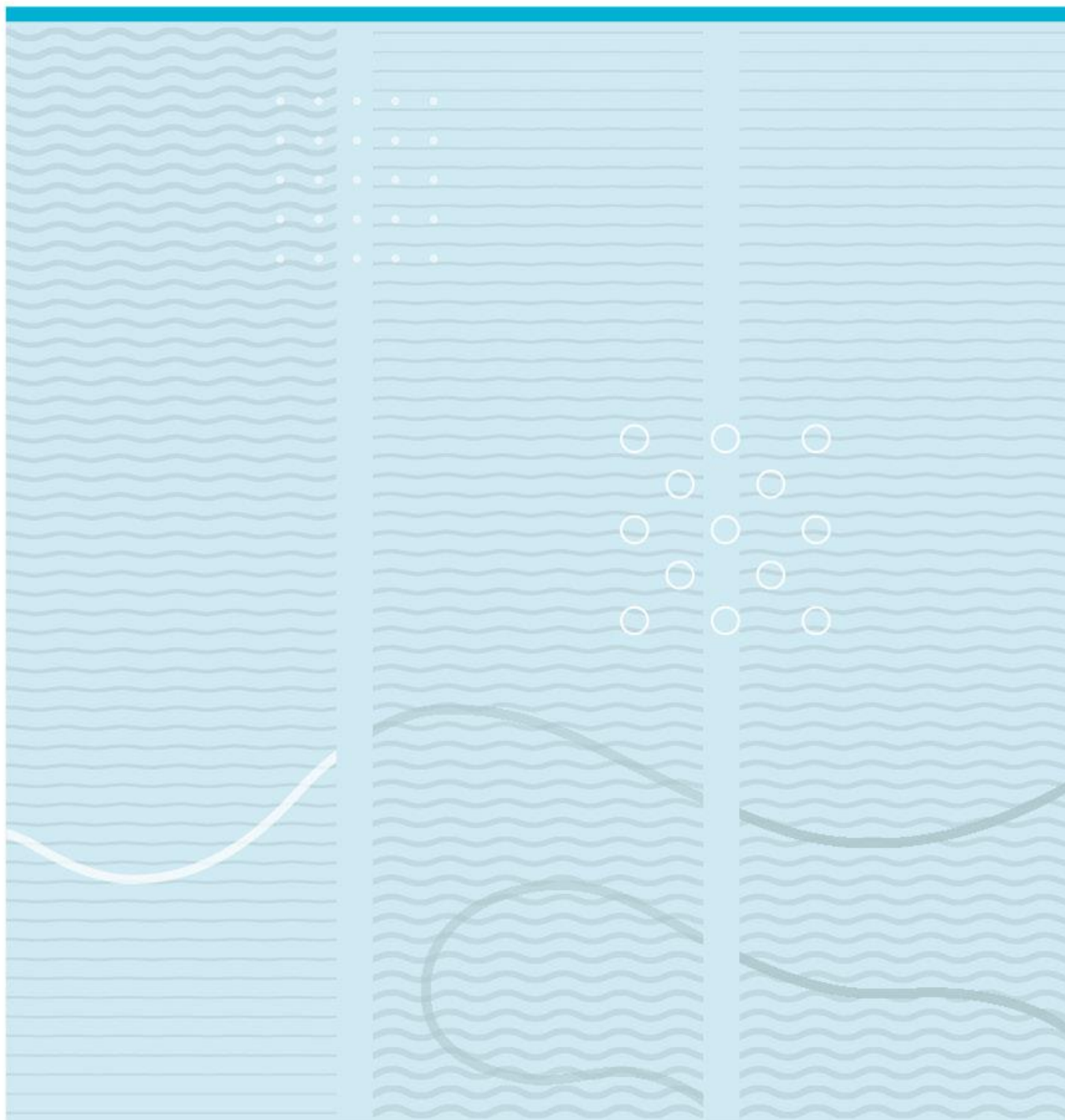


Vår 2023 Ali Mosab Ilyas

I hvilken grad gjenspeiles islams mangfold i norske lærebøker for ungdomstrinnet?

En kvalitativ analyse av tre lærebøkers fremstilling av islam



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ali Mosab Ilyas

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Lærebøker er som et vindu åpnet mot en hel verden av kunnskap. Elever, lærere og skolen som en utdanningsinstitusjon er alle en del av et komplekst system som blir gjensidig påvirket av de innblandede partene. En sentral komponent som vi finner i dette systemet, er læreboka. Læreboka kan benyttes som et verktøy til å kaste lys over sannheter man som kunnskapssøker er på let etter. Dette gir læreboka en særstilling som en hovedkilde, når det kommer til videreformidling av kunnskap gjennom tekst. Derfor er det viktig å ha lærebøker som representerer virkeligheten så realistisk som mulig, med et godt spekter av mangfold, slik at elevene kan få et objektivt syn på feltet de ønsker å lære mer om. I den sammenheng har jeg valgt å fokusere på problemstillingen: “I hvilken grad gjenspeiles islams mangfold i norske lærebøker for ungdomstrinnet?” i KRLE-faget.

I studien benytter jeg et kvalitativt forskningsdesign, der fokuset i hovedsak ligger på kunnskapsinnholdet gjennom en litteraturanalyse av ulike lærebøker som brukes på ungdomstrinnet i dag. Studien baserer seg på et dypdykk i lærebøkene *KRLE-boka 8-10*, *Store spørsmål - KRLE 8-10* og *KRLE 8*. Funnene drøftes i lys av tidligere forskning, samt teoretiske perspektiver som Robert Jacksons *tre delte tilnærming til religion*, Talal Asads *The idea of an anthropology of Islam* og Torsten Hyléns syn på *essensialisme*.

Funnene jeg kom fram til viste seg å være forenlige med min hypotese og mine antakelser om at det er noe fravær av mangfold i islam representert gjennom skikkelser innen etikk- og filosofi-kapitlene. Og at det i tillegg er en mangel på nyanser av ulike tolkninger innad i islam-kapitlene som tar for seg islam som religion generelt. Jeg viser i studien til mangfold som finnes i islam, mangfold som har blitt presentert på tvers av lærebøkene, og til sist mangfold som kunne vært relevant i fremtidige lærebøker etter min mening. Studien konkluderes med at det er rom for ytterligere nyansering av ulike filosofer og etikere presentert i lærebøkene, samt mangfold i tolkninger som finnes i sentrale deler som omfatter islam-kapitlene.

Forord

- بسم الله الرحمن الرحيم I Allahs navn den mest nåderike og mest barmhjertige -

Denne masteroppgaven har vært et prosjekt som har gitt meg etterlengt innføring i måten kunnskap blir til. Jeg har fått et mer helhetlig syn på hvilke prosesser som må til for å skape, innhente og videreformidle kunnskap. Jeg har forstått at kunnskapsetablering er en omfattende prosess der mange parter og faktorer er innblandet. Prosjektet har gitt meg verdifullt innsyn i måten utdanning og kunnskap henger sammen, på et institusjonelt nivå. Det har absolutt vært en reise å gjennomføre dette og dermed sette en strek for fem år med lektorutdanning. Det blir godt å komme ut i arbeid for å inspirere unge hjerner og se hvordan kunnskapsoverføring foregår i praksis fra generasjon til generasjon i et samfunn som utvikler seg fortere for hver dag.

En tanke som stadig vekk flyter rundt i hodet mitt er at, hadde det ikke vært for visse mennesker som ga oss det sikkerhetsnettverket vi hadde gjennom oppveksten, er det ikke med stor sikkerhet man kan si at jeg og andre på min alder fra området mitt hadde kommet så langt i den akademiske karrieren. Disse menneskene er skyldige i å åpne sine hus og hytter så vi alltid hadde et sted å være i fritiden gjennom ungdomsårene, de har gitt oss innspill i skolearbeid, vært gode referanser, fått oss inn i arbeidslivet og ikke minst vært gode forbilder og taklet oss med stor tålmodighet. Nå er det vår tur til å gi denne muligheten videre til lokalområdets neste generasjon. Vi hadde alle sammen samme utgangspunkt, men små marginer gjorde at vi tok valg som etter hvert førte til at vi ble til de menneskene vi er i dag.

Jeg vil takke mine foreldre og familie, mine venner som etter hvert har blitt mine brødre, deres foreldre, og alle andre som har hatt en finger med i støtten jeg har fått så jeg kunne fullføre denne graden. Ikke minst, vil jeg takke meg selv for å ha holdt stødig kurs med hodet kaldt i situasjoner med ekstremt mye press både når det gjelder studier og ellers i livet, for å aldri ha gitt opp.

Oslo, 26.05.2023

Ali Mosab Ilyas

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	8
1.1 Formålet med studien.....	8
1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling	8
1.3 Problemstilling	10
1.4 Begrepsavklaring	10
1.5 Styringsdokument - Læreplanen	11
2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver	13
2.1 Tidligere forskning.....	13
2.1.1 Tidligere bachelor- og masteroppgaver	13
2.1.2 Toft og Vestøl	14
2.1.3 Nestbys innføring til Jacksons tredelte tilnærming til religion.....	16
2.2 Teoretiske perspektiver	19
2.2.1 Robert Jacksons tredeling	19
2.2.2 Talal Asads antropologi av islam.....	21
2.2.3 Torsten Hyléns syn på essensialisme	26
2.3 Mangfold i islamsk etikk og filosofi.....	32
2.4 Mangfold i lys av de fem søyler og seks trosartikler	37
2.4.1 Hadīth definisjon.....	38
2.4.2 Nærmere om de seks trosartikler av tro (<i>iman</i>) i islam.....	39
2.4.3 Dypere om de fem søylene	40
2.4.4 Lovskoler	42
2.4.5 Mangfold på individnivå i Norge.....	43
3 Metode	45
3.1 Kvalitativ lærebokanalyse.....	45
3.2 Studiens validitet og reliabilitet	49
3.3 Metodiske favører og begrensinger	50
3.4 Forskningsetiske betraktninger	50
4 Presentasjon av funn og analyse	52
4.1 Funn av sentrale skikkelser i filosofi- og etikk-kapitlene.....	52

4.1.1 KRLE-boka 8-10.....	52
4.1.2 Store spørsmål - KRLE 8-10.....	54
4.1.3 KRLE 8	56
4.2 Funn i islam-kapitlene.....	60
4.2.1 KRLE-boka 8-10.....	60
4.2.2 Store spørsmål - KRLE 8-10.....	65
4.2.3 KRLE 8	71
5 Drøfting.....	75
5.1 Funn i filosofi og etikk på tvers av lærebøkene	75
5.1.1 Filosofer og etikere som kan bidra til økt mangfold.....	76
5.2 Mangfold i islam-kapitlene på tvers av lærebøkene	78
5.2.1 De fem søylene <i>Arkān al-Islām</i> - med mer mangfold.....	81
5.2.2 De seks trosartiklene <i>Arkan al-Iman</i> - med mer mangfold.....	83
5.2.3 Nyansert forståelse av <i>Halal</i> og <i>Haram</i>	84
5.2.4 Tre ulike utfordringer i tolkning av de fire lovskolene	85
5.2.5 Oppdatert syn på kjønnsroller og likestilling hos norske muslimer.....	88
6 Konklusjon og veien videre	90
Litteraturliste.....	92

1 Innledning

Som nevnt innledningsvis er det nemlig slik at min motivasjon for utførelse av nettopp denne studien både er personlig og faglig. Med faglig mener jeg at gjennom min tid som elev selv og lærerstudent, har jeg oppdaget en mangel i KRLE-litteraturen når det gjelder representasjon av islam. Denne mangelen strekker seg over flere bok-serier utgitt av ulike forlag, og dette syntes jeg var interessant. Dette fikk meg til å reflektere over hvilke grunner som kunne ligge bakom dette fenomenet. I den håp går jeg inn i studien om lærebøker, for å avdekke og kaste lys over det muligvis kan være neglisjering av mangfoldet innad i islam på et institusjonelt nivå.

1.1 Formålet med studien

Jeg ønsker gjennom min analyse å se 1) i hvilken grad islamsk etikk og filosofi inkluderes eller ikke i kapitlene som omhandler filosofi og etikk, og 2) hvordan islam fremstilles i kapitlene og delkapitlene som omhandler islam spesifikt. Dette har jeg gjort ved å utføre en grundig lærebokanalyse av tre lærebøker utgitt på ulike tidspunkter.

Studien har hatt to mål. Det første målet har vært å identifisere hvilke filosofer og etikere av muslimsk bakgrunn som presenteres i lærebøkene. Det andre målet har vært å identifisere mangfoldet som finnes i islam-kapitlene i lærebøkene, for å så velge ut noen spesielt interessante punkter fra mine funn for å analysere og drøfte disse.

Det er viktig at det nevnes om valget av fokus. Fokuset mitt vil bevisst ligge på ulike tolkningene og retningene av lovskoler i sunni-islam, og ikke i sjia-islam. Likevel ser jeg på et generelt mangfold når jeg går gjennom islam-kapitlene. Jeg valgte å sette fokus på sunni-tradisjonen siden det er den majoriteten av muslimer følger i verden, og Norge.

I tillegg har jeg valgt å trekke ut mangler eller skjevheter på hvordan dette mangfoldet både i islam-kapitlene men også filosofi- og etikk-kapitlene blir visualisert på tvers av lærebøkene.

1.2 Bakgrunn for valg av problemstilling

Som en norsk-muslimsk elev har lærebøker satt sitt preg på måten jeg oppfatter KRLE-faget. Hver gang lærerne mine i religionsfaget kom til tema om islam, ble majoriteten av klassen ekstra engasjert fordi dette hadde de mye forkunnskaper om. Lærerne våre var flinke og hadde for det meste god peiling på det de snakket om, de var rustet på mangfoldet av meninger og dagsaktuelle temaer som vi kunne diskutere innad i klassen.

Engasjementet for tema om islam kunne fort blitt til en mangelvare om vi kun hadde basert undervisningen på det som sto i lærebøkene, for da hadde mye av mangfoldet aldri blitt nevnt, og vi hadde hatt mye mindre kunnskap om ulike nyanser innenfor islam. Slik er det ikke for alle, de aller fleste lærere har begrenset kunnskap om det store mangfoldet som finnes i islam, for innsyn i mangfold får man gjennom at det allerede er et mangfold i elevgruppen.

Muslimere flest velger å bosette seg der det allerede finnes en del muslimer, og helst i storbyene (SSB, 2017). Dermed blir det en annen tilknytning i distriktene der det er mangel på muslimsk representasjon i klasserommene, og læreren ikke har et mangfold i islam å forholde seg til, siden elevgruppen ikke representerer et mangfold av muslimer.

Dette kan igjen føre til at de elevene som har begrenset kontakt med muslimske elever, og som har lærere som stort sett baserer sin forståelse om islam på det som står i lærebøker og lærerveiledninger, får en avgrenset og marginalisert forståelse om mangfoldet som finnes i islam. Derfor ser jeg et behov om å opplyse om dette mangfoldet i lærebøker i en større grad, for å bekjempe essensialiseringen av islam. Første steget er å se på hva som finnes av mangfold, deretter hva som kunne ha vært aktuelt å drøfte videre og som kanskje skulle ha fått en større rolle i lærebøkene.

En annen grunn til at jeg valgte dette tema er at islam-kapitlene ofte ga et inntrykk gjennom min oppvekst av dette var noe som tilhørte fortiden og middelalderen. Inntrykket man satt igjen med som elev var at islam ikke helt hørte hjemme i Norge eller i det "moderne" samfunnet. Dette ble ikke akkurat bedre når det var hyppige utførelser av terrorangrep på europeisk jord gjort i islams navn omtrent samtidig. Disse faktorene og skjev mediedekning av overnevnte tilfellene påvirket oss muslimske elever. For denne versjonen av islam som ble fremstilt i lærebøker og medier var helt fremmed for oss.

Siste grunnen som motiverte meg til å drive lærebokforskning, var det faktum at islamske vitenskapsmenn og filosofer samt etikere har hatt en stor indirekte påvirkning på det moderne samfunnet vi i dag er en del av. Disse tenkerne og oppfinnerne blir totalt oversett muligens fordi de levde på middelalderen, og denne tidsepoken knyttes oftest til uvitenhet og barbarisme i europeisk historie. Dermed ligger det mye potensiale å hente fram ut ifra deres lære, som vi europeiske skoleelever mest sannsynlig ikke engang vet at eksisterer, og hvilken påvirkning den har hatt på historien. Det er nettopp det som er formålet mitt, å åpne en dør inn til historien gjennom økt representasjon av disse skikkelsene i lærebøker. Åpne en dør som har vært låst lenge, så vi kan benytte oss av kunnskap som ligger i dvale.

1.3 Problemstilling

Problemstillingen jeg har konstruert er som følger: *“I hvilken grad gjenspeiles islams mangfold i norske lærebøker for ungdomstrinnet?”*.

Problemstillingen var egentlig ment å kun være orientert rundt tema om filosofi og etikk. Jeg fant tidlig ut i forskningen min at her var det større hull som kunne dekkes samtidig, så jeg valgte å dele oppgaven min i to deler. Den første delen tar for seg mangfoldet av islamske filosofer og etikere representert i lærebøkene. Den andre delen tar for seg et mangfold innad i islam når det kommer til sentrale levereregler og doktriner som også er en form for etikk, men bare i islam. På denne måten fokuserer jeg på filosofer og etikere, samtidig som jeg ser hvorvidt nyansert elementer av etikk er i islam-kapitlene.

1.4 Begrepsavklaring

Det er noen spesielle begreper som vil gjenta seg eller forekommer i teksten, som er greit å kunne noe om på forhånd.

Fvmh: Hver gang profeten Muhammed (fvmh) nevnes i teksten vil det bli lagt til (fvmh) rett etter navnet. Dette er en forkortelse for *fred være med ham*.

Fvmd: Hver gang noen av profetene (fvmd) nevnes i teksten vil det bli lagt til (fvmd) rett etter navnene. Dette er en forkortelse for *fred være med dem*.

Ordene *Allah* og *Gud* brukes av og til om hverandre og betyr det samme i de sammenhengen de finnes igjennom teksten.

LK20: Er en forkortelse for - *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*.

Andre begreper blir forklart underveis etter hvert som de blir aktualisert i teksten.

1.5 Styringsdokument - Læreplanen

For å kunne få et innblikk i hvilken rolle KRLE har i undervisningen, er det fordelaktig å se hva som blir beskrevet i læreplanen.

Først og fremst er et av kompetansemålene etter 10.trinn å “Utforske etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien og anvende ideene til å drøfte aktuelle etiske spørsmål”. For at elevene skal utforske ideer fra sentrale skikkelser, må de først vite hvem disse skikkelsene er. Er det kun et utvalg av europeiske filosofer, eller finnes det også andre skikkelser som har vært sentrale i filosofihistorien andre steder i verden? Et slikt spørsmål vil kunne knytte min problemstilling til et av kompetansemålene i KRLE.

En påstand Saabye trekker frem fra læreplanen når det gjelder filosofi og etikk er: “Faget handler om ulike måter mennesker har nærmet seg spørsmål om mening, identitet og virkelighetsbilde gjennom religioner, livssyn, etikk og filosofi.” (Saabye, 2019, s. 75). Denne tolkningen åpner også for at det finnes et mangfold av sentrale skikkelser fra ulike kulturer og religioner som også har forsøkt å svare på de samme filosofiske spørsmålene gjennom tidene.

Vi kan også for eksempel se på læringsmålet som omhandler etikk. Under punkt 1.3 om kritisk tenkning og etisk bevissthet i den overordnede delen finner vi følgende læringsmål: “Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017). En oppgave som ofte blir forbundet med KRLE-faget er at elevene skal få innføring i kritisk og etisk tenkning, og i nyere tid tenke etisk med fokus på miljøet.

Videre omtaler planen elementer som kritisk og vitenskapelig tenkning, med fokus på fornuft, forståelse, refleksjon, kreativitet og utvikling av kunnskap. I siste avsnitt kommer det etiske aspektet fram: “Opplæringen skal utvikle elevenes evne til å foreta

etiske vurderinger og gjøre dem fortrolige med etiske problemstillinger.”

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Ikke bare skal faget gi en innføring i etisk tenkning, men også evner til å foreta etiske valg senere i livet.

Fra et religionsperspektiv kan læringsmålet om at elevene skal få innsikt i en religions historiske prosess trekkes inn: “Elevene skal også få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv.” (Saabye, 2019, s. 75). Dette for å gi elevene innsikt i historiske prosesser og hvordan dette henger sammen med samfunnsendringer i vår tid. Her er det paralleller med måten islam blir fremstilt på i lærebøker, og hvordan mangfoldet av meninger og dilemmaer er presentert i lærebøker.

Ser man derimot på fag- og timefordelingen som kunnskapsdepartementet har gitt ut, kommer det tydelig fram at KRLE er et av de minste fagene ut ifra timeantallet. I løpet av hele grunnskolen er ordinær timefordeling i KRLE på totalt 580 timer. Sett bort ifra elever som ikke skal ha spesiell fag- og timefordeling (Saabye, 2019, s. 22). I tillegg kan skoleeier omdisponere inntil 5 prosent av timeantallet til andre fag.

Timefordelingen på 580 timer er todelt. Fra 1-7.trinn skal elevene ha 427 timer, og fra 8-10.trinn er det 153 timer. Det sier oss at 427 av 580 timer eller nærmere 74 prosent av all religionsundervisning foregår fra 1-7.trinn. De resterende 153 av 580 timene eller omtrent 26 prosent av totale KRLE-timeantallet forekommer i løpet av ungdomstrinnet.

2 Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

2.1 Tidligere forskning

2.1.1 Tidligere bachelor- og masteroppgaver

Det har vært gjort studier tidligere som har vært inne på tema om mangfold, islam og etikk samt lærebøker. Noen ganger har disse studiene truffet flere punkter, og vært nærmere min problemstilling, mens andre funn i studiene er mer enkeltstående, men som likevel kan være relevante for forskningen min. Jeg legger frem to tidligere studier der forskningen har vært knyttet til den videregående skolen, og selv om mitt fokusområde er ungdomstrinnet, er dette relevant forskning.

Grødahl utførte i 2022 en kvalitativ undersøkelse av kvinnelige muslimske elevers opplevelse av islam-del i pensum. Informantene i denne undersøkelsen opplevde at flere deler av islam-kapitlet var mangelfulle og lite nyansert. Dette gjaldt spesielt synet på kvinner og kjønnsroller, da elevene mente at det ga mangelfull informasjon om tema (Grødahl, 2022, s. 57). Dette var en studie som benyttet seg av intervju som metode, der intervjuene var basert på hvordan elevene oppfattet representasjon i lærebøkene.

Sormbroen hadde i sin oppgave en problemstilling som dreide seg om hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfoldet i islam. Hun gjorde en todelt forskningsmetode, der ene metoden var intervju av faglærer og andre litteraturanalyse. Gjennom disse metodene ønsket hun å se på det muslimske mangfoldet som ble belyst i religion- og etikkfaget. Bøkene hun analyserte var *Eksistens* (Aronsen, Bomann-Larsen & Notaker, 2008), *I samme verden* (Kvamme, Lindhardt & Steiniger, 2013), og *Tro og tanke* (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene & Østnor, 2014). Hun kom fram til at det teologiske mangfoldet dekkes tilstrekkelig, men at det er mangler i det religionssosiologiske.

Det finnes flere oppgaver som har vært innom tema jeg forsker på, men jeg valgte ut disse to da jeg synes de var relevante med tanke på innhold.

2.1.2 Toft og Vestøl

En som har forsket på unge muslimers opplevelse av undervisning om islam tidligere er Audun Toft. Forskningen hans viser at elever som praktiserer islam, kan i noen sammenhenger føle seg mindreverdige. En måte å løse dette på kan gjøres ved å øke mangfoldet innad i islam i KRLE-faget, slik at elever kjenner igjen sine egne erfaringer med islam i det som presenteres i undervisningen (Toft, 2017, s. 33).

Økt trykk av flyktninger fra muslimske land som tok med deres verdier og holdninger til vesten og Skandinavia, resulterte i mange debatter om integrasjon og fare for å miste norske verdier (Toft, 2017, s. 33). Det hjalp heller ikke at det ble utført en del terrorangrep i Europa i islams navn, samtidig som den Islamske staten (IS) var på fremrykk i Midtøsten og holdt på å destabilisere store deler av Midtøsten. Muslimske ungdommer ble påvirket fra mange vinkler, media og sosiale medier, kommentarfelt på Facebook, og kulturelle økonomiske og sosiale samfunnsendringer. Alle disse faktorene var med på å påvirke norsk-muslimske skoleelever, og dette kan føre til at de i dag også føler seg stemplet som mindreverdige.

Et spørsmål Toft stiller videregående elevene er hvordan den negative nyhetsdekningen av islam spiller inn i deres hverdag, og hvordan dette tas opp i klasserommet (Toft, 2017, s. 33). Forfatterens funn baserer seg på casestudie samt intervjuer av videregående elever ved en skole i Østlandsområdet.

Toft kom fram til at dekningen av islam i mediene ofte har konfliktorientert syn med stor dekning av terror og problemstillinger som fremstiller islam som utfordrende for det norske samfunnet. En faktor er at fordommene skapes ut ifra nyhetsbildet, men et viktig punkt elevene nevner som de mener er med på å forsterke stigma rundt å være muslim er de negative kommentarene under nyhetsartikler (Toft, 2017, s. 39).

Når det gjelder undervisning med utgangspunkt i dagsaktuelle hendelser peker flere elever på at problemstillinger knyttet til islam i samtiden fikk større plass i undervisningen enn andre religioner. Dette førte igjen til at det ble lagt mindre vekt på kunnskap om religionen for man fylte tiden til å gå gjennom dagsaktuelle temaer. Elevene mente at det var relevant å ta opp temaer som konflikten i Syria, integrering av flyktninger og terrorangrep i Europa, men at dette gikk på bekostning av andre sider av islam (Toft, 2017, s. 39-41).

Videre skriver Toft at det fokuseres på de essensielle sidene ved islam som de fem søylene, men ikke på de ulike retningene og individnivået forsvinner helt. De positive opplevelsene ved å være muslim og religiøs får lite plass i faget (Toft, 2017, s. 49).

Avslutningsvis kom Toft fram til at muslimske elever har en positiv innstilling til religionsundervisningen, og de mener at det er viktig at det undervises om islam på skolen, siden dette kan skape økt forståelse blant medelever ettersom de får mer kunnskap om religionen. Kunnskap erverves gjennom dialog, og å humanisere muslimbegrepet er med på å bryte ned stigmaene og fordommene mot muslimer, og muslimske klassekamerater. For å forhindre at stigmaer bygges og forsterkes er det viktig å gi rom for individnivået i undervisningen (Toft, 2017, s. 49).

Dette kan skje ved å la muslimske elever ta del i undervisningen der de kan dele sine erfaringer om hverdagslivet, tradisjoner og mangfold for å normalisere synet på religiøse og praktiserende muslimer.

En annen form for tidligere forskning som er knyttet til mitt tema er en komparativ studie gjort av hinduistiske, buddhistiske og muslimske ungdommers oppfatning av lærebøker. Studien ble gjennomført på de øvre videregående trinnene i noen norske skoler, og deltakerne var rundt 15-22 år gamle (Vestøl et al., 2014, s. 2).

Teoretiske perspektivet som er benyttet her er Jacksons tredeling i form av individgruppe- og tradisjonsnivå. Deltakerne som ble benyttet i denne studien var av dobbel minoritet, da de både var muslimer og fulgte sjia-islam (Vestøl et al., 2014, s. 7).

I fagbøkene blir noen punkter trukket ut av de sjia-muslimske elevene som kritiserer lærebøkene. De la merke til at lærebøkene favoriserte sunni-islam ovenfor sjia-islam da forfatterne relaterte alle grunnleggende prinsipper i islam til sunni-tradisjonen, slik at den fikk en særegen posisjon og fikk sunni-tradisjonen til å framstå som den "vanlige". Dette eksempelet kan benyttes til å forstå hvordan islam blir tolket i lys av kristendommen, på samme måte som det er en tendens til at sjia-islam blir tolket som en "del" av sunni-islam.

Mitt fokus er dog ikke sjia-islam, men sunni-islam som majoriteten av muslimer verden over, og i Norge praktiserer etter.

Studien bekreftet tendenser som gjør at islam blir fremstilt på en eksotisk, stereotypisk og marginalisert måte. Studien viste at det er et behov for å utvikle og styrke forståelsen av hvordan ulike religioner er kontekstualisert i Norge. Det er spennende å se på utviklingen som foregår fra barndom til voksen alder, når det gjelder ungdommene som vokser opp blant innvandrerfamilier blir utfordret til å stå fram som representanter av religionen deres, når religionen er fremstilt eksotisk og marginalisert av omgivelsene (Vestøl et al., 2014, s. 14).

2.1.3 Nestbys innføring til Jacksons tredelte tilnærming til religion

Dag Hallvard Nestbys forskning er både tidligere forskning, og vil gli litt inn i teori-delen av oppgaven, da mye av det henger sammen siden jeg også vil bruke noe av Nestbys forskning til å forklare om Jacksons tredelte tilnærming til religion.

Nestby (2019) diskuterer utfordringene med å undervise om religion i skolen, spesielt med fokus på islam, og hvordan lærere kan bidra til å skape en mer nyansert forståelse av religionene. Diskusjonen om integrering av minoritetsgrupper i samfunnet har i stor grad dreid seg om muslimer og deres muligheter til å bli fullverdige medlemmer av et demokratisk samfunn.

Nestbys analyse av læreboka *KRLE-boka 8-10* inneholder et spennende og godt poeng. Forfatterne viser til måten islam-kapitlet er inndelt i og hvilken funksjon dette skaper for en leser: "Gjennom de tre delene skaper Wiik og Waale et bilde av islam som en helhetlig og klart avgrenset religion med en relativt homogen tilhengermasse" (Nestby, 2019, s. 334). *KRLE-boka 8-10* er en av tre bøker jeg har valgt å utføre dokumentanalyse på, og jeg vil se etter om jeg kan si meg enig i påstandene til Nestby. Forfatterne bidrar indirekte til å skape en virkelighetsoppfatning blant elever om at islam er en avgrenset religion, og at det er klare skiller. Dette er noe av utfordringen med en essensialistisk tilnærming, noe jeg tar opp lenger fram i teori-kapitlet.

Forskning viser ifølge Nestby at elever ofte reproducerer et medieskapt syn på muslimer som antimoderne og fundamentalistiske, men samtidig ønsker mer nyanserte representasjoner av islam. *KRLE-faget* presiserer at lærere skal formidle kunnskap om religioner og livssyn på en saklig, upartisk og respektfull måte, samtidig som de skal bidra til å etablere felles referanserammer som styrker elevenes evne til å kommunisere på tvers av kulturelle og religiøse skillelinjer.

For å oppnå dette foreslås det at lærere kan rette oppmerksomheten mot strømninger innenfor religionene som kan gi mer nyanserte fremstillinger, og at dette kan bidra til hermeneutisk åpenhet og en mer balansert representasjon av ulike religioner og livssyn (Nestby, 2019, s. 327-329). Dermed er det naturlig å stille seg selv spørsmålet om hvordan lærere skal klare å formidle en nyansert og variert framstilling av en religion.

En måte man kan slå løs på spørsmålet om nyansert og variert framstilling av religion, er ved bruk av Robert Jacksons tredelte tilnærming til religion. “Jackson forfekter det syn at man innenfor rammene av en moderne og fordomsoverskridende religionsundervisning bør ha en tredelt tilnærming til religioner og livssyn.” (Nestby, 2019, s. 328).

Den tredelte tilnærmingen går ut på å ikke kun fokusere på et overordnet og enhetlig tradisjonsnivå, men også på individer og grupper som utgjør en religiøs tradisjon.

Jackson påpeker at tradisjonell forståelse av religioner som avgrensede størrelser med et enhetlig innhold har vært dominerende innen religionsvitenskapen. Jackson nevner at denne oppfatningen har bidratt til å stimulere konflikter på tvers av kulturelle skillelinjer og har generert forenklete og ofte eurosentriske fremstillinger av ikke-vestlige religioner (Nestby, 2019, s. 329).

Denne måten å fremstille religioner på kan muligvis ha bakgrunn i at vestlig-kristendom tidligere har vært en modell for det akademiske religionsbegrepet og dette har skapt utfordringer for forståelsen (Andersland & Bråten, 2022, s. 121).

Jackson mener at å fjerne religionsbegrepet helt er urealistisk, men en løsning på denne utfordringen kan være å oppmerksomgjøre elevene over begrepsbruken:

“[...] man må kommunisere overfor elever og befolkningen for øvrig at en religions overordnede komponenter (kristendommens ti bud, islams fem søyler, buddhismens fire edle sannheter og så videre) spiller en annen rolle enn det som ofte kommer til uttrykk innenfor det tradisjonelle religionsbegrepet.” (Nestby, 2019, s. 329-330).

Som lærer må man konkretisere at en hel religion ikke skal defineres av overordnede komponenter, da disse kan tolkes ulikt blant religionens tilhengere. Ulik tolkning vil også da føre til ulike måter å praktisere religionen på og det kan være store variasjoner.

Derfor har man ikke et fasitsvar på hvordan en religion er, og man må belyse elevene om at religionen kan oppfattes annerledes i praksis.

De sentrale doktrinene utgjør heller et sett med referansepunkter som enkeltpersoner og grupper kan ha felles, men som de samtidig behandler på svært forskjellige måter (Nestby, 2019, s. 330). Et konkret eksempel på dette fra islam er for de fem daglige bønnene. Noen muslimer ber alle fem til riktig fastsatt bønnetid, andre ber færre, og noen husker ikke sist de ba. De har samme referansepunkter fra Koranen og Hadīth-samlingene angående bønn, men tolker og behandler disse særdeles ulikt.

Jackson sier at "The precise nature of a religious tradition will be a matter of negotiation or even contest." (Jackson 1997, s. 62-63).

Dette betyr at tolkningen av en religiøs tradisjon kan variere og at ulike individer og grupper har ulikt syn på hva som er den rette tolkningen. Dette innebærer også en anerkjennelse av mangfoldet og kompleksiteten innenfor religiøse tradisjoner, og en forståelse av at religion ikke kan reduseres til enkeltstående doktriner eller praksiser. Jacksons tilnærming til religion kan dermed ses som et forsøk på å bevege seg bort fra en essensialistisk og forenklet forståelse av religion, og heller vektlegge mangfoldet og kompleksiteten innenfor religiøse tradisjoner.

Jacksons tredelte tilnærming til undervisning om religion, legger opp til at man kan åpne for å inkludere problematiserende stemmer i undervisningen. En av disse stemmene kan for eksempel omhandle samtalen rundt menneskerettigheter. Nestby beskriver hvordan denne tilnærmingen kan anvendes på undervisning om islam, der lærere kan presentere sentrale doktriner og samtidig tydeliggjøre muslimske bidrag til menneskerettighetsdiskursen (Nestby, 2019, s. 331).

Tredelte tilnærming til inkludering består av en åpenhet for alternative forståelser ved å anerkjenne at det er flere måter å forstå verden på (Nestby, 2019, s. 331). Ifølge denne tilnærmingen bør inkludering være en prosess som ikke bare handler om å anerkjenne forskjellene mellom grupper, men også om å skape en forståelse av hvordan disse forskjellene påvirker hverandre og samfunnet som helhet.

En måte å åpne for alternative forståelser på er å oppfordre til dialog og utveksling av perspektiver. Dette kan gjøres ved å skape rom for ulike stemmer og meninger, og å

lytte aktivt til de ulike perspektivene som kommer frem (Nestby, 2019, s. 331). Dette forutsetter i et klasserom at læreren har klart å etablere et godt og trygt klassemiljø, der elever kan belyse sine oppfatninger med sine medelever uten å føle seg utrygge. På samfunnsnivå kan det kan være nyttig å involvere ulike grupper i beslutningsprosesser og diskusjoner, for å sikre at deres perspektiver blir hørt og tatt hensyn til, slik at mangfoldet av meninger ivaretas.

En annen måte å åpne for alternative forståelser på, er å være villig til å utfordre egne antakelser og verdier. Dette kan innebære å være åpen for kritikk og tilbakemeldinger, og å være villig til å endre synspunkter når det er nødvendig.

Til slutt kan et tips være å lære seg om å anerkjenne ulike kulturer, språk og tradisjoner. Dette kan hjelpe med å skape en større forståelse for hvordan ulike grupper opplever verden, og hvordan deres perspektiver kan berike samfunnet som helhet. (Nestby, 2019, s. 330-332).

Dette vil jeg komme tilbake til i teori-delen av oppgaven, hittil var det kun mening å gi en kort introduksjon om Jacksons tredeling i lys av Nestbys forskning.

2.2 Teoretiske perspektiver

Under teoretiske perspektiver vil jeg basere meg hovedsakelig på tre typer teorier om tilnærming til religion. Disse er Robert Jacksons tredelte tilnærming til religion, Talal Asads “The Idea of an Anthropology of Islam” og essensialisme av Torsten Hylén. Disse perspektivene er med på å senere forme analysen.

2.2.1 Robert Jacksons tredeling

Robert Jacksons tredelte tilnærming har allerede blitt introdusert under tidligere-forskningsdelen. La oss se dypere på hvordan modellen tar for seg de tre komponentene, og hva den innebærer.

Tredelingen tar for seg tre ulike nivåer av religion. Individ, gruppe og tradisjon. Det første nivået vi kan se på er individnivået. I boken “Religious Education: An interpretive

Approach” beskriver Jackson individets personlige opplevelser av religion. Det kommer til uttrykk i avsnittet under:

"The individual dimension of religion is concerned with the internal, personal and subjective aspects of religion, and it involves an exploration of the beliefs, values, experiences and practices of individual believers" (Jackson, 1997, s. 13).

Individuelle dimensjonen tar for seg religion med indre og personlige subjektive aspektet av religion. Det handler om måten individet selv forstår og uttrykker dets religiøse tro og praksis, og hvordan troen og forholdet til det guddommelige er. Dette kan omfatte en spirituell reise, eller erfaringer tilhengere til religionen foretar seg.

En gruppe består av individer, derfor utgjør gruppenivået det andre nivået av religion jeg tar for meg. Gruppenivået refererer til det sosiale aspektet rundt religion. Dette inkluderer måter individer møtes for å forme religiøse fellesskap og delta i felles praksiser og ritualer. Det inneholder også det sosiale, kulturelle og de historiske kontekstene religion blir praktisert i, og hvordan de blir overlevert fra en generasjon til neste.

"The group dimension of religion is concerned with the communal and social aspects of religion, and it involves an exploration of the ways in which individuals come together to form religious communities and engage in shared practices and rituals." (Jackson, 1997, s. 14).

Et praktisk eksempel på gruppenivået blant muslimer kan være den hellige måneden av Ramadan. Da er det ofte mange troende som møtes i moskeen eller blir invitert på middag til selskapslokaler eller hjem til bekjente for å åpne fasten sammen. Det blir også mer samhold og fellesskapsstifting på gruppenivå ved å stå i bønn sammen, spesielt bønn som bes om nettene i Ramadan, da det skjer i et fellesskap.

Det siste nivået i Jacksons tredeling av tilnærming til religion er tradisjonsnivået:

"The tradition dimension of religion is concerned with the historical and cultural context in which religious traditions develop and evolve over time, and it involves an exploration of religious texts, doctrines and practices." (Jackson, 1997, s. 15).

Denne dimensjonen tar for seg den historiske eller kulturelle konteksten religionen utviklet seg i, og fortsetter å utvikle seg i over tid. Dette kan studeres ved å for eksempel

se på når, hvor og til hvilken kontekst ulike Koran-vers ble åpenbart og om det var i Mekka eller Medina. Dette gir innsikt til historiske og kulturelle konteksten religionen utviklet seg i, samt tro og praksis dette medfølger. Denne dimensjonens hensikt er å ta for seg forståelsen bak en bredere kontekst av religiøs tro og praksis og måten disse dukker opp på og endres over tid.

2.2.2 Talal Asads antropologi av islam

Det andre teoretiske synet jeg har anvendt i forskningen er Talal Asads “The Idea of an Anthropology of Islam”, oversatt til norsk blir nærmeste mening noe som “*Ideen av en islamsk antropologi*”. Før vi begynner å se på ideen til Asad, er det nødvendig å forstå begrepet antropologi.

Antropologi er et begrep som kan forklares som *læren om*, eller *studie av mennesket* som en art og sosialt vesen. Antropologien vektlegger særlig kvalitativ metode, gjerne i form av feltarbeid utført av antropologer der de studerer en kultur over lenger tid (Schackt, 2023). Formålet er å forstå kompleksiteten bak levemåten til menneskene i ulike samfunn og kulturer. Ved å eksaminere måten mennesker lever på, tenker og samhandler med hverandre i ulike kontekster og tidsepoker, kan vi forstå mer av dette.

Antropologien omfatter mange ulike temaer, alt fra familierelasjoner, slektskap, kjønn, religion, økonomi og språk til politikk, kunst, normer og alt som er en kulturs byggesteiner (Asad, 2009, s. 1).

I vårt tilfelle har Asad studert ideen om islamsk antropologi, og hvordan dette påvirker islam som en diskursiv tradisjon, at religionen hele tiden er i endring ettersom hva som diskuteres og trekkes frem som dagsaktuelt. Derfor er det ikke mulig å se på islam som en fast essensialistisk masse, men heller noe som er i konstant forandring.

I nyere tid har det vist seg å være økende interesse blant vestlige antropologer å forske på islam. Men hva er egentlig antropologi i islam? Det er ifølge Asad tre alminnelige måter å svare dette spørsmålet på. Første tilnærmingen er å definere islam som en enhet der alle muslimer må følge bestemte typer regler og en fast praktiseringsmetode. Denne typen tolkning blir kritisert da den ignorerer mangfoldet i islamsk tro og måten muslimer praktiserer på, siden muslimer har ulik tolkning på hva som utgjør islam.

Den andre typen tilnærming Asad trekker frem om antropologi i islam er måten muslimer selv forstår og praktiserer islam i deres egne sosiale og kulturelle kontekst. Denne fremgangsmåten er mer nyansert og sensitiv med tanke på mangfoldet i islamsk tro og praksis. Ulempe med denne metoden kan være at den er vag i og med at det ikke er noe rammeverk for å drive analytisk arbeid når man skal studere islam.

En tredje måte å definere antropologi i islam på, er eksemplifisert av Ernest Gellner i boka "Muslim Society". Det trekkes fram at antropologi i islam påvirkes av en interaksjon mellom sosiale strukturer, religiøs tro og politisk påvirkning i islamske samfunn. Denne fremgangsmåten gir en mer systematisk og analytisk forståelse av islam som et kulturelt og sosialt fenomen (Asad, 2009, s. 2-3).

Det er derfor viktig å studere islam med en nyansert og sofistikert tilnærming fra et antropologisk perspektiv, der man kan ta i betraktning mangfoldet i islam og samtidig være klar over den sosiale og kulturelle konteksten religionen skal studeres i.

Det er dessuten verdt å nevne at Asad kritiserer de vestlige antropologenes oppfatning om at islam er en religion knyttet til Midtøsten alene. Kristendommen og jødedommen har en tendens til å bli oversett. Dette orientalistiske synet mener Asad kan skyldes av at det er unøyaktig og ukomplett forståelse av den historiske og kulturelle konteksten omkring disse tre religionene (Asad, 2009, s. 4).

Et annet argument forfatterne nevner er det eurosentrisk synet på islam sammenlignet med kristendom, der islam ofte blir fremstilt som en religion opptatt av politisk makt og kontroll. Ulempen med denne tankemåten er at vi overser måten begge religionene har blitt formet på gjennom historien. En mer systematisk og rettferdig måte å forske omkring kristendom og islam på ifølge Asad er: "But one should go beyond drawing parallels, as Fischer does, and attempt a systematic exploration of differences." (Asad, 2009, s. 5). Man burde legge vekt på å utforske begge religionenes ulikheter systematisk, istedenfor å kun dra paralleller for å sammenligne.

Et interessant poeng som nevnes er måten de kristne og muslimske autoritetene styrte samfunnet i middelalderen. Kristne og jødiske minoriteter som oppholdt seg i Midtøsten hadde en stor rolle og innflytelse i å forme de muslimske samfunnene de var en del av. Det samme gjaldt ikke de som var tilhengere av minoritetsreligioner, og oppholdt seg under kristen-europeisk styre. Det skyldes muligens ulike strategier av inkludering og

regulering av minoritetsinnbyggere i de muslimske og kristne samfunnene (Asad, 2009, s. 5).

“In other words, forms of interest in the production of knowledge are intrinsic to various structures of power, and they differ not according to the essential character of Islam or Christianity, but according to historically changing systems of discipline.” (Asad, 1986, s. 5).

En sentral utfordring knyttet til å produsere en antropologi av islam er at det ofte ikke blir tatt hensyn til diversiteten av tro og praksis blant muslimer. Dette kan skyldes den orientalske tilnærmingen av å forstå muslimer som enten ortodokse eller uortodokse.

En måte å nyansere synet angående ortodoks eller uortodoks klassifisering av muslimer ifølge noen antropologer som Asad nevner, er ved bruk av begrepene *puritansk*, *skriptualistisk* og *ritualistisk* islam (Asad, 2009, s. 8). Puritansk kan defineres som det samme som pietistisk innenfor religion, og handler om å unngå det som er forbudt (Langhelle, 2022). En skriptualistisk tilnærming innebærer at religiøse tekster som Koranen og Hadīth blir sett på som den ultimate kilden til veiledning og autoritet, nær bokstavelig tolkning (Bowker, 2007, s. 875). Siste typen er en ritualistisk tilnærming som fokuserer på ytre faktorer, som ulike ritualer innenfor religionen, om dette så er bryllup, overgangsriter eller noe knyttet med død.

Puritansk og skriptualistisk islam er ofte forbundet med befolkningen som bor i byer, mens helgener-tilbedelse og rituell islam assosiert med landsbyer. Her mener antropologene at ene måten å praktisere islam på nødvendigvis ikke er mer ekte enn den andre (Asad, 2009, s. 8).

Videre kommenterer Asad på antropologiske teksten til blant annet Gellner, som han mener representerer sosiale og politiske strukturer på en bestemt måte, en måte som kan få det til å virke som om det er en dramatisk kamp mellom grupper og deltakere. Denne tolkningsmåten har sine fordeler i enkelte felt, men kan overse sentrale aspekt som diskurs og språk som blir formet av disse deltakerne eller aktørene. Gellners narrativ av muslimske samfunn er problematiske i den grad at det framlegger muslimer som stumme, tankeløse og som handler ut ifra forutbestemte roller. Dette mener Asad gir et ufullstendig syn på språk, der språk er et viktig kulturelt redskap og gir mulighet til å uttrykke seg selv (Asad, 2009, s. 7-9). Språk er også et essensielt verktøy i jakten på å

innhente kunnskap, lære gjennom deltakelse i sosiale og språklige fellesskap som Vygotsky selv har nevnt (Solberg, 2022).

Asad mener det er grunnleggende å definere religion på en slik måte at det er tilstrekkelig nok. Han mener at måten en religion blir fremstilt på påvirker typer spørsmål som blir stilt. Et eksempel Asad bruker er Gellners forklaring av “traditional muslim society”. Her er det tre ulike konsept om religion, som antropologer bruker for å beskrive ulike typer islam.

Første typen beskrivelse av islam er den *Durkheimske*. Denne går ut på at religion blir sett på som symbolsk representasjon av sosiale og kosmologiske strukturer. Dette kommer til uttrykk ved festivaler og høytider, en form for synlig utførelse av religiøse handlinger. Dette er normalt “*tribal religion*” eller stammereligion som fokuserer på helgener og ritualer. Fleste tilhengere er middelklassen (Asad, 2009, s. 17).

Marxs konsept av religion ser på religion som en falsk virkelighet. Dette gir mening da Karl Marx tidlig uttrykte at “religion er som opium for folket” (Fjeld, 2021). Dette synet går ut på at religion er en psykologisk respons til en emosjonell erfaring, en selvforsvarsmekanisme, som gjør at man håndterer stress og oppfyllelse av sine lyster.

Dette mener Gellner ifølge Asad at er en måte blant samfunnets lavere klasser å få trøst på ved å benytte religion, der religion er en rømmingsvei fra realiteten som er fattigdom og smerte. Religion gir spenning, glede og glemsel av det verdslige (Asad, 2009, s. 17). Dette gir ifølge Marx og Engels religion en særstilling i samfunnet til å opprettholde sitt hierarkiske system og samtidig fortsette med sin urettferdige materielle fordeling (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 20).

Webers konsept av religion handler om det estetiske og religionens moral. Religion blir sett på som noe ærefullt og noe som gir god posisjon i samfunnet. Samfunnets høyere klasser finner interesse i fromhet og det å kunne innhente kunnskap selv. Dette gir dem direkte tilgang til kilder for kunnskap og kilder om lov og lignende (Asad, 2009, s. 18).

Videre argumenterer Talal Asad at vi ikke kan få en sammenhengende komplett forståelse av antropologien til Islam kun av å se på sosiale strukturer og religiøs tro. Han tror at mange antropologer har begått feil ved å se på islam enten for bredt eller for smalt. I stedet mener Asad at vi burde starte med islam som en diskursiv tradisjon når

vi forsker på religionen. En diskursiv tradisjon som er forbundet med Koranen og Hadīth, da disse tekstene inneholder lærdom om hvordan muslimer skal utføre sin tro på en korrekt måte. Dette innebærer også måten muslimer selv snakker og forstår religionen sin på. Det kommer til uttrykk slik:

“If one wants to write an anthropology of Islam, one should begin, As muslims do, From the concept of a discursive tradition that includes and relates itself to the founding text of the Quran and the Hadīth. Islam is neither a distinctive social structure nor a heterogeneous collection of beliefs, artifacts, customs, and morals. It is a tradition.” (Asad, 1986, s. 14).

Asad mener at alle islamske tradisjoner og all praksis er etablert før i tiden og har en historie, og for å forstå det bedre må vi starte med å se på hvordan muslimer praktiserer sin religion. For eksempel er bønn en etablert praksis som har en lang historie og den diskursive tradisjonen rundt bønn gir muslimer instruksjoner om hvordan den skal utføres rett. Denne diskursen er i endring over tid og nye tolkninger dukker stadig opp. Asad vektlegger at å forstå islamske tradisjoner krever et fokus på hvordan muslimer selv engasjerer seg med deres religion i motsetning til forutinntatt mening om hva islam bør være.

Til sist nevner Asad begrepet “*orthodoxy*” som jeg velger å oversette til *ortodokshet*. Dette er et utbredt begrep brukt av orientalistene og antropologer. Han argumenterer med at selv om ortodokshet er avgjørende for alle islamske tradisjoner så er begrepet misforstått i vesten. Fokus på ortodokshet leder ofte til en oversimplifisering og essensialisering av forståelse om islam, som igjen mislykkes med å fange kompleksiteten og mangfoldet blant muslimers tro og tradisjon (Asad, 2009, s. 22).

En nærmere beskrivelse av dette fenomenet er som Grewal mener, en rekke antropologer i De forente statene legger en definisjon på ortodokshet som en stabil og fiksert fast masse av doktriner i kjernen av islam. Denne kjernens essens er blant annet bygd opp av faktorer som de hellige tekster, og av forståelsen om at mennesker som geografisk tilhører til Arabia er kilden av ortodoks islam (Grewal, 2016, s. 48).

Islam som en diskursiv tradisjon

Før neste teori om essensialisme presenteres, er det viktig å kort forklare hva som innebærer å se på islam som en diskursiv tradisjon.

“Asad defines Islam as a historically extended, socially embodied argument over time, with argumentation within and across generations as tradition’s very life-blood. Debates depend on coherence, not consensus, on a shared vocabulary but not necessarily a shared culture.”
(Grewal, 2016, s. 49).

Ifølge utdraget kan islam forstås ved å fokusere på den pågående og dynamiske argumentasjonen som foregår gjennom tid og praksis. Islam som en diskursiv tradisjon tar plass mellom generasjoner og pågående samtaler, debatter og diskurs imellom generasjonene. Dette innebærer også diskurs mellom de ulike kildene som Koran og Hadīth, lærde og individene og gruppene som former islam ut ifra dagsaktuell kontekst.

En annen faktor er at istedenfor å vektlegge en felles konsensus så foretrekkes det heller i islam med sammenheng mellom logikk, integritet og islamsk praksis. Denne sammenhengen kan for eksempel komme til uttrykk gjennom et felles ordforråd der ulike kulturer har en ulik tolkning av begreper, men samtidig kan se en helhetlig sammenheng mellom ord, historie, kontekst og islam.

2.2.3 Torsten Hyléns syn på essensialisme

Essensialisme er det siste teoretiske perspektivet jeg tar for meg. Essensialisme finner vi igjen i Jacksons tredelte tilnærming, og henger også sammen med antropologi og Asads teori.

En som har forsket mye på essensialisme generelt og essensialisme innenfor islam, er Torsten Hylén. Han har gjennom sin lærerkarriere i Sverige, der han underviser i religiøse studier, funnet ut at mange elever ubevisst bærer med dem et essensialistisk syn på religion, en oppfatning de konstruerer gjennom barndommen. Denne påvirkningen av essensialisme omfatter også mange nye lærerstudenter, da det ikke går mye tid mellom deres uteksaminering fra offentlig gymnas til de begynner på lærerstudiet.

Lærere som underviser på offentlige skoler, har en mer eller mindre essensialistisk oppfatning av religion og dette påvirker måten de videreformidler kunnskap på. Det blir en slags ond sirkel der den essensialistiske virkelighetsoppfatningen blir vevd inn i det institusjonelle nivået (Hylén, 2014, s. 1-2).

Essensialisme kan forekomme i andre former enn religion. Det kan være alt fra rasisme og sexisme til nasjonalisme. Det at norske verdier er utrydningstruet eller at kvinner er mer naturlig omsorgsfulle enn menn kan være essensialistiske utsagn.

“Essentialism is the view that some properties of an object are necessary, whereas others are incidental.” (Hylén, 2014, s. 2).

Forfatterne beskriver essensialisme som at et objekt har noen nødvendige kjennetegn, mens andre kjennetegn eller assosiasjoner er mer tilfeldige. En annen måte å beskrive fenomenet på er som Gilhus & Mikaelsson: "En essensialistisk forståelseshorisont går ut fra at en religion har karakteristiske egenskaper som er absolutte og bare finnes i religion." (Gilhus & Mikaelsson, 2012, s. 18).

Utdragene gir oss to punkter å fundere over. Første punktet er at essensialisme ser på noen aspekter av religion som kritisk viktige, og andre aspekter som helt tilfeldige komponenter av en religion. Det andre punktet gir informasjon om at en essensialistisk forståelseshorisont viser til særegen karakteristikk som kun finnes i den bestemte religionen. Oppsummert kan det tolkes som at enkelte utvalgte elementer er viktige for religionen og det er disse elementene som danner kjernen. I praksis kan dette for eksempel bety at alle muslimer tror på én Gud (nødvendige kjennetegn), men ikke alle muslimer er av arabisk herkomst (tilfeldig kjennetegn).

Når vi først begynner å se på hva som er essensialistisk i en religion og hva som ikke er, støter vi på en utfordring:

“The difficulty is that, regardless of where one draws the boundary between what is and what is not religion, certain phenomena that are generally viewed as religion will end up outside that boundary, or what is generally not viewed as religion will be included.” (Hylén, 2014, s. 3)

Det blir enten en altfor smal grense for hva mottakeren vil oppfatte som essensielt, eller en altfor bred grense og tilfeldige elementer får en større betydning enn nødvendig. Hylén nevner den amerikanske antropologen Benson Saler og hans påstand om at konsepter og kategoriseringer av religion generelt sett fungerer bra i Vesten, men at utfordringene først dukker opp når mennesker med ulike kulturer migrerer. Derfor er det avgjørende å finne en konstruktiv måte å ordlegge seg på når man snakker om religion (Hylén, 2014, s. 3).

Essensialismens 4 former - Hylén

Hylén nevner 4 ulike former for essensialisme. Han har delt dem inn i to subdivisjoner, under *substans av religion* har han plassert *teologisk (transcendental) essensialisme* og *kjerne essensialisme*. Den andre subdivisjonen er *funksjon av religion* der *positiv essensialisme* og *negativ essensialisme* er komponentene.

Første typen essensialisme som legges fram er teologisk eller transcendental essensialisme som en underkategori av substans av religion, der substans forklares som hva religionen har av innhold. Hovedelementet i transcendental essensialisme er etter Hyléns tolkning at religion er avhengig av en transcendental kraft. En slik kraft kan kort forklares som at noe er utenfor menneskelig erfaring (Svendsen, 2022). Denne kraften kan komme til mennesker fra noe hellig eller guddommelig. Hylén trekker fram den tyske teologen fra tidlig 1900-tallet Rudolf Otto for å opplyse om dette fenomenet. Otto mener at erfaringer og følelser fra religion ikke kan beskrives av konsepter eller kategorier, men via en numinøs følelse som er umulig å beskrive i menneskelige termer (Hylén, 2014, s. 8).

For å forklare begrepet ytterligere nevner Hylén, Mircea Eliade og hans begrep *hierophany*. Begrepet består av de to greske ordene “*hieros*” og “*phainein*” som betyr *hellig* og *å avsløre*. Hierofani referer til måten det hellige manifesterer seg på i verden, og kan beskrives som et øyeblikk der den guddommelige virkeligheten bryter gjennom til vår verden og gir oss en følelse av åndelig tilstedeværelse. Dette kan skje gjennom ulike religiøse ritualer eller åndelig ekstase (Hylén, 2014, s. 9).

Den andre halvdel av substans av religion består av “*Core*” eller kjerne-essensialisme som jeg har valgt å oversette det til. Denne versjonen av essensialisme utforsker andre fundamentalistiske karakteristikk som definerer hva religion er, utenom en guddommelig eller hellig transcendental kraft. Den mest vanlige formen for essensialisme i studier om religion er basert på at religion har en eller flere faste kjennetegn som definerer hvilke elementer former religionen.

Hylén trekker frem den britiske antropologen Tylor og hans definisjon av religion. Som andre lærde på den tiden hadde Tylor et komparativt perspektiv på religion, og det som interesserte han var opprinnelsen til religion. Han mente at opprinnelsen kunne bli funnet blant menneskers spørsmål om død, forskjellen mellom de levende og døde, samt

likhetene mellom de sovende og de døde. Dette konkluderte han med at sjelen måtte være selvstendig utenom kroppen den normalt sett var bundet til. Religion var et intellektuelt fenomen med tro og filosofi som grunnleggende aspekt av religion (Hylén, 2014, s. 10).

Den amerikanske antropologen Geertz og hans definisjon på religion er et annet aspekt på hva som kjennetegner religion. For Geertz var religion et system av symboler som skapte sterke og langtidsvarende følelser og motivasjon i mennesker. Symboler var ikke kun avgrenset til fysiske gjenstander, men kunne være alt som omfattet religion, og var karakteristisk for religionen (Hylén, 2014, s. 10).

Hylén kritiserer disse to definisjonene ved å trekke frem at religionens kjerne plasseres på innsiden av mennesket. Denne typen oppfatning av religion representerer en vestlig og spesielt protestantisk-kristen oppfatning av religion. Hylén bemerker at ved å bruke de tidligere nevnte aspektene som grunnlag for religion, vil dette føre til en forenkling av religion og mye av mangfoldet vi har i religion vil kuttes bort (Hylén, 2014, s. 11). Han argumenterer med to viktige spørsmål når det kommer til kjerneessensialisme. Første er hvordan avgrenser man konseptet av religion eller essensen av en individuell religion, hvor går grensen, og hva er inkludert og hva er utelatt.

Det andre spørsmålet han stiller kjerneessensialistene er hvem som har rett til å sette slike grenser. Om det er de lærde innenfor religionen, hvilke definisjoner man skal akseptere, eller om det er tilhengerne som skal bestemme dette og i så fall hvilke tilhengere (Hylén, 2014, s. 15).

La oss nå se på andre delen av subdivisjonen nemlig funksjon av religion, med positiv og negativ essensialisme som komponenter. Med positiv essensialisme mener Hylén at en religion generelt sett blir beskrevet som kjærlig, fredelig, åpen for ytringsfrihet og lignende. Med andre ord verdier som sees på som positive i liberale demokratier som for eksempel Skandinavia. Om et fenomen ikke overholder det vi i Vesten ser på som godt, er det plutselig ikke en sann forestilling om en spesifikk religion lenger (Hylén, 2014, s. 16).

Med en gang det strider imot våre verdier fremmedgjør vi religionen fra disse negative handlingene, som kan være forbundet med krig, vold, og kvinneundertrykkelse. Vi forsøker å forsvare religionen ved å si at religionen blir misbrukt av folk med negativ

agenda, men det er vår definisjon på noe negativt som gjør det negativt, i og med at vi har vårt essensialistiske syn på religionen som en spesifikk og bestemt masse. Alt som avviker fra vår virkelighetsoppfatning og våre verdier, er noe fremmed og tilhører ikke religionen selv om mennesker i andre verdensdeler og kontekster vil si seg uenige.

Et eksempel Hylén frembringer er fra den amerikanske filosofen Martha Nussbaums bok "The Clash Within". Denne tar for seg volden mot muslimer i Gujarat, India av ultranasjonalistiske hindugrupperinger. Nussbaum trekker frem to punkter. Først differensierer hun mellom hinduisme som religion og deretter folka som følger den. Det andre punktet hun argumenterer med er at hinduismens kjerne oppfattes som opptatt av fromhet og spiritualitet, sterkt i kontrast med politikk og nasjonalisme. Dette mener Hylén er et prakt eksempel på hvordan kjerneessensialisme står bak et positivt essensialistisk syn på hinduismen (Hylén, 2014, s. 16).

Negativ essensialisme er resten av segmentet man finner i underkategorien *funksjon av religion*. Hylén formidler at oppfatningen av religion som noe irrasjonelt, undertrykkende og voldelig, ofte blir sett på som noe negativt i liberale demokratier. Hvis noe ikke er negativt eller forårsaker skade er det simpelthen ikke et ekte uttrykk av en religion (Hylén, 2014, s. 19).

Et eksempel på negativ essensialisme er fra biologen Richard Dawkins der han kritiserer alle former for religion. Dawkins mente at Gud ikke finnes, og at mennesket har funnet på dette som en forsvarsmekanisme for å skape en forklaring av ting som utfordrer vårt intellekt, en slags bivirkning av evolusjonen. Derfor mente han at religion er irrasjonelt og kan føre til diskriminering, vold, og blindhet i form av at man følger en religiøs leder uten å være kritisk. Han prøver å skape en kobling mellom religion og ekstremisme, men samtidig ser man at det finnes ikke-religiøse grupperinger inspirert av blant annet kommunismen som også kan være voldelige (Hylén, 2014, s. 19-21). Dette eksempelet viser hvordan enkelte kan tolke religion i et negativt lys ved å se på allmennaksepterte essensen av en religion.

Etter å ha sett på de fire ulike formene for essensialisme dukker naturligvis spørsmålet opp, om hva vi kan gjøre dersom et essensialistisk syn ikke er tilstrekkelig nok til å kunne gi oss et objektivt syn på religion?

Et alternativ som kan brukes er beskrevet av den amerikanske antropologen Benson Saler. En måte å få til dette på er det Saler snakker sier om *family resemblance*, eller nærmere oversatt til “familielikhet” på norsk (Hylén, 2014, s. 23). Ideen har Saler hentet fra Ludwig Wittgenstein, og den går ut på at religion ikke har en enkel definisjon, men et sett med overlappende likheter eller familielikhet. Et eksempel Wittgenstein gir er kategorien om spill, noe vi tenker involverer regler, konkurranse og en form for mål. Men alle spill passer ikke denne beskrivelsen, noen spill er for eksempel ment for avslapning mens andre for konkurranse.

Derfor mener Wittgenstein at istedenfor å gi en definisjon på spill i familien, er det åpent for at det finnes ulike tolkninger om hva som definerer et spill. Istedenfor å se på et singelt essensialistisk trekk som definerer en religion, bør vi se på de overlappende likhetene. Dette gir bedre forståelse av kategorier og fanger opp kompleksiteten og diversiteten av verden rundt omkring oss.

En annen teori som Saler beskriver for å kaste lys over måten essensialisme virker på, er *prototype theory*. Prototypeteorien er et eksempel på medlemmer i en spesifikk kategori. Hylén gir et eksempel der han ba elevene sine komme opp til tavla og tegne en fisk. Oftest tegnet de en gullbust eller abbor, og de hadde aldri tegnet en ål eller sjøhest, selv om elevene visste at det finnes flere former for fisk.

“Our categories are formed through experiences we have during childhood and adolescence, and what counts as the most prototypical examples in a category are generally the most commonly occurring examples within that category—those that we have encountered most often during our lifetime.” (Hylén, 2014, s. 24).

I kognitiv tenkning forekommer det tydelig at en stor del av vår tenkning er basert på prototyper. Kategoriene i våre hoder blir formet av erfaringer vi opplever gjennom barndommen, og den erfaringen av en kategori vi blir mest utsatt for setter standarden på vår prototype om et bestemt fenomen.

Hylén nevner mot slutt at når vi først blir oppmerksomme på vår egen førforståelse, og essensialistisk tilnærming som vi bærer med oss kan vi begynne å studere kompleksiteten av ideene bak det vi kaller for religion (Hylén, 2014, s. 27).

2.3 Mangfold i islamsk etikk og filosofi

Med mangfold i islamsk etikk og filosofi legger mener jeg å legge vekt på muslimske filosofer og etiker. I den sammenheng vil jeg under presentere sentrale filosofer fra den islamske tradisjonen. Jeg vil bare påpeke at ingen av tenkernes syn på filosofi og etikk er klart avgrenset, så inndelingen etter hvilken type etikk de hører hjemme i er kun omtrentlig.

Hittil har jeg presentert noen teorier og sett på tidligere forskning. Informasjon som kommer tydelig fram er at det trengs en nyansert forståelse av materiale og pensum i islam i religionsundervisningen. Nyansert i form av mer mangfold og varierte stemmer fra både individ og gruppenivå. For å kunne si noe om mangfoldet i religionslitteratur om islam, må vi først kunne vite hva et eventuelt mangfold i islam er. En bok jeg har brukt for å innhente inspirasjon i etikk fra er *Islamsk etikk*, skrevet av Oddbjørn Leirvik.

Denne boka vil jeg benytte som en primærkilde for å definere sentrale islamske ideer og begreper om hovedsakelig om etikk og noe av mangfold i tillegg.

Leirvik introduserer to ord som beskriver etikk på arabisk i starten av boka. *Adab*, som kan oversettes til gode manerer, og *Akhlaq* som kan tolkes som god karakter. Begge gir assosiasjoner til en filosofisk-orientert dydsetikk, selv om dydsetikken kun er et av flere etiske paradigmer innenfor islam.

Leirvik skriver at mange vil hevde at islamsk etikk er sterkt regelorientert og knyttet til islamsk lov. Loven består av *sharia* (religiøs lov) og *fiqh* (islamsk rettsvitenskap). Dette skaper en utfordring for hvordan muslimer skal klare å følge både dydsorienterte personetikken og lovbaserte pliktetikken. Svar på hvordan en kan balansere dyd- og pliktetikk finner man i *Ilm al-Akhlaq* (moralvitenskapen) og den islamske rettsvitenskapen (Leirvik, 2002, s. 16).

Vi kan se at islamsk etikk ikke har blitt til kun ved impulser fra Koranen og Hadīth:

“Den etiske budskapet som vi kan lese ut av Koranen og Hadīth, vitnar om ein kritisk dialog med arabisk stammetradisjon, jødedom og kristendom.” (Leirvik, 2002, s. 122).

I tillegg har gresk filosofi med Platon, Aristoteles og nyplatoniske verk satt sitt preg (Leirvik, 2002, s. 122).

Klassiske tenkere i islam – supplement for vestlige europeiske tenkere?

Noen sentrale tenkere forener islamsk rettsvitenskap, etikk og filosofi med antikken og moderne tanker, og som virker som sentrale brobyggere mellom islamsk gullalder og moderne filosofi, etikk og moral. Det er en tendens i Vesten til å neglisjere deres arbeid og betydningen den har hatt for vårt tankesett og våre verdier, og som ofte ikke blir nevnt i skolelitteratur og folk ikke kjenner til. En del av mitt mål med oppgaven i tillegg til å vise mangfoldet som finnes, og mangfoldet som mangler, er å peke på noen sentrale tenkere og filosofer som jeg mener er bindeledd mellom antikken og moderne tid, som levde under den islamske gullalderen. En person som gjenspeiler noen av mine oppfatninger rundt dette er Shah fra boken om islamsk humanisme fra 2016 med dette utdraget:

“Mens Vest-Europa opplevde nedgangstider i middelalderen, beskjeftiget den muslimske verden seg med et mangfold av humanistiske prosjekter. De islamske tenkerne var inspirert både av Koranens tekst og gresk filosofi, og mange av verkene var sentrert rundt verdier som etisk individualisme, individets ukrenkelighet og rasjonalisme, altså verdier som pekte fram mot moderne menneskerettigheter. Den islamske humanismen ble dermed med på å bane veien for den europeiske renessansen, opplysningstiden og det moderne vestlige samfunnet.” (Shah, 2016, s. 27-28).

Middelalderen forbindes for det meste med mørke tider i verden der det var mye lovløshet, fattigdom og mangel på kunnskap i verden. Denne oppfatningen er hovedsakelig en vestlig-europeisk oppfatning, for samtidig som vikingene herjet på 900-tallet i Europa, ble det gjort store naturvitenskapelige fremskritt i muslimske Andalusia. Store spørsmål og diskusjoner som menneskets ukrenkelighet, rettigheter og islamsk humanisme banet vei og inspirerte europeiske tenkere i senere tid.

Ser man på filosofi og etikk-kapitlene fra de ulike lærebøkene er det noen sentrale ideer som går igjen på tvers av bøkene. Noen av disse har jeg kartlagt som dydsetikk, pliktetikk og konsekvensetikk.

Pliktetikk

I pliktetikken kan en av de største islamske skikkelsene fra middelalderen trekkes inn, nemlig Al-Ghazali.

“Al-Ghazālī skriv om etikk under synsvinkelen “Gjennoppvekking av dei religiøse vitenskapene”, som også er tittelen på hovudverket hans (*Iḥyā’ ‘ulūm al-dīn*). I si klassifisering av vitenskapene skilde al-Ghazālī mellom teologi (*‘Ilm al-Kalām*), moralvitenskap (*‘ilm al-akhlāq*) og rettsvitenskap (*‘ilm al-fiqh*.” (Leirvik, 2002, s. 158).

Dette gir oss et innblikk i hvor omfattende denne tenkerens verk var, og hvilken verdi de har hatt for muslimer i mer enn et tusen år.

Al-Ghazālī sin etikk klassifiseres som en “religiøs” etikk siden den legger vekt på tradisjon i form av Koranen, i motsetning til andre filosofenes mer humanistiske drøfting av etikk, sterkt preget av antikken. Den kan også beskrives som didaktisk ifølge Leirvik. Det er nesten så at han holder leseren i hånda og viser vedkommende veien til moralsk modning (Leirvik, 2002, s. 161).

Inspirert av mystikken forsøker Al-Ghazali å bygge en bro mellom mystikk og rasjonalitet, eller mellom ide og realitet (Leirvik, 2002, s. 158). Han har også hatt stor påvirkning på sentrale europeiske tenkere som Thomas Aquinas og Blaise Pascal (Mejdell, 2023).

Al-Ghazālī var kritisk til filosofene, men satte allikevel pris på deres formidling av gresk lærdom, moralfilosofi og vitenskapelige innsikter. Samtidig var han sterkt kritisk til filosofenes rasjonalistiske tanker omkring metafysikk og teologi. Spesielt uenig var han i det filosofene mente med at Gud sameksisterer med universet og ikke kan gjøre som han ønsker av seg sin egen vilje. Dermed klassifiserte han enkelte gresk-inspirerte filosofer som vantro deriblant Ibn-Sīnā og al-Fārābī (Leirvik, 2002, s. 160).

Iḥyā’ ‘ulūm al-dīn er et av hovedverkene til al-Ghazālī og regnes som en av de viktigste teologiske verkene gjennom islamsk historie. *Iḥyā’ ‘ulūm al-dīn* kan bli oversatt til “gjenopplivingen av de religiøse vitenskapene” på norsk. Verket inneholder om lag førti bøker ordnet i fire deler. Første handler om gudstjeneste, andre om verdslige saker, den tredje tar for seg skadelige saker og siste delen handler om frelsende saker (Leirvik, 2002, s. 162).

Ibn Taymiyya er en annen filosof som er knyttet til Hanbalī-lovskolen. Han er kjent for sin ortodokse tolkning av islam, og er på samme måte som Al-Ghazālī kritisk til sufismen og mystikken i islam. Denne kritikken til sufismen kom av flere grunner. For det første mente Ibn Taymiyya at sufismen hadde blitt ødelagt av panteisme. Panteisme

er læren om at Gud eksisterer i alt, og at Gud og verden er ett (“Panteisme,” 2023). Andre grunnen til at Ibn Taymiyya var i kritisk posisjon til sufismen var at mange av dem drev med helgendyrkning. Han mente at dette var blind etterligning av deres forfedre, uten noe form for resonnering (Leirvik, 2002, s. 176).

“Ibn Taymiyyas politiske etikk er puritansk i den forstand at han vil bygge etikken ein og åleine på Koranen og Profeten sitt førebilete.” (Leirvik, 2002, s.177). Tankesettet til Ibn-Taymiyya kan trekkes inn når lærebøkene tar for seg tema om ortodoks-islam da mange av hans tanker er forenlige i den retningen av islam. Dette kan bidra til økt forståelse og nyansering av mangfoldet elevene finner på tvers av lærebøker.

En sentral gruppe teologer som var påvirket av gresk filosofi var *Mu'tazilaene*. Grunnlagsetikken bak Mu'tazila-skolen er deontotligsk eller pliketisk innrettet. Mennesket må handle i samsvar med sin egen fornuft og det åpenbaringene beskriver (Leirvik, 2002, s. 114-115). Denne skolen fikk stor innflytelse da kalif al-Ma'mun på 800-tallet gjorde Mu'tazila-teologien til statspåbud. I Bagdad ble det kjente “visdomshuset” etablert og et omfattende oversettingsprogram fra antikkens skrifter ble satt i gang. Det var den kristne lærden Hunayn ibn-Ishaq som ledet dette programmet.

Eksempler på verk som ble oversatt til Arabisk er: Hippokrates og Galens medisinske verk, Euklids og Arkimedes matematiske verk, flere av Aristoteles og Platons verk, samt den nyplatoniske kommentaren til Aristoteles' Nikomakiske etikk skrevet av Porfyrius (Leirvik, 2002, s. 123). Å dra slike skikkelser fra muslimske verden som ikke engang er muslimer, vil også kunne være med på å stifte en nyansert forståelse av mangfoldet som fantes og fortsatt finnes i den muslimske verden i dag.

Dydsetikk

Når det kommer til islamsk representasjon som kan kobles opp mot dydsetikk, nevnes Miskawayh som en sentral filosof. Leirvik skriver at islamske filosofer også muligvis tok over ideen om den aristoteliske middelveien, *mesótēs* på gresk.

“I dydsetikken sin peikar Miskawayh på middelvegen som den beste måten å unngå lastene på. Kanskje har filosofene sett eit nært samband mellom den greske tanken om middelvegen og den Koranske tanken om muslimane som eit velbalansert folk i midten (K 2:143/137)?”
(Leirvik, 2002, s. 125).

Dette viser en mulig kobling og videreføring av den greske filosofien tolket i lys av den islamske læren basert på Koranen, om den gyldne middelvei. Det viser igjen hvordan antikken og islamsk lære kan knyttes opp mot etikk og regler i moderne tid. Mer om Miskawayh kommer i drøftingskapitlet.

Konsekvensetikk

Al-Fārābī var en arabisk filosof av tyrkisk opprinnelse født rundt år 870 i Faryab, Afghanistan. Han blir ansett som en av middelalderens største arabiske tenkere, og skrev kommentarer til blant annet Aristoteles og Platons verk. I tillegg til å være en verdensberømt filosof har han gjort sitt inntog i felt som logikk, statsvitenskap, naturvitenskap, psykologi, matematikk og metafysikk, dette var en mann av mye kunnskap (Tjønneland, 2022).

Al-Fārābī var dessuten den første muslimen til å skrive en kommentar til Aristoteles' Nikomakiske etikk, som også er kjent som Aristoteles sitt hovedverk i etikken (Leirvik, 2002, s. 127).

Ifølge Al-Fārābī kan bare sann lykke oppnås i fellesskap, vennskap, og aktivt borgerskap, der vi finner igjen sistnevnte punkt også hos Aristoteles som mener at mennesket er et politisk vesen. I tillegg kan mennesket kun oppnå sitt endelige mål, enhet eller det som i den greske tradisjonen kalles "aktivt intellekt", ved å fullt realisere sine intellektuelle potensialer (Leirvik, 2002, s. 127).

Ibn-Sīnā er mer kjent som Avicenna i Vesten, er en annen stor islamsk filosof som ble født i Bukhara i Uzbekistan rundt år 980. Han var også en framstående lege og har hatt stor påvirkning i legevitenskapen til og med her i Vesten helt opp mot 1500-tallet.

Ibn-Sīnā var en nyplatonisk inspirert filosof og mente at sjelas mål er å vende tilbake til den guddommelige kjærligheten. Etikken handler i stor grad om mer enn det å leve i en moralsk forstand ifølge Ibn-Sīnā. Etikken handler om åndelig opplysning, og sann lykke finner man ikke i politisk fellesskap og i det alminnelige liv (Leirvik, 2002, s. 128-129).

Ibn Rushd er en annen islamsk filosof som har hatt stor påvirkning på vestlig tenkning. Ibn Rushd kjent som Averroes på latinsk, var fra Andalusia og oppholdt seg mesteparten av livet i byen Cordoba. I tillegg til å være filosof var han den øverste sharī'a dommeren i Cordoba. En utfordring som dukket opp etter hvert var at han ble anklaget for vranglære. Ibn Rushd var opptatt av aristotelisk filosofi, noe datidens

ortodokse teologer og den kjente filosofen og teologen Al-Ghazali så kontroversielt på (Leirvik, 2002, s. 130).

Ibn Rushd mente allikevel at religion og filosofi begge var en vei til sannhet, derfor kunne de ikke være i disharmoni overfor hverandre. Han skrev et helt verk med navn "Inkonsistensen i inkonsistensen" der han forsvarte filosofien som en islamsk vitenskap.

I et av hans verk som kalles for "Framstilling av metodene for bevisføring" forsøker Ibn Rushd å argumentere for at det finnes en harmoni mellom religion og filosofi. Han tar også for seg i denne teksten religionsfilosofiske spørsmål som skapningen av universet, predeterminasjon, guddommelig rettferdighet og forhold mellom kropp og sjel. Han benytter seg av rasjonelle prinsipper på tvers av religionsgrensene for argumentasjon, samtidig som han prøver å knytte det opp mot Koranen og hadīth (Leirvik, 2002, s. 131).

Jeg vil trekke disse filosofene og sentrale skikkelsene tilbake igjen i oppgaven, i drøftingsdelen. Vi har også andre filosofer og etikere som jeg ikke har valgt å skrive mer om, men som likevel kan være relevante.

I pliktetikken har vi for eksempel Fakhr al-Din- al-Razi, Al-Muhaisibi, Ibn Hazm, og al-Mawardi. I dydsetikken finner man Ibn al-Muqaffa og Hasan al-Basri. Mystikken og sufismen som jeg heller ikke velger å gå inn i har kjente figurer som asketen og poeten Rabia al-Adawiyyah og Jalāl ad-Dīn Muhammad Rūmī.

2.4 Mangfold i lys av de fem søyler og seks trosartikler

Med mangfold i islam, mener jeg mangfoldet av tradisjoner og tolkninger som finnes. Jeg vil presentere noen sentrale elementer som går igjen på tvers av lærebøkene som essensielle i islam, som for eksempel de seks trosartiklene og de fem søylene. Jeg forklarer også hva de ulike lovskolene er, og hvordan deres tolkning av ulike temaer innen islam er. Dette er kun en innføring om de tre elementene jeg har nevnt, for å gjøre oppmerksom på at disse elementene er noen punkter jeg er oppmerksom på gjennom lærebokanalysen min. I drøftingsdelen av oppgaven vil jeg se nærmere på hvordan disse er presentert, og hvordan de eventuelt kan nyanseres dersom det er et behov for det. Det samme gjelder forrige delkapittel om mangfold i islamsk etikk og filosofi.

Begrepene *birr* og *taqwā* er to etiske nøkkelbegreper fra Koranen. *Birr* kan sees på som fromhet eller rettvise, og *taqwā* som gudsfrykt (Leirvik, 2002, s. 27). For at en skal kunne underkaste seg Allah fullstendig med fromhet og gudsfrykt, må vedkommende vite om trosartiklene. Disse trosartiklene står sentralt i en muslims tro. Et utdrag som forklarer praksisen av disse begrepene i islamsk tradisjon, er som hentet fra 2:177 i Koranen:

“Fromheten (al-birr) består ikke i at dere vender ansiktene (i bønn) mot øst eller vest. sann fromhet (al-birr) er: Å tro på Gud og på Dommens dag, på englene, Skriften og profetene, og gi bort av det man har, om det enn er kjært, til slektninger, faderløse og fattige, veifarende og tiggere, og til frikjøping av slaver, å forrette bønnen, å utrede det rituelle bidrag, å overholde inngåtte avtaler, å være tålmodig i ulykke og nød, og i trengselens tid. Disse utgjør troen sann.” (Leirvik, 2002, s. 27).

I tillegg til at vi får en forklaring på begrepet *al-birr*, så er det en god del budskap vi kan hente fra det verset som omhandler grunnlaget for trosartikler i islam.

Det er verdt å merke seg at de fem søylene som også kalles for *Arkān al-Islām* (“Pillars of Islam”, 2023), skiller seg fra *Arkan al-Iman* som er de seks trosartiklene av tro (Beverluis, 2011, s. 68). De fem søylene består av trosbekjennelsen, bønnen, rituelle avgiften, fasten og pilegrimsferden. Bakgrunnen for tilblivelsen av disse punktene er Hadīth der profeten (fvmh) har sagt at islam bygger på fem prinsipper (Vogt, 2019). Utsagnet finner vi i Hadīth-samlingen Sahih al-Bukhari 8. Før vi ser nærmere på de seks trosartiklene av tro og de fem søylene er det praktisk å se på definisjon av hva Hadīth er.

2.4.1 Hadīth definisjon

Hadīth er i all hovedsak ord og samtaler som profeten Muhammed (fvmh) gjennom sitt liv har uttalt. Disse “historiene” ble etter hvert skrevet ned og ga et grunnlag for den systematiske oppbyggingen av den islamske loven. Koranen sammen med Hadīth er grunnlaget under all islamsk tro og praksis. Dette forklarer Leirvik slik:

“Minna om Muhammads liv vart tidleg samla til ein sīra, ein profetbiografi om Muhammad. Mot slutten av Damaskus-kalifatet, ved midten av 700-talet, hadde også mange av orda etter Muhammad blitt samla i skriftleg form. Dei var inkorporerte i profetbiografien, men samtidig brukte i den systematiske oppbygginga av den islamske lova (sharī'a).” (Leirvik, 2002, s. 72).

Det var slik at disse “historiene” ble samlet og skrevet ned for det meste etter profetens død, og dette ga et spillerom for å fabrikkere falske Hadīther. Derfor delte man etter hvert Hadīthene inn i kategorier etter hvor autentiske disse var, hvor mange som hadde hørt dem, og om de som videreformidlet Hadīthene var oppriktige og ærlige mennesker. Dette var en lang og krevende prosess, men to Hadīth-samlere utmerket seg med kildehenvisningen sin og sin innsats på å samle inn Hadīth. Disse var Isma’īl al-Bukhārī og Muslim ibn-Hajjaj, som levde omtrent samtidig (Leirvik, 2002, s. 73).

2.4.2 Nærmere om de seks trosartikler av tro (*iman*) i islam

Av de seks trosartikler er fem nevnt i kapittel 2, vers 177 i Koranen. Disse fem er troen på Gud, dommens dag, englene, skriftene og profetene. Eneste trosartikkelen som mangler er *qadr*, som er troen på skjebnen. En grundigere beskrivelse av disse seks artiklene gir et innblikk i noe av kjernen i den islamske troens oppbygging. Troen på Gud innebærer troen på Gud alene - *tawhid* - og dette gjenspeiles i læren om at islam er en monoteistisk religion (Beverluis, 2011, s. 69).

Den andre trosartikkelen er troen på dommedag (*yawm al-qiyāmah*), som også innebærer troen på det evige liv heretter (*Al-Akhirah*), og (*Yawm al-Hisab*) som kan oversettes til dagen av regnskap, der man får vite om man får sin plass i Helvete eller Paradis. Dagene er kronologisk forklart der dommedag utspiller seg først, deretter blir mennesket gjenopplivet for å så bli stilt til regnskap for sine dyder, og til sist få resultatet en har fortjent. Dette kan trekkes sammen med en lineær tidsforståelse i og med at verden en dag skal tilintetgjøres når dommedag (*yawm al-qiyāmah*) inntreffer.

Tredje trosartikkelen er troen på englene. Disse skapningene er endeløst opptatte i Allahs tjeneste og lovprisning og har i motsetning til mennesket ikke fri vilje. Enkelte engler har i oppgave å være budbringere til profeter (“Engel”, 2021). I troen på englene kan man se etter i lærebøker om det står noe om deres tilblivelse, væremåte, og om de fire største erkeenglene får representasjon.

Troen på Guds bøker eller åpenbaringer er punkt fire og innefatter å tro på at Allah har åpenbart ulike skrifter til ulike profeter til ulik tid. Disse omfatter Zabur (Salmene) til David, Tawrat (Toraen) til Moses, Injil (Evangeliet) til Jesus, og Koranen til Muhammed (fvmd) (Eidsvåg, 2021).

Femte trosartikkelen innebefatter troen på mennesker som har blitt utvalgt av Allah til å være profeter og budbringere for å videreformidle Guds veiledning. Mangfoldet av

profeter omfatter flere enn de som er nevnt hittil. Der den første profeten var Adam og siste var Muhammed (fvm) omtalt som *khātim al-nabūn* eller “*profetenes segl*”, ettersom han var den som fikk siste åpenbaringen og avsluttet rekken av profeter og budbringere. Andre profeter og budbringere som er nevnt i Koranen ved omfatter:

Enok - *Idrīs*, Noa - *Nūḥ*, Lot - *Lūṭ*, Isak - *Ishāq*, Ismail - *Ismā‘īl*, Jakob - *Ya‘qūb*, Josef - *Yūsuf*, Job - *yūb*, Aron - *Hārūn*, Esekiel - *Dhū al-Kifl*, Salomo - *Sulaymān*, Elia - *Ilyās*, Elija - *al-Yas‘a*, Zakaria - *Zakariyya* og Johannes - *Yaḥyā*. Det er i tillegg tre profeter nevnt i Koranen som man ikke finner i kristen tro. Disse tre holdt til i nordlige delen av Arabia, ene er *Hūd* sendt til stammefolket *‘Ād*, andre er *Ṣāliḥ* sendt til folket av *Thamūd* og siste er *Shu‘ayb* sendt til *Madyan* (“profet”, 2023).

Det er imidlertid praktisk å forklare at *nabi* betyr profet og *rasul* budbringer. En nabi mottar åpenbaringer som han videreformidler til folket sitt i hensikt om å rettlede deres moral. Rasul er ikke en profet, men heller en budbringer til et spesifikt folkeslag. Ulikheten mellom disse er at en nabi kan være både profet og budbringer mens en rasul kan kun være budbringer og ikke nabi (profet) samtidig.

Profeten Muhammed (fvmh) var både en profet og budbringer samtidig, da dette kommer tydelig fram i Koranen 33:40. Han ble sendt til det Arabiske folk som en budbringer for å rettlede deres etiske kompass, men fikk og samtidig oppgaven som profet til å spre dette budskapet til hele menneskeheten og ikke kun sitt eget folk.

Den siste trosartikkelen som trengs for å fullføre *Arkan al-Iman*, er troen på skjebnen (*qadr*). Alt som skjer, om det så er godt eller ondt, er predestinert og ingenting kan komme til hinder i Guds vei (Beverluis, 2011, s. 69). Et annet begrep som kan knyttes på *qadr* er troen på at Gud vil mennesket det beste og at man dermed skal sette sin lit til Allahs plan, ha *tawakkul* eller stole på Guds plan for individet (Eggen, 2011, s. 60).

2.4.3 Dypere om de fem søylene

De fem søylene blir sett på som noe essensialistisk som definerer kjernen av religionen, men de seks trosartiklene kan være med på å utvide det som oppfattes som en kjerne. Samtidig kan lovskolene utvide etikk- og rettslære-delen der istedenfor å nøye leserne med at “slik er det bare” så får man en mer nyansert måte å se på regler i islam på.

Første *Arkān* er *shahadah*. For å kunne entre islam må en ytre *shahadah* – trosbekjennelsen av sin egen frie vilje. Man må tro og bevitne at det ikke finnes noen

Guddom utenom Allah og Muhammed (fvmh) er hans siste tjener og profet (Beverluis, 2011, s. 69).

Når det gjelder overgangsriter er det en tradisjon blant noen muslimer å hviske *shahada* eller *athan* - bønneropet, i ørene til en nyfødt slik at trosbekjennelsen er det første en hører (McCloud et al, 2013, s. 47).

“Koranen seier at mennesket har ein naturleg disposisjon som gjer at det kan utvikle gudsmidvit, med Abraham som sjølv prototypen på ein naturleg “gudssøkjar” (hānif). Men alle barn er fødte i ein tilstand av *fiṭra*.” (Leirvik, 2002, s. 55). Alle barn er ifølge den islamske troen født med en naturlig innstilling om at det er en høyere makt, en modus som gjør at barn søker etter Gud. Dette er et syn som ser positivt på menneskenaturen og forkaster tanken om arvesynden.

Andre søyla består av *salah* eller bønn. Fem bønner i løpet av dagen er obligatoriske for både menn og kvinner over pubertetsalder, men det finnes unntak. For å be må man være i ren tilstand. Den rituelle vasken som heter *wudu*, er et krav. *Ghusl* er et annet begrep som man burde være klar over og dette begrepet kan i vår dagligdagse liv sammenliknes med å dusje.

Sawm – faste i hele måneden av *ramadan*, den niende måneden i islamsk månekalender. Fastingen innebærer å avstå fra mat, drikke, samleie og alle andre former for umoralske handlinger fra daggry til solnedgang. Det finnes unntak for noen grupper som slipper å faste (Beverluis, 2011, s. 69).

Fjerde søyla består av *Zakat* – almissen, og er pålagt enhver muslim som har oppsparte midler for et år over en viss sum. Disse pengene går til de mindre heldige og er med på å rense elementer av grådighet og gjerrighet hos giveren.

Siste *Arkān* er *Hajj* – pilegrimsreisen. Hajj er obligatorisk for alle muslimer som har fysiske og økonomiske midler tilgjengelige. Reisen bringer en til Makkah i Saudi-Arabia, og man besøker helligdommen Ka'bah. Hajj foregår i en tidsbestemt periode under de første ti dagene *Dhul-Hijjah* – siste måneden i *hijri*-kalendern. Utfører man pilegrimsferden andre tider av året, blir dette regnes som *Umrah*, eller den lille-hajj (Beverluis, 2011, s. 69). Det er ofte oversett i lærebøkene at hajj egentlig virker som en påminnelse om det muslimske brorskapet - *ummah* – og at det er en meget mangfoldig gruppe som er forent. Dette kommer praktisk talt til uttrykk da mennesker fra alle raser

og samfunnsklasser deltar i hajj, side om side ikledd identiske hvite plagg (McCloud et al, 2013, s. 49).

2.4.4 Lovskoler

Skal man se på mangfoldet i tolkninger må man forstå den historiske utviklingen av lovskolene. Etter hvert som islam begynte å spre seg fra Arabia til resten av Midtøsten, Asia og Afrika, omfattet det islamske riket et mangfold av kulturer og tradisjoner. Ulike tolkninger av ulike lærde med ulikt politisk landskap gjorde at det var et mangfold i rettsvitenskapen (Leirvik, 2002, s. 89-90).

Lovskolene ble dominerende innenfor hvert sitt geografiske område, Maliki-skolen i Nord- og Vest-Afrika, Hanafi-skolen i dagens Tyrkia til Bangladesh og Øst-Europa, Hanbali-skolen i Saudi-Arabia, og Shafi'i-lovskolen i Indonesia og Malaysia. Det finnes også en lovskole innenfor sjia-islam, Ja'fari som jeg ikke velger å ta for meg da jeg kun fokuserer på sunni-lovskolene (Leirvik, 2002, s. 92-94).

I en verden der migrasjon har blitt mer vanlig, blir spørsmålet om valg av lovskole hos individet stilt (Leirvik, 2002, s. 92). Muslimer finner samhold i å bo og omgås med andre muslimer fordi de er en del av en større brorskap (umma). Ettersom arbeidsinnvandrere og andre migranter etter hvert slo seg ned i områdene omkring Oslo og andre storbyer ble det aktuelt for en del av dem å stifte moskeer slik at de kunne praktisere sin religion. Både for å praktisere og for å kunne skape en møteplass.

En av utfordringene dette medfører er at siden det var og fortsatt til den dag i dag er et så stort etnisk mangfold blant muslimer, er det mange fra ulike lovskoler som møtes i moskeene. For det meste går dette fint, men det kan dukke opp ulike tolkninger i ulike situasjoner ettersom hvilken lovskole man følger, og én lovskole er ikke nødvendigvis mer riktig enn en annen.

Første lovskolen ut er Hanafi-lovskolen og er en av sunni-islams fire lovskoler. Denne lovskolen utviklet i hovedsak seg fra læren av den Irakiske teologen imam-Abu Hanifah på 700-tallet. Lovskolen ble dominerende i den islamske administrasjonen for Abbasid- og Ottoman-kalifatene. Dette gjenspeiler seg i hvilke land denne lovskolen står sterkest representert i deriblant områder fra tidligere Ottomanske riket som, Sentral-Asia, India, Pakistan og Tyrkia. Det som gjør denne lovskolen unik er at i tillegg til å basere kildene sine på Koran og Hadīth, legger den stor tillit til *ra'y*, som er en slags felles konsensus blant lærde ("Hanafi school", 2023).

Shafi'i-lovskolen er en annen lovskole innenfor de fire sunni-lovskolene, og utviklet seg etter læren av Muhammad ibn Idris al-Shafi'i på 800-tallet. Lærde i denne lovskolen legger vekt på Hadīth når det kommer til spørsmål innen religiøs rettsvitenskap. Shafi'i-lovskolen er dominerende i Øst-Afrika, Indonesia, deler av Arabia og fulgt av mange Kurdere ("Shafi'i", 2018).

Hanbali-lovskolen er en av de fire lovskolene i sunni-islam, og utviklet seg av læren til Ahmad ibn Hanbal mot midten av 800-tallet i dagens Saudi-Arabia. Denne lovskolen legger vekt på Hadīth og presedensen til de første generasjonene av muslimer som profeten Muhammeds (fvmh) følgesvenner. Hanbali-lovskolen er utbredt i Saudi-Arabia og i deler av Syria og Egypt ("Hanbali school", 2018).

Siste av de fire lovskolene er Maliki-lovskolen, utviklet etter læren til imam Malik ibn Anas. Læren utviklet seg på 800-tallet i Medina. Følgere av Maliki-lovskolen ønsker å forstå Koran og Hadīth gjennom samfunnet som profeten Muhammed (fvmh) var en del i Medina på hans tid. Maliki-lovskolen står i dag sterkt representert gjennom Nord- og Vest-Afrika, Sudan og deler av Golf-statene ("Maliki", 2018).

2.4.5 Mangfold på individnivå i Norge

Noen temaer som vi kan se på for å få et innblikk i moderne muslimske ungdommers hverdag, og saker de er opptatte av blir uttrykt i boka "Unge muslimske stemmer" fra 2020. Boka tar for seg ideen om å gi en plattform til muslimsk ungdom der de selv kan definere sin religion (Sandberg et al., 2020, s. 19).

Stemmer om hijab kan vi se på først. Det framkommer fra intervjuene at muslimske jenter hadde et syn om hijab som noe valgfritt. Dette står litt i kontrast til hvordan samfunnet og dekning i medier oppfatter jenter som bærer hijab. Et gjentakende syn på hijab-bruken er at det er frivillig av egen vilje, og at jentene knytter bruken til sin identitet og religion på en stolt måte (Sandberg et al., 2020, s. 67).

Skal man se på mangfold av for eksempel tema om haram og halal når det gjelder fest, alkohol, samleie og mat er det en del ulike meninger å ta hensyn til. Det blir beskrevet av Sveinung Sandberg at mange unge muslimer ikke praktiserer de fem søylene, men samtidig holder seg unna svin og alkohol eller samleie. Dette kan virke som et veiskille for unge muslimer som etter hvert slutter å omgås med barndomsvenner som har annet syn på alkohol, festing og umoralske handlinger enn det som er forenlig med islam. Det

vises også til intervju av ulike typer muslimer som praktiserer disse levereglene i ulik grad av strenghet (Sandberg et al., 2020, s. 63).

Et annet punkt som burde nevnes er islam på nett. Dette innebærer islam over sosiale medier og hvordan muslimske ungdommer benytter disse kommunikasjonskanalene for å lære mer om sin religion. Facebook nevnes som en sentral kanal når det gjelder kommunikasjon, og YouTube når det gjelder å innhente kunnskap om islam (Sandberg et al., 2020, s. 93-94). Her kan det trekkes inn tema om diskusjoner i digitale fellesskap der ungdommene kommenterer at negative holdninger til islam er svært utbredt på nettet. Dette var ungdommene opprømt over og mente at for å lære om ekte islam må haterne snakke med muslimer og ikke tro blindt på alt som dukker opp i media (Sandberg et al., 2020, s. 101).

Et begrep som er viktig for å forstå mer om unge muslimer i Norge, er *individualisering*. Individualisme blir beskrevet som at en troende selv bestemmer i økende grad hvilke deler som skal vektlegges i praktiseringen (Sandberg et al., 2020, s. 47). Ulike måter å praktisere på vil kunne avhenge av blant annet deler som religiøse grupperinger, kultur, opprinnelsesland og mosketilknytning. Eksempler nevnt i avsnittene over viser til ulike grader av individualisering av islam og hvordan noen ungdommer velger å løse enkelte utfordringer på ulike måter.

En form for individualisering som foregår blant norske muslimer er når det gjelder tilknytning til moskeen. Ungdommene fra boka gir inntrykk av at de har ulik tilknytning til moskeen. Noen er mer skeptiske til å for eksempel innhente kunnskap fra imamer og lærde i moskeen enn andre. De fleste ungdommene har fortsatt en tilknytning til moskeen som gir inntrykk av de ser på imamer og lærde som en kilde til kunnskap. Det er likevel en del ungdommer som påpeker at man ikke blindt bør følge imamer eller lærde (Sandberg et al., 2020, s. 88). Dette viser at det er en form for kildekritikk som er til stede, og selv om det i prisippet er mulig å individualisere troen, så er det en tendens til at ungdommer oppsøker lærde for å forstå mer, men oftest med et kritisk blikk.

3 Metode

Metode-kapitlet tar for seg prosessen som har blitt utført for å innhente nødvendige funn fra lærebøkene. Metoden jeg har brukt for å analysere lærebøker er en kvalitativ lærebokanalyse. I metode-kapitlet vil jeg se på hvordan en lærebokanalyse utføres og reflektere rundt studiens validitet, reliabilitet, metodiske begrensninger og noen forskningsetiske betraktninger.

Rent praktisk utførte jeg metodedelen i flere steg. Først skaffet jeg oversikt over hvilke lærebøker som var tilgjengelige og i bruk ved ulike ungdomsskoler. Jeg hadde selv hatt erfaringer fra noen av disse fra min praksisperiode, spesielt de to eldste bøkene. Jeg valgte bøkene bevisst ut ifra ulike utgivelsestidspunkt, så jeg kunne få et større overblikk om det har skjedd utvikling i feltet jeg fokuserer på.

Fremgangsmåten min var å lese bok for bok, I bøkene fokuserte jeg spesielt på dybdelesing av islam-kapitlene og filosofi- og etikk-kapitlene. Jeg søkte også etter andre sammenhenger islam hadde blitt nevnt andre deler av kapitlene enn overnevnte. Dette ga meg en god oversikt over hvordan de ulike lærebøkene var lagt opp, og om noen av lærebøkene skilte seg fra andre med tanke på innhold.

Deretter trakk jeg ut temaer som jeg mente hadde en sentral posisjon på tvers av alle de tre lærebøkene, både med tanke på filosofi og etikk og islam. Jeg så også på ord, begreper, navn og eksempler som skilte seg ut. Videre brukte jeg disse funnene til å analysere om det var noen tendenser og ideer som gikk igjen i på tvers av lærebøkene. Resultatene knyttet jeg mot teori for videre belysning i drøftingsdelen av oppgaven.

Jeg valgte dessuten bevisst kun å fokusere på lærebøkene og ikke lærerveiledningene, nettressursene og lignende.

3.1 Kvalitativ lærebokanalyse

Før vi tar et steg videre og jeg legger frem noen punkter som står for metoden jeg har benyttet for å analysere budskapet i disse lærebøkene, er det interessant å se på tilblivelsesprosessen bak en lærebok.

Læremidler skal bidra til å gjenskape og gi innsikt i kunnskap. Kunnskapen produseres på to måter, enten direkte som for eksempel naturfag, der forskningsfeltet produserer

nytt kunnskap basert på etterprøvbare av allerede eksisterende kunnskap. Eller så produseres kunnskap i KRLE-fagets tilfelle, indirekte via den faglig-politiske arenaen (Skrunes, 2010, s. 61). Dette gir oss en forståelse om at det ikke er lett å sette sammen lærebok da det er flere samfunnsledd som er innblandet i tilblivelsesprosessen.

Dette kommer også til uttrykk når Skrunes sier: “Læreboka representerer en form for sammensmelting av politiske verdier, fagkunnskap og didaktisk tilrettelegging.” (Skrunes, 2010, s. 64).

Et resultat av denne kompliserte prosessen er at lærebokforfatterne får et begrenset spillerom når de skal skrive en ny lærebok. Likevel får de nok rom til å kunne sette sitt preg på tolkningen av læreplaner og lovverk i prosessen mot skriving av en ny lærebok (Skrunes, 2010, s. 62).

Skolens oppgave er å gi utdanning til elevene. Skolen skal virke dannende og gi elevene informasjon om verden de er en del av. Lærebøker er en av kildene som benyttes for å etablere en virkelighetsforståelse hos elever. Det er i midlertidig blitt forsket lite på lærebøkens påvirkning hos elevene. Det er et komplisert forskningsfelt fordi flere faktorer spiller inn med sine påvirkninger, som blant annet hjem, sosiale medier, venner, trossamfunn, lokalmiljø med mer (Skrunes, 2010, s. 68).

La oss nå se på metoden jeg har valgt for å utføre tekstanalyse i form av lærebokanalyse. Denne typen analyse kan igjen deles inn i flere kategorier, deriblant analyse av kunnskapsinnhold, pedagogiske perspektiver, verdiperspektiv, språklig perspektiv, billed- og illustrasjonsanalyse, og grafisk designanalyse. Denne oppgaven vil i hovedsak benytte seg av en analyse basert på kunnskapsinnhold, men det vil også kunne ha noen tilfeller av andre typer litteraturanalyse.

En annen faktor Skrunes trekker frem er avsløring av underliggende samfunnsforhold- og oppfatninger. Disse kan være antisemittisme, islamofobi og andre former for diskriminering som er skjult i teksten, og er viktige å trekke fram dersom man mistenker at det finnes forekomster av slike elementer i teksten (Skrunes, 2010, s. 59).

Skrunes skriver i tillegg at det ikke bare er skolelov og læreplan som bestemmer verdirammen eller virkelighetsforståelsen som kommer fram i en lærebok. Det er flere ledd innblandet i å stifte en lærebok, forfatterne, konsulentene, og lærebokredaktørens egne virkelighetsoppfatning og ståsted vil prege stoffet.

Derfor er det slik at en kunnskapsanalyse av en lærebok vil ha flere nivåer. Med dette menes det at analysen må forholde seg til lov, læreplan og fagplan og sjekke om læreplanens tema dekket i læreboka (Skrunes, 2010, s. 76).

Det er også verdt å nevne et teoretisk perspektiv om den kategoriale dannelsen hos elever.

“W.Klafki som har utviklet teorien om den kategoriale dannelsen, som forener både hensynet til stoffet og til elevenes forutsetninger (Klafki 1983: 33-72). Tanken er at innholdet i faget skal åpne opp den faglige virkeligheten for elevene på en slik måte at elevene åpner seg mot den, og stoffet vender seg til dem.” (Skrunes, 2010, s. 78)

Innhold i faget skal ifølge Wolfgang Klafki åpne opp den faglige virkeligheten for elever på en gjensidig måte. Elevene skal ta initiativ til å innhente kunnskap fra lærebøker, men lærebøkene har også en rolle i form av den skal ta imot disse elevene og vende seg mot dem. Det skal være en form for symbiose mellom leser og lesestoff.

Skrunes nevner videre Johnsenes syv fokuseringspunkter i tekstene fra lærebøker. Første er fokus på ord, at en lærebok alltid vil bringe inn en rekke nye ord som ikke tilhører elevens ordforråd enda. Det andre punktet er fokus på setninger, og at de skal være korte så de sikrer enkelt lesbarhet. Tredje punktet er fokus på forklaring, der han sier det er viktig å bygge opp en tekst der forklaringene er logiske og begivenheter og personer settes inn i en årsakssammenheng. Fjerde punktet er sjangerkombinasjon, der han nevner viktigheten av å skille mellom fiksjon og fakta i tekster. Femte punkt er fokus på fortellinger, sjette punktet fokuserer på fagspråket og hvordan språket kan sette sitt preg på en lærebok ut ifra hvilke begrepet det fokuseres på. Det siste punktet er fokus på tekst og leser, der fokus er på å inkludere leseren i teksten som for eksempel ved å benytte ord som “vi” og “du”, så leseren får litt eierskap (Skrunes, 2010, s. 90-92).

Når det gjelder nye begreper finnes det en forsker som har jobbet mye med det, ved navn Jaan Mikk. Læren hans kan kort oppsummeres ved at nye begreper må få en tilstrekkelig forklaring, og at forfatterne må unngå kompliserte setninger for å legge opp til at leseren kjapt kan akkumulere begrepene inn i ordforrådet sitt (Skrunes, 2010, s. 92-94). Jeg kommer ikke spesifikt til å se etter hvordan eventuelle begreper legges opp, men vil holde et øye med på hvordan begrepene er forklart og om de er tilstrekkelige med tanke på tema de introduseres med.

Når det kommer til bildebruk er det mange punkter som må betraktes. Illustrasjoner er form for språk som bidrar til å gi innsikt i fortellinger på en helt spesiell måte. Forskning viser at lesere og i vårt tilfelle elever og lærere foretrekker lærebøker som gir et godt inntrykk av illustrasjoner og bilder. Dette har kanskje noe med å gjøre at menneskets hjerne raskere fanger opp fargebilder enn verbal tekst (Skrunes, 2010, s. 94-95).

Noen andre metodiske tilnærminger til lærebokanalyse er som beskrevet av Marienfeld. En hermeneutisk tilnærming fokuserer på forskerens subjektivitet, i form av at sitater som står i motsetning til tekstforfatterens forståelse blir utelatt. En annen metode er kvantitative metoden som fokuserer på innholdet i form av antall sider, linjer, navn som nevnes, begivenheter og alt som kan kvantifiseres i en lærebokkontekst (Skrunes, 2010, s. 105-106). Jeg vil ha noe fokus på denne tilnærmingen med kvantitet samt noe fokus på fremstillingen av bilder.

For det framkommer at det ikke fins noen klare svar på om hva som skiller en kvalitativ innholdsanalyse fra et kvantitativt (Andersson-Bakken& Dalland, 2021, s. 306).

“Kvalitativ innholdsanalyse blir da en betegnelse på alle former for innholdsanalyse der forskeren gjør en fortolkning av innholdet i teksten, uansett om forskeren teller forekomster av innholdselementer eller ikke (Hsieh & Shannon, 2005)” (Andersson-Bakken& Dalland, 2021, s. 307).

Ut ifra utdraget over blir det fortalt at en innholdsanalyse kan klassifiseres som kvalitativ om forskeren gjør en fortolkning av innholdet. Uansett om forskeren teller forekomster av ulike elementer som ord, begivenheter, sideomfang og lignende, vil dette kunne bli en form for kvalitativ innholdsanalyse om man fortolker og kommenterer på funnene. Jeg har et fokus på kvalitativt innhold i min oppgave som trosartikler, de fem søylene og andre interessante temaer, men jeg har også en del fokus på kvantitative elementer som sideomfang og hvilke ord som nevnes. Mest vekt vil oppgaven legge på den kvalitative innholdsanalysen, men studien vil ha noen innspill av kvantitativ innholdsanalyse også. Det er et bevisst valg å ikke benytte blandede metoder i sin helhet, men heller fokusere på kvalitativ metode med enkelte elementer av kvantitativitet.

Det er dessuten kvaliteten på analysen som teller og ikke metoden forskeren har brukt. For innholdsanalyse er ikke en klart avgrenset metode, men kan være en kombinasjon av flere verktøy og metoder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136).

3.2 Studiens validitet og reliabilitet

Ifølge snl.no er validitet en viktig faktor for å sikre at resultatene av en studie er gyldige og kan generaliseres til andre situasjoner og populasjoner. Validitet kan deles inn i ulike typer, som for eksempel indre validitet, ytre validitet og økologisk validitet. Indre validitet handler om hvorvidt det er en årsakssammenheng mellom den uavhengige variabelen og den avhengige variabelen i studien, og om eventuelle alternative forklaringer er utelukket. I mitt tilfelle vil dette bety at funnene jeg kommer fram til kan forklares gjennom den antatte hypotesen min, om at det er en mangel på representasjon av islamsk mangfold i lærebøker.

Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene kan generaliseres til andre situasjoner og populasjoner, og om studien er representative for den populasjonen den ønsker å undersøke. I praksis kan ytre validitet peke mot at man ser på funn fra lærebøker i en større sammenheng, der dataen jeg har kommet fram til kan gjelde et større område enn min oppgave. Dette kan for eksempel være temaer som omfatter samfunnets andre aspekter som politikk og religionsdialogen.

Økologisk validitet handler om hvorvidt studien er realistisk og gjenspeiler den virkelige verden. Med den virkelige verden menes det at om studien gjenspeiler de faktiske tilstandene som skal undersøkes. I min studie undersøkes det hvordan mangfold er representert i islam, og om det faktisk henger sammen med den virkelige verden i form av elever, samfunn, lærebøker og andre kontekster muslimer er en del av. (Dahlum, 2021: Eget arbeid, 2022).

Reliabilitet tar for seg hvor pålitelige resultatene av min studie forblir over tid. Andre forskere skal kunne benytte samme fremgangsmåte som meg og kunne komme til samme resultat. Om de gang på gang ender opp med samme resultat over mange forsøk, er studien min mer og mer reliabel for hver gang den blir testet. Dette resulterer etter hvert i at studien min er reliabel og kan stoles på når det kommer til forskning i dette feltet (Svartdal 2020).

En faktor som man må være obs på når det gjelder reliabilitet i lærebokanalyse er at kategoriseringen av meningsenhtene er gjort på en forsvarlig måte (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 310). Om jeg deler mine funn i en helt spesiell inndeling, og en annen forsker deler hans funn etter hans mening vil vi til slutt få ulike resultater siden

fremgangsmåten har hatt ulike vinklinger. Derfor burde inndelingen gjøres på en mest objektiv måte som mulig.

3.3 Metodiske favører og begrensinger

En fordel knyttet til forskningsmetoden litteraturanalyse, er faktumet at jeg har valgt bøker som er utgitt på ulike tidspunkt. Dette gjør det mulig å skildre en utvikling i bøkene over tid, som fra før LK20 til etter LK20 (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 308).

En annen fordel er at materiale jeg analyserer er lett tilgjengelig. Jeg kan enten låne de tre lærebøkene jeg skal analysere fra biblioteket fysisk, eller så kan jeg benytte Nasjonalbibliotekets nettside for å få tilgang til disse. Ulempen med nettilgang er at den kun er om åtte timer av gangen og er begrenset i helgene, i og med at bibliotekarer fysisk må gå inn for å godkjenne tilgang til pliktavlevert materiale.

En tredje fordel med litteraturanalyse er når det gjelder innhenting og samtykke av data. Bortsett fra å kildeføre sidene riktig, og anonymisering av eventuelle personer som nevnes i lærebøkene er det ikke særlig andre personvern-tiltak som må passes på. Jeg slipper å søke om godkjenning om slike ting fra NSD og andre institusjoner, og sparer dermed tid.

En begrensning ved litteraturanalyse som metode er at det ikke bare er nok å vise til mønstre i datamateriale. Det kreves også at man analyserer og tolker mønstre som fremkommer og formidler hvilken betydning de har for kunnskapen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139).

En annen begrensning innen litteraturanalyse er at både lærebokforfatterne og forskerne som er nevnt under tidligere forskning har en påvirkning. Påvirkning i den grad at deres egne perspektiver, forutsetninger og virkelighetsforståelse av lærebøkens innhold kan inneholde bias og en tolkning som ikke er objektiv. Dermed er dette med på å påvirke min forskning av lærebøker i og med at deres ståsted kan være med i min analyse (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 32).

3.4 Forskningsetiske betraktninger

Som med all forskning, er det viktig å ta hensyn til forskningsetiske betraktninger når man gjennomfører en lærebokanalyse, dette innebærer blant annet fordommer og stigmatisering i analyseprosessen. Under legger jeg ved noen punkter som vi finner igjen i forskningsetiske betraktninger av en lærebokanalyse (Ingierd, 2018).

Man må være klar over at forskningen vil på en eller en måte være påvirket av forskerens virkelighetsforståelse. Dette kan være med på å påvirke resultatene en finner gjennom studien. Derfor må jeg som forsker være klar over at mine holdninger kan påvirke tema, metode og tolkningen av forskningslitteraturen (Ingierd, 2018).

Det er ingen mennesker som direkte deltar i forskningen min, så det er ingen risiko for skade. Det jeg imidlertid må passe på er at informasjon om individer og grupper blir lagt frem på en måte, som ikke øker risiko for sosial skade som eventuelt kan føre med seg stigmatisering eller diskriminering av innblandede parter. Disse partene kan være ulike individer eller representanter for grupper som har blitt intervjuet på tvers av lærebøkene (Ingierd, 2018).

Forskningen skal også ha et formål som omfatter en større verdi enn forskernes egne interesser. Forskningen skal kunne bidra til å opplyse hva den større sammenhengen er. Studien min burde ha noe å si i forhold til feltet jeg forsker i og være relevant, så eventuelle forskningshull kan bli avdekket. Dette kan gjøres ved å dra inn relevant tidligere forskning, samt teorier, og analysere lærebøker som faktisk er relevante i dagens skolesamfunn (Ingierd, 2018).

4 Presentasjon av funn og analyse

Fremgangsmåten jeg benytter i analyse-delen er at jeg tar for meg funn av mangfold i filosofi- og etikk-kapitlene først. I denne delen vektlegger jeg funn fra analysen av filosofi- og etikk- kapitlene. Jeg tar for meg islamsk mangfold blant filosofer og etikere, og hvilke sentrale ideer som går igjen på tvers av bøkene.

I den andre delen av analysen vil jeg fokusere på funn i islam-kapitlene på tvers av bøkene. Fokuset her vil ligge på mangfold i fremstilling av de fem søylene, seks trosartiklene, lovskolene og andre temaer jeg synes skiller seg ut.

Tredje delen av analysen består av en kort oppsummering. Her er det i motsetning til de to første delene ikke inndelt etter filosofi- og etikk-kapitler først, som deretter er etterfulgt av islam-kapitler. Men det er inndelt etter bok for bok fra eldst til yngst.

I sammenlikningsfasen av analysen vil jeg se på hvilke elementer som går igjen i bøkene, hvilke som skiller dem fra hverandre, og hvilke som kunne vært nevnt. Alt dette vil foregå i lys av de tre teoriene jeg har valgt, Robert Jacksons tredelte tilnærming til religion, Talal Asads antropologi om ide islam, og Torsten Hyléns essensialisme.

4.1 Funn av sentrale skikkelser i filosofi- og etikk-kapitlene

4.1.1 KRLE-boka 8-10

Jeg tar for meg analysen av den eldste boken først. *KRLE-boka 8-10* ble skrevet før fagfornyelsen 2020 av (Walle et al., 2016). Første steg er å se på oppbyggingen av boka.

Filosofi og etikk kapittel er første kapittel og omfatter sidene 16-83. Første filosofen man møter på i filosofi- og etikk-kapitlet er Sokrates og her legges det vekt på “den

filosofiske samtalen” der elevene blir oppmerksomgjort på hvordan en filosofisk samtale holdes.

Det neste man finner i filosofi og etikk kapitlet, er delkapittelet om “Menneskeverd”. Her nevnes renessansen med filosofer som John Locke og Jean-Jacques Rousseau. Også amerikanske uavhengighetserklæringen fra 1776 samt erklæringen om menneskerettigheter fra den franske revolusjon fra 1789, og norske grunnloven fra 1814 trekkes fram (Walle et al., 2016, s. 31).

Under delkapitlet om menneskeverd finner vi underoverskriften “Religioner, livssyn og menneskerettighetene”. Her knytter forfatterne menneskeverd til de store verdensreligionene, og det fokuseres på gjensidighetsprinsippet. Gjensidighetsprinsippet kommer til uttrykk i vers 279 fra Koranens andre kapittel der det står: “Handle ikke urettferdig, og dere skal ikke bli behandlet urettferdig.” (Walle et al., 2016, s. 32). Dette er første gang så langt i boken leseren blir belyst om at det er en direkte kobling mellom menneskeverd og islam.

Den første kvinnelige filosofen som blir nevnt er Simone de Beauvoir. Hun står for åpningen av delkapitlet om likeverd og likestilling (Walle et al., 2016, s. 36).

Når vi kommer til verdensreligionenes syn på likeverd og likestilling i samme delkapittel, blir det presisert at kvinner og menn har ulike ansvarsområder (Walle et al., 2016, s. 39).

Under filosofi og etikk kapitlet finner vi et delkapittel på s. 44 som heter “Rett og galt”. En filosof vi møter på i dette kapitlet er Rene Descartes. Noen læringsmål som nevnes på samme side, er at elevene skal kunne bruke etiske modeller som dydsetikk, pliktetikk og konsekvensetikk. La oss se på hva slags mangfold som finnes av filosofer under de tre etikk typene som elevene skal lære seg.

I dydsetikken nevnes de greske filosofer Sokrates, Platon og Aristoteles. Disse er de mest kjente typiske filosofene innenfor etikken. I pliktetikken nevnes Immanuel Kant og moralloven, og under konsekvensetikken finner vi John Stuart Mill og utilitarismen (Walle et al., 2016, s. 46-48).

I delkapitlet om “Livet og døden” åpner forfatterne med et sitat fra Umar Ibn al-Khattab, den andre Kalifen i islam. Sitatet går som følger: “Fire ting kommer ikke tilbake: en avfyrt pil, et uttalt ord, en forspilt anledning og et tilbakelagt liv.” (Walle et al., 2016, s. 58).

Jean-Paul Sartre trekkes inn i tema om menneskets frie vilje (Walle et al., 2016, s. 62).

Under delkapitlet om kritikk av religioner og livssyn finner vi en faktaboks der den kjente astronomen Kopernikus fra 1500-tallet blir nevnt som den første til å forstå at sola er solsystemets sentrum (Walle et al., 2016, s. 75).

Oppsummering:

KRLE-boka 8-10 er den eldste av de tre lærebøkene jeg har valgt, og er fra før nyeste læreplanen, LK20. Filosofi og etikk befinner seg i bokens første kapittel og en sentral filosof fra antikken som blir trukket fram er Sokrates, men også Platon og Aristoteles blir senere nevnt under delkapitlet om “Rett og galt”. Blant filosofene fra nyere tid finner man John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Rene Descartes, Immanuel Kant, John Stuart Mill og Jean-Paul Sartre. En kvinnelig filosof fra nyere tid finner man under likeverd og likestilling er Simone de Beauvoir. Det legges vekt på å forklare etikktypene dydsetikk, pliktetikk og konsekvensetikk.

Noe innspill av islam finner man i filosofi og etikk-kapitlet når det snakkes om menneskeverd der forfatterne har laget en slags oversikt over gjesidighetsprinsippet i de største religionene. Islam blir også aktuelt når det diskuteres om verdensreligionenes syn på likeverd og likestilling, og kvinnesynet blir essensialisert når det knyttes opp mot at begge kjønn har faste oppgaver på s. 39. Det at kjønn deles opp ut ifra hvilke oppgaver de tradisjonelt sett er knyttet opp med, kan skape et essensialistisk bilde hos leseren. Denne formuleringen av kjønnsroller kan fort få en elev til å tenke at “kvinner” gjør flest oppgaver knyttet til hus og hjem, mens “mannen” skal være brødvinner i familien.

En annen muslimsk skikkelse som nevnes er Umar ibn Al-Khattab, den andre kalifen i islam, som trekkes inn under delkapitlet om “Livet og døden” som bidrar til å skape en nyansering i kapitlet om filosofi og etikk.

4.1.2 Store spørsmål - KRLE 8-10

Store spørsmål 8-10 er en lærebok som har blitt til ved å revidere de tre fagbøkene *store spørsmål 8, 9, og 10*. Boken har blitt til ved å slå sammen de tre bøkene, til en felles bok etter at den nyeste læreplanen kom ut i 2020.

Etikk-kapitlet er det femte i boka, og er plassert mellom kapitlene om jødedommen og buddhismen og omfatter sidene 91-114. En filosof som blir nevnt er Sokrates. Det blir nevnt om Sokrates og hans filosofi om menneske som et fornuftsvesen (Hove et al., 2020, s. 96).

På side 98 og 99 nevner forfatterne flere praktiske case-oppgaver. Blant annet dilemma om at du går gjennom en kirkegård og må virkelig på do, hva det er som holder deg igjen fra å tisse på gravplasser. Med dette innføres begrepet respekt (Hove et al., 2020, s. 99).

På side 100 under “Norske verdier”, blir terrorangrepene som skjedde under 22.juli, og andre terrorangrep i nyere tid presentert. Disse rasistiske og islamofobiske handlingene gir elevene innblikk i hvordan norske verdier kan bli truet.

Menneskeverds-begrepet blir introdusert på side 103, men fortsatt ingen filosofer eller etikere som nevnes.

Videre fra side 105-113 blir det nevnt eksempler som fosterdiagnostikk, eutanasi, respekt for mennesker på flukt, respekt for urfolk, og respekt for mennesker med ulik legning. Ingen filosof bortsett fra Sokrates nevnes i etikk-kapitlet. Det fokuseres heller på case-oppgaver. Nærmeste man kommer er den hippokratiske eden på s. 107.

Etikk og filosofi kapitlet er hver for seg. Filosofi-kapitlet er kapittel nr. 11 og spenner over sidene 247-267.

Kapittel 11 handler om filosofi og i begynnelsen av kapitlet møter vi Platon og hulelignelsen, ideverden og sanseverden (Hove et al., 2020, s. 250-252). En annen filosof fra nyere tid som blir nevnt på s. 252 og som forfatterne mener viderefører læren til Platon, er Rene Descartes.

En underoverskrift som fører leseren til moderne tids utfordringer, er “Forholdet mellom menneske og natur” (Hove et al., 2020, s. 257). Temaer som vindkraft, miljø og dyrevelferd- og rettigheter tas opp. En sentral filosof som nevnes er Hans Jonas med en “ny” type etikk som legger vekt på forholdet mellom menneske og natur og fremtidige generasjoner (Hove et al., 2020, s. 258).

En kvinnelig filosof som blir trukket inn under tema om likestilling er Simone De Beauvoir (Hove et al., 2020, s. 264).

Oppsummering:

Store spørsmål - KRLE 8-10 er en bok som ble revidert fra tre lærebøker til en enkelt, og dette påvirker måten kapitlene er lagt opp. I motsetning til KRLE-boka 8-10 der filosofi og etikk var i samme kapittel, er det en todeling av filosofi og etikk-kapitlene.

Etikk-kapitlet er presentert først og Sokrates sin filosofi om mennesket som fornuftsvesen legges fram. Det nevnes ingen flere filosofer og kapitlet legger vekt på bruken av ulike scenarioer og case-oppgaver for å illustrere ulike etiske dilemmaer for elevene. Dagsaktuelle temaer som terror, islamofobi, eutanasi, fosterdiagnostikk, flyktningkriser, og norske verdier tas opp. I filosofi-kapitlet møter vi Platon fra antikken og Descartes fra nyere tid. Ingen tegn til noen islamske filosofer og etikere i denne boka heller.

Ser man på delene av islam-kapitlet som nevner noe om islamisme, terror og fundamentalisme, merker man at dette utheves spesielt i islam kapitlet. I disse avsnittene blir islam fremstilt som noe "negativt", og dette forbinder allerede mange elever med islam. En annen faktor som er med på å ytterligere forsterke elevenes syn om deler av islam som noe negativt, er mediedekning og temaer som tas opp i klasserommet. Om lærebøkene har et fokus på slike problematiserende stemmer, og knytter tema helt særegent opp mot islam, vil lærerne og elever bruke mer tid på å snakke om disse tingene sier Toft. Dette varierer i hvilken grad islam har preget nyhetsbilde i sanntiden. Det igjen resulterer i at en del elever kan få polarisert syn på islam. En annen omfattende ulempe er at da vil klassen bruke større tid på å fokusere på noe som egentlig ikke skal brukes så mye tid på, og resten av undervisningen om islam-kapitlet vil få mindre oppmerksomhet.

En klar forskjell som synliggjøres fra forrige lærebok *KRLE-boka 8-10*, er aspektet av miljøetikken. Det fokuseres på dyrevelferd- og rettigheter, miljø og klima, med Hans Jonas som en sentral filosof. Simone De Beauvoir blir nevnt også her under tema om likestilling helt mot slutten av filosofi-kapitlet.

4.1.3 KRLE 8

Denne boka er den nyeste produsert etter siste læreplanen LK20. I motsetning til de to tidligere nevnte lærebøkene som har en tradisjonell inndeling basert på

verdensreligioner, så har denne boka en helt spesiell inndeling. Denne boka er en del av en serie som spenner seg ut over ungdomstrinnet med *KRLE*, 8, 9 og 10. I *KRLE* 8 er det tre hovedtemaer som elevene skal lære seg i løpet av ungdomstrinnet, og disse er kristendom og kulturarv, hellige hus, steder og tekster, og filosofi og etikk. *KRLE* 9 kommer ikke ut før senere i år (Mai 2023), men skal inneholde høytider og tradisjoner, å leve sammen, og mangfold og miljø. Det samme gjelder *KRLE* 10 som er bygd opp av delene kritisk tenkning, livssyn og nyreligiøsitet og liv og død. De to sistnevnte bøkene rekker jeg ikke å analysere, men i og med at etikk og filosofi delen allerede finnes i boken jeg analyserer, så får jeg et innblikk i hvordan mangfoldet i filosofi og etikk er presentert. En ulempe er at jeg ikke får analysert mangfoldet i islam komplett, siden kun deler av religionen er nevnt i *KRLE* 8. Dermed vil det i siste boken jeg har valgt for å analysere, være fullt fokus på filosofi- og etikk-kapitlene, men kun delvis på det som omhandler islam. *KRLE*-boka 8-10 og *store spørsmål - KRLE 8-10* har egne kapitler om islam som jeg har analysert mangfoldet til, men *KRLE* 8 er ikke bygd opp etter verdensreligioner, men etter tema.

En interessant innfallsvinkel som blir tatt i første kapittel om kristendom og kulturarv, finner vi i delkapitlet om kulturarv. Her forsøker forfatterne å belyse elevene om at selve definisjonen av begrepet *religion*, er det stor uenighet om blant eksperter om hvordan skal defineres. En måte å takle denne enorme utfordringen på er ifølge forfatterne å tilnærme seg forståelsen av religion ved å benytte Ninian Smarts syv punkter om religion (Mjaaland et al., 2022, s. 18).

Kapittel 3 er bokas siste kapittel og handler om filosofi og etikk, og består av 41 sider fra 104-145, det starter med et sitat av den kjente franske filosofen Voltaire: “Jeg er dypt uenig i det du sier, men vil til min død forsvare din rett til å si det.” (Mjaaland et al., 2022, s. 104).

Første teksten leseren møter på er en caseoppgave der hovedpersonen står overfor et dilemma om å si ifra eller ikke, når noen i klassen kommer med krenkende kommentarer. Elevene får en diskusjonsoppgave som skal få dem til å reflektere *etisk*, noe forfatterne legger fram som at avgjør om handlingen er moralsk riktig eller gal (Mjaaland et al., 2022, s. 107).

Det første begrepet under delkapitlet “Hva er filosofi og etikk” omhandler eksistensialismen, og spør leseren om hvem vi er, hvordan vi bør leve og hvorfor vi er

her (Mjaaland et al., 2022, s. 108). Søren Kirkegaard og Jean Paul Sartre er to filosofer som nevnes innenfor eksistensialismen så side 116.

Sokrates er en annen skikkelse som blir nevnt som inspirasjon til frihet og kritisk tenkning, og forfatterne forsøker å binde han inn der filosofi og moderne demokratiet møtes (Mjaaland et al., 2022, s. 118).

I begynnelsen av delkapitlet som heter "De greske filosofene – dydsetikk" starter kapitlet med et interessant tema. Forfatterne tar opp problemstillingen om hvorfor det er så mange hvite europeiske menn som dominerer filosofien, og hvorfor det ser ut til å være et fravær av kvinner og andre kulturer enn vestlige (Mjaaland et al., 2022, s. 124).

Forfatterne mener at det finnes historiske forklaringer på dette. Første faktor er at kvinnelige filosofer ikke ble akseptert på lik linje med menn, og at den vestlige filosofihistorien ikke har gitt særlig plass til mangfold av andre kulturer.

Videre skriver forfatterne at vi i nyere tid er opptatt av mangfold og at inkludering av mangfoldet er viktig. Det nevnes også på side 125 at europeisk filosofi i all hovedsak er inspirert av filosofer fra antikkens Hellas, som igjen noe av sin inspirasjon fra gamledagers Egypt og India. Dette avsnittet avsluttes med "I andre deler av verden har de sine egne filosofer og tanketradisjoner" (Mjaaland et al., 2022, s. 125). På samme side blir dydsetikk nevnt med Platon og Aristoteles som sentrale filosofer.

Et syn på dydsetikk som ikke utspringer fra islamsk etikk, men likevel viser mangfold er Cherokee-legenden fra urbefolkningen i Nord-Amerika, og viser at urbefolkningsreligion er representert i mangfoldet av dydsetikken (Mjaaland et al., 2022, s. 127).

Neste delkapittel tar for seg Immanuel Kant og deontologien, med vekt på universallovformuleringen og humanitetsformuleringen, der det også er fokus på menneskeverd (Mjaaland et al., 2022, s. 130).

Innenfor konsekvensetikken blir John Stuart Mill presentert, og utilitarismen er sentral teori. Det reises også spørsmål om dyrevern og om det er på tide å snakke mer om dyreetikk, midt i Mills konsekvensetikk (Mjaaland et al., 2022, s. 134).

En annen type etikk som er relativt ny, er klimaetikken. Forfatterne skriver at rettferdighet er et av nøkkelbegrepene i filosofi og etikk, og at det er enkeltmennesket

og samfunnets plikt å handle rettferdig, med tanke på klima og fremtidige generasjoner (Mjaaland et al., 2022, s. 143). En sentral filosof som nevnes her er Hans Jonas.

Oppsummering:

KRLE 8 er den nyeste læreboken i KRLE etter LK20 og hele kapittel tre omhandler filosofi og etikk. En betraktelig del av boken tar for seg disse to temaene da det kun er tre kapitler i hele KRLE 8. Før filosofi og etikk-kapitlet, helt i starten av boka presenteres religionsbegrepet som eksperter er uenige om hvordan kan defineres. Denne tankegangen finner vi tilbake i forskning om Robert Jackson og religionsbegrepet (jamf. Nestby).

Den første filosofen som nevnes er Voltaire. Det blir presentert noen case-oppgaver der elevene skal reflektere etisk, før eksistensialismen nevnes med introduksjon av Søren Kirkegaard og Jean-Paul Sartre. Når Sokrates nevnes under “De greske filosofene – dydsetikk” på s. 124 aktualiseres problematiserende stemmer rundt hvorfor det er så mye overvekt av hvite europeiske menn som representerer det meste av filosofien. I tillegg til Sokrates nevnes Platon og Aristoteles som dydsetikere. Immanuel Kant nevnes i tråd med deontologien med fokus på menneskeverd, og John Stuart Mill med konsekvensetikken i form av utilitarisme. Dyrevern, miljø, og klimaetikk er siste typen etikk med Hans Jonas som en sentral filosof.

Det nevnes veldig kort på s. 125 om “Filosofer og tanketradisjoner” fra andre steder i verden som Egypt og India uten at forfatterne går dypere inn på det. En nyansering av dydsetikk presenteres fra tradisjonen til Cherokee-indianerne som et svar på å skape mangfold. Ingen kvinnelige filosofer eller etikere nevnes heller.

Selv om det påpekes at det finnes et mangfold i filosofien som ikke er av vestlig opprinnelse, så presenteres de ikke. Det er ingen navn eller skikkelser fra den islamske tradisjonen som for eksempel er med på å forklare religiøse dydsetikken, pliktetikken eller konsekvensetikken.

4.2 Funn i islam-kapitlene

4.2.1 KRLE-boka 8-10

Under på neste side er det lagt ved en oversikt over begreper i islam-kapitlet samt navn på sentrale skikkelsen som forekommer i læreboka. Jeg kan starte med å beskrive oppbyggingen før vi tar en titt på oversikten.

Jeg legger merke til er at islam, kristendommen og jødedommen blir nevnt under religioner fra Midtøsten, som er en del av verdensreligionsinndelingen, der det er fokus på de største verdensreligionene (Walle et al., 2016, s. 10-11).

Islam-kapitlet består av et sideomfang på 27 sider, fra s. 262-289. kapitlet er plassert etter jødedomskapitlet og før hinduismekapitlet. Det første en leser møter på er et stort og fint bilde av en moske på Grønland i Oslo og det ser ut til at muslimer nettopp har blitt ferdige med å be fredagsbønn.

Det er ellers god stemning i bildet, man ser at mennesker står og samtaler og har det hyggelig, det er fint vær og bladene skinner i det som ser ut til å være en tidlig ettermiddag i høstsola. Vi ser også et bilde på neste side av en muslimsk kvinne som kanskje står og ber eller er fokusert på noe annet, hun ser ut til å være av Asiatisk etnisitet og er i kledd et rødt antrekk og hijab. Ut ifra bildene kan elever gjøre seg en tanke om at tilhengere av islam ikke er en homogen gruppe når det kommer til etnisitet.

Fagbegreper	Navn
Allahu akbar – Gud er stor	Profeten Muhammed
Fvmh	Abraham
Shahada	Ismael
Salah	Hagar
Saum	Sara
Zakah	Hussain
Hadsj	Abu Bakr
Ramadan	Aisha
Id al-fitr	Ali
Id al-adha	Fatima
Halal	Hassan
Haram	Hussein
Sunni	Allah
Sjia	Jesus - Isa
Ashura	David - Dawud
Masjid	Moses - Musa
Qiblavegg	Jibril – Gabriel
Mirab	Israfil
Minbar	Adam
Sure	Eva
Wudu	
Ghusl	
Hadsj/hadsja	
Kaba	
Hadīth	
Kalifa	
Imam	
Sabeere	
In sha Allah – hvis Gud vil	

Det viktigste i islam introduseres med at muslimer har forpliktelser overfor Gud som kommer til uttrykk gjennom de fem søylene.

En faktaboks på side 266 tar for seg tema om de som er unntatt fra faste. Det står at unntakelsene gjelder blant annet de som er på reise, gravide og ammede, og at disse må ta igjen fasten på et senere tidspunkt.

De fem søylene er presentert på s. 266 og blir beskrevet som å være grunnleggende i enhver voksen muslims liv og presenteres slik:

“Forpliktelsene overfor Gud kommer til uttrykk i det vi kaller fem søyler som er grunnleggende i en voksen muslims liv:

- *Trosbekjennelsen (shahada) - “Det er ingen Gud uten Allah, og Muhammed er hans sendebud”. Dette er en del av bønningen og sies flere ganger daglig*
- *Bønningen (salah) - fem daglige bønner*
- *Fasten (saum) - faste fra soloppgang til solnedgang i måneden ramadan*
- *Velferdsbidraget (zakah) - betale 2,5 prosent av oppsparte midler det siste året til fattige og trengende*
- *Pilegrimsreisen (hadsj) - gjennomføre pilegrimsreisen til Mekka en gang i livet (Walle et al., 2016, s. 266).*

Islam i hjemmet aktualisert på s. 267 med begrepene halal og haram, og hvordan dette er i praksis i muslimske hjem.

“Det er bestemte regler for hva slags mat muslimer kan spise. Mat deles i to grupper: halal, det som er lovlig, og haram, det som er forbudt. Kjøtt som spises, skal være slaktet på en bestemt måte av en muslimsk slakter for å være halal. Svinekjøtt er forbudt å spise, og derfor er det haram.” (Walle et al., 2016, s. 267).

En annen faktaboks som tar opp et kontroversielt tema blant muslimer, og som kunne trengt mangfoldets opinion, er høytiden om profetens fødselsdag og om alle muslimer feirer denne og hva de tenker om det (Walle et al., 2016, s. 268).

Kartet på side 278 viser den muslimske befolkningen i en klar todeling. Der en stor del av Afrika, Midtøsten, sentral Asia, deler av det indiske subkontinent, og Sørøst-Asia samt Balkan er markert med en farge som indikerer sunni-islam. Eneste stedet det er markert med farge som representerer sjia-islam, er Iran.

Under delkapitlet om hva muslimer tror på, finner vi en underoverskrift som tar for seg menneskesynet i islam. Her beskrives kjønnsrollene og hvordan menn og kvinner utfyller hverandre.

“Gud har skapt kvinner og menn likeverdige, men de har ulike ansvarsområder og forpliktelser. Disse oppgavene utfyller hverandre. Kvinnen har for eksempel hovedansvaret for oppdragelse. En mor er høyt ansett og respektert i islam. Mannens oppgave er å forsørge familien, men det betyr ikke at mannen ikke skal hjelpe til i hjemmet.” (Walle et al., 2016, s. 286).

Neste tema under delkapitlet om hva muslimer tror på møter vi de seks trosartiklene. Første trosartikkelen beskriver Gud, stadfester monoteismen, og Guds kvaliteter som opprettholder og skaper av universet og alt som er i det. Sure 112 om Guds enhet blir nevnt. Dessuten informeres det om at Gud ikke kan bli avbildet, og at han har 99 navn.

Andre elementet i hva muslimer tror på, altså andre trosartikkelen tar for seg troen på Guds profeter. Fem viktigste profetene som også blir kalt sendebud er Abraham, Moses, David, Jesus og Muhammed (fvmd). Nevnes at Muhammed (fvmh) er det siste sendebudet og livet hans var helt i samsvar med læren i Koranen og Guds ord, så *sunnah* blir legitimert her (Walle et al., 2016, s. 283).

Tredje trosartikkelen er troen på Guds engler som er bindeleddet mellom Gud og skapelsesverket, de er skapt av lys, har ingen fri vilje og står ikke over mennesket i rang, Jibril blir nevnt som Gabriel og som en sentral engel som hadde i oppgave å bringe Guds åpenbaringer til profetene (Walle et al., 2016, s. 284).

Troen på Guds bøker inneholder Toraen, fem Mosebøkene til Moses, Salmene til David, og Evangeliet til Jesus (fvmd). Fremkommer i teksten at disse skriftene ble etter hvert endret over tid og glemt, og derfor ble Koranen sendt.

Femte trosartikkelen blir beskrevet som frelse og livet etter døden. Troen på dommedag, og at engelen Israfil blåser i basunen. Døde vekkes opp av gravene, folk blir delt inn i paradiset eller helvete. Står at målet for muslimer er å komme til paradiset, og at mange mener alle sanne muslimer kommer til Paradiset og oppholdet i Helvetet ikke er evig.

Bokas folk kommer også til Paradis også og dette kommer fram i boka ved at det nevnes sure 2:62 fra Koranen. Til sist nevnes det at ingen muslim vil entre paradiset uten å ha gjort opp for seg det de har gjort mot andre mennesker. (Walle et al., 2016, s. 284).

Overgangsriter i islam

Overgangsriter i islam er delt inn i fødsel, ekteskap, og død. Jeg legger hovedfokuset på ekteskap. Når det gjelder fødsel blir tradisjonen om bønnerop i øret til den nyfødte nevnt, samt det å gi barnet navn tidlig og barbering av hår på hodet. Noe som forfatterne også kobler inn med ritualer rundt fødselen i islam er omskjæring. En faktaboks på side 286 presiserer at omskjæring av jentebarn er en kulturell praksis, og ikke en religiøs handling. På side 287 blir tema om ekteskap tatt opp og her nevnes det at det er flere regler knyttet til ekteskap som er nevnt i Koranen, disse reglene innebærer valg av ektefelle, ekteskapskontrakt og skilsmisse.

Videre presenteres måten muslimer finner seg ektefeller på, først presenteres tanken om arrangert ekteskap hvordan det fungerer og at det vanlig praksis i mange muslimske land. Verdt å legge trykk på at det ikke er noe særegent med islamske land, og at praksisen er utbredt i ikke-muslimske så vel som muslimske land ifølge forfatteren. Deretter blir det fortalt kort at i nyere tid er det mer normalt at partene finner hverandre selv, og forfatterne klargjør at islam forbyr tvangsekteskap. Det står i tillegg at begge parter må være enige om å akseptere hverandre for at ekteskapet skal være gyldig.

Det blir nevnt på side 288 at interreligiøse ekteskap er gyldige kun for menn, at menn kan gifte seg med kvinner som er jøder eller kristne. Dette begrunnes med at barnet arver farens religion.

Til slutt i delkapitlet får leseren informasjon om hva som skjer når en muslim dør, at vedkommende skal begraves raskest mulig, vendt mot Mekka. Liket skal vaskes på en rituell måte, kvinner av kvinner og menn av menn, og pakket inn i laken. Gravferden i muslimske land har en litt annen prosess enn i Norge, der liket fraktes til moskeen og det blir en felles bønn, for å deretter frakte kista til gravplassen der det begraves for seg selv alene.

Oppsummering:

KRLE-boka 8-10 gir et godt overblikk over begreper og navn, samt innsyn i enkelte Koran-vers som viser humanitære siden av islam ved å mate naboen og være ydmyk. Det blir tidlig i kapitlet beskrevet at islam ikke tilhører Midtøsten som en religion alene, men det er også herfra kristendommen og jødedommen har sin utsprang, dette hjelper med å ikke orientalisere islam som religion (jamf. Asad).

De fem søylene blir ansett som “det viktigste” og dette bidrar til å gi dem en særegen posisjon som en kjerne, som noe essensielt, og kommer til uttrykk i “enhver” voksen

muslims liv. Knyttet til de fem søylene har man noe nyanse i hvem som slipper å ta igjen fasten, men ikke mye informasjon om grupper som er unntatt. Det samme gjelder regler om halal og haram, som fremstilles som to avgrensede faktorer, og unnlater å koble dette til hvordan det fungerer blant muslimer i Norge i praksis. Det samme gjelder en fakta-boks på s. 268 der tema om profetens fødselsdag tas opp, og kun enkelte stemmer om tema får plass. Sidene 283-284 tar for seg tema om de seks trosartiklene og disse er presentert på en nyansert måte, med begreper, navn, og å knytte islam opp mot de andre abrahamittiske religionene uten det eurosentrisk synet som tolker islam i lys av kristendommen.

Tema om kjønnsroller er lagt frem på en måte som gir noe innblikk i hvordan familielivet kan være, men mislykkes i å legge frem et syn som knytter tema til praksis hos unge muslimer i Norge. Under overgangsriter finner vi tema om ekteskap som inkluderer interreligiøst ekteskap som er lagt frem på en forsvarlig måte, men mangler nyanse i hva de ulike lovskolene sier om tema og at ikke alle muslimer er enige når det kommer til dette tema. Et annet poeng er at delkapitlet tar for seg hvordan muslimske par finner hverandre, og her er det et fravær av mangfold i fremgangsmåter unge muslimer i Europa og Norge bruker for å komme i kontakt med hverandre, om det så er apper, sosiale medier, eller aktiviteter i moskeen. Alt i alt gir boka en følelse av fravær av islam som en diskursiv tradisjon (jmf. Asad), som noe i stadig endring etter nye tolkninger og syn på mangfold av lovskoler. Islam er definert som noe bestemt eller essensialistisk i følge Hylén, og individ- og gruppenivået kunne vært mer nyansert om vi tolker det i lys av Jacksons teori.

4.2.2 Store spørsmål - KRLE 8-10

Under er det lagt ved en oversikt over begreper i islam kapitlet samt navn på sentrale skikkelsen som forekommer i læreboka:

Fagbegreper	Navn
In sha Allah – dersom Gud vil	Adam
Allah – Gud	Iblis

Kaba – en gammel helligdom	Abraham
Koranen	Moses
Ramadan	David
Haram	Jesus
Halal	Muhammed
Sunna	Abdullah – far til Profeten
Suraer	Amina
Hadīth	Ibn Ishaq – muslimsk historiker
Sharia	Kadidja
Lovskoler	Fatima
Kalif	Gabriel
Sunni	Buraq
Sjia	Døperen Johannes
Ashura	Josef
Allahu akbar	Idris
Fvmh	Aron
Søylene i islam	Eva
Eid	Maria
Pilegrimsreise	Ali
Islamisme	

Islam-kapitlet har et span på 21 sider, fra s. 210-237 og er kapittel 9 i boka, plassert mellom kristendommen og sikhismen.

Islam-kapitlet åpnes med et stort bilde av det som ser ut til å være et kveldsmåltid eller iftar i Ramadan. Det foregår utenfor den blå moskeen i Istanbul, og vi ser menn, kvinner, voksne og barn i alle aldre sitte og spise mat. Klesdraktene varierer, noen er kledd i mer europeiske klær, mens andre har mer tyrkisk-tradisjonelle klær på, og det er et bredt fargespekter av hijab og hodeslør hos kvinnene. Øverst på et banner mellom minaretene, står en del av islamske trosbekjennelsen i latinske bokstaver “det er ingen Gud uten Gud”. Det ser ut til å være en god og mangfoldig stemning. (Hove et al., 2020, s. 210)

I begynnelsen av islam-kapitlet møter vi igjen bildet som jeg tidligere har kommentert på, der det er en tydelig sunni/sjia fordeling over landegrensler (Hove et al., 2020, s. 212).

En fakta-feil som dukker opp på side 214 og som kan skape forvirring hos elevene er hvem Satan var ifølge islam. På side 214 har forfatterne oversatt vers nummer 33-36 fra kapittel 2 i Koranen, til at Satan eller *Iblīs* var en hovmodig engel som nekte å bøye seg for Adam, da det første mennesket ble skapt. Dette stemmer ikke med den islamske læren, for i forklaringen av verset (Koranen, 2:34) kommer det tydelig fram at Satan var en *jinn*, som kan oversettes til demon eller åndevesen (Vogt, 2018) og ikke en engel. Denne forklaringen støttes også av Koranen 18:50 der det klart og tydelig framkommer i verset at *Iblīs* av vesener som *jinn* og ikke engler.

Sendebudene på s. 215 er en egen underoverskrift der de fem største profetene (fvmd) nevnes, Abraham med monoteismen, Moses med Toraen, David med Salmene, Jesus med Evangeliet og Muhammed med Koranen, er nevnt.

Fra s. 216-219 nevnes det historien om profeten Muhammeds fødsel og tidlig livshistorie, deretter nevnes møtet med engelen Gabriel og nattreisen.

S. 220 Forklarer utvandringen til Medina og starten på den islamske tidsregningen som også er underoverskriften, det er her begrepene halal og haram blir introdusert. Det blir også nevnt tiltak som var med på å bygge opp en islamsk stat i Medina, tiltak som lover og regler, rett ved skilsmisse, og arveretten til svakere deltakere av samfunnet som kvinner og barn, samt velferdsordninger for de aller fattigste, og dette skriver forfatterne at var med på å bidra til at tilhengermassen økte.

Sharia er en annen underoverskrift som vi finner på s. 223. Der forklares det i avsnittet at grunnlaget for de islamske lovene stammer fra Koranen og Hadīth. Dermed sier forfatterne at i og med at Koranen og Hadīth ikke kan endres, er det en stadig pågående samtale om hvilke Hadīther som er mest troverdige og hvordan en skal praktisere dem i vår tid. Dette åpner for at lærde i ulike lovskoler kan komme til ulike svar.

Et eksempel som blir nevnt er da kaffen kom til Arabia på 1300-tallet og lærde måtte grave i kilder ettersom dette var noe nytt i islamsk lov, og konklusjonen blant lærde ble at kaffe er tillat å konsumere (Hove et al., 2020, s. 223).

Neste underoverskrift på samme side låter som “Fra arabisk fellesskap til verdensreligion” og her beretter forfatterne hvordan islam spredte seg fra Arabia til hele

verden, og det nevnes også hvordan verdens største muslimske land Indonesia, en del av den muslimske verden. Det blir forklart i tillegg splittelsen mellom sunni- og sjia-islam.

Tradisjon og tro

Under delkapitlet om “Tradisjon og tro” møter vi på regler som omfatter det å leve som muslim. Øverst i ingressen står det at alle muslimer er knyttet til det som kalles for de fem søylene, men at verden har endret seg siden Profetens tid og muslimer har valgt ulike måter å praktisere sin tro på, spesielt der de er en minoritet.

Begrepet *Sunna* som betyr det å leve etter måten profeten Muhammed (fvmh) levde på, blir introdusert. Forfatterne aktualiserer dette ved å spørre elevene om man skal leve slik profeten gjorde på 600-tallet, eller om man skal følge han ved se på de endringene han gikk inn og å gjorde i samfunnet. Med andre ord, skal man følge han ordrett eller skal man følge essensen i arbeidet hans og handle ut ifra dem. Dette eksemplifiserer forfatterne ved å nevne utdanning for jenter og hendelsen som skjedde med Malala i 2012 som Taliban sto bak (Hove et al., 2020, s. 226).

De seks trosartiklene blir nevnt på s. 227 i en underoverskrift med tittel “Tro”. Tema åpner ved at forfatterne påpeker at man kan spørre en hvilken som helst vilkårlig muslim fra hvor som helst i verden om hva troen som en muslim innebærer og de vil svare med trosartiklene.

Troen på Gud er den første trosartikkelen som blir presentert. Monoteismen og at Gud er alene uten avl, samt begrepet “*Allahu akbar*” at *Gud er størst* nevnes. Troen på englene tar for seg at de er bindeledd mellom Gud og mennesker. Skapt av lys, ingen fri vilje og at to engler følger mennesket gjennom livet og skriver med gjerninger. Troen på profeter trekkes frem, der Muhammed (fvmh) er største og siste, og begrepet fvmh introduseres. Troen på bøkene, Toraen, Salmene, Evangeliet er nevnt og at muslimer tror de ble endret over tid og derfor var Koranen sendt som en siste hellig bok.

I underoverskriften “Å leve som muslim” på side 228 møter leseren de fem søylene i islam. De nevnes ganske kort før tema endres til at islam ikke har en egen making mellom barndom og når man blir voksen. Det blir nevnt at fra pubertetsalder av har personen selv ansvar for å praktisere religion. Andre avsnitt tar for seg regler for mat og drikke, og forbud mot svinekjøtt og alkohol

Videre på neste side nevnes klær og at Koranen kun nevner at både menn og kvinner skal kle seg anstendig uten spesifikk oppfordring til hijab. Det er nevnt ulike tolkninger om at kvinner kun må dekke håret, mens andre mener bryst, og noen at hele kroppen skal dekkes. Videre står det at noen muslimer ser på hijab som viktig for identiteten mens andre muslimer mener at det er en kvinneundertrykkende skikk man bør holde seg unna (Hove et al., 2020, s. 229).

For å gi leserne et bilde av hvordan det kan være å leve som en ung muslimsk jente finner man et intervju fra side 229-231 i boka. Her blir elementer som Koranskole om ettermiddagene, søndagsskole, kunnskap om islam og lære å lese Koranen, manerer som gode muslimer, forhold til moskeen, og høytider nevnt. Jenta på 15 år sier i intervjuet at hos dem er det slik at kvinnene i huset lager maten. Vi får også inntrykk av at familieliv er viktig i og med at alle samles på eid-feiringen hos bestemor og det er god stemning. Med tanke på store-eid er det ikke mulig å slakte dyr i Norge, men jenta nevner at familien betaler for et offerdyr i hjemlandet. Hun forteller at hun ber fem ganger om dagen og hvordan hun tilpasser bønnetidene med timeplanen sin. Fredagsbønn er viktig sier hun og legger til at kun menn fra familien hennes drar til moskeen den dagen mens mammaen hennes ber hjemme. Det nevnes om den rituelle vasken før bønn. Hun gjenforteller også den gangen hun var på pilegrimsreise og at hun likte det veldig godt.

Siste delkapittel er "Islam i verden i dag" og et sentralt tema som nevnes her er sufisme (Hove et al., 2020, s. 232). Et bilde som er knyttet til tema om sufismen som vi finner øverst på side 233 er av den kjente kvinnelige poeten og asketen Rabia fra middelalderen.

Et annet syn som nevnes er fundamentalistisk islam, og blir beskrevet på s. 233 som at tilhengeren av dette synet tolker Koranen helt bokstavelig og at skikker fra profeten Muhammeds tid skal gjelde i dag, alt fra klesdrakt, kvinnerollen, og straffelover til religionsfrihet.

Islamisme er et annet begrep på samme side som elevene blir presentert og dette blir forklart som politisk islam. Land som Saudi-Arabia og Iran blir nevnt som islamistiske samfunn der alt er styrt etter religiøse lover. Det blir trukket frem faktorer som dødsstraff for homofili eller å konvertere vekk fra islam, steining, avhogging av lem, kvinneundertrykkelse og anti-vestlige verdier og holdninger. Noen terrorgrupper med et islamistisk syn blir nevnt deriblant al-Qaida, Taliban, IS, og Boko Haram.

En stemme som representerer et moderne vestlig-muslimsk syn på fundamentalistiske grupper, er Faten Mahdi Al-Hussaini som har fått plass på s. 234-235 med et intervju gjort av aftenposten i 2016. Intervjuet kaster lys over hvordan det er å stå opp mot en fundamentalistisk gruppe for en ung muslimsk jente med et annet syn på islamisme enn mange andre. Hun uttrykker bekymring over at det å bryte med tradisjonelle kjønnsrollemønstre er utfordrende siden hun provoserte en del mennesker ved å håndhilde mens hun bar hijab, og som en representant av muslimer sett ifra utseende.

Helt til slutt i kapitlet nevner forfatterne det å leve i et mangfoldig samfunn.

Utfordringene med å leve med mangfold blir tatt opp, blant annet hvor grensa på ytringsfrihet og islamofobi går, debatten om karikaturtegninger, hijab i ulike yrker og aldre, håndhilsning og diskriminering av homofile (Hove et al., 2020, s. 235-236).

I kapittel 13 som heter "Spor av religion", blir tema om religion og seksualitet tatt opp som et delkapittel. Islam sammen med jødedommen og sikhismen blir beskrevet til å ha et positivt syn på seksualitet, så lenge det skjer innenfor ekteskapets rammer (Hove et al., 2020, s. 308).

Oppsummering:

Store spørsmål - KRLE 8-10 er boka fra etter LK20, bildet på starten av kapitlet gir et godt innsyn i gruppenivået som Jackson nevner, i og med at det er muslimer av begge kjønn, i ulike klesdrakter og gruppenivået gjenspeiles i form av at Ramadan er en praksis der nesten hele den muslimske befolkningen tar del. Det er dessuten et godt mangfold i fagbegreper og navn som nevnes gjennom kapitlet. Forfatterne er inno tema om at Hadīth kan tolkes ulikt hos de ulike lovskolene, og dette gir et visst inntrykk av at islam er en diskursiv tradisjon (jamf. Asad). Eksempelet som nevnes er relevant til islam som en diskursiv tradisjon, men det er mangel på dagsaktuelle eksempler fra nyere tid, og mangel på de ulike lovskolenes syn i eksempelet.

Når det gjelder de fem søylene så åpner forfatterne opp for at muslimer har lagt ulike måter å tolke og praktisere søylene på ettersom de er en minoritet eller ikke, dette åpner i noen grad opp for tema om islam som en diskursiv tradisjon. De fem søylene og seks trosartiklene blir presentert både som praksis blant muslimer som en gruppe, men det lyses også frem på individnivå da en ungdomsskoleelev blir intervjuet om hvordan det er å være ung muslimsk jente i Norge.

Det er i midlertidig noen eurosentrisk tendenser under delkapitlet om “Å leve som muslim” på side 228, som prøver å sette opp søken på overgangsritualer på samme måte som i kristendommen i form av dåp, det virker som om teksten forsøker å skape et narrativ der islam blir sammenlignet med kristne overgangsritualer.

Problematiserende stemmer om jenter i utdanning, og tema om tildekning av kropp og hår knyttes ikke opp mot individnivået, men beskriver muslimer som en gruppe. Det er et eksempel på s. 234-235 om en ung kvinne i hijab som bryter de tradisjonelle kjønnsrollenormene og håndhilser som en bærer av hijab. Dette gir elevene noe innblikk i hvordan enkelte muslimer kan være, men det er fortsatt mangel på nyansering av hijab-diskusjonen og hvordan de fleste jenter som benytter hijab føler og oppfører seg i Norge. Andre problematiserende stemmer som islamisme, og fundamentalistisk islam blir presentert med lite tilknytning til hvordan dette foregår i praksis i Norge, med kjønn, syn på homofili, hijab-debatten og håndhilsning. Dette viser tendenser som kaster lys over negativ essensialisme, for islam blir stilt opp på en måte som gjør at religionen står i motsetning til Vestlige verdier og holdninger (jamf. Asad og Hylén).

4.2.3 KRLE 8

Under er det lagt ved en oversikt over begreper i islam kapitlet samt navn på sentrale skikkelsen som forekommer i læreboka:

Fagbegreper	Navn
Masjid	Allah – Gud
Kabaen	Gabriel – Jibril
Mihrab	Moses nevnes uten arabisk navn, men Jesus nevnes som Isa
Koran	Abraham - Ibrahim
Sure	
Wudu	
Hadīther	

Sett på samme måte som den inndelingen jeg har gjort tidligere ut ifra hvor mange sider som de ulike religionene består av, har jeg nå fokusert å se på inndelingen etter hvordan

de islamske aspektene har fått plass. I kapittel 2 som inneholder hellige hus, steder og tekster, er moskeer som et delkapittel nevnt fra s. 56-59.

På side 56 finner vi informasjon om moskeer, og det blir beskrevet at moskeen har en funksjon der muslimer samles til bønn, religiøs opplæring, studie av Koranen, foredrag, diskusjon av ulike spørsmål og er et møtested for venner og bekjente. Det blir informert om at det er over 200 moskeer i Norge, men at en del av dem ikke alltid ser ut som en typisk moské utenifra.

S. 57 tar for seg sentrale kjennetegn ved en moske om at de er bygd vendt mot Mekka, ordet mihrab eller nisje for å indikere hvilken retning som er mot Kabaen, at imamen har en talerstol og et stort bønneteppe som man sitter på. Og at det finnes et rom for rituell vask samt et rom for å ta seg av på beina.

S. 58 beskriver dekorasjonene med plantemotiver, Guds skapelsesverk, kalligrafi, Koran-vers og bruk av blåfarge for å gjenspeile himmelen. Beskrivelse om kuppel og minar utvendig nevnes også.

s. 59 tar for seg Al-Haram moskeen i Mekka og dens betydning for muslimer, med tradisjonen som sier at Abraham og Ismail bygde den første helligdommen.

Helligdommen Kaba blir beskrevet, med stein fra Paradiset. Det står at flere millioner mennesker reiser hit på pilegrimsferd hvert år.

Delkapitlet om hellige tekster omfatter verk på tvers av religioner, som kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen og buddhismen. Delkapitlet er delt inn religion for religion der kapitteloverskriften er felles for alle religionene. Hellige tekster-delkapitlet inneholder 20 sider hvorav islam har blitt presentert på et omfang av 4 sider på sidene 86-89.

På s. 86 blir Koranen presentert som å være Guds ord, og at den ble sendt til profeten Muhammed av engelen Gabriel som også har fått plass i de to andre abrahamittiske religionene. Jesus og Moses (fvm) omtales som viktige profeter og omtales i Koranen, det samme gjelder Abraham. Koranen blir sett på som den siste åpenbaringen fra Gud og dermed er profeten Muhammed (fvm) den siste profeten.

På side 87 står det om oppbyggingen av Koranen og her er et utdrag: "Surene handler om forholdet mellom menneskene og Gud, hvordan mennesker bør leve - altså etikk og moral, og om endetiden og oppstandelse fra de døde." (Mjaaland et al., 2022, s. 87). Det blir forklart at Koranen er skrevet på Arabisk og at alle oversettelser blir mangelfulle

dermed er det kun mulig å tolke den til andre språk, men ikke oversette. Og at Arabisk kun brukes i rituelle sammenhenger.

På s. 88 i sammenhengen med å lese i Koranen må man utføre den lille renselsen, og det blir beskrevet hvordan. Ellers så står det regler om hvordan man skal behandle den hellige Koranen ved å vise respekt i form av å ikke spise eller drikke mens man leser, ikke legge den på gulvet og være i en ren tilstand. Det blir videre forklart i en faktaboks hva Hadīth er og dets funksjon for muslimer.

Til sist har vi delkapittel om bønn på 6 sider fra 98-103 som er konstruert på en slik måte at det ikke er en klar inndeling etter religion, men det er en inndeling etter hva slags type bønn det er. Bildet som er brukt på starten av bønne-delkapitlet ser man tegning av en muslimsk kvinne som utfører bønn. Her er det ingen spesifikk religion som blir nevnt i fakta teksten. Av typer bønn som nevnes inneholder det personlig bønn, lovprisning, meditasjon, faste bønneritualer og gjenstander brukt i bønn.

Islam nevnes under meditasjon med hensikt om at en skal fokusere på noe over tid for å komme i dypere kontakt med Gud. Dette gjelder også for jødedommen og kristendommen. I faste bønneritualer står det at den rituelle bønnen i islam skal utføres fem ganger daglig til bestemt tid, av tekster på Arabisk og noe fra Koranen. Utførelse av bevegelser som å stå, sitte, og gå ned på kne med hendene og panna i bakken. Kriteriene som blir nevnt er et rent sted vendt mot Mekka og at det er normalt å bruke bønneteppe (Mjaaland et al., 2022, s. 101).

Oppsummering:

KRLE 8 er den yngste av de tre bøkene. Et poeng som må merkes er at boka ikke har samme inndeling som de to eldre lærebøkene, det er ikke et helt kapittel dedikert til islam. Istedenfor har forfatterne valgt å heller la religionene gli litt inn i hverandre og legge det opp på en måte som reflekterer Ninian Smarts inndeling av religion.

Mangfoldet i fagbegrepene og navnene er representert nokså mangfoldig ut ifra hvor mye plass islam og de andre religionene har fått i *KRLE 8*. Det er for tidlig å si noe om fagbegrepene siden det ikke er snakk om et helt kapittel, men enkelte fraksjoner som hellige hus, hellige skrifter og bønn.

Et gruppenivå som blir tatt opp er i form av pilegrimsferden, og det er ingen intervjuer eller lignende som belyser individnivå slik vi har lest fra Jacksons tilnærming.

Gruppenivået synliggjøres igjen ved presentasjon av hellige hus der moskeen blir

beskrevet til å være en sentral samlingsplass, men fortsatt ingen tegn til individnivået, dette kommer kanskje til uttrykk i de kommende utgavene. I tradisjonsnivået finner man eksempel om at Koranen ikke kan oversettes i sitt fulle potensial, men at det finnes tolkninger tilgjengelige på andre språk, selv om Arabisk har en særegen posisjon.

En essensialistisk tilnærming som kommer til uttrykk er tanken om at en moske har en fast måte å se ut på utseendemessig, og alt annet kan skape rom for avvik. Det er en tolkningsramme som avgjør forskjellen på om elevene ser på det som nyanse eller en essensialistisk tilnærming, en hårfin balanse. Under tema om bønn nevnes ingen begreper, verken i islam eller innenfor de andre religionene. Når det gjelder bønn blir det fremstilt til en viss grad som noe numinøst eller “*hierophanistisk*” som Mircea Eliade beskriver det (jamf. Hylén). Dette kan muligens gi et innsyn i individnivået og forholdet mellom en muslim og Allah i tilbedelse (jamf. Jackson). Utenom Koranen, bønn og moskeen er det ingen andre store temaer som nevnes i *KRLE 8*.

5 Drøfting

5.1 Funn i filosofi og etikk på tvers av lærebøkene

I *KRLE-boka 8-10*, *Store spørsmål - KRLE 8-10* og *KRLE 8* er det noen sentrale filosofer og etikere som går igjen, og som jeg har lagt merke til blir ansett som sentrale skikkelser. Av de Greske filosofene og etikere fra antikken med fokus på dydsetikken er det Sokrates, Platon og Aristoteles som blir presentert i alle tre bøkene.

Filosofer og etikere fra nyere tid som nevnes er John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Rene Descartes, Immanuel Kant, John Stuart Mill, Jean-Paul Sartre og Søren Kirkegaard. Immanuel Kant får en større rolle som en sentral figur i pliktetikken, og John Stuart Mill som en sentral konsekvensetiker.

Når det gjelder kvinnelige filosofer og etikere, blir Simone De Beauvoir presentert som en forkjemper og pionér for kvinnelige filosofer og debatten om likestilling. Hun nevnes som en sentral kvinnelig filosof i de to eldste bøkene, men ikke i *KRLE 8*, og det er ingen andre kvinnelige filosofer eller etikere som heller har fått plass i den nyeste læreboka.

Store spørsmål - KRLE 8-10 og *KRLE 8* som de yngste lærebøkene har et større fokus på å presentere dagsaktuelle temaer gjennom case-oppgaver, der målet er at elevene selv skal kunne diskutere og utforske ulike scenarioer som er relevante fra deres hverdag.

En merkbar forskjell mellom den eldste boka *KRLE-boka 8-10* og de to yngre bøkene *Store spørsmål - KRLE 8-10* og *KRLE 8*, er aspektet av miljøetikken. Dette er en ny type etikk som har fått større plass i bøkene etter LK20. En filosof som går igjen i begge bøkene er Hans Jonas.

Det er to faktorer som skiller *KRLE 8* fra *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10* på en spesiell måte. Det første er problematikken rundt selve begrepet religion, der forfatterne legger frem tanken om at en religion ikke alltid har klare rammer og referansepunkter som definerer den, at det ikke nødvendigvis er noe essensialistisk ved en religion. Dette viser at religionsbegrepet har fått større oppmerksomhet i den nyeste læreboka, og dermed er det slik at en nyansering av dette begrepet kanskje vil øke forståelsen hos elevene om at en religion ikke er begrenset til tradisjonsnivå (jamf. Jackson).

Andre punktet som setter *KRLE 8* i et annet lys enn de eldre lærebøkene er at forfatterne kort forsøker å opplyse elevene på hvorfor det er så mye overvekt av hvite europeiske menn som representerer det meste av filosofien. Dette viser igjen at filosofien og etikken har i overvekt av en homogen gruppe tenkere, som ikke viser mangfoldet av filosofer og etikere som finnes og som gjennom tidene har preget filosofihistorien. Det gir oss informasjon om at mer mangfoldig gruppe- og individnivå av tenkere er fraværende i lærebøkene, siden filosofien er kjerneessensialisert med europeiske menn som et referansepunkt, om vi tolker det i lys av Hylén og essensialismen.

Samlet sett er det kun Vestlige filosofer og etikere som har fått plass i lærebøkene. Ingen muslimske filosofer nevnes, det nærmeste man kommer er et sitat av en Kalif i *KRLE-boka 8-10*. Det er et mangfold i form av at det er europeiske filosofer og etikere fra antikken så vel som nyere tid, men utenom dem er det et veldig fattig mangfold. Det er også en mangel at ingen filosofer eller etikere nevnes fra middelalderen, men at forfatterne velger å hoppe direkte fra antikken til nyere tid. Det er masse potensiale her fra den islamske gullalderen og muslimske filosofer og etikere som kan brukes. Mange av ideene fra antikken ble videreført gjennom noen av disse islamske filosofene og etikerne, men som lærebøkene mislykkes i å legge fram som delaktige i prosessen av kunnskapsoverføring fra antikken til nyere tid.

Derfor skal jeg nå legge fram noen av disse muslimske filosofene og etikerne som jeg tenker kunne vært relevante i filosofi- og etikk-kapitlene, som har mye likt budskap lik de som allerede nevnes i lærebøkene.

5.1.1 Filosofer og etikere som kan bidra til økt mangfold

Dydsetikken – Ibn Miskawayh og Aristoteles

La oss se på noen muslimske skikkelser som kunne ha passet inn under de formene for etikk som fremkommer på tvers av lærebøkene. Ibn Miskawayh var en muslimsk filosof som levde på 900-tallet i dagens Iran og har gjort seg bemerket i feltene etikk og historie. Et av hans fremste verk er *Tahdhīb al-akhlāq* - som kan oversettes til oppdragelse av karakter. Verket tar for seg oppdragelsen av moralen, og dette skal kunne hjelpe en muslim til å bli mer from i sin religion og kunne leve et verdig liv.

Miskawayh kan være en relevant filosof for ungdomstrinnet da han kan introduseres i dydsetikken for å skape et økt mangfold. Et godt argument som kan brukes er at Miskawayh var sterkt påvirket av Aristoteles sitt konsept av den gyldne middelvei, denne

delen av den greske filosofien prøvde han å se på i lys av islamsk filosofi som også setter et sterkt fokus på den gyldne middelvei ("Ibn-Miskawayh", 2023). Dermed kan han sees på i sammenhengen med dydsetikken og eventuelt nevnes i et avsnitt i lærebøker, for å vise elevene at det finnes et mangfold av tolkninger om dydsetikk.

Pliktetikken - Al-Ghazālī og Kant

En annen filosof ved navn *Al-Ghazālī* har hatt stor påvirkning på islamsk filosofi. Han levde på 1000-tallet i Iran og et av hans mest kjente verk i filosofien er *Maqāṣid al-falāsifah* - som betyr målet til filosofene. Denne boka hadde stor innflytelse i Europa på 1200-tallet og ble oversatt fra Arabisk til blant annet Latin. Han er i tillegg kjent for å ha kritisert den nyplatoniske filosofien til Ibn Sina og al-Farabi.

Al-Ghazali sitt etiske syn på hvordan mennesket burde oppføre seg kan i noen grad sammenlignes med Immanuel Kants pliktetik. Al-Ghazali skrev i sitt største verk *Ihyā' 'ulūm al-dīn* - gjenopplivelse av religionens vitenskap, om hvordan et menneske kan oppnå sitt fulle potensial. Verket består av 40 bind som tar for seg ulike aspekter av livet og hvilke etiske prinsipper som fører en nærmere underkastelse av Gud, og har en del påvirkning av sufismen ("al-Ghazali". 2023). Her er det mulig for lærebokforfatterne å sette i sammenheng pliktetikken med ulike skikkelser, en fra islamsk gullalder i middelalderen, og en fra nyere tid, i tillegg til at det kan trekkes inn tema om sufismen som ytterligere mangfold i de ulike islamske retningene. Dessuten er det en direkte kobling mellom Al-Ghazali og moderne europeiske tenkere han har inspirert, deriblant Thomas Aquinas og Blaise Pascal (Mejdell, 2023).

Eksistensialismen - Kirkegaard og Iqbal, to sider av samme mynt?

En annen tilnærming i filosofien som går på tvers av lærebøkene er eksistensialismen, der Kirkegaard blir trukket fram en sentral filosof. Han mente at det er individets ansvar til å foreta eksistensielle valg for sin egen eksistens, og la vekt på subjektiviteten og personlige valg. Han betraktet også tro og eksistens som nært forbundet, med fokus på det personlige forholdet til Gud og hvordan tro kan gi dypere mening bak formål for individets eksistens. Hele formålet til Kirkegaards syn på eksistensialisme er en måte å utforske den menneskelige eksistensens utfordringer på, ved å trekke inn faktorer som frihet, angst og valg (Stølen, 2022).

En islamsk filosof som hadde noen felles punkter med Kirkegaard og som kan trekkes inn under eksistensialismen er den Pakistanske filosofen og poeten Allama Muhammad

Iqbal fra tidlig 1900-tallet. Han fokuserte mer på en kollektiv eksistens i motsetning til Kirkegaards individuelle eksistens. Hans visjon var å etablere en felles identitet, og argumenterte med at individet kan realisere sin fulle potensial gjennom engasjement i samfunnet. Sett fra et religiøst perspektiv var filosofien hans en del påvirket av islamsk filosofi og tro, men Iqbal var mer opptatt av å forene religion og rasjonalitet. Han fokuserte spesielt individualitet, menneskelig vilje og åndelig utfoldelse (Garcia, 2021)

Konsekvensetikken - Al-Fārābi

I konsekvensetikken finner man på tvers av de tre lærebøkene Jeremy Bentham og teorien hans om utilitarisme. Denne tilnærmingen til etikk inneholder tanken om at en handling er god dersom nytteverdien er god. Nyten skal maksimeres for at handlingen skal være god, mest mulig lykke for flest mulig er målet (Sagdahl, 2021).

En muslimsk filosof som også var opptatt av at mennesket skal kunne finne fram til lykke og moralsk perfektion er Al-Farabi. Han kan ikke direkte avgrenses som en utilitarist, og har også innspill av dydsetikk i sin filosofi. Likevel gikk læren hans ut på at lykke for mennesket er et mål, og filosofene skal fungere som veiledere og rådgivere for herskere så de kan legge opp til et mest mulig rettferdig og harmonisk samfunn ("al-Farabi", 2014).

Ved å sidestille disse to filosofene, vil dette kunne vise noe av sammenhengen i filosofien på tvers av religioner og tankesett. Dette kan bidra til å øke elevenes forståelse om at ulike skikkelser fra to ulike trosretninger og steder i verden, fint kan ha noen fellestrekk i tankegangen og måten de opplever verden på. Dette kan igjen bidra til å øke kunnskap hos elevene om mangfold, nyanser av ulike tolkninger og syn i filosofien og gi muligheten til å erverve dem innspill som påvirker synet deres om filosofi og etikk som et mangfoldig og nyansert felt. Istedenfor å se på filosofien som et felt kun knyttet til hvite eldre europeiske menn, vil noen av disse filosofene bidra til å være en del av mangfoldet som kan representere filosofer og etikere fra andre steder i verden, og Middelalderen med vekt på islamsk gullalder.

5.2 Mangfold i islam-kapitlene på tvers av lærebøkene

De to eldre lærebøkene *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10* har mange likhetstrekk, men innholdet i den nyeste *KRLE 8* har ikke mye til felles i akkurat islamsdelen med de to eldre lærebøkene. Siden *KRLE 8* ikke har samme oppbygning, og

samme andel av innhold om islam, blir det ikke relevant å trekke den inn i alle punktene under, for det har man ikke nok litteratur om.

Jeg forstår at forfatterne har en omfattende utvelgelsesprosess om hvilke elementer av trosartiklene, søylene og andre deler av islam kapitlene som skal være med. Det er ikke slik at alle begreper jeg nevner må være med, men jeg har presentert et utvalg jeg mener kunne vært aktuelt, i hvertfall noe av det. Både forfatterne og ungdomsskoleelevene har begrenset med ord og hjernekapasitet til å ta hensyn til alle begreper, men noe nyanse må det være mulig å legge til.

Jeg har gjort mange interessante funn, men velger å drøfte noen av de som jeg ser går igjen i alle bøkene og har et stort potensial for å kunne utdypes nærmere i lærebøker.

Det er generelt sett et godt mangfold når det gjelder fagbegreper, islamske navn på skikkelser og sentrale personer som blir presenter i de to eldste bøkene *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10*. Dette er imidlertid en mangelvare når man kommer til den nyeste læreboken *KRLE 8*.

De fem søylene blir trukket fram som noe kjerneessensielt for religionen uten at det åpner rom for mangfold og ulike tolkninger sett i lys av Hylén, i *KRLE-boka 8-10* som er fra før LK20. *Store spørsmål - KRLE 8-10* åpner opp for en litt annen tilnærming til de fem søylene da det blir lagt frem informasjon om at muslimer har ulike måter å forholde seg til disse på. Funnene her tyder på at det er en mindre grad av kjerneessensialisering i læreboka etter LK20 enn den fra før LK20, samtidig som den aktualiserer islam som en diskursiv tradisjon slik Asad beskriver, i litt større grad. I *KRLE 8* er det ikke alle de fem søylene som nevnes, men av de som nevnes er det bare en kort introduksjon uten vekt på rom for mangfold i praksis og ulike tolkninger på individ- og gruppenivå (jamf. Jackson).

Et annet punkt som er interessant er at på tvers av de to eldste lærebøkene er det en dynamikk som gir inntrykk av at islam til tider blir tolket parallelt med kristen tro. Et helt konkret eksempel jeg merket dette i var når det gjaldt overgangsriter. Ritualer som er knyttet fødsel, overgang fra barn til voksen, ekteskap og død blir en slags sammenligning mellom de to religionene. Dette er med på å skape marginalisert forståelse av en religion, og man burde heller fokusere på å systematisk utforske ulikhetene istedenfor å dra paralleller (jamf. Asad).

Videre kan vi se på de seks trosartiklene, disse er presentert på en nyansert måte med begreper og navn, og knytter sentrale artikler i islam opp mot kristendommen og jødedommen for å gi innblikk i disse religionenes kontinuitet i islam i *KRLE-boka 8-10*. I *Store spørsmål - KRLE 8-10* er dette motsatt, og de seks trosartiklene får en mindre sentral rolle med mindre mangfold av syn som presenteres. *KRLE 8* har ingen direkte avsnitt eller delkapitler som tar for tema om de fem søylene eller seks trosartiklene, men har noen deler av trosartiklene til stede under ulike avsnitt, og presentert veldig kort.

Et helt konkret eksempel er når det gjelder begreper som *halal* og *haram*. Disse er lagt opp som to helt klart avgrensede komponenter, uten særlig kobling av mangfold blant Norske muslimers praktiseringsmåte. Disse begrepene nevnes så vidt i *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10*, men ikke i *KRLE 8*. En mulig forklaring på dette kan sees på i lys av “*orthodoxy*” begrepet til Asad, der elementer i islam blir oversimplifisert og essensialisert siden sentrale regler i religionen blir sett på som noe fastbestemt.

Videre ser vi at noe som kan trekkes inn under mangel på hvordan individ- og gruppenivået virker i Vestlige samfunn i både *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10* er tema om kvinner og utdanning, hijab, kjønnsroller og ekteskap. De samme manglene gjelder i alle tre lærebøker.

Store spørsmål - KRLE 8-10 skiller seg i midlertidig ut fra *KRLE-boka 8-10* og *KRLE 8*, for når det er snakk om problematiserende begreper som islamisme og fundamentalisme, blir islam satt i en form av negativ essensialisme (jamf. Hylén).

KRLE-boka 8-10 og *KRLE 8* har i liten grad presentert islam som en diskursiv tradisjon, som en religion i stadig endring med mulighet for tolkning mellom flere lovskoler. Dette fenomenet forbedres noe i *Store spørsmål - KRLE 8-10* da noen tendenser av islam som en diskursiv tradisjon slik Asad beskriver, nevnes i form av ulike lovskolers tolkning av Hadīth, men her også er det mangel på å knytte dette opp mot dagsaktuelle problemstillinger.

Alt i alt ser man et fravær av individ- og gruppenivået, relevante dagsaktuelle eksempler, og islam som en diskursiv tradisjon. Man legger også merke til ulike former for essensialisering av religion. *KRLE-boka 8-10*, *Store spørsmål - KRLE 8-10* og *KRLE 8*, er lærebøker som er utgitt på ulike tidspunkt som før LK20, rett etter LK20 og noen år etter LK20. Dette har satt sitt preg på lærebøkene, og måten forfatterne har valgt å løse utfordringen om å sette sammen lærebøkene på.

Jeg vil nå drøfte videre noen av funnene i detaljer, og hvordan noen av disse utfordringene eventuelt kan løses ved å legge til ytterligere mangfold. Dette innebærer å trekke ut sentrale funn som går igjen på tvers av alle lærebøkene. Noen av de jeg har valgt å drøfte er, de fem søylene, seks trosartiklene, halal og Haram, lovskolenes syn på reise for kvinner uten verge, omskjæring og dagsaktuelt syn på kjønnsroller og likestilling hos Norske muslimer.

5.2.1 De fem søylene *Arkān al-Islām* - med mer mangfold

De fem søylene har fått god representasjon i *KRLE-boka 8-10*, ikke fullt så god i *Store spørsmål - KRLE 8-10* og minimalt i *KRLE 8*. la oss nå se hva som finnes, og hva som mangler og som kan tilpasses slik at representasjonen gir et bedre overblikk over virkeligheten.

De fem søylene består av trosbekjennelsen, bønnen, fasten, velferdsbidraget og pilegrimsferden, jeg velger å fokusere på de fire siste punktene.

Når det gjelder bønnen *salah*, er det veldig ofte forklart i læretekster at muslimer er pålagt å be fem ganger om dagen. En slik påstand vil marginalisere muslimer som ikke er vant med å be alle fem bønnene hver eneste dag, og vil få dem som ber alle fem til å fremstå som bedre muslimer når de egentlig bare oppfyller minimumskravet religionen stiller til dem. Dette kan føre til at muslimer som ber mindre blir stemplet som mindre praktiserende og de som ber alle fem, som mer praktiserende slik det også nevnes i boka “unge muslimske stemmer”.

Det er nevnt i lærebøkene for øvrig at bønnen forutsetter at man er rituelt ren før man ber, og at det er en renselse som heter “den lille renselse” eller *wudu*. Et begrep som mangler i to av tre lærebøker og burde innføres er *ghusl* eller “den store renselse”. *Ghusl* omfatter full kroppsvask med bestemte regler, og fremgangsmåten varierer ut ifra hvilken lovskole man følger (“salah”, 2022).

En bønn som kan være viktig å snakke om i klasserommet er *salat al-jum'a*, fredagsbønnen (“salah”, 2022). I og med at denne bønnen foregår midt på dagen, er obligatorisk, og ofte kolliderer med skoletid, vil det være aktuelt å ta en samtale rundt dette i klasserom der det finnes muslimske elever. Tema om bønn i skoletid har flere ganger vært aktuelt, senest i forbindelse med Ramadan i år, og har til tider fått stor dekning i media (Rønhovde, 2023).

Når det gjelder *salah*, er det i tillegg nyttig å nevne for elevene at det er noen få ganger i året det er spesial-bønn. Dette gjelder felles eid-bønn to ganger i året. I tillegg er det anbefalt å be individuelle bøønner spesielt om nettene, og ellers når en skulle ønske (salat, 2023). *Tahajjud* er en *sunnah* (frivillig) bønn som har fått stor oppmuntring i Koranen. Denne bønnen bes midt på natta i tillegg til de fem obligatoriske bønnene, og mange muslimer knytter den spesielt med måneden av Ramadan (tahajjud, 2009).

Fasten eller *ṣawm* går hånd i hånd med fastemåneden Ramadan. Det blir beskrevet godt i de to eldste lærebøkene hva dette dreier seg om, og hva muslimer må avstå fra, og hvordan Eid-al-Fitr henger sammen med Ramadan. Det som er mangelfullt, er beskrivelsen av det sosiale aspektet og hvordan muslimer samles oftere for å spise *ifṭār* sammen. *Ifṭār* er et begrep man burde innføre i lærebøkene da det er ofte brukt blant muslimsk ungdom, og som betyr å åpne fasten. *Tarawīh*-bønnen er en nattbønn som det heller ikke blir informert om i lærebøkene, men som er vanlig å be som en frivillig bønn i fellesskap i moskeen under Ramadan.

En annen tradisjon som ikke framkommer tydelig i lærebøkene er *Laylat al-Qadr*, eller skjebnenatten på norsk.

Når det gjelder hvem som har fritak fra å faste, nevnes dette veldig kort i kun i de to eldste lærebøkene. Dette er med på å avgrense synet på mangfold av tolkninger i islam, og kan skape assosiasjoner hos elevene om at islam er en religion som er vanskelig å praktisere (“ramadan”, 2022).

Zakah – Velferdsbidraget er en obligatorisk skatt pålagt alle muslimer. Dette bidraget er på minimum 2,5 prosent av årlig overskudd (“zakat”, 2023). Et begrep som kan introduseres i lærebøker når det gjelder zakat og mangfoldet av tolkninger innenfor de fire sunni-islamske lovskolene, er *Nisab* (Islamic-relief, 2023).

Når det gjelder presenteringen av pilegrimsreisen – *hajj*, er det en klar mangel på tvers av de tre lærebøkene. De er inne på tema om hajj og presenterer dette helt overfladisk uten noen spesielle begreper, som *tawaf*, *say*, høydene *al-Safa* og *al-Marwa*. Det er mer på detaljnivå og kanskje forfatterne ikke har nok antall ord til rådighet på å utdype og forklare disse begrepene.

Et begrep som jeg tenker er sterkt knyttet til hajj og islamske ritualer, er det som blir beskrevet som “den lille pilegrimsferden” - *umra*. Dette begrepet finnes ikke noen steder i de tre lærebøkene, og det er mange muslimer som årlig drar for å utføre *umra* til

Mekka, Medina og de andre helligdommene som er en del av ritualene. Det er et dagsrelevant tema, da det er flere som velger å utføre *umra* enn hajj siden det tar kortere tid og det er økonomisk rimeligere. En god del av de som utfører *umra* er i barne- og ungdomsskolealder, og som norske muslimer i klasserommet kan reise erfaringene deres brukes til å skildre for medelever hvordan det er der og dermed få fra individperspektivet ytterligere (“hajj”, 2023).

5.2.2 De seks trosartiklene *Arkan al-Iman* - med mer mangfold

De seks trosartiklene blir sett på som sentrale i islamsk tro, dette fremkommer noe i den yngste læreboka, men fullt i de to eldre. Trosartiklene som nevnt tidligere i teori-delen består av troen på en Gud, Guds profeter, engler, bøker, troen på dommedag og til sist troen på *qadr* – skjebnen. Jeg vil fokusere på funn jeg har gjort, og funn som jeg mener kunne fått større plass i lærebøkene, og som mangler. Fokuset vil ikke ligge på alle trosartiklene, men jeg velger å se på mangfoldet i troen på profeter og engler.

Profetene som har fått plass i de to eldste lærebøkene er de mest kjente, som Abraham, Moses, Jesus, Muhammed og David (fvmd). I den nyeste læreboka har det enda ikke blitt presentert i noe om profeter. Som nevnt i kapittel 2.4 under teorikapitlet, ser man at det i islam er et mangfold av profeter som blir nevnt i Koranen og som potensielt sett kan sees nærmere på i lærebøker under tema om Guds profeter. Spesielt fokus burde være på å vise til de profetene som ikke finnes i kristendommen for å oppklare at islam er en egen selvstendig religion og ikke skal bli sett “i forhold” eller bli sammenlignet med kristendommen. Tre profeter som er knyttet til nordlige delen av Arabia og har hatt sin påvirkning på arabisk historie som i tillegg kun finnes i islamske læren om profeter, er *Hūd*, *Ṣāliḥ* og *Shu‘ayb*. En addering av disse tre profetene kan muligvis utvidet synet til elevene.

Når vi ser på plass sentrale engler har fått i de tre lærebøkene, er det en skeiv fordeling. I den nyeste læreboka er det ingen engler presentert fordi det ikke er et aktuelt tema. I *KRLE-boka 8-10*, er noen sentrale engler som *Jibril* og *Israfil* nevnt, mens i *Store spørsmål - KRLE 8-10* finner man kun engelen Gabriel. Det bør også åpnes opp for å forklare nærmere om hva som skiller mennesker fra engler, og introdusere om *jinn* - åndevesener (“jinn”, 2018).

Det er en tendens gjennom de eldste lærebøkene at mangfoldet av engler som finnes i islam neglisjeres og kun presenteres ved den mest kjente av englene, Gabriel – *Jibril*.

Da denne engelen får en naturlig posisjon som et mellomledd mellom Gud og hans budbringere og profeter. De tre andre erkeenglene kunne også spilt en sentral rolle i trosartikkellæren. *Malā`ikah* - engler på arabisk er et annet ord jeg savner i lærebøkene.

To engler som er knyttet til prosessen etter en persons død er *Munkar* og *Nakir* (“Munkar and Nakir”, 1998). Munkar og Nakir kan kobles opp mot synet på døden i islam på samme måte som erkeengelen *Izrail*, og i tillegg kan de kobles inn mot virkelighetsforståelsen i islam som er lineær. Jeg valgte disse englene fordi det er noe konkret jeg ser kan kobles inn mot trosartikler som allerede er til stede i lærebøkene, men mangler mangfold og disse elementene mener jeg ville ha bidratt til økning i mangfold.

5.2.3 Nyansert forståelse av *Halal* og *Haram*

Ser man på bruken av begrepene halal og haram er disse benyttet strengt tatt med det som er tillat og ikke tillat å spise av kjøtt, mat og drikke, i *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10*. Det nevnes ikke i *KRLE 8* og halal og haram.

Synet på hva muslimer som en gruppe kan spise og ikke spise er presentert på en meget essensialisert måte i de to eldste lærebøkene. Enten så er noe tillat eller ikke tillat. I henhold til islamsk rettsvitenskap har lærde i felles konsensus - *ijmā`* forsøkt å svare på spørsmål om halal og haram, som ikke fremkommer tydelig i Koran og Hadīth. Dette er et praktksempel på hvordan islam er en diskursiv tradisjon som er i en stadig endring, og som har fått lite plass i lærebøkene og har blitt essensialisert som to klare grenser.

Det er ikke slik at alle rettsvitenskapelige spørsmål om halal og haram har et klart svar, eller nødvendigvis passer inn under tillat eller ikke tillat. Det er fire kategorier av det som er tillat,

Wājib - det som er obligatorisk, *mandūb* - anbefalt men ikke nødvendig, *mubāh* - utholdelig og *makrūh* - burde unngås. Synet på ulike problemstillinger varierer fra lovskole til lovskole. Derfor kan disse begrepene bidra til å skape en mer nyansert forståelse av islam som en religion med et bredt mangfold.

Et konkret eksempel på syn som varierer om noe er *makrūh* blant lovskolene er når det gjelder spising av skalldyr. Hanafi-lovskolen ser på de fleste skalldyr som haram, mens de tre andre lovskolene mener det er tillat. Å konsumere hestekjøtt er *makrūh* blant lovskolene, men ikke haram. Disse begrepene gir muligheter til å diskutere og drøfte

dagsaktuelle temaer i klasserommet dersom de blir innført, og det blir mulig i større grad å se på mangfoldet innad i islam som en gruppetradisjon. Det er aktuelt for muslimske elever som følger ulike lovskoler velger å løse ulike hverdagslige dilemmaer, som å for eksempel spise pølser som ikke er halal på en barnebursdag, gelatin og e-stoffer, på hver sin måte.

Et annet punkt som kan vise kontinuiteten og samarbeidet mellom de abrahamittiske religionene når det gjelder kjøtt er *kosher*. Mange islamske jurister aksepterer at kjøtt fra “*bokens folk*” - kristne og jøder er tillat så lenge det er slaktet ordentlig på den kristne eller jødiske religionens måte. Mange muslimer anser *kosher* som halal å konsumere. (“halal”, 2023).

5.2.4 Tre ulike utfordringer i tolkning av de fire lovskolene

Jeg har lagt merke til to temaer som forekommer i de to eldste bøkene med et klart avgrenset syn på at islam kun har et fast bestemt syn på disse temaene. Jeg har valgt å analysere disse i lys av de fire lovskolene, for å se av mangfold som finnes om tema blant gruppenivået. Det siste tema om kvinner kan reise uten verger forekommer ikke i lærebøkene, men noe jeg tenker er dagsaktuelt og har vært diskutert blant lærere i nyere tid.

Interreligiøse ekteskap

KRLE-boka 8-10 tar for ekteskap mellom muslimer og ikke-muslimer på s. 288, og det blir presisert kun muslimske menn kan gifte seg med “*bokens folk*” som vil si kristne eller jødiske kvinner. Det er felles konsensus blant alle lovskolene at muslimske kvinner ikke kan gifte seg med ikke-muslimske menn, og dette kommer tydelig frem i Koranen 2:221. Det er imidlertid mulighet for å åpne tema ytterligere og presentere i læreboka hvordan de ulike lovskolene ser på interreligiøse ekteskap.

De 4 sunni-lovskolene aksepterer ekteskap der kvinnen ikke er muslim i juridisk forstand, og gir frihet til kvinnen å velge å være igjen i kristendommen eller jødedommen når hun inngår ekteskap med en muslimsk mann. Det er likevel noen små ulikheter som skiller disse lovskolene og praksisen rundt interreligiøse-ekteskap fra hverandre. Et begrep som burde innføres i lærebøker er *Ahl al-Kitāb* - bokens folk, og dette kan både benyttes i tema om ekteskap og kjøtt (“*Ahl al-Kitāb*”, 2016).

Synet til Shafi'i-lovskolen på interreligiøse-ekteskap er at kvinnen som er fra *Ahl al-Kitāb* tilpasser seg mannens religion og verdier. Dette kan inkludere å avstå fra svinekjøtt og kristne høytider, og større assimilering av islamske verdier. Hanafi- og Maliki-lovskolenes syn går ut på at den ikke-muslimske kona stort sett kan leve ut sin tro. Dette innebærer at den muslimske ektemannen for eksempel ikke kan kreve av henne å avstå fra vin, svinekjøtt og kirkebesøk (Leirvik, 2002, s. 93). Når det gjelder Hanbali-lovskolen er det lovlig å gifte seg med en kvinne fra *Ahl al-Kitāb* så lenge mannen er sikker på at ekteskapet ikke vil påvirke han og hans barns muslimske identitet (ibn Adam, 2004).

Det er dessuten et krav i alle lovskolenes at det er viktig å forsikre seg om at kvinnen fra bokens folk faktisk er en troende kristen eller jøde, og ikke kun identifiserer seg som en praktiserende kristen eller jøde. Så lenge det ikke er ateistiske tendenser, er det grønt lys (ibn Adam, 2004).

Kvinnelig omskjæring

Når det gjelder tema om kvinnelig omskjæring, tas dette opp i *KRLE-boka 8-10* på s. 286. Det presiseres at dette er en kulturell praksis og ikke en religiøs handling. Det er en mulighet å åpne for de ulike lovskolenes tolkning når det gjelder oppfordring til kvinnelig omskjæring, da dette vil gi et bredere kunnskapsinnhold i islam.

Generelt sett står tradisjonen av kvinnelig omskjæring svakt. Av de seks autoritative Hadīth-samlingene blir omskjæring av jentebarn kun nevnt i samlingen til Abu Dawud, men til og med i denne er Hadīthen en svak Hadīth, og det er større kulturell drivkraft bak de ulike gradene for kvinnelig omskjæring, enn religiøs (Leirvik, 2002, s.78).

Ser vi på tema om omskjæring er det enighet blant Hanafi- og Maliki-lovskolene om at mannlig omskjæring er anbefalt. Denne tradisjonen stammer trolig fra Abrahams tid og har fått plass i islam gjennom *sunnah* i og med at det er og profeten (fvmh) praktiserte det. Kvinnelig omskjæring blir ikke anbefalt i disse to lovskolene, men likevel blir det sett på som noe nobelt - *makrama*. Det er ikke forbudt, men det er heller ikke anbefalt fra *sunnah*.

Hanbali-lovskolen har et meget likt syn på kvinnelig omskjæring som Hanafi- og Maliki- lovskolene, med prinsippet om *makrama*. Hanbali-lovskolen er unik i den grad at de er strengt opptatt av at mannlig omskjæring er obligatorisk og pålagt enhver mann. Den siste meningen vi bør se på er i Shafi'i-lovskolen. Ifølge denne er omskjæring for

begge kjønn ikke bare anbefalt, men også obligatorisk. Det er kanskje en misforståelse blant observatører i Vesten om tanken bak kvinnelig omskjæring da de kun har fått høre skrekkehistoriene. Det er nemlig slik at kvinnelig omskjæring ikke utføres i samme intensitetsgrad som den mannlige, som en totalomskjæring. Hos kvinner er det kun snakk om klitoridektomi som innebærer å fjerne litt av klitorisen, og i like stor grad som hos menn. Det er forståelig at dette kan skape reaksjoner hos mennesker i Vesten som ikke er vant med omskjæring, og i tillegg får lite informasjon om de ulike gradene av omskjæring. (Leirvik, 2002, s. 93).

Reise for kvinner uten verge

Når det gjelder reise for kvinner i islam er det mange ulike syn omkring det. Noen muslimer mener at kvinner ikke kan reise langt uten at hun er i følge med en *mahram*. Dette er et dagsaktuelt tema med tanke på kvinnefrigjøringen, feminisme og at det generelt sett har blitt vanligere blant muslimske kvinner å reise over lange avstander alene takket være teknologiske nyvinningene som fly og andre metoder for rask transport. *Mahram* er et begrep som jeg har lagt merke til at også mangler på tvers av de tre lærebøkene, og som burde introduseres. *Mahram* en person som ekteskap ikke kan inngås med fordi det er ulovlig, dette innebærer nære blod-relasjoner, amming av samme kvinne eller gjennom ekteskap. Dette gjelder i de fleste familier deltakere som far, bror, bestefar, onkel eller ektemann og sønn for kvinner. Disse familiemedlemmene er *mahram* og kan virke som verge (Georgetown institute for women, peace, and security, 2022, s. 1).

I Hanafi-lovskolen er det lov for en kvinne å reise alene uten mahram når det er strengt nødvendig. Sterkt nødvendig i en islams-historisk kontekst vil si det å ha som mål å utføre pilegrimsferden – hajj. Eneste kravet er at distansen ikke overskrider 48 miles, eller distansen man tilbakelegger seg i en periode på tre dager og tre netter inkludert pauser ved bruk av kamel, esel, til fots og lignende (ibn Adam, 2004b).

Når det gjelder Hanbali-lovskolen er det heller i utgangspunktet ikke lov for kvinner å generelt reise uten mahram. Dette inkluderer pilegrimsferd, besøk til slektninger, handel og alle andre former for reise. De kan reise alene så lenge de holder seg innenfor distansen det tar før man kan slå sammen to bønner og blir regnet som reisende (ibn Adam, 2004b).

Shafi'i- og Maliki-lovskolene har et litt annerledes syn på dette i motsetning til Hanafi- og Hanbali-lovskolene. Det er i utgangspunktet ingen av de fire lovskolene som tillater en kvinne å reise lengre avstander uten sin ektemann eller en mahram. I Shafi'i og Maliki-lovskolene er det en åpning for at en kvinne strengt tatt kan reise med en gruppe troverdige og oppegående kvinner om formålet er pilegrimsferden (ibn Adam, 2004b).

Det er nødvendig å forstå at til og med innad i lovskolene er det rom for mange ulike tolkninger hos ulike lærde, og det er ikke nødvendigvis en tolkning som presenterer mangfoldets ståsted når det gjelder en problemstilling. Så det er ingen fasitsvar på disse overnevnte problemstillingene, men kun presentasjon av mangfold av tolkninger som finnes og som bekrefter at islam fortsetter som en diskursiv tradisjon.

Ser man på kvinners mulighet til å bevege på seg i nyere tid, begynner kravet om mahram å falle bort i mange muslimske land. Senest i 2019 ble det lov for kvinner over 21 år å reise uten verge i Saudi-Arabia. Mange lærde har likevel konkludert med at det er tillat for kvinner å reise alene i det 21. århundre av den grunn at reise har blitt mer komfortabelt, trygt og raskt enn på profetens (fvmh) tid (Georgetown institute for women, peace, and security, 2022, s. 5-6).

Dette kommer også frem i en Hadīth der profeten fvmh sa til en av følgesvennene sine at: "If you live a long life you will see a woman traveling from Hirah (Iraq) to perform tawaf (in Mecca) fearing no one except Allah." (Al.Bukhari, 4:56:793). Ifølge Hadīthen så profeten for seg at kvinner kunne reise lange avstander i fremtiden i stor sikkerhet og uten frykt for sin hele og sitt liv. Og det kommer ikke frem at han forbød dette.

5.2.5 Oppdatert syn på kjønnsroller og likestilling hos norske muslimer

I *KRLE-boka 8-10* og *Store spørsmål - KRLE 8-10* er det fokus på at kvinner og menn har ulike ansvarsområder og forpliktelser i islam. Dette påvirker ikke verdien av kjønnene, men rollene er ulike og hører mer til i hjemmet og menn som forsørger. Påstandene rettferdiggjøres ved å legge til at en mor er høyt ansett i familien og en far også skal kunne hjelpe til i hjemmet med husholdningsoppgaver.

Disse poengene er sanne til en viss grad av hvordan et typisk muslimsk hjem kan være organisert, men i en moderne Norsk sammenheng kan dette være langt fra virkeligheten og virke generaliserende. Spesielt blant yngre generasjonen av muslimer som i større grad uavhengig av kjønn både jobber og studerer, samtidig som de prøver å være fullt praktiserende muslimer.

Bøkene mangler en oppdatert versjon av hvordan disse kjønnsrollene faktisk fungerer i praksis, og at disse er i en stadig endring blant yngre muslimer i vestlige samfunn. Undersøkelser fra nyere tid viser en mer likestilt dynamikk i relasjoner og ekteskap begynner å ta form. Ifølge en undersøkelse gjort av institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning skriver avisa *Vårt land* at flere muslimer enn kristne mener det bør være likestilling i hjemmet. I undersøkelsen var det litt i overkant av 800 deltakere og av dem svarte omtrent 90 prosent at de er enige eller delvis enige om at partene bør dele ansvaret for husarbeid og barneoppdragelse. (Mjølsneset, 2023).

6 Konklusjon og veien videre

Avslutningsvis vil jeg påpeke at hensikten med studien min var å undersøke i hvilken grad islams mangfold gjenspeiles i norske lærebøker på ungdomstrinnet, med et særlig fokus på filosofi og etikk. Jeg fant tidlig ut at studien av mangfoldet måtte utvides fra kun filosofi og etikk som planen var i starten, til også mangfold innad i islam-kapitlene, ettersom mangfoldet i islamsk filosofi og etikk så å si var fraværende.

Jeg hadde en hypotese om at muslimske filosofer og etikere var underrepresentert i filosofi- og etikk-kapitlene på tvers av lærebøker, og at ulike sentrale tolkninger i islam-kapitlene var essensialisert og manglet nyanse.

Gjennom litteraturforskningen min fikk jeg dermed bekreftet i stor grad at min hypotese stemte. Jeg forsket på lærebøkene med et åpent sinn, og trakk ut elementer jeg syntes var godt representert og nyansert, men dessverre var det ikke så veldig mange tilfeller der jeg ble positivt overrasket over at her var det et godt mangfold.

Det er imidlertid interessant å forstå hvordan lærebøkene er satt sammen på ulike vis, ettersom ulike forfattere har satt sine preg på bøkene. I den eldste boka virket det til å være et større mangfold i islam-kapitlet kontra den i midten og den yngste. I den yngste boka *KRLE 8*, har islam fått en begrenset plass i likhet med de andre religionene og livssynene, men dette skyldes nok at kun en av tre bøker i serien er gitt ut foreløpig. Her er det potensiale for videre forskning av *KRLE 9* og *KRLE 10*, så vi kan få et enda bedre overblikk over litteraturen som inngår i disse bøkene.

Når det kommer til mangfold i filosofi- og etikk-kapitlene på tvers av de tre lærebøkene, er det lite tegn til inspirasjon hentet fra muslimske tenkere eller andre tenkere enn Vesteuropiske. Det er en meget homogen representasjon av filosofer og etikere, med nesten bare europeiske menn. Dette hadde jeg en hypotese og mistanke om, og det viste seg å stemme.

Dermed har jeg foreslått i drøftingsdelen av oppgaven, enkelte skikkelser som kunne vært aktuelle for representasjon av muslimske tenkere, og kunne bidratt med å skape mer mangfold blant filosofer og etikere i lærebøkene. Jeg har også foreslått begreper og temaer som kan være aktuelle å innføre i islam-kapitlene for å øke mangfoldet og nyansere kapitlene ytterligere, slik at elever får en mer helhetlig oversikt over mangfoldet som finnes blant muslimer.

Gjennom forskningen min har jeg fått et bredere syn på hvordan prosessen bak konstruering av kunnskap utspiller seg. Faktorer som kolonitiden, lokale samfunnsendringer, globalisering, og medier påvirker min hverdag som muslim. Ikke bare min hverdag, men også alle andre studenter og elever som identifiserer seg som muslimer.

Det at kolonitidens tanker har inspirert antropologer til å skape en virkelighetsforståelse som er orientalistisk inspirert, sier noe om hvordan kunnskap kan bli marginalisert. Stereotypier og avgrensing av islam og muslimer er med på å skape et polarisert samfunn. Det kan til tider virke som at islam står i kontrast med det vestlige og moderne, og ikke helt hører hjemme i moderne tid.

Denne følelsen kan virke forsterkende når elever og lærere som er muslimer ikke kjenner seg igjen i mediene og spesielt i lærebøker som mangler oppdatert informasjon om muslimer på gruppe- og individnivå i Norge. Det er som Hylén nevner, at vi er en del av et system som er sterkt preget av essensialisme på et institusjonelt nivå. Lærebøker, lærere og utdanningssystemet i samspill med samfunnet legger opp til at forståelsen av islam som en kjerneessensialistisk religion er innforstått.

Avslutningsvis vil jeg bare forklare at min forskning er et forsøk på å gjøre utdanningssystemet oppmerksom på at det er mye potensiale innad i islam, som kan bidra til å skape en mer nyansert presentasjon av religionen. Nyanseringen og økt forståelse av mangfold kommer ikke med mindre vi som et samfunn velger å ta steget om å de-essensialisere religion.

Vi må innrømme at vi har en utfordring, legge en plan og prøve gang på gang til vi ser resultater. Dette var mitt forsøk på å åpne en dør til et felt som jeg mener ikke har vært forsket mye på tidligere, og samtidig dekke et forskningshull. Det er stort potensiale, noen må bare tørre å ta det første steget.

Litteraturliste

Aksnes, K. & Hammerstrøm, M. (2021). *Abu Raihan al-Biruni* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. mai 2023 fra [https://snl.no/Abu Raihan al-Biruni](https://snl.no/Abu_Raihan_al-Biruni)

Andersland, I. & Bråten, O.M.H. (2022). Religion og livssyn som begreper i LK20: Utforskning som strategi for å åpne begrepene. *Prismet forskning*, årgang 73(1-2), s. 117-135. <https://doi.org/10.5617/pri.9701>

Andersson-Bakken, E. I. & Dalland, C. P. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Asad, T. (2009). The Idea of an Anthropology of Islam. *Qui Parle*, 17(2), s. 1–30. <http://www.jstor.org/stable/20685738>

Asad, T. (1986). *The idea of an anthropology of Islam*. Occasional Papers Series. Center for Contemporary Arab Studies - Georgetown University.

Beverluis, J. (2011). *Sourcebook of the World's Religions: An Interfaith Guide to Religion and Spirituality* (3. Utg.). New World Library.

Bowker, J. (2007). *Oxford Dictionary of World Religions*. Oxford University Press.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2014, April 11). *al-Fārābī*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/al-Farabi>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2016, June 2). *Ahl al-Kitāb*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Ahl-al-Kitab>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, March 23). *Hanafti school*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Hanafiyah>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, January 1). *Ibn Miskawayh*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/Ibn-Miskawayh>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2018, April 10). *Mālikī*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Maliki-school>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (1998, July 20). *Munkar and Nakīr*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Munkar>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, May 3). *Pillars of Islam*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Pillars-of-Islam>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2023, February 10). *salat*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/salat>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2018, April 10). *Shāfi'ī*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/Shafiiyah>

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia (2009, February 17). *tahajjud*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/tahajjud>

Chisti, A., Shah, F.A., Larsen, L., Sultan, S., Abdi, M., Reiss, E., Eggen, N.S., Ashraf, U. & Noor, L. (2016). *Islamsk humanisme*. Frekk forlag.

Dahlum, S. (2021). *validitet* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. april 2023 fra <https://snl.no/validitet>

Bøhn, E. D. (2020). *ontologi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. april 2023 fra <https://snl.no/ontologi>

Eidsvåg, G. M. (2021). *Salmenes bok* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 8. mai 2023 fra https://snl.no/Salmenes_bok

Fjeld, A. (2021). *religion er opium for folket* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 5. april 2023 fra https://snl.no/religion_er_opium_for_folket

Garcia, P. (2021, 11. Desember). *Muhammad Iqbal's Philosophy of Selfhood and Self-Realization*. Insidearabia. <https://insidearabia.com/muhammad-iqbals-philosophy-of-selfhood-and-self-realization/>

Georgetown institute for women, peace, and security. (2022). Mahram: Women's Mobility in Islam. <https://giwps.georgetown.edu/wp-content/uploads/2022/08/Mahram-Womens-Mobility-in-Islam.pdf>

Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2012). *Nytt blikk på religion - studiet av religion i dag*. Pax.

Grewal, Z. (2016). Roundtable on Normativity in Islamic Studies: Destabilizing Orthodoxy, De-territorializing the Anthropology of Islam. *Journal of the American Academy of Religion*, 84(1), s. 44-59. <http://www.jstor.org/stable/43900171>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter - å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm AS.

Groth, B., Kværne, P. & Løøv, M. (2021). *religion* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 10. mai 2023 fra <https://snl.no/religion>

Grødahl, A.R. (2022). *Muslimskeelevar si oppleving av Islam-delen av religion- og etikkpensum: Ei kvalitativ undersøkning av Muslimskeelevar i vidaregåande skule si oppleving av Islam-delen av religion- og etikkpensum* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-98733>

Holmen, H. A. (2023). *induksjonsproblemet* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. april 2023 fra <https://snl.no/induksjonsproblemet>

Hove, O., Jørg, A. J., Rasmussen, J. & Sandboe, M. (2020). *STORE SPØRSMÅL-KRLE 8-10* (2.utg.). Aschehoug & co.

Hylén, T. (2014). Closed and open concepts of religion: The problem of essentialism in teaching about religion. In: Bengt-Ove Andreassen, James R. Lewis (ed.), *Textbook Gods: Genre, Text and Teaching Religious Studies*, s. 16-42. Sheffield: Equinox Publishing. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-11104>

Ibn Adam, M. (2004b, 28. mars). *Can Women Travel Without a Mahram?*. Daruliftaa. <https://daruliftaa.com/womens-issue/can-women-travel-without-a-mahram/>

Ibn Adam, M. (2004, 8. mars). *Marrying non-Muslims. The Legal Ruling*. Daruliftaa. <https://daruliftaa.com/nikah-marriage/marrying-non-muslims-the-legal-ruling/>

Ingierd, H. (2018). *Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/hum-sam/>

Islamic-relief. (2023, 21. februar). *Nisab value*. <https://www.Islamic-relief.org.uk/giving/Islamic-giving/zakat/nisab/>

Islams fem søyler i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 8. mai 2023 fra https://snl.no/Islams_fem_s%C3%B8yler

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. Hodder & Stoughton.

jinn i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 24. mai 2023 fra <https://snl.no/jinn>

kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - Formålet med opplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - Opplæringens verdigrunnlag*.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet

2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?lang=nob>

Kværne, P., Barstad, M. H. & Groth, B. (2023). *profet* i *Store norske leksikon* på snl.no.

Hentet 22. april 2023 fra <https://snl.no/profet>

Langhelle, S. I. (2022). *puritansk* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 20. mai 2023

fra <https://snl.no/puritansk>

Leirvik, O. (2002). *Islamsk etikk – Ei idéhistorie*. Universitetsforlaget.

Leivestad, R., Vogt, K., Groth, B. & Løøy, M. (2021). *engel* i *Store norske leksikon* på

snl.no. Hentet 8. mai 2023 fra <https://snl.no/engel>

McCloud, A. B., Hibbard, S. W. & Saud, L. (2013). *An Introduction to Islam in the 21st Century*. Wiley-Blackwell.

Mejdell, G. (2023). *Abu Hamid Muhammad al- Ghazali* i *Store norske leksikon* på

snl.no. Hentet 15. mars 2023 fra https://snl.no/Abu_Hamid_Muhammad_al-Ghazali

Midttun, A. (2014). Biter og deler av Islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 98(5), s.

329-240. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-04>

Mjaaland, M. T., Stensgård, K. B. & Øvretveit, S. (2022). *KRLE 8 fra Cappelen Damm - Grunnbok*. Cappelen Damm.

Mjøluneset, M. (2023, 20. Mars). Ny, norsk undersøkning: Ni av ti muslimar meiner det

bør vera full likestilling i heimen. *Vårt land*. [https://www.vl.no/religion/2023/03/20/ny-](https://www.vl.no/religion/2023/03/20/ny-norsk-undersokning-ni-av-ti-muslimar-meiner-det-bor-vera-full-likestilling-i-heimen/?R=xLinPfzjdI&subscriberState=valid&action=loggedin)

[norsk-undersokning-ni-av-ti-muslimar-meiner-det-bor-vera-full-likestilling-i-](https://www.vl.no/religion/2023/03/20/ny-norsk-undersokning-ni-av-ti-muslimar-meiner-det-bor-vera-full-likestilling-i-heimen/?R=xLinPfzjdI&subscriberState=valid&action=loggedin)

[heimen/?R=xLinPfzjdI&subscriberState=valid&action=loggedin](https://www.vl.no/religion/2023/03/20/ny-norsk-undersokning-ni-av-ti-muslimar-meiner-det-bor-vera-full-likestilling-i-heimen/?R=xLinPfzjdI&subscriberState=valid&action=loggedin)

Nasjonalt utvalg for gransking av uredelighet i forskning. (2017). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi---2017.pdf>

Nestby, D. H. (2019). Hvordan kan KRLE-faget fremstille Islams mangfold?. *Prismet forskning*, årgang 70(4), s. 327-341. <https://doi.org/10.5617/pri.7514>

Norges forskningsråd. (2019). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/contentassets/7c3d3faef07b4ee6864612118b7a0763/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-jus-og-teologi---2019.pdf>

Rønhovde, H. (2023, 27.mars). Rektor ville begrense bønn i skoletiden. *NRK*. <https://www.nrk.no/osloogviken/meldingen-fra-rektor-gjorde-elevene-ved-drammen-vgs.-forbanna--sa-slettet-rektor-innlegget-1.16354234>

Saabye, M. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 – Grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Sagdahl, M. S. (2023). *etikk* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 22. mars 2023 fra <https://snl.no/etikk>

Sagdahl, M. S. (2021). *utilitarisme* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. mai 2023 fra <https://snl.no/utilitarisme>

Sandberg, S., Andersen, C. J., Gasser, T. L. U., Linge, M., Mohamed, I. A. A., Shokr, S. A. & Tutenges, S. (2020). *Unge muslimske stemmer: Om tro og ekstremisme*. Universitetsforlaget.

Schackt, J. (2023). *antropologi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. april 2023 fra <http://snl.no/antropologi>

Shamsy, A. El (2018, April 10). *Hanbalī school*. *Encyclopedia Britannica*.
<https://www.britannica.com/topic/Hanabilah>

Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse*. Cappelen Damm AS

Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskningen: en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk* (1.utg.). Abstrakt forlag.

Solberg, M. (2022). læringsteori i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 11. april 2023 fra <https://snl.no/l%C3%A6ringsteori>

Sormbroen, I.K. (2017). *Muslimsk mangfold.: En kvalitativ studie av hvordan religionsundervisningen forholder seg til mangfold i Islam*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-60622>

Statistisk sentralbyrå. (2017). 4 prosent muslimer i Norge?. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>

Stølen, T. (2022). *Søren Kierkegaard* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. mai 2023 fra https://snl.no/S%C3%B8ren_Kierkegaard

Svartdal, F. (2020). *reliabilitet* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 17. april 2023 fra <https://snl.no/reliabilitet>

Tjønneland, E. (2022). *al-Farabi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 13. mars 2023 fra <https://snl.no/al-Farabi>

Toft, A. (2017). *Religion og ungdom – Islam i klasserommet: unge muslimers opplevelse av undervisning om Islam*. Universitetsforlaget. S. 33-50.

transcendental i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 7. mai 2023 fra <https://snl.no/transcendental>

Tranøy, K. E. & Alnes, J. H. (2019). *filosofi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 22. mars 2023 fra <https://snl.no/filosofi>

Vestøl, J. M., Gundersen, K., Kristiansen, H. H., & Samdal, A. G. (2014). *Religion in Textbooks and among Young Buddhists, Hindus and Muslims: A Comparative Study*. *Acta Didactica Norge*, 8(1), Art. 12, S.1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1104>

Vogt, K. (2019). *imam* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 3. mai 2023 fra <https://snl.no/imam>

Vogt, K. (2022). *ramadan* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 15. mai 2023 fra <http://snl.no/ramadan>

Vogt, K. (2022). *salah* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 15. mai 2023 fra <https://snl.no/salah>

Vogt, K. (2023). *zakat* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 16. mai 2023 fra <http://snl.no/zakat>

Watt, W. Montgomery (2023, January 1). *al-Ghazālī*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/biography/al-Ghazali>

Walle, R.B. & Wiik, P. (2016). *KRLE-boka 8-10*. Cappelen Damm.

Zeidan, A. (2023, February 24). *halal*. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/halal>