går grunnskolelærerutdanningen og holder på å skrive masteroppgave i KRLE. Jeg er utkik etter muslimske lærer som kan*



*stille seg til intervju. Oppgavens problemstilling er «hvordan opplever muslimske lærere som underviser om kontroversielle temaer i KRLE-faget?» jeg blir takknemlig om du har lyst til å være med på prosjektet.*

*Dersom du er interessert, ta gjerne kontakt på epost eller på Messenger»*

Mens den tredje respondenten var en tidligere bekjent som jobber som lærer, og jeg kommer tilbake til implikasjonen dette har senere når jeg reflekterer over oppgavens reliabilitet og validitet. Nedenfor beskriver jeg kort de tre respondentene slik at leseren har litt bakgrunnskunnskap når de blir sitert og referert til senere i teksten. Alle tre respondentene har fått tildelt pseudonymer for å sikre deres anonymitet.

### 3.2.1 Respondenter

#### **Ahmed**

Ahmed har studert lektorutdanningen og jobber som kontaktlærer i 6.klasse. Han underviser i matematikk, KRLE, naturfag, norsk, samfunnsfag og engelsk. Undervisningsfagene hans fra studiet er samfunnsfag og matematikk, men har ikke studiepoeng i KRLE-faget. Han underviser i en homogenklasse med få elever med minoritetsbakgrunn.

#### **Maryam**

Maryam har studert lektorutdanningen og har jobbet som lærer i fem år. Hun underviser i 10.klasse og har engelsk, samfunnsfag og KRLE som undervisningsfag. Undervisningsfagene hennes fra studiet er samfunnsfag og engelsk med fordypning i samfunnsfag, men hun har ikke studiepoeng i KRLE. Hun underviser i en klasse som består av homogen elevgruppe, hvor det er veldig få elever med minoritetsbakgrunn.

#### **Hayat**

Hayat har bachelor i religions historie og har bygget videre på det med andre relevante studier, men har ikke studiepoeng fra KRLE. Hun underviser i samfunnsfag, engelsk og KRLE og er kontaktlærer for 10.klasse, og har seks års

erfaring som lærer. Hun jobber i en mangfoldig skole og har elever med mangfoldig bakgrunn.

### 3.3 Semi-strukturerte intervju

De vanligste datainnsamlingsmetodene som blir brukt i kvalitative studier er individuelle intervjuer, kvalitative spørreundersøkelser, deltakende observasjon, og innhenting av dokumenter (Anker, 2020, s. 34). Mens i kvantitative studier er det mer vanlig å bruke for eksempel spørreskjema, siden forskeren må bestemme seg for hva som skal undersøkes og samtidig begrense aktuelle svar som skal samles inn i en tidlig fase (Johannessen et al., 2021, s. 291). I kvalitative studier forskeren må bestemme seg for hvilken av de metodene som skal tas i bruk, og denne avgjørelsen vurderes helhetlig, altså sammenhengen mellom materialet som skal analyseres og datainnsamlingsmetoden.

I dette prosjektet, som også ønsker å si noe om hvordan respondentene forholder seg til formålformuleringen i faget, kunne man valgt å observere respondentene i deres klasseromsundervisning. Dette er fordi å observere et klasserom når læreren er ute i feltet, gir forskeren et blikk på samspillet mellom læreren og elevene i klasserommet (Anker, 2020, s. 35). Ett slikt metodisk fremgangsmåte finner vi hos Flensner (2020), som gjorde klasseromsobservasjon i hennes undersøkelse av kontroversielle temaer. En slik fremgangsmåte kan være utfordrende og svært tidkrevende, og derfor intervju som metode er ganske utbredt i masteroppgaver på grunn av at de er tidsavgrenset (Anker, 2020, s. 35-37).

Intervju som metode er også ganske utbredt i kvalitative studier, særlig de studiene som ønsker å vite noe om profesjonsrettet kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 27-29). Observasjon er kanskje noe jeg kunne ha gjort, men det er ikke sikkert at jeg hadde kommet til de samme funnene jeg har kommet frem til nå, som blant annet at antakelsene påvirker undervisningen om kontroversielle temaer.

Det er ulike former for intervju, hvor flere var relevant for dette prosjektet i en tidlig del av prosessen. Diskursive intervjuer har fokus på å avdekke kunnskap gjennom maktrelasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 184). I narrative intervju fokuserer forskeren mer på respondentens livsfortolkning (Anker, 2020, s. 37). Jeg tar i bruk semistrukturert intervju, som ligger nær opp til en samtale mellom intervjueren og respondenten, hvor samtalen sirkler rundt spørsmålene i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Intervjuer kan være mer eller mindre strukturert, fra det helt åpne intervju, til det strengt strukturerte. I semistrukturert intervju blir den intervjuedes levde hverdag et relevant tema, hvor forskeren ønsker å innhente fordomsfrie beskrivelser slik hen møter verden på. Samtidig forskeren får muligheten til å undersøke hvordan sentrale temaer i den intervjuedes livsverden er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Oppsummert, semistrukturert intervju var den datainnsamlingsmetoden som ble brukt i dette forskningsprosjektet. I neste underkapittel skal jeg kort si noe om hvordan jeg har transkribert intervjuene og noen etiske hensyn som ble foretatt underveis.

### 3.4 Transkripsjon av intervjuer

Lydopptakene fra intervjuene var på til sammen 3 timer og 30 minutter. Det er ikke en fast rutine på hvordan forskeren skal transkribere lydopptakene, og heller ikke en fast stander på hvordan forskeren skal omformulere lydopptakene som inkluderer lydpauser til skriftspråk i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Det er flere grunner til at jeg valgte å transkribere intervjuene grundig, med en ordrett transkribering (ad verbatim). For det første, og som Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) nevner, bidrar transkribering til å strukturere datamaterialet slik at det blir klart til å analyseres. For det andre ordrett transkribering muliggjør å foreta en systematisk analyse. For det tredje, var jeg opptatt av å kunne registrere pauselyder og gjentakelser som jeg antok var nødvendig for den videre analysen. En av fordelene med denne tilnærmingen var

at jeg fikk med meg hvordan respondentene bruker pronomener som «vi» og «oss» når de inkluderte meg som «medmuslim». Dette har bidratt til min refleksjon rundt min rolle som forsker og hvilken påvirkning jeg har på respondentenes tanker og forestillinger, noe jeg kommer til å reflektere over senere i oppgavens reliabilitet.

Før jeg startet selve transkriberingen, og for å ivareta respondentenes konfidensialitet og anonymitet, redigerte jeg lydopptakene med å klippe bort uønskede opplysninger som ble nevnt i løpet av intervjuet. Som for eksempel personlige opplysninger som blant annet navn og deres arbeidsplass (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Etter at jeg har transkribert intervjuene, datamaterialet var klar til å analyseres, derfor skal jeg i neste underkapittel si noe om hvordan jeg har analysert datamaterialet i henhold til Mlterud (2011) sin fire analytiske trinn av meningsinnholdet.

### 3.5 Analysen av intervjuene

I analysefasen før jeg begynte med selve fortolkningsprosessen ble materialet lest fortolkende for å kunne forstå de dypere meningene som individet erfarer. Derfor har jeg foretatt en systematisk gjennomgang av innsamlet data i flere ledd. I fortolkningsprosessen blir ytringene som forekommer i intervjuet ses i lys av den konkrete sammenhengen ytringen forekommer innenfor (Johannessen, 2021, s.170). I denne prosessen benyttet jeg meg av Mlterud (2011) sin fire analytiske trinn av meningsinnholdet. Det er ikke kun han som foreslår en slik analysetrinn, men det samme gjelder også for Kvale og Brinkmann (2015) og Johannessen et al. (2021) men med en liten frøskjell.

Jeg tar utgangspunkt i Mlterud (2011) sin fire analytiske trinn av meningsinnholdet og skal utvide med et femte etter Kvale og Brinkmann (2015):

1. helhetsinntrykk – fra villnis til temaer
2. meningsbærende enheter – fra temaer til koder
3. kondensering – fra kode til mening
4. sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper

## 5. meningsfortolkning

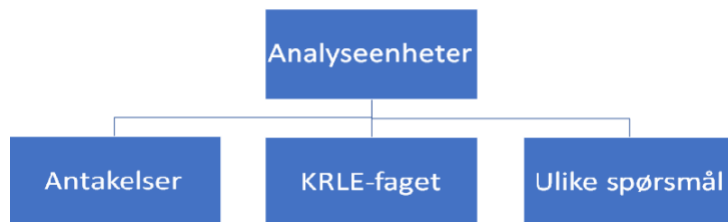
### *3.5.1 Helhetsinntrykk – fra villnis til temaer*

I den første analysefasen av meningsinnholdet er det fugleperspektivet som teller, hvor forskeren skal sørge for å bli kjent med datamaterialet for å få et helhetsbilde og samtidig vurdere mulige temaer som kan presenteres. Deretter skal man vurdere hvilke foreløpige temaer man bør se nærmere på, som kan oppsummere inntrykket av materialet (Mlterud, 2011, s. 99). I denne fasen dannet jeg meg et helhetlig bilde ved å lese gjennom alle intervjuene flere ganger, samtidig noterte jeg det respondenten sier i hvert avsnitt, og jeg ble oppmerksom på følgende tema som ble lagt særlig vekt på under intervjuene: (1) viktigheten av å være en nøytral KRLE-lærer (2) hvordan respondentene opplever at de ikke blir sett som nøytrale på skolen og i klasserommet (3) at kollegaer spør om hva de mener om noen kontroversielle temaer. Basert på dette har jeg utviklet tre foreløpige temaer: (1) lærerrollen i KRLE-faget (2) mine respondenters forståelse av KRLE-faget (3) samspillet mellom respondenter, elever og kollegaer. Det som ble gjort til nå er kun et først intuitivt og databasert steg for å organisere datamaterialet og ikke resultater eller kategorier (Mlterud, 2011, s. 100)

### *3.5.2 Meningsbærende enheter – fra temaer til koder*

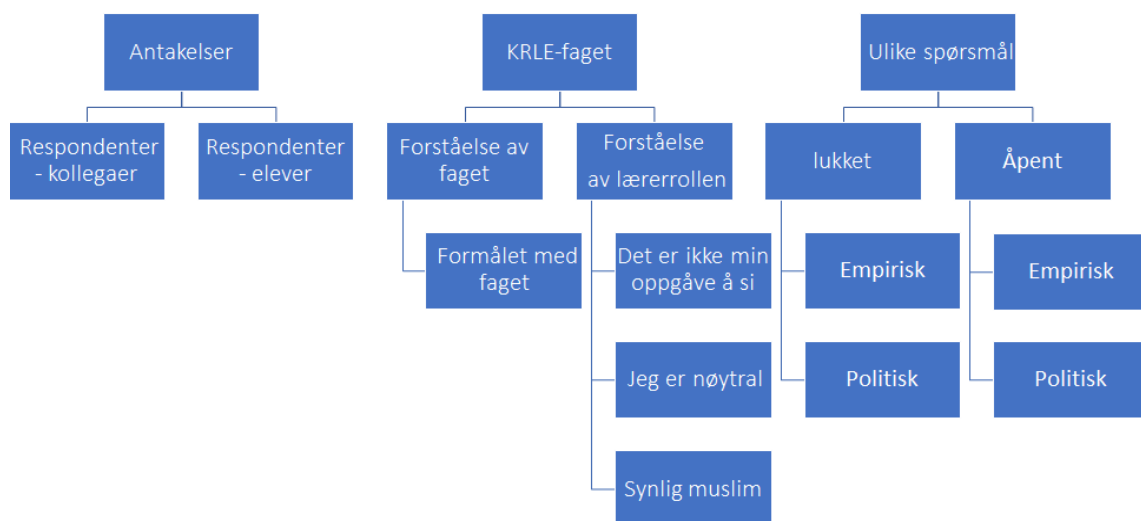
Ifølge Mlterud (2011) i dette trinnet blir datamaterialet som skal studeres organisert, hvor man prøver å skille mellom det som er relevant og ikke relevant. Samtidig skal vi sortere det som kan være relevant for å belyse oppgavens problemstilling. I dette trinnet gjennomførte jeg en grundig og systematisk gjennomgang av materialet for å finne meningsbærende enheter, som bærer med seg kunnskap om temaene fra det første trinnet. Meningsbærende enheter skal si noe om «hvordan påvirkes muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i KRLE av formålformuleringen i faget?» I løpet av identifisering og systematisering av meningsbærende enheter, er vi i gang med koding (Mlterud, 2011, s. 101). Koding er nedbryting av en tekst til håndterbare deler og samtidig

inkludere et eller flere søkeord til et tekststykke for enkel gjenfinning senere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Kodene består av underkoder, og flere koder blir til en kodegruppe som skal behandles som en enhet (Mlterud, 2011, s. 100) Jeg har utviklet tre analyseenheter som det illustreres i figur 2 under:



Figur 2. illustrerer analyseenheter som er meningsbærende

«Antakelser» er den analyseenheten hvor jeg undersøker relasjonen mellom respondenter, elever og kollegaer. Mens «KRLE-faget» som analyseenhet bruker jeg for å analysere respondentens forståelse til fagets formålformulering og lærerrollen i faget. I analyseenheten «ulike spørsmål» bruker jeg den for å analysere hvordan respondentene underviser om kontroversielle temaer i klasserommet. De tre analyseenhetene består av koder og underkoder som det illustreres i figur 3:



Figur 3. illustrerer kategorisering av kodet datamaterialet

Jeg brukte analyseprogrammet HyperResearch i analysen av datamaterialet, som gir muligheten til å kategorisere og kode et rikt kvalitativt datamateriale. Noen av kodene hentet jeg fra forskningslitteraturen og derfor var de forhåndsdefinerte koder, mens andre koder ble utviklet induktivt utefra datamaterialet. Kodene som kommer under analyseenhetene «antakelser» og «KRLE-faget» er induktive, mens kodene som kommer under «ulike spørsmål» var forhåndsdefinerte koder. Grunnen til at jeg har utviklet disse forhåndsdefinerte kodene var fordi de var direkte knyttet til hvordan kontroversielle temaer blir undervist i klasserommet.

Ulempen kan da være at de var utelukkende og begrenset meg i å se om det finnes andre koder som kunne har gitt bedre bilde av hvordan respondentene underviser om kontroversielle temaer. Men dette har ikke vært en ulempe i min analyseprosess. Grunnen til dette er fordi de angikk kun undervisningen av kontroversielle temaer i KRLE-faget, og dermed begrenset ikke andre spontane analyser som kunne har belyst ulike sider av oppgaven. Illustrasjonen i figur 4 viser en kort del av hvordan analyseprosessen pågikk:

<b>Meningsenhet</b>	<b>Meningskategorisering</b>	<b>Kode</b>	<b>Sub-kode</b>
Maryam: "jeg sier til elevene, <i>meningen er ikke at vi skal lære om alle religioner, hva skal dere med all den kunnskapen. KRLE er en forlengelse av samfunnsfag på et vis, ja, fordi det sier noe om hvordan vi møter medborgere. Jeg sa også at meningen er ikke at dere skal konvertere til noe, men for at dere skal skjønne hva slags individer samfunnet mitt består av.</i> "	KRLE-faget er ikke konfesjonelt fag	Respondentens forståelse av KRLE-faget	formålformuleringen i faget

Figur 4. oversikt over kodingsprosessen

### 3.5.3 Kondensering – fra kode til mening

Ifølge (Mlterud, 2011) tekstkondensering betyr kunstig sitat . I dette analysetrinnet skal jeg på en systematisk måte begynne med tekstkondensering, hvor vi følger en prosedyre hvor essensen fra alle meningsbærende enhetene som er innenfor hver kodegruppene skal fortetes og skrives i en generell form (Mlterud, 2011, s. 106). Dette blir utgangspunktet for resultatpresentasjonen i siste analyse trinnet. I dette eksempelet sier Maryam;

*«jeg har også sagt til elevene: dere ser at jeg går med hijab og jeg er en synlig muslim, og hvis det er en religion hvor dere kan stille kritiske spørsmål så er det islam, fordi det er en religion jeg praktiserer selv»*

I det lange sitatet forteller Maryam om hennes samtale med elevene, derfor meningsfortettingen ble: *«jeg er en synlig muslim på grunn av min hijab, og derfor kan elevene stille kritiske spørsmål om islam, siden det er en religion jeg praktiserer selv»* Et annet utdrag som var utfordrerne å analysere var det Ahmed sa:

*«i enkelte områder så er det ikke min oppgave å gi elevene fasiten, jeg gir elevene verktøyene og de må være kritiske, det er ikke min jobb å fortelle de hva som er riktig eller feil, det må de finne ut av selv»*

Her ble jeg litt uskikker om hvordan jeg skal ta stilling til det Ahmed sier, at han ikke sier til elevene hva som er riktig eller feil. Derfor måtte jeg analysere den i forhold til de andre utdrag hvor han sier hva som er hans jobb: *«selyfølgelig det er jobben min og sier fra, eleven kan ikke være rasist, fordi da forsvinner den respekten»*. Dette ble tolket slik at Ahmed har en lærerrolle hvor han er ansvarlig for å formidle skolens sentrale verdier til elevene, men ikke i spørsmål der elevene har rett til å danne sine egne meninger.

### 3.5.4 Sammenfatning- fra kondensering til beskrivelser og begreper

Ifølge Mlterud (2011) i dette analysefase materialet skal sammenfattes i form av gjenfortelling som kan være grunnlag for nye begreper og beskrivelser.

Fremgangsmåten er at hver kodegruppe, og deretter underkode får analytisk



tekst som formidler hva materialet belyser av prosjekts problemstilling. Det er viktig at historiene bistår av essensen fra flere historier, siden dette skal presenteres (Mlterud, 2011, s. 107). Her et utdrag av en gjenfortelling av det Maryam sier under underkoden «formålet med faget»: Maryam understreker at å lære om religion handler ikke kun om å lære om religion, men «religion i møte med samfunnet».

### *3.5.5 Meningsfortolkning*

I tidligere faser har jeg strukturert manifeste meningsinnholdet, men i dette analysefase, ifølge Kvale og Brinkmann (2015) omfatter at forskeren går i dybden for å fortolke kritisk det som kommer frem i teksten. I følge han så er meningsfortolkning er fremherskende innenfor humaniora, hvor forskeren ønsker å finne frem meningen utover det som kommer umiddelbart i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Å fortolke respondentens uttalelser er noe jeg skal gjøre senere i analysekappitlet.

Fordelen med en slik analysefaser er at de gir mulighet til å organisere analysematerialet og gjør analyseprosessen litt mer forutsigbar.

Analyseprosessen fra helhetsinntrykk til meningsfortolkning var preget av endringer og justeringer og derfor ble det nødvendig å gjenoppta analysen flere ganger i løpet av analyseprosessen. I neste underkapittel skal jeg reflektere over oppgavens reliabilitet og validitet.

### *3.6 Reliabilitet*

Reliabilitet tar utgangspunkt i forskningsresultatenes troverdighet og undersøker i hvilken grad resultatene kan reproduseres av en annen forsker og om informanten ville ha endret sine svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Spørsmålet om i hvilken grad data kan være troverdig og kan reproduseres er relevant både når man behandler og analyserer kvantitative og kvalitative datamaterialer. I kvantitative metoder er det vanlig å bruke spørreskjema hvor aktuelle svar ofte er begrenset, mens i kvalitative studier som tar i bruk intervju

som metode, er det samtalen som styrer hvilket datamateriale man ender opp med. Samtalen er i større grad kontekstavhengig, hvor forskerens bakgrunn og fortolkningshorisont er inkludert, og dette gjør det vanskeligere for en annen forsker å duplisere data eller tolke det på samme måte. Til tross for at kvalitativt intervju materiale styres av samtalen og er kontekstavhengig, kan man hevde at forskeren kan styrke reliabiliteten ved å beskrive konteksten og en detaljert fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 256).

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det ofte blir reflektert over intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen, men transkripsjonens pålitelighet får mindre plass i samfunnsvitenskapelige intervjuer. Dette er fordi to forskere kan lytte til det samme båndopptaket, men samtidig kan nøyaktige ord uttrykke to ulike betydninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Dette var noe jeg har reflektert over under transkriberingen, altså min posisjon som forsker, men siden jeg ikke hadde en medforsker jeg kunne spille på for å utføre reliabilitetsjekk, var det ikke mulig for meg å produsere to ulike versjoner av intervjuene. Av den grunn måtte jeg bruke noen uker kun for kvalitetssikre om intervjuene ble transkribert på en forsvarlig måte. Kvalitetssikringen var i form av å høre på båndopptaket igjen etter at den ble transkribert, for å sjekke om det som ble skrevet ned er faktisk det respondenten sier.

Det er også hensiktsmessig å trekke inn min egen påvirkning for å reflektere over den felles bakgrunnen jeg som muslim deler med respondentene. Samtidig som min bakgrunn kan være en god inngang til respondentens livsverden, var jeg bekymret i starten av datainnsamlingen at min bakgrunn eller førforståelse får innvirkning i resultatene jeg kommer frem til. Hvis man hører båndopptaket og hvordan respondentene ordlegger seg på enkelte steder kommer det frem at respondentene ikke forholder til meg kun som en forsker, men også som muslim. Respondentene har brukt personlig pronomen «vi» i enkelte områder for å inkludere meg som medmuslim. Blant annet når respondentene snakket om

hvordan muslimske lærere må forholde seg til læreyrket sa Hayat: «*vi må være profesjonelle, og hva din personlig mening er, trenger ikke å lyse gjennom deg i alle situasjoner*». Selv om man kan tenke seg at respondenten har brukt «vi» til å referere til muslimske lærere og ikke nødvendigvis «muslimer», men det er nærliggende å tro at dette var for å inkludere meg som medmuslim. Et annet eksempel som kan styrke denne oppfatningen er når respondentene har valgt å bruke ordene «Alhamdulillah» (lovprisning tilhører Allah) og «Masha-Allah» (det Allah vil) under intervjuet, noe som kan både være kulturelt eller religiøst uttrykk.

For å avdekke hvordan jeg som forsker har påvirket mine respondenter underveis i intervjuene, har jeg benyttet meg av Mlterud (2011) sin fire analytiske trinn av meningsinnholdet. Dette gjøre jeg ved å foreta en systematisk gjennomgang av innsamlet data i flere ledd. I fortolkningsprosessen blir ytringene som forekommer i intervjuet ses i lys av den konkrete sammenhengen ytringen forekommer innenfor (Johannessen et al., 2021, s. 170). Dette har gitt meg muligheten til å sørge for at analysen blir gjort på en troverdig måte ved å se på den konkrete sammenhengen ytringen forekommer i.

Et annet forhold som kunne ha påvirket oppgavens pålitelighet er hvordan jeg har begrenset forskningsenhetene til muslimske lærere. I løpet av datainnsamlingen ble jeg spurt om hvorfor utvalget er begrenset til muslimske lærere og ikke alle lærere!? Dette var noe jeg har tenkt på, men siden det spørsmålet kom noen dager før jeg skulle snakke med siste respondenten som er Hayat, valgt jeg å spørre henne hva som kan være årsaken til at jeg forsker på hvordan muslimske lærere underviser om kontroversielle temaer? hun sa:«*ja, det henger sammen med at man tenker muslimske lærere eller mange muslimske lærer har en egen mening og tanke å ta utgangspunkt i*» og akkurat dette er en av de viktige momentene som skal tas med videre i analysen og drøfting, altså at antakelsen at muslimske lærere kan bli oppfattet som ikke nøytrale. Selv om dette spørsmålet ikke ble stilt til de andre respondentene, innså jeg at det var

hensiktsmessig å stille kun til Hayat, siden hun var den siste respondenten jeg har snakket med. Selv om hun ga dette svaret, kan det hende at de andre hadde svart annerledes. I løpet av forskningsprosessen er det slik at vi blir oppmerksomme på en del ting som fortjener oppmerksomhet når vi fordyper oss i datamaterialet (Mlterud, 2011, s. 97).

### 3.7 Validitet

Validitetsbegrepet handler om i hvilken grad måler vi det vi tror vi måler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Når man diskuterer kvantitative data reflekterer da forskeren over i hvilken grad det er en sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og innsamlet data. Men siden kvalitative data ikke kan kvantifiseres kan det være vanskelig å måle, og derfor handler det om i hvilken grad forskerens fremgangsmåte og funn tjener formålet med undersøkelsen (Johannessen et al., 2021, s. 256).

I dette prosjektet brukte jeg semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg utviklet en intervjuguide på bakgrunn av litteraturen som omhandler kontroversielle temaer, for kunne undersøke hvordan muslimske lærere underviser om kontroversielle temaer i klasserommet. Intervjuguiden var delvis førende. For å reflektere rundt validiteten til datamaterialet virker det hensiktsmessig å vurdere intervjuguiden kritisk. Da er det relevant å først spørre, på hvilken måte, og i hvor stor grad min egen forforståelse påvirket utarbeidelsen av intervjuguiden.

En av spørsmålene som var ment for å avdekke lærerens forhold til KRLE-faget var «Hvordan opplever du å undervise i KRLE samtidig som du har en livssynsbakgrunn?». Her kan det virke som jeg har en antakelse på at det kan være forskjell mellom hvordan religiøse og ikke-religiøse lærere opplever undervisningen i KRLE-faget. På den ene siden kan det virke som om jeg bidrar til å forsterke de antakelsene mine respondenter forteller om, nemlig at religiøse lærere ikke blir sett som nøytrale lærere. På den andre siden var dette spørsmålet

nyttig for forskningsprosjektet fordi det er gjort lite forskning på kontroversielle temaer i religionsfaget, og enda mindre på lærere med religiøs bakgrunn. Derfor bidrar denne forskningen med, hvordan lærere med religiøse bakgrunn opplever undervisningen om kontroversielle temaer i KRLE-faget. Selv om at spørsmålet kunne omformuleres, har den allikevel satt i gang tankeprosessen deres.

At en av mine respondenter var en bekjent kan det ha metodiske implikasjoner og kan påvirke datamaterialet, både av positiv og mer negativ art. På den ene siden kan det hende at respondenten er mer reservert og ikke ønsker å dele så mye informasjon på bakgrunn av vårt kjennskap. På den andre siden er det en mulighet for at respondenten var motivert for å hjelpe meg i forskningsprosessen, og derfor kan ha bidratt med informasjon som støtter forskningen. Når det gjelder de to andre respondentene, kan man også reflektere over deres hensikt med å delta i forskningsprosjektet. Kan det være på grunn av, som en av mine respondenter sa på slutten av intervjuet:

*«det er veldig viktig tema du tar opp, det er mange lærer, både muslimer og ikke muslimer, som har behov for å vite hvordan vi muslimer underviser eller kanskje ønsker å undervise, så det er fint at du setter oss litt på dagsorden det setter jeg pris på».*

At tema er viktig kan være en av forklaringene på hvorfor respondentene har meldt seg inn, og det kan være andre årsaker som jeg kanskje ikke er klar over. I dette kapitlet har jeg på sett og vis diskutert oppgavens mulige fallgruver og styrker, men når det gjelder min helhetlig vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet, understreker jeg at jeg har gjort mitt beste for å sørge for at oppgaven er troverdig og at den er til å stole på. I neste underkapittel skal jeg beskrive de etiske hensyn som ble foretatt i denne oppgaven.

### 3.8 Etiske hensyn

Jeg har i løpet av dette kapitlet berørt hvordan jeg har ivaretatt etiske hensyn i ulike deler. Blant annet hvordan jeg har slettet materiale fra opptakene når respondenten har sagt sensitive opplysninger og hvordan respondentene har fått pseudonym for at deres personnavn skal bli ivaretatt. Etiske hensyn er noe jeg har hatt i bakhodet fra begynnelsen av oppgaven til slutten. Nå skal jeg kun skrive om etiske hensyn som ble foretatt i forkant av datainnsamlingen.

Ettersom prosjektet inkluderer personlig informasjon om læreres religiøse oppfatninger, som er ansett som sensitive opplysninger, var jeg nødt til å søke veiledning fra NSD (Norsk Senter for Forskningsdata). NSD har behandlet og godkjente søknaden og vist at datainnsamlingen har et lovlig grunnlag og at den er i henhold til personvernforordningen.

Respondentene har fått informasjonsskriv som inneholder kort informasjon om instituttet som har ansvar for databehandling, forskeren, formålet med prosjektet, hvordan data skal brukes og når prosjektet skal avsluttes.

Respondentene fikk også tilsendt oppgavens tema, og har fått skriftlig samtykkeskjema og har gitt muntlig samtykke til å samle data noe som ble tatt opp båndopptaket.

Behandling av personligopplysninger har ført til å vurdere oppbevarings alternativene som kan være i henhold til personvern. Etter en risiko vurdering, data ble samlet med en fysisk diktafon og ble oppbevart i en ekstern harddisk. Det var ikke heller mulig å bruke TSD (Tjenester for sensitive data), siden dette ikke vær tilgjengelig på OsloMet. Selv om at restriksjonene var til å sikre personlige opplysningene, var det allikevel logistiske begrensinger som har påvirket redigeringen av lydopptakene og transkriberingen.

#### 4. Presentasjon og analyse av resultatene

I dette analysekappitlet skal jeg kombinere mellom fortolkningsmetodene, sosialkonstruktivistisk og humanvitenskaplig for å kunne besvare oppgavens problemstilling: «Hvordan påvirkes muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i KRLE av formålformuleringen i faget?». Jeg skal på den ene siden fortolke meningsinnholdet i det respondentene forteller om og på den andre siden skal jeg bruke «det tredje rommet » og «hybriditet» som analyseverktøy for å analysere konteksten faget og respondentene befinner seg i. Analysekapitlet er tredelt, i første delen analyserer jeg respondentenes forståelse av KRLE-faget, i andre delen skal jeg analysere relasjonen mellom respondentene, elever og kollegaer og i tredje skal jeg analysere hvordan respondentene underviser om kontroversielle temaer. Til slutt skal jeg oppsumere funn og resultater.

##### 4.1 Respondentenes forståelse av KRLE-faget:

Jeg spurte Maryam om hennes forståelse av KRLE-faget, og hun delte en samtale hun har hatt med elevene i starten av ungdomsskolen, og uttalte følgende:

*«Målet er at dere skal kunne vite hva slags individer samfunnet består av, hvordan folk tenker annerledes enn dere selv og at dere skal være komfortable med å møte det ukjente».*

Maryam ser på KRLE-faget som et fag som skal reflektere samfunnets mangfold, og gir elevene innsikt i hvordan de kan leve sammen på tross av ulike perspektiver og synspunkter. Maryam forståelse av KRLE-faget tyder på hun at faget ikke bare handler om å lære om religion, og hennes uttrykk "å møte det ukjente" kan tolkes som at faget også skal bidra til å motvirke fremmedfrykt og gi elevene evnen til å forstå andre. Senere i intervjuet utdyper hun dette ved å si at "de skal møte folk med respekt, og at det ikke alltid er nødvendig å være enig, men at du skal respektere at folk tenker annerledes enn deg selv". Her legger Maryam vekt på hvordan elevene kan anvende kunnskapen de får fra KRLE-

faget i praksis. Hun bruker også mangfoldet i samfunnet som inngang, noe hun nevner i løpet av intervjuet: *«jeg bruker forskjeller som inngang til å snakke om ulike temaer i faget, noe som er bra inngang fordi elevene kan da respektere alle».*

Når Hayat også fortalte om hvordan hun forstår KRLE-faget, fortalte hun at faget skal være holdningsdannende fag hvor fagets formål er å danne elevene slik at de kan være gode medborgere som viser respekt og samtidig være inkluderende og tolerante. Hun forteller at:

*«I KRLE kan man lære om religioner på faktanivå, dette er muslimer eller dette er Bibelen. Men det er andre temaer som åpner for diskusjoner og samtaler, hvor det ikke er viktig å sette strek under svaret, men heller å få inn synspunkter og refleksjoner. Derfor ønsker vi at faget skal bidra til å åpne elevens horisont og ikke snevre det inn».*

Hayat forteller at for å utvide elevens horisont, er det viktig å legge til rette for refleksjon og diskusjon, heller enn å fokusere kun på faktakunnskap. Hun trekker inn at det er noen temaer som kan støtte en slik undervisning, hvor målet er å ikke sette strekk under svaret. Dette kan knyttes til det overordnede del av opplæringen referer til som «kompliserte spørsmål» som ikke har alltid sikre svar.

Ahmed på sin side nevner ikke eksplisitt formålet med KRLE-faget som Hayat og Maryam, men beskriver hvordan han mener KRLE-faget kan bidra til å fjerne fremmedfrykt: *«Når jeg forteller til elevene om hvordan jeg og min familie ferier eid, så gir jeg elevene en førstegangserfaring, dette er positivt og bidrar til å fjerne fremmedfrykten».* Her trekker Ahmed inn sin religiøse identitet og erfaringer inn i klasserommet, og bruker den som et verktøy som kan bidra til å tjene fagets formål. Han bidrar i etterkant ikke med et kritisk blikk på sitt eget perspektiv, om hvordan han bruker sin religiøse identitet og erfaring for å skape legitimitet.



## 4.2 respondentens forståelse av lærerrollen i KRLE-faget

Når jeg spurte Maryam om hvordan det er å undervise i KRLE-faget og samtidig være muslim, fortalte hun eksplisitt at hun har vært tidlig med elevene at meningen med KRLE-faget er ikke å konvertere elevene til religion, og at det ikke er en religions forkynnelse. Og når jeg spurte henne om hvorfor hun ønsker å være tidlig på det, fortalte hun:

*«Grunnen til at jeg presiserte dette var ikke for at elevene var skeptiske til meg, det var litt for min egen del, at jeg skulle være tidlig og forklare til dem at jeg vet at dette er religionsfag, jeg er en synlig muslim, men det er ikke sånn at jeg ikke kan undervise til dere, selv om at dere skjønner og ser at jeg ikke tror på det. Det er akkurat det samme som at en etnisk norsk lærer, uten hijab, underviser om islam så må man kunne tenke seg at læreren forteller meg informasjon også skal jeg ta standpunkt til det selv og hva jeg mener om det»*

Her er det tydelig at Maryam ønsker å tydeliggjøre hennes nøytralitet i møte med elevene, men samtidig understreker hun at KRLE-faget ikke skal være forkynnende fag og at nøytraliteten er prioritet. Maryam kommer med en antakelse at elevene oppfatter en etnisk norsk lærer som mer nøytral. Hun uttrykker også at elevene merker at hun ikke tror på det hun underviser i. Dette kan imidlertid være vanlig for lærere, spesielt når de underviser om ulike religioner i KRLE-faget. En tolkning av uttrykket «at jeg ikke tror på» kan være at hun som har en synlig identitet og religiøse bakgrunn, underviser om andre religioner, noe som gjør det tydelig at hun ikke tror på de. Da Maryam ble spurt om hennes erfaringer som muslim og lærer i KREL-faget, begynte hun å knytte sin lærerrolle til viktigheten av å fremstå nøytral. Videre delte hun sine antakelser om at elevene oppfatter henne som mindre nøytral. Derfor kan dette tolkes som at Maryam forsvarer seg mot de antakelsene som finnes rundt hennes lærerrolle uten at hun blir utfordret.

Da Hayat fortalte om hvordan det er å undervise i KRLE-faget, spurte jeg henne om hvordan hun opplever å undervise om kontroversielle temaer som muslim. Hun fortalte at hun er tidlig ute med å forklare elevene at hun ikke ønsker å overbevise elevene med hennes personlige meninger: *«Noen ganger så prøver jeg å være tydelig på det og sier til elevene, husk nå stiller vi mange spørsmål og her er ikke mine personlige meninger»*. Her kan det virke som om Hayat ønsker å «forsvare» sin egen legitimitet og fremme sin nøytralitet i møte med elevene. I dette tilfellet med å gjøre et skille mellom en faglig og en personlig oppfatning. Når Hayat forteller at «hun er tidlig ute» kan det tolkes som at hun ikke ønsker at hennes uttalelser skal misforstås, selv om at det ikke kommer frem at hun ble utfordret. Samtidig kan man også tolke det Hayat forteller om som at kontroversielle temaer, som bistår av ulike perspektiver, gjør at hun tydeliggjør hennes nøytralitet og at hun ikke tar side.

Da jeg spurte Ahmed om hans erfaring med å undervise i KRLE-faget sammenlignet med matematikk, fortalte han at han var «litt stresset» når han skulle begynne å jobbe som lærer. Han hadde en antakelse om at det kommer til å bli utfordrende for han som en lærer med islamsk bakgrunn på en skole hvor det er ikke mange muslimer. Etter en stund endret han perspektiv og opplever at skolen er veldig inkluderende og at det ikke er like utfordrende som han trodde det ville bli. En av grepene han tar for å unngå at det blir utfordrende er valget hans om at han ikke snakker om religion på jobb:

*«Jeg prater ikke om religion på jobb, jeg gjøre ikke det, det er litt mer at det er en sånn privat greie, jeg gjør mitt og det er ingen som kommer inn i bildet og plager meg med noe som helst»*

Ahmeds antakelse at hans religiøse bakgrunn kunne bli en utfordring ledet han til å ta et bevisst grep om å ikke tematisere dette selv i kollegafellesskapet. Selv om spørsmålet handlet om hans erfaring i KRLE-faget og matematikk, men allikevel når det kommer til hans erfaring i KRLE-faget forteller han om de antakelsene som er knyttet til hans lærerrolle og de grepene han tar. Når han sier

«sånn privat greie» trår han inn i en rolle som oppfatter at religion skal være en «privat» i offentlig rom og at offentlig rom ikke skal være livssynsåpen.

Ut ifra det som er nevnt ovenfor, respondentene forteller om de antakelsene som finnes i KREL-faget som et tredje rom. Dette har ført til et ønske om å fremstå som nøytrale lærere når de forsvarer seg mot de antakelsene som finnes rundt deres lærerrolle. Dette har ført til at de tydeliggjøre deres nøytralitet. I kommende underkapittel skal jeg se nærmere på hvordan dette har påvirket relasjonen mellom respondenter og elever.

### 4.3 Relasjonen mellom respondenter og elever

Da jeg spurte Hayat om hvordan hun underviser om kontroversielle temaer som muslim, fortalte hun at på grunn av hennes muslimske identitet lurte hun på om elevene tør å bidra med kritiske spørsmål eller tanker når hun underviser i temaer hvor hennes identitet kan bli relevant for elevene. Hun nevner rasisme og kontroversielle temaer som et eksempel og forteller:

*«Når vi snakker om rasisme blir jeg så usikker om de tørr å snakke om det, fordi deres lærer har en afrikansk bakgrunn, og det er det samme som gjelder når vi snakker om Holocaust, jødehat, seksuellegning og karikaturtegningene, da blir jeg også usikker om det de sier er kun for å beskytte meg eller gjør meg fornøyd. Men noen ganger, de tør å være kritiske, men da må jeg si: det burde ha vært lov å tegne profeten, men hvorfor skal man gjøre det? Og de sier ofte: men hvorfor skal man gjøre det? Man trenger ikke å gjøre det! Og da tenker jeg de sier dette for å beskytte læreren eller å være på lag med læreren»*

Hennes usikkerhet kan være relatert til antakelsen om at elevene ønsker å beskytte henne eller gjøre henne fornøyd. Resultatet av en slik antakelse er at hun inntar en rolle der hun uttrykker at «det burde ha vært lov å tegne profeten», som kan tolkes som en form for religionskritikk.

Man kan spørre seg, hvordan ønsker Maryam at elevene skal «tørre å være kritiske»? Selv om elevene virker å ha sagt sin mening, kan det virke som at Maryam sitter igjen med en oppfatning at elevene ikke er kritiske nok, og at det er hennes identitet som skyldes hvorfor elevene ikke tør å være kritiske. Noe som igjen kan være en form for antakelse. Maryam utelukker andre årsaker som kan gjøre at elevene ikke er kritiske, blant annet at kontroversielle temaer kan være vanskelig å snakke om, eller fordi de faktisk er kritiske til karikaturtegningene.

Man kan også spørre seg hvorfor Maryam tenker at de kontroversielle temaer som hun nevner angår henne mer enn andre lærere som jobber på skolen. Man kan se på de kontroversielle temaene som samfunnsproblem og er en del av en polariserende diskurs som angår ikke bare henne som en lærer med muslimsk bakgrunn, men hele skolen. En forklaring som kan gjøre det mulig å forstå Maryam og hvorfor hun tenker slikt kan være, at på grunn av de antakelsene hun gjør seg, kan det oppleves utfordrende å se gjennom det at det finnes andre forklaringer. Dette ser vi når hun sier følgende:

*«Jeg tenker det første elevene ser og legger merke til er min hijab og derfor har jeg den usikkerheten rundt om elevene filterer det de sier, fordi de ikke ønsker å støtte meg som har muslimsk bakgrunn og at de tror at jeg forventer at de ikke skal støtte karikaturtegningene. Derfor er det utfordrende å vite om elevene er filteret og tør å være seg selv.»*

Noen lærere kan velge å komme i inn i klasserommet med religiøse symboler som kors, turban og hijab. Hvilken motivasjon de har med å gjøre det er vanskelig å vite, om det er på grunn av religiøse eller for eksempel mer kulturelle grunner. Det kan virke som om Maryam, ut ifra det hun beskriver i intervjuet og i sitatet ovenfor, antar at elevene ser hennes hijabbruk som religiøst motivert, og som i neste omgang påvirker hvordan elevene forholder seg til undervisningen.

Vi ser noe lignende hos Hayat når hun snakker om kontroversielle temaer i klasserommet. Hun forteller:

*«Jeg opplever når jeg tar opp kontroversielle temaer, siden jeg er en synlig muslim, at elevene har en tanke om hva jeg tenker om det, for eksempel når de spør om hva som er tillatt og ikke tillatt i islam».*

Dette er også noe Hayat beskriver flere ganger under intervjuet, at elevene ønsker å vite mer normativt, hva som er lov og ikke lov. Dette kan tolkes som at elevene ønsker hennes beskrivelse med et innenfra-blikk (muslim) og ikke et utenfra-blikk (lærer). Elevene stiller ofte mange spørsmål til læreren, og det ønsker man jo også i en klassesituasjon. Det Hayat forteller om kan tolkes slik at de teologiske spørsmålene elevene stiller henne, for eksempel hva som er halal eller haram i henhold til islam, indikerer at elevene ser på henne som en muslimsk lærer som er åpen og deler sine meninger i klasserommet. Imidlertid ønsker hun at elevene skal se henne som en nøytral lærer, der hennes personlige mening ikke er relevant.

Lærerens mening kan ikke være irrelevant fordi den kan komme til uttrykk i ulike anledninger. Ahmed forteller at:

*«Nå nylig har vi vært på grilltur og det var en som spurte meg om jeg vil ha marshmallows. Eleven sa til meg, 'jeg har marshmallows, vil du ha?' Så sa jeg 'nei takk, jeg kan ikke ta marshmallows.' Så sa eleven, 'hvorfor ikke du kan ta det fra meg,' så sa en annen elev 'fordi den inneholder gelatin, og så sa eleven 'sorry.' Så de er veldig obs på de tingene at jeg ikke spiser gelatin og hva slags type mat som jeg ikke spiser».*

I dette tilfellet virker eleven oppriktig nysgjerrig på hvorfor læreren sier det han sier. Derfor hvordan Hayat har forstått nøytralitets begrepet i konteksten av kontroversielle temaer kan være vanskelig å realisere som lærer. Dette er fordi lærerens bakgrunn og identitet kan ikke være irrelevant, siden den er med fra planleggingsfasen til undervisningen. Samtidig Hayat utsagn kan forstås i sammenheng med det hun sier senere i intervjuet, at hun ikke ønsker å påvirke

elevene på å fortelle de hva som er halal og ikke-halal. Av den grunn, kan man tolke det Hayat forteller som at hun ikke ønsker å fortelle elevene om hva som er normativt lov og ikke lov, ellers så er hennes bakgrunn og identitet relevant i ulike deler av undervisningen.

Her kommer det frem at antakelsene i faget har påvirket hvordan respondentene ser på sin lærerrolle. At Maryam og Hayat antar at hijab kan påvirke deres evne til å fungere som nøytrale lærere. I de følgende avsnittene skal vi se nærmere på hvordan nøytralitets ønske påvirker relasjonen mellom respondenter og elever.

#### 4.3.1 Respondentens ønske om å fremstå som nøytrale lærere

For å fremstå som nøytral lærer i klasserommet virker Maryam ekstra opptatt av å «likestille» mellom den religionen hun tror på og andre religioner. Hun forteller at når hun underviser om islam, for eksempel, tar hun et utenfra-perspektiv, og sier at i islam så mener man sånn og sånn, og ifølge Koranen så er det sånn. For å understreke det poenget sier hun:

*«det er en del ting som blir borte når jeg kommer meg inn i klasserommet, min personlig mening, min bakgrunn som muslim og hvilken hjem jeg kommer fra. Derfor måten jeg underviser på, har ikke noe med min bakgrunn å gjøre, men det har noe med min yrkesutøvelse å gjøre».*

Fra Maryam's perspektiv blir det å eksplisitt «likestille» mellom alle religioner form for nøytralitet. Mens hvis man tar et allment perspektiv kan man se på det som en naturlig del av å jobbe som KRLE-lærer, siden læreplanen viser til at undervisningen skal være objektiv. Det kan tolkes som at jo med at hun er en lærer med en religiøs bakgrunn og at de antakelsene hun opplever gjør det ekstra viktig at hun eksplisitt «likestiller» mellom alle religionene. Og derfor blir hun ekstra påpasselig med å innta utenfra-blikk, og derfor kan elevene gå glipp av å få innenfra perspektiv.

Hayat sier noe om hvordan hun sørger for å være nøytral når elevene spør henne om teologiske spørsmål. Under intervjuet har hun nevnt hvordan elevene sier til henne «Hayat husk det er haram» og derfor spurte jeg henne om å utdype dette litt mer og hun sa følgende:

*«det kan være i enkelte tilfeller hvor en muslimsk elev kjøper kyllingsalat fra Rema 1000, at noen elver sier: lærer ikke sant, man kan ikke spise kyllingsalat fra Rema 1000? det er Haram ikkesant? jeg vil ikke påvirke elevene på den måten, så jeg sier til elevene det er ikke vår jobb å gå rundt og peke på alle de som spiser halal eller ikke halal»*

Det Hayat gjør kan tolkes som at hun som en lærer ikke ønsker å påvirke elevens oppfatning om hva som er halal og ikke halal. Dette gjør hun ved å forholde seg nøytral til en slik diskusjon. Hayat har begrunnet valget hennes senere i intervjuet med at det kan være elever i klasserommet som kommer fra ulike hjem. Og derfor tolker jeg dette, spørsmålet om hva som er halal og haram, ifølge Hayat ikke tilhører klasserommet. En alternativ tolkning er at Hayat går glipp av muligheten til å engasjere elevene i refleksjon over forholdet mellom religiøse praksiser og individuelle valg. Derfor kan utelukkelsen av slike samtaler oppleves som en begrensning på elevs bidrag i klasserommet. Derfor vil jeg tolke Hayats ønske om å fremstå som nøytral som et forsøk på å ta hensyn til elevene i klasserommet, men dette kan på den annen side oppfattes som begrensende.

Selv om det kan virke som om respondentene foretrekker å ikke trekke inn sin religiøse bakgrunn i undervisningen, er det tydelig at de inntar en hybrid lærerrolle. I denne rollen navigerer de gjennom antakelsene og kombinerer forskjellige tilnærminger i faget, spesielt når de blir stilt spørsmål eller forteller om hvordan de feirer Eid eller utøver sin religion. Maryam deler har delt med elevene hvordan hun praktiserer sin religion på skolen og sier følgende:

*«Elevene spurte meg engang, alle muslimer ber fem ganger om dagen, hvordan gjør du det da? Da sa jeg, jeg har faktisk en App på telefonen*

*som minner meg om det, deretter elevene sa: men når ber du egentlig? Vi har ikke sett deg be! Og da sa jeg, ja, men i pausene og her er timeplanen som jeg følger».*

I dette tilfellet bruker Maryam sin egen identitet og elevenes spørsmål som ressurser i undervisningen, noe som bidrar til å stimulere elevenes nysgjerrighet. Spørsmålet Maryam har mottatt handler om hvordan hun ber, noe som er av en annen art enn spørsmålet Hayat har fått som handler om hva som er normativt halal eller ikke. Senere i intervjuet forteller hun om hvordan hun opplever at hennes bakgrunn kan være til hjelp i å supplere mye enn det som står i læreboken de bruker og til å svare på de spørsmålene elevene måtte ha, «fordi jeg er muslim og min bakgrunn gir meg muligheten til å forklare spørsmålene til elevene». Selv om Maryams bruk av egen bakgrunn som ressurs kan bidra til læring, reflekterer hun ikke kritisk over hvordan hennes måte å praktisere religionen på kan fremstå som et forsøk på å legitimere ett perspektiv fremfor andre retninger i islam. Samtidig viser sitatene og hennes perspektiv at det er utfordrende å være fullstendig nøytral, og derfor blir hennes personlige tilnærming til religion mindre reflektert.

Hayat forteller også om hvordan hun bruker sin egen bakgrunn i klasserommet og forteller at i Ramadan er det mange elever som faster på skolen:

*«Det er interessant når Ramadan starter, så det mange elever som faster og ønsker et sted for bønn på skolen. Det vi gjør, jeg og andre muslimske lærere som jobber på skolen, er å tilby elevene som har spørsmål om hvordan de kan praktisere sin religion på skolen å oppsøke oss i pausene på et sted hvor vi er tilgjengelig».*

Her går Hayat ut av lærerrollen og trer inn i en mer privat rolle, hvor hun som muslim gir råd til elevene når de lurte på hvordan de skal praktisere sin religion på skolen. Dette kan tolkes som at hun kombinerer både den private og lærerrollen, noe som gir Hayat muligheten til å hjelpe elevene med å utvikle sin identitet, samtidig som hun opprettholder sin nøytralitet i klasserommet. Ahmed



sier noe lignende også om hvordan han deler med sine elever hvordan han feirer Eid med sin familie og at han «henter sjokoladecake eller noe lignende til elevene etter eid». Her bruker Ahmed sin religiøse bakgrunn som ressurs for å styrke sin relasjon med elevene. Men Ahmed forteller også at han sørger for å være nøytral: *«jeg som muslim når jeg går inn i klasserommet så forholder jeg meg til pensum»*. Det Ahmed forteller om kan forstås som at læreren skal være nøytral i klasserommet, og for gjøre dette så forholder han seg til «pensumet» som kan tolkes som lærerplanen. Hans bakgrunn er med i klasserommet når den kan bidra til å styrke lærer-elev relasjonen, men i undervisningen så forholder han seg til lærerplanen.

Det er blitt tydelig at i KRLE-faget, som fungerer som et tredje rom, er relasjonen mellom respondentene og elevene påvirket av de antakelsene respondentene opplever. Dette har ført til at respondentene ønsker å fremstå som nøytrale lærere, noe som igjen påvirker hvordan elevspørsmål blir brukt i klasserommet og de ulike perspektivene som fremkommer i klasserommet. Nå skal vi se nærmere på relasjonen mellom respondentene og kollegaer.

#### 4.4 Relasjonen mellom respondenter og kollegaer

Jeg har spurt Ahmed om hvordan han som lærer med muslimsk bakgrunn underviser om kontroversielle temaer, og derfor fortalte han følgende:

*«Jeg har fått direkte spørsmål fra kollegaer om hva jeg mener om homofili. Grunnen til at jeg har fått akkurat det spørsmålet er fordi jeg er muslim, og de tror at jeg måtte ha et annet syn enn folk flest. Jeg har valgt å svare med at i islam så har man en tanke på familiestruktur og derfor har jeg valgt å si det som det er. Men jeg forstår at noen ønsker å være sammen med noen andre fra samme kjønn og jeg respekterer deres valg og jeg føler ikke at det er utfordrende å snakke om det med elevene»*.

Fra Ahmeds perspektiv er det hans egen antakelse som styrer tolkningen av kollegaenes nysgjerrighet om hans tanker om potensielt kontroversielle tema, i dette tilfellet hans forhold til homofili som muslim. Når han sier at «jeg måtte ha

et annet syn» tar han et bevisst valg for å svare den antakelsen, ved å forklare den islamske familiestrukturen. Samtidig så understreker han at selv om at han har et slikt syn på homofili, fremhever han sin respekt og forståelse. Ahmed balanserer mellom å være en nøytral lærer og samtidig svare på de antakelsene han møter med å svare med hva hans mening som privat person er.

Maryam forteller også at hun har blitt spurt av kollegaer om kontroversielle tema, i dette tilfellet hijab-konflikten i Iran (noe som var aktuelt når intervjuet fant sted):

*«Det var en av kollegaene mine som har tatt opp hijab-konflikten i Iran og sa til meg at hun har lest en artikkel, hvor det står at det ikke står verken i Koranen eller hadithen at det er krav at kvinner skal gå med hijab, og at dette er noe folk har funnet på for å undertrykke kvinner. Jeg bare nei, jeg tror ikke at så mange mennesker i verden går med hijab hvis det er noe som er konstruert, jeg tror at folk er litt mer oppgående».*

Det Maryam forteller om kan tolkes som at hun har møtt en form for religionskritikk når kollegaen sier «får å undertrykke kvinner». Det kan være også en slags for konfrontasjon, gitt at Maryam selv bruker hijab, ettersom kollegaen velger å referere til Koranen og Hadithen. Det Maryam har valgt å gjøre var å vise kollegaen hvordan en norsk-somalisk modell og influenser praktiserer islam i moteindustrien og sier:

*«Rawdah er en norsk kvinne som bærer hijab i moteindustrien og hun har nylig snakket om hvordan hun har mistet mange kontrakter på grunn av hijab-konflikten i Iran. Jeg tenker at hvis man skal støtte kvinnerett i Iran, betyr ikke at man skal nekte kvinner til å bruke hijab. Derfor sa jeg til henne at hun kan bruke Rawdah som inngang til å snakke om dette tema med elevene».*

Dialogen Maryam beskriver forteller noe om hvordan hun som både religionslærer og muslim, kan stå imot en slik religionskritikk. For det første velger hun, ikke bare å vise kollegaen at hun tar feil, men samtidig foreslår hun

at en slik hendelse kan brukes som en inngang i undervisningen. For det andre, bruker hun Rawdah som et eksempel på hvordan kvinner som bruker hijab også er en del av det norske samfunnet. Hun understreker også at hijabbruken kan representere et symbol på kvinnens personlige valg, i stedet for å bli sett på som et undertrykkende plagg. Begge de eksemplene som er nevnt ovenfor gir et innblikk på hvordan antakelsene respondentene forteller om kan komme til uttrykk og hvordan Ahmed og Maryam velger å håndtere de. Men det har også kommet frem en antakelse at, både fra Hayat og Ahmed, at andre lærere ikke trenger å bruke så mye tid i klasserommet på å balansere nøytralitet og egen religiøse bakgrunn i undervisningen. Hayat sier «*Når elevene spør om noe som handler om islam, må jeg passe på og være tydelig på det, noe de andre lærere må ikke gjøre*». Ahmed, på sin side, snur dette på hodet og bruker sin egen bakgrunn som en ressurs inn i undervisningen: «*Fordelen med den bakgrunnen jeg har, er at jeg bruker den i undervisningen, men noen lærere sier ikke så mye om seg selv eller deres bakgrunn*». Den antakelsen både Hayat og Ahmed forteller om, er at det eksisterer forskjell mellom dem og «de andre lærere» som ikke trenger å finne balansen mellom din bakgrunn og lærerrollen. Når Hayat bruker uttrykket «passe på» kan det indikere hvor seriøst Hayat tar ansvaret for å være nøytral lærer.

#### 4.5 Hvordan underviser respondentene om kontroversielle temaer

Jeg har spurt Ahmed om hvordan han forstår begrepet kontroversielle tema og å nevne noen eksempler på det. Han forteller at

*«kontroversielle tema er temaer som vi ikke snakker høyt om, men de fleste er klare over det. Blant annet homofili, likekjønnede ekteskap og kjønnsidentiteter, fordi de er kontroversielle fordi veldig mange er uenige om de».*

Når Ahmed sier «de fleste» fortolker jeg det som at han referer til temaer som kontroversiell temaer i samfunnsnivå. I hans begrunnelse på hvorfor de er

kontroversielle, slike tema blir ikke kontroversiell i seg selv, men det er antall mennesker som avgjør om de er kontroversielle eller ikke. Siden han har nevnt at kjønn og seksualitet kan være kontroversielle temaer spurte jeg om hvordan han underviser om de: «Ja, fakta, det finnes to biologiske kjønn, en man og en kvinne, men mange kjønnsidentiteter og vi skal respektere det». Ahmed bruker ordet fakta, og dette kan tolkes som at det er et empirisk spørsmål som skal undervises som ikke-kontroversiell temaet og derfor som «empirisk lukket spørsmål», hvor elevene får fasiten på biologiskkjønn. Men når det kommer til kjønnsidentiteter fremhever Ahmed respekten uten å ta stilling til om det er faktabasert eller ikke, noen som kan tolkes som at det blir undervist som «politisk åpent spørsmål». Ahmed har lagt skille mellom temaer som er vitenskapeligbevist og ikke vitenskapeligbevist, og hvordan det kan være til hjelp i undervisningen om kontroversielle temaer. Derfor fortolker jeg ordet «fakta» som temaer som er vitenskapelig bevisst, og at de brukes som kriteriet for å skille mellom kontroversielle og ikke kontroversielle temaer. Men man kan spørre seg i hvilken grad kan fakta eller vitenskapen kan være en aktuelt kriteriet for å avgjøre hva som er kontroversielle og ikke kontroversiell i KRLE-undervisningen?

Når Ahmed forteller om hvordan han underviser om noen kontroversielle temaer som «politisk lukket», sier han følgende:

*«Hvis eleven er rasist og mener at den ariske rasen skal bestemme over den mørke rasen, så stepper jeg inn selvfølgelig og sier at det er feil, selvfølgelig det er jobben min og sier fra, eleven kan ikke være rasist, fordi da forsvinner den respekten».*

Her bruker Ahmed begrepet «det er jobben min» for å understreke at lærerrollen krever at noen kontroversielle spørsmål er nødvendig å håndtere som lukket. Dette er noe alle respondentene har gjort når det kommer til rasisme og diskriminering, å undervise det som «politisk lukket».

Når Maryam svarer på hva som er kontroversielt tema forteller hun også om hvordan hun bruker lovverket som kriteriet for å avgjøre hva som er kontroversielle og ikke-kontroversielt tema. Følgende er hennes forståelse på kontroversielle temaer og eksempler:

*«kontroversielle tema er temaer som er spenningsfylt som det er forskjellige meninger om, som kan være sensitive for enkelte. Tematikk som er debattert mye i samfunnet og i offentlige rom. Blant annet likekjønnede ekteskap, karikaturtegningene, SIAN-demonstrasjonene og brenningen av Koranen»*

Maryam knytter sin forståelse av kontroversielle temaer til temaer som kan skape debatt i samfunnet og i offentlige rom. Utefra de eksemplene hun gir som f.eks. karikaturtegningene, SIAN-demonstrasjoner og brenningen av Koranen, legger hun vekt på temaer som kan være utfordrende i samfunnsnivå og kan være polariserende. Og når jeg spurte henne om hvordan hun hadde undervist om slike kontroversielle temaer fortalte hun følgende:

*«hvis det hadde vært en elev som sier til meg at det burde ha vært lov å brenne Koranen, da kan jeg ikke si nei til eleven, jeg sier bare ok, også kan jeg ha refleksjon samtale med han og spørre hvorfor han mener det? Man kan ha slike samtaler der eleven ikke føler seg presset til veggs fordi du har utfordret deres personlig mening»*

Hennes uttalelse kan tolkes som at hun hadde undervist om brenningen av Koranen som et åpent spørsmål, siden det er elevens personlige mening. Men selv om at hun hadde undervist om det som «politisk åpent spørsmål», bruker hun refleksjon og samtale som undervisningsmetode. Dette kan tolkes som at selv om at hun gir rom til eleven for å komme med personlig mening sørger hun for å fremme fagets formål at eleven får evnen til å leve i et mangfoldig samfunn.

Maryam forteller også om hvordan hun tar i bruk lovverket som kriteriet for å skille mellom kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer:

*«Rasisme er ikke tillatt på grunn av lovverket. Vi har hatt om tema 'lov og rett' hvor vi gikk dypere i tematikken overfor hvor det står i lovverket at hatytringer er ikke tillatt, også spesielt det med diskriminering og rasisme, og da sier jeg da at det er ikke tillatt».*

Her blir lovverket brukt som kriteriet på hva som er og ikke er tillatt, derfor kan det Maryam forteller om tolkes som at rasisme og hatytring blir undervist om som «politisk lukket spørsmål». Men man kan spørre seg hvorfor ikke Maryam har klassifisert brenningen av Koranen, karikaturtegnene og SIAN-demonstrasjoner som hatytring og undervist som «politisk lukket spørsmål»? En annen lærere kan tenke seg at brenningen av Koranen, karikaturtegnene og SIAN-demonstrasjoner, kan være en form for sterk religionskritikk, og kan tolkes som en hatytring. Utsagnet til Maryam kan tolkes på ulike måter, man kan si at hun er tidlig på at hatytringer, rasisme og diskriminering er ikke tillatt, siden dette er nedfelt i lovverket. Men siden brenningen av Koranen, for eksempel, er tillatt på grunn av ytringsfriheten, underviser hun ikke det som «politisk lukket» hvor hatytring og diskriminering.

Hva hun mener med lovverket kan tolkes forskjellig, det kan både være at hun referer generelt til norsk lover og forskrifter som også inkluderer opplæringsloven. Men det kan også være mulig at hun referer til skolens styringsdokumenter som lærerplanen, og da kan man spørre seg hvorfor hun ikke har brukt verdier som respekt, toleranse og å kunne leve i et mangfoldig samfunn, som kriterier til å vurdere hvordan hun skal klassifisere kontroversielle temaer. Når hun sier at hun ikke kan si om hun er enig i brenningen av Koranen eller ikke, er det på grunn av lovverket eller hennes forståelse av nøytraliteten? Ut ifra det vi har sett kan vi tolke det som at Maryams sterkt ønske om å fremstå som nøytral lærer kan påvirke hennes tilnærming til kontroversielle temaer.

Når det gjelder Hayat's forståelse av kontroversielle temaer forteller hun at:

*«kontroversielle temaer er temaer som kan være problematiske på mange måter og kan by på misforståelser, uenigheter, grupperinger, hat og*

*mistillit. Blant annet brenningen av Koranen, SIAN-demonstrasjoner, karikaturtegningene, teologiske spørsmål, kjønnsidentiteter, homofili og at elevene faster på skolen».*

Her legger Hayat vekt på konflikt og å uenigheter i samfunnet, men tamer som kan også være utfordrende i skolekontekst. Etter at Hayat har definert kontroversielle temaer og har nevnt eksempler på dem, forteller hun om hvordan hun underviser om slike temaer:

*«jeg kan godt tenke og mene mye, men det er viktig at jeg er nøytral og ikke roper høyt, at jeg synes vi skal være imot karikaturtegningene, fordi det er ikke målet mitt. Men jeg er veldig tidlig på at det kan oppleves krenkende for mange»*

Her trekker Hayat viktigheten av å være nøytral og at hennes personlig meninger ikke trenger å rope høyt. Hayat, i likhet med Maryam, tar ikke stiling til om karikaturtegningene kan være hatytring eller ikke, men at noen kan bli krenkt av det. Dette tolker jeg som at Hayat underviser om karikaturtegningene som «politisk åpent spørsmål», noen som hun også har gjort med brenningen av Koranen og SIAN-demonstrasjoner. Men når det gjelder om elevene burde få lov å faste på skolen, understreker hun at elevene kan ikke bli nektet å praktisere sin religion på skolen. Derfor tolker jeg spørsmålet om elevene skal få lov å faste på skolen eller ikke blir «et politisk lukket spørsmål» ifølge Hayat. Man kan tolke det Hayat gjør som at religionsfriheten og retten til å praktisere egen tro på skolen, er en viktig del av elevens selvrealisering og identitet utvikling på skolen. Men når det gjelder karikaturtegningene kan man lure på hvorfor hun trekker inn nøytralitets begrepet? En mulig forklaring på de kan være at hennes sterkt ønske om å fremstå som nøytral lærer kan påvirke hennes tilnærming til kontroversielle temaer.

Når det gjelder homofili som Hayat har nevnt som et eksempel på kontroversielle temaer forteller hun at selv om hun legger vekt på toleranse og respekt når det kommer til homofili og kjønnsidentiteter, understreker hun at

elevene har lov å mene om homofili er greit eller ikke, siden man kan mene hva man vil. Derfor blir spørsmålet om homofili er greit eller ikke blir «et politisk åpent spørsmål», men samtidig forteller hun at:

*«Jeg legger også vekt på at muslimer ikke er kun opptatte om halal eller haram, for å nøytralisere samtalen og ikke skremme de bort fra homofili. Jeg tenker at vi ser kontroversielle temaer litt utenfra og ikke innenfra, og ikke sånn vi muslimer eller kristne mener sånn og sånn»*

Når Hayat sier «for å nøytralisere samtalen» kan det oppleves som at hun trår i lærerrollen som muslim og snakker på vegne av muslimer, hvor hensikten er å «ikke skremme de bort fra homofili». Har antar hun at det finnes en tanke om at muslimer er kun opptatt av halal og haram og derfor bruker hun sin lærerrolle for å styre elevene bort, positiv styring, fra et slik syn på homofili. Samtidig så bruker hun først «jeg» og deretter «vi», og kobler elevene med seg selv og snakker om «vi». Dette kan tolkes som at både henne og elevene bør se på kontroversielle temaer med et utenfra perspektiv. Her kan det oppfattes som at Hayat kombinerer mellom to ulike roller når hun måter de antakelsene som finne om homofili. Hun kombinerer mellom rollen som «nøytraliserer samtalen» og hennes lærerrolle som sier at elevene må se på kontroversielle temaer utenfra.

#### 4.6 Oppsummering av funn

Her skal jeg presentere resultater på min problemstilling «*Hvordan påvirkes muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i KRLE av formålformuleringen i faget?*» jeg skal først presentere hvordan respondentene forstår KRLE-faget, deres relasjoner med elevene og kollegaer og til slutt skal jeg presentere hvordan respondentene underviser om kontroversielle temaer i faget.

I dette analyse kapitlet har det kommet frem at respondentene har forstått KRLE-faget som et fag som ikke skal bare undervise om fakta kunnskap, men også gi elevene evnen til forståelse og refleksjon. De har inkludert i undervisningen temaer som er kontroversielle og vanskelig å snakke om siden



de er preget av uenigheter og konflikter. Blant annet at Maryam foreslå å bruke hijab-konflikten som inngang til å snakke om religionsfrihet, mens Hayat har brukt konflikten rundt karikaturtegnene til å snakke om ulike former for religionskritikk og ytringsfrihet. For å kunne snakke om slike temaer har de tatt ulike tilnærminger til faget, men deler noen felles oppfatninger på hva faget skal realiserer. Samlet sett ser de KRLE-faget som et fag som skal fremme mangfold, respekt, og inkludering i samfunnet, også legger de vekt på å utvikle elevenes holdninger og respekt for ulike perspektiver og levemåter. De legger også vekt på at faget skal bidra til å forme gode medborgere som er komfortable med å møte det ukjente og respektere ulike perspektiver.

Respondentene har også nevnt viktigheten av å fremstå som nøytral lærer i undervisningen. Og på grunn av de antakelsene som finnes i faget, har de vært tydelig på at de er nøytrale lærere. Dette har de gjort på ulike måter: både Hayat og Maryam antar at elever ikke ser på dem som nøytrale på grunn av hijaben de bærer, derfor har de tatt opp dette temaet med elevene i klasserommet. Ahmed, derimot, har valgt et bevisst grep ved å unngå å snakke om religion utenfor undervisningssammenheng.

I analysen av datamaterialet har det kommet frem at respondentenes relasjoner med elevene er påvirket av de antakelsene de tidligere har nevnt. Disse antakelsene har påvirket deres undervisning ved at de begrenser elevers innspill for å fremstå som nøytrale lærere. Maryam, for eksempel, har gjort dette ved å ikke anse elevers refleksjoner og innspill om kontroversielle temaer som kritiske nok. Derfor oppfordrer hun elevene til å være svært kritiske når det gjelder karikaturtegnene. Hun blir også ekstra nøye med å innta et utenfra-perspektiv. På den andre siden begrenser Hayat elevers innspill i klasserommet ved å unngå visse spørsmål, grunnen til dette er fordi hun anser det som problematisk når elevene spør om hva som er normativt tillatt eller ikke tillatt ifølge islam.

Det har også blitt avdekket at respondentene benytter sin religiøse bakgrunn som en ressurs i undervisningen for å gi elevene førstehåndserfaring med hvordan de praktiserer sin religion. Ahmed og Maryam bruker sin bakgrunn for å supplere mer informasjon enn det som finnes i lærebøkene om islam og for å besvare spørsmål elevene har om islam. Hayat balanserer mellom sin private rolle og lærerrollen for både å styrke elevens identitet på skolen og samtidig opptre som en nøytral lærer.

Det ble tydelig at antakelser har påvirket relasjonen mellom respondentene og deres kolleger. Respondentene må finne en balanse mellom egne personlige erfaringer og sin rolle som profesjonelle lærere når de står overfor slike antakelser. Når Ahmed møter antakelser fra kolleger, må han veie sin personlige mening om kontroversielle temaer mot sin profesjonelle lærerrolle, som innebærer å respektere ulike levemåter, men samtidig understreke at han har en tradisjonell forståelse til familiestruktur. Maryam, på sin side, møter religionskritikk og velger å forsvare seg mot denne konfrontasjonen ved å bruke hennes personlige erfaringer. Som en religionslærer foreslår hun også hvordan hijab-konflikten i Iran kan benyttes som en ressurs i undervisningen.

Når det kommer til undervisning om kontroversielle temaer, kom det frem at temaer med empirisk og vitenskapelig bevis, som biologisk kjønn, ikke ble undervist som kontroversielle, men som "politisk lukket spørsmål". Dermed ble vitenskapen, for Ahmed et kriteriet for å skille mellom kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer. Lovverket ble også brukt som et kriteriet for å skille mellom kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer. Alle respondentene påpekte at rasisme og diskriminering ikke er kontroversielle temaer, og derfor ble de behandlet som "politisk lukket spørsmål" ettersom de kan kategoriseres som hatytringer.

Når det gjelder temaer som brenningen av Koranen, karikaturtegningene, SIAN-demonstrasjoner, kjønnsidentiteter og homofili, ble de behandlet som kontroversielle temaer og "politisk åpne spørsmål". I slike temaer fikk elevene

muligheten til å uttrykke sine personlige meninger, men samtidig respondentene understreket at respekt og toleranse er viktige mål som elevene må lære seg for å kunne leve sammen til tross for ulike meninger og synspunkter.

Det ble ikke avdekket at verdier som respekt, toleranse og å kunne leve i et mangfoldig samfunn ble brukt som kriterier eller begrunnelse for å vurdere hvordan temaer som brenning av Koranen, karikaturtegningene, SIAN-demonstrasjoner, kjønnsidentiteter og homofili skal klassifiseres. Det som også ble observert, var at begrepet nøytralitet ble brukt som et argument på hvordan respondentene skal forholde seg til slike temaer. En forklaring på dette kan være at respondentenes sterke ønske om å fremstå som nøytrale lærere har påvirket hvordan de klassifiserer slike temaer.

## 5. Drøfting

Problemstillingen som jeg undersøker i dette forskningsprosjektet er «*Hvordan påvirkes muslimske læreres undervisning om kontroversielle temaer i KRLE av formålformuleringen i faget?*». For å svare på problemstillingen skal jeg drøfte oppgavens funn. Jeg skal først drøfte hvordan respondentenes forståelse til faget formålformuleringen av påvirket av fagets tredje rom og hybriditeten. Deretter skal jeg drøfte deres relasjoner mellom elever og kollegaer og hvordan den kan ha påvirket undervisningen. Til slutt skal jeg drøfte hvordan undervisningen om kontroversielle temaer er påvirket av fagets formålformulering.

### 5.1 Det tredje rommets påvirkning i KRLE-faget

Respondentenes forståelse av KRLE-faget har vist muligheten til å gi elevene innsikt i hvordan de kan leve sammen, til tross for de ulike perspektivene og holdningene som finnes (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Samt håndtere spørsmål som består av konflikter og utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Men når det gjelder de prinsippene for skolens praksis, at det er ikke alltid det finnes sikre svar på kompliserte pedagogiske spørsmål, og dermed krever den lærerens vurderingsevne. Har det vist seg at fagets tredje rom og respondentenes hybride lærerrolle har påvirket undervisningen.

Svarene fra respondentene, der det var en kobling mellom deres erfaring med å undervise om kontroversielle temaer og deres religiøse bakgrunn, viste at respondentene befinner seg i KRLE-fagets tredje rom. Dette er noe Nicolaisen (2013) har påpekt at KRLE-faget er et møtepunkt mellom ulike forståelser og perspektiver på religion (Nicolaisen, 2013, s. 48). Jeg vil benytte begrepet bevisst hybriditet for å argumentere for at respondentene har en hybrid lærerrolle der de kombinerer ulike forståelser og tilnærminger til faget. For eksempel, når Ahmed sier at han ikke snakker om religion på skolen og at religion i skolen er en "privat greie", støtter dette ideen om at Ahmed kombinerer ulike syn og perspektiver på religionens plass i samfunnet. Dette skyldes at Ahmed faktisk

snakker om religion på skolen, ettersom han er en religionslærer, og han diskuterer religion med kollegaer når de spør om hans syn på homofili. Han er også åpen med elevene om hvordan han praktiserer sin egen religion.

(Stockhammer, 2012) påpeker at i en bevisst hybriditet blir ulike kontraster ikke blandet sammen, men derimot stilt opp mot hverandre i en dialektisk form for å sjokkere og utfordre (Stockhammer, 2012, s. 12). I vårt tilfelle blir kontrastene satt opp mot hverandre for å tydeliggjøre konteksten som KRLE-faget befinner seg i, og hvordan respondentene forsvarer seg mot antakelsene som eksisterer i dette rommet.

På den ene siden inntar Ahmed en rolle der religion er en privatsak som skal holdes adskilt fra offentligheten, mens på den andre siden viser hans undervisning og samhandling med kollegaer at hans religiøse identitet ikke kan skilles fullstendig fra hans profesjonelle lærerrolle. Derfor skaper Ahmed en hybrid lærerrolle der han kombinerer ulike verdier og synspunkter for å skape noe nytt som verken er den ene eller den andre (Bhabha, 2012, s. 37). Ahmed tar en hybrid lærerrolle der han på den ene siden forteller å være helt nøytral og "forholder seg kun til pensum" når han ønsker å fremheve sin rolle som en nøytral lærer. Men på den andre siden forteller han elevene om hvordan han feirer Eid når han ønsker å gi dem en "førstegangserfaring" for å bekjempe "fremmedfrykt".

Den bevisste hybriditeten der ulike kontraster stilles opp mot hverandre, kan også brukes for å plassere mine respondenters uttalelser i konteksten av det tredje rommet, for å klargjøre at de har en hybrid lærerrolle. Uttalelser som "min personlige mening er irrelevant" og "det er noen ting som blir borte ... min personlige mening" fremhever respondentenes nøytralitet i klasserommet. Samtidig inneholder uttrykk som "hvordan jeg og min familie feirer Eid .. gir elevene en førstegangserfaring" og "min bakgrunn gir meg muligheten til å forklare spørsmålene til elevene" fremhever bruken av egenbakgrunn som en

ressurs i undervisningen for å oppnå fagets mål, som å bekjempe fremmedfrykt og vise ulike levemåter.

Disse kontrastene blir ikke satt opp mot hverandre for å kritisere respondentene for å bruke sin bakgrunn i klasserommet på en måte som avviker fra det de uttrykker i intervjuet. Tvert imot er slike kontraster som finnes i respondentenes uttalelser viktige for å belyse deres erfaringer og opplevelser, og at «without the doubleness .... It would be difficult to understand the anxiety provoked by the hybridizing of language» (Bhabha, 2012, s. 83).

Med det tredje rommet som kontekst for faget og respondentenes hybride lærerrolle i bakhodet, argumenterer jeg for at kontrastene som er nevnt tidligere understreker at respondentene ikke har en absolutt forståelse av nøytralitet i lærerrollen. Imidlertid er antakelsene respondentene beskriver så sterke at de føler behov for å komme med uttalelser som "min personlige mening er irrelevant" og "jeg forholder meg kun til pensum" for å tydeliggjøre deres nøytralitet.

Respondentene selv har uttrykt at det er utfordrende å opprettholde absolutt nøytralitet i undervisningen. Dette er noe Moen (2013) støtter og viser til, at absolutt-nøytralitet er umulig når man jobber som lærer, jo med at elevene blir kjent med læreren som individ som har retten til å engasjere seg i ulike religiøse aktiviteter (Moen, 2013, s. 70-71). Vince (2020) viser til at muslimske lærer ikke har en streng nøytralitets forståelse, og derfor bruker de deres religiøse bakgrunn i undervisninger (Vince, 2020, s. 378). Men hvordan vil respondentens streke ønske for å fremstå som nøytrale lærere vil påvirke deres relasjoner med elevene i undervisningen.

## 5.2 Nøytralitetsmålet: Antakelsers effekt på elevinnspill i undervisningen

Relasjonen mellom respondentene og elevene var preget av usikkerhet om hvorvidt elevene oppfattet dem som nøytrale lærere i klasserommet. De har understreket at deres religiøse tilknytning var synlig for elevene, spesielt for Maryam og Hayat, som antok at de kunne fremstå som mindre nøytrale på grunn

av hijaben. Antakelsene som finnes i det tredje rommet har dermed begrenset hvordan Hayat utnytter spørsmålene hun får fra elevene, mens Maryam ikke anser elevene som kritiske nok når det gjelder kontroversielle temaer. Begge har på denne måten begrenset elevdeltakelsen i klasserommet. Eidhamar (2019) påpeker at et trygt klassemiljø er viktig, og at læreren derfor ikke kan opptre som en robot i undervisningen. Målet er heller å være upartisk i forhold til sannhetsspørsmål (Eidhamar, 2019, s. 37).

Når Hayat ble spurt om kyllingsalat fra Rema 1000 var Halal eller ikke, kunne man betrakte spørsmålet som en ressurs som kan brukes for å realisere skolens verdier som respekt, toleranse og å kunne leve i et mangfoldig samfunn. Dette kan gjøres på ulike måter, blant annet ved å fremheve mangfoldet blant religiøse mennesker når det kommer til hvordan de ønsker å forholde seg til egne overbevisninger, og at eleven må respektere andres valg. Men denne forståelsen ble ikke utforsket da eleven stilte dette spørsmålet til Hayat, og det kan være ulike forklaringer på det. På den ene siden kan det være slik hun sa, at det kan være elever som kommer fra ulike hjem, derfor kan det være utfordrende å ta stilling til slike spørsmål. På den andre siden kan det være en annen forklaring som passer konteksten til Hayats lærerrolle. Det er slik at når hun får spørsmål om kontroversielle temaer, er det viktig for henne å «ikke påvirke elevene på den måten» og derfor blir det viktigere å fremstå som en nøytral lærer. Derfor svarer hun med «det er ikke vår oppgave».

Dette stemmer også overens med Maryams forhold til elevene når hun snakker om usikkerheten hun føler når elevene kommer med innspill i undervisningen om kontroversielle temaer som hun antar berører henne på grunn av hennes bakgrunn. Hennes hybride lærerrolle innebærer å kombinere ulike roller og perspektiver. Maryam inntar en religionskritikk rolle når hun oppfordrer elevene til å være kritiske til karikaturtegningene, som for eksempel når hun sier «det burde ha vært lov å tegne profeten». På den ene siden kan man argumentere for at det Maryam gjør er å vise elevene forskjellige sider av saken med fokus på

kritisk tenkning, noe som er viktig for KRLE-faget som et ordinært skolefag (Andreassen, 2008, s. 148). Men motivasjonen bak hennes valg var usikkerheten hun følte om hvorvidt elevene våget å komme med kritiske tanker til henne.

Dette stemmer overens med Ahmeds utsagn om at religion skal være en «privat greie», noe som også kan tolkes som at han inntar en rolle som begrenser religion til den private sfæren.

Argumentet er ikke at respondentene mangler pedagogisk kunnskap om hvordan læreren kan bruke elevenes deltakelse i klasserommet som en ressurs; tvert imot dette er noe de har utviklet gjennom flere år som lærere, og det kommer tydelig frem under intervjuene. Det som skal fremheves her, er å vise hvordan deres hybride lærerrolle, hvor de kombinerer ulike tilnærminger og perspektiver på grunn av fagets tredje rom, påvirker dem. På den ene siden fremstår de som lærere som anerkjenner mangfold og religiøs bakgrunn som en ressurs, men når de ønsker å forsvare seg mot antakelsene, tar de et kritisk perspektiv og tilnærming. Derfor har dette påvirket hvordan de underviser om kontroversielle temaer og i hvilken grad undervisningen er i samsvar med fagets formålformulering.

### 5.3 Kollegaers spørsmål som påvirkningsfaktor

Ved å undersøke respondentenes forhold til kollegaer, ser vi at de er fornøyde med deres jobb og har et positivt samarbeid med sine kollegaer. Imidlertid er det viktig å påpeke at hvordan KRLE-faget blir undervist i klasserommet blir påvirket av kollegaers holdninger til både læreren og religionen. Nicolaisen Nicolaisen (2013) påpeker at en sosialkonstruktivistisk tilnærming kan anvendes for å analysere fagets kontekst. Hun viser til at KRLE-faget inneholder en kunnskapsstruktur som er relevant for både studenter og lærere, en struktur som er formet av de som utformer læreplanen og andre aktører innen feltet (Nicolaisen, 2013, s. 148). Begge spørsmålene som respondentene har mottatt fra kollegaene kan derfor påvirke undervisningen deres om kontroversielle temaer. Dette kan forsterke de eksisterende antakelsene de hadde, nemlig at



deres synlig religiøse identitet bidrar til at de ikke blir oppfattet som nøytrale lærere.

Det er rom for ulike tolkninger av intensjonen bak spørsmålet Ahmed mottok om hans syn på homofili. Mens når Maryam derimot blir konfrontert med påstanden at hijab bruken står ikke i verken Koranen eller hadith, kan dette tolkes som en form for religionskritikk. Dette er spesielt utfordrende siden hun som religionslærer selv bruker hijab. Felles for begge respondentene er at de møter antakelser basert på deres religiøse bakgrunn, og deres identitet er begrenset til bare å være muslimer.

Problemet med denne begrensningen av deres identitet er at de ikke bare er muslimer, men også lærere som følger læreplanen. Det blir derfor utfordrende å begrense deres identitet, siden de har en hybridlærerrolle, som kombinerer ulike roller, perspektiver og livsstiler. De balanserer mellom å uttrykke deres religiøsitet ved å be på skolen når de har pauser og ta fri fra jobb for å feire Eid, og å oppmuntre elevene til å leve i et mangfoldig samfunn preget av forskjellige seksuelle orienteringer, religioner og kulturer, uavhengig av hva som er normativt tillatt i islam. Bhabha (2012) kan utfordrere kollegaers spørsmål til respondentene, ettersom han utfordrer ideen om kultur som original og homogen, siden folk bygger deres kultur fra ulike kilder (Khan, 1998, s. 464). Tuna (2020) har vist noe lignende, at lærere med muslimske bakgrunn ofte får spørsmål fra kollegaer om problemstillinger som er knyttet til bruken av hijab på skolen, fasting og kjønnsfordelt svømmeundervisning, noe som fører til at lærere opplever at de må være representanter for islam og reflektere rundt alle religiøse og kulturelle utfordringer for alle muslimer i verden (Tuna, 2020, s. 7-9).

Dette kan forklare hvorfor respondentene ønsker å framstå som nøytrale i klasserommet. Spørsmålene de mottar fra kollegaer kan forsterke deres antakelse om at de ikke blir sett på som nøytrale lærere, noe som gjør det ekstra viktig for dem å fremstå som nøytrale. I det følgende delkapitlet vil jeg

argumentere for og imot hvordan respondentene har undervist om kontroversielle temaer og i hvilken grad dette er i tråd med fagets formålsparagraf.

#### 5.4 Kriterier som ikke støtter fagets formålformulering

Det som er relevant for dette prosjektet når det gjelder debatten knyttet til kriteriene som skal brukes for å klassifisere temaer til kontroversielle og ikke-kontroversielle temaer, er i hvilken grad de er relevante for en klasseromskontekst og kan fremme fagets formålsformulering. Emil (2020) mener at debatten om kontroversielle temaer er uoversiktlig, og at kriteriene som brukes er begrenset til kontekst og ikke alltid tilpasset ulike kontekster og formål. Respondentene har ulike forståelser av hva et kontroversielt tema er og hvorfor er tema kontroversielt. Ahmed bruker en behavioristisk forståelse av kontroversielle temaer, mens Hayat og Maryam bruker et politisk autentisk kriteriet. Jeg vil diskutere disse perspektivene i forhold til hverandre.

Ahmed benytter det behavioristiske kriteriet for å avgjøre om et tema er kontroversielt eller ikke. Dette kriteriet tar utgangspunkt i antall personer som er uenige om temaet for å avgjøre om det er kontroversielt (Bailey, 1971, s. 69). Derfor mener han at homofili er kontroversielt fordi mange er uenige om det, og derfor underviser han om det som et politisk åpent spørsmål. Dette gjelder ikke bare for Ahmed, men også for Maryam og Hayat, selv om de bruker det politisk autentiske kriteriet.

Men hvorfor mener respondentene at homofili som seksuellegning er et kontroversielt tema, særlig i Norge hvor det er lovlig å være homofil og å ha andre seksuellegning? Det kan være problematisk dersom homofili som seksuellegning blir et kontroversielt tema, kun fordi det er mange som er uenige om det er moralsk riktig eller ikke. Dette er fordi det å avgjøre hva som er seksuelt moralsk riktig kan være en utfordrende oppgave i et klasserom preget av mangfold i form av religiøs tilhørighet, seksuellegning og kulturell bakgrunn. I en viss grad kan man også si at skolen ikke tar stilling til hva som er seksuelt

moralsk riktig. Dette støttes av Eidhamar (2019), som argumenterer for at læreren ikke skal ta stilling til sannhetsspørsmål. Hand (2007) argumenterer for at diskusjonen om hvorvidt homofili er moralsk riktig, ikke tilhører skolen. Han mener at kriteriene som kategoriserer homofili som et kontroversielt tema kan utfordres av en rasjonell tilnærming; det eneste synspunktet som har rasjonell støtte er det synet på at homoseksuelle handlinger har moralsk legitimitet, og derfor skal dette synet fremmes. Av den grunn blir homofili ikke et kontroversielt tema og skal undervises som et lukket spørsmål. ifølge han (Hand, 2007, s. 84).

Selv om at man kan støtte seg til det Hand (2007) argumenterer for, at homofili som seksuellegning skal undervises som et politisk lukket spørsmål, kan man også være uenig i måten han argumenterer på. Han argumenterer for at homofili som seksuell orientering skal undervises som en moralsk korrekt og legitim handling, det vil si at han inntar et normativt standpunkt. Dette kan problematiseres på samme måte som man kan problematisere respondentenes begrunnelser for at homofili skal undervises som politisk åpent spørsmål. Dette skyldes at respondentenes argument baserte seg på at det kan være mange som er uenige i om det er moralsk riktig. Hand (2007) gjør noe lignende når argumentet han passerer seg kun på rasjonalitet og bestemmer hva som er normativt moralsk riktig handling.

Hess og McAvoy (2015) mener at Hands tilnærming til kontroversielle temaer, det epistemiske kriteriet, er for snevert og ekskluderer en del relevante temaer skolen skal forberede elevene på (Hess & McAvoy, 2015, s. 168). Flensner (2020) viser til at Hand (2007) sitt epistemiske kriteriet er utfordrende i KRLE-faget, siden han ser på religiøse begrunnelser som ikke-rasjonelle (Flensner, 2020, s. 3).

Seksuellegning, som homofili, er mer etablert i læreplanen i forhold til andre kontroversielle temaer. Mens når det gjelder hvordan Hayat og Maryam forstår kontroversielle temaer, viser det seg at de legger vekt på kontroversielle temaer

som er debattert i offentlig rom og er mer samfunnsproblemer og ikke har etablerte svar. Dette inkluderer blant annet karikaturtegningene, brenningen av Koranen og SIAN-demonstrasjoner. Derfor kan deres forståelse klassifiseres som politisk autentisk kriteriet, som klassifiserer et tema som kontroversielt dersom temaet har en gjennomslagskraft i det offentlige rom og samtidig dukker opp i retten og politiske plattformer (Hess & McAvoy, 2015, s. 168).

Dette kriteriet kan på den ene siden være til fordel og på den andre siden utfordrende. På den ene siden fordelen med det politisk autentiske kriteriet er at det inkluderer temaer som dukker opp i samfunnsdebatten, og klasserommet kan brukes som en refleksjons- og drøftingsarena, fremfor et sted hvor det kun finnes ett riktig svar. En slik tilnærming til "kompliserte spørsmål" som ikke alltid har et entydig svar, som beskrevet i den overordnede delen av opplæringen, kan gi elevene muligheten til å kunne leve i et uenighetsfelleskap hvor til tross for uenigheter, klarer folk å leve sammen.

På den andre siden kan det politisk autentiske kriteriet oppleves utfordrende. Hvordan skal læreren opprettholde balansen mellom å undervise i aktuelle politiske kontroversielle temaer og samtidig skape et trygt klassemiljø hvor alle elevene er velkomne? Dette er noe Hess og McAvoy (2015) selv har problematisert, men allikevel slutter de seg til det politisk autentiske kriteriet. Dette kriteriet kan oppleves utfordrende fordi, særlig i KRLE-faget, temaer som brenningen av Koranen, SIAN-demonstrasjoner, karikaturtegningene og kjønnsidentiteter kan berøre identiteten til elevene i klasserommet. Hvis læreren underviser i kontroversielle temaer som politisk åpne spørsmål, kan man hevde at dette kan føre til at den polariserende diskursen fra samfunnet kommer inn i klasserommet, noe som kan ha en negativ innvirkning på klassemiljøet.

En annen utfordring knyttet til undervisning om kontroversielle temaer som åpne eller lukkede spørsmål er å avgjøre hvilke resultater som er ønskelige når respondentene har valgt å undervise om temaer som brenningen av Koranen,

SIAN-demonstrasjoner, karikaturtegningene og kjønnsidentiteter som åpne spørsmål.

Ifølge Hand (2008) lærere bør undervise om kontroversielle temaer på en åpen måte, der de forholder seg nøytrale og ikke fremhever ett perspektiv over det andre. I en skolekontekst er det ønskelig at elevene utvikler respekt, toleranse og medmenneskelighet, slik det er nevnt i læreplanen. Hvis en lærer legger opp undervisningen om karikaturtegningene slik at religionskritikk perspektiver likestilles med perspektiver som klassifiserer karikaturtegningene som hatefulle ytring og diskriminering, kan dette sende et feil signal om at religionsfrihet og toleranse ikke blir vektlagt. Dette gjelder også for andre temaer, som for eksempel kjønnsidentitet. Hvis læreren likestiller perspektiver og synspunkter som problematiserer kjønnsidentiteter, kan det føre til at perspektiver og synspunkter som kan oppleves som krenkende og diskriminerende for noen, blir likegyldige sammenlignet med perspektiver som ønsker å fremme mangfold og respekt. Poenget som skal fremheves her er, i en klasseromskontekst hvor det er mangfold i form av kjønn, seksuellegning og religiøse bakgrunn, er det viktig at læreren sørger for at elevene blir anerkjent for hvem de er. Derfor kan det være hensiktsmessig å vurdere hvilke kriterier som skal brukes utefra skolens verdigrunnlag som passerer seg på respekt og toleranse.

Det kan være ulike årsaker til at respondentene har valgt å fremme respekt og toleranse i temaer som rasisme og diskriminering, men ikke i samme grad for andre kontroversielle temaer.

### 5.5 Fravær av klare retningslinjer og nøytralitetsønske

Det kommer frem at respondentene har undervist om temaer som har empirisk støtte, som biologisk kjønn, som empirisk lukkede spørsmål. Samtidig har temaer som klassifiseres som hatytringer og diskriminering i lovverket, som for eksempel rasisme, blitt undervist som politisk lukkede spørsmål.

En forklaring på dette kan være at empiriske spørsmål og temaer som støttes av lovverket er enklere å håndtere siden de har klare rammer og retningslinjer. Hess

og McAvoy (2015) argumenterer for at temaer som er empirisk lukkede ikke bør undervises som åpne spørsmål, da dette kan forvirre elevene i temaer der det finnes velbegrunnede svar og kan bidra til polarisering (Hess & McAvoy, 2015, s. 163). Dette gjelder særlig for temaer innenfor fag som matematikk og naturfag, der det ofte finnes klare og velbegrunnede svar.

Dette gjelder også temaer som rasisme, hvor man kan begrunne undervisning med menneskerettigheter og skolens verdier. Flensner (2020) har vist at temaer som kvinnelig omskjæring, tvangsekteskap, barneekteskap og likestilling blir undervist som politisk lukkede spørsmål, og at lærerne hun observerte refererte til menneskerettigheter og styringsdokumenter (Flensner, 2020, s. 7). Derfor kan man argumentere for at temaer som har klare retningslinjer i styringsdokumentene, som læreplanen, og temaer som er empirisk begrunnet, er enklere å ta stilling til.

Men når det gjelder temaer som ikke har klare retningslinjer på hvordan læreren skal ta stilling til de, har det vist å være utfordrende for respondentene. De har valgt å holde seg nøytrale i forhold til kontroversielle temaer som karikaturtegningene, brenningen av Koranen, SIAN-demonstrasjoner og kjønnsidentitet. Det er en ting å undervise om slike temaer som åpne spørsmål, men det er også verdt å merke seg at respondentene ikke vil ta stilling til de, fordi de ønsker å fremstå som nøytrale. Forklaringen på deres nøytralitetsfremheving kan være på grunn av de antakelsene som finnes i fagets tredje rom og deres hybridlærerrolle.

## 6. Konklusjon

Målet med denne masteroppgaven var å undersøke hvordan tre lærere med muslimsk bakgrunn underviser om kontroversielle temaer i KRLE-faget, og hvorvidt undervisningen deres er påvirket av fagets formålformulering. Gjennom arbeidet med oppgaven ble det klart at det ikke er enkelt å gi et entydig svar på dette, gitt kompleksiteten i respondentenes

undervisningsmetoder. Forskningsprosjektet kunne kanskje gitt et klarere bilde av hvordan respondentene forholder seg til fagets formål dersom jeg hadde konsentrert meg om et sentralt kjerneelement av KRLE-faget, i stedet for den generelle "formålsformuleringen" som jeg har valgt i problemstillingen. En annen begrensning kan være valget av teoretisk rammeverk for oppgaven. Det kunne gitt et klarere bilde av antakelsene respondentene møter i fagets "tredje rom", dersom jeg hovedsakelig hadde brukt en postkolonial diskurs som analyserer makt og marginalisering i KRLE-faget, i stedet for et tredelt teoretisk rammeverk.

Til tross for disse utfordringene, ble det gjort noen funn om hvordan mine tre respondenter underviser om kontroversielle temaer i henhold til fagets formålformulering i KRLE-faget. Det ble tydelig at respondentene vektlegger respekt, toleranse og evnen til å leve i et mangfoldig samfunn som grunnlag for undervisningen, med visse unntak. Disse unntakene oppstår når de underviser om kontroversielle temaer, hvor de ofte føler at de må forsvare sin rolle som lærer ved å sørge for å fremstå som nøytrale. Dette kan begrense lærerens evne til å gjøre klasserommet til et inkluderende miljø preget av respekt og toleranse. Grunnen til at de føler et behov for å forsvare sin lærerrolle er fordi det har kommet frem at respondentene antar at de ikke blir sett på som nøytrale lærere på grunn av deres synlige religiøse identitet. Dette var spesielt viktig for Maryam og Hayat, som bruker hijab i klasserommet, og føler at dette blir sett på som et religiøst symbol som svekker deres nøytralitet i elevenes øyne.

### 6.1 Videre forskning på tema

Det ville være interessant å utføre ytterligere forskning på hvordan lærere med muslimsk bakgrunn, uavhengig av om de underviser i KRLE eller ikke, kan styrke skole-hjem-samarbeid med foreldre som også har bakgrunn i islam, for å bidra til mindre kontrovers i skolemiljøet. Dette er fordi, under arbeidet med prosjektet kom det frem noen interessante observasjoner. Da jeg spurte Hayat

om hennes erfaringer som lærer med islamsk bakgrunn, spesielt i forhold til skole-hjem-samarbeid, svarte hun:

*«Når jeg møter foreldre blir de veldig komfortable veldig fort. Det kommer noen fedre som ikke ønsker å håndhilse og det er en tidlig forståelse mellom oss at det er helt greit. Og det er andre ting, som at man bruker begreper som Innsha-Allah, Masha-Allah og Aslamu-alykum».*

Hayats uttalelser kan tolkes som at hun primært refererer til muslimske fedre, og ikke foreldre generelt. Hun opplever at hennes egen bakgrunn er en ressurs i møtet med muslimske foreldre, og at hennes felles forståelse med disse kan bidra til å redusere kontroversen rundt temaer som håndhilsning. På grunn av denne felles forståelsen blir slike potensielle kontroversielle temaer mindre problematiske på grunn av hennes fellesforståelse med foreldre.



## 7. Litteraturliste

- Alnes, E. & Sollund, S. (2020). *Kunnskapsministeren seier norske lærerar står fritt til å vise Muhammed-karikaturar*. NRK.  
<https://www.nrk.no/norge/kunnskapsministeren-seier-norske-laerarer-star-fritt-til-a-vise-muhammed-karikaturar-1.15207006>
- Andreassen, B.-O. (2008). *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* [Universitetet i Tromsø].  
<https://munin.uit.no/handle/10037/1570>
- Andreassen, B.-O. (2013). Religion education in Norway: Tension or harmony between human rights and Christian cultural heritage? *Temenos-Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 137-164.  
<https://journal.fi/temenos/article/view/9544>
- Anker, T. (2020). *Analyse I praksis* (1. utg.). Cappelen Damm AS.
- Bailey, C. (1971). Rationality, democracy and the neutral teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Berg, W., Graeffe, L. & Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: A European perspective*. CiCe Thematic Network Project
- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. routledge.
- Brovold, M. M. (2018). Om Postkolonialisme, Migrasjonsprosesser Og Hybride Identiteter. En Lesning Av Eva Scheers (1948). *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/fsp-2018-0002>
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions-og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, (1), 27-46. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/pri.6855>

- English, L. M. (2004). Feminist identities: Negotiations in the third space. *Feminist theology*, 13(1), 97-125.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/096673500401300108>
- Flensner, K. K. (2020). «Teaching Controversial Issues in Diverse Religious Education Classrooms». *Religions*, 11( 9), 465.  
<https://www.mdpi.com/2077-1444/11/9/465>
- Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education*, 5(1), 69-86.  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1477878507073614>
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228.  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x>
- Hess, D. E. & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Cristoffersen, L. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. I(6 utg.). Abstrakt Forlag.
- Khan, S. (1998). Muslim women: Negotiations in the third space. *Journal of women in culture and society*, 23(2), 463-494.  
<https://www.jstor.org/stable/3175099>
- Kozyrev, F. (2011). Russian REDCo findings in support of dialogue and hermeneutics. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 257-270.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01416200.2011.543610>
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)*. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Overordnet del–verdier og prinsipper*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lied, S. (2004). *Elever og livstolkingspluralitet i KRL-faget: mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn* (Publikasjonsnr. 11) [Høgskolen i Hedmark]. <http://hdl.handle.net/11250/133758>
- Mlterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning- En innføring* (3, Red.). Universitetsforlaget AS.
- Moen, O. M. (2013). Åpenhet om eget livssyn overfor elever *Religion og livssyn*, 2, 92.  
[https://www.religion.no/\\_files/ugd/6972da\\_f9d83bcf350e43e98de0ca59d8c1f23c.pdf?index=true](https://www.religion.no/_files/ugd/6972da_f9d83bcf350e43e98de0ca59d8c1f23c.pdf?index=true)
- Nicolaisen, T. (2013). *Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning: egengjøring, andregjøring og normalitet* [Oslo].  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/34852?show=full>
- Stockhammer, P. W. (2012). Questioning hybridity. *Springer-Verlag Berlin Heidelberg, Conceptualizing cultural hybridization: A transdisciplinary approach*, 1-3.
- Sætra, E. (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? En definisjonsteoretisk analyse—og litt om implikasjoner for pedagogisk praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. <https://doi.org/10.18261>
- Tuna, M. H. (2020). Islamic religious education in contemporary Austrian society: Muslim teachers dealing with controversial contemporary topics. *Religions*, 11(8), 392. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/rel11080392>
- Vince, M. (2020). 'Neutrality', Muslimness and the whiteness of RE professionalism. *Journal of Religious Education*, 68(3), 371-383.
- Von der Lippe, M. (2021). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Praktisk spørsmål:

1. hva har du av utdanning?
2. underviser du i andre skolefag enn KRLE?
3. kan du fortelle om hvordan det er å være en religionslærer?
4. kan du beskrive en situasjon eller en hendelse hvor du opplevde at det vær gøy eller spennende å være lærer?

#### Tanker og forståelser til KRLE-faget og lærerrollen

1. hvordan forstår du rollen til en KRLE-lærer?
2. hva er dine erfaringer med denne rollen?

#### Å undervise om kontroversielle temaer

1. hvordan forstår du begrepet kontroversielle temaer?
2. har du opplevd situasjoner eller hendelser som du slev oppfattet som kontroversielt?
3. ble du spurt om din religiøsbakgrunn? Av hvem og hva gjøre du?
4. Hvordan opplever du å undervise i KRLE-faget samtidig ha en livssynsbakgrunn?
5. hvordan underviser du om kontroversielle temaer i klasserommet



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til respondenter

### **Vil du delta i forskningsprosjektet om kontroversielle temaer i KRLE-faget?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan muslimske KRLE-lærere opplever å undervise om kontroversielle temaer i KRLE-faget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg skriver en masteroppgave som har som problemstilling «Hvordan opplever lærere som har islam som livssynsoppfatning å undervise om kontroversielle temaer i KRLE-faget?». Jeg ønsker gjennom en utforskende kvalitativ tilnærming å undersøke opplevelser og erfaringer til muslimske KRLE-lærere med kontroversielle temaer i KRLE-faget. Studien vil ta utgangspunkt i deres egne erfaringer og opplevelser.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan forholder læreren seg til nøytralitet- og objektivitetskravet?
2. Hvordan tilnærmer læreren seg undervisningen om kontroversielle tema?

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

Oslomet- storbyuniversitetet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier for grunnskole og faglærerutdanning.

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

For at du kan bidra til gjennomføringen av forskningsprosjektet, siden oppgavens problemstilling er avhengig av informanter som kan stille seg til intervju.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal delta i et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45 - 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplever å være religionslærer og hvordan du forstår denne rollen, hvordan forstår du begrepet kontroversielle temaer og om du ble spurt om din religiøsbakgrunn. Dine svar fra intervjuet blir registrert elektronisk.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen, lærere, elever og arbeidsgiver.

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne deltakere, og det er oppgavens teori, metode og resultater som skal publiseres. Det er kun studenten og veileder som skal ha tilgang til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Diktafon-appen skal brukes fot lydopptak.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent 15.5.2023 – 15.7.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

På oppdrag fra OsloMet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

**Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter**, ta kontakt med Oslomet- storbyuniversitetet, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier for grunnskole og faglærerutdanning ved å kontakte Knut Aukland på Tlf: [REDACTED] eller epost: [REDACTED].

Vårt personvernombud er Ingrid S. Jacobsen og kan kontaktes på epost:

[personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no). Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Eventuelt student

---