

Luna

Tania Gulbrandsen

Bacheloroppgave i KRLE

«Muslimer passer ikke inn i vårt samfunn!»

Stereotypier mot muslimer og KRLE-læreres tilnærming til dette i undervisningen

«Muslims do not fit into our society!»

Stereotypes against Muslims and KRLE-teachers approach to this when teaching

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn

2018

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	4
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	5
FORORD	6
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA OG EN KORT BESKRIVELSE AV FAGOMRÅDET	7
1.2 PROBLEMSTILLING	8
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGNING	8
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	8
2. TEORI MED DRØFTNING	10
2.1 HL – RAPPORTEN.....	10
2.2 “MUSLIMER UNDERTRYKKER KVINNER”	11
2.3 “MUSLIMER PASSER IKKE INN I ET MODERNE VESTLIG SAMFUNN”.	12
2.4 THE INTERPRETIVE APPROACH	13
3. METODE	16
3.1 KVALITATIV FORSKNING	16
3.2 FENOMENOLOGISK ANALYSEMETODE	16
3.3 INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	17
3.3.1 <i>Valg av informanter og begrunnelse for utvalg</i>	17
3.3.2 <i>Forberdelse og gjennomføring</i>	17
3.4 VURDERING AV KVALITET OG ETISKE BETRAKNINGER	18
3.4.1 <i>Vurdering av kvalitet vedrørende intervjueren</i>	18
3.4.2 <i>Etiske betrakninger</i>	19

4.	RESULTAT OG ANALYSE AV FUNN.....	20
4.1	HL-RAPPORTENS RELEVANS GENERELT OG SPESIFIKT I FORHOLD TIL ELEVGRUPPENE	20
4.2	FOREBYGGING AV ISLAMOFABI I KLASSEN	22
5.	HOVEDTREKK OG VIDERE DRØFTINGER AV RESULTATER.....	26
5.1	HL-RAPPORTENS RELEVANS GENERELT OG SPESIFIKT I FORHOLD TIL ELEVGRUPPENE	26
5.2	FOREBYGGING AV ISLAMOFABI I KLASSEN	26
6.	SAMMENFATNING	28
7.	LITTERATURLISTE	30
8.	VEDLEGG 1.....	32
9.	VEDLEGG 2.....	34

Norsk sammendrag

Tittel: «Muslimer passer ikke inn i vårt samfunn!» - Stereotypier mot muslimer og KRLE-læreres tilnærming til dette i undervisningen

Forfatter: Tania Gulbrandsen

År: 2018

Sider: 35

Emneord: Stereotypier, muslimer, forebygging, the interpretive approach

Sammendrag: I denne bacheloroppgaven vil jeg utforske følgende problemstilling: ««Hvordan vil KRLE-lærere si at noen av de mest utbredte stereotypiene majoritetsbefolkningen i Norge har mot muslimer kommer til uttrykk og hvordan vil de forebygge slike stereotypier i klassen?». Oppgaven er et kvalitativt-studie, der datainnsamlingsmetoden er intervju av KRLE-lærere. Denne oppgaven belyser KRLE-lærernes tanker rundt følgende stereotypier: «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn», for så å beskrive hvilke elementer lærerne vektlegger når dem vil forebygge slike stereotypier i klassen. Sentrale funn fra dette studiet, er blant annet at lærerne har lettere for å si noe om hvordan de nevnte stereotypiene kommer konkret til uttrykk i det norske samfunnet generelt, fremfor i klassen spesielt. Et annet viktig funn er at mange av faktorene som lærerne nevner i arbeidet mot å redusere forekomsten av stereotypier mot muslimer, kan relateres til the interpretive approach som er en metodisk tilnærming til KRLE-undervisningen, utarbeidet av blant annet Robert Jackson.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: “Muslims do not fit into our society!” – Stereotypes against Muslims and KRLE-teachers approach to this when teaching

Author: Tania Gulbrandsen

Year: 2018

Pages: 35

Keywords: Stereotypes, Muslims, prevention, the interpretive approach

Summary: In this bachelor thesis, I sought to explore the following topic question: “How will KRLE-teachers say that some of the most pervasive stereotypes the majority population in Norway has against Muslims are expressed, and how will they prevent such stereotypes in class?” This assignment is a qualitative study, in which interviews were used in order to gather necessary information. Furthermore, this paper clarifies KRLE-teachers thoughts about the following stereotypes: “Muslims subdue Women” and “Muslims do not fit into a modern Western Society”, and later describes which elements that are emphasized by the teachers when they want to prevent such stereotypes from appearing in class. Important findings from this study show, among other things, that it is easier for the teachers to describe how the mentioned stereotypes are concretely expressed in the Norwegian society in general, rather than especially in the class. Another important finding is that many of the factors that the teachers mentioned when they wanted to forfend stereotypes against Muslims, can be seen in relation to the interpretive approach, which is a methodical approach for teaching about religions and beliefs in the KRLE-class, developed by, among others, Robert Jackson.

Forord

Etter å ha sett «Skam» sesong 4 samt lest en rekke avisartikler om norske borgere som utfører kriminelle handlinger mot muslimer, fikk jeg en trang til å undersøke det faktiske omfanget av muslimfiendtlighet i dagens samfunn. Er dette et fenomen vi innbiller oss eksisterer i betydelig omfang på bakgrunn av det vi innprentes med gjennom media eller er det en realitet? I følge en rapport utarbeidet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (Hoffman & Moe, 2017, s. 7) så er det nok dessverre realitet. Dette ledet så an til mitt neste store spørsmål: «Hvordan kan jeg som KRLE-lærer bidra til å forebygge dette?». Som KRLE-lærer vil jeg jo ha mange muligheter til nettopp det å imøtekomme elevers eventuelle negative fordommer og stereotypier mot muslimer. Men i løpet av tre år på lærerstudiet, har jeg blitt desto mer bevisst de utfordringene som følger av en slik oppgave. Av den grunn ville jeg benytte muligheten jeg nå fikk til å konstruere en bacheloroppgave som lot meg innhente tips og råd fra KRLE-lærere med erfaringer på dette feltet, ettersom dette er noe jeg har stor tro på vil hjelpe meg når jeg selv begynner å jobbe som lærer.

Jeg ønsker å takke alle informantene som sa ja til å delta i forskingsprosjekt. Informantene har gjennom sin erfaring som KRLE-lærer, kunnet bidra med mye relevant og interessant kunnskap som jeg har hatt stor nytte av i oppgaven.

Videre vil jeg si tusen takk til Vebjørn L. Horsfjord som gjennom sin veiledning har bistått med mange gode råd og tips til oppgaveskrivingen. Veilederen har vært tilgjengelig hele veien, og har på den måten medvirket til at denne oppgaven tilslutt så dagens lys.

Hamar, mai 2018

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema og en kort beskrivelse av fagområdet

Bakgrunnen for valgt temaet, følger av den norske majoritetsbefolkningens forhold til muslimer i dag, noe som gjøre temaet svært relevant. Dette forholdet har blitt belyst av en rapport utført av HL-senteret med tittelen «*Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*» (Hoffman & Moe, 2017). Rapporten viser nemlig at det er bred oppslutning om bestemte fordommer og stereotypier rettet mot muslimer (Hoffman & Moe, 2017, s. 57). Dette er urovekkende data, spesielt da Norge ønsker å bygge et samfunn basert på verdier som åpenhet og forståelse. Jeg støtter meg derfor til Esposito (2011, xxxiii) som mener at islamofobi er «vårt problem». Islamofobi er altså ikke kun muslimenes problem, men noe som angår oss alle i samfunnet. Her mener jeg da at religionslæreren har en viktig jobb å gjøre, ettersom det å gi saklig og balansert presentasjon av religionen islam, kan medvirke til å fremme respekt, åpenhet og toleranse ovenfor muslimer og således forebygge islamofobi (OSCE/ODIHR, 2007, s. 13 – 14). Dessuten er religionslæreren forpliktet til å legge til rette for slik undervisning gjennom formålsparagrafen til læreplanen i KRLE, der det blant annet står at:

Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2).

En annen faktor som gjør temaet særlig aktuelt i mine øyne, skriver seg fra stor medieoppslutning rettet mot radikal islamisme og deres ideologi i Europa generelt (Cesari, 2011, s. 33). Likevel er det viktig å understreke at flertallet av disse medieomtalen i utgangspunktet ikke bærer preg av islamofobiske utsagn (Cesari, 2011, s 33). Men en rekke av disse omtalene har allikevel hatt en tendens til å sette likhetstegn mellom radikale islamistiske miljøer og den muslimske minoritetsbefolkningen i Europa. Som følge av dette blir muslimene sett på som en homogen religiøs gruppe, der særlig de negative forestillingene knyttet til islam løftes frem som kjennetegn på denne gruppen (Cesari, 2011, s. 34). Mye tyder på at det er en sammenheng mellom medieomtalen av muslimske ekstremistgrupper og de holdningene majoritetsbefolkningen utvikler i forhold til denne

religiøse gruppen. Med blick på det norske samfunnet vil slike feilaktige konstruksjoner av muslimene som gruppe bidra til å vanskeliggjøre integreringsprosessen (Fangen & Vaage, 2014, s. 61-63). Dette vil resultere i svært negative konsekvenser for samfunnet, der målet er et demokrati tuftet på samarbeid og forståelse.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i spesielt HL-rapporten (Hoffman & Moe, 2017, s. 7 & 19) som vitner om at muslimfiendtlighet er en aktuell sak i dagens samfunn, og skolens ansvar vedrørende forebyggingen av dette, har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

«Hvordan vil KRLE-lærere si at noen av de mest utbredte stereotypiene majoritetsbefolkningen i Norge har mot muslimer kommer til uttrykk og hvordan vil de forebygge slike stereotyper i klassen?»

1.3 Oppgavens oppbygging

I teoridelen vil jeg først gå nærmere inn på HL-rapporten, for så med utgangspunkt i denne, gå i dybden på noen av de stereotypiene som er mest utbredt i Norge og hvordan disse kommer til uttrykk. Til sist i teoridelen vil jeg presentere the interpretive approach, som er en metodisk tilnærming til religionsundervisningen. Denne tilnærmingen er blant annet egnet til å forbygge stereotyper og fordommer rettet mot bestemte trossamfunn (Jackson, 2007, s. 79; Neegaard & Grande, 2006, s. 36). Deretter vil jeg i metodedelen gjør rede for mitt kvalitative forskningsdesign, som videre er et intervju-studie. Resultatene av intervjuene vil så bli presentert, analysert og drøftet. Oppgaven avrundes med en sammenfatning.

1.4 Begrepsavklaring

I følge Pickering (2001, s. 9) har begrepet stereotypi både blitt forstått og anvendt litt ulikt igjennom tidene. Jeg har valgt å vektlegge det Pickering (2001, s. 9-11) kaller for den klassiske forståelsen av stereotypi, ettersom denne trolig minner mest om det vi i dag forbinder med begrepet. Den klassiske forståelsen av termen går ut på at en stereotypi er en form for «merkelapp» som bidrar til å generalisere en gruppe mennesker (Pickering, 2001, s. 10). Ofte er det slik at stereotyper bygger på diskriminerende verdier, og de vil derfor virke

negativt inn på identiteten til de menneskene som faller innunder den bestemte stereotypien (Pickering, 2001, s. 10). I det helle tatt blir stereotypier innenfor den klassiske forståelsen omtalt som noe negativt med uheldige konsekvenser for samfunnet ved at de kan forhindre fremveksten av viktige verdier som toleranse og respekt for mangfoldet (Pickering, 2001, s. 10).

I følge Bangstad (2014, s. 5) kan man plassere stereotypier mot muslimer innunder kategorien muslimfiendtlige eller islamofobiske utsagn. Islamofobi blir således forstått som sosialt konstruerte forestillinger av enten muslimer eller mennesker som forbindes med religionen islam. Bangstad (2014, s. 5-6) hevder at det finnes ulike grader av islamofobi, der de «harde» formene for islamofobi blir brukt til å begrunne enten ekskludering, diskriminering eller angrep på denne gruppen. I forbindelse med dette, er det ifølge Gardell (2011, s. 243-244), viktig å understreke at muslimfiendtlige mennesker ikke er islamofobe i seg selv, nettopp fordi islamofob ikke kan regnes som en menneskelig karakteregenskap. Derimot kan mennesker bidra til å forsterke eller underbygge islamofobiske utsagn, slik som «alle muslimer er terrorister» og «muslimene truer vår ytringsfrihet» (Gardell, 2011, s. 244).

2. Teori med drøftning

I det følgende vil jeg først kort gjøre rede for HL-rapporten. Denne rapporten viste jeg også til KRLE-lærerne under intervjuet. Videre vil jeg reflektere litt rundt hvordan noen av de mest utbredte stereotypiene den norske majoritetsbefolkningen har mot muslimer kommer til uttrykk, ettersom informantene i intervjuet hadde en del tanker omkring dette, noe jeg vil komme tilbake til i resultat- og analysedelen. Deretter vil jeg som tidligere nevnt, gi en kort innføring i the interpretive approach, i tillegg til at jeg vil presentere et par kritiske synspunkter til denne metoden.

2.1 HL – rapporten

HL-rapporten bygger som nevnt på en undersøkelse av den norske befolkningens holdninger mot jøder og muslimer. Hensikten med denne undersøkelsen var blant annet å avdekke hvilke fordommer og stereotyper majoritetsbefolkningen har mot disse minoritetsgruppene, samt undersøke om det hadde skjedd en holdningsendring siden siste undersøkelse som ble gjennomført i 2011, som også var i regi av HL-senteret (Hoffman & Moe, 2017, s. 20). På bakgrunn av resultatene, har man blant annet kommet fram til at det bør utarbeides handlingsplaner mot muslimfiendtlighet. I forbindelse med disse handlingsplanene, nevnes kunnskap og undervisning som sentrale verktøy (Hoffman & Moe, 2017, s. 19). Dette er igjen med å understreke lærernes ansvar i å forebygge negative holdninger mot bestemte minoritetsgrupper i samfunnet, noe som også framheves i the Toledo Guiding principles (OSCE/ODIHR, 2007, s. 11-12). The Toledo Guiding principles introduserer nemlig retningslinjer for undervisning om religion og livssyn, der fokuset ligger på å øke elevens kunnskaper om det religiøse mangfoldet som finnes i verden samt forebygge stereotyper rettet mot bestemte trossamfunn (OSCE/ODIHR, 2007, s. 11-12).

Forskerne har undersøkt holdningene til tre ulike målgrupper: 1) et representativt utvalg av den norske befolkningen, 2) jøder, 3) muslimer i Norge med innvandrerbakgrunn (Hoffman & Moe, 2017, s. 26). Det ble benyttet en kvantitativ forskningsmetode i form av spørreskjemaer. Dette spørreskjemaet ble videre besvart elektronisk på Kantar TNS' aksesspanel, GallupPanelet (Hoffman & Moe, 2017, s. 26). Forskerne begrunner validiteten i undersøkelsen ved å vise til at det ble gjennomført kognitive dybdeintervjuer før det endelige spørreskjemaet ble sendt ut. Disse dybdeintervjuene ble gjennomført på en slik

måte at respondentene fikk gitt uttrykk for hvordan dem syntes det var å svare på spørreskjemaet (Hoffman & Moe, 2017, s. 26). Som følge av dette kunne intervjuobjektene blant annet uttale seg om hvor godt de forsto spørsmålene. Dette ble tatt hensyn til i utarbeidelsen av det endelige spørreskjemaet (Hoffman & Moe, 2017, s. 26).

De spørreskjemaene som hadde til hensikt å avdekke stereotypier mot muslimer, inneholdt påstander som respondentene skulle ta stilling til (Hoffman & Moe, 2017, s. 57). Disse påstandene tar utgangspunkt i velkjente forestillinger om muslimer i det norske samfunnet. Til sist ble påstandene samlet under passende «stereotypiske kategorier», slik som «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn». Resultatene av denne analysen viser blant annet at over 60 prosent av den norske majoritetsbefolkningen sa seg helt/delvis enig i den første stereotypien, mens over 30 prosent av befolkningen hadde helt/delvis tilslutning til den siste stereotypien (Hoffman & Moe, 2017, s. 57). Det er særlig disse stereotypiene jeg har valgt å gå nærmere inn på i teoridelen og som dessuten danner bakteppe for intervjuene mine, noe jeg vil komme tilbake til i metodedelen.

2.2 “Muslimer undertrykker kvinner”

Det er naturligvis oppsiktsvekkende at såpass mange etnisk norske slutter seg til fordommen «muslimer undertrykker kvinner». Man ser kanskje særlig denne stereotypien komme til uttrykk i diskusjonen om hijaben. Dette muslimske fenomenet har helt siden kolonitiden blitt forstått som et symbol på kvinneundertrykkelse av en rekke mennesker i den vestlige halvkulen (Gardell, 2011, s. 158).

I tidlig kristendom ble sløret eller skautet allerede etter tradisjon fra Paulus, tolket som et symbol på at kvinnen var underlagt mannen (Gardell, 2011, s. 156). Denne idetradisjonen har ifølge Gardell (2011, s. 156), trolig influert hijabkritikerne i Vesten som forkaster bruken av hodeplagget innenfor muslimsk trospraktisering. Dette til tross for at sløret har hatt mange funksjoner gjennom den muslimske historie, deriblant som et symbol på motstand mot bestemte autoriteter og som et vakkert og ærbødig hodeplagg. Dessuten finnes det flere kvinner som av egen fri vilje har valgt å tildekke hodet (Gardell, 2011, s. 157). Mye tyder likevel på at majoritetsbefolkningen har vanskeligheter for å forstå at bruken av et slikt hodeplagg lar seg forsvare etter vestlige idealer, slik som frihet og selvstendighet (Gressgård, 2017, s. 251-252).

Her i Norge har man kunnet ane tendenser til at en del etnisk norske betrakter hijaben som et kvinneundertrykkende plagg gjennom å ta en nærmere titt på tidligere debatter, som blant annet kom i kjølvannet av terrorhendelsen 11. september (Eriksen, 2004, s. 100). I følge Eriksen (2004, s. 97) har debatten om for eller imot bruk av hijab, lenge vært en realitet i det norske samfunnet, men den ble særlig aktuell som følge av nevnte terroraksjon samt som følge av økt bruk av hijab i Europa for øvrig. I forbindelse med dette har Eriksen (2004, s. 98) analysert over 200 innlegg knyttet debatten om hijab som pågikk i perioden 1. januar til 4. april 2004. På bakgrunn av denne analysen, ble det tydelig at de fleste hijabkritikerne hadde sett for seg hijaben som et kvinneundertrykkende plagg (Eriksen, 2004, s. 100). De hevdet blant annet at det var mennene som hadde tvunget kvinnene til å gå med skautet (Eriksen, 2004, s. 102). Selv de som var på motpolen av denne debatten, altså som støttet muslimske kvinners rett til hijabbruk, hadde gått utfra at hodeplagget var et symbol på kvinners underkastelse. Med andre ord har debatten rundt hijabbruk i det norske samfunn ofte berørt forholdet mellom hijab og kvinneundertrykkelse (Eriksen, 2004, s. 101).

2.3 “Muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn”.

I følge HL- rapporten (Hoffmann & Moe, 2017, s. 57), later det som sagt til at ca. hver tredje nordmann støtter opp om stereotypien «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn». Denne stereotypien er nok trolig et resultat av mange faktorer. Likevel er det grunn til å anta at bestemte politikere og andre aktører med sine bidrag til innvandringsdebatten, i en viss grad har bidratt til fremveksten av en slik stereotypi (Helland, 2014, s. 110-111). Men før jeg i det hele tatt går nærmere inn på hvordan den overnevnte stereotypien kommer til uttrykk hos utvalgte samfunnsaktører, tenker jeg det vil være hensiktsmessig å avklare i grove trekk hva som legges i uttrykket «et moderne samfunn». Kjernen i et moderne samfunn er nemlig det selvbestemmende individet, som ikke lar seg binde av verken tradisjon, kultur eller religion (Aakvaag, 2006, s. 327). Friheten blir således et nøkkelbegrep til å forstå implikasjonene som følger av å leve i et moderne samfunn.

Fangen og Vaage (2014, s. 32) har analysert et bredt spekter av innlegg både i media, partiprogrammer og stortingsinnlegg, med den hensikt å blant annet få et lite innblikk i hvordan særlig Frp-politikere forholder seg til innvandringspolitikken. I følge Fangen og

Vaage (2014, s. 41), later det til at en del FrP-politikere, særlig de uten regjeringsposisjoner, implisitt støtter opp om stereotypier som hevder at muslimene er i konflikt med vestlige verdier. Blant disse FrP-politikerne nevnes blant annet Carl I. Hagen og Christian Tybring – Gjerdde. Begge har i enkelte politiske innlegg, indirekte satt opp en motsetning mellom «den kristne kulturarv» og «den muslimske kulturarv», der den sistnevnte kulturarven av dem begge hevdes å være preget av liten respekt for frihet (Fangen & Vaage, 2014, s. 41-42). Det virker altså som om de nevnte FrP-politikerne stiller seg negative til muslimer som en enhetlig religiøs gruppe.

Helland (2014, s. 116) skriver dessuten om samfunnsdebattanten Hege Storhaug, som ved siden av enkelte Frp-politikere, er en viktig aktør i innvandringsdebatten og derfor bør omtales nærmere. Til tross for at Storhaug av mange anses for å være for ekstrem i sine uttalelser rettet mot muslimer og innvandrere generelt, hevder Helland (2014, s. 116) likevel at hun får fram noen viktige tendenser i Norge, i forhold til måten disse samfunnsgruppene blir omtalt på. I Hellands (2014, s. 117-118) analyse av Storhaugs bok i fra 2006: *Men størst av alt er friheten: om innvandringens konsekvenser*, kom han fram til at Storhaug er tydelig på sine meninger om at muslimske verdier strider mot vestlige «frihetsverdier» og at muslimene derfor ikke passer inn et demokratisk og sekulært samfunn slik som Norge.

2.4 The interpretive approach

HL- rapporten nevner undervisning som et viktig ledd i forbindelsen med utarbeidelse av handlingsplaner rettet mot muslimfiendtlighet (Hoffman & Moe, 2017, s. 19). Det finnes flere metodiske tilnærminger til religionsundervisningen som kan anvendes med hensikt å forbygge slik fiendtlighet. Jeg har valgt å gå nærmere inn på én av dem, nemlig den som går under navnet the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 79). Bakgrunnen for dette valget er at the interpretive approach blant annet sikter mot å forbygge stereotypier og fordommer rettet mot bestemte religiøse tradisjoner (Jackson, 2007, s. 79-81). Engelskmannen Robert Jackson (2007, s. 79) er videre blant de viktigste bidragsyterne til utviklingen av denne metoden.

The interpretive approach bygger på tre nøkkelkonsepter som er helt sentrale for metoden: representasjon, fortolkning og refleksivitet (Jackson, 2007, s. 79). Representasjon handler om å få en bred oversikt over hvem som representerer religionen (Jackson, 2007, s. 80-81). En gunstig konsekvens av dette vil da være at elevene bli bevisst det faktum at det finnes

ulike grader av religionstilhørighet, noe som trolig bidrar til å redusere forekomsten av stereotypier og fordommer rettet mot den bestemte religion (Jackson, 2007, s. 80-81). I følge Jackson (2007, s. 80-81) dreier det seg nemlig om å belyse tre nivåer av representasjon: den overordnede tradisjon, gruppenivået og individnivået. Jackson (2007, s. 81) hevder at særlig individnivået kan medvirke til å kaste lys over det store mangfoldet innad en og samme religion.

Det neste nøkkelkonseptet er da fortolkning, som henger nøye sammen med hermeneutikk eller fortolkningslæren (Jackson, 2007, s. 81). I undervisningssammenheng vil dette konseptet innebære at elevene fortolker ny kunnskap i lys av egne forkunnskaper, med den hensikt å oppdage fellestrekk og/eller ulikheter mellom egne erfaringer og erfaringene til de troende innenfor et bestemt trossamfunn (Jackson, 2007, s. 81). Dette nøkkelkonseptet leder så over til det neste nøkkelkonseptet, nemlig refleksivitet (Jackson, 2007, s. 82-83). I etterkant av at elevene har fått tilegnet seg ny kunnskap, vil det altså være helt essensielt at de får mulighet til å reflektere over samt vurdere hvordan denne nye kunnskapen har bidratt til å utvide og evt. forandre deres subjektive verdensforståelse (Jackson, 2007, s. 82). Den faglige dialogen vil således være essensielt. Videre vil en viktig del av dette konseptet være at elevene utvikler sin evne til kritisk tenkning, gjennom at de blant annet får reflektert over måten eksempelvis trossamfunnene blir representert på og hvorvidt dette faktisk stemmer med realiteten (Jackson, 2007, s. 83). I tillegg må læreren legge opp til at elevene kan være kritiske til metodene for kunnskapstilegnelse (Jackson, 2007, s. 83). Denne evnen til kritisk tenkning hevdes dessuten av Jackson (2007, s. 83) å være spesielt viktig da temaene som studeres i undervisningen er komplekse og sammensatte.

Jackson (2007, s. 84-85) introduserer ingen ideell undervisningsmetode, men hevder likevel at enhver metode som benyttes bør være basert seg på de tre nøkkelkonseptene som er blitt skissert ovenfor. Så lenge disse tre er på plass, er grunnlaget lagt for at elevene erkjenner det store mangfoldet som finnes innad ulike trossamfunn (Jackson, 2007, s. 79). En konsekvens av dette vil da forhåpentligvis være forebygging av stereotypier og fordommer rettet mot det bestemte trossystemet (Jackson, 2007, s. 79-81; Neegaard & Grande, 2006, s. 36).

SidseL Lied (2011, s. 167-171) har inntatt et kritisk søkelys til denne tilnæringsmåten. I korte trekk hevder hun blant annet at faglige dialoger i KRLE-faget, til en viss grad, kan forvirre elevene da de kan oppleve at egne verdier ikke samsvarer med dem de blir presentert for i undervisningen (Lied, 2011, s. 167). Videre understreker Lied (2011, s. 170-171) at det

dominerende språket i klasset og elevkulturen generelt er faktorer som har stor påvirkning på de faglige dialogene som utspilles i KRLE-faget. Dette er faktorer som uteblir hos Jacksons presentasjon av the interpretive approach, noe som i følge Lied (2011, s. 170-171) er uheldig da ungdomskulturen i verste fall kan forsterke et inntrykk av religion som noe rart og fremmed. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at dersom the interpretive approach skal tjene til å redusere forekomsten av stereotyper og fordommer, så vil en lærer også måtte sørge for at elevene på forhånd sitter inne med gode holdninger til religion og livssyn.

3. Metode

Metodekunnskap er en forutsetning for å kunne ta stilling til faglige publikasjoner og forskningsresultater både som nåværende lærerstudent og idet jeg kommer ut i arbeidslivet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 30). I det følgende vil jeg presentere sentrale trekk ved min valgte metode, gjennomføringen av denne i praksis og drøfte både kvaliteten av denne og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskning

Jeg har valgt en kvalitativ metode, ettersom en slik metode er egnet til å undersøke fenomener (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 32). I mitt tilfelle er dette fenomenet islamofobi. Det er særlig tre begreper som sier noe viktig om all kvalitativ forskning; nemlig ontologi, epistemologi og aksilologi (Postholm, 2010, s.33-35). Ontologi handler om det som er virkelig og retter seg således mot å beskrive virkeligheten slik den fortoner seg for deltakerne i forskingen. Deltakernes virkelighetsforståelse blir derfor hovedfokuset. Epistemologi omfatter forholdet mellom forskeren og deltakerne, mens termen askilologi fanger opp det faktum at all kvalitativ forskning er verdiladet (Postholm, 2010, s. 34-35).

3.2 Fenomenologisk analysemetode

En fenomenologisk tilnærming retter seg mot å finne ut av hvilken mening mennesker tillegger et bestemt fenomen, med utgangspunkt i deres erfaringer (Postholm, 2010, s. 41). Som følge av at jeg ønsker å undersøke religionslæreres tenkning rundt og arbeid med fenomenet islamofobi, eller nærmere spesifisert bestemte stereotypier mot muslimer, blir det naturlig for meg å ha fenomenologisk tilnærming til empirien. I forbindelse med den fenomenologiske analysemetoden, har jeg tatt utgangspunkt i noen av hovedtrekkene til Moustakas metode, som går ut på at man først gjør om dataene til håndterbare tekster (Postholm, 2010, s. 98). Videre vil det være viktig å organisere dataene under bestemte kategorier eller temaer, for så å sile ut det mest essensielle i datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 98-99). De kategoriene jeg har brukt vil bli presentert i resultatkapitlet.

3.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Intervju er en ofte brukt metode innenfor fenomenologiske studier, ettersom det gir forskeren mulighet til å gå mer i dybden på det fenomenet som skal undersøkes, i motsetning til bruk av blant annet ferdig utformede spørreskjemaer (Postholm, 2010, s. 78). I et åpent eller delvis strukturert intervju vil forskeren dessuten ha anledning å stille oppklarings spørsmål, noe som blant annet bidrar til å forsterke validiteten i empirien (Postholm, 2010, s. 81-82). I tillegg kan et intervju medvirke til å avdekke komplekse sammenhenger bakenfor det fenomenet som forskes på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 145-146). Som en konsekvens av alt dette, ble det naturlig for meg å bruke intervju som datainnsamlingsmetode.

3.3.1 Valg av informanter og begrunnelse for utvalg

På bakgrunn av at de ressursene jeg hadde til rådighet, valgte jeg å intervju kun tre religionslærere på ungdomstrinnet: en på 8. trinn, en på 9. trinn, og en på 10. trinn. Av praktiske årsaker befant alle intervjuobjektene seg på samme skole på Østlandet. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, s. 114), er det fullt mulig å få valide resultater via lite utvalg, forutsatt at intervjuobjektene er bærere av relevant kunnskap vedrørende problemstillingen. Med hensikt å forsikre meg om dette, fortok jeg altså en kriteriebasert utvelgelse. En slik utvelgelse går ut på at man velger informanter utfra bestemte kriterier (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 120). I mitt tilfelle var kriteriet at informantene i det minste hadde anledning til å planlegge samt gjennomføre en undervisningsøkt som retter seg mot å forebygge bestemte stereotypier mot muslimer. Denne muligheten tillegges først og fremst religionslærere som er pålagt å undervise i islam i følge læreplanen i KRLE-faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 3).

3.3.2 Forberedelse og gjennomføring

I forkant av intervjuet, sendte jeg et samtykkebrev på e-post til de utvalgte KRLE-lærerne på ungdomstrinnet (se vedlegg 1). Før selve intervju prosessen var gang, informerte jeg dem om angivelig varighet på intervjuet og at jeg ønsket å ta et lydopptak, men at dette ville bli slettet så fort jeg hadde fått transkribert over svarene deres. Informantene fikk mulighet til å si nei til lydopptak dersom de ikke var komfortable med dette. I tillegg til at det ble gjort lydopptak, sørget jeg også for å notere litt underveis da dette blant annet gjorde det enklere å

stille oppklaringsspørsmål. Jeg hadde lagd en intervjuguide som inneholdt to introduksjonsspørsmål og seks hovedspørsmål (se vedlegg 2). I forbindelse med spørsmål 4, introduserte jeg lærerne for HL-rapporten og lot dem få se samt reflektere over noen av resultatene forbundet med stereotypier mot muslimer (Hoffman & Moe, 2017, s. 57). Videre la jeg som nevnt i teoridelen, vekt på to av stereotypiene, der disse var «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn». Intervjuguiden ble kun et retningsgivende dokument da jeg ønsket en viss frihet til å kunne tilpasse intervjuet utfra informantenes svar og således få mest mulig informasjon ifra deltakerne vedrørende temaet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 139). Med andre ord valgte jeg et delvis strukturert intervju.

3.4 Vurdering av kvalitet og etiske betraktninger

I det følgende vil jeg gå nærmere inn på kvaliteten av metoden samt noen viktige etiske betraktninger. Dette gjøres da et reflektert forhold til disse faktorene, er en forutsetning for å få til en god kvalitativ studie (Postholm, 2010, s. 127 & 142).

3.4.1 Vurdering av kvalitet vedrørende intervjueren

Kvaliteten på intervjuet vil være avhengig av en rekke faktorer (Kvale, 2005, s. 149-153). Med hensyn til mitt forskningsdesign, vil jeg som intervjuer være den viktigste kvalitetssikreren (Postholm, 2010, s. 136). Kvaliteten på intervjuet vil således være betinget av hvorvidt jeg blant annet er motvært, samarbeidsvillig og velkommunerende under intervjuet (Kvale, 2005, s. 151). Personlig har jeg liten erfaring med å intervjuer mennesker og dette vil naturligvis påvirke graden av validitet i intervjuet.

Etter å ha hørt på lydopptakene, ble jeg særlig bevisst min ledende rolle som intervjuer, noe som kan virke negativt inn på resultatenes validitet og reliabilitet (Postholm, 2010, s. 137). Men når sant skal sies vil det aldri være mulig å forholde seg 100 prosent objektiv under hele forskningsprosessen, ettersom all forskning vil være preget av ens egne erfaringer og forforståelser (Postholm, 2010, s. 25). Dessuten hevder Kvale (2005, s. 158) at ledende spørsmål ikke nødvendigvis trenger å være en dårlig ting om man som forsker er bevisst hvilken retning spørsmålene fører an til.

3.4.2 Ethiske betraktninger

I følge Postholm (2010, s. 145-151), vil en kvalitativ studie medbringe en rekke etiske betraktninger under hele forskingsprosessen. Med henhold til etiske betraktninger før datainnsamlingen, tok jeg stilling til dette gjennom å skrive et samtykkebrev (se vedlegg 1), hvorav deltakerne blant annet ble informert om prosjektet, sikret anonymitet og at opplysningene deres ville bli behandlet konfidensielt. Dessuten hadde deltakerne når som helst mulighet til å trekke seg. Med andre ord sørget jeg for et fritt-informert samtykke (Postholm, 2010, s. 146). Alle de overnevnte etiske betraktningene som ble gjort før selve datainnsamlingen, skulle ha til hensikt å skape et tillitsforhold mellom meg som forsker og deltakerne. Dette tillitsforholdet er en forutsetning for å få tilgang til mest mulig informasjon gjennom deltakerne (Postholm, 2010, s. 147). Dette tillitsforholdet sørget jeg dessuten for å opprettholde også i løpet av intervjuet, gjennom blant annet å utvise respekt og åpenhet ovenfor informantenes meninger og synspunkter.

I etterkant av datainnsamlingene har jeg gjort mitt aller beste for å gjengi det informantene sa under intervjuet da dette er et særdeles viktig etisk prinsipp (Postholm, 2010, s. 150). Sitatene ifra deltakerne har jeg videre gjengitt så ordrett som mulig, ettersom dette blant annet gir et inntrykk av hvordan den faktiske intervjusituasjonen var. På bakgrunn av alt dette vil det være grunn til tro at resultatene som jeg straks skal til å introdusere, vil samsvare godt med det informantene uttrykte.

4. Resultat og analyse av funn

I tillegg til at jeg vil gjengi det informantene sa, vil jeg også underveis i materialet lese intervjuutskriftene på en tolkende måte, ettersom jeg ønsker å sette intervjuobjektene uttalelser inn i en større sammenheng. En tolkende lesning vil gi meg mulighet til dypere innsikt i intervjuobjektene tanker rundt et bestemt fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 166). Med hensikt å bevare lærerens anonymitet, har jeg valgt å bruke pseudonymer: læreren i fra 8.trinn er da informant A, mens læreren i fra 9.trinn er informant B, og til sist er læreren ifra 10.trinn informant C. Informant A var ferdigutdannet lærer i 2004 og har jobbet fem år som KRLE-lærer. Denne informanten har videre aldri fulgt opp en hel klasse ifra åttende til tiende trinn. Informant B har kun jobbet to år som KRLE-lærer, der en av undervisningsårene foregikk på en fådelt skole langt Nord i Norge. Denne fådelte skolen var slik at både åttende og niende trinn ble slått sammen til en klasse. Til sist har informant C jobbet som KRLE-lærer i 25 år og har fulgt opp flere klasser fra åttende til tiende trinn. I det følgende har jeg valgt å dele inn resultatene og de fortløpende analysene i to kategorier på bakgrunn av informantenes svar, nemlig 1) HL-rapportens relevans generelt og spesifikt i forhold til elevgruppene, og 2) Forebygging av islamofobi i klassen.

4.1 HL-rapportens relevans generelt og spesifikt i forhold til elevgruppene

Under spørsmålet om hvorvidt informantene mente at resultatene ifra HL-rapporten stemte med realiteten i Norge, sa alle informantene seg enig i at det måtte være tilfelle. Lærerne kunne dessuten kjenne seg igjen i de hovedtendensene som framkom i HL-rapportens resultater (Hoffman & Moe, 2017, s. 57), og mente at de samsvarte godt med elevenes forhold til tilsvarende stereotypier. Informant C uttrykte nemlig at: «Ja, jeg tror nok at HL-rapporten gir et realistisk bilde av majoritetens holdninger mot muslimer, for det ser jeg på årskullet jeg underviser i».

Dette samsvarer godt med HL-rapporten som understreker at fordommer og stereotypier mot muslimer er en aktuell sak i det norske samfunnet (Hoffman & Moe, 2017, s. 19). Av den grunn vil det være viktig å utarbeide handlingsplaner som retter seg mot å redusere forekomsten av slike muslimfiendtlige forestillinger (Hoffman & Moe, 2017, s. 19).

Da lærerne ble bedt om å begrunne nærmere hvorfor de mente at HL-rapporten gir et realistisk bilde av majoritetens holdninger mot muslimer, trakk særlig informant A og B fram hijab-debatten som et konkret uttrykk for spesielt den ene stereotypien, nemlig at «muslimer undertrykker kvinner». Begge informantene mente at hijab-debatten bidro til at hijaben ble sett på som et kvinneundertrykkende plagg. I forbindelse med dette, hevdet informant A at: «Du har media, ikke sant? Hijab-diskusjonen og da kommer ofte kvinneundertrykkelsen fram».

Det at hijaben blir sett på som et undertrykkende plagg i blant annet Norge, understrekes av Gressgård (2017, s. 249). Dette kommer da også særlig til uttrykk hos en rekke hos fremtreende hijabkritikere i hijab-debatten (Eriksen, 2004, s. 100).

Dessuten begrunnet både A og B relevansen av HL-rapporten ved å trekke fram politikeres holdninger til innvandringspolitikken. Begge lærerne hevdet at spesielt FrP-politikere bidrar å gi et bilde av muslimer som lite tilpasningsdyktige og at dette medvirker til å underbygge blant annet stereotypien om at «muslimer ikke passer inn i et moderne vestlig samfunn». Informant A uttrykte nemlig i forbindelse med dette at: «Også har vi politikere ikke sant? Med FrP-politikere som har kommet med noen utspill, som er med på å lage fremmedgjøring heller enn inkludering».

De nevnte lærerens refleksjoner rundt FrP-politikerens negative bidrag til forståelsen av muslimer, understrekes av Fangen & Vaage (2014, s. 41-42) i deres analyser av bestemte innspill ifra politikere tilhørende det nevnte parti.

Informant C begrunnet ikke egne tanker om relevansen til HL-rapporten gjennom å reflektere over hvordan bestemte stereotyper kom til uttrykk generelt i samfunnet, slik som informant A og B gjorde, men gikk heller nærmere inn på hvordan hovedtrekkene i HL-rapportens resultater (Hoffman & Moe, 2017, s. 57) gjenspeilte seg i elevgruppens holdninger mot muslimer. I følge informant C, lar dessuten elevene seg lett påvirke av foresatte og andre voksnes holdninger. Informanten understreket det faktum at: «Elevene tar jo foreldre og andre voksners holdninger for god fisk».

Hva læreren mener med betegnelsen «andre voksne», er jo ikke lett å si. Men det er klart at det også finnes andre aktører enn spesifikt FrP-politikere som har fått en del oppmerksomhet for tydelige negative holdninger til muslimer, deriblant Storhaug (Helland, 2014, s. 116). Storhaug er i sin bok *Men størst av alt er friheten: om innvandringens konsekvenser*, i likhet

med en del FrP-politikere, tilsynelatende bastant på at muslimer utgjør en trussel mot vestlige frihetsverdier (Storhaug, 2006, s. 11-12).

Da jeg spurte lærerne om dem noen gang hadde hatt elever som ga eksplisitt uttrykk for å støtte opp om noen av de mest utbredte stereotypene, herunder «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn», så var det kun informant C som hadde opplevd å ha klasser hvor begge stereotypene ble understøttet av enkelte elever. Informant B derimot hadde kun merket seg elever med tilslutning til den førstnevnte stereotypen, mens informant A verken hadde erfart at noen av stereotypene ble uttrykt eksplisitt i klassen. Likevel understreket informant A at: «Men jeg vet jo ikke hva dem tenker. Og her er det mørke tall, tenker jeg. For det er jo ikke aksepterte holdninger og det vet jo elevene og».

Det at elevene muligens skjuler noen av sine stereotypiske holdninger, er et trekk som trolig kan overføres til å gjelde majoriteten i den norske befolkningen (Hoffman & Moe, 2017, s. 58). I forbindelse med resultatene i fra HL- rapporten (Hoffman & Moe, 2017, s. 57), var det nemlig også slik at mange respondenter sa seg helt eller delvis enig i positive stereotyper, slik som at «muslimer er familiekjære» og at «muslimer er gode norske borgere». Disse resultatene har blitt tolket dithen at enten så har majoriteten i den norske befolkningen et sammensatt syn på muslimer, eller så er det slik at flertallet ønsker å fremstå som mindre fordomsfulle enn det dem muligens egentlig er (Hoffman & Moe, 2017, s. 58).

4.2 Forebygging av islamofobi i klassen

Da informantene ble spurt om hvordan de ville ha håndtert elever med holdninger som støtter opp under stereotypene «muslimer passer ikke inn et moderne vestlig samfunn» og «muslimer undertrykker kvinner», så trakk alle lærerne fram viktigheten av å presentere sannferdig kunnskap i møte med slike elever. Særlig informant A hevdet i denne sammenheng at: «Hvis det kommer fram holdninger som er basert på helt feil fakta for eksempel, så bør det være lett for en lærer å imøtegå det med kunnskap og forklare».

Det at religionslæreren evner til å spille på saklig kunnskap i undervisningen, sees på som et viktig ledd i henhold til det å forebygge stereotypiske holdninger (OSCD/ODIHR, 2007, s. 16). Det at religionsundervisningen er nødt til å bygge på sannferdig kunnskap, er også et sentralt trekk ved the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 80-81).

Videre ga lærerne uttrykk for at deres oppgave må være å ha fokus på mangfoldet innad en religion. I henhold til dette, trakk informant B blant annet fram at det er viktig å legge hovedvekten på den delen av religion som er mest representativ for flertallet av religionens tilhengere, men at det på samme tid også bør gis rom til å peke på de ekstreme tilfellene ved en bestemt religionspraktisering. I følge denne informanten bør poenget da være å understreke at de ekstreme tilfellene gjelder for et ytterst fåtall av religionstilhengerne. Dette var også informant C inne på og bemerket at: «Vi prøver jo å si at dette er en bitte liten del og tar og sammenligner det med andre ting som vi også kan si at det en gjør, det kan ikke alle beskyldes for».

Viktigheten av å trekke fram mangfoldet innad en religion, understrekes hos Jackson (2007, s. 80-81) når han snakker om representasjon som et nøkkelkonsept vedrørende the interpretive approach. Dersom religionslæreren vektlegger dette nøkkelkonseptet, vil elevene trolig bli bevist det faktum at det finnes ulike grader av religionstilhørighet, noe som kan være med på å motvirke forekomsten av stereotypiske holdninger rettet mot den bestemte religion (Jackson, 2007, s.80-81).

Da informantene ble spurt om å nevne andre faktorer som kunne bidra til å redusere forekomsten av stereotypiske holdninger mot muslimer, så påpekte alle lærerne bruken av faglige samtaler, hvor læreren får en underordnet rolle. Informant B mente dessuten at diskusjoner måtte være den viktigste faktoren i et slikt forebyggende arbeid. På samme tid hevdet informant A og C at gjennom faglige samtaler, kan elevene bli utfordret til å sette seg inn en annens situasjonen og på den måten bli mer empatiske, som da igjen kan bidra til å motvirke stereotypiske holdninger.

Det å bruke faglige samtaler i religionsundervisningen, er dessuten noe som løftes fram av Jackson (2007, s. 83) som særlig sentralt i forbindelse med nøkkelkonseptet refleksivitet i the interpretive approach. Denne refleksjonen åpner opp for at elevene kan utvide sin subjektive verdensforståelse (Jackson, 2007, s. 82). I tillegg bærer dette nøkkelkonseptet preg av at læreren har en mer passiv rolle enn ved tradisjonell undervisning (Jackson, 2007, s. 83). Videre er empati et trekk ved det andre nøkkelkonseptet, nemlig fortolkningen (Jackson, 2007, s. 81). Men empati kan altså kun opparbeides da man virkelig går inn for å forstå de troendes religionsutøvelse (Jackson, 2007, s. 81).

I tilknytting til bruk av faglig samtaler i klassen, understreket informant C at det samtidig var viktig å sørge for at slike samtaler foregår i et trygt og godt læringsmiljø. Denne KRLE-læreren var særlig tydelig på at læringsfremmende samtaler, forutsatte gjensidig respekt og toleranse mellom elevene. I forbindelse med dette hevdet informant C at: «Jeg tenker at det å få denne respekten og toleransen helt i starten, er helt grunnleggende før elevene i det hele tatt begynner å snakke om islam-spørsmål.»

Denne refleksjonen støttes av Lied (2011, s. 170) som mener at klassedynamikken har mye å si for hvorvidt dialoger om religion og livssyn virker positivt inn på elevenes læringsutbytte eller ei. Denne faktoren er i følge Lieds (2011, s. 171) ikke blitt tatt tilstrekkelig hensyn til i the interpretive approach, noe det absolutt burde ha blitt da den har mye å si for elevenes forståelse av det respektive trossamfunnet.

I tillegg til faglige samtaler, uttrykte alle KRLE-lærerne hvor viktig det var å prøve å finne likhetstrekk mellom muslimer og ikke-muslimer i undervisningen. På bakgrunn av dette kunne man så understreke at muslimer ikke er så ulike fra andre troende eller ikke-troende individer, hevdet informantene. I henhold til denne oppgaven, trakk særlig informant A og C fram nytten av å ha muslimske elever i klassen. Informant C påpekte nemlig at: «Det er fint at vi har muslimer i klassen, for da kan vi si at disse er jo ikke så annerledes i fra oss andre».

Fordelen med å ha religiøse elever å spille på i undervisningen, henger sammen med individnivået innenfor nøkkelkonseptet representasjon i the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 81). Med fokus på individer som representanter for en bestemt religion, i dette tilfelle islam, vil elevene trolig bli bevisst det store mangfoldet som faktisk finnes innad trossystemet (Jackson, 2007, s. 81). Særlig dette kan medvirke til at stereotyper forbundet med religion reduseres betraktelig (Jackson, 2007, s. 81). Lied (2011, s. 170) retter likevel et kritisk blikk på bruken av religiøse elever som representasjon for et bestemt trossamfunn, da dette stiller store krav til både læreren og elevkulturen som helhet.

Informant C var den eneste informanten som også eksplisitt trakk fram evnen til kritisk tenkning som en sentral faktor i forbindelse med forebygging av islamofobi. Vedkommende understreker i denne sammenheng at: «Men nå syntes jeg at alle bare følger på og følger med. Det å få elever til å tenke og mene selv, det er kjempe viktig».

Viktigheten av at elevene utvikler kritisk tenkevne poengteres i henhold til nøkkelkonseptet refleksivitet i the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 83). Kritisk tenkning er videre desto

mer essensielt i undervisningssituasjoner hvor temaene som studeres er komplekse (Jackson, 2007, s. 83). Dette vil jo da være spesielt gjeldende for undervisning i religioner, som i sin natur er svært mangfoldige.

Da lærerne ble spurt om de hadde noen praktiske eksempler på arbeidsmetoder som kan bidra til å forebygge muslimfiendtlighet, var det kun informant B som hadde et praktisk eksempel å komme med. Denne KRLE-læreren hadde nemlig lagt til rette for at klassen fikk besøk av en muslim som var godt integrert i det norske samfunnet. Fordelen med en slik arbeidsmåte, uttrykte informanten slik: «Folk tenker ikke på denne personen som en muslim i det hele tatt. Dette viser da at det er helt ufarlig; han er like norsk som oss, bare med en annen tro».

En slik arbeidsmåte som informant B her henviser til, kan relateres til individnivået innad nøkkelkonseptet representasjon i the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 81). I dette tilfelle, vil en muslim hentet ifra lokalsamfunnet som snakker spesifikt om sin tro, på lik linje med muslimske elever i klassen, bidra til å belyse mangfoldet i islam. Dette vil da være særlig egnet til å forebygge stereotyper mot trossamfunnet (Jackson, 2007, s. 81). Videre kan det faktum at elevene ser likhetstrekk mellom dem selv og besøkspersonen, som informant B understreker, knyttes til nøkkelkonseptet fortolkning i the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 81). En av utfordringene ved en slik arbeidsmetode, vil være at læreren må sørge for at den bestemte religion ikke blir forstått som en homogen religiøs gruppe i etterkant av besøket (Jackson, 2011, s. 157).

5. Hovedtrekk og videre drøftinger av resultater

I det følgende vil jeg reflektere rundt noen av hovedtrekkene som kom fram i presentasjonen av resultatene og vil til dette formålet benytte meg av de samme kategoriene som i hovedavsnittet over.

5.1 HL-rapportens relevans generelt og spesifikt i forhold til elevgruppene

Det er særlig oppsiktsvekkende at alle lærerne begrunnet gyldigheten i HL-rapportens resultater (Hoffman & Moe, 2017, s. 57) ved å henvise til elevsammensetningen i egne klasser. Dette tjener som eksempler på at muslimfiendtlige forestillinger er en realitet i skolen, til tross for at slike forestillinger nok ikke alltid uttrykkes eksplisitt i klassen, noe informant A var inne på. Det later derimot til å være lettere både for informant A og B å reflektere rundt hvordan stereotypiene «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn et moderne vestlig samfunn» kom til uttrykk i det norske samfunnet. Begge informantene var opptatt av medias påvirkning på dette området, særlig i forhold til hvordan det presenterer Hijab-debatten og FrP-politikers holdninger til muslimer. Media har jo lenge hatt stor innflytelse på hvordan muslimer oppfattes hos majoritetsbefolkningen i bestemte europeiske land (Gardell, 2011, s. 33-34). Men dette hadde altså informant C lite fokus på da vedkommende reflekterte over HL-rapportens relevans. Denne informanten sa som nevnt ja til at de overnevnte stereotypiene kom til uttrykk i hennes klasser, men fortalte likevel lite om hvordan disse stereotypiene faktisk gjorde seg synlige i klassen. En mulig tolkning av dette er at det trolig ikke er så lett å spontant hente fram igjen stereotypiske uttalelser som tidligere har vært gjort i elevgruppen.

5.2 Forebygging av islamofobi i klassen

Til tross for at informantene hadde ulik erfaringsbakgrunn, fantes det også en god del likhetstrekk i forhold til hvor dem mente at hovedvekten burde ligge i forebyggingsarbeidet. Særlig viktig for KRLE-lærerne, var det å påpeke likheter framfor forskjeller mellom muslimene og ikke-muslimene i undervisningen. I forbindelse med dette, så hevdet særlig to av informantene, A og C, hvor sentralt det var å ha elever med muslimsk bakgrunn å spille på i klasserommet. Men det å la slike elever være aktive skapere av ny kunnskap, stiller store

krav til læreren da vedkommende må sørge for at det dominerende språket i klassen er av en respektfull og tolerant karakter (Lied, 2011, s. 170). Informant B la derimot større vekt på å bruke muslimer ifra lokalsamfunnet som representanter for islam, fremfor muslimske elever i klassen. Fordelen med dette fremfor å la muslimske elever stå som representanter for deres religion, sett opp mot Lied (2011, s. 171), kan tenkes å være at muslimske elever slipper å bli satt i en eventuell ukomfortabel situasjon. Men når det er sagt så vil en arbeidsmetode som går ut på at noen blir stilt som representanter for et trossamfunn, enten om det er snakk om muslimske elever eller muslimer hentet ifra lokalsamfunnet, kreve at læreren tydelig presiserer at disse representantene gir uttrykk for kun et av mange perspektiver innenfor en og samme religion (Jackson, 2011, s. 157). I forbindelse med dette, vil det videre være viktig at læreren legger til rette for at elevene ser et individs eller en gruppes unike religiøse tro opp mot religionens overordnende tradisjon (Jackson, 2007, s. 89). Dette vil da bidra til å utvide elevenes kunnskapshorisont og på samme tid bidra til å belyse mangfoldigheten innad den bestemte religion, som igjen medvirker til å forbygge stereotyper rettet mot denne (Jackson, 2007, s. 79-81).

Videre fantes det spesielt noen sentrale forskjeller med tanke på hva informantene anså som essensielle faktorer i forebyggingsarbeidet og som derfor bør kommenteres. For det første var det kun informant C som understreket viktigheten av at å etablere et godt klima i klassen for samtaler om religion og livssyn, noe som understøttes både hos Lied (2011, s. 170-171) og i henhold til the Toledo Guiding principles (OCSE/ODIHR, 2007, s. 16). For det andre var det bare informant C som la vekt på at elevene måtte få mulighet til å utvikle sin kritiske tenkeevne i løpet av ungdomsårene. Formålsparagrafen til KRLE-faget er klar på at undervisningen skal være kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Av den grunn, kan det være litt underlig at det kun var informant C som framhevet viktigheten av kritisk tenkning.

6. Sammenfatning

Med utgangspunkt i datamateriale, er det grunn til å tro at det er lettere for KRLE-lærerne å si noe eksplisitt om hvordan noen av de mest utbredte stereotypene kommer til uttrykk i det norske samfunnet, enn å si noe om hvordan det kommer til uttrykk i klassen. To av tre informanter trakk inn konkrete eksempler da dem argumenterte for hvordan stereotypene «muslimer undertrykker kvinner» og «muslimer passer ikke inn et moderne vestlig samfunn» gjorde seg gjeldende i det norske samfunnet, og viste da til Hijab-debatten og FrP-politikere. Utenom de helt bastante stereotypiske ytringene som blant annet er synlige i media, vil det trolig være vanskelig å fastslå hva slags type utsagn eller holdninger som kan regnes som en tilslutning til den ene eller den andre stereotypen. De av informantene som hadde opplevd at elevene støttet opp muslimfiendtlige forestillinger, hadde som nevnt vanskeligheter med å forklare helt eksplisitt hvordan disse kom til uttrykk.

Flere av elementene som lærerne trakk fram i forbindelse med forbygning av stereotyper mot muslimer, heriblant viktigheten av å presentere balansert kunnskap, vektlegge mangfold og å legge til rette for faglige samtaler, kan relateres til the interpretive approach (Jackson, 2007, s. 80-83). Denne metodiske tilnærmingen skal som nevnt ha til hensikt blant annet å forebygge stereotyper hos elevene (Jackson, 2007, s. 79-81). Av den grunn kan man slutte seg til at flere av de elementene som KRLE-lærerne trekker fram i intervjuet, har forskningsmessig bakgrunn, selv om dette er noe lærerne selv ikke var klar over. På samme tid var det en lærer som trakk fram viktigheten av at elevene utvikler gode holdninger til religion og livssyn før faglige dialoger anvendes. Denne læreren får fram et viktig premiss for forebyggingsarbeidet, som i følge Lied (2011, s.170-171) mangler hos Jacksons metodiske tilnærming til undervisningen.

Videre mener jeg det er viktig å få fram at alle lærerne var tydelig bevisst deres oppgave i å fremtre som profesjonelle KRLE-lærere i møte med elever med stereotypiske holdninger. KRLE-lærerne er dessuten pålagt å være profesjonelle; med henvisning til formålsparagrafen til faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I the Toledo Guiding Principles (OSCD/ODIHR, 2007, s. 14 & 16) understrekes videre KRLE-lærernes ansvar i forhold til å imøtekomme elever med saklig kunnskap, for på den måten å redusere omfanget av stereotyper. Alt i alt så samsvarer lærernes refleksjoner knyttet til forebyggingsarbeidet godt

med HL rapporten som får fram kunnskap og undervisning som essensielle ledd vedrørende handlingsplaner mot muslimfiendtlighet (Hoffman & Moe, 2017, s. 19).

7. Litteraturliste

Aakvaag, G. C. (2006). Individualisering – en sosiologisk modell. *Sosiologisk tidsskrift* 14(4), s. 326-350.

Bangstad, S. (2014). Islamofobi og rasisme. *Agora* 31(3-4), 5-29.

Cesari, J. (2011). Islamophobia in the West: A Comparison between Europe and the United States. I J. L. Esposito & I. Kalin (Red.), *The challenge of pluralism in the 21st century – islamophobia*. (1. utg., s. 21-43), Oxford: University Press.

Eriksen, T. H. (2004). Hijaben og «de norske verdiene». I N. Høstmælingen (Red.), *Hijab i Norge*. (1. utg., s. 97-113). Oslo: Abstrakt.

Esposito, J. L. (2011). Introduction. I J. L. Esposito & I. Kalin (Red.), *The challenge of pluralism in the 21st century – islamophobia*. (1. utg., s. xxi-xxxv), Oxford: University Press.

Fangen, K. & Vaage, M. N. (2014). FrP-politikerens innvandringsretorikk i posisjon og opposisjon. *Agora* 31(3-4), s. 30-63.

Gardell, M. (2011). *Islamofobi*. Oslo: Spartacus Forlag as.

Gressgård, R. (2017). Muslimen med slør, anorektikeren og den transseksuelle: Hva har de til felles? *Tidsskrift for kjønnsforskning* 41(4), s. 248-261.

Helland, F. (2014). Rasisme uten rasister i Norge. *Agora* 31(3-4), s. 108-143.

Hoffman, C. & Moe, V. (2017). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017 – befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret Rapport, 2017). Hentet fra http://www.hlsenteret.no/publikasjoner/digitale-hefter/hl-rapport_13des-web.pdf

Jackson, R. (2007). The interpretive approach. I J. Keast (Red.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*, (1. utg., s. 79-90). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jackson, R. (2011). The Interpretive Approach to Religious Education in Social Studies Context in Publicly Funded Schools. I B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in Civics, History, Geography and Religious Education*, (1.utg., s. 145-163). Karlstad: Universitetstryckeriet.

Johannessen, A. Tufte, P.A., Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. (2005). *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lied, S. (2011). The Dialogical RE Classroom: A Safe Forum and a Risky Business – Comments to Robert Jackson. I B. Schüllerqvist (Red.), *Patterns of research in Civics, History, Geography and Religious Education*, (1.utg., s. 165-174). Karlstad: Universitetstryckeriet.

Neegaard, G., Grande, S. Ø., Kvalvaag, R. W., Reinvang, R., Østberg, S. (2006). Innføring i religionskunnskap. I G. Neegaard (Red.), *Logos og Dharma – religioner, livssyn og etikk*, (1.utg., s. 17-40). Bergen: Fagbokforlaget.

NSD – Norsk senter for forskningsdata (s.a.). *Vanlige spørsmål*. Lokalisert på http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/vanlige_sporsmal.html?id=2

OCSE/ODIHR, (2007). *Toledo guiding principles on teaching about religions and beliefs in public schools*. OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR) (OSCE Rapport, 2007). Hentet fra: <https://www.osce.org/odihr/29154?download=true>

Pickering, M. (2001). *Stereotyping – The Politics of Representation*. Basingstoke: Palgrave.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Storhaug, H. (2006). *Men størst av alt er friheten – om innvandringens konsekvenser*. Oslo: Kaage Forlag.

Utdanningsdirektoratet, (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE). Hentet fra: <http://data.udir.no/kl06/RLE1-02.pdf>

8. Vedlegg 1

Samtykkebrev

Tania Gulbrandsen

E-postkontakt: tangul@hotmail.no

Tlf.: 476 73 624

Innlandet, 16.02.2018

Til lærere ved _____ skole

Angående temaet islamofobi med henhold til bacheloroppgave i KRLE-faget

Jeg går tredjeåret på grunnskolelærerutdanningen 5-10 og som et sentralt ledd i min bacheloroppgave, ønsker jeg å undersøke hva religionslærere vektlegger i arbeidet mot å forbygge stereotypier og fordommer mot muslimer. På bakgrunn av dette har jeg som metode valgt å gjennomføre et intervju, som vil forgå på vårsemesteret i 2018.

Til dette lille forskningsprosjektet, vil jeg måtte trenge ditt skriftlige samtykke både til å delta på intervju og til at jeg kan anvende tilbakemeldingene dine videre i forskningsprosessen.

Dersom du ønsker mer informasjon angående mitt prosjekt så er det bare å kontakte meg enten på e-post eller mobil, eller du kan også ta kontakt med veilederen min, Vebjørn L. Horsfjord på email: vebjorn.horsfjord@inn.no

Jeg vil presisere at all data vil bli anonymisert, ergo vil det ikke være mulig å identifisere informantene. Som forsker er jeg dessuten forpliktet til å følge bestemte forskningsetiske retningslinjer, slik de står oppvist på nettsiden: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> Av den grunn kan du blant annet være forsikret om at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt og til det rette formål.

Du står fritt til delta, og du kan når som helst velge å trekke deg fra intervjuet uten at du

trenger å begrunne det.

Med vennlig hilsen

Tania Gulbrandsen

.....

Samtykkeerklæring

Jeg er blitt informert om prosjektet og ønsker å være del av forskningsprosessen

..... (sted, dato og underskrift)

Med vennlig hilsen fra:

9. Vedlegg 2

Intervjuguide:

Med utgangspunkt i problemsstillingen, vil det være viktig for meg at intervjuet standardiseres til en viss grad, ettersom standardiseringen blant annet bidrar til å forenkle analysearbeidet i etterkant av intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 138). Dessuten vil jeg som følge av standardiseringen, ha mulighet til å sammenligne svarene fra de ulike informantene, og på den måten vil jeg kunne få innsikt i flere perspektiver knyttet til problemsstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 138). Likevel ønsker jeg også en viss grad av frihet i forhold til å tilpasse intervjuet utfra situasjon, fordi jeg ikke på forhånd kan vite hvordan intervjuet vil utarte seg. Som følge av at jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuet, har jeg også hatt fokus på å utarbeide en intervjuguide som er slik at personopplysninger utelates, ettersom prosjektet med det ikke blir meldepliktig (NSD, s.a.).

Problemstilling: «*Hvordan vil KRLE-lærere si at noen av de mest utbredte stereotypiene majoritetsbefolkningen i Norge har mot muslimer kommer til uttrykk og hvordan vil de forebygge slike stereotyper i klassen?*»

Faktaspørsmål

- 1) Hvor lenge har du jobbet som religionslærer?
- 2) Har du arbeidet andre steder?

Hvis ja: Hvordan var det å jobbe der i forhold til nåværende arbeidsplass?

Stereotyper mot muslimer

- 3) Denne samtalen vil i hovedsak dreie seg om stereotyper mot muslimer og håndteringen av dette i undervisningen, slik det sto nevnt i samtykkebrevet. Men før vi går eksplisitt inn på dette, ønsker jeg å vite hva du forbinder med ordet stereotypi. Hvordan vil du definere begrepet stereotypi?

Oppfølgingsspørsmål: Hva mener du er forskjellen på en stereotypi og en fordom?

- 4) I 2017 publiserte HL- senteret en rapport med tittelen: «*Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2017*». Med henhold til denne rapporten, er det tydelig at det eksisterer en god del stereotypiske holdninger til muslimer hos den norske

befolkningen (viser informanten en liten oversikt over resultatene ifra rapporten). Tenker du at HL-rapporten gir et realistisk bilde av majoritetens holdninger mot muslimer?

- a. **Hvis ja:** Hvorfor?
- b. **Hvis nei:** Hvorfor ikke?

5) Med utgangspunkt i HL-rapporten, kunne man merke seg bre oppslutning om stereotypiene «muslimer passer ikke inn i et moderne vestlig samfunn» hos den norske befolkningen. Har du noen gang merket deg elever med lignede holdninger?

- a. **Hvis ja:** Hvordan kom disse holdningene til uttrykk?

a₁. Oppfølgingsspørsmål 1: Hvordan håndterte du dette?

- b. **Hvis nei:** Hvordan ville du gått fram hvis det var tilfelle?

6) I følge samme rapport, kom det også fram at over 60 % av den norske befolkningen var helt eller delvis enig i påstanden «muslimer undertrykker kvinner». Har du noen gang merket deg utsagn i klasserommet som støtter opp om en slik stereotypi?

- a. **Hvis ja:** Hva slags type utsagn var det?

a₁. Oppfølgingsspørsmål 1: Hvordan oppdaget du dette?

a₂. Oppfølgingsspørsmål 2: Hvordan reagerte du på det?

- b. **Hvis nei:** Hvordan vil du ha gått fram hvis det var tilfelle?

Forebygging av islamofobi

7) Hvilke faktorer mener du er viktig å tenke på når man skal forebygge utbredte stereotyper rettet mot muslimer i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål 1: Hvis du kun skulle ha pekt på noen faktorer som du mener er aller viktigst; hvilke ville det ha vært og hvorfor?

8) Har du noen praktiske eksempler på arbeidsmåter som kan anvendes i undervisningen med sikte på å forbygge muslimfiendtlighet?

- a. **Hvis ja:** Hvilke da?

a₁. Oppfølgingsspørsmål 1: Har du noen teoretiker du støtter deg til når du nevner disse praktiske eksemplene?