

Masteroppgåve

Muslimske elevar i vidaregåande skule

Korleis tolkar muslimske elevar i vidaregåande skule erfaringar frå skulen sett i høve til deira muslimske identitet?

Av

Arne Reidar Hæåk

Oppgåva er gjennomført som eit ledd i utdanninga ved Universitetet i Agder og er godkjend som masteroppgåve. Denne godkjenninga inneber ikkje at universitetet står inne for dei metodane som er brukte og dei konklusjonane som er trekte.

Hovudettleiar: Levi Geir Eidhamar
Birettleiar: Ole Riis

Universitetet i Agder, Kristiansand

25.oktober, 2008

Forord

17 muslimske elevar har gitt meg del i erfaringane sine frå den vidaregåande skulen. Dei har gitt meg informasjon om korleis dei erfarer skulen på bakgrunn av deira religiøse identitet. Dei skal ha stor takk for at dei var villige til å dela erfaringane sine og eg er audmjuk overfor oppgåva med å presentera synspunkta deira.

Eg vil retta ein takk til rettleiarane mine under arbeidet med oppgåva, Levi Geir Eidhamar og Ole Riis ved Universitet i Agder. Dei har bidratt med mange konstruktive synspunkt og idear som har hjelpt meg i prosessen med denne oppgåva.

Ein takk óg til kona mi, Anne, og dei to barna mine Mai Lene og Karina. Utan støtte og forståing frå dei, hadde det ikkje vore mogeleg å fullføra denne oppgåva.

Arne Reidar Hæåk

Nærbø, 25.oktober 2008

Innhald

Forord	2
Innhald	3
1.Innleiing	7
1.1.Den vide konteksten for oppgåva	7
1.2.Problemstilling, avgrensing og presisering av viktige omgrep	7
1.3.Bakgrunn for val av tema og problemstilling	13
1.4.Eigen bakgrunn	15
1.5.Forsking på området	17
1.6.Oppbygging av oppgåva	19
2.Bakgrunn	21
2.1.Mange retningar	21
2.2.Islam i Noreg	23
2.3.Religiøs minoritet og diasporasituasjonen	23
2.4.Religion og kultur	26
2.5.Modernitet, postmodernitet og religion	27
2.6.Sekularisering	29
2.7.Kva plass har religion i norsk vidaregåande skule?	34
2.8.Islam og synet på kunnskap	34
2.9.Samanfatning	35
3.Vitskapsteori og metode	37
3.1.Religionssosiologi - islam i møte med det norske samfunnet ...	38
3.2.Religionssosiologi og religionsvitskap	38
3.3.Hermeneutikken	38
3.4.Kvalitative intervju	39

3.5.Alder og kjønn	42
3.6.Utval av respondentar	42
3.7.Presentasjon av respondentane	44
3.8.Praktiske sider ved gjennomføringa av intervju	45
3.9.Intervjugaiden og bruken av denne	46
3.10.Kort drøfting av bruk av informasjon frå kvalitative intervju	49
3.11.Etiske sider ved innsamling og behandling av materialet	49
4.Muslim på skulen	50
4.1.Fellestrekk	50
4.2.Praktisering av religionen	51
4.3.Nokre tankar om to av sjølvpresentasjonane	53
4.4.Å praktisera islam på skulen	56
5.Muslim i møte med medelevar og skule	59
5.1.Skilje mellom religion og kultur eller?.....	59
5.2.Generelle synspunkt på å vera muslim på skulen	60
5.3.Mange spørsmål frå medelevar	62
5.4.Tilbakehaldne med å fokusera på religion	63
5.5.”Me blir nøye observert”	63
5.6.Plagsomme spørsmål, trugsmål og bruk av hovudplagg	64
5.7.”Eg er muslim, men ikkje alle muslimar gjer det same	64
5.8.I møte med innvendingar mot islam på skulen	65
5.9.”Med ein gong dei høyrer islam, tenkjer dei Osama bin Laden”	66
5.10.Muhammad-karrikaturane	67

5.11.Tilhøvet til mellom gutar og jenter	68
5.12.Ulike forventningar	69
5.13.Nokre tankar om den rollen media speler	70
5.14.Skulen som møteplass	71
5.15. Samanfatning	72
6.Fag og skulearrangerte aktivitetar	74
6.1.Islam og utdanning	74
6.2.”Eg har ikkje dei tankane”	75
6.3.Kroppsøving	76
6.4.Naturfag	80
6.5.Religionsfaget	83
6.6.Forming og biletforbodet	85
6.7.Musikk	87
6.8.Norskfaget	90
6.9.Julefeiring	91
6.10.Turar med overnatting	92
6.11.Korleis argumenterer dei muslimske elevane for synspunkta sine?	93
6.12.Samanfatning	95
7.Konklusjonar og nokre tankar om pedagogiske utfordringar	96
7.1.Konklusjonar	97
7.2.Nokre tankar om utfordringane for skulen	102

Litteraturliste	107
Intervjugaid (vedlegg1)	111
Informasjon til elevar (vedlegg 2)	113
Informasjon i samband med intervju	114
Samandrag	115

1. Innleiing

1.1 Den vide konteksten for oppgåva

Islam er den klart største religionen i Noreg etter kristendommen. Det er ca.72.000 registrerte medlemmar i muslimske trussamfunn (Statistisk Årbok 2007: 224). I tillegg kjem dei som ikkje er registrerte. Dosent ved Misjonshøgskolen i Stavanger, Jan Opsal, skriv i si innføringsbok i islam, *Lydighetens vei* (2005: 321) at det kanskje er så mange som 150.000 personar med muslimsk bakgrunn i landet vårt. Religionshistorikar ved Universitet i Oslo, Kari Vogt, kjem fram til eit litt lågare tal, ca.120.000, i artikkelen "Islam i Norge" (Jacobsen 2005: 141). I åra framover vil talet på menneske med innvandrarbakgrunn auka (SSB 2005 URL), og personar med muslimsk bakgrunn utgjer ein stor del av desse. Det finst ingen statistikk på kor mange elevar i vidaregåande skule som har muslimsk bakgrunn. Det einaste talet eg har funne gjeld Oslo der 17 prosent av elevane som gjekk dei to siste åra i ungdomsskulen og første året i vidaregåande skule rekna seg som muslimar (Øia 2007: 163). Dette talet er mykje lågare i resten av landet, men elevar med muslimsk bakgrunn utgjer likvel ei viktig gruppe nesten på alle vidaregåande skular. Skulen speglar på mange måtar det samfunnet han er ein del av. Derfor vil det som skjer både lokalt, nasjonalt og globalt vera med og prega skulekvardagen til elevane. Det biletet som til dømes blir teikna i media av islam, vil dermed òg påverka skulen og korleis elevar med muslimsk bakgrunn erfarer skulekvardagen.

1.2 Problemstilling, avgrensing og presisering av viktige omgrep

Oppgåva byggjer på intervju med 17 muslimske elevar, ti gutar sju jenter, som gjekk siste året i vidaregåande skule skuleåret 2007/2008. Seks av dei har budd heile livet sitt i Noreg mens resten har budd her mellom to og sytten år. Alle kunne kommunisera på norsk i intervjusituasjonen. Dei bur alle i by eller bynære område i Rogaland og Akershus.

Hovudproblemstillinga i denne oppgåva er:

Korleis tolkar muslimske elevar i vidaregåande skule erfaringar frå skulen sett i høve til deira muslimske identitet?

Eg vil fokusera på ulike sider ved deira erfaringar av skulen. Underproblemstillingar vil då vera:

1. Korleis tolkar dei muslimske elevane erfaringane sine når det gjeld å praktisera religionen sin i skulesamanheng?
2. Korleis tolkar dei erfaringar dei har i tilhøve til medelevar på bakgrunn av deira muslimske identitet?
3. Kva tolkar dei som positivt og kva erfaringar tolkar dei som konfliktfylte i høve til fag og aktivitetar utifrå deira muslimske identitet?

Under har eg samla dei forskingsspørsmåla eg er interessert i å finna svar på. Nokre av desse er viktige i høve til alle tre underproblemstillingane. Det gjeld:

- ✓ Kva legg dei muslimske elevane i det å vera muslim?
- ✓ Korleis erfarer dei muslimske elevane samanhengen mellom forventningar frå foreldra og eigne tankar og ønske når det gjeld tilhøvet til islam?
- ✓ I kva grad er dei muslimske elevane påverka av tendensar som individualisering¹ og det å ha ei refleksiv² haldning til religion?
- ✓ Erfarar praktiserande og ikkje-praktiserande muslimar skulen ulikt?
- ✓ Erfarar dei muslimske jentene skulesituasjonen annleis enn gutane?

¹ Omgrepet er vanskeleg å definera heilt presist, men eg brukar det slik det blir brukt av Krange og Øia i *Den nye moderniteten*: "På ungdommens arenaer innebærer ideen om en tiltakende individualisering en tese om at sosiale og kulturelle determinanter har avtakende innflytelse over den unge gutten eller jenta som skal orientere seg i verden. I denne betydning minner individualiseringstesen om økt liberal frihet. (.....). Men individualisering kan også ses som et av modernitetens kulturelle kjennetegn" (Krange og Øia 2005: 47).

² Omgrepet refleksivitet er brukt av Anthony Giddens. I dette omgrepet ligg at individet reflekterer over tradisjonen og følgjer denne berre når det kan gi gode grunnar for det (Giddens 1997: 34-35).

Når det gjeld underproblemstilling 1 er følgende forskingsspørsmål relevante:

- ✓ Korleis praktiserer dei muslimske elevane religionen sin på skulen?
- ✓ Korleis har skulen lagt til rette for praktisering av religionen?

Til underproblemstilling 2 har eg desse forskingsspørsmåla:

- ✓ Kva tenkjer dei muslimske elevane om tilhøvet mellom religion og kultur, særleg i høve til vanlege innvendingar mot islam?
- ✓ Korleis erfarer dei i hovudtrekk tilhøvet til medelevar?
- ✓ Kva slags haldningar erfarer dei å bli møtt med av medelevar og lærarar?
- ✓ Korleis reagerer dei muslimske elevane på spørsmål om og innvendingar mot religionen deira?

Til underproblemstilling 3 er desse spørsmåla relevante:

- ✓ Kva tenkjer dei muslimske elevane om utdanning sett i samanheng med deira religiøse identitet?
- ✓ Kva utfordringar støyter dei muslimske elevane på i møte med fag som kroppsøving, naturfag og forming?
- ✓ Korleis erfarer dei muslimske elevane religionsfaget?
- ✓ Kva tenkjer dei om musikk i samband med undervisning?
- ✓ Korleis ser dei på overnattingsturar i skulesamanheng?
- ✓ Korleis stiller dei seg til markering av jul i skulesamanheng?
- ✓ Korleis argumenterer dei for synspunkta sine i samanheng med ulike fag og aktivitetar?

I oppgåva mi brukar eg samanstillinga “muslimske elevar” synonymt med “elevar med muslimsk bakgrunn”. Eg skal ikkje ta for meg korleis elevar med muslimsk bakgrunn tolkar alle sider ved erfaringane sine frå den vidaregåande skulen, men korleis dei tolkar sine erfaringar i rolla som muslimar. Eg vil altså til dømes ikkje gå inn på korleis muslimske elevar presterer i ulike fag, men sjå på kva deira religiøse bakgrunn tyder for

korleis dei tolkar sin eigen situasjon som muslimar i møte med den vidaregåande skulen. Ei innvending mot ei slik oppdeling kan vera at ein ikkje kan separera erfaringar utifrå ulike roller, men poenget mitt her er først og fremst at det er spørsmål som er direkte knytte til religiøsitet eg vil ta opp og ikkje tema som er meir knytte til faglege prestasjonar.

I ei oppgåve som skal handla om elevar med muslimsk bakgrunn, er det nødvendig å kort sjå på kva det vil seia å vera muslim. Målet mitt er for det første å klargjera kva definisjon av ordet muslim som ligg til grunn for utvalet av respondentar til undersøkinga eg har gjort. For det andre vil eg kort gjera greie for kva forståing av omgrepet muslim som eg meiner det er naturleg å ta utgangspunkt i i ei oppgåve som handlar om erfaringar til muslimske elevar.

Ein reint normativ definisjon av kva det vil seia å vera muslim finn me i mange lærebøker om islam. Eg vel å sitera Basim Ghozlan³ som skriv dette på nettstaden islam.no: “En som er muslim er han/hun som tror på Gud Allah som eneste Gud og Hans sendebud Muhammad som siste profet. I tillegg må man tro på Koranen og alt den sier. Når det gjelder den praktiske delen av islam, skal den forekomme som et naturlig resultat av denne troen man har i hjertet” (Ghozlan 2003 URL).

I Noreg blir til dagleg blant folk flest dei som har muslimsk bakgrunn, rekna som muslimar. Professor Oddbjørn Leirvik⁴ nemner ein slik vid definisjon av kven som kan reknast som muslim i samband med at han kommenterer ei meningsmåling om muslimske haldningar til religiøse, etiske og politiske spørsmål, utført av TNS Gallup i 2006 (Leirvik 2007 URL). Det er naturleg i slike undersøkingar å spørja menneske som reknar seg som muslimar og så måla svara opp mot den graden av religiøs praksis dei gir uttrykk for, seier han. Leirvik reknar altså dei som ser på seg sjølv som muslimar som

³ Basim Ghozlan er forstandar i Det islamske Forbundet og ansvarleg for den mest populære norske, islamske nettstaden, islam.no

⁴ Professor i interreligiøse studier ved Teologisk Fakultet, Universitetet i Oslo

muslimar. Ein endå vidare definisjon av kven som er muslim ville vera å seia at ein muslim er ein person som har minst ein forelder som er muslim og som sjølv ikkje uttrykkeleg har tatt avstand frå islam, eller ein person som har konvertert til islam. Denne definisjonen vil inkludera absolutt alle med muslimsk bakgrunn som ikkje sjølv har avvist islam. Det er ein slik definisjon eg har bygd på, når eg har valt ut respondentar til undersøkinga mi.

Vidare i oppgåva er eg interessert i å få fram korleis dei unge muslimske elevane eg har intervjuar, forstår seg sjølv som muslimar i skulesamanhengen. Kva legg dei i å vera muslim, og kva følgjer får deira forståing av kva det inneber å vera muslim for deira tilhøve til medelevar, fag og aktivitetar i skulen? Det er altså ikkje ein teologisk definisjon av kva det vil seia å vera muslim eg er interessert i å få fram, men dei reelle førestillingane dei unge muslimane sjølv har.

Ein slik måte å nærma seg spørsmålet om kva muslimar sjølv legg i det å vera muslim, liknar på det skiljet mellom ideell og reell islam som Jan Opsal gjer greie for i ein artikkel om å vera somalisk muslim i Somalia og Noreg (Opsal 2005: 53). Dette er ein svært viktig distinksjon. Reell islam er islam slik religionen faktisk framtrer i samfunnet. Dei reelle formene av islam er alle former for islam som faktisk finst. Då er det ikkje ei teologisk rett forståing av islam som er det sentrale, men dei faktiske førestillingane muslimane sjølv har. Religionssosiologien studerer korleis religionen framtrer i samfunnet, og då er det dei oppfatningane dei unge muslimane sjølv har av kva det vil seia å vera muslim som er interessante. Det er klart at desse ikkje alltid vil vera kongruente med definisjonane ein kan finna hos islamske teologar.

Innanfor ramma av denne oppgåva er det den religionssosiologiske tilnærminga til kva det vil seia å vera muslim, som er interessant. For kort å oppsummera brukar eg altså ein svært vid definisjon av kven som kan reknast som muslim når det gjeld å velja ut

respondentar til intervju mine. Men vidare er eg interessert i korleis unge muslimar sjølve forstår kva det inneber å vera muslim i den vidaregåande skulen.

Når eg i den eine underproblemstillinga ovanfor nemner fag, tenkjer eg på konkrete fag i den vidaregåande skulen. Med aktivitetar meiner eg alle skulearrangerte aktivitetar. Sjølv om eg i oppgåva først og fremst fokuserer på korleis elevar med muslimsk bakgrunn tolkar sine erfaringar i skulen utifrå fag og aktivitetar planlagt av skulen, er det ikkje mogeleg å skilja dette frå erfaringar knytt til tilhøve til medelevar i skulesituasjonen. Eg vil likevel ikkje gå inn på konkrete aktivitetar som elevane sjølve har det fulle ansvaret for og som ikkje er arrangerte av skulen fordi desse ikkje vil ha direkte tilknytting til dei faglege aktivitetane i skulen. Eit døme på slik elevaktivitet er russefeiring. Det er likevel ikkje vasstette skott mellom aktivitetar planlagde av skulen og elevaktivitetar. Ein klassetur kan vera planlagt av lærarar og elevar i samarbeid, og kva som skal reknast som planlagt av skulen og kor skiljet går mellom skuleplanlagde aktivitetar og elevaktivitetar i samband med slike turar, vil ikkje alltid vera klart.

Det er vidare viktig å vera klar over at den vidaregåande skulen i dag er svært mangfaldig. Han femner nesten alle ungdomar i alderen 16-19 år, men nokre av elevane, det gjeld òg dei eg har intervju, er heilt i byringa av tjueåra. Det er likevel viktig å vera merksam på at ein del avbryt skulegangen. I utvalet mit har eg med ein respondent som har avslutta skulegangen i løpet av tredje året. Elevar som tar allmennfagleg studieretning går tre år, det same gjer dei som tar allmennfagleg påbygging etter to år på yrkesfag. Dei fleste som tar yrkesfagleg studieretning, går to år i skule og deretter to år i lære. Det finst òg egne klassar for minoritetsspråklege der dei til dømes brukar to år på grunnkurs. Dei fleste elevane eg har intervju, går i offentlege skular, men nokre få i private. Blant respondentane mine finn me elevar innanfor alle kategoriane eg har nemnt i dette avsnittet.

Eg presiserer i problemstillinga at det er den tolkinga dei muslimske elevane gir av sine erfaringar, eg prøver å få fram i denne oppgåva. Når eg intervjuer respondentane, får eg ikkje direkte tilgang til erfaringane deira, men til korleis dei tolkar erfaringane sine i intervjusituasjonen. Respondentane vil gjera greie for tolkingar av erfaringar som ligg tilbake i tid. Då vil erfaringar dei har gjort i tida mellom ein episode dei skildrar og tidspunktet for intervjuet, verka inn på korleis dei beskriv erfaringane sine. Det vil kunna påverka både korleis dei tolkar erfaringane og kva dei hugsar av dei episodane dei vel å trekkja fram. Sjølve intervjusituasjonen og kor trygge respondentane opplever seg i denne, vil òg kunne verka inn på kva erfaringar dei tek opp. Dette kjem eg meir tilbake til når eg gjer greie for gjennomføringa av intervjuet i kapittel 3 i oppgåva.

1.3 Bakgrunnen for val av tema og problemstilling

Eg har valt å gjera eit religionssosiologisk studium. Bakgrunnen for val av tema, er ei interesse for korleis elevar med muslimsk bakgrunn erfarer møtet med den vidaregåande skulen. Det er etter mitt skjønn viktig at unge muslimar sjølve kjem til orde med tankane sine om korleis det er å vera muslim i den vidaregåande skulen. Me treng å høyra erfaringar direkte frå dei muslimske elevane dersom me skal forstå korleis dei opplever å vera muslimar i ein skule der dei utgjer ein minoritet. Å prøva å forstå og forklara korleis dei erfarer det å vera muslimar i den vidaregåande skulen er òg naudsynt dersom me skal kunna ta dei ambisiøse måla i den generelle delen av læreplanen på alvor. Der heiter det at "Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levestøtte" (Kunnskapsløftet 2005: 5). I arbeidet med å nå eit slikt mål, er det viktig å ha kunnskap om dei erfaringane elevane sjølve sit inne med, og i denne samanhengen dei muslimske elevane.

Eg meiner vidare at det er svært viktig å forstå mest mogeleg av kva rolle religionen spelar i liva til unge muslimar og å sjå dette i samheng med skulen, som er ein svært viktig arena i liva deira. Ekstra viktig er det å høyra erfaringane til elevar som er i ein minoritetssituasjon. Dette kan etter mitt skjønn gje skulen og lærarar viktig kunnskap som

kan vera ei hjelp både når det gjeld å forstå muslimske elevar og i planlegginga av faglege aktivitetar og tilrettelegging for at elevar skal kunna praktisera religionen sin innanfor rammar som er naturlege i skulen. Vidare håpar eg at oppgåva mi skal få fram eit nyansert bilete av erfaringar muslimske elevar har og slik bidra til å unngå uheldig generalisering og stereotypisering.

Eit viktig spørsmål før eg starta på oppgåva, var kva tema eg skulle ta opp i intervjuet. For å finna aktuelle tema gjorde eg ei forundersøking som igjen var med på å danna grunnlag for intervjugaiden. For at eg ikkje berre skulle ta utgangspunkt i egne tankar og oppfatningar, tok eg kontakt med ein imam, ein lærar som underviser minoritetsspråklege og to unge muslimar som var ferdige med vidaregåande skule. Eg bad dei peika på tema som kunne vera aktuelle å spørja muslimske elevar om for å få eit bilete av erfaringar frå vidaregåande skule. Slik fekk eg synspunkt frå ulike personar å ta utgangspunkt i då eg skulle utarbeida intervjugaiden.

I kapittel 3 i samband med avsnittet om hermeneutikk kjem eg meir inn på omgrepet førforståing. Ein viktig del av førforståinga er mine egne tankar om dei spørsmåla eg tek opp i oppgåva. Eg startar ikkje denne oppgåva på bar bakke, men har visse forventningar om kva eg vil finna. Desse forventningane håpar eg å få bekrefte, korrigert eller avkrefta gjennom denne oppgåva.

Eg forventar for det første å finna at det kan vera problematisk å gjennomføra både bøn og faste på skulen. Vidare når det gjeld tilhøvet til medelevar, forventar eg å finna at muslimske elevar blir møtt med skuldingar mot religionen som dreiar seg om kvinneundertrykking og terrorisme. Når det gjeld fag og skulearrangerte aktivitetar, trur eg dei møter på størst utfordringar i høve til kroppsøvingfaget og at jenter støyter på større problem enn gutar. Eg reknar òg med at jenter i mindre grad enn gutar deltek på overnattingsturar i regi av skulen. Når det gjeld andre fag reknar eg med at delar av naturfag kan vera problematisk på grunn av evolusjonsteorien. Eg reknar òg med at bruk

av musikk i undervisninga og einskilde formingsaktivitetar kan vera ei utfordring for einskilde elevar. Eg trur i utgangspunktet at elevar som er lite religiøst aktive møter færre utfordringar i høve til sin muslimske identitet på skulen enn dei som praktiserer religionen sin i større grad. I kva grad fenomen som individualisering og ei refleksiv haldning til spørsmål knytt til religion, har påverka erfaringane til dei muslimske elevane, er et spørsmål eg reknar med det ikkje er eitt, men fleire svar på, og at dei muslimske elevane i ulik grad er påverka av desse fenomena.

1.4 Eigen bakgrunn

Etter å ha gjort greie for nokre av dei tankane eg har om temaet for oppgåva, vil eg seia litt om eigen bakgrunn. I bakgrunnen min ligg ulike føresetnader som kan vera med på å gje eit bilete av meg som forskar. Ingen kan uttala seg om noko utan å vera influert av erfaringane sine og det Marianne Gullestad kallar “sin sosiale lokalisering”. I denne samanhengen viser Gullestad til Donna Haraway som hevdar at forskaren sjølv må situera funna sine for at dei skal vera objektive. “Kunnskap er faglig situert når forskeren er klar over at den er partiell, knyttet til de sammenhengar den er fremkommet i” (Gullestad 2003: 51).

Eg har vore lærar i den vidaregåande skulen i 17 år, først fire år i Oslo, så 13 år i Stavanger. Eg har undervist ordinære skuleklassar, både på yrkes- og allmennfagleg studieretning der det gjerne har vore to eller tre elevar med muslimsk bakgrunn i klassane kvart år. Det at eg sjølv er lærar, er ikkje uvedkomande for denne oppgåva. Eg har erfaring frå å kommunisera med den aldersgruppa respondentane tilhøyrer. Som lærar veit eg likevel at det er lett å oversjå perspektiv som er viktige for ungdomar. For å prøva å unngå å oversjå viktige perspektiv gav eg difor respondentane god tid til å tenkja seg om då eg tidleg i intervjuet stilte dei eit generelt spørsmål om deira erfaringer frå den vidaregåande skulen.

Ei utfordring er å gjengi synspunkta til dei muslimske elevane så nøyaktig som mogeleg. Carl-Henrik Grenholm skriv at “oppgiften är att försöka förstå religionen inifrån dess eget utgångslege, oberoande av om vi delar dess övertygelser eller inte” (Grenholm 2006: 81). Målet er altså ei så objektiv tilnærming til oppgåva som mogeleg. Det tyder til dømes at det ikkje er mi oppgåve å ta standpunkt til det respondentane mine trekkjer fram.

Eg kan ikkje sjå islam med auga til ein muslim. Eg kan i høgda ha som mål å gje ei så saksvarande beskriving som mogeleg av korleis dei muslimske elevane tolkar erfaringane sine. Det er altså viktig å vera klar over dei begrensningane som finst i høve til objektivitet. Grenholm nemner Thomas Nagels tankar om dette: “Målet bör vera objektivitet, men vi kommer alltid att ha en begränsad framgång att uppnå detta mål, eftersom vi aldrig kan göra oss helt fri från vårt personliga perspektiv”(Grenholm 2006: 82).

Det er umogeleg å gjera greie for alt som ligg i det personlege perspektivet, men eg er prega av å ha blitt oppdradd i og levd i ein kristen kultur. Samstundes er eg prega av ei utdanning der eg er blitt vant med å stilla kritiske spørsmål òg til allment godtekne sanningar. I tillegg sit eg med bilete av retningar innan islam som står for synspunkt det er umogeleg å godta. Men eg har óg positive bilete av islam med meg. Eit døme på det er unge muslimar som markerte seg med å ta initiativet til ei utstilling om Anne Frank på Internasjonalt Hus i Stavanger sommaren 2008. I ei oppgåve som denne har eg prøvd å ikkje la mine personlege synspunkt på islam farga framstillinga mi.

Eg har ovanfor prøvd å gjera greie for nokre av dei sidene ved min bakgrunn og person som eg meiner kan vera aktuelle for å vurdera forskinga mi. Det er umogeleg å få fram alt som kan vera viktig om eigen bakgrun og ståstad, og ein person vil aldri kunna vera medviten om alt som kan influera på forskinga. Likevel kan ein ved å streba etter å vera så open som mogeleg om eigne fordommar og eigen bakgrunn og person gjera det mogeleg for andre betre å forstå og vurdera resultata ein kjem fram til.

1.5 Forsking på området

Så langt eg har funne ut, er det ikkje gjort studium av korleis elevar med muslimsk bakgrunn tolkar erfaringane sine frå den vidaregåande skulen. Det har likevel kome avhandlingar som er interessante i samband med temaet for masteroppgåva mi. Det er særleg tre som er svært aktuelle. Det gjeld Sissel Østbergs⁵ doktoravhandling, *Islamic nurture and identity management: the lifeworld of Muslim children and Young people in Norway*, frå 1998 saman med boka hennar *Muslim i Norge* frå 2003 og forskar ved Rokkansenteret i Bergen, Christine M. Jacobsens *Tilhørigetens mange former* med undertittelen “Unge muslimer i Norge” frå 2002. I tillegg vil eg nemna ei lita undersøking som høgskulelektor ved Høgskulen i Volda, Hildegunn Valen Kleive har gjort om muslimske jenter i ungdomsskulen.

Sissel Østbergs avhandling byggjer på ei kvalitativ undersøking. I eitt år besøkte ho med jamne mellomrom fem pakistanske familiar i Oslo. I desse var det born i alderen 3 til 19 år. Alle familiane ho besøkte, hadde budd i Noreg i fleire år. Østberg deltok både i vanleg familieliv heime hos familiane og var med borna på koranskule og på skulen i tillegg til at ho var med ein av familiane på tur til Pakistan. Den andre boka hennar, *Muslim i Noreg*, byggjer på eit oppfølgingsstudium der ho møter igjen ein del av ungdomane frå den første undersøkinga fem år etter.

Østberg er særleg oppteken av korleis norsk-pakistanske, muslimske barn utviklar identiteten sin i eit sekularisert og pluralistisk samfunn der dei er ein minoritet. Konklusjonen hennar er at dei unge norsk-pakistanarane utviklar ein integrert plural identitet. Dei blir sosialisert til å bli muslimar og pakistanarar, og dei skil ikkje klart mellom desse identitetane. Samstundes blir dei sosialisert til å bli nordmenn gjennom formell skulegang, innverknad frå media og interaksjon med ikkje-muslimske vener. Ho skriv òg at dei utviklar ein sterk grad av refleksivitet som følge av at dei heile tida må

⁵ Ho er for tida dekan ved Høgskolen i Oslo

vera engasjert i ei stadig tolking av sin eigen posisjon i høve til eit sekularisert samfunn og sin eigen religion og kultur (2005: 208-209).

Ho får fram at ungdomane utviklar seg ulikt. Trass i same oppseding og utdanning, utviklar dei for eksempel ulike haldningar til religionen sin. Ho påpeikar at det skjer ei individualisering som er ganske lik den vi ser blant andre ungdommar i samfunnet vårt. Konflikstar oppstår først og fremst i ungdomstida, og då i tilhøvet mellom jenter og gutar, i tilhøvet til alkohol og i spørsmålet om å kunne vere seint ute om kvelden. Ho peiker på at dei muslimske ungdomane som andre ungdomar ikkje automatisk er lydige mot reglar og påbod frå foreldre, men at dei forhandlar seg fram til resultat dei kan leve med.

Christine M. Jacobsen er òg oppteken av identitetsutvikling hos unge muslimar i Noreg. Ho spør mellom anna om kva rolle islam spelar i identitesproduksjon og -arbeid til andregenerasjons unge muslimar. Gjennom deltakande observasjon, individuelle intervju og gruppeintervju med unge muslimar i alderen 18-25 år prøver ho å finne svar på spørsmål omkring identitet. Ungdomane ho intervjuar, er aktive i Norges Muslimske Ungdom og Muslimsk Studentsamfunn, og praktiserande muslimar. Ho kjem fram til at dei unge muslimane prøver å formulera ein norsk-muslimsk identitet og bli integrerte og engasjerte deltakarar i det norske samfunnet. Dei unge kvinnene er opptekne av å få meir kunnskap om islam og bruka denne kunnskapen til å visa kva plass dei bør ha som kvinner innan den muslimske fellesskapen.

Når det gjeld tilhøvet til skulen, hevdar Jacobsen at det er eit generelt trekk at elevar med muslimsk bakgrunn ikkje føler seg godtekne på linje med andre. Dei føler dei blir oversett fordi det er den kristne tradisjonen som blir formidla der. Dei føler seg òg utpeika som annleis og må stå til ansvar for islam og muslimar som heilskap. Dei opplever og å mangla kunnskap om sin eigen religion, og dette opplever dei ekstra sterkt i samanhengar der islam blir utsett for mykje negativ kritikk.

Undersøkinga av Hildegunn Valen Kleive med tittelen “Muslimske jenter, utdanning og KRL-faget i Distrikts-Norge” er gjengitt i tidsskriftet *Religion og livssyn* 4/2007. Det manglar opplysningar om kor mange personar Kleive har intervjuar, og ho skriv lite om metode, men sidan dette er den einaste undersøkinga eg har funne der eg kan trekkja nokre direkte parallellar til undersøkinga mi, har eg valt å omtala ho. Ho har intervjuar muslimske jenter i Møre og Romsdal på ulike trinn i ungdomsskulen. Sjølv om det her er snakk om ungdomsskulealder er undersøkinga interessant i samband med denne oppgåva fordi Kleives respondentar bur i eit område der muslimar er ein liten minoritet akkurat slik respondentane i undersøkinga mi gjer. Ho peiker på at dei muslimske jentene er positive til utdanning og skule. Dei er òg gjennomgåande positive til KRL-faget. Dei peiker på at dei ofte blir sett på som konsulentar når det blir undervist i islam og set pris på det, men nokre føler at dei blir sett på som ”annleis” når dei må svare på spørsmål. Spørsmål om islam og terrorisme dukkar opp i nokre samanhenger og ein av informantane til Kleive var svært fortvila over dette. Elles erfarte ikkje Kleives informantar problem i høve til markering av jul. Dei skilde mellom å vera tilskodarar og delta på julegudsteneste.

I oppgåva mi vil eg trekkja inn synspunkt frå arbeida til Jacobsen, Østberg og Kleive der eg meiner det er relevant for å kunna samanlikna funna mine med forskinga desse tre har gjort. Kleives undersøking er klart minst i omfang, og det er særleg det ho har funne ute om kva haldningar muslimske jenter har til religionsfaget og julefeiring eg vil samanlikna med funna mine. Jacobsens og Østbergs arbeid er mykje større og det er derfor naturleg å samanlikna meir med desse meir gjennom fleire delar av analysen min i kapittel 4, 5 og 6.

1.6 Oppbygging av oppgåva

I neste kapittel vil eg koma inn på bakgrunnsstoff som eg meiner er viktig for å setja problemstillinga mi inn i eit større perspektiv. Vidare i kapittel 3 vil eg gjera greie for det empiriske materialet som eg byggjer oppgåva på og for metoden eg har brukt. Eg vil òg kort gå litt inn på vitskapsteori som har vore sentral for meg som bakgrunn for arbeidet

med materialet. I dei neste tre kapitla tek eg utgangspunkt i dei tre underproblemstillingane som eg har gjort greie for ovanfor. Det vil seia at kapittel 4 har fokus på korleis det er å praktisera religionen på skulen, kapittel 5 tek opp tilhøvet til medelevar, og i kapittel 6 ser eg på korleis dei muslimske elevane tolkar erfaringane sine i møte med fag og aktivitetar arrangert av skulen. I kapittel 7 vil eg så prøva å gje samlande svar på problemstillinga. Heilt til slutt vil eg seia litt om kva eg meiner funna mine kan tyda for møtet me muslimske elevar i skulen.

2. Bakgrunn

I dette kapitlet vil eg gå inn på nokre tema som eg meiner har betydning for å forstå situasjonen til unge med muslimsk bakgrunn i vidaregåande skule. Det er umogleg å forstå synspunkt til enkeltmenneske utan å setja desse inn i ein større samanheng der generelle trekk ved tilhøvet mellom religion og samfunn spelar ein vesentleg rolle. Her er det ikkje mogeleg å dekkja alt, men eg har valt ut nokre trekk eg meiner er viktige i denne oppgåva. Som ein bakgrunn for å forstå mangaldet innan islam har eg først valt å trekkja fram korleis den britiske religionsforskarer Clinton Bennett⁶ deler inn islam i ulike retningar, og mot slutten av dette kapitlet korleis han framstiller tilhøvet mellom islam, modernitet og postmodernitet. Bennet gir i boka *Islam and modernity* (2005) ein oversikt som eg meiner er ein fruktbar ramme å sjå problemstillinga for denne oppgåva i tilhøve til. For å utfylla Bennetts oversikt vil eg trekkja inn nokre fakta om islam i Noreg i dag og om kva det vil seia å leva som religiøs minoritet i ein diasporasituasjon. Her er det naturleg å kort koma innom omgrepet sekularisering. Eg vil óg kort presentera nokre av tankane til den britiske religionssosiologen Anthony Giddens henta frå boka hans *Modernitetens konsekvenser* som er svært relevante for å forstå ein del av tankane til respondentane mine i ein større samanheng. I avsnittet om islamsk epistemologi til slutt i kapitlet vil eg sjå på korleis synet på kunnskap innan islam er samanlikna med det kunnskapssynet som er dominerande i samfunnet vårt.

2.1 Mange retningar

I *Islam and Modernity* framhevar Clinton Bennett at ein feil i mykje vestleg forskning om islam har vore å beskriva islam som ein einsarta religion:

“..... a flaw of much Western scholarship of Islam has been its depiction of Islam as monolithic and unchanging, not only the same throughout time but also wherever it is encountered. This is now more or less recognized as facile; most contemporary writers are well aware of historical as well as of contemporary diversity and of geographical differences. (Bennett 2005: 4)

⁶ Han underviser frå hausten 2008 ved State University of New York at New Paltz

Ei essensialistisk oppfatning av islam må altså forkastast. Spørsmålet blir då om det ikkje er mogeleg å finna noko som er felles for islam som religion. Clinton Bennett viser til utsegner frå Bassam Tibi, professor ved universitetet i Göttingen og sjølv muslim, som hevdar at der finst “a specific view of the world shared by all Muslims” (Tibi etter Bennet 2005:5). Dette er ei tru på islam som eit altomfattande system, ei metaforteljing som kan gje menneska svar på dei grunnleggjande spørsmåla i tilveret. Med dette som utgangspunkt kan ein så som Bennett gjer det, sjå på ulike retningar innan islam som forstår religionen ulikt. Oversikta Bennett gir, tar utgangspunkt i islam på verdsbasis og seier ikkje noko om kor stor oppslutning dei ulike retningane har.

Inndelinga av islam i ulike retningar er relevant for å forstå islam som religion i det norske samfunnet óg. Bennett set opp dei ulike retningane på ein skala frå høgre til venstre. På høgresida finn me dei mest konservative. Ytterst til høgre plasserer han “the radical revisionists”. Dette er dei muslimane som ser på Vesten som fiende av islam og som óg kan vera villige til å bruka det dei sjølve kallar militære middel (av andre sett på som terrorisme) for å oppnå måla sine. Den neste retninga er dei Bennett kallar “the traditionalists”. Målet for desse er å koma tilbake til såkalla rein islam slik religionen var på Muhammads tid. Det autentiske islam er slik religionen blei praktisert då. Den tredje gruppa kallar Bennett “the neo-traditionalists”. Også desse kjem med sterk kritikk av Vesten, særleg på det moralske området, men dei vil engasjera seg politisk, óg innanfor demokratiske rammer, for å kjempa for ein islamsk stat. Den siste gruppa kallar Bennett “the modernists” eller “the progressives”. Omgrep som reformislam eller liberalt islam blir óg brukt om denne retninga. Denne gruppa skil seg frå dei andre retningane ved at dei ser på islam på Muhammads tid som ei tolking av religionen som var tidsavgrensa. Dei vil henta inspirasjon frå, men ikkje kopiera denne perioden, og vil på dette grunnlag praktisera islam i dagens samfunn.

Oversikta til Bennett er sjølvsagt ei sterk forenkling av mangfaldet innan islam, men det er ei hjelp til å få ei viss oversikt. Nå er det ikkje slik at alle unge norske muslimar er

medvitne om dei ulike retningane og at dei plasserer seg sjølv innanfor ein. Bennetts skjema er likevel nyttig fordi det får fram kor håplaut det vil vera å ta utgangspunkt i at islam er ein storleik som alle muslimar kan målast opp mot og fordi det får fram det store mangfaldet.

2,2 Islam i Noreg

Muslimar i Noreg utgjer som muslimar i resten av verda ei svært samansett gruppe. Me kan vidare rekna me at elevar med muslimsk bakgrunn i vidaregåande skule representerer eit tverrsnitt av alle muslimar i landet vårt. Kari Vogt skriv at mangfaldet når det gjeld islam i Noreg er slående: “Det islamske fellesskapet i Norge består av en lang rekke samfunn, hvert og ett med sin ideologiske og rituelle egenart, hvert og ett med sitt språk og sin nasjonale og kulturelle forankring” (Vogt 2000: 233). Elles står islamske aktivistar for eit moderat syn ifølgje Vogt (Vogt 2005: 152). Vidare skriv ho at ca 80% av muslimane i Noreg tihøyrer sunni-islam, og resten på ca.20% shia-islam (2000: 236-237). Ein skal vera klar over dette skiljet, men i intervjuet eg har gjort, er det ingen som nemner dette i samband med at dei beskriv eigen religiøsitet.

2.3 Religiøs minoritet og diasporasituasjonen

Muslimar utgjer i dag den største religiøse minoriteten i det norske samfunnet. Dei lever i eit samfunn langt unna deira opprinnelege, og samfunnet dei nå lever i, er religiøst sett svært forskjellig frå heimlandet. I ein slik situasjon, der dei tilhøyrer ein religion som er i mindretal i eit samfunn, får ofte religionen deira nye funksjonar. Religionen blir for mange knytt til det å oppretthalda ein etnisk og kulturell identitet. Det tyder likevel ikkje at alle muslimar reagerer likt på ein slik diasporasituasjon⁷ sidan dei kjem frå vidt ulike samfunn og har ulike tilhøve til religionen sin i utgangspunktet. I innleiingskapittelet til *Verdensreligioner i Norge* peiker professor Knut A. Jacobsen⁸ på nokre karakteristiske

⁷ Omgrepet diaspora stammar frå den greske omsetjinga av det Gamle Testamentet der det blir brukt om det ufrivillige eksilet til jødefolket i Babylon

⁸ Professor ved institutt for klassisk filologi, russisk og religionsvitenskap, Universitetet i Bergen

trekk ved diasporasituasjonen (2005: 19-22), og særleg eit par av desse er relevante for å forstå situasjonen til unge muslimar i Noreg.

Han peiker for det første på at diasporagruppa ofte har ei religiøs orientering som er forskjellig frå samfunnet ho eksisterer i, og gruppa trur ofte at ho ikkje kan bli fullt akseptert i det nye samfunnet (2005: 19). Viss det stemmer, kan det tyda at medlemmar av ein religiøs minoritet kanskje blir ekstra på vakt overfor signal frå majoritetssamfunnet når det gjeld måten dei praktiserer religionen sin på.

For det andre peiker Jacobsen på at menneske som lever i ein slik situasjon ofte blir meir medvitne om sin eigen religiøse identitet. Det kan til dømes føra til, slik ein av respondentane mine fortalde om foreldra sine, at dei blei meir opptekne av å praktisera religionen sin då dei kom til Noreg enn dei hadde vore før. Religionen blir i eit slikt tilfelle det Jacobsen kallar ein viktig identitetsmarkør (2005: 9) og viktig for å bevare dei kulturelle tradisjonane frå heimlandet. Anne Sofie Roald⁹ peiker óg på at migrasjon gir eit sterkt behov for å identifisera seg med det tradisjonelle og trygge, og då blant anna religionen (*Innvandring og religion*, 2004: 8 URL). Knut A. Jacobsen strekar likevel under at ein ikkje skal overdriva den rolla religionen har som “identitetsprodusent og identitetsmarkør” (2005: 21). Andre faktorar som til dømes nasjonal identitet eller familie kan vera viktigare for mange, seier han.

Eit anna trekk ved diasporasituasjonen er at religionen ikkje lenger er ein sjølvsgatt del av det samfunnet muslimane lever i. Migrantane møter på nye spørsmål og situasjonar dei må ta stilling til. Dette gjeld óg i skulen. Då kan det oppstå konflikhtar mellom det skulen står for og dei religiøse verdiane dei sjølve og foreldra står for. Nora S. Eggen skriv litt om det å leva som muslim i ein individualistisk prega kultur: “Samfunnet er preget av en sterk privatisering og individualisering av religionen, mens for en muslim er religionen en fremtredende del av livet både i den offentlige og den private sonen”(Eggen 2003 URL).

⁹ professor ved IMER (International Migration and Ethnic Relations), Universitetet i Malmö og tilknytt Christian Michelsen-instituttet i Bergen

Det er nettopp i skjæringspunktet mellom eit samfunn prega av funksjonell differensiering og derpåfølgjande sekularisering og ei forståing av tilveret som djupast sett einskapleg og styrt av ein guddom at konflikhtar kan oppstå. Slike konflikhtar kan oppstå for menneske med alle typar religiøse overtydingar, men kan opplevast ekstra sterke for praktisrande muslimar fordi islam så sterkt legg vekt på einskapen til Allah og at viljen hans er ein og gjeld på alle livsområde. Som eg kjem tilbake til i presentasjonen av det empiriske materialet, kan det til dømes verka absurd for ein konservativ praktisrande muslim å i det heile tatt diskutera om det kan vera positive sider ved å bu saman utan å vera gift sidan Allah gjennom Koranen og hadith har openberra vilja si i dette spørsmålet. Som me har sett ovanfor tenkjer ikkje alle muslimar likt og me finn ulike forståingar av Koranen og hadith og ulike tolkingar av einskilde spørsmål, men forståinga av Allahs vilje som éin er likevel noko som ofte ligg under når det blir diskusjon om ulike tema i samfunnet og i skulen.

Ei anna side ved å bu i eit samfunn som vårt er at det manglar leiarar innan dei norske moskéane som har kunnskap nok om det norske samfunnet til å kunna svara tilfredsstillande på dei spørsmåla ungdomane har. Det gjer at dei ikkje alltid har nokon stad å venda seg når dei søker svar på konfliktsituasjonar som oppstår i møte med skulen og norsk ungdom. Ein del ungdomar, som ein av respondentane mine, seier at dei i aukande grad søker svar på islamske nettstader på Internett. Ein nettstad som islam.no blir flittig brukt av muslimske ungdomar som ønskjer å praktisera religionen sin.

Undersøkingar som er gjort tidlegare, blant anna av Christine M. Jacobsen, viser at mange unge muslimar óg erfarer at dei har for liten kunnskap om eigen religion til å møta spørsmål dei blir stilt overfor i det norske samfunnet (Jacobsen 2002: 124). Dette heng litt saman med mangel på leiarar, men óg med det faktum at det i islam er sterkt fokus på det å praktisera religionen heller enn teoretisk kunnskap. Alle dei fem søylene i islam (bøn, faste, velferdbidrag, pilegrimsreise og framseiing av trusvedkjenninga) er knytte til praktisering av religionen.

Ei anna side ved denne situasjonen som religiøs minoritet i eit sekularisert samfunn er at det ifølgje Sissel Østberg¹⁰ gjer at dei unge muslimane utviklar ei reflektiv haldning fordi dei heile tida må ta standpunkt til ulike problemstillingar. Ho seier vidare at “islam framstår i barnas og de unges livsverden ikke som en uforanderlig og enhetlig lære, men mer som en kilde de kan øse av i sitt eget identitetsarbeid” (2005: 209). Dette skriv ho på grunnlag av møte med ungdommar i fire norsk-pakistanske familiar. Denne haldninga til religionen er ein del av biletet, men kanskje er ikkje totalbiletet så enkelt. Når eg les Østbergs undersøking, får eg inntrykk av at ho har møtt ungdommar som er reflekterte og som er ganske godt integrerte i det norske samfunnet.

2.4 Religion og kultur

Det pågår i mange samanhengar diskusjonar om tilhøvet mellom religion og kultur. Når det gjeld islam, kjem slike diskusjonar gjerne opp i samband med spørsmål som omskjering¹¹ av jenter, æresdrap og klesdrakt. Det er då vanleg å høyra at ein må skilja mellom religion og kultur. Tanken er då ofte at ein må skilja mellom det som eigentleg høyrer til islam, altså ein rein form for islam, og det som ikkje høyrer til religionen.

Det mest vanlege er altså at muslimar vil streka under at det er skilnad på religion og kultur. Eit slikt syn gir Basim Ghozlan uttrykk for på nettsidene til islam.no når han hevdar følgjande: “Islam er en religion som defineres ut ifra kildene: Koranen og sunnah. Den er derfor noe som kommer fra Gud. Kultur er derimot noe menneskelig. Den er et sett av vaner og tradisjoner” (Ghozlan 2004 URL). Anne Sofie Roald hevdar òg at ein må skilja mellom religion og kultur, men ho gjer det på ein annan måte. Ho skriv at “kultur er noe som er mye større enn religion, selv blant muslimer som har en forestilling om at islam er et omfattende system” (Roald 2005:14). Kultur blir difor eit overordna omgrep i høve til religion.

¹⁰ sjå 1.5 der eg gjer greie for tankane til Østberg

¹¹ Sidan respondentane mine brukar ordet omskjering, har eg valt å bruka dette og ikkje kjønnslemlesting.

Sett utanifrå er det ikkje uproblematisk å operera med eit skilje på den måten til dømes Basim Ghozlan gjer. Dersom utgangspunktet er at islam er ein altomfattande religion, må det òg gjelda kulturen. Jan Opsal problematiserer i ein artikkel i tidsskriftet “Religion og livssyn” skiljet mellom religion og kultur i samband med islam (2005: 38-44)). Han hevdar mellom anna at dersom islam omfattar heile livet, kan ein ikkje skilja ut kultur som noko som ikkje har med islam å gjera. Han endar i artikkelen opp med å skilja mellom ulike formar for islam og streka under at islam er ein mangfaldig religion.

Som når det gjeld definisjonen av kva som gjer ein person til muslim, er det ikkje målet mitt å koma fram til ein formel for tilhøvet mellom religion og kultur. Poenget mitt er at det blant muslimar er ulike måtar å forstå tilhøvet på. Dette er meint som ein bakgrunn for å kunna forstå dei reelle synspunkta blant muslimar. Eg er i denne oppgåva ute etter å finna ut kva unge muslimar sjølve tenkjer om tilhøvet innanfor ramma av skulesituasjonen. Eg ventar ikkje at unge muslimar har eit teoretisk avklara standpunkt til dette, men gjennom samtalan med dei muslimske elevane vil eg prøva å få fram kva dei tenkjer om tilhøvet mellom religion og kultur i tilknytting til fag og aktiviteter i skulen. Eg kjem særleg inn på dette i samband med erfaringane til dei muslimske elevane i møte med innvendingar mot islam og i samband med grunngjevinga nokre av gutane gir for ikkje å dusja saman med andre etter kroppøvingstimane.

2.5 Modernitet, postmodernitet og religion

Skal ein forstå viktige trekk ved det samfunnet unge muslimar må forhalda seg til, kjem ein ikkje utanom omgrepa modernitet og postmodernitet. Det er ikkje lett å seia når me ser dei første spirene til det me nå kallar den moderne tilstand, men eg vel å følgja framstillinga til Clinton Bennett som viser til nokre sentrale filosofar for å få fram viktige sider ved moderniteten. Den første av desse er Baruch de Spinoza (1623-77) som stod for ein etikk berre basert på menneskeleg fornuft. Vidare peikar Bennett på John Stuart Mill (1806-73) som forkasta tanken om at trua på at etikk og moral må baserast på

gudstru, og på John Dewey (1859-1952) som streka under trua på den menneskelege fornufta som sentral for utviklinga av gode menneskelege fellesskap (Bennett 2005: 25). I moderniteten ligg altså ei tru på at vi ved hjelp av rasjonell tenking vil kunna gjera framskritt mot det perfekte framtidige samfunn. Religion blei forbunde med overtru. Målet var ein ny moral, demokrati og folkestyre der det sjølvstendige individet stod i sentrum. Differensieringsprosessen der vitenskap, religion, økonomi og politikk blir utskilt som eigne område utan å vera knytt til ei religiøs overbygging kan òg knyttast til moderniteten.

Knytt til trua på fornufta er òg trua på det frie, sjølvstendige individet. Tankar om at det einskilde mennesket sjølv bør avgjera korleis det skal leva livet sitt, har i den vestlege verda vokse fram på bekostning av idéar om at bestemte måtar å leve livet på er riktige for alle menneske. Slik blir religion og moral òg noko menneske ønskjer å velja sjølv. At det kan oppstå konflikter mellom eit samfunn prega av trua på rasjonell tenking som veg til framskritt og fridom, og religiøse overtødingar, er ganske openbert.

Nå er det all grunn til å setja spørjeteikn ved om det er moderniteten som er det fremste kjenneteiknet ved samfunnet vårt i dag. Omgrepet postmodernitet blir i mange samanhengar brukt. Bennett beskriv åtte trekk ved det postmoderne samfunnet (Bennett 2005: 33). Her er ikkje plass for å gå inn på alle, men eg vil trekkja fram to som eg meiner er viktige i denne oppgåva. Postmoderniteten stiller for det første spørsmål ved sjølve det moderne prosjektet der målet er å finne ei totalforklaring på alt. Det finst innan postmoderne tenking ein skepsis mot dei store forteljingane eller metaforteljingane som skal gje ei totalforklaring på tilværet. Postmoderniteten omfamnar heller pluraliteten. Trua på metaforteljingar som til dømes marxisme eller trua på vitenskapen som vegen til det perfekte samfunnet er forlatt. Å framstilla ein religion eller ideologi som den einaste rette, blir dermed problematisk.

Bennett peiker vidare på sambandet mellom postmodernitet og den rolla media spelar når det gjeld måten me oppfattar verda på: “The media shapes how we see the world, how we perceive events” (Bennett 205: 33). Dermed får media svært stor makt når det til dømes gjeld det biletet me får av hendingar og konflikhtar i ulike delar av verda. Her kan det vera naturleg å tenkja på det biletet me fekk av islam i samband med reaksjonane på karikaturstriden hausten 2005.

Eitt trekk ved moderniteten Bennett ikkje kjem inn på, er det Anthony Giddens kallar refleksivitet (Giddens 1997: 34). I det ligg at mindre og mindre blir tatt for gitt utan gjennomtenking. Religiøse dogme og tradisjonar blir ikkje utan vidare godtatt, og slik blir religionen utfordra på ulike område. “Vi befinner oss i en verden som grunnleggende konstitueres gjennom refleksivt anvendt viten, men hvor vi samtidig aldri kan være sikre på at et bestemt element av denne viten ikke vil bli revidert” (1997: 35). Dette får konsekvensar for kva me tenkjer om alle typar kunnskap, noko som eg kjem tilbake til nedanfor.

Sjølv om både modernitet og postmodernitet pregar det samfunnet unge muslimar møter, må me likevel ikkje gløyma at kristendomen er ein faktor å rekna med i det norske samfunnet. Nå er kristendomen like lite som islam ein einsarta religion, men det blir feil å framstilla det som om religionen i landet vårt nærmast er død. Sjølv om sekularisering, som eg kjem tilbake til i neste avsnitt, pregar landet vårt på samfunnsnivå, er religionen for mane kristne ei metaforteljing som gir meining i tilværet og svar på dei store spørsmåla i livet. Det er då ikkje tilfeldig at muslimar og kristne finn saman i ein del spørsmål som dreier seg om etikk og moral, som våren 2008 i kampen mot ny kjønnsnøytral ekteskapslov.

Tilhøvet mellom islam og modernitet og eventuelt postmodernitet er ikkje enkelt å få eit klart bilete av. Ein del islamske leiarar vil utan vidare forkasta moderniteten fordi dei meiner denne leier til sekularisering som kjem i strid med at Allah djupast sett er

lovgjevar og som styrer alt. Men som me har sett ovanfor finst det óg mange muslimar som har eit anna syn på moderniteten slik som den gruppa Bennett kallar “the Modernists”

2.6 Sekularisering

Omgrepet sekularisering blir brukt i mange samanhengar for å beskriva eit samfunn der religionen har mista mykje av den rolla han før hadde. Her er ikkje plass for å foreta ei grundig drøfting av kva som ligg i sekularisering, men eg vil prøva å koma med nokre viktige presiseringar av kva som ligg i at vi lever i eit sekularisert samfunn, noko som óg er viktig for forståinga av den vidaregåande skulen .

Når det gjeld tilhøvet mellom modernitet og sekularisering, er det ikkje lett å setja opp på nokon formel. Det er ikkje utan vidare ein automatisk samheng. I *Innføring i religionssosiologi* refererer Inger Furseth og Pål Repstad den franske sosiologen Yves Lambert som “hevder at framveksten av det moderne kan ha fire virkningar på religionen: nedgang, tilpasning, nytolkning, konservativ reaksjon og innovasjon” (Furseth og Repstad, 2003: 100). Det er altså ikkje utan vidare gitt at moderniteten bare fører til sekularisering, men sekularisering er ein av følgjene av at trua på fornuften får større plass.

Den belgiske sosiologen Karel Dobbelaere¹² beskriv i boka *Secularization: An Analysis at Three Levels* (2002) sekularisering på tre ulike nivå. For det første på samfunnsnivå der sekularisering inneber ein differensieringsprosess der religionen blir ein av fleire sidestilte institusjonar og ikkje ei overbygging over heile samfunnet. For det andre kan sekulariseing førekome på organisasjonsnivå, noko som dreier seg om at religiøse samfunn mister innverknad på medlemmane sine. For det tredje kan sekularisering i tillegg ha innverknad på det religiøse livet til einskildpersonar, altså sekulariseing på individnivå. Sekularisering på samfunnsnivå definerer Dobbealere slik: “a process by

¹² professor emeritus ved universitetene i Leuven og Antwerpen

which the overarching and transcendent religious system of old is being reduced in modern functionally differentiated societies to a sub-system alongside other sub-systems” (2002: 189). Når det gjeld sekularisering på individnivå er det fleire aspekt:

“Individual secularization is not only about decline of religiosity, it is about changes, shifts, or transformations of the authority structure of the beliefs and practices one holds: from the church authorities to the self and his or her experiences, which is clearly indicated by the growing use of the term ‘spirituality’ instead of ‘religiosity’ or ‘religiousness’ to label one’s faith” (2002: 178).

Dobbelaere stiller til slutt i avsnittet sitt om sekularisering på individnivå spørsmålet om sekularisering berre er knytt til den vestlege verda. Han viser her til eit essay av E. Pace¹³ som hevdar at det i islam har føregått “secularization from below that stems from a drive towards modernization especially on part of the younger generation” (2002: 179).

Det er nødvendig å understreka at det ikkje er automatisk samband mellom sekularisering på samfunns- og individnivå. Professor Ole Riis¹⁴ seier i ein artikkel i *Acta Sociologica* (1993: 374-375) at det generelt er akseptert at tradisjonelle religiøse institusjonar har mista innverknad i samfunnet og på medlemmane sine gjennom det 20.århundre, og då spesielt i Europa. Han skriv vidare: “The central hypothesis of secularization does not directly relate to a personal religious commitment, but to the influence of religion as a public interest (1993: 375). Når det gjeld sekularisering på individnivå er altså ikkje utviklinga eintydig. Riis viser til at det er fleire trekk, som til dømes vekst for fleire mindre religiøse samfunn og grupper, som går i motsett retning av sekularisering på individnivå.

2.7 Kva plass har religion i norsk vidaregåande skule?

Den norske skulen har ein kristen formålsparagraf, og det har på mange vidaregåande skular vore vanleg med til dømes gudstenester før jul. Bortsett frå dette er norsk

¹³ Essayet “The Helmet and the Turban”. Secularization in Islam” i R. Laermans, B. Wilson and J. Billiet: *Secularization and Social Integration: Papers in Honor of Karel Dobbelaere* (1998)

¹⁴ Professor i religionssosiologi ved Universitetet i Agder

vidaregåande skule prega av at det blir trekt eit skilje mellom religion og andre fag på den måten at religionen ikkje har nokon overordna plass, og skulefaga er prega av eit vitskapsideal der kritisk tenking og rasjonelle forklaringar står i sentrum. Det er stor grad av semje i det norske samfunnet om at religionen ikkje har krav på nokon overordna plass når det gjeld undervisning i ulike fag. Religionsfaget i vidaregåande skule er óg eit reint orienteringsfag der kristendomen reint kvalitativt ikkje blir handsama annleis enn andre religionar og livssyn. Det einaste faget der det har vore litt diskusjon om tilhøvet mellom religion og vitskap, er når det gjeld naturfag og tilhøvet mellom utviklingslære og kreasjonisme. Einskilde kristne har argumentert for kreasjonismen som vitskap, men har stort sett blitt avvist av dei fleste forskarar innan naturvitskap. Det kan slik sett vera rett å konkludera med at norsk skule er sekularisert, iallfall når det gjeld kva plass religionen har i høve til andre fag.

Det er vidare klart at kunnskapssynet som pregar den norske skulen i stor grad dreier seg om kritisk tenking. Dette kjem fram i avsnittet “Det kritiske perspektivet” i utredninga “Identitet og dialog, Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning” (1995 URL) der kritisk tenking óg i høve til religionane framstår som viktig. Der heiter det blant anna at “undervisningen må åpne for at elevene selv tenker kritisk og øver sin kritiske evne, og undervisningen må selv bidra med kritiske perspektiver” (1995 URL, kapittel 9.10)

Innanfor rammene av denne oppgåva er det viktig å vera klar over den sekulariseringa som har føregått på samfunnsnivå fordi den heilt klart pregar den vidaregåande skulen som dei muslimske elevane er ein del av. Når det gjeld sekularisering på individnivå, er biletet som eg har vist mykje meir komplisert. Ei undersøkinga frå Nova, *Møter i det flerkulturelle*, viser likevel at mange etnisk norske ungdomar er lite religiøst aktive samanlikna med ungdomar med innvandrarbakgrunn. Mens ca 10 prosent av norske ungdomar deltar på religiøse møte ein gong i månaden er det ca. 40 prosent av ungdomar med innvandrarbakgrunn som gjer det same og blant desse utgjer ungdom med muslimsk

bakgrunn den klart største gruppa (Vestel og Øia 2007: 169). Sjølv om etnisk norske ungdomar gjennomsnittleg er mindre religiøst aktive enn ungdomar med annan religiøs bakgrunn, er det likevel grunn til å tru at det er regionale forskjellar slik at det på Sørvestlandet til dømes er fleire som er religiøst aktive enn i Oslo-området. Det vil igjen seia at det fort blir for upresist å seia at dei muslimske ungdomar møter sekulariserte norske ungdomar. Biletet er både meir samansett og komplisert enn som så.

2.8 Islam og synet på kunnskap

Med tilhøvet mellom religion og andre fag i den vidaregåande skule som bakgrunn, er det viktig å sjå litt på samanhengen mellom religion og kunnskap i islam. Her vil me sjå at det er ulike måtar å forstå dette tilhøvet på, og det kan ha stor betydning for korleis muslimske elevar erfarer ulike fag i den vidaregåande skulen. Når eg her brukar omgrepet kunnskap, brukar eg det i vid meining slik at det óg dekkjer kunnskap om etikk og moral.

Det er blant muslimar i utgangspunktet stor grad av semje om at Koranen og den profetiske tradisjonen slik han kjem til uttrykk i hadith, oppmuntrar til kunnskap. I Koranen står det at ”Gud vil heve opp i rang dem som tror og har fått kunnskap” (Sure 58,11). Ein hadith av Sahih Muslim, omsett og gjengitt av Basim Ghazlan, seier direkte at søken etter kunnskap leier til paradiset. Den som søker kunnskap, kjem Allah til å gje ein lett veg til paradiset (2003 URL).

Viss me går over til å sjå på islamsk epistemologi vil me sjå at det ikkje er like stor semje. Korleis ein får kunnskap og kva kjelder til kunnskap som finst, er det blant muslimar ikkje semje om, og dette får avgjerande betydning for korleis ein ser på utdanning og vitenskap og også på etikk.

Bibliotekar og islamforsker Nora S. Eggen strekar i eit intervju gjengitt på forskning.no (Söderlind 2006 URL) under at Koranen oppfordrar mennesket til å læra å reflektera,

søka å forstå og bruka skaperverket. Samstundes vektlegg ho at den endelege sanninga er hos Allah, og at det endelege målet for menneskeleg eksistens er å søka, tena og tilbe Allah. Clinton Bennett viser i boka *Islam and modernity* til Ismail Ragi al-Faruqi (1921-86)¹⁵. Bennett plasserer han saman med Abu-l-Ala Mawdudi (1903-1979)¹⁶ som representantar for dei han kallar “neo-traditionalists”. Når eg nemner han her, er det fordi han gir uttrykk for eit syn på islam som uunngåeleg vil føra til konflikt med den moderniteten som pregar det norske samfunnet og fordi hans måte å tenkja om tilhøvet mellom kunnskap og islam pregar mange muslimar. Bennett seier følgjande om hans syn på islam som ein altomfattande religion:

“Implicit in this understanding of Islam was the conviction that Islam contains within itself all “knowledge”, thus whether we are talking about ethics, or protection of environment, or science, the “answers” will all be found within islam”. (Bennett 2005: 109).

Faruqi meiner altså at alle typar kunnskap allereie er openberra i islam. Islam blir dermed per definisjon den fornuftige religionen, og all kunnskap som bryt med islam må forkastast fordi han vil vera falsk. Det tyder óg at etikken allereie er openberra. Dermed blir oppgåva å utforska det som allereie er openberra. Kombinert med dogmet om at Koranen er evig og uskapt kjem dette kunnskapssynet i konflikt med eit kunnskapssyn der mennesket sjølv ved hjelp av fri og uavhengig forskning blir oppmuntra til å søka svar og finna løysingar på etiske dilemma. Det vil bli umogeleg å godta ein etikk som ikkje er direkte utleia frå Koranen og den profetiske tradisjonen. Vitskap, forskning og etikk som går utover grensene til Allah, blir avvist.

Ein annan måte å tenkja på finn me blant dei Bennett kallar modernistiske muslimar. Dei vil leggja vekt på at islam, slik religionen blei praktisert på Muhammeds tid, ikkje i detalj er gyldig for alle tider. Dei vil heller henta inspirasjon frå islams første tid og frå viktige prinsipp i Koranen. Dette er ein måte å tenkja på som går heilt tilbake til mutazalittane

¹⁵ Ismail Ragi al Faruqi hadde utdanning frå Al Azhar-universitetet i Kairo og var professor ved Temple University i Philadelphia

¹⁶ Mawdudi grunnla Pakistan islamistiske parti Jamaat-e-Islami og blir rekna som ein av dei viktigaste personane innanfor islamisme. Clinton Bennett plasserer han blant dei han kallar “neo-traditionalists”

som var rasjonalistisk innstilte og som hevda at Koranen var skapt og ikkje evig og uskapt¹⁷. Eit slikt syn opnar opp for nytolking bygd på viktige prinsipp i Koranen og hadith. Dette vil kunna verka inn både på korleis muslimar ser på både forskning og etikk.

Ein som står for eit slikt syn på islamsk epistemologi er Bassam Tibi som eg presenterte ovanfor. Bennett seier følgjande om det han står for:

“In Tibi’s view the claim that all knowledge, including science, is to be found in the Qur’an is dangerous since ‘scientific knowledge is socially determined and is never divine’. (.....). Tibi goes as far as to suggest that the claim that all knowledge is found in the Qu’ran, which is often linked to the notion that Muslims are the best community, effectively serves as a psychological barrier dividing Muslims from humanity, preventing Muslims from ‘seeing the other and the different as equal in value’ ” (Bennett 2005: 125).

Med eit slikt utgangspunkt er det klart at konfliktane mellom religion og modernitet vil bli mykje mindre enn med det synet al-Faruqi gir uttrykk for. Når eg brukar litt plass på dette, er det fordi det er heilt vesentleg for å forstå kvifor muslimar kan tenkja ulikt om mange spørsmål. Det tyder sjølvsagt ikkje at alle forskjellar kan utleiast av ulike kunnskapssyn og at alle muslimar er medvitne om desse, men det er viktig å vera klar over slik at ein ikkje hamnar i ein situasjon der det heiter at “islam seier at”.

2.9 Samanfating

I dette kapittelet har eg prøvd å streka under at det ikkje er sakssvarande, slik det ofte blir gjort i ulike debattar, å framstilla islam som ein einsarta religion. Det norske samfunnet og dermed óg den skulen muslimane møter, er prega av både modernitet og postmodernitet samstundes som kristendomen i alle sine avskygningar framleis spelar ei viktig rolle for mange einskildmenneske. Det er altså ikkje mogeleg å teikna eitt bilete av kva som pregar det norske samfunnet og den norske skulen, men det er tydeleg at trekk

¹⁷ Mutazalittane hevda at Koranen måtte reknast som ein del av den skapte verda. Viss ikkje ville den vera sidestilt med Allah. Læra til mutazalittane blei erkært som vranglære i 847 blant andre av Ahmad ibn Hanbal, grunnleggjaren av den fjerde og mest konservative av dei sunnittiske lovskulane innan islam (Opsal 2005: 130).

ved moderniteten som vekt på rasjonell og kritisk tenking og fridom for individet dannar ein del av ramma for den undervisninga som blir gitt i skulen.

3. Vitskapsteori og metode

I dette kapittelet vil eg gå inn på noko av det vitskapsteoretiske grunnlaget for oppgåva mi og beskriva dei metodane eg har brukt. Eg vil koma inn på faktorar som eg meiner kan ha innverknad på resultatet av undersøkinga, og gjera greie for korleis eg har brukt intervjugaiden i møte med respondentane mine. Eg vil òg kort seia litt om dei etiske vurderingane eg har gjort i samband med bruk av intervju.

3.1 Religionssosiologi - islam i møte med det norske samfunnet

Dette er ei oppgåve som først og fremst er ei religionssosiologisk oppgåve. Religionssosiologien studerer den rolla religionen har i samfunnslivet. Dei siste 30 åra har islam gradvis blitt ein viktigare faktor i det norske samfunnet, og det er difor naturleg at religionssosiologien òg ser på kva rolle denne religionen spelar i samfunnet vårt. Professor Ole Riis seier at

“indvandringen fra muslimske lande til Norden har medført en ændring i den religiøse befolkningssammensætning og i den offentlige debatt. Dette har affødt dualistiske markeringer, hvor minoriteterne generelt betragtes som 'muslimer' og majoriteten er 'kristne' eller formodes at 'have kristne rødder'. Minoriteterne i kulturmødet henviser ofte til religiøse begrundelser for deres normer og værdier” (Riis 2006: 22).

Det er eit slikt kulturmøte, elever med muslimsk bakgrunn som minoritet i møte med den norske vidaregåande skulen, som dannar bakteppet for undersøkinga mi.

Ole Riis skriv vidare dette om islam i møte med nordiske samfunn:

“Religionen ændrer karakter, når baggrunden skifter. Islam skifter karakter, når den omplantes til et sekulariseret demokrati. Mange unge, hvis forældre eller bedsteforældre er indvandret til Norden, søger tilbage til deres rødder. Det indebærer også, at de søger en religiøs identitet. Men de kan ikke vende tilbage til forfædrenes form for islam. De unge stiller mange spørgsmål, som var utænkelige for forfædrene. De unge muslimer diskuterer islams betydning og konsekvenser på en måde, der fornyer traditionen” (Riis 2006: 126).

Spørsmålet blir altså korleis unge muslimar stiller seg til utfordringar i den norske skulen som berører deira muslimske identitet. Eg gjer altså ein analyse av erfaringene til muslimske elevar som ligg på mikronivå, men det er ingen tvil om at tilhøve på makronivå, altså samfunnsnivå, påverkar desse erfaringane. Tilhøve på mesonivå vil òg påverka korleis dei unge stiller seg til utfordringane dei møter. På mesonivå kan me plassera moskéane dei unge tilhøyrer, men òg skulen dei unge muslimane går i er her ein viktig faktor.

3.2 Religionssosiologi og religionsvitskap

Religionsvitskapen dreier seg meir om innhaldet i religiøse førestillingar. Kva lærer til dømes islam om kva som er rett lære og etikk og om korleis religionen skal praktiserast? Dette er ikkje spørsmål som er uinteressante i ein religionssosiologisk samanheng. Når eg til dømes skal sjå på korleis muslimske elevar stiller seg til ulike tema som kjem opp i skulen, er det relevant å trekkja inn islamsk lære som bakgrunn for det respondentane mine trekkjer fram. Men det reint religionsvitskaplege er berre interessant når det kastar lys over samspelet mellom respondentane og skulesituasjonen. Det ligg altså utanfor rammene for denne oppgåva å gå grundig inn på islamsk lære.

3.3 Hermeneutikken

Det er sjølvsagt at når ein arbeider religionssosiologisk, så inneber det at ein tolkar samfunnet ein studerer. Spørsmålet er då korleis ein skal unngå å hamna i ytterleggående relativisme der ei tolking kan vera like god som ei anna. Carl Henrik Grenholm framhever at målet bør vera objektivitet, men at me aldri kan bli heilt fri frå vårt personlege perspektiv. Han nemner fire krav som bør stillast til vitskapelig forskning. Desse er “metodologisk tilförlitlighet, sanning og fullständighet”, men framfor alt inneber kravet om objektivitet etter hans oppfatning “ett krav på intersubjektiv prøvbarhet”. (Grenholm 2006: 89-91) Dette inneber at vitskaplege resultat i prinsippet skal kunna etterprøvast av alle som har tilgang til dei same opplysningane.

Det er elles to svært viktige sider ved det å gjera ei undersøking som eg vil framheva her. Det gjeld for det første det Hans-Georg Gadamer kallar førforståing eller fordommar som eg òg var inne på i innleiingskapittelet. Nils Gilje og Harald Grimen (2005: 148-150) tek fram tre komponentar som inngår i førforståinga: Det er for det første språk og omgrep, for det andre trusoppfatningar og for det tredje erfaringar. Alle desse er etter mitt skjøn relevante i samband med oppgåva eg skriv.

Det første gjeld språk og omgrep hos aktørane. Det er gjennom språk og omgrep vi forstår verda. Filosofen Hans Skjervheim seier det slik: “Våre konstateringer av fakta fester vi i språklege formuleringar, like eins våre vurderingar, rettleiingar og påbod” (Skjervheim 1996: 71). Dette kan synast sjølvst, men i samband med oppgåva mi er dette viktig å vera klar over i møte med unge menneske utan akademisk bakgrunn. Difor prøvde eg i intervjuet å vera nøye med kva ord og omgrep eg brukte for at det ikkje skulle oppstå misforståingar samstundes som eg måtte vera merksam på kva innhold respondentane la i ord og omgrep. Eit konkret døme er ei av jentene som sa ho ikkje var ein svært praktiserande muslim. Då måtte eg gå vidare og prøva å finna ut kva ho la i det, og det viste seg at ho var oppteken av både bøn, faste, bruka hovudplagg og å unngå all type mat som ikkje var tillatt, alle kjenneteikn på det eg ville ha kalla ein praktiserande muslim. Då blei det nødvendig for meg å spørja om kva ho la i det å ikkje vera svært praktiserande.

I førforståinga inngår òg ulike typar trusoppfatningar. Trusoppfatningane er medbestemmande for kva aktøren tek for gitt og kva han finn problematisk (Gilje og Grimen 2005: 150). Dette er eit viktig punkt når det gjeld å forstå erfaringane til muslimske elevar i vidaregåande skule. Dersom ein respondent til dømes meiner Allahs vilje er éin og gjeld på alle område i samfunnet, vil det få følgjer for korleis han eller ho ser på ulike konflikter ein kan koma opp i. Spørsmål om til dømes klesdrakt blir ikkje då berre eit praktisk spørsmål, men eit spørsmål om Allahs vilje.

Det tredje elementet som Gilje og Grimen (2005: 150) nemner i samband med førforståing, er dei personlege erfaringane til aktørane. Særleg viktige er dei erfaringane ein aktør gjer i møte med handlemåten til andre aktørar. Eg som forskar sit med mine ulike bilete av muslimske ungdomar utifrå personlege møte eg har hatt tidlegare og ut ifrå det eg har lese om temaet. Forventningane mine i samband med problemstillinga har eg gjort grei for i inleiingskapitlet. På same vis vil respondentane mine sitja med erfaringar som er med på å prega deira oppfatning av skulen og fag og aktivitetar der. Dersom ein elev til dømes har eit positivt tilhøve til ein eller fleire lærarar, vil det kunna farga hans eller hennar totalbilete av skulen.

Eit prinsipielt viktig spørsmål er korleis eg skal stilla meg til den informasjonen eg får frå respondentane. Her har det tradisjonelt vore to hovudretningar. Den første kallar Gilje og Grimen for barmhjertighetsprinsippet. I dette ligg ein grunnleggjande tillit til at det ein person hevdar er viktig i seg sjølv. Ein skal som forskar ha som utgangspunkt at personane gir uttrykk for rasjonelle synspunkt og ein skal ha respekt for synspunkta deira. Ein skal la dei kome til orde òg med synspunkt som ein som forskar i utgangspunktet ikkje forstår (Gilje og Grimen 2005: 196).

Den andre hovudretninga er knytt til marxistisk inspirert forskning der forskaren har sett med mistanke på det respondentane kjem fram med. Målet er å avsløra noko, hos Marx til dømes at arbeidarane er undertrykte. Den franske filosofen Paul Ricoeur har kalla denne måten å forhalda seg til informantar på for mistankens hermeneutikk (Gilje og Grimen 2005: 201).

Eg har i samband med problemstillinga vore inne på at eg må halda meg til dei tolkingane respondentane gir av erfaringane sine. Vidare er det mi oppgåve å tolka den informasjonen respondentane gir meg. Det er denne prosessen den britiske sosiologen Anthony Giddens kallar dobbel hermeneutikk (Gilje og Grimen 2005: 146). Eg må lytta til respondentane samstundes som eg må setja tankane til respondentane inn i eit system

og bruka teoretiske omgrep for å få dette til. Dermed vil dei resultata eg kjem fram til byggja på ei dobbel fortolking, først tolkinga til respondentane og så mi eiga tolking.

Eg tek utgangspunkt i “barmhjertighetsprinsippet” og har ei grunnleggjande tru på at dei enkeltindividua eg har møtt, har erfaringar i høve til skulen knytt til deira muslimske identitet som er viktige å få fram. Det tyder likevel ikkje at eg alltid ukritisk må godta dei framstillingane respondentane gir. Eg har til dømes møtt ein respondent som har gitt svært teologisk korrekte svar på spørsmålet om kva det tyder for dei å vera muslim. Då er det mogeleg at det var hans eiga personlege oppfatning som kom til uttrykk. Men det kan óg vera at han ønskte å gje meg eit korrekt bilete av kva det vil seia å vera muslim. I dette tilfellet var det ekstra viktig å stilla konkrete oppfølgingsspørsmål om korleis han praktiserte trua si. Det viste seg at han var ein sterkt truande muslim som det verka som levde i samsvar med “rett” lære, og eg har grunn til å tru at han gav ein for han rett definisjon av kva det vil seia å vera muslim. Eit anna tilfelle var ein respondent som gav meg eit grundig svar på spørsmålet om islam og utdanning¹⁸. Dette var ein svært reflektert respondent, og eg valde difor utifrå ei totalvurdering av samtalen med henne å leggja vekt på synspunkta hennar på islam og utdanning. Her er me likevel inne på eit vanskeleg punkt i analysen av respondentsvara fordi det stiller store krav til meg som forskar når det gjeld å tolka svara eg får. Eg må uansett kombinera den grunnleggjande tilliten til respondentane med ei kritisk haldning. Hovudintrykket mitt frå intervjuet var uansett at respondentane var opne og ærlege om kva dei stod for.

3.4 Kvalitative intervju

Eg hadde som utgangspunkt at kvalitative intervju ville egna seg best til å få eit så nyansert bilete av korleis elevar med muslimsk bakgrunn erfarer den vidaregåande skulen som mogeleg. For det første gjer intervjuet det mogeleg for respondentane å spontant koma med viktige synspunkt. Det var til dømes respondentar som utan eg hadde spurt om det, kom med viktige reaksjonar på tema som var viktige for dei. Vidare meiner eg at eit

¹⁸ sjå kapittel 6.1

personleg møte med respondentane har gitt meg verdifull kunnskap. Reaksjonar som iver, å vera oppgitt over noko og i tillegg også likesæle i høve til spørsmåla eg stilte, er reaksjonar som berre kan koma fram gjennom eit personleg møte.

3.5 Alder og kjønn

Eg har i kapittel 1 vore innom sider ved min eigen bakgrunn som kan vera viktige for å vurdera resultat eg kjem fram til. Eit anna moment som kan verka inn på forskinga mi, er at eg møter unge muslimar som godt vaksen mann. I alder er eg nærmare foreldregenerasjonen til respondentane enn dei sjølve. Dette kan sjølv sagt påverka både kva eg er oppteken av å spørja om og kor opne respondentane klarar å vera. På den eine sida kan altså skilnaden i alder skapa avstand. På den andre sida kan avstanden i alder gjera det lettare å snakka om temaa eg tek opp. Mi subjektive oppfatning er at respondentane gjennomgåande var opne og fekk tillit til meg som forskar. Fleire av dei gav spontant uttrykk for etter intervjuet at dei tykte det hadde vore interessant å vera med på intervjuet.

Det er òg vidare klart at at kjønn spelar ei rolle. Pål Repstad (Repstad 2007: 92) viser til ei magisteravhandling i sosiologi av John Ivar Elstad. Der kom Elstad fram til at kvinnelege intervjuarar får langt fleire opplysningar enn mannlege intervjuarar om helsa til kvinner. Ein kan ikkje utifrå denne undersøkinga trekkja generelle slutningar om kjønnseffekten i samband med intervju, men det er eit moment ein skal vera klar over sjølv om eg i undersøkinga mi ikkje hadde ei oppleving av at jentene var mindre opne enn gutane.

3.6 Utval av respondentar

Eg har valt å skaffa respondentar som går siste året i vidaregåande skule. Det vil seia at elevar som følgjer yrkesfaglege programområde er i sitt andre år i vidaregåande skule, mens elevar som siktar mot studiekompetanse, har det tredje året som det siste året sitt.

Eg har vidare prøvd å skaffa respondentar med ulik bakgrunn. Det gjeld både kjønn, ulik etnisk bakgrunn, ulik bakgrunn i høve til religiøs aktivitet, ulike studieretningar og ulik geografisk bustad. Hovudtyngda av respondentane bur i Stavanger-området, men eg har og intervjuar nokre elevar som er heimehøyrande i Akershus. På denne måten har eg prøvd å få eit breidt inntrykk gjennom intervjuar.

Eg har kome i kontakt med respondentane mine på ulike måtar. Nokre trefte eg ved sjølv å kontakta dei på skulen dei gjekk på. Då var det tilfeldig kven eg spurde. Andre har eg kome i kontakt med gjennom ein muslim eg kjende frå før. Då blei eg tipsa om aktuelle respondentar som eg sjølv tok kontakt med. Den tredje måten eg brukte, var å kontakte skular som så informerte aktuelle elevar om at dei kunne bli med på eit intervju. Eit problem her var at fleire skular eg kontakta, ønskte at dei muslimske elevane sjølve skulle ta kontakt meg på e-post eller SMS viss dei var interesserte. Som grunn oppgav dei at ingen elevar måtte oppleve press til å vera med. Det var to respondentar, ein gut og ei jente, som tok kontakt med meg på denne måten. På eit par skular fekk elevane sjølve melda seg til ein lærar som så kontakta meg om kven som hadde meldt seg. Eg sende alle skulane skriftleg informasjon (sjå vedlegg 2) om prosjektet mitt. Til saman meiner eg at eg fekk eit variert utval, frå religiøst svært aktive til dei som ikkje praktiserer religionen og frå dei som har budd kort tid i landet til dei som har budd her heile livet.

Sjølv om eg har prøvd å få eit så variert utval av respondentar som mogeleg, har eg reflektert litt over kven det er som seier ja til å vera med i ei undersøking som denne. Elevar som har større språklege vanskar vil sannsynlegvis ikkje melda seg. Kanskje er det òg dei mest veltilpassa som lettast seier ja til å delta, men eg fekk gjennom særleg eitt intervju møta ein muslimsk ungdom som tydeleg hadde store problem i høve til skule og samfunnet elles, problem som eg ikkje kan koma konkret innpå av omsyn til anonymitet. Eg vil likevel ikkje i denne oppgåva kunna fanga opp alle typar erfaringar, og det er godt mogeleg ein lesar sit att med eit inntrykk av at det er viktige typar av erfaringar som ikkje er med. Eg meiner likevel at eg gjennom den metoden eg har valt, har klart å setja fokus

på ein del erfaringar til muslimske elevar som kan auka forståinga vår i høve til den største minoriteten i den vidaregåande skulen.

3.7 Presentasjon av respondentane

Eg har i skjemaet nedanfor kort presentert respondentane. Eg presenterer dei utifrå kor lenge dei har budd i Noreg, utifrå nokre religiøse trekk og kjønn. Bakgrunnen for presentasjonen av religiøse trekk er deira eigne utsegn om kor religiøst aktive dei er. Eg kjem nærmare tilbake til denne måten å presentera respondentane på i kapittel 4. Det viser seg at respondentane i den samanhengen sjølve legg vekt på om dei et svinekjøt, ber regelmessig eller fastar. I tillegg har eg tatt med opplysning om klesdrakt for dei som brukar bestemte klesplagg med bakgrunn i religionen. Eg har valt å bruka bokstaven X om jenter og Y om gutar og så nummerera dei. Eg har ikkje identifisert kvar einskild respondent nedanfor i høve til bustad fordi talet på elevar med muslimsk bakgrunn i Stavanger-området ikkje er så stort og at det dermed kunne skapt problem i høve til anonymisering. Av same årsak vil eg heller ikkje oppgi kva land dei eller deira foreldre kjem ifrå eller kva type klassar dei går i.

Respondent	Religiøse trekk
X1	Ber fem gonger om dagen, fastar, brukar hovudplagg
X2	Ber fem gonger om dagen, fastar, brukar ikkje hovudplagg
X3	Ber fem ganger om dagen, fastar, brukar hovudplagg
X4	Ber fem gonger om dagen, fastar, brukar hovudplagg, brukar laustsitjande klede
X5	Ber fem gonger om dagen, fastar, brukar hovudplagg, brukar laustsitjande klede
X6	Ber fem gonger om dagen, fastar, brukar hovudplagg
X7	Ber ikkje fem gonger, fastar, brukar hovudplagg

Respon- dent	Religiøse trekk
Y1	Ber fem gonger om dagen, fastar, har skjegg, brukar laustsitjande klede, går i moskéen kvar fredag
Y2	Ber ikkje fem gonger, fastar, går ikkje i moskeen kvar fredag
Y3	Ber fem gonger om dagen, fastar, går i moskéen fredagar når det er mogeleg å få det til
Y4	Ber ikkje, fastar
Y5	Ber bare heime, fastar ikkje på grunn av skulen
Y6	Ber ikkje, fastar ikkje
Y7	Ber ikkje, fastar nokre år, andre ikkje (har ikkje fasta dette året)
Y8	Ber ikkje, fastar nokre dagar, andre ikkje
Y9	Ber ikkje, fastar, går av og til i moskéen fredagar
Y10	Ber ikkje, fastar ikkje på grunn av sjukdom

3.8 Praktiske sider ved gjennomføringa av intervju

Dei fleste intervju har blitt gjennomført på skulane der elevane gjekk hausten 2007 og våren 2008. Nokre har blitt gjennomført på offentlege bibliotek der me har kunna sitja uforstyrra og snakka saman. Eg har på alle skulane fått eit rom der me kunne sitja uforstyrra og snakka. Det var etter mitt skjøen ein stor fordel å kunna gjennomføra intervju på denne måten. Det ville ikkje vore lett å gjennomføra intervju heime hos respondentane fordi dei fleste bur saman med foreldre og søsken, og det er ikkje sikkert alle ville vore villige til å stilla opp på fritida.

Før intervju starta fekk alle både munnleg og skriftleg informasjon om bakgrunnen for at eg ønskte å snakka med dei (vedlegg 3). Eg streka under at alt materialet blei anonymisert og at eg berre var ute etter å høyre om deira erfaringar. Eg informerte i tillegg om at dei når som helst kunne trekkja seg frå intervjuet. Eg fekk og tillating til å spela inn intervju.

Til dette brukte eg min eigen berbare datamaskin som gjorde at respondentane ikkje heile vegen blei minna på at det stod ein bandspelar på opptak. Alle opptaka blei gjort utan å knytta namn på respondentane til dei, og så snart som mogeleg kopierte eg dei til ein ekstern harddisk slik at dei ikkje skulle vera tilgjengelege på min berbare maskin.

3.9 Intervjugaiden og bruken av denne

Eg valde å laga ein stikkordsprega intervjugaid (vedlegg 1) som kunne fungera fleksibelt. Gaiden fungerte mest som ei sjekklister. Dette hadde etter mitt skjønn fleire fordelar. For det første var det store skilnader på respondentane når det gjeld kva studieretning dei gjekk på. Det er til dømes berre elevar på allmennfagleg studieretning som har religion som eige fag, og elevar som tek 20 timars kurs med allmennfaglig påbygging har ikkje kroppsøving. I tillegg er det slik at elevar som tar yrkesfagleg utdanning har mindre fordjuping i fag som til dømes naturfag. Ved å ha ein open intervjugaid, kunne eg ta omsyn til dette under intervjuet.

Ein fleksibel intervjugaid gjorde det òg mogeleg å ta dei ulike temaa i den rekkefølga som var naturleg i dei einskilde intervjuet. I to av intervjuet gjekk respondentane rett på spørsmål som hadde med kroppsøvingfaget å gjera. Då blei det naturleg å snakka om det først. Så var det òg slik at respondentane hadde reflektert svært ulikt over dei forskjellige temaa, og eg måtte difor følgja opp respondentane på forskjellig måte utifrå deira utgangspunkt.

Før eg kom til sjølve hovudspørsmåla, brukte eg litt tid til å bli kjent med respondentane. Nokre få spørsmål om skulegang og fritidsinteresser brukte eg som ein innfallspor til det vidare intervjuet. Eg brukte òg litt tid på å få eit bilete av kor religiøst aktive respondentane var. Då måtte eg konkretisera spørsmålet mitt om dette i form av kor ofte dei bad, om dei gjekk i moskéen og om dei fasta og feira religiøse høgtider.

Deretter stilte eg eit breidt, ope spørsmål om korleis dei erfarte det å ha ein muslimsk bakgrunn på skulen. Slik ville eg opna opp for at elevane sjølve spontant kunne koma med synspunkt utan at eg definerte noko tema eller område. I dei fleste tilfella fungerte det godt, og det blei utgangspunkt for resten av intervjuet. Eg prøvde vidare å følgja opp med meir presiserande spørsmål som korleis dei opplevde tilhøvet til medelevar og lærarar og vidare korleis dei opplevde konkrete fag, faglige aktivitetar og det å eventuelt praktisera religionen sin på skulen.

I nokre tilfelle hadde respondentane problem med å skjøna kor eg ville med det opne spørsmålet i starten, og eg måtte raskt over til meir konkrete spørsmål. Eg prøvde då å få respondentane til å hugsa om dei hadde hatt konkrete erfaringar i tilhøve til medelevar og lærarar som hadde med deira religiøse bakgrunn å gjera. Dette var eit vanskeleg punkt i fleire intervju, og eg såg i ettertid at eg i nokre tilfelle hadde lett for å stilla spørsmål i som var for leiande.

Dei fleste intervju blei gjennomført med einskildpersonar, men tre av intervju blei gjennomført med to respondentar til stades. Grunnen til at det blei slik, var at fire jenter og to gutar ønskte å vera to saman for å vera med på intervju. Fordelen var at eg i mindre grad enn elles trengte å koma inn med spørsmål fordi dei to utfylte kvarandre. Det kan tenkjast at respondentar kan bli bundne av å vera to saman, men eg opplevde det ikkje slik blant dei eg intervjuar.

For ikkje å påtvinga respondentane eit bestemt synspunkt eller for ikkje å gje inntrykk av at det innan islam berre finst eitt godtatt synspunkt på ei sak, gjorde eg ved fleire høve bruk av det Pål Repstad kallar å referere til stråmenn (Repstad 2004: 88). Dersom ein respondent til dømes ikkje kom inn på spørsmålet om å dusja saman med andre i samband med samtale om kroppsøvingfaget, sa eg til dømes dette: “Nokre muslimar meiner at du ikkje skal dusja og visa deg naken for andre, også personar av same kjønn. Kva tenkjer du om det?” På denne måten prøvde eg å få respondentane til å tenkja

sjølvstendig om spørsmåla eg stilte. Særleg når det gjaldt litt sensitive spørsmål, fungerte bruk av stråmenn som ei opning for å kunna koma fram med synspunkt.

Ei stor utfordring under intervjuva var å få respondentane til å trekkja fram konkrete døme på erfaringar dei hadde hatt på skulen.. Respondentane blei utfordra til å gjengi opplevingar dei hadde hatt gjennom to eller tre år av den vidaregåande skulen. Ei rekke feilkjelder kan då melda seg. Det kan vera at dei har forandra oppfatningar i løpet av tida som har gått. Dermed kan det dei gir uttrykk for, vera farga av standpunkt dei har inntatt etter dei konkrete opplevingane. Ei ulempe er dermed at eg trefte respondentane berre på eit konkret tidspunkt i deira to- eller treårige løp i den vidaregåande skulen og slik sett berre får eit bilete av kva elevane tenkjer på det tidspunktet. Trass i denne ulempa meiner eg likevel at intervjuva gir eit verdfullt bilete av kva erfaringar dei har frå den vidaregåande skulen.

Eg har gjort nokre justeringar i intervjugaiden mellom dei ulike intervjuva. I innleiinga la eg etter dei første to intervjuva til spørsmålet om kva dei meiner det inneber å vera muslim. Eg såg at det var viktig å få fram kva tankar elevane sjølve hadde om dette. Eg la òg etter kvart meir vekt på å la respondentane seia litt om tilhøvet til foreldra. Dette gjorde eg fordi tilhøvet til foreldra verkar inn på korleis dei erfarer rollen sin som muslim på skulen. Eg la òg til spørsmålet om andre fag (i tillegg til naturfag, kroppsøving og musikk) då eg såg at respondentane ville snakke om andre fag enn dei eg konkret hadde nemnt i gaiden.

Intervjuva utvikla seg svært forskjellig. Nokre av respondentane hadde reflektert svært lite over dei spørsmåla eg stilte. Difor fekk intervjuva ganske ulik lengde. Hadde eg hatt meir erfaring frå intervju, er det mogeleg at eg hadde klart å få meir ut av dei respondentane som sa minst. Samstundes er det ein del av totalbiletet at det på alle vis er store ulikskapar mellom respondentane. Fleirtalet av respondentane hadde likevel reflektert

over mange av dei spørsmåla eg var interessert i å få synspunkta deira på. Difor blei dei fleste intervju svært interessante i høve til problemstillinga mi i denne oppgåva.

3.10 Kort drøfting av bruk av informasjon frå kvalitative intervju

Det byr på store utfordringar å tolka intervju på ein god måte. Det finst ingen faste kriterium for ein kvalitativ analyse. Gjennom at eg er open om mine eigne fordomar, framgangsmåten under intervju og dei vanskaneg eg har støytt på, håpar eg likevel det skal vera mogeleg for andre å sjå korleis eg har kome fram til resultatane mine i oppgåva. Eg har i oppgåva prøvd å gjengje respondentane så nøyaktig som mogeleg, og ved bruk av sitat har eg gjengitt dei heilt ordrett sjølv om det bryt med standard norsk grammatikk og syntaks.

Vidare i tolkingsarbeidet brukte eg for å få oversikt, ei matrise der eg fylte inn svara frå dei ulike respondentane i høve til tema. Det gjorde eg ved å ta utgangspunkt i dei ulike temaa i intervjugaiden. I matrisen hadde eg ei kolonne for kvar respondent og ei kolonne for kvart tema i intervjugaiden. Dette gjorde eg for best mogeleg å kunna samanlikna kva dei ulike respondentane sa om temaa i gaiden.

3.11 Ethiske sider ved innsamling og behandling av materialet

Eg har ovanfor vore innom nokre sider som har med dei etiske sidene av undersøkinga mi å gjera så som framgangsmåten i samband med intervju. Før eg byrja på oppgåva kontakta eg SND med spørsmål om prosjektet mitt kravde godkjenning. Svaret eg fekk var at så lenge respondentane var myndige og alt materialet var anonymisert i oppgåva og namn ikkje blei oppbevart saman med datamateriale, var ei slik godkjenning ikkje naudsynt. For å sikra anonymitet vil eg vidare i oppgåva ikkje knytte informasjon om til dømes kva type klassar den einskilde elev har gått i til respondentane.

4. Muslim på skulen

I dette kapittelet vil eg sjå på korleis respondentane mine presenterer seg sjølve som muslimar og korleis dei tolkar sine erfaringar i høve til å praktisera religionen sin på skulen. Først vil eg ta utgangspunkt i deira egne utsegner om korleis dei oppfattar seg som muslimar. Så vil eg kommentera to av sjølvpresentasjonane litt meir inngåande før eg til slutt i dette kapittelet tek fram konkrete erfaringar dei muslimske elevane har gjort i samband med å praktisera religionen på skulen.

4.1 Fellestrekk

Innleiingsvis i intervjuet stilte eg alle respondentane spørsmål om kor viktig islam var for dei. Alle hevda at islam var ein svært viktig faktor i liva deira. Sjølv om dei er svært ulike når det gjeld i kva grad dei er religiøst aktive, gir alle ei generell tilslutning til islam. På spørsmål om kor viktig religionen er for han, svarar Y6 som sjølv kallar seg ein dårleg muslim: “Det er alt, det viktigaste for meg”. Y9 som kallar seg liberal muslim seier at han kan dø for religionen sin. Det ser altså ikkje ut til at kor sterkt dei identifiserer seg med islam har noko å gjera med i kva grad dei praktiserer religionen. Dette samsvarer godt med det Christine M. Jacoben trekkjer fram i eit avsnitt i boka *Tilhørighetens mange former* ho kallar “Muslim, det er identiteten min” der ho på grunnlag av forskning blant unge norske muslimar skriv at “muslim/ikke muslim er en overgripende kategorisering som er sentral for de unge muslimenes forståelse av likhet og forskjell mellom seg selv og andre” (Jacobsen 2002: 77). Det ser ut til at denne relasjonen til islam som religion er ein viktig del ved identiteten deira og at dei som elles ikkje praktiserer til dømes bøn og faste, ser på islam som ein identitesmarkør som seier noko om å høyra til ein stad. Den muslimske identiteten blir viktig for dei unge fordi det er noko dei som muslimar har felles, men måten dei stiller seg til denne identiteten i kvardagen blir svært ulik. Kor mykje dei praktiserer religionen varierer i stor grad.

4.2 Praktisering av religionen

På spørsmål om i kva grad dei praktiserte religionen sin, kom det fram at særleg bønna og fasten står som viktige element for dei som reknar seg som religiøse. Aller sterkast ser fasten ut til å stå blant respondentane mine. Y9 ser på fasten som noko sjølvsgatt sjølv om han fortel at han aldri ber fem gonger om dagen fordi han opplever det nærmast som religiøse øvingar utan innhald. Når det gjeld det å be fem gonger til dagen, er det fleire som seier at det er praktisk vanskeleg å halda seg til bønnetidene på grunn av skulen. Litt overraskande er det at ingen kom inn på at det på kvelden er mogeleg for muslimar å ta igjen bøner dei ikkje har kunna bedt tidlegare på dagen. Christine Jacobsen skriv at dei fleste ho intervjuar, pleide å ta igjen bøner seint på dagen (2002: 140). Forskjellen kan ha med det at ho berre intervjuar ungdomar som var religiøst aktive og litt eldre enn dei eg har snakka med. At bønna og fasten blir opplevde som sentrale av respondentane mine, ser me óg gjennom at dei som var lite aktive religiøst definerte aktivitetsgrad særleg i høve til det å be og fasta.

Blant respondentane mine er det fleire som fastar i ramadan, men som ikkje ber fem gonger om dagen. Desse gir ulike grunnar for det. X7 seier at ho aldri har klart å koma inn i det med å be fem gonger om dagen, men at ho er svært nøye med å halda fasten, óg i samband med at ho er aktiv i idrett. Y2 seier at han prøver å be, men mange gonger ikkje klarar å følgja det opp. Fasten er han likevel oppteken av å halda. Y9 er óg oppteken av å fasta, men seier at han ikkje ber dei faste bønene fordi han ser på dette berre som øvingar som blir utan innhald for han. Årsaka til at dei unge er endå meir opptekne av fasten er nok, som Christine Jacobsen påpeiker, at fasten er meir knytt til den kollektive religiøse praksisen i familien og i heile det muslimske miljøet. (2002: 141). Å ikkje fasta blir mykje meir synleg enn å la vera å be og i tillegg óg meir knytt til det sosiale liv både i familien og blant andre muslimar

Det er elles eitt trekk ved livsførselen som går igjen hos alle dei som er opptekne av å praktisera religionen sin. Dei har eit svært medvite tilhøve til bruk av rusmiddel. Sjølv

om X6 seier at ho går ut på byen saman med venene sine, er ho nøye med å påpeika at ho aldri rører alkohol. Når Y1 seier at han skal vera med klassen sin på studietur utanlands, er han òg nøye med å få fram at det ikkje er snakk om å bruka alkohol for hans del. Av dei som ikkje praktiserer religionen, er det to respondentar som sjølve kjem inn på at dei drikk saman med vener. Ein av desse, Y5, peiker på dette som eit brot med det foreldra hans står for og som han veit vil skapa konflikt viss han tek det opp med dei.

Det er eit anna fellestrekk ved dei mest religiøse elevane eg har intervjuet: Dei er opptekne av å vera gode førebilete på skulen slik som til dømes Y2 som ser det å vera venleg mot lærarar og medelevar som minst like sentralt som å følgja andre leverreglar. Y1 seier at han er oppteken av å visa kva ein god muslim er gjennom handlingane sine. Ved å vera eit godt medmenneske, vil han gje medelevane eit positivt bilete av religionen sin. Han seier sjølv at det er viktigare enn å delta i diskusjonar fordi medelevane ofte ikkje er interessert i å høyra på logiske argument, men livsførselen er noko dei er opptekne av. To av jentene, X4 og X5, er òg opptekne av å framstå som det dei kallar gode muslimar, men dei peiker på at det til tider kan vera strevsamt fordi dei erfarer at dei blir nøye lagt merke til av medelevar, noko eg kjem tilbake til nedanfor.

Blant gutane er det fleire som kan karakteriserast som mindre aktive religiøst sett. Desse er til dømes ikkje opptekne av å be i skuletida i det heile tatt. Når det gjeld fasten, fastar dei ikkje eller har eit mindre forpliktande tilhøve til han. Y5 seier til dømes: “Jeg fikk ikke til å faste lenge i år på grunn av skolen og sånt”. Y7 seier: “Faste, det varierer fordi det..... I år klarte jeg det ikke, men jeg skal klare det til neste år igjen.” Dei andre oppgir ulike grunnar til ikkje å fasta som at det er umogeleg på grunn av skulen eller berre at dei ikkje klarar det. Det verkar likevel, slik eg oppfatta det i intervjusituasjonen, som desse uttrykkjer eit ønskje om å praktisera fasten, men at det ikkje tyder så mykje for dei at dei klarar det når dei ytre tilhøva ikkje ligg til rette for det.

4.3 Nokre tankar om to av sjølvpresentasjonane

Det er særleg to respondentar som skil seg ut og som ikkje heilt passar inn i det tradisjonelle mønsteret for kva det vil seia å vera praktiserande og ikkje-praktiserande og som det difor er interessant å sjå litt nærmare på synspunkta til. Y2 reknar seg som nemnt som praktiserande sjølv om han ikkje ber regelmessig. Han seier sjølv at han legg meir vekt på det kan kallar “sosiale ting” som det å vera høfleg og elles å vera eit godt medmenneske:

“Eg prøver å be, men det er óg sånne dagligdagse ting , å vere venleg mot andre, sånne enkle ting som de 10, ka hette de..., reglane, ikkje lyva for eksempel, prøva å holda dei, vera høfleg. Det syns eg er viktig. Folk tenker mer på at islam det er å lesa Koranen og sånne ting, men det er andre ting óg, sånne sosiale ting som er viktige. Eg prøver å holda de iallfall”.

Det kan verka som han her med dei 10 reglane tenkjer på dei 10 boda og slik blandar kristendomen og islam. På spørsmålet om kva han legg i det å vera muslim svarte han då:

“Det er en vanlig person akkurat som alle andre, bare med en annen religion. Så at han følger de reglane som er i islam då istedenfor ein kristen som følger andre regler, det er litt forskjell på verdier og normer der, men ellers så er det akkurat det same, og eg vil ikkje seie det er altfor store forskjeller på kristendommen og islam i det grunnleggande. Etter hvert blir det kanskje litt forskjell, men en muslimsk ungdom og en kristen ungdom vil vere ganske like vil eg tro. ”Det er ikkje så stor forskjell mellom islam og kristendomen i det grunnleggjande. En muslimsk og en kristen ungdom vil vera ganske like vil eg tru”.

Han ser ut til å leggja mest vekt på det mellommenneske og mindre vekt på det dogmatiske innhaldet i trua si. Tendensen med å leggja mindre vekt på det dogmatiske, er ein tendens som óg har blitt påvist hos kristne ungdomar. I ei masteroppgåve ved Universitetet i Agder (2007) om kristendomsforståing blant aktive kristne ungdomar på Sørlandet har Ingvild Thu Kro vist at det ser ut til å vera ei utvikling i retning av mindre vekt på det dogmatiske innhaldet i religionen, men meir vektleggjing av erfaringar og opplevingar.

Y2 og Y9, som eg kjem tilbake til nedanfor, fokuserer ikkje på erfaringar, men kanskje ser me hos desse ein slags parallell til det Linda Woodhead og Paul Heelas i boka

Religion in Modern Times (Woodhead og Heelas 2000) med utgangspunkt i kristendomen kallar “religion of humanity” som gjerne fell saman med ein liberal form for kristendom som legg lite vekt på dei tradisjonelle dogma og meir vekt på korleis religionen blir praktisert på det mellommenneskelege planet. Ein skal likevel vera varsam med å trekkja for klare konklusjonar utifrå det Y2 uttalar. Han forkasta ingen av dei sentrale dogma i islam, men uttrykte at han ikkje hadde nok kunnskap om religionen sin til å gå inn på dei.

Y9 er den andre som bryt med det tradisjonelle mønsteret for å bli rekna som praktiserande muslim. Han fortel at han kjem frå ein strengt religiøs familie, men at han allereie som 15-åring braut med den tradisjonelle forståinga av islam som ein religion der ein skal følgja mange reglar. Han peiker på trua på Muhammad som Guds sendebod som det viktigaste, og har du den trua, så er det ikkje alle reglane som er viktige, hevdar han. Difor forsvarar han òg det å vera sambuar med at viss du er glad i ein person, så må det vera opp til deg sjølv om du vil leva saman med denne personen. Kjærleik er viktigare enn reglar, seier han. Han seier vidare at det er det liberale norske samfunnet som har påverka han til å tenkja annleis om religionen enn foreldra hans, og at skulen for han har vore den viktigaste staden der han har møtt det han kallar liberale tankar blant medelevane. Liberal brukar han då i tydinga ikkje vera oppteken av å følgja bestemte religiøse reglar. Han viser likevel at han ikkje har brote med islam når han fortel at han fastar og at han av og til går i moskeen.

Det som gjer at Y9 skil seg ut, er at han ikkje godtek at ein som muslim berre må følgja bestemte reglar for å vera muslim. Likevel ser det ut til at han er oppteken av nokre reglar og at han strevar med å finna fram til ein måte å forstå religionen på som han kan leva med. Han seier:

“Jeg har tro og tror på min religion, men samtidig når jeg sier at jeg er liberal, så betyr det at jeg ikke praktiserer viktige prinsipper. Religionen vår sier at forskjellen mellom en muslim og en ikke-muslim er bønnen. Ber du ikke fem ganger om dagen, er du ikke muslim. Men har du troen på det, så er du muslim, mener jeg. Tro på at profeten er Guds senebud. Det er bare det at folk tror at det

krever så mye av oss og gjerne overdriver det og gir inntrykk av at det er en helt umulig religion som jeg aldri kommer til å befinne meg i”.

Samstundes forkastar han tanken om at ein må be fem gonger om dagen for å vera muslim. Denne inkonsistensen i tankegangen hans, er interessant fordi det viser korleis han strevar med å koma til rette med ein måte å praktisera religionen på som kan foreinast med det han kallar å vera liberal.

Me ser at Y9 insisterer på ikkje å berre måtte overta visse tradisjonelle religiøse reglar og førestellingar. Han seier sjølv at han er påverka av at det norske samfunnet er liberalt og av møtet med norske jamnaldrande. Hos Y9 ser me eit trekk som er typisk for mange religiøse menneske i Noreg. I artikkelen “Religionens individualisering og re-tradisjonalisering” kjem professor Jan Olav Henriksen inn på temaet individualisering når det gjeld religion i samfunnet vårt. Han ser på individualisering som ein følge av sekularisering og høyrer saman med at individet ikkje kan “forstå seg selv som del av et gitt samhandlingsfellesskap i en pluralistisk kultur der det opptrer mange slike” (Henriksen 2003: 24). Det er for meg tydeleg at utsegnene til Y9 kan forståast innanfor ein kontekst der religiøse førestillingar ikkje blir tatt for gitt i utgangspunktet og som slik sett nærmast krev at individet må gjera eigne val.

Me ser óg her ei slags nytolking av religionen der Y9 held fast på nokre sider ved den tradisjonelle religionen, men tolkar andre sider ved islam (som bøn og syn på sambuarskap) på sin eigen måte. Y9 har altså ikkje valt bort religionen, men tolka religionen slik han meiner det er rasjonelt i det samfunnet han lever i. Det er óg tydeleg at skulen er ein viktig arena der han møter tankar som gjer at han får nye impulsar som får dei til å tenkja gjennom sitt eige tilhøve til religionen. Han seier at møtet med medelevar som har det han kallar liberale tankar, har vore med og påverka han til å bli meir liberal i høve til praktisering av religionen.

På grunnlag av dette er det viktig å streka under at det å vera praktiserande muslim ikkje er det same som å godta all tradisjonell islamsk dogmatikk og etikk. Y2 og Y9 er tydeleg

påverka av vestleg modernitet, og me finn trekk hos desse som minnar om den gruppa Clinton Bennett kallar “the progressives” eller “the modernists”.

Eg meiner på bakgrunn av det eg har sett gjennom intervju mine at det er naturleg å operera med tre grupper blant respondentane mine. Først har me dei som praktiserer religionen og står for eit tradisjonelt syn på dogmatikk og etikk. Så har me som nevnt dei som er praktiserande, men meir direkte påverka av modernitet som Y2 og Y9. Til slutt finn me dei som reknar seg som muslimar, men som i liten eller ikkje i nokon grad praktiserer religionen. Det er viktig å presisera at inndelinga er svært forenkla, men eit hjelpemiddel for å tolka svara frå respondentane.

4.4 Å praktisera islam på skulen

Dei som er tilhøyrer den første gruppa, ønskjer å praktisera religionen på skulen. Dei har likevel litt ulike erfaringar og ønske som eg kjem tilbake til nedanfor. Når det gjeld religiøse aktivitetar som direkte berører skulen, er det snakk om faste, bøn og feiring av dei muslimske høgtidene.

Dei muslimske elevane eg har snakka med, er først og fremst opptekne av id al-fitr, festdagen som markerer avslutninga på fastemånaden rhamadan og id al-adha, den store offerfesten i samband med pilegrimsferda. Alle dei eg har snakka med, tek del i feiringa av desse to høgtidsdagane. Dei får òg utan problem fri frå skulen desse dagane i skuleåret, og fråversreglementet er slik at fri til feiring av religiøse høgtidsdagar som fell i sjølve skuleåret, ikkje blir registrert som ordinært fråver frå skulen. Alle eg intervjuar, var nøgde med korleis systemet fungerte på skulane med omsyn til fri for å feira desse to dagane.

Som nemnt ovanfor fastar mange av respondentane mine i samband med ramadan. Det gjeld alle som reknar seg som praktiserande. Ingen av desse gir uttrykk for at det skapar store problem for dei at dei fastar, men dei seier at dei blir mindre konsentrerte på skulen

i denne perioden. X1 fortalde at ho fasta den dagen eg intervjuar ho for å ta igjen for at ho ikkje fasta i førre ramadan då ho var gravid. Y2 seier at han har opplevd at lærarane på skulen tek omsyn ved at dei let prøver som han har teke mens han fastar, telja mindre enn andre prøver viss det viser seg at det er større avvik i prestasjonar.

Når eg har spurt respondentane om fasten, er det først og fremst dei ytre trekka ved fasten som det å ikkje eta og drikka eg har vore oppteken av fordi det er dette som særleg verkar inn på skulesituasjonen. Det tyder likevel ikkje at desse elevane er umedvitne om andre sider ved fasten. Det er interessant at Y9, som har teke eit oppgjær med ein strengt regelbasert praktisering av islam, sjølv fastar og framhever to for han svært viktige sider ved fasten når eg spør han kva sider ved religionen han praktiserer: “Eg faster selvfølgelig. Fasting for meg er veldig sunt. Samtidig gir det meg et inntrykk av de fattige som sulter hver dag”. Han vektlegg altså både det helsemessige aspektet og det medmenneskelege utan å nemna noko eksplisitt om det reint religiøse i høve til konsentrasjonen om å koma nærmare Allah gjennom bøn og lesing av Koranen. Dette kan tyda på at han vektlegg dei sidene ved fasten som er lettast å forklara rasjonelt.

Fleire av dei praktiserande er opptekne av å be fem gonger til dagen. For nokre av dei er det problematisk å gjennomføra. Det er særleg på vinteren det ikkje er så lett. Eitt døme viser dette klart: 1. desember 2007 kom den første bønnetida, fajr, kl.07.28 i Stavanger, eit tidspunkt då dei fleste er på veg til skulen. Den andre bøna, dhur, kom kl.12.28, altså midt i skuledagen og den tredje, Asr, kl.14.07, altå før skuledagen er slutt. Det er mogeleg for muslimar å ta igjen bøner om kvelden, men dei mest religiøst aktive ønskjer å kunna gjennomføra bønene omtrent på det tidspunkt som tabellen tilseier. Dersom det ikkje er lagt til rette for det på skulen, er det klart at det skapar problem for dei som ønskjer å be.

To av jentene ønskte seg svært sterkt eit rom der dei kunne be. På skulane dei går på, seier dei det er vanskeleg å finna eit slikt rom, og dei har planar om å koma med eit slikt ønske til lærarane. X1 seier at ho ikkje treng å gå ut av timane for å be, men kan gjera det

i friminutta berre ho har ein plass ho kan vera i fred. Det ser ut til at dette hadde svært mykje å seia for desse tre jentene fordi dei tok dette opp heilt i byrjinga av samtalan før eg hadde fått tid til å stilla eit einaste spørsmål. X7, som ikkje ber regelmessig, seier at ho kanskje hadde gjort det viss det hadde vore ein plass på skulen der ho kunne gjera det. Elles verkar det som at dei som er mindre aktive muslimar, ikkje er opptekne av det med å be i skuletida.

X4 og X5 har andre erfaringar. Dei fortel at skulen har lagt svært godt til rette for at dei kan be i skuletida. Då dei fremja ønske, var til og med ein frå administrasjonen på skulen med rundt i skulebygningen for å finna det rommet som egna seg best. Dei fortel òg at det har hendt at lærarar har spurt dei om ikkje tida for neste bøn er inne og at dei slik har blitt minna om bønetida. Elles har X6 ei litt anna haldning. Ho seier at ein ikkje kan forventa at skulen finn ordningar for ein liten minoritet på elevar. Ho seier ho skjønar at det ikkje er lett for skulen å finna ledig rom når det berre er tre-fire elevar det er snakk om.

Dei som ikkje praktiserer religionen i særleg grad, opplever ingen problem i høve til skulen på dette området. Dei er nøgde når dei får fri i samband med høgtidene. Y2 og Y9 som eg har plassert i gruppa “progressives” ber ikkje regelmessig og ser difor ikkje manglande stad for å be som noko problem. Dei andre har som eg har vist varierende erfaringar. Viss dei må kjempa for til dømes å få ein plass å be, er det klart at dei fort erfarer at dei blir sett på som “dei andre”. Det kan verka som dei ikkje får heilt gjennomslag for at dette er noko som er svært viktig for dei.

5. Muslim i møte med medelevar og skule

I dette kapittelet vil eg først gå inn på korleis dei muslimske elevane skil mellom religion og kultur i møte med spørsmål dei ofte får frå medelevar. Så vil eg sjå litt på kva erfaringar dei har i møte med i første rekkje medelevar og i nokre tilfelle lærarar på bakgrunn av at dei er muslimar. I denne samanhengen vil eg òg ta med litt om korleis dei eg har intervjuar ser på tilhøvet mellom forventningar frå foreldre og forventningar frå skule og medelevar.

5.1 Skilje mellom religion og kultur eller?

Eit par av dei som reknar seg som praktiserande muslimar i undersøkinga mi, er svært opptekne av å skilja mellom religion og kultur. Dei gjer det på same måte som Basim Ghozlan som eg trekte fram i innleiingskapittelet. Y3 er til dømes ivrig etter å få fram at ulike typar kvinneundertrykking som til dømes tvangsekteskap, ikkje har noko med islam å gjera, men er ein del av kulturen i nokre land. Det same seier han om omskjering. X7 gir uttrykk for akkurat dei same tankane. I dei heile opplever fleire av elevane det som urettvist at spørsmål som dei som er nemnt her, blir knytte til islam i norsk samfunnsdebatt. Spørsmål om omskjering og tvangsekteskap er tema dei òg hevdar dei møter i skulesituasjonen. X4 og X5 seier at dei har fått direkte spørsmål om dei er omskårne og skal tvangsgiftast i samband med at desse temaa har vore diktuterte i klassen. For desse er det sjølvsagt at emne som omskjering og tvangsekteskap er noko som ikkje har med islam å gjera. Sissel Østberg skriv i *Muslim i Norge* at ho i si undersøking av unge med pakistansk bakgrunn har funne den same måten å skilja mellom religion og kultur på, og at dette er ein vanleg måte å tenkja om desse spørsmåla på (Østberg 2003: 145). Kari Vogt er inne på det same når ho skriv: “Det virker som diasporasituasjonen har skjerpet oppmerksomheten om hva som er “rett islam”, og hva som er lokal, muslimsk tradisjon eller “skikk og bruk” farget av en lokal religiøs kultur” (Vogt 2005: 167).

Ein annan innfallsvinkel til tilhøvet mellom religion og kultur ser me hos Y5 som knytter islam til sin eigen kulturelle identitet. På spørsmål om kor viktig islam er for han, seier han: “Troa mi er slik, jeg skal alltid skal ha den”. Han grunngir dette med at han kjem frå det han kallar ein høgtståande familie og at det for han er heilt sjølvsagt at han er muslim sjølv om han seier at å ikkje eta svinekjøt er den einaste regelen han følgjer. Y10 knytter det å vera muslim til at han kjem frå eit muslimsk land. Sjølv om han ikkje reknar seg som praktiserande muslim, strekar han under at han er “muslim i hjartet sitt”. Han gir óg uttrykk for at han opplever ei spenning mellom slik han må oppføra seg som muslim heime og korleis han opptrer på skulen. Heime må han be sjølv om han ikkje vil det, mens på skulen er han ein annan når det gjeld tilhøvet til religionen. Me ser at denne respondenten ser religionen som ein del av den kulturen han tilhøyrer.

5.2 Generelle synspunkt på å vera muslim på skulen

I alle intervju stilte eg respondentane eit generelt spørsmål om kva erfaringar dei hadde med å vera muslim på skulen. Her fekk eg svært ulike svar, men det var meininga at respondentane sjølve skulle få fridom til å koma fram med det som var viktig for dei. Dette gjer det sjølvsagt vanskeleg å samanlikna svara. Likevel meiner eg det er viktig å få fram erfaringar som ikkje er styrte av mine konkrete spørsmål om ulike sider ved deira erfaringar i rolla som muslimar på skulen.

Eit trekk som går igjen blant respondentane er at dei generelt erfarer at dei blir godtekne for den dei er på skulen. X3 seier at det som kjenneteiknar hennar erfaringar av klassen og skulen er at alle blir behandla likt om dei er muslimar eller ikkje, og at ho er veldig nøgd. Det å ha blitt møtt av medelevar som ser på dei muslimske elevane som såkalla vanlege elevar, blir nemnt av fleire. Ein av respondentane seier dette om sine erfaringar med å vera muslim på skulen: “Det er greitt; her har me et godt samfunn. Internasjonale elever har jo gått på denne skolen i mange år, og norske elever er vant til å se de. Me prøver å integrere mellom norske og utenlandske elever, og det funker synes eg”. Desse

erfaringane kom fram då eg stilte det opne spørsmålet om korleis han erfarte det å vera muslimar på skulen.

Ordet respekt går igjen hos fleire respondentar. Sjølv om det ikkje er mange andre med muslimsk bakgrunn på skulen han går på, seier Y2 at han blir møtt med respekt både av lærarar og medelevar: ”Folk respekterer meg for den eg er. Det er eg fornøyd med”. Eit par respondentar nemner òg at den gjensidige respekten er viktig for dei. X4 seier: “Vi har respekt for de valgene andre gjer. Det som er viktig er at vi respekterer hverandre”. X7 seier på same måte at ho forventar at medelevane skal respektera ho, og då må ho respektera dei. Ho uttalar dette i samanheng med at ho er inne på ulike syn på samlivsspørsmål blant elevane. Slik både stiller ho krav til medelevane og seg sjølv i høve til det faktum at ho møter ulike synspunkt på viktige spørsmål.

Desse erfaringane av møte med medelevar liknar på dei Hildegunn Valen Kleive har funne i undersøkinga eg viste til i kapittel 1. Dei erfarte med nokre unntak at dei blei behandla likeverdig med etnisk norske ungdomar, og akkurat som respondentane mine, var det noko dei framheva sterkt.

Dei som ikkje praktiserer religionen sin i særleg grad, melder om få problem på skulen i høve til at dei er muslimar. Y4 og Y7 gir til dømes ikkje uttrykk for å ha reflektert noko særleg over kva erfaringar dei har på skulen i rolla som muslimar. Dei hevdar at dei ikkje har møtt særlege problem. Y4 seier at han opplever det heilt normalt å vera muslim på skulen. Y7 svarar “heilt fint” på det same spørsmålet. Ingen av dei seier altså at dei tykkjer det skapar problem for dei at dei har muslimsk bakgrunn og hevdar at dei ikkje har vore utsett for direkte diskriminering i skulesamanheng av den grunn, og dei seier at religion sjeldan er eit tema i klassane deira og at dei sjeldan diskuterer religiøse spørsmål med medelevane sine. Det verkar som at religionen ikkje spelar nokon særleg viktig rolle i skulesamanheng for Y4 og Y7 og at dei difor kanskje ikkje heller har reflektert så mykje

over dette. Det er òg slik at skuleklassar er svært ulike og at spørsmål knytte til religion ikkje kjem like mykje opp i alle klassar.

Det er ikkje så mange som peiker på konkrete positive erfaringar på skulen. Her er det klart at spørsmålet er så ope at det kanskje er vanskeleg å henta fram konkrete hendingar, men det kom likevel fram eit par interessante trekk. X4 og X5 nemner dei gongene dei ikkje blir sett på som “dei andre” som noko av det mest positive i høve til medelevar. X4 fortel om ein dag dei sat fleire elevar saman og diskuterte homofile prestar og homofile imamar. Då opplevde ho at hennar synspunkt blei tekne like mykje på alvor som alle andre sine og at dei diskuterte saman utan å tenkja på at dei tilhørte ulike religionar.

På spørsmål om han har hatt positive opplevingar på skulen i rolla som muslim, svarar Y8 at han har fått positive kommentarar i høve til at det i islam er forbod mot bruk av alkohol. Dette er einaste gong i intervju mine at ein respondent nemner at andre i skulesamanheng har reagert positivt på islamsk etikk. To av jentene nemner òg lærarar som har støtta dei og vist dei særleg omsorg i høve til å finna seg til rette på skulen, som gode erfaringar.

5.3 Mange spørsmål frå medelevar

Fleire av respondentane mine opplever det òg positivt at dei får høve til å svara på spørsmål frå medelevar. Det er særleg dei religiøst aktive som tilhører dei med et tradisjonelt syn på islam og som sjølve opplever at dei har god kunnskap om kva dei trur på, som opplever spørsmål slik. X4 og X5 uttrykker klart at dei er glade for at medelevar spør dei om kva dei trur på som til dømes kvifor dei fastar. Y4 seier at han likar svært godt å diskutera religion. I intervjusituasjonen verka han svært utadvendt og engasjert, og han fortalde at han særleg likte å diskutera religion med lærarane og opplevde å bli teken på alvor. X6 seier òg at ho likar å svara på spørsmål: “Eg er svært open for spørsmål”. Det er spørsmål om korleis og kvifor ho praktiserer religionen som ofte dukkar opp, seier ho. Akkurat som Y4 verkar ho svært utadvendt og som ein person med

mykje kunnskap om religionen sin. Det er heilt tydeleg at elevar som gir uttrykk for at dei kan mykje om det dei trur på, som X4, X5, X6 og Y4, er mest positive til ulike typar spørsmål frå medelevar. Under intervjuva verka det for meg som at dei var stolte av det dei trudde på og at dei såg på spørsmål frå medelevar som positivt.

5.4 Tilbakehaldne med å fokusera på religion

Det er likevel ein annan interessant tendens å trekkja fram som ikkje berre gjeld dei respondentane eg har nemnt i avsnittet ovanfor. Y5 som seier at det ikkje er noko problem å vera muslim på skulen, seier samstundes at det går greitt fordi “vi oppfører oss ikkje som skikkelig seriøse muslimer her”. Y4 seier at han held det for seg sjølv når han fastar for å unngå å måtta svara på spørsmål frå medelevar. Det er ikkje noko som andre treng å vita noko om, seier han. Han seier òg at han ikke har noko ønske om å kunna praktisera religionen på skulen “for når en gjør ting forskjellig fra andre, så vil andre se rart på deg”. Dette tyder på at det i nokre klassar kan vera liten aksept for å vera religiøst aktiv, og at ein skil seg ut dersom ein ope praktiserer religionen sin.

Me finn nokre av dei same tankane hos Y1 som er praktiserande muslim. Han er òg oppteken av å ikkje skilja seg ut. Han seier han mange gonger prøver å unngå å koma opp i diskusjonar om religiøse spørsmål. Han har opplevd at medelevar har fleipa med religionen og eigentleg stiller spørsmål utan at dei er seriøst interesserte i å få kunnskap. Som døme trekkjer han fram det ein medelev sa ein gong i samband med ein diskusjon om islam og kvinneundertykking. Medeleven sa at grunnen til at muslimske kvinner brukar hovudplagg er at “guden din er redd og vil ikkje visa kvinnene sine”. Kommenterarar av denne typen har gjort at han seier han er tilbakehalden med å gå inn i diskusjonar om islam på skulen.

5.5 “Me blir nøye observert”

X4 og X5 har opplevd at dei har blitt nøye observert av medelevar. Særleg godt merka dei

det då dei byrja på vidaregåande, fortel dei: “Det er helt tydeleg at når me starter i en ny klasse, blir me nøye observert: Hvordan er de?, Smiler de?, Ler de?” Dei fortel vidare at dei opplever at medelevane har eit spesielt fokus på korleis dei oppfører seg og reagerer i ulike situasjonar. Sjølv om dei ikkje får vondskapsfulle kommentarar frå medelevar, opplever dei eit slags press i dette at dei heile tida føler at dei blir følgt med argusauge. Slik har X4 og X5 erfart å bli sett på som “dei andre”, dei som skil seg ut frå majoriteteten. Men som nemnt oanfor har dei óg andre positive erfaringar.

5.6 Plagsomme spørsmål, trugsmål og bruk av hovudplagg

To av jentene som brukar hovudplagg, X6 og X7, merker at dette ofte blir tema for spørsmål frå medelevar. Det som er litt spesielt for desse to, er at dei har valt sin eigen utforming på hovudplagget, men elles går dei i klede som ikkje skil dei frå andre norske ungdomar. X7 opplever spørsmål omkring hovudplagg som plagsomt når ho seier: “At eg går med sjal blir hele tiden et sentralt tema å ta opp”. Dei tre andre som går med hovudplagg nemner ikkje dette som noko problem. Det einaste er X4 som nemner at ho får spørsmål om ho til dømes dusjar med sjal. Ho ler sjølv litt av dette spørsmålet og viser slik at slike spørsmål bryr ho seg lite om.

X6 har opplevd at ein medelev kom med trugsmål for å få ho til å ta av hovudplagget i eit friminutt. Ho opplevde at guten som truga henne, brukte som argument at ei anna muslimsk jente som var til stades, ikkje brukte hovudplagg. X6 valde å halda seg i ro, og til slutt gjekk guten. Dette er den einaste episoden av aggressiv karakter som eg har fått kjennskap til under intervjuet.

5.7 “Eg er muslim, men ikke alle muslimar gjer det same”

Y8 hevdar at når diskusjonar om islam og vald kjem opp, får det han til å føla seg annleis: “Når vi diskuterer muslimar og det som skjer i verda, kva muslimane gjer, tenkjer eg ja, eg er òg muslim, men ikkje alle muslimar gjer det same. Eg har eigentleg ikkje noko med

det¹⁹ å gjera, for eg er eigentleg som alle dei andre i klassen”. Dette syner at han opplever det problematisk å skulla bli stilt til ansvar for noko som er heilt framandt for han.

Nokre av dei same tankane gir X4 og X5 uttrykk for. X4 seier:

“Hvis me gjør noe feil, blir det mer oppmerksomhet rundt det enn hvis noen av de andre i klassen gjør noe galt. Me blir sett på som muslimar, ikke som enkeltpersoner som de andre. Alt som eg gjør, gjer eg som muslim, utlending eller innvandrer, og då må eg vere ekstra oppmerksom for ikkje å skade islam og vere årsak til fordommer, så av og til blir det litt vanskeleg å vere muslim på skolen av den grunn”.

Vidare seier ho at dei kan få spørsmål av typen: “Dere skal vel ikkje vere med på tur?” i samband med ein overnattingstur klassen skulle ha. Eit anna døme X5 nemner, er ein kommentar ho fekk frå ein medelev i samband med at ho hadde fått ein god karakter på ein prøve: “Dere pleier jo ikkje vere så flinke?” Slik opplevde ho at medelevar hadde eit bilete av henne som muslim som ikkje passa med det å vera fagleg flink. X7 fortel om ei liknande oppleving i samband med at ho spelte på skulelaget i volleyball som vann ei turnering. Etterpå sa ein av lærarane at det var flott at ho spelte så godt og var med på laget sjølv om ho var muslim.

X4 opplevde òg ein gong i samband med diskusjon om val av høgare utdanning at ein lærar møtte ho med utsegna: “Du er ikkje ein vanleg muslim, du er ein moderne muslim”. Slik opplevde ho responsen på yrkesval som eit teikn på at ho eigentleg tilhørde ein bakstreversk religion som ikkje er moderne. Alle desse erfaringane eg har trekt fram her, viser at nokre av dei muslimske elevane blir utsett for ei slags stereotypisering. Medelevar og lærarar ser i desse tilfella islam som éin storleik og overfører så sine stereotype bilete av religionen på dei unge muslimane. Når det gjeld lærarar, er det berre dei to tilfella eg har nemnt her som har blitt trekt fram av respondentane.

¹⁹ Det er utifrå samanhengen i intervjuet tydeleg at han tenkjer på terrorisme

5.8 I møte med innvendingar mot islam på skulen

I dette og dei to neste avsnitta vil eg peika på nokre av dei konkrete innvendingane mot religionen sin som unge muslimar møter i skulesamanheng. Dei fleste innvendingane eg trekkjer fram her, er innvendingar dei muslimske elevane har møtt i diskusjonar i klassane sine når islam har vore tema. Sjølv om fleire, som eg har vist ovanfor, er positive til å svara på spørsmål, er det ikkje alle som alltid opplever det positivt å måtta svara på spørsmål. Y2 seier:

“Ofte kommer det opp såne store ting i media og sånn om i islam då, ikkje alltid positivt, ofte negativt, så då er det alltid elever som kommer og spør meg om ting, ka eg vett om det, ka eg meine, og eg er ikkje alltid sånn tilfreds med det eg, eg vise jo ikkje heile islam, ein person er jo ikkje lik som alle dei andre på ein måte”.

Her blir det meir å måtta stå til ansvar for det som blir erfart som generaliserte klagemål mot religionen og ikkje spørsmål medelevane er interessert i å få svar på. Dette er ei erfaring som Christine Jacobsen òg trekkjer fram når ho skriv at dei muslimske elevane måtte svara for religionen sin på skulen og at dei blei utfordra og stilt til ansvar for “islam” og “muslimar (Jacobsen 2002: 123)

5.9 “Med ein gong dei høyrer islam, tenkjer dei Osama bin Laden”

Den innvendinga mot islam som dei unge muslimane eg har intervjuet oftast møter på blant medelevar, er påstanden om at terror blir godteke i islam. Her er det ikkje noko klart skilje mellom dei som er praktiserande og dei som er mindre aktive, men det er berre gutane blant respondentane som tek opp spørsmålet om terror. Dei kjem inn på dette på ulike måtar i intervjuet. Y9 tek det opp i samband med det generelle spørsmålet eg stilte om kva erfaringar dei har som muslimar på skulen. Y5 svarar følgjande på mitt spørsmål om han ha fått kritiske kommentarar fordi han er muslim: “Med en gang de hører islam, tenker de på Osama bin Laden”. Når eg spør Y2 om det er konkrete saker han blir utfordra på, svarar han litt oppgitt at det som går igjen er jihad og at når andre elevar brukar dette omgrepet, er det synonymt med bruk av vald. Det er tydeleg at skuldingar om at islam fremjar terror verkar urettvise på dei muslimske elevane. Y9 framhever at

islam ikkje dreier seg om å øva vald. Samstundes er han kritisk til andre muslimar: “Men det er nok slik at det er noen folk i Midtøsten som har gjort alt de kan for å komme i media og som har klart å skitne til religionen vår”. Her ser me altså tydelege døme på korleis tilhøve utanfor skulen er med og påverkar korleis dei muslimske elevane erfarer skulekvardagen, men òg at Y9 viser at han klarer å sjå at det kan finnast fleire årsaker til skuldingane frå medelevar.

Kvifor det nesten berre er gutane som tek opp spørsmålet om terrorisme, er ikkje lett å gje eit eintydig svar på. Det kan vera at gutar og jenter blir møtt med ulike innvendingar, og at dei innvendingane jentene erfarer sterkast, er dei som dreier seg om ytre kjenneteikn som klesplagg. Her skal eg likevel vera varsam med å trekkja for vidtgående konklusjonar fordi materialet mitt er lite, og eg må vera open for at spørsmål omkring terror kanskje engasjerer gutar meir enn jenter og at det i tillegg kan vera tilfeldig at det berre er gutar som tek opp dette.

5.10 Muhammad-karikaturane

Det er først og fremst i faga samfunnslære og religion at diskusjonar om islam og vald kjem opp ifølgje dei eg har intervjuet. Eit tema som til dels har samband med spørsmålet om terror og vald, er dei omstridde karikaturteikningane som blei offentleggjorde først i Jyllandsposten hausten 2005 og som igjen blei vist i danske media våren 2008. Dei fleste intervju mine blei gjort før den siste trykkinga av teikningane i mars 2008, og det kan vera årsaka til at berre to av elevane tok opp dette temaet. Det var elevane sjølve som kom inn på temaet i samband med mitt generelle spørsmål om erfaringar med å vera muslim på skulen. Det var spesielt ei av jentene og ein av gutane som brukte litt tid på karikaturteikningane. X7 seier at teikningane blei mykje diskutert i klassen ho gjekk i for to år sidan og at ho møtte manglande forståing for at ho var kritisk til teikningane. Ho held vidare fram at det var mange i klassen hennar som ikkje ville forstå, og at dei eigentleg ikkje ville ha kunnskap om temaet, men heller bruka det for å visa kor ille religionen hennar var. Til slutt seier ho at sidan medelevarane ikkje var opne for å prøva å

forstå henne, gav ho opp. Y2 har hatt andre erfaringar med temaet. Han var blant dei som eg intervjuar etter den siste offentleggjeringa våren 2008, og han seier at han fekk støtte i klassen han går i for synspunkta sine på karikaturteikningane då dei hadde ein diskusjon om temaet. Igjen ser vi altså korleis ei sak som blir sterkt fokusert i media, er med og skapar utfordringar for muslimske elevar der dei lett kjem i forsvarsposisjon og må prøva å forklara kvifor noko som verkar uforståeleg for mange nordmenn, er ei viktig sak for mange muslimar. Reaksjonar dei møter frå medelevar, er som me ser likevel ikkje eintydige.

Undersøkinga mi viser at det i stor grad er dei sakene i media som gir eit negativt bilete av islam som dei muslimske elevane blir konfrontert med i skulesituasjonen. Y5 seier direkte at “media gjør stort inntrykk på folk”, og at det biletet media teiknar av islam, er svært negativt. I tillegg til temaa vald og karikaturteikningar kjem Y4 og X4 inn på steining, omskjæring og kvinneundertrykking. Dette er tema som i stor grad får merksemd i media. Eit par av elevane opplever det som nemnt ovanfor nyttelaust å diskutera desse temaa i klassen fordi dei ikkje-muslimske som er aktive i diskusjonane, er lite interessert i å høyra på kva dei muslimske elevane har å seia. Unnataket er Y2 som eg har nemnt ovanfor.

Det er ikkje noko som tyder på at dei praktiserande unge muslimane har noko imot å diskutera spørsmål som har med religion å gjera, men det er fleire som verkar leie av å måtta svara på dei same spørsmåla heile tida og av å bli møtt med det dei opplever som usaklege spørsmål. Funna mine på dette punktet stør opp under det Christine M. Jacobsen òg har peika på: “Knyttet til det å bli konstruert som den “andre”, er også opplevelsen av å bli puttett i bås med en rekke mennesker man ikke selv identifiserer seg med, og som man ikke ønsker å bli identifisert med” (Jacobsen 2002: 100). I tillegg ser vi at særleg eit par av jentene har blitt møtt med ein type stereotypisering der medelevane forbind muslimske elevar med det å prestera svakt på faglege prøver på skulen.

5.11 Tilhøvet mellom gutar og jenter

Nokre av elevane med muslimsk bakgrunn har opplevd sider ved måten etnisk norske elevar kommuniserer på, som framand. X6 seier at ho ikkje har opplevd nokon form for diskriminering på skulen og at ho trivst svært godt saman med medelevane, men det som likevel kan vera litt vanskeleg, kan vera måten andre elevar kommuniserer på. I den samanhengen nemner ho at dei fleste er svært opne i omtalen av seksualitet.

Y9 fortel òg at han opplevde det som vanskeleg å skulla ha nær kontakt med jenter då han byrja på vidaregåande skule:

“Det å befinna seg med og vera i samtaler med jenter og gå på klassefester var vanskelig Samtidig var det ei ekkel kjensle, for du trudde det var noe frykteleg galt som skjedde, men jo mer du integrerer deg i det der, jo mer normalt blir det. Positivt har det vært at selv om du har den bakgrunnen du har, så får du så mye velkomst”.

Dette fortel Y9 blei det han opplevde som positive skritt mot ei meir liberal haldning og i tillegg eit nytt syn på eigen religion.

5.12 Ulike forventningar

Eg har allereie ovanfor vore innom korleis Y9 opplever ein konflikt mellom ei streng praktisering av religionen og eige ønske om å praktisera religionen meir liberalt som han seier. Y5 har erfart noko av det same. Han fortel at heime må han oppføre seg det han kallar muslimsk. På spørsmål fra meg om det fører til konflikhtar for han svarer han at når han er saman med venner treng han ikkje oppføra seg slik i det heile tatt. Vidare fortel han at han ikkje kan fortelja dei vaksne om det han driv med i fritida, særleg tilhøvet til alkohol. Då “klikkar dei”, seier han, og han meiner det er vanleg at muslimsk ungdom drikk alkohol utan at foreldra veit om det. Desse erfaringane er ikkje direkte knytte til skulen, men likevel viktige å vera klar over fordi dei viser at muslimske elevar i ein del tilfelle kan oppleve konflikt mellom det foreldra forventar og det vennene ventar av dei. Konflikten kan òg dreia seg om det elevane lærer på skulen og det foreldra står for. Ein slik konflikt kan bli ekstra stor når kulturforskjellane er store. Den kjende norske

politikaren og muslimen Afsan Rafiq tek i boka *Utfordringer og muligheter* (2008) opp denne utfordringa. Ho karakteriserer minoritetskulturen med utgangspunkt i den pakistanske kulturen ho har bakgrunn i som ein vi-kultur der det kollektive med til dømes familiesamhald er viktig, mens den individorienterte jeg-kulturen dominerer i Noreg. Her kan det ifølgje Rafiq lett oppstå konflikhtar: “Risikoen for konflikter er ekstra høy når barna blir voksne og skal ta stilling til spørsmål om utdanning og ekteskap, fordi “jeg” og “vi”-kulturen ofte står langt fra hverandre på disse områdene, spesielt når det gjelder jenters rettigheter” (2008: 153-154). Ho seier vidare at konfliktane blir minst i familiar der foreldra har utdanning, har lært norsk og blitt kjent med storsamfunnet dei lever i. Biletet Rafiq teiknar av “vi”- og “jeg”-kultur er nok litt forenkla, men konfliktane ho tek opp bør vi vera merksame på, særleg sidan biletet blir teikna av ein person som kjenner det pakistansk-muslimske miljøet i Noreg frå innsida. Det stemmer godt med det den eine respondenten eg viser til i dette avsnittet beskriv.

5.13 Nokre tankar om den rollen media speler

Det er klart at media har spelt ei viktig rolle når det gjeld det fiendebiletet som i ein del tilfelle har blitt bygd opp mot islam i samfunnet vårt, og i skulesituasjonen blir elevane som eg har vist ovanfor konfrontert med desse fiendebileta. Eit trekk ved det Clinton Bennett kallar det postmoderne samfunnet,²⁰ er at media former oppfatninga me har av samfunnet. Det er då dramatiske hendingar som ofte får mest plass og inntrykk frå desse som sit sterkast igjen. 11.september-angrepet mot World Trade Center og opptøya etter karikaturstriden har heilt klart vore med og forma mange av dei innvendingane mange menneske i den vestlege verda har mot islam. Det same har fokuset på tvangsekteskap og kjønnslemlesting. Det er gjennom dei intervjuja eg har gjort, blitt tydeleg at desse temaa i stor grad påverkar dei erfaringane muslimske elevar gjer i skulen, særleg i høve til medelevar.

²⁰ Eg har skrive litt om dette i kapittel 2.5

Det er ikkje forska så mykje på dekninga av islam i media i Noreg. Det einaste eg har funne er ei masteroppgåva av Sindre Storvoll (2007 URL) der han ser på dekninga av islam i norske aviser. Konklusjonen hans var at islam fekk mykje meir negativt fokus enn kristendommen. Det er i tillegg klart at grupper som er i ein minoritetssituasjon kan oppleve medieoppslag der religionen blir knytt til dei temaa eg har nemnt her som både sårande og provoserande. Det kan kanskje føra til at dei blir mindre merksame på meir positive oppslag om religionen deira, og det skal svært mykje til for å oppvega det biletet som blir i skapt av media gjennom fokus på dei dramatiske hendingane eg har nemnt ovanfor.

Me ser elles at dei muslimske elevane eg har intervjuat, er svært opptekne av å distansera seg frå alle oppfatningar og personar som vil kopla islam med vald og tvang. Dette er ein tendens som me har sett svært tydeleg blant muslimar etter åtaket på World Trade Center og etter mykje av det fokuset som har vore på Al-Quaida. Dei muslimske elevane eg har intervjuat, forkastar ei kvar forståing av islam som kan kopla religionen til aksept for valdelege handlingar, og det er difor dei òg blir så oppgitte over stadig å møta denne typen innvendingar mot religionen deira.

5.14 Skulen som møteplass

Christine M. Jacobsen hevdar etter å ha gjort feltarbeid blant unge muslimske jenter i Oslo at ”det er slående hvor viktig skolen er som kontekst for erfaringer med å bli sett på som annerledes og å bli holdt til ansvar for kulturelle og religiøse praksiser (2002: 109). Ho seier vidare at det ”kan ha sammenheng med at skolen er den arena hvor det er mest kontinuerlig samhandling mellom unge muslimer og andre norske” (2002: 109).

Utifrå undersøkinga eg har gjort, er det ikkje tvil om at det biletet Jacobsen teiknar er ein del av kvardagen til unge muslimar i den vidaregåande skulen. Men det er ikkje heile biletet, iallfall ikkje i det geografiske området eg har henta respondentar frå. Det er ein fare for å teikna eit bilete av muslimske ungdomar for mykje som offer for negativ

fokusering i skulesamanheng. Det er òg ein fare for å sjå på muslimske ungdomar som ei gruppe, og her er det viktig å få fram at dei er minst like forskjellige som andre ungdomar, og skulekvardagen deira derfor òg svært forskjellig. Skulen kan òg fungera som ein arena der unge muslimar på ein positiv måte får vist kva dei trur på og kva dei står for.

Det er viktig å streka under at den vidaregåande skulen er ein av mange arenaer ungdomane forhold seg til. Derfor vil det, som ein av elevane eg intervjuar sa, ikkje alltid vera lett å seia om det er skulen eller tilhøve utanfor skulen som påverkar dei erfaringane dei gjer. Denne eleven sa at han hadde blitt mykje meir liberal som muslim etter at han kom til Noreg. Han meinte at det var påverknad frå norske vener som var hovudårsaken, og desse var han saman med både på fritida og på skulen. I tillegg var skulen slik at det var naturleg å ha kontakt med mange ulike menneske, både norske og andre med innvandrarbakgrunn. Dermed var det ikkje alltid lett for han å seia kor stor rolle skulen hadde spelt for han i høve til religiøse synspunkt. Dette viser at skulen står i ein stor samanheng, og at det er viktig å ha dette med når ein kjem inn på spørsmålet om kva grad erfaringar muslimske elevar har frå den vidaregåande skulen.

5.15 Samanfatning

Eg har i dette kapitlet peika på at det er store skilnader på respondentane når det gjeld kor religiøst aktive dei er. Det er tydeleg at eit trekk som individualisering av religionen i samfunnet vårt óg berører unge muslimar og er med på å skapa eit meir mangfaldig bilete av kva det vil seia å vera muslim, og det er tydeleg at fleire reflekterer over korleis dei skal kunna leva med ei religiøs overtyding i eit samfunn som er prega av det som gjerne blir kalla den moderne tilstand der religionen ikkje lenger er sjølvsagt for alle.

Undersøkinga mi viser elles at det ikkje er eit eintydig bilete av korleis dei respondentane eg har intervjuar blir møtt av medelevar. På den eine sida erfarer dei at dei blir møtt med respekt, og ingen seier direkte at dei mistruer i skulesituasjonen. Dei erfarer òg i nokre

samanhengar at medelevar interesserer seg for det dei trur på. På den andre sida blir dei i ein del tilfelle møtt med innvendingar mot religionen deira som dei opplever som urettvise og som gjer at dei føler seg plassert i bås med ytterleggåande krefter innan islam.

Det kan verka som at nokre fleire av jentene enn gutane erfarer at dei blir sett på som “annleis” fordi dei bruker hovudplagg og av den grunn blir møtt med ubehagelege spørsmål. Det ser ut til at gutane i større grad blir møtt med fordomar i høve til islam og terrorisme. Elles er det ikkje lett å peika på område der dei som er praktiserande erfarer tilhøvet til medelevar annleis enn dei som ikkje praktiserer religionen sin.

Det er enkelte teikn på at nokre er tilbakehaldne med å delta i diskusjonar om religiøse spørsmål fordi dei opplever at dei lett blir stigmatiserte og fordi dei ikkje alltid blir tekne på alvor av medelevar. Det er svært tydeleg at negative medieoppslag om islam òg får følgjer for diskusjonar i skulen. Ikkje-muslimar hentar desse sakene fram og konfronterer dei muslimske elevane med dei. Slik blir dei muslimske elevane offer for båstenking, noko som hindrar ein vidare fruktbar diskusjon. Nokre av dei muslimske elevane som X4 og Y4 som verka å ha gode kunnskapar om islam, ser likevel ut til å klara å takla også slike diskusjonar, og dei gir uttrykk for glede over å kunne forklara kva dei står for.

Nokre av dei muslimske elevane opplever konflikhtar mellom forventningar heime og særleg blant venner. Her skil dei minst religiøst aktive seg ut saman med Y9 som delvis har brote med tradisjonell tru og etikk. Både Y5 og Y9 kjem frå heimar der foreldra står for det dei kallar ei streng praktisering av religionen mens dei sjølve ønskjer å leva eit liv saman med vener som ikkje samsvarer med ønska frå foreldra. Då blir valet å anten bryta med foreldra, slik Y9 delvis har gjort eller halda livsførselen hemmeleg for dei slik Y5 har valt.

6. Fag og skulearrangerte aktivitetar

Eg har i det førre kapittelet tatt for meg ein del erfaringar som ikkje er direkte knytte til enkeltfag, spesielle tema eller andre skulearrangerte aktivitetar. I dette kapittelet vil eg gå over til å sjå på erfaringar som er meir direkte knytte til fag og skulearrangerte aktivitetar. Eg vil óg ta opp ulike syn på tilhøvet mellom religion og utdanning innan islamsk tradisjon som eit utgangspunkt for det respondentane mine har trekt fram.

For å setja synspunkta til respondentane inn i ein samanheng er det i samband med nokre av faga og aktivitetane eg trekkjer fram nedanfor naudsynt å kort gjera greie for kva som er bakgrunnen for at nettopp desse faga og aktivitetane kan skapa utfordringar og eventuelt konflikhtar for muslimske elevar. Eg kan likevel ikkje gå grundig inn på ulike læremessige synspunkt. Det ville sprengt ramma for oppgåva og i tillegg teke fokus vekk frå synspunkta til respondentane mine. Når det gjeld musikk, har eg likevel valt å gje ei litt grundigare innføring i ulike synspunkt blant muslimar i Noreg ved å trekkja fram ulike syn som er presentert på nettstadene til islam.no og World Islamic Mission. Eg gjer dette fordi temaet islam og musikk ikkje har vore så mykje fokusert tidlegare.

6.1 Islam og utdanning

Ein av dei elevane eg har intervjuja, X6, kom inn på at det i islam er eit positivt syn på kunnskap. I intervjuet kom det fram at ho hadde solide kunnskapar om religionen sin og at ho hadde reflektert over tilhøvet mellom tru og utdanning og såg i religionen ein inspirasjon til å ta utdanning. Ho viste til at det i sunnaen er eit svært positivt syn på utdanning for å kunna leva eit liv etter Allahs vilje. Ho knytte dette særleg til biologifaget som eg kjem tilbake til nedanfor i avsnittet om naturfag. Nå kan det sjølvstundt vera at denne eleven var ute etter å gje meg eit positivt syn på islam, men ho la for dagen ein slik iver i å få fram poenget med det positive synet på kunnskap i religionen sin at eg uansett fekk inntrykk av at dette var noko som var viktig for ho. Elles kan ein ikkje forventa at dei fleste elevane er istand til å koplare religion og eige liv på same måte som denne eleven, men fleire av respondentane mine, både dei som studerte yrkesfag og allmennfag

og dei mest religiøst aktive og dei mindre aktive, gav uttrykk for at utdanninga var viktig for dei. Eg fann heller ikkje noko skilje mellom gutar og jenter når det gjaldt synet på om det å få seg ei utdanning var viktig.

6.2 “Eg har ikkje dei tankane”

Før eg går over til å sjå på kva respondentane mine seier om konkrete fag og aktivitetar, vil eg gripa fatt i ei meir generell utfordring som Y1 tok opp. Han gav uttrykk for at det kunne vera vanskeleg å delta i nokre typar diskusjonar og gjera enkelte oppgåver på skulen. Han nemnte to døme på det. Det eine dreide seg om at klassen skulle finna både positive og negative sider ved å bu saman utan å gifta seg. “For meg er det heilt unaturlig å tenke slik”, sa denne eleven. For han kunne det å bu saman utan å vera gift aldri sjåast på som noko positivt. Det same problemet oppstod for vedkomande ein gong då læraren stilte spørsmål til klassen om kvifor unge drakk alkohol og kva som frå ståstaden til inge menneske kunne vera positivt med det. “Eg har ikkje de tankene” var reaksjonen til eleven eg intervjuar. På spørsmål frå meg om kva denne eleven gjorde i slike situasjonar svarte vedkomande at då blei han sitjande og lytta til dei andre. Det positive som kom ut av det var betre forståing for handlemåtane til medelevane, men òg ei kjensle av å føla seg litt utanfor.

Desse to døma som Y1 trekkjer fram, viser at han har problem med å setja seg inn i problemstillingar som er totalt framande for han. Den refleksiviteteten som Giddens²¹ reknar som grunnleggjande ved den moderne tilstand, ser ikkje ut til å prega denne respondenten fordi religionen i seg sjølv formidlar ei sanning som det er unaturleg å gå utover. Dersom religionen seier at ein ikkje skal bu saman utan å vera gift, blir det meiningslaust å spørja kva som er positivt med denne samlivsformen. Dette er ein måte å forhalda seg til moderniteten på som liknar det Yves Lambert kallar konservativ reaksjon og altså visa til sanningar som ikkje kan overprøvast rasjonelt.

²¹ Eg har gjort kort greie for Giddens’ synspunkt i kapittel 2.2

6.3 Kroppsøving

Kroppsøvingfaget er det faget som har skapt mest diskusjon i høve til muslimske elevar. Det er særleg to saker som er bakgrunnen for diskusjonane: For det første er det spørsmålet om kjønnsblanda grupper i kroppsøvingstimane og for det andre er det spørsmål knytte til dusjing. At desse to sidene ved kroppsøvingfaget er ei stor utfordring kjem klart fram i UDIs rapport om diskriminering og rasisme i Norge 2001-2002 i kapittelet om etnisk diskriminering og rasisme i offentlig norsk grunnskole (2003 URL). I rapporten kjem det fram at det særleg er aktivitetane symjing og dans med påfølgjande dusjing som skapar problem for muslimske elevar i grunnskulen. Det er grunn til å presisera at rapporten ikkje gjeld vidaregåande skule, men utfordringane der er på dette området ikkje særleg forskjellige frå grunnskulen. Likevel er det viktig å vera klar over at det er representantar for innvandrorganisasjonane som uttalar seg i rapporten og ikkje elevane sjølve.

Det var for meg overraskande at ingen av respondentane og særleg ikkje jentene, hadde erfart kjønnsblanda grupper i kroppsøving som eit problem. Nokre av jentene strekte under at dei var opptekne av å vera sømeleg kledde i kroppsøvingstimane, men utover det hadde dei ikkje erfart det som eit problem å ha kroppsøving saman med gutar. Blant gutane var det ikkje nokon som kom inn på kjønnsblanda grupper som eit problem. Eg bør likevel leggja til at ingen av jentene hadde hatt symjing som ein aktivitet i kroppsøvingfaget i vidaregåande skule. Tradisjonelt ønskjer muslimske jenter å ha symjeopplæring i kjønnsdelte grupper. Ein av gutane nemnte at han hadde opplevd at symjing var eit problem for andre muslimske jenter viss dei ikkje fekk ha det i eigne jentegrupper.

Det kan vera fleire årsaker til at kjønnsblanda klassar i kroppsøving ikkje blir opplevd som problematisk blant dei elevane eg har intervjuet. Ei årsak kan vera at elevar på yrkesfagleg studieretning i utgangspunktet ofte går i klassar som har stor overvekt av det eine kjønn. Dermed blir kjønnsblanding eit lite problem. Når det gjeld dei jentene eg

intervjua, gjekk fire av dei i klassar der det var ganske stor overvekt av jenter, men ingen av dei gjekk i reine jenteklasser. Ei anna årsak kan vera at elevane frå andre fag og frå skulen generelt er vande med å vera i grupper der både jenter og gutar er saman. Då blir ikkje situasjonen i kroppsøvningsfaget så ulik den dei erfarer resten av skuletida. Det kan òg ha med det faktum å gjera at dei muslimske elevane tilpassar seg hovudmønsteret for sosial kontakt i Noreg. Utan at det hadde direkte samanheng med kroppsøvningsfaget, sa Y1 at det var umogeleg å praktisera alle sider ved religionen fullt ut sidan han levde i eit samfunn der muslimar var ein minoritet og at det derfor til ein viss grad var naudsynt å tilpassa seg for å kunna leva her. Kanskje er det ei slik tilpassing som skjer i høve til kroppsøvningsfaget.

Spørsmål knytte til dusjing skapte mykje meir engasjement blant respondentane mine, men det er klare kjønnsforskjellar i materialet mitt. Når det gjeld dei mannlige respondentane mine, er det berre ein, Y1, som gir religiøse grunnar for ikkje å bruka garderobe saman med dei andre gutane. Han seier at han løyser dette ved å dusja hos ein slektning som bur like ved skulen. Skulen har ikkje gitt han noko tilbod om eigen garderobe, men han har heller ikkje sjølv sett det som naudsynt.

Ein av dei andre religiøst aktive gutane, Y3, seier at han helst vil gå heim og dusja etter kroppsøvingstimane sidan han bur like i nærleiken av skulen, men han presenterer det som at han føler seg meir vel med det enn å dusja saman med dei andre. Han seier òg at det er fleire muslimske gutar som lar vera å dusja utan at han koplpar noka religiøs grunngjeving til det.

Ein tredje av gutane, Y2, seier at han dusjar saman med dei andre i klassen sjølv om han kjenner til det han kallar regelen om at ein ikkje skal visa seg naken saman med andre av same kjønn. Han uttalar følgjande om det:

“Eg ser ikkje problemet i det (å dusja saman med andre gutar, min merknad). Eg har aldri fått høra koffer me ikkje kan, så eg har ikkje praktisert det. Eg har hørt

det fra en imam, men eg forstår ikkje kva som kan ver problemet med det. Det er der konflikten og kommer for meg Eg skjønner ikkje hva som kan ver gale med akkurat det”.

Me ser altså her at han stiller spørsmål med regelen om ikke å visa seg naken saman med andre av same kjønn, og at han nektar å godta noko som han ikkje har funne ei god forklaring for sjølv om han har høyrte frå ein imam at han ikkje skal dusja saman med andre gutar. Her ser me igjen eit tydeleg døme på at ein person nektar å ta det mange muslimar oppfattar som ein religiøs regel for gitt når han sjølv ikkje finn noka rasjonell grunngeving for han.

Blant dei av gutane som er lite religiøst aktive har eg funne ulike haldningar. Fleire av desse kom ikkje inn på dusjing i det heile tatt i samband med at me snakka om kroppsovingsfaget. For å vera varsam stilte eg då spørsmålet på følgjande måte: “Nokre muslimar hevdar at menn ikkje skal dusja nakne saman med andre menn. Kva tenkjer du om det?” To av dei gav då uttrykk for at dei aldri hadde høyrte at det ikkje skulle vera lov for menn å dusja saman med andre menn. Ein sa at faren hans hadde sagt at det var greitt for han å dusja saman med dei andre på gruppa, men andre reglar gjaldt for søstera hans. Det var eit par av gutane som ikkje er religiøst aktive som sa at dei ikkje var vande med å dusja saman med andre. Ein av dei sa at han dusja med kortbuksene på fordi han tykte det var mest behageleg, men kunne dusja naken viss det var om å gjera. Ein annan sa at han opplevde det ekkelt å vera naken saman med andre gutar. Han reflekterte litt over dette og sa at han trudde grunnen var at det låg i kulturen i heimlandet hans og at det var slik han var oppdratt.

Jentene var meir samstemte i høve til dusjing enn gutane. Alle jentene unntatt ei var opptekne av å ha eigen garderobe. Ei av desse var svært direkte då eg spurde om ho hadde erfaringar på skulen som var direkte knytt til hennar religiøse bakgrunn: “Me har eit stort problem i gymtimen, for vi muslimar har ikkje lov til å dusja sammen”. To andre kom òg sjølv inn på dette utan at eg hadde nemnt kroppsovingsfaget og gav klart

uttrykk for at dei trengte eigen garderobe til dusjing. Då eg spurde om korleis dei hadde løyst problemet til nå, fekk eg til svar at skulen dei gjekk på, hadde lagt kroppsøvingstimane på slutten av dagen slik at dei slapp å ha timar etterpå med tanke på at dei då kunne dusja heime. Denne løysinga var ei jentene langt frå nøgd med fordi dei då måtte reisa frå skulen utan å ha fått dusja og at det ikkje alltid passa å dusja når dei kom heim. Ei av dei andre jentene tykte det var greitt å gå heim og dusja når kroppsøvingstimane var på slutten av dagen. Her ser me altså at det som var ei løysing på utfordringa i høve til dusjing for ei av jentene, ikkje passa for ei anna.

Den av jentene som var minst religiøst aktiv, gav uttrykk for at ho ikkje opplevde det som noko problem å dusja saman med dei andre jentene i klassen:

“Det hadde vore greitt for meg om eg hadde fått det (eigen garderobe, min merknad), men det er ikkje så gale for meg egentlig om eg er me de andre. Eg er sammen med de andre, og det går heilt fint. Kven ville ikkje hatt eigen garderobe?” Egentleg skal du ha eigen garderobe, trur eg, men eg forstår at viss alle skulle hatt det, så var det ganske mange egentlig, så....”.

Denne respondenten har altså eit pragmatisk tilhøve til å dusja saman med andre og trekkjer ikkje inn religiøse argument bortsett frå at ho trur ho egentleg burde hatt eigen garderobe.

Blant jentene er det eintydig at dei mest religiøst aktive ønskjer å kunna dusja aleine, og dei gir religiøse argument for det. Blant gutane er biletet meir samansett. Berre ein av dei brukar religiøse argument; dei andre som ikkje dusjar saman med klassekameratar viser til kulturen dei har bakgrunn i eller at dei opplever det ubehageleg. Her er altså ikke det same tydelege skiljet mellom dei mest aktive og dei andre slik det er blant jentene. Det er ikkje sikkert desse gutane er så ulike etnisk norske gutar på same alder. Det er ikkje uvanleg å vera litt usikker på eigen kropp i den alderen desse elevane er i, og me ser at skiljelinjene ikkje alltid har med om dei muslimske gutane reknar seg som religiøst aktive eller ikkje.

6.4 Naturfag

Naturfag er eit samlenamn for faga fysikk, biologi og kjemi i den vidaregåande skulen.

Dei fleste temaa i desse faga vil vera heilt uproblematisk for elevar med muslimsk bakgrunn, men det er to tema som eg etter intervjuet ser er viktige å vera merksame på. Det første dreier seg generelt om tilhøvet mellom religion og vitskap. Det andre dreier seg meir konkret om evolusjonsteorien.

Tilhøvet mellom religion og vitskap er eit teoretisk felt, og eg venta ikkje at elevane eg intervjuet skulle ha tenkt gjennom dette temaet grundig. Det er óg slik at elevar på yrkesfagleg studieretning berre har to timar naturfag i veka første året i vidaregåande skule, og berre elevar på allmennfagleg studieretning kan velja fordjuping i fag som fysikk, kjemi og biologi. Det kom likevel fram synspunkt som er interessante i samband med denne oppgåva. I intervjuet med X6 blei det naturleg å koma inn på tilhøvet mellom religion og vitskap. Eg spurde ho om ho på nokon måte blei inspirert av religionen i studia sine. Då svarta ho:

“Ja, spesielt i naturfag. Det står for eksempel om bier i Koranen. I dag oppdagar vitenskapen noe som ble åpenbart i Koranen for nesten 1400 år sidan. Det står óg om graviditet i Koranen og hva gravide burde spise. Her kan eg sjå klare linjer mellom Koranen og det eg lærer i naturfag.”

Denne måten å tenkja på står i klar samanheng med det synet på vitskapen som Ismail Ragi al-Faruqi²² står for, som eg gjorde greie for i kapittel 2. All kunnskap er openberra i Koranen og hadith, og oppgåva til vitskapen er å finna denne. Vitskaplege oppdagingar blir noko som er med på å bekrefte at islam er absolutt sanning.

Ein annan av respondentane, Y2, kom sjølv inn på tilhøvet mellom religion og vitskap. Han gav utrykk for at han ikkje hadde nok kunnskap om kva islam stod for, men opplevde likevel ein konflikt. Eg spurde han om det var fag der han støyte på spesielle

²² Eg har gjort greie for synspunkta hans i kapittel 2.2

utfordringar. Då svarte han med ein gong naturfag, så det var tydeleg at dette var viktig for han :

“Problemet er at eg vet ikkje så mye om islam til at eg kan seie det. Me har for eksempel skapelseshistorien og sånn, men så har me på en måte evolusjonen i biologien på en måte som kommer opp. De kræsjer på en måte mot hverandre, men eg vet ikkje heilt hva de sier i islam om det, men eg føler egentlig eg går litt bort fra islam der. Eg føler egentlig det eg lærer i kjemi og biologi er litt mer riktig enn det islam seier om det faktisk. Det er evolusjonen, at me har utvikla oss fra arter, me har ikkje bare blitt laget av sand, eg tror islam seier sånn at me har blitt laget av sand og at me blir til sand igjen. På ein måte er det kanskje riktig, vet ikke helt åssen eg skal si det, men eg føler heller at evolusjonsteorien er mer riktig”.

- Eg spør vidare: “Skaper det noen konflikter for deg i forhold til religionen?”

“Det gjør jo det. Eg tenker over det, hva ska eg mene, men problemet er at eg vet ikkje 100 prosent hva islam seier om det då. Då må eg på ein måte få en imam til å fortelle meg om det. Eg føler jo, eg vet ikkje hva eg skal tro. Eg vil jo følge religionen, men samtidig føler eg ikkje alt er riktig i forhold til naturfagene da”.

Her ser me tydeleg ein elev som strever med det han opplever som spenningar mellom religion og vitenskap, men som óg opplever at det er eit komplisert område som han manglar kunnskap om. Det er óg tydeleg at han ikkje berre kan godta den mest vanlege oppfatninga blant muslimske teologar om at evolusjonsteorien må forkastast fordi religionen på dette området strir mot det han ser på som det mest rasjonelle. Utgangspunktet hans er altså ei forståing av religionen liknande den me finn hos Ismail Ragi al-Faruqi, men når denne kjem i konflikt med ny kunnskap, blir det problematisk å halda fast på religiøse synspunkt som kjem i strid med moderne vitenskap. Eit tilleggspørsmål er at denne respondenten føler han manglar kunnskap om kva som er islamsk lære på området. Me ser her eit typisk uttrykk for den refleksiviteten Anthony Giddens meiner pregar det moderne samfunnet. Sanningar som er religiøst grunngeve blir ikkje utan vidare tatt for gitt, og individet kan til sjuande og sist oppleve at vitenskapen kjem i strid med religionen. Slik blir denne måten å tenkja på òg eit uttrykk for individualisering som blir forsterka av at det kanskje ikkje er imamar som denne respondenten kan ta opp spørsmålet med, men det verkar samstundes litt merkeleg at

denne respondenten som framstod som svært reflektert ikkje sjølv hadde tatt meir initiativ for å få kunnskap om synspunkt på evolusjonsteorien blant islamske lærde.

Ikkje alle dei andre eg intervjuar visste kva eg snakka om då eg trekte fram evolusjonsteorien, eller utviklingslæra og Charles Darwin. Det var særleg somme av dei yrkesfaglege elevane som ikkje hadde vore borti dette temaet i naturfag. Av dei som hadde studert temaet, var konklusjonen eintydig. Dei trudde ikkje på evolusjonsteorien. “Jeg holder meg til troen, at vi mennesker er laga av Gud”, var det ein som sa. Ein annan sa: “Det er bare ein teori. Jeg trur ikke det er mange som er enige i den teorien. Det er bare en person som har dikta opp at vi stammer fra apene.” Slik gav dei uttrykk for ei klar overtving samstundes som svara vitna om at dei ikkje hadde reflektert svært mykje over tilhøvet mellom evolusjon og skaping.

Då eg spurde respondentane om dei opplevde undervisninga om tema i tilknytting til vitenskap og evolusjon som problematisk, svara alle nei. Fleire meinte at det ikkje kunne skada å læra om noko som dei sjølv ikkje var einige i. Det verka for meg som at dei ikkje opplevde denne undervisninga som noko som direkte hadde med deira religiøse liv å gjera. Unnataket her er Y2 og X6 som tydeleg hadde reflektert meir enn dei andre over tema knytte til religion og vitenskap.

X6 nemnte ein konkret episode ho hadde opplevd som svært ubehageleg:

“Nylig dissekerte vi en gris, både hjerte, lunger og nyrer. jeg spurde hva slags hjerte det var, og fekk vite at det var et grisehjerte, og der stod jeg og holdt det i hånda. Men jeg kunne ikke gjøre noe med det sjø om det ikke er tillatt å røre ved dette dyret. Men dette var også en del av ein læringsprosess”.

Det er to interessante sider ved denne reaksjonen. For det første skil respondenten mellom det ho kunne ha gjort av fri vilje på fritida og det som er ein del av undervisninga i skulen. Fordi dissekeringa skjer i skulesamanheng, klarer ho å godta at ho må vera med på det. For det andre kan det vera at respondenten her manglar kunnskap om synet på svin innanfor islam. Eit spørsmål om dissekering av gris er teken opp av Vibeke Hadia

Breivik på nettsidene til islam.no (2006 URL), og svaret der er at det berre er å eta svinekjøtt som er forbode, ikkje å røra ved det. Det som likevel kom tydeleg fram gjennom måten respondenten omtalte hendinga på, er at ho opplevde det nærmast som eit sjokk då ho fekk vite at ho stod med eit grisehjarde i handa.

Når det gjeld naturfag, er det tydeleg at dei som er lite religiøst aktive og særleg yrkesfaglege elevar, har reflektert mindre over utfordringar i faget. Årsaka til at det kan verka som at desse respondentane har eit meir overfladisk tilhøve til utfordringen, kan sjølvstundt òg liggja i at desse utfordringane er mykje meir teoretisk prega enn til dømes utfordringar i høve til kroppsøvningsfaget og at det først er når elevane vel fordjupning innan naturfag at utfordringane blir meir aktuelle. Det er kanskje òg slik at det først er når ein har eit aktivt tilhøve til religionen at spørsmål om religion og vitenskap og evolusjonsteorien blir tema som det blir viktig å koma til rette med. Det som likevel er interessant er at ingen viser uvilje mot å læra om til dømes evolusjonsteorien.

6.5 Religionsfaget

Alle elevar på det som til og med skuleåret 2007-2008 blei kalla allmennfageleg studieretning, hadde religion som eit tre timars fag siste året i vidaregåande skule. Eg spurde respondentane mine om kva erfaringar dei hadde i høve til dette faget. Ein sa: “Jeg synes det er bra å ha kunnskap om alle religioner. Siden vi bor i Norge, må vi jo kunne noe om religionen her”. Ein annan sa:

“Eg synes det er greitt å læra om andre religioner òg. Det blir lettare å forstå andre mennesker, synest eg. Det er kanskje det som er problemet med islam at folk vett ikkje så mye om religionen som gjør til at dei har litt fordommar, noen har iallfall”.

Dei legg altså vekt både på kunnskapsaspektet ved faget, men òg på at auka kunnskap fører til betre forståing av andre.

To av dei ungdommane Sissel Østberg intervjuar, hadde hatt religionsfaget i vidaregåande skule, men bortsett frå det, har eg ikkje funne undersøkingar om korleis muslimske elevar har erfart dette faget. Østberg seier at begge desse to unge var positive til faget, men dei møtte det dei opplevde som usaklege angrep frå medlevar som berre trekte fram negative sider ved islam. Dei synspunkta respondentane mine kom fram med, stemmer ganske godt med undersøkingar som tidlegare er gjort om kva haldningar muslimske elevar har til KRL-faget i ungdomsskulen. Sissel Østberg skriv i *Muslim i Norge* at ho var forbausa over å finne ut at fleire av dei ungdommane ho kom i kontakt med sa at KRL var det faget dei likte best (Østberg 2005: 139). Høgskulelektor ved Høgskulen i Volda, Hildegunn Valen Kleive, har kome fram til same konklusjon. Jentene ho intervjuar, hadde ei grunnleggjande positiv haldning til KRL-faget (Kleive 2007) slik respondentane mine hadde til religionsfaget.

Sjølv om dei var grunnleggjande positive, nemnte Y2 at han av og til opplevde det ubehageleg at læraren såg på han som om han kunne alt om eigen religion:

“Nå i tredje (klasse) når me har religion for eksempel og me har om islam er det litt sånn at læreren er litt observant på meg ekstra mye for han er ikkje sikker på om han seier riktig i forhold til det eg kan siden eg er muslim, for han er ikkje sikker på om han seier helt rett i forhold til det eg kan alltid, sånn at han bare ser på meg liksom”.

Han seier vidare at han opplever å få ekstra merksemd frå læraren når islam er tema i religionsfaget:

“Læreren ser litt mer på meg enn andre, han likestiller oss ikkje lenger, Det er ikkje sånn med kristendom at han ser vekk fra meg heller, men islam er det litt sånn at han konsentrerer seg litt mer om meg og på en måte ser om eg rekker opp hånda, så når eg gjorde det, sa han det til meg etter timen at det var bra eg gjorde det. Eg likte ikkje det at han på en måte krevde på en måte litt mer av meg enn andre. Det var sånn at en prøve om islam og buddhismen så sa han sånn rett før prøven at ja nå forventer eg full pott islam-delen”.

Desse erfaringane stemmer ganske godt med ei av dei erfaringane Hildegunn Kleive trekkjer fram der ei av jentene opplevde at alle såg på og opplevde seg som annleis i høve til resten av klassen. Respondenten min nemner òg det at læraren nærmast tok det for gitt

at han som muslim skulle sitja inne med store kunnskapar om eigen religion. Sjølv meinte han at han mangla kunnskap om islam.

Eg fann ingen skilnader mellom dei som reknar seg som religiøst aktive og dei som ikkje gjer det når det gjeld haldningar til faget. Alle uttrykte interesse for faget. Men det verka som dei mest religiøst aktive engasjerte seg meir i faget. Det var òg dei religiøst aktive som opplevde å måtta svara på spørsmål frå medelevar. Då eg spurde ein av dei det generelle spørsmålet om korleis det var å vera muslim på skulen svara han: “Vi har religion og etikk i år. Mange norske venner stiller meg mange spørsmål. Det var litt sånn heavy, men greitt nok”. Eg aner her at han har eit litt ambivalent tilhøve til alle spørsmåla, men han gav ikkje uttrykk for at han hadde opplevd dei direkte ubehagelege. Det som elles var felles for respondentane mine som hadde religionsfaget var at dei hadde ei svært positiv haldning til faget uavhengig av om dei var meir eller mindre religiøst aktive.

6.6 Forming og biletforbødet

Det er ikkje så mange elevar i vidaregåande skule som har forming som eige fag, men formingsprega aktivitetar kan inngå i fleire fag. Når eg tek det opp her, er det fordi ein av respondentane hadde hatt forming som sjølvstendig fag der teikning og lagning av skulpturar var ein del av faget. Det var ingen av dei andre respondentane som nemnte formingsprega aktivitetar i samtalan om fag og aktivitetar i skulen.

X6 som hadde forming som fag, fortel at ho på fritida har som hobby å teikna og mala, men at ho då berre lagar abstrakte bilete. Ho fortel vidare at det er ein del av opplæringa i formingsfaget å laga skulpturar, og at ho må gjera det i skulesamanheng. Ho seier sjølv at ho skil klart mellom det som ho må gjera som del av ein læringsprosess i skulen og det ho elles gjer frivillig. Ho seier vidare:

“Eg må tegne mennesker og lage selvportrett, mye som ikkje er lov, men ifølge islam kan du gjøre det hvis du er i en læringsprosess, men som hobby må du

unngå det. Eg er flink i forming, men på grunn av restriksjonene, kan jeg ikkje legge all kreativiteten min i det. Det begrenser konsentrasjonen og kreativiteteten. Det blir en slags mental begrensning”.

Bakgrunnen for dei utfordringane denne respondenten gir uttrykk for i høve til formingsfaget har med det såkalla biletforbodet å gjera. Det er ikkje semje blant muslimar om kva som ligg i biletforbodet. Her er ikkje plass for å gå nøye inn på det, men berre kort gjera greie for nokre sider som kan danna bakgrunn for å skjøna korleis elevar kan oppleva møtet med skulen når det gjeld dette forbodet. For det første er det viktig å vera klar over at sunni- og shia-muslimar tolkar dette ulikt. Innan shia-islam blir til og med bilete av Muhammad tillate når dei er teikna i god hensikt. Lena Larsen presenterer i artikkelen “Å være muslim i norsk skole” (URL) eit syn på biletforbodet som er representativt for mange sunni-muslimar. Det same gjer Nora S.Eggen på nettsidene til islam.no (2003 URL). Sidan dei fleste norske muslimar har sunni-muslimsk bakgrunn, er det naturleg å bruka litt plass på denne retninga her.

Både Lena Larsen og Nora S. Eggen slår fast at det er eit absolutt forbod mot å laga skulpturar av menneske eller dyr. Eggen viser til ein hadith der det står at dei som lagar statuar, er blant dei som får strengast straff på dommedag. Når det gjeld bilete seier både Larsen og Eggen at det er ulike tolkingar. Det som uansett står fast er at det ikkje er lov å laga bilete av Allah eller profetane. Eggen nemner at ein del meiner at andre bilete av levande skapningar ikkje uttrykkeleg er forbode, men viser til ein hadith der det står at bilete kan verka forstyrrande på fromheitslivet. Eggen skriv at ein del muslimar meiner óg at dei same reglane som gjeld for målarkunst, gjeld for fotografi.

Det er ikkje tvil om at slike tolkingar av biletforbodet fører til store utfordringar for muslimske elevar i formingsfaget og i andre fag der det er formingsprega aktivitetar. Her ser vi korleis respondenten eg viste til ovanfor så prøva å manøvrera mellom dei krava ho opplever religionen stiller og dei oppgåvene ho må gjera i formingsfaget. Løysinga for ho blir at ho skil klart mellom skule og privatliv i dei tilfella det blir konflikt i høve til

religiøse reglar. Ved å skilja mellom opplæring og hobby har denne eleven funne ei løysing som ho gir uttrykk for er mogeleg å leva med for henne.

6.7 Musikk

Musikk er ikkje obligatorisk fag i den vidaregåande skulen, og det er heller ingen av respondentane i undersøkinga mi som har eller har hatt musikk som studieretningsfag i den vidaregåande skulen. Alle elevar møter likevel musikk i ulike samanhengar i skulen enten knytta direkte til undervisninga i ulike fag eller gjennom arrangement og konsertar elevane deltek på. Når eg nedanfor brukar litt plass på å gjera greie for ulike syn blant muslimar på dette temaet, er det fordi temaet islam og musikk ikkje har vore så mykje omtalt og forska på i norsk samanheng. Eg vil henta fram stoff som er publisert på nettsidene til ein av dei to største moskeane i Noreg, World Islamic Mission og på nettsidene til islam.no.

På nettsidene til World Islamic Mission svarer Najeeb-ur-Rehman Naz i samråd med Allama Professor Muhammad Ata-ul-Mustafa²³ på spørsmålet om musikk er tillatt i islam. Dei viser til dei fire lovskulane som alle seier at synging utan instrument er tillate bare det ikkje dreier seg om noko som er forbode ifølgje sharia og dei nemner då avgudsdyrking, løgn, ting som vekker erotiske kjensler og prising av kvinner og alkohol som døme. Når det gjeld bruk av musikkinstrument skriv dei at ifølgje utallige hadithar er det forbode å spela eller høyra musikk. Unnataket, skriv dei er, i samband med vigselsseremoniar og på eid-dagar då det er tillatt å høyra på litt musikk, men dei peiker òg på at det er lærde som hevdar det berre er trommer²⁴ som er tillatne i desse tilfella (Naz, URL).

Dei to ovannemnte som har underteikna svaret unnlet ikkje å nemna at det finst lærde som vil tillate musikk viss han er til oppbygging og som meiner at mange hadithar som

²³ Begge imamar i World Islamic Mission

²⁴ Muhammad skal sjølv ha brukt trommer

forbyr musikk er svake. Likevel streker dei under at det er eit stort fleirtal av islamske lærde som meiner musikk er forbode og dei konkluderer slik: Det er ikke “så vanskelig å konkludere med at det er best å unngå å høre på musikk så godt det lar seg gjøre. Men på den andre siden kommer ikke dette inn under de største syndene, forutsatt at den er fri for alt det forbudte, og at den ikke misbrukes”.

I dag er det ikkje uvanleg å finna eit slags mellomstandpunkt hos muslimske leiarar når det gjeld synet på musikk. Basim Ghozlan avviser i eit svar på eit konkret spørsmål frå ein innsendar på islam.no at musikk skulle vera totalt forbode (2003 URL) og avviser at sure 31,6 som lyder “Det finnes slike som byr frem underholdende historier, for å føre folk bort fra Guds veier i uvitenhet og for å drive ap med det. Dem venter en ydmykende straff,” dreier seg om musikk. Han seier vidare at hadithar som går i retning av at musikk er forbode, er svake. Han viser likevel til ein hadith av al-Bukhari: “Det vil komme en gruppe fra mitt folk som tillater for seg utroskap (eller zina), alkohol og musikkinstrumenter”,²⁵ men seier at mange lærde meiner det her ikkje dreier seg om musikk generelt, men om at musikk blir brukt til noko som er fobode som til dømes at “den er blandet med nakne kroppar og stygge tekster”. Det er altså kva funksjon musikken har og i kva samanheng han står i som er med på å avgjera om han er tillatt eller ikkje ifølgje Ghozlan.

Det er òg interessant at den etnisk norske muslimen, Karima Solberg, som er medlem av Islamsk Råd, gir ein positiv omtale av den britiskfødde muslimske artisten Sami Yusuf (2007 URL), og nedst i ein artikkel på islam.no om denne artisten har lagt inn ei lenke til Youtube der lesarane kan sjå og høyra videoen hans. Musikken hans er langt frå vestleg populærmusikk, men han bruker ulike typar musikkinstrument og i videoane hans opptreer dansande kvinner utan hijab. Karima Solberg seier dette om kva funksjon musikken kan ha: “Målet er å påpeke at musikk kan være et middel for å spre kunnskap om Allah og forene mennesker på tvers av etnisitet og religiøsitet. I dialogens tjeneste er musikk

²⁵ omsetjing av Basim Ghozlan

inkluderende og henvender seg til alle som har et musikalsk øre om han er religiøs eller ei” (2007 URL).

Me ser altså at det blant muslimske leiarar i Noreg er ulike syn på kva plass musikk kan ha. Leiarane i World Islamic Mission verkar til å vurdera bruk av musikk strengare enn Basim Ghozlan og Karima Solberg. Men dei er ikkje kategoriske. Det som er særleg interessant her er at Najeeb-ur-Rehman Naz ser ut til å meine at musikk er synd, men innfører ei gradering av synder og plasserer då det å spela og høyra på musikk som mindre synd enn andre typar synder. Innlegga eg har vist til på nettstaden islam.no er tydelege på at at musikk kan brukast når han er til Allahs ære. Solberg skriv i svaret eg viser til ovanfor: “Gjennom sangen lærer man hvordan man kan henvende seg til Allah ved å anvende Hans navn som står i forhold til innholdet i ens personlige bønn (*du'a*)”. Sjølv om ho her skriv “sang”, er heile artikkelen hennar gjennomsyra av ei positiv haldning til Yusuf Islam.

Blant respondentane i undersøkinga mi var det ein som hadde opplevd ein konfliktsituasjon i høve til musikk i skulesamanheng. Det gjaldt ein gong klassen hans skulle delta på ein konsert som ikkje var direkte relatert til undervisninga. Då bad han seg fri for å sleppa å vera med på denne, noko han fekk innvilga. Elles skil han som X6 gjorde i samband med forming og naturfag, mellom det som skjer i samanheng med undervisning og det som ikkje har nokon samanheng med læringsprosessar i skulen. Igjen ser me altså ei ganske pragmatisk haldning til eit tema som er omdiskutert blant muslimske lærde.

Blant dei andre som er religiøst aktive, er det ingen som ikkje høyrer på musikk. X2 og X3 trekkjer fram at det av og til blir brukt musikk i kroppsøvingstimane, men det er ikkje noko problem for dei. X4 og X5 forstår nesten ikkje at eg spør dei om musikk. Begge svarar at dei likar all slags musikk. Y4 seier at han ikkje er så interessert i musikk, men når han høyrer på musikk, er det arabisk musikk. Sjølv om ingen seier det direkte, kan

det verka som det hos X2, X3 og Y4 ligg under at ein ikkje skal vera for oppteken spesielt av vestleg populærmusikk. Her må eg likevel vera varsam med å vera for bombastisk i og med at dei ikkje uttalte dette direkte. Det som er felles for alle desse, er at dei ikkje meiner musikk har vore noko problem i skulesamanheng.

Blant dei som ikkje er så mykje religiøst aktive, kjem det fram litt ulike synspunkt. Alle desse gir uttrykk for at dei sjølve høyrer på musikk, og at det ikkje er noko problem at musikk blir brukt i skuletimar. Det kom likevel fram nokre synspunkt som viser at musikk kan vera eit utfordrande felt i muslimske miljø. Y6 seier til dømes at “ekte muslimer høyrer ikke på musikk”. Y7 seier at å høyra på musikk er forbode i ramadan. Y4 vinklar saka annleis når han seier at han synes det er dumt at muslimar er negative til musikk.

Me ser altså at ulike haldningar til musikk kjem fram og at nokon ser ut til å meina at musikk eigentleg er sett på med skepsis innan islam, men det er òg interessant å leggja merke til at fleire av dei mest religiøst aktive ikkje har noko å innvenda mot bruk av musikk. Bortsett frå Y1 som ser ut til å helst å villa unngå musikk, er det ingen som direkte hevdar at det kan finnast musikk dei ikkje bør høyra på. Ingen av respondentane nemnte at dei såg på vestleg populærmusikk som forbode. Av det kan ein ikkje slutta at dei godtek denne typen musikk, men dei unnlot iallfall å framheva det i intervju.

6.8 Norskfaget

I samband med at me snakka om andre fag enn dei konkrete faga eg nemnte i intervjugaiden, prøvde eg å stilla spørsmål om korleis dei erfarte norskfaget, og då særleg det å lesa ulike typar litteratur. Nokre av respondentane, særleg dei som tok yrkesfagleg utdanning, hadde ingen reaksjonar på dette spørsmålet. Det har sikkert samband med at norskfaget berre har to veketimar på yrkesfag, og at mange yrkesfaglege elevar først og fremst er interesserte i dei praktiske faga. Det som var meir overraskande, var at dei allmennfaglege elevane utelukkande var positive til å lesa litteratur. Ingen trekte fram

noko dei hadde lese i skulesamanheng som dei hadde reagert på på bakgrunn av deira religiøse overtyding. Her er det likevel viktig å ta atterhald om at det kan vera vanskeleg å hugsa konkrete tekstar i ein intervjusamanheng, og elevane har lese ulike tekstar. Det hadde blitt for omfattande om eg skulle undersøkt kva tekstar elevane hadde lese og så gått meir konkret inn på desse.

6.9 Julefeiring

Jula er den kristne høgtida som blir via størst merksemd i skulen. Det varierer i stor grad frå skule til skule og i tillegg frå klasse til klasse kor mykje jula blir trekt inn i undervisninga. Ein del vidaregåande skular har til no hatt julegudsteneste ein av dei siste dagane før jul.

I eit svar til ein innsendar på islam.no skriv Basim Ghozlan at aktiv deltaking i julefeiring er uakseparabelt for muslimar (2005 URL). Som døme nemner han å eta mat som er forboden for muslimar og å uttrykkja at Jesus er Guds son og at Jesus blei krossfest. Når det gjeld vanar og tradisjonar derimot, er det ikkje noko av dette som er fobode. Difor seier han at muslimar kan samlast med andre og eta god mat og også ønskje kristne god jul. Dette anbefaler han fordi det viser viser respekt og medkjensle for venner. Grensa går altså ved aktivt å selta i den religiøse delen av feiringa.

Dei muslimske elevane eg har snakka med, har litt ulike haldningar til julefeiring, men det fleire av dei som var positive til at jula blei markert i skulen, og at nokre syntest at det var greitt å gå på julegudsteneste. X2 seier ho tykte det var “kjekt” å gå på julegudsteneste. X4 og X5 svarer at dei meir gjekk fordi dei ville sjå korleis det var å vera der. X7 skil klart mellom det å vera til stades i kyrkja og å delta aktivt under gudstenesta. Ein av gutane, Y4, som ikkje er religiøst aktiv, seier at han likar å vera med på julegudsteneste og at han til og med feirar jul sjølv saman med familien sin. Den positive haldninga til julegudstenester desse respondentane her gir uttrykk for, er heilt i samsvar

med funna til Hildegunn Valen Kleive. Nokre skil mellom å vera tilskodar og å delta i gudstenesta, men dei har også ei grunnleggjande positiv haldning.

Men ikkje alle er like positive. Ei av jentene, X1, seier at lærerne sa at det var obligatorisk å vera med på julegudsteneste, viss ikkje blei det notert fråver. Ho sa at ho då heller valde å få notert fråver den dagen. Y2 følte at han delvis hadde blitt litt lurt i samband med julegudsteneste. Lærarane hadde sagt at avslutninga før jul skulle vera i kyrkja fordi skulen ikkje hadde eit stort nok lokale til å samla alle elevane i og at det difor var praktisk å vera i kyrkja. Han trudde difor ikkje det skulle vera “så veldig religiøst” som han uttrykte det. Då han kom dit var det likevel ein prest der som skulle halda gudsteneste, noko han ikkje hadde vore klar over.

Me ser altså at dei muslimske elevane opplever det med å delta på julegudstenester ulikt. Det var likevel overraskande at så mange hadde positive erfaringar, men samstundes viste det seg altså at ikkje alle hadde fått god nok informasjon om kva som låg i å ha juleavslutninga i kyrkja. Sissel Østberg fann i undersøkinga si gjengitt i *Muslim i Norge* ut at dei muslimske barna deltok i førjulsaktivitetar på skulen og konkluderer slik: “Adventstiden, jul og nyttår fører ikke til at norsk-pakistanske barn føler seg utenfor storsamfunnet. Tvert imot bidrar denne perioden til en følelse av fellesskap, skjønt med en bevissthet om noen begrensninger” (Østberg 2005: 76). Det ser ut til å vera noko av det same respondentane mine erfarer. Markeringa av jul i skulen har mykje med fellesskap å gjera, og det å delta i nokre aktivitetar omkring jul blir då ikkje noko som står i motsetning til deira religiøse overtyding forutsett at det skjer på frivillig basis.

6.10 Turar med overnatting

Av dei eg intervjuja hadde ein av gutane, Y1, og to av jentene, X6 og X7, vore med på overnattingstur. To andre planla å vera med på overnattingstur i løpet av skuleåret. Y1 såg det ikkje som noko problem å delta på ei veker tur, men strekte under at bruk av alkohol var heilt uaktuelt. Han meinte at det var viktig å delta på klasseturen fordi denne

i tillegg til opplevingane òg var viktig for det sosiale miljøet i klassen som han ikkje ville stengja seg ute ifrå.

Når det gjeld jentene, hadde ei av desse vore på ei veker tur med klassen sin. Ho såg i utgangspunktet ikkje på det som eit problem. Ho fortalde at gutane og jentene budde adskilt på store rom. Problemet var at gutar kom inn på jenterommet mens jentene sov og ville ha kontakt med jentene. Dei prikka i jentene, og dette opplevde denne respondenten som ubehageleg fordi ho ikkje var vant med denne typen fysisk kontakt. Ho fortalde òg at ho opplevde det svært uvant at dei fleste andre elevane drakk siste kvelden før dei reiste heim frå turen. Den andre av jentene som hadde vore med på overnattingstur, opplevde ingen problem i samband med dette. Ho kommenterte berre at ho kanskje ikkje hadde fått lov heime viss ho hadde gått på ungdomsskulen. Ho såg på det som viktig å vera ein del av det sosiale miljøet, òg på klassesetningar.

Det er et faktum at mange muslimske jenter ikkje får delta på overnattingsturar. Det er klart at dette har noko med alder å gjera. Respondentane mine gjekk siste året i vidaregåande skule då eg intervjuar dei, men ikkje alle var fylt 18 år då dei var ed på overnattingstur. Det som er interessant, er at alle la vekt på det sosiale aspektet ved å delta på turar. Undersøkinga mi viser òg at biletet ikkje er eintydig når det gjeld det å delta på overnattingsturar for muslimske jenter. Biletet er kanskje meir samansett enn det som ofte kjem fram i media nar spørsmålet om overnattingsturar kjem opp.

6.11 Korleis argumenterer de muslimske elevene for synspunkta sine?

Eg kan ikkje her gå inn på alle dei ulike temaa eg har vore innom i dette kapitlet, men eg vil sjå litt generelt på korleis elevane argumenterer med døme frå dei ulike faga og aktivitetane. I ein del tilfelle argumenterer elevane reint pliktetisk utifrå det dei oppfatar som religiøse bod. I andre tilfelle argumenterer dei meir utifrå subjektiv oppleving og utifrå kva som er vanleg i kulturen deira. Ein tredje måte å argumentera på er å skilja

mellom det som dei gjer frivillig og det som dei meiner seg forplikta å gjera i skulesamanheng

Viss me ser på spørsmålet om dusjing, argumenterer jentene med at dei ifølgje religionen ikkje skal vera nakne saman med andre. Det er heilt tydeleg at for jentene er spørsmål som har med kropp å gjera, svært viktige. Blant gutane finn me fleire typar argumentasjon i samanheng med dusjing saman med andre. Berre ein argumenterer med at det er eit religiøst påbod å ikkje dusja saman med andre. Ein argumenterer som me har sett ovanfor utifrå ei subjektiv oppleving av at det er ekkelt å vera naken saman med andre mens ein argumenterer utifrå kultur. Ein argumenterer reint rasjonelt for å dusja saman med andre sjølv om han veit at dette bryt med tradisjonell islamsk etikk. Det er her naturleg å sjå dette valet i samanheng med den individualiseringa som er eit resultat av moderniteten.

Ein annan måte å argumentera etisk på, som eg har funne i materialet mitt, er å skilja mellom skule og fritid. Det ser ut til at fleire elevar kan akseptera å vera med på aktivitetar i skulesamanheng som dei ikke vil akseptera viss dei gjer det frivillig på fritida. Denne måten å tenkja på fann eg både i samband med formingsaktivitetar og musikk. Ein av respondentane prøver å forklara dette utifrå at det i islam er eit grunnleggjande positivt syn på kunnskap og at utdanning er viktig for livet i her. Då blir det ikkje riktig at einskilde påbod eller forbod skal ødeleggja for utdanninga. Dette viser etter mitt skjøen ei evne til nytenking som viser at dei finn ein måte å tilpassa seg til det norske skulesystemet på som dei òg finn å kunna leva med i høve til religionen. Dette stemmer god med eitt av dei trekka som Yves Lambert²⁶ trekkjer fram som tilpassing til eit sekularisert samfunn.

At muslimar på ulike måtar tilpassar seg livet i Noreg slik desse elevane gjer, er ikkje noko eineståande. Eit døme som kan fungera som ein parallell, er det Arslan Mohammad,

²⁶ Eg har gjort greie for tankane til Yves Lambert i 2.6

aktiv i moskeen Islamic Cultural Centre fortalde i radioprogrammet “Verdibørsen” på P2 20.september i år. På den eine sida var han imot at dei skulle ta opp rentebeande lån til moskebygg. På den andre sida hadde han sjølv tatt opp lån for å få seg plass å bu. Dette viser ein måte å tilpassa seg livet i det norske samfunnet på der det å få seg ein plass å bu blir det overordna. For respondentane mine er det det å få seg ei utdanning som blir det overordna.

6.12 Samanfatning

Respondentane i undersøkinga mi har gjennomgåande ei svært positiv haldning til fag og skulearrangerte aktivitetar i den vidaregåande skulen. Det gjeld òg fag og aktivitetar der det kan vera utfordringar i høve til deira religiøse overtyding. Det området der det er størst skilje mellom gutar og jenter, er i høve til dusjing i kroppsøvingstimane. Vidare ser eg at nokre av dei som er praktiserande møter litt fleire utfordringar i høve til tema og problemstillingar som kjem opp i ulike faga enn dei som ikkje er praktiserande. Elles ser me individuelle skilnader innanfor begge grupper, både når det gjeld synet på dusjing og musikk.

7. Konklusjonar og nokre tankar om pedagogiske utfordringar

Eg har i dei førre kapitla prøvd å svara på det som er den sentrale problemstillinga i oppgåva, nemleg korleis muslimske elevar i vidaregåande skule tolkar erfaringane sine i skulesamanheng i høve til sin muslimske identitet. I dette siste kapitlet vil eg trekkja nokre hovudlinjer på bakgrunn av det materialet eg har presentert. Svaret på problemstillinga er ikkje mogeleg å setja opp på ein enkel formel, men det er nokre trekk og tendensar som gjer seg gjeldande. Eg vil i konklusjonane nedanfor ta utgangspunkt i dei tre underproblemstillingane eg presenterte i kapittel 1. Til slutt i kapitlet har eg tatt med nokre tankar om pedagogiske utfordringar,

7.1 Konklusjonar

Eg har møtt 17 ulike historiar, og det er viktig å presisera at desse har fortalt sine historiar som eg har prøvd å tolka og setja inn i ein samanheng. I samband med presentasjonen skreiv eg at eg ville prøva å sjå og tolka materialet i høve til grad av religiøs aktivitet og kjønn. Dette perspektivet har eg prøvd å gjennomføra der eg meiner det har vore naturleg i oppgåva. Vanskelegast har det vore å bruka kriteriet religiøs aktiv eller ikkje fordi det her er umogeleg å plassera respondentane i heilt klare kategoriar. Men nettopp alle dei ulike måtane respondentane forhold seg til praktisering av religionen på, har òg vore med på å overtyda meg om at å berre operera med kategoriane praktiserande og ikkje-praktiserande muslimar, blir å teikna eit altfor enkelt bilete. I skulesamanheng er det særleg viktig at lærarar som møter dei muslimske elevane ikkje berre plasserer desse elevane i ein kategori og utifrå det trur at dei veit det meste om dei.

Eit viktig spørsmål er i kva grad dei resultat eg har kome fram til, er å sjå på som truverdige. Ein kjem ikkje utanom at å gjennomføra eit studium som eg har gjort, inneber mange val. Eg har prøvd å vera så open som mogeleg om dei vala eg har gjort både når det gjeld det vitenskapsteoretiske grunnlaget og metodane eg har brukt, men eg er fullt klar over at det er eg som tolkar dei erfaringane respondentane først har tolka sjølve. Eg har

som eg skreiv i kapittel 3 lagt det såkalla barmhjertighetsprinsippet til grunn for korleis eg har forhalde meg til respondentane, men ikkje utan å kombinera det med ei kritisk haldning.

Kor gyldig er så ei undersøking som dette? Eg har intervjuet 17 muslimske ungdomar om deira erfaringar i høve til å praktisera islam på skulen, tilhøve til medelevar og erfaring frå fag og aktivitetar. I kvalitative undersøkingar som denne er utvalet tilfeldig, og det kan vera grupper av elevar, som eg nemnte i kapittel 3, som vegrar seg mot å vera med på intervju, men eg trur likevel at resultatene kan gje viktig informasjon om korleis muslimske ungdomar som bur i byar eller bynære område erfarer skulen i høve til deira muslimske identitet. Særleg gjeld dette når eg kan peika på klare tendensar og når funna mine stemmer overeins med funn andre forskarar har gjort.

Områda i Rogaland og Akershus der eg har henta respondentane frå, er område der dei muslimske elevane utgjør ein liten minoritet og der det ikkje er store konflikter mellom muslimar og etniske nordmenn. Den muslimske minoriteten er på mange måter godt integrert sett i høve til ein del storbyar der mange bur samla i einskilde bydelar. Eg trur difor at ein del av resultatene i undersøkinga mi, vil kunna gjelda større område enn Rogaland og Akershus. Det er ei breidde i svarene eg har fått frå respondentane som eg trur viser kor mangfaldige erfaringane til muslimske elevar er.

Som eg har vist tidlegare i oppgåva, er det visse trekk som stemmer overeins med Hildegunn Valen Kleives undersøking frå Møre og Romsdal både når det gjeld korleis dei muslimske elevane tolkar erfaringane sine i møte med medelevar og i møte med religionsfaget. I tillegg har eg funne at måten respondentane identifiserer seg med islam på, stemmer godt med dei funna Christine Jacobsen gjorde. Den positive haldninga fleire av dei muslimske elevane har til markering av jul stemmer godt med både Kleives og Sissel Østbergs undersøkingar.

Når det gjeld fridom til å praktisera religionen på skulen, er det ingen som seier at dei blir nekta dette, men på enkelte skular er det vanskeleg for dei muslimske elevane å til dømes finna eit rom der dei kan be. Dei muslimske elevane har i tillegg ulike ønske. Av dei eg har intervjuja, er det dei praktiserande som står for ei tradisjonell oppfatning av islam som ønskjer å be mens dei er på skulen. Fasten blir óg praktisert av dei som reknar seg som meir liberale, men det er ingen som gir uttrykk for at det å fasta er problematisk i skulesamanheng. Hovudinstrykket er altså at det er praktiske problem i høve til å finna tid og stad for bøn som er eit problem for nokre av dei praktiserande, men at dei fleste av dei praktiserande ikkje møter store problem på dette området.

Fleire av respondentane mine trekkjer først og fremst fram at dei for ein stor del blir møtt med respekt på bakgrunn av at dei er muslimar. Kanskje har eg treft på elevar som er svært godt integrerte, men det kan òg vera teikn på at gjensidig respekt og toleranse er verdiar som har solid fotfeste i skulemiljøa i dei områda eg har intervjuja respondentar. Sjølv om dei muslimske elevane møtte på enkelte generaliserande og stereotypiserande haldningar frå medelevane, var ikkje desse så dominerande at dei positive erfaringane blei stilte i skyggen. Elles var hovudinstrykket at dei muslimske elevane ikkje hadde mange erfaringar av å bli utsett for negative haldningar frå lærarar.

Fleire av dei som reknar seg som praktiserande seier dei trivest med å svara på spørsmål frå medelevar berre dei erfarer at medelevane stiller spørsmål med ønske om å lytta til svara. Det er når spørsmåla meir får karakter av klagemål mot islam, dei erfarer at det blir ubehageleg. Det gjeld då først og fremst tema som omskjering av jenter, kvinneundertrykking, tvangsekteskap og terrorisme, alle tema som dei opplever at media fokuserer på. Dei erfarer då at dei kjem i den umogelege situasjonen at dei må forsvare seg mot noko dei ikkje vil identifisera seg med, og nokre reagerer då med å trekkja seg tilbake og ikkje delta i diskusjonar. Me ser óg at andre tema som er framme i media som til dømes Muhammadkarikaturane verkar inn på kva innvendingar mot islam dei muslimske elevane erfarer på skulen. Dei muslimske elevane er i tillegg vare for å bli sett

på som “dei andre” som eg har vist døme på, både når det gjeld kva utdanningsval som er naturlege og når det gjeld prestasjonar i kroppsøvingsfaget.

Eg har funne døme på at muslimske elevar kan oppleva å koma i konflikt mellom forventningar frå foreldra og eigne ønske om korleis dei vil leva. Det gjeld ein av dei ikkje-praktiserande som sa at han levde eit liv heime og eit saman med vener på fritida og på skule. Den andre, Y9, som hadde teke avstand frå tradisjonell islamsk samlivsetikk og syn på bøn, opplevde óg å koma i konflikt med foreldra. Det verkar altså som at nokre muslimske ungdomar med konservativt religiøse foreldre, kan koma i konflikt når dei tek avstand frå det foreldra står for. Dette er erfaringar det er viktig skulen er klar over.

Nokre av dei muslimske jentene som brukar hovudplagg erfarer at dette i enkelte tilfelle gjer at dei blir møtt med innvendingar frå andre elevar. Det var óg i samband med hovudplagg at den einaste situasjonen eg fekk høyra om som kan karakteriserast som mobbing, oppstod. Det var likevel fleire av jentene som gav uttrykk for at dei erfarte det som problemfritt å bruka hovudplagg på skulen.

Det er dei praktiserande som står for ei tradisjonell oppfatning av islam som møter flest utfordringar i høve til ulike fag og skuleplanlagde aktivitetar. Kroppsøvingsfaget skil seg litt ut i og med at dei fleste jentene ønskte å kunna dusja aleine. I andre fag og i samband med andre aktivitetar verkar det som det er enklare for dei å godta at dei i nokre få høve må vera med på faglege aktivitetar som i utgangspunktet bryt med kva dei står for. Eg har i undersøkinga funne døme i samband med musikk og forming. Hovudbiletet er likevel at faglege aktivitetar skapar små problem for muslimske elevar og at dei er opne for å læra både om andre religionar enn deira eigen og at dei bortsett frå kroppsøvingsfaget ikkje skil seg ut frå andre elevar i skulen.

I høve til naturfag, var dei fleste einige om at evolusjonsteorien måtte forkastast. Likevel var alle respondentane som hadde vore innom emnet i naturfag, positive til å få

undervisning i dette. Det verka som dei ikkje erfarte det som konfliktfylt i høve til trua deira. Berre Y2, som eg har gjort greie for tankane til i kapittel 6, såg at evolusjonsteorien for han kunne koma i strid med islamsk lære.

Dei av respondentane mine som hadde religion som fag, var svært positive til dette. Dei hevda at det var viktig for dei å læra om alle religionar og spesielt kristendomen sidan denne dominerer det norske samfunnet. Ein av respondentane peika likevel på at han erfarte det som ubehageleg å bli sett på som ekspert i høve til islam når han sjølv meinte at han ikkje hadde nok kunnskap om sin eigen religion.

Det aller sterkaste inntrykket eg sit igjen med etter å ha intervjuet 17 elevar med muslimsk bakgrunn, er kor forskjellige dei er. Det er som eg har vist, mogeleg å finna nokre fellestrekk ved erfaringane deira, men det er tydeleg at dei ikkje kan sjåast på som ei gruppe. Dei er minst like ulike som etnisk norske ungdomar, og ved å få fram dette, kan skulen vera med på å motverka fordommar og stereotypisering av den største religiøse minoriteten i Noreg. Dei muslimske elevane eg har intervjuet møter på haldningar som er danna på bakgrunn av generalisering, men dei har òg mange gode erfaringar i møte med etnisk norske medelevar. For mykje fokusering på det som er negativt kan ha ein sjølvforsterkande effekt. Det kan ikkje understrekast nok at ikkje alle muslimar tenkjer likt og har same behov. Utfordringa for skulen blir då å møta kvar einskild elev med muslimsk bakgrunn som einskildmenneske og ikkje berre som del av ei stor gruppe.

Når det gjeld tilhøvet mellom korleis gutar og jenter tolkar erfaringane sine, er det færre skilnader enn eg hadde forventa. Størst var skilnadene når det gjaldt kroppsøvingfaget. Her var det eintydig at fleire jenter støytte på problem enn gutar. Men heller ikkje her var det slik at alle jenter tenkte likt. I media og i diskusjonar om muslimske jenter i skulen får ein lett det inntrykket at alle muslimske jenter ønsker eigen dusj. I mi undersøking ser eg at det ikkje stemmer. Like klart er det at muslimske gutar har ulike ønske og ulike erfaringar. Fleire av desse unngår òg dusjing saman med andre, men dei grunngrir dette

forskjellig. Interessant var det her å sjå at skiljet ikkje gjekk mellom dei som var religiøst aktive og dei som ikkje var det.

Eit anna område der eg forventa å finna skilnader mellom gutar og jentar var i syn på overnattingsturar. Her var det overraskande å sjå at to av jentene hadde vore med på overnattingsturar og at dei ikkje såg på det som noko problem. Dette viser igjen at ein må unngå lettvinde generaliseringar når det gjeld tilhøva for muslimske elevar i skulen.

Eg nemnte i innleiinga at eg ønskte å samanlikna tilhøva i skulen for unge muslimar i Rogaland og Akershus. Konklusjonen min her er at eg ikkje kan peika på avgjerande skilnader. Eg fann fleire som var religiøst aktive blant respondentane frå Rogaland, men utvalet mitt er så lite at det ikkje er grunnlag for å trekkja nokon konklusjon.

I møte med moderniteten og postmoderniteten står dei muslimske elevane overfor nokre av dei same utfordringane som alle menneske med ei religiøs overtyding står overfor. Dei muslimske elevane er slik sett ikkje så ulike mange andre. Dei som reknar seg som praktiserande, ser ut til å velja ulike vegar i møte med denne.

X6 gjekk i retning av å argumentera for islam som ein religion som stadfestar det vitenskapen har kome fram til. Koranen inneheld i utgangspunktet alt det som er sant og rett og ingen sann vitenskap kjem i strid med Koranen. I møte med moderniteten vender altså denne eleven seg mot religionen for å prøva å finna rasjonelle svar på utfordringar der. Dette kan sjåast på som ein type konservativ reaksjon.

Ein annan reaksjon på moderniteten er å ikkje godta religiøse synspunkt som respondentane meiner ikkje kan forsvarast rasjonelt. Her ser me tendens til individualisering på bakgrunn av ei refleksiv haldning til ulike typar spørsmål. Hos ein av mine respondentar gir det seg utslag i at han ikkje kan godta regelen om ikkje å dusja saman med andre av same kjønn og ein annan som ikkje godtek regelen om å be fem

gonger om dagen. Desse to ser óg ut til å leggja meir vekt på rasjonelle argument for til dømes å fasta. Den første av desse, Y2, går óg i retning av å godta evolusjonsteorien sjølv om han gir uttrykk for at denne strir mot det han trur islam står for. Her ser me altså at møtet med moderniteten gjer at respondenten må tenkja gjennom tilhøvet til religionen på nytt.

Elles var det interessant å sjå korleis dei muslimske elevane argumenterte for synspunkta sine. Som forventa viste mange til Koranen i generelle ordelag. Tydelegast var dette når det gjaldt bøn, faste og dusjing. Men eg fann òg ein evne til tilpasning i tilfelle der dei muslimske elevane blei konfrontert med situasjonar der dei følte dei kom i konflikt med islamsk lære. Eg tenkjer her særleg på at nokre av elevane skilde mellom det dei kunne vera med på i skulesamanheng og på fritida. Det ser ut til at dei ser på utdanning som svært viktig og at dei derfor inngår kompromiss med trua si når det er naudsynt for å få fullt utbytte av utdanninga. Unntaket ser ut til å vera kroppsøvingsfaget. Dette viser altså korleis nokre muslimske ungdomar klarer å tilpassa seg den norske skulen. At muslimar på ulike måtar tilpassar seg livet i Noreg slik desse elevane gjer, er som eg har vist med dømet om å betala renter²⁷, ikkje eineståande.

Eg har fått bekrefte ein del av forventningane eg hadde då eg byrja på oppgåva når det gjeld utfordringar muslimske elevar møter i skulen i høve til praktisering av religionen, i møte med moteførestillingar frå medelevar og problemområde i høve til fag og aktiviteter. Eg ser likevel at utfordringar og problem berre er ei side ved erfaringane deira og at dei har fleire positive erfaringar enn det eg hadde rekna med då eg starta oppgåva.

7.3 Nokre tankar om utfordringane for skulen

Dei utfordringane som melder seg på bakgrunn av dei erfaringane eg har trekt fram i

²⁷ Eg har teke dette opp i kapittel 6.11

denne oppgåva, er eigentleg emne for ei heilt ny oppgåve, men som lærar sjølv vil eg likevel kort nemna nokre få.

For mange muslimske ungdomar er religionen ein svært viktig del av identiteten deira. Det gjeld som eg har vist i byrjinga av kapittel 4 òg dei som ikkje praktiserer religionen i så stor grad. Novas rapport, *Møter i det flerkulturelle* (Nova 2007:167), viser som nemnt i kapittel 2 at det er eit fleirtal av dei muslimske elevane som går siste året i ungdomsskulen og første året i vidaregåande som seier at religionen er svært eller nokså viktig i liva deira. Spørsmålet blir då korleis den norske vidaregåande skulen skal stilla seg til dette.

Viss skulen skal vera med og fremja toleranse og respekt på tvers av kulturelle og reigiøse skiljeliner, er det eit paradoks at undervisning i religion har ein så liten plass. Dei over 60 prosent av elevane som vel yrkesfagleg utdanning har ikkje religion som fag i det heile taket. Den einaste religionsundervisninga dei har, er gjennom eit lite emne i faget samfunnslære. Mangel på kunnskap er ei av dei viktigste årsakene til fordommar og stereotypisering. Difor burde religion som kunnskapsfag etter mi meining hatt ein større plass i skulen. Det kunne òg ha fungert som ein arena for diskusjon og debatt i høve til alle dei spørsmål med religiøs tilknytting som stadig kjem opp. Dei muslimske elevane ville fått ein betre føresetnad for å forstå det norske samfunnet og dermed eit betre grunnlag for å klara seg i yrkes- og samfunnsliv samstundes som det kunne fremja integreringsprosessen.

I møte med dei muslimske elevane i skulen er det etter mitt skjøn mykje som kan gjerast. Det første eg vil nemna er at elevsamtalane som kontaktlærarar har med alle elevar bør kunne utnyttast òg til samtale om spørsmål som er viktige med omsyn til religiøs bakgrunn. I vidaregåande skule er det nå vanleg at kontaktlærarar har ein startsamtale med elevane. Her vil det vera mogeleg for lærar på tomannshånd med eleven å ta opp spørsmål i tilknytning til religion. Det vil vera til stor nytte for lærarane som underviser

muslimske elevar å få vita litt om kva dei ønskjer og tenkjer om til dømes bøn i skuletida, praktiske ordningar i høve til kroppsøvningsfaget og andre spørsmål som er viktige for eleven. Mi erfaring som lærar er at dei muslimske elevane i slike situasjonar gir uttrykk for kva dei står for og at dei set pris på å på denne måten bli sett og tatt på alvor. Samtalen bør ikkje gå inn på detaljar, men meir dreia seg om praktiske ordningar. Klasserommet er ikkje staden for slik kartleggjing.

I klasserommet trur eg det er viktig at dei muslimske elevane blir sett på som heilt normale elevar. Dei bør ikkje automatisk sjåast på som ekspertar i høve til spørsmål knytte til islam. Som eg har vist gjennom undersøkinga mi, er dei svært forskjellige både når det gjeld haldningar til og kunnskapar om religionen. Ein lærar kan gjerne bruka dei som ressurspersonar, men det må då vera førebudd og avtalt i god tid.

I dei nye læreplanane som kom i samband med Kunnskapsløftet, er det internasjonale perspektivet sterkt framme. Eg vel her å bruka norskfaget som døme og vil peika på nokre måtar det er mogeleg å trekkja inn óg islamsk tradisjon i norskfaget. Gjennom å aktivt trekkja inn islamsk tradisjon og sjølv sagt andre religiøse tradisjonar der det er naturleg, vil elevane sjå noko av den rollen religionen har spela for menneske og samfunn gjennom historia. Eg vil som døme bruka undervisning om litteratur og kultur frå mellomalderen. I innleinga til læreplanen står det mellom anna: “Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer” (Kunnskapsløftet 2005: 37). Her er det ei klar opning for å trekkja inn til dømes den islamske kulturen.

Når det gjeld mellomalderen, seier læreplanen at “eleven skal kunne gjøre rede for utviklingslinjer og noen sentrale forfatterskap i norsk og europeisk kultur fra middelalderen til og med romantikken og denne litteraturens forhold til øvrig europeisk kulturhistorie” (Kunnskapsløftet 2005:48). Det er ingen tvil om at det her er naturleg å trekkja inn den islamske kulturen som spelte ein viktig rolle i Europa i det aktuelle

tidsrommet. Læreverket *Nettopp norsk* for påbyggingsåret har gjort dette på ein interessant måte ved å nemna historien om Ibn Fadlāns (Dillevig og Haraldsen 2008: 27-28) som kom i kontakt med norske vikingar og fortel om kor elendig hygienen deira var. I tillegg har læreboka med stoff om den islamske kulturen i Europa i middelalderen og utdrag frå Koranen. Her er eit godt utgangspunkt for samtale om religion og kultur. Kulturhistorie og litterære tekstar som tematiserer den islamske tradisjonen i Europa kan gje både etnisk norske og muslimske elevar eit perspektiv som kan danne grunnlag for å forstå det samfunnet med lever i idag.

Eit anna mål i læreplanen i norsk er óg svært aktuelt når det gjeld å ta opp tema som dreier seg om kulturkonfliktar og kulturforståing. I eit av måla for kurset påbygging til generell studiekompetanse står det: “Eleven skal kunne drøfte fellesskap og mangfold, kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et bredt utvalg av norske og utenlandske samtidstekster i ulike sjangere” (Kunnskapsløftet 2005:48). Her er det absolutt plass til tekstar skrivne både av etniske nordmenn og forfattarar med bakgrunn i andre kulturar, og då óg forfattarar med muslimsk bakgrunn.

I tillegg til kulturhistorie og litteratur bør lærarane i norskfaget sjå det som ei viktig oppgåve å hjelpa elevane til å forstå kva rolle media spelar når det gjeld korleis me oppfattar verda og då i dette tilfellet islam som religion. Herunder vil det òg vera ei utfordring å gi elevane innsikt i og diskutera dei temaa som ofte kjem opp i samband med islam, tema som jihad, tvangsekteskap og kjønnslemlesting. I den nye læreplanen for norskfaget er retorikk blitt eit eige hovudemne. Her vil undervisninga kunna rettast inn mot tema som er aktuelle i dagens samfunn, óg i tilknytning til religion.

Skulen er den arenaen der alle elevar møtest. Toleranse og respekt er viktige verdiar som skulen byggjer på. For mange av elevane med muslimsk bakgrunn er religionen ein viktig del av deira identitet. Dette har dei felles med mange andre som har ei religiøs

overtydning. Ein skule som på mange måtar er prega av sekulariseringstanken, har ei stor utfordring med å ta religiøse overtydingar hos unge menneske på alvor.

Litteraturliste

- Bennett, Clinton. 2005. *Muslims and Modernity*. London og New York: Continuum
- Dobbelaere, Karel. 2002. *Secularization: An Analysis at Three Levels*. Brussels: P.I.E.-Peter Lang S.A.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald. 2005. *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlaget
- Grenholm, Carl-Henrik. 2006. *Att Förstå Religion: Metoder för teologisk forskning*, Lund, Studentlitteratur
- Gullestad, Marianne. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Oslo, Universitetsforlaget
- Henriksen, Jan Olav. 2003. "Religionens individualisering og retradisjonalisering" i Lund-Olsen og Repstad (red.) *Forankring eller frikobling. Kulturperspektiver på religiøst liv i dag*. Kristiansand, Høyskoleforlaget AS
- Jacobsen, Christine M. 2002. *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. Oslo, Pax Forlag
- Jacobsen, Knut A. 2005. *Verdensreligioner i Norge*. Oslo, Universitetsforlaget
- Javed, Mariam. 2007. "Å være ung muslim i Norge" i *Salam 7* (s.4-5)
- Kleive, Hildegunn Valen. 2007. "Muslimske jenter, utdanning og KRL-faget i Distrikts-Norge" i *Religion og livssyn 4/2007* (s.50-58)
- Koranen. 2000. Tilrettelagt i oversettelse av Einar Berg. De norske bokklubbene
- Krange, Olve og Øia, Tormod. 2005. *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo, Cappelen
- Kro, Ingvild Thu. 2007. *Tro i endring? Kristendomsforståelser blant aktive ungdommer i to kristne ungdomsmiljøer på Sørlandet*. Masteroppgave, Universitetet i Agder
- Kunnskapsløftet. 2005. Læreplaner i gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring - midlertidig trykt utgave. Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet
- Opsal, Jan. 2005. *Islam: lydighetens vei*, Oslo, Universitetsforlaget

Opsal, Jan. 2005. "Vi må skille mellom religion og kultur ... eller?" i *Religion og livssyn* 3/2005 (s.38-44)

Opsal, Jan. 2005. "Å være somalisk muslim - i Somalia og Norge", i Kari Nes, Tove Skoug og Marit Strømstad (red.): *Somaliere i Norge. Perspektiver på integrering, språk og religion*. Vallset, Oplandske bokforlag, s.52-75

Rafiq, Afshan. 2008. *Utfordringer og muligheter*. Oslo, Cappelen Damm AS

Repstad, Pål. 2007. *Mellom nærhet og distanse*. Oslo, Universitetsforlaget

Riis, Ole.1993. "The Study of Religion in Modern Society" i *Acta Sociologica* 1993 36: 371-383

Riis, Ole. 2005. *Samfundsvidenskap i praksis. Innduktion til anvendt metode*. København, Hans Reitzels Forlag

Riis, Ole. 2006 *Religionssociologiske rids*. Skriftserien nr.126, Høgskolen i Agder

Roald, Anne-Sofie. 2005. *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo, Pax Forlag

Skjervheim, Hans. 1996. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo, Aschehoug

Statistisk Årbok. 2007. Oslo

Storvoll, Sindre. 2007. *Kristenfiendlighet i pressen - norske avisers dekning av islam og kristendommen*. Masteroppgave i medievitenskap, Universitetet i Oslo

Vestel, Viggo og Øia, Tormod. 2007. *Møter i det flerkulturelle*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2007

Vogt, Kari. 2000. *Islam på norsk. Moskeer og islamske institusjoner i Norge*. Oslo, Cappelen

Vogt, Kari. 2005. "Islam i Norge" i Knut A. Jacobsen (red.): *Verdensreligioner i Norge*. Universitetsforlaget, Oslo

Woodhead, Linda og Heelas, Paul. 2000. *Religion in Modern Times*. Blackwell Publishing

Østberg, Sissel. 1996. "Islamic nurture and identity management : the lifeworld of Muslim children and young people in Norway" i *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (s.501-512) redigert av De Souza, Marian - Dordrecht, Springer

Østberg, Sissel. 2005. *Muslim i Norge*. Oslo, Universitetsforlaget

Østberg, Sissel. 1998. *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context*. University of Warwick

Litteratur frå Internett

Breivik, Vibeke Hadia. 2006. "Grise-dissekering på skolen" [URL]. Lasta ned 12.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=2&nPage=5&nFAQID=5229>

Eggen, Nora S. 2003. "Bildeforbud i islam?" [URL] Lasta ned 12.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=5&nPage=&nFAQID=40>

Eggen, Nora S. 2003. "Praktisering av søylene i Norge?" [URL] Lasta ned 10.03.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=5&nPage=&nFAQID=42>

Gozlan Basim. 2003. "Hva er islam?" [URL]. Lasta ned 14.11.07. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=Article&nTopPage=2&nPage=2&nATID=61>

Ghozlan, Basim. 2005. "Julefeiring?" [URL]. Lasta ned 17.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=2&nPage=&nFAQID=745>

Ghozlan, Basim. 2003. "Musikk". [URL]. Lasta ned 21.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=52&nPage=&nFAQID=569>

Gozlan, Basim 2003. Omsett hadith om kunnskap [URL]. Lasta ned 10.01.08. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=Article&nTopPage=2&nPage=19&nATID=185>

Gozlan, Basim. 2004. *Religion og kultur*. [URL]. Lasta ned 22.11.2007. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=ViewFAQ&nTopPage=5&nPage=&nFAQID=955>

Innvandring og religion - nye utfordringer, seminarrapport, Kommunal- og regionaldepartementet og Kontaktutvalget mellom innvandrere og myndighetene. 2004. [URL] Lasta ned 05.01.2008. Tilgjengeleg på <http://www.kim.no/upload/rapporter/Innvandring%20og%20religion%20-%20endelig%20rapport.pdf>

Larsen, Lena. "Åvære muslim i norsk skole" [URL] Lasta ned 25.02.2008. Tilgjengeleg på <http://home.no.net/islamnor/min.skole.html>

Leirvik, Oddbjørn. 2006. *Islam i Norge, tendensar*. [URL]. Lasta ned 27.11.07. Tilgjengeleg på <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/IslamiNorge.html>

Leirvik, Oddbjørn. 2007. *Muslimske meiningar anno 2006: Norge, Danmark og Storbritannia* [URL] Lasta ned 15.10.07. Tilgjengeleg på <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/MuslimskeMeiningar.htm>

Naz, Najeeb-ur-Rehman. "Er all musikk forbudt i islam?" [URL]. Lasta ned 21.02.2008. Tilgjengeleg på http://www.wim.no/index.php?option=com_content&task=view&id=161&Itemid=26

NOU 1995: 9. *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994. [URL], lasta ned 10.01.08. Tilgjengeleg på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-9.html?id=140223>

Rasisme og diskriminering i Norge 2001-2002. Utlendingsdirektoratet, Oslo [URL] Lasta ned 10.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.imdi.no/upload/3431/Rasisme%20kap0.pdf>

Solberg, Karima. 2007. "Al-asmaa al-husna og musikk i dialogens tjeneste" [URL]. Lasta ned 21.02.2008. Tilgjengeleg på <http://www.islam.no/newsite/content/default.asp?Action=Article&nTopPage=99&nPage=99&nATID=509>

Statistisk Sentralbyrå, 2005. *Venter sterk vekst i innvandrerbefolkningen* [URL], lasta ned 15.10.07. Tilgjengeleg på <http://www.ssb.no/emner/02/03/innvfram/>

Sødelind, Didrik 2006. "Islam og vitenskap" [URL]. Lasta ned 03.12.07. Tilgjengeleg på <http://www.forskning.no/Artikler/2006/februar/1139567237.79>

Verdibørsen 20.09.2008. Lasta ned 20.09.2008. Tilgjengeleg på podkast, http://nl.nrk.no/podkast/aps/69/nrk_verdiboersen_2008-0920-0805_25333.mp3

Vedlegg 1

INTERVJUGAID

Innleiing

- Informasjon om prosjektet mitt
- Informasjon om kva eg har tenkt å spørje om
- Informasjon om at det er lov å trekkje seg frå intervjuet
- Understreke anonymisering

Om deg sjølv

- Etnisk bakgrunn
- Skulegang
- Interesser
- Kor viktig er islam som religion for deg? I kva grad praktiserer du religionen din?

Om korleis du opplever vidaregåande skule

- Fortell om korleis du opplever det å vere muslim på skulen.
- Har du positive erfaringar på skulen som har med den religiøse bakgrunnen din å gjere?
- Har du negative opplevingar på skulen som har med den religiøse bakgrunnen din å gjere?
- Kva reaksjonar får du frå lærarar på at du har muslimsk bakgrunn?
- Kva reaksjonar får du frå medelevar på at du har muslimsk bakgrunn?

- Er det noko du opplever konfliktfylt i høve til fag og aktivitetar i skulen?
 - kroppsøving?
 - naturfag?
 - musikk?
 - andre fag?
 - andre aktivitetar i samband med skulen?

- Korleis opplever du at islam som religion blir framstilt i religionsfaget og i andre fag?

Har tida i vidaregåande skule hatt noko å seia for ditt eige tilhøve til religionen din

- Opplever du fridom til å vere muslim og praktisere religionen på skulen?
Er det noko du ønskjer skulen skal gjere for deg som muslim?

- Har skulen lagt til rette for at du kan praktisere religionen din?
 - fri i samband med høgtider?
 - mogeleg å be i skuletida?
 - fri til fredagsbøna når du ønskjer det ?

- Er det noko du ønskjer å tilføye?

Vedlegg 2

Informasjon til elever

Jeg er student ved universitetet i Agder og skriver en oppgave om hvordan elever med muslimsk bakgrunn opplever den videregående skolen. For å få et så godt bilde som mulig, ønsker jeg å snakke med muslimske elever som går siste året i videregående skole.

Alt som kommer fram i en samtale vil bli anonymisert. Det vil si at ingenting skal kunne spores tilbake til de som er med på samtale. Jeg kan gjerne snakke med to elever samtidig, så hvis du har en muslimsk medelev som også vil være med sammen med deg, er det bare greit.

Dersom du er interessert i å være med på en samtale med meg, ber jeg deg sende meg en e-post til arne.reidar@hesbynet.no eller en SMS til 90035208 der du skriver at du kan være med på en samtale med meg. Hvis du har mobiltelefonnummer, er det fint om du oppgir det. Jeg vil ta kontakt med deg for å avtale tid og sted for en samtale.

Vedlegg 3

Informasjon i samband med intervju

I denne samtalen er eg interesert i å høyra kva erfaringar du har frå di tid i den vidaregåande skulen. All informasjon du gir meg blir anonymisert og ingenting av det du seier vil kunna sporast tilbake til deg.

Du kan når som helst trekke deg frå samtalen viss du ikkje ønsker å vera med lenger.

Samandrag

Kandidat: Arne Reidar Hæåk

Tittel på oppgåva: Muslimske elevar i vidaregåande skule

Problemstilling: Korleis tolkar muslimske elevar i vidaregåande skule erfaringar frå skulen sett i høve til deira muslimske identitet?

Oppgåva byggjer på intervju med 17 respondentar, 10 gutar og sju jenter frå Rogaland og Akershus som gjekk siste året i vidaregåande skule skuleåret 2007/2008. I oppgåva konsentrerer eg meg om tre hovudområde: For det første korleis dei muslimske elevane erfarer det å praktisera religionen sin i skulesamanheng, for det andre erfaringar dei har i høve til medelevar og lærarar og for det tredje erfaringar i høve til fag og skulearrangerte aktivitetar.

Respondentane mine er svært forskjellige når det gjeld kva tilhøve dei har til religionen sin, men alle gir ei generell tilslutning til islam. Av respondentane er det nokre som ikkje praktiserer islam utover det å delta på høgtidsdagar. Så er det nokre som praktiserer både bøn og faste på tradisjonelt vis, og så er det nokre som praktiserer fasten, men ikkje ber regelmessig. Dette viser eit viktig poeng i undersøkinga mi. Gruppa muslimske elevar er svært mangfaldig, og dette gir seg da utslag i korleis dei stiller seg til spørsmål knytte til ulike fag og aktivitetar.

Fleire har ikkje problem med å praktisera islam på skulen, men somme har utfordringar i høve til å finne rom der dei kan be og i høve til det å be på fastsette tider. Alle respondentane gir generelt uttrykk for at dei trives på skulen og mange bruker ordet respekt om korleis dei blir møtt av lærarar og medelevar, og særleg dei som er praktiserande muslimar likar å delta i seriøse diskusjonar om religion. Dei blir i nokre samanhengar møtt med negative haldningar av medelevar. Respondentane mine nemner

døme på skuldingar som at islam er kvinneundertrykkande, står for terror og for omskjering av jenter.

Når det gjeld fag og skulearrangerte aktivitetar deltar dei muslimske elevane på lik linje med alle andre og erfarer generelt ikkje mange problem. Kroppsøvningsfaget skil seg litt ut, men óg her gjeld det at dei muslimske elevane er svært ulike. Fleire jenter enn gutar ønskjer eigen dusj. Musikk er berre eit problem for ein av respondentane mens ein av respondentane som har forming, møter utfordringar i høve til å laga skulpturar. Dei godtar likevel desse aktivitetane sidan dei er ein del av utdanninga deira. Elles er dei fleste skeptiske til evolusjonsteorien, men ikkje negative til å læra om denne. Alle respondentane som har religion som fag, er positive til faget og interesserte i å læra om alle religionar. Når det gjeld julefeiring i skulen, er fleire positive til dette så lenge dei ikkje treng å delta aktivt på til dømes gudstenester.

I oppgåva mi har eg óg sett på i kva grad modernitet og postmodernitet påverkar erfaringane til dei muslimske elevane. Den refleksive haldninga som ifølgje Anthony Giddens pregar det moderne mennesket, har eg funne døme på. Ein respondent nekta til dømes å godta det religiøse bodet om ikkje å visa seg naken saman med andre menn i samband med dusjing når han ikkje kunne finna nokon rasjonell grunn for det. Same haldning viste han i høve til evolusjonsteorien som han såg på som meir rasjonell enn det han oppfatta som synet i islam. Når det gjeld postmoderniteten ser eg innverknad først og fremst ved at dei negative haldningane dei muslimske elevane møter blant medelevar, kjem frå media, og ifølgje Clinton Bennett er dette at media pregar oppfatninga vår av verda eit særtrekk ved det postmoderne.