

# **En kvalitativ tekstanalyse av hvordan islam fremstilles i KRLE-faget og i populærkulturen**

*med læreboken 'Store spørsmål 5-7' og tv-serien 'Jakten på den perfekte tro' som case*

Kristina Kyte Thorsen

Masteroppgave i GLU 1-7 med fordypning i KRLE ved NLA Høgskolen Bergen

Våren 2022



**NLA**  
**Høgskolen**



## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å se på hvordan religionen islam fremstilles i KRLE-faget og i populærkulturen med læreboken 'Store spørsmål 5-7' og tv-serien 'Jakten på den perfekte tro' som case. Selv om religion fremstilles på forskjellige måter i andre populærkulturelle tekster og læreboktekster, kan tv-serien og læreboken likevel ha overføringsverdi til lignende materiale. Ved hjelp av Margunn Serigstad Dahle sitt analyseverktøy, presentert i boken *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen*, skal jeg avdekke spor av livssyn i en medietekst og en læreboktekst. De synspunkter og oppfatninger man har om grunnleggende spørsmål i livet forankres i et livssyn. Disse spørsmålene bunnes ut i innholdsmomentene verdier, menneskesyn, virkelighetsforståelse og tro (forstått som tillit og forankring av mening). Innholdsmomentene nevnt ovenfor kan man finne i enhver livssynstradisjon, uavhengig av om det er et religiøst eller sekulært livssynsperspektiv. Å se etter spor av livssyn i populærkulturelle uttrykk er både vesentlig og viktig, fordi det får oss til å reflektere over at ingen budskap er nøytrale. Samtidig hjelper det oss til å se hvilke verdier og holdninger som domineres i populærkulturen, og for å se hva som er typiske verdier og holdninger i dag.

Dagens samfunn står i et populærkulturelt univers bestående av mange religiøse referanser. Midt i dette populærkulturelle universet vokser barn og unge opp i dag med ulike medier fra alle kanter. Det viser seg at religiøse fremstillinger i populærkulturen påvirker hvordan vi tenker om oss selv og hvordan vi tenker om andre. Dette er det viktig at man som KRLE-lærer er bevisst på.

Læreboken inneholder mer av den rituelle, informative og materielle dimensjonen av islam, mens tv-serien fokuserer på de opplevelsesmessige og etiske sidene ved religionen. Ved å bruke tv-serien *Jakten på den perfekte tro* og annen populærkultur i KRLE-faget kan man dermed være med på å skape engasjement og gjøre KRLE-undervisningen aktuell. Samtidig understreker populærkulturen at religion ikke bare handler om individuelle valg og teologiske dogmer, men det er å finne overalt. Derfor er det viktig at man som KRLE-lærer er bevisst på hvilke påvirkning media har på barns forståelse og holdning til religion, og hvordan skolen, med et dannelsesoppdrag og utdanningsoppdrag, skal forholde seg til dette.

## Abstract

The goal of this assignment is to dig deeper into, and have a closer look at how the religion of Islam is portrayed in the KRLE-subject as well as in the pop culture. The textbook *Store spørsmål 5-7* as well as the TV Show *Jakten på den perfekte tro* is what the research material is based upon. Even though religion can be portrayed in various ways in other textbooks and TV shows, the book and TV show I have selected will still have similarities to other similar material. By the help of Margunn Serigstad Dahle's tools for analyzing, described in the book *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen* I will uncover different elements on how the outlook on life occurs in a text portrayed by the media, and in a textbook. The different outlooks on life and perceptions one may have about the fundamental questions in life will often be anchored by ones personal outlook on life.

To look for these kinds of elements in the pop culture is important as well as significant, as they make us reflect on that no form of messages is neutral. At the same time this helps us to get a better grasp on which kinds of values and attitudes are dominating the modern pop culture, and also which values and attitudes are most common in society today. In todays society the pop culture has a strong voice and has many different religious references. In the midst of this pop cultural universe of religious references, children and youths grow up with media bombarding them with all kinds of opinions. How the pop culture portrays different religions affects us, and affects how we look at ourselves as well as our peers. As a teacher of KRLE it is important that one is aware of the impact this has.

The textbook used for this assignment contains more of the ritual, informative and the material aspects of Islam, as opposed to the TV show who focuses more on the ethical and experimental sides of the religion. By implementing the TV show *Jakten på den perfekte tro* and other pop cultural elements in the KRLE subject one is more likely to create excitement around this subject as well as making the subject more relevant. One important thing to remember is that the pop culture does not only see religion as a personal choice and a following of theological norms, but they see religion in everything. It is therefore important as a teacher of KRLE to be aware of the impact media has on children's perception and attitudes towards religion, and how the school, with a set curriculum on the subject, should adress this subject.

## **Førord**

Studietiden på grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen i Bergen har kommet til veis ende etter fem fine år. Å avslutte denne utdannelsen ved å arbeide med dette masterprosjektet har både vært krevende, men også en spennende og lærerik prosess. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder førsteamanuensis Kim Larsen og biveileder førstelektor Margunn Serigstad Dahle for inspirerende, nyttig og god veiledning i arbeidet med masterprosjektet mitt. Oppgaven hadde ikke blitt den samme uten.

Takk til mine tre andre medstudenter i KRLE, Mildrid, Lind-Mari og Charlotte, for deling av glede og frustrasjon underveis. Takk for gode tilbakemeldinger og råd på veien og for et utrolig godt fellesskap i vår lille, sammensveiset klasse. Takk til resten av masterstudentene på grunnskolelærerutdanningen for å ha gjort studietiden så fin og hyggelig.

En stor takk går også til min mann, Simen, og resten av familien for støtte og oppmuntring gjennom hele løpet.

Kristina Kyte Thorsen

[kkyte97@gmail.com](mailto:kkyte97@gmail.com)

Bergen, mai 2022.

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Presentasjon av tema.....	8
1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemstilling.....	9
1.3 Avgrensning.....	10
1.4 Struktur for oppgaven.....	11
1.5 KRLE-faget i rammen av læreplanen 2020.....	11
<b>2 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>13</b>
2.1 Barns mediehverdag.....	13
2.2 NRK-super og tv-serien Jakten på den perfekte tro.....	15
2.3 Mediepedagogikk.....	18
2.3.1 Den parallelle skolen.....	18
2.3.2 Viktige aktører som verdiformidler og sosialiseringsagent.....	20
2.3.3 Formidling og forståelse av populærkulturen og pensum.....	22
2.3.4 Danning i KRLE-faget.....	25
2.4 Religion i media og i KRLE-faget.....	27
2.4.1 Religion i populærkulturen.....	28
2.4.2 Religion i nyhetsbildet.....	30
2.5 Lærebøker.....	31
2.5.1 Bruk av lærebøker.....	31
2.5.2 Religion fremstilt i lærebok.....	32
<b>3 Metode</b> .....	<b>34</b>
3.1 Valg av forskningsmetode.....	34
3.2 Metodisk teori.....	35
3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	35
3.2.2 Kvalitativ tekstanalyse.....	36
3.3 Forskerrollen.....	38
3.3.1 Fortolkning og subjektivitet.....	38
3.3.2 Hermeneutikk og semiotikk.....	38
3.4 Aktuelle læremidler til undervisning om islam.....	39
3.4.1 Utvalg.....	40
3.5 Analyseverktøyet.....	42
<b>4 Presentasjon av funn</b> .....	<b>46</b>
4.1 Analyse materialet.....	46
4.2 Presentasjon av funn i Jakten på den perfekte tro.....	47
4.2.1 Pekere til verdier i islam.....	47
4.2.2 Pekere til menneskesynet i islam.....	48
4.2.3 Pekere til virkelighetsforståelsen i islam.....	49
4.2.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam.....	50
4.2.5 Oppsummering av funn i Jakten på den perfekte tro.....	51
4.3 Presentasjon av funn i Store spørsmål 5-7.....	52
4.3.1 Pekere til verdier i islam.....	52
4.3.2 Pekere til menneskesyn i islam.....	52
4.3.3 Pekere til virkelighetsforståelse i islam.....	53
4.3.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam.....	53

4.3.5 Oppsummering av funn i Store spørsmål 5-7.....	54
<b>5 Drøfting av funn i lys av teori.....</b>	<b>56</b>
5.1 Pekere til verdier i islam.....	56
5.2 Pekere til menneskesyn i islam .....	57
5.3 Pekere til virkelighetsforståelse i islam .....	59
5.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam .....	60
<b>6 Avslutning.....</b>	<b>63</b>
6.1 Oppsummerende konklusjoner.....	63
6.2 Utblikk.....	65
<b>7 Litteraturliste .....</b>	<b>67</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Dagens barn og unge vokser opp i en medialisert verden, der populærkulturen spiller en sentral rolle som sosialiseringssagent. Skolens kunnskapsbaserte autoritet brytes av informasjon og medieoverflod utenfor skolen. Soilikki Vettenranta og Vegard Frantzen (2012) mener derfor at kunnskap, verdier og holdninger som formidles av skolen står i hard konkurranse mot mediekulturens representasjon av andre verdsett (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 16). Dette har konsekvenser for KRLE-faget både som et kunnskapsfag og et danningsfag. Erling Birkeland, Heidi Leganger-Krogstad og Hans Austnaberg (2017) hevder at barn og unge møter religionsmangfoldet gjennom skolen og særlig i KRLE-faget, i direkte eller indirekte forstand. Mangfoldet og forskjellene mellom elevenes bakgrunn, forutsetninger, religiøse praksis og livssyn har trolig aldri vært større (Birkeland, Leganger-Krogstad & Austnaberg, 2017, s. 259).

Populærkulturen er som regel produsert for å underholde, glede og tirre folk, og slik blir den brukt av folk flest. Den er lett tilgjengelig og har i dag blitt en naturlig del av hverdagslivet (Endsjø & Lied, 2011, s. 15). I dag ser man knapt på det som “kultur”, men anser det heller som underholdning, virkelighetsflukt og avslapping. Det viser seg likevel at populærkulturen ikke bare er tanketomt, men kan bli en betydningsfull del av det man snakker med andre om, og det språket man snakker med. Populærkulturen blåser ikke bare hjernen fri, men Dag Øistein Endsjø og Liv Ingeborg Lied (2011) poengterer at den også har en dannende og meningsskapende funksjon (Endsjø & Lied, 2011, s. 16).

Som en del av generasjon Z har barn og unge i dag vokst opp i et samfunn fullt av medier og mediebruk, og kjenner ikke til en verden uten bruk av internett. Audun Toft (2021) skriver at dersom vi forstår mediebegrepet bredt, som blant annet kommunikasjonsteknologi, sosiale nettverk og medieorganisasjoner, så inngår medier i det meste vi gjør. Ved at mediene inngår i våre daglige handlinger, påvirker de oss ved at de gir plass for noen typer handlinger fremfor andre. Dette kaller Toft for *medialisering* (Toft, 2021, s. 111). Margunn Serigstad Dahle (2020) legger til at “smarttelefonen er nærmest som en forlengelse av kroppen, og fungerer som en medieterminal som plasserer “hele verden” i hånda” (Dahle, 2020, s. 6). Som et resultat av medialiseringen har de populærekulturelle tekstene fått en stor rolle i sosialisering



- og dannelsesprosessen og i livssynsdanningen spesielt. Dette er i tråd med Mia Lövheim (2012) som hevder at «Media is a more frequent arena than family and church for contact with religious ideas and values» (Lövheim, 2012, s. 151).

Selv om populærkulturen har fått en dannende og meningsskapende funksjon, viser det seg at læreboken fremdeles er et læremiddel og redskap som har stor betydning for hvilke fremstillinger av religion som gis i klasserommet (Midttun, 2014, s. 329). Ann Midttun (2014) peker på tidligere forskning fra Skrunes (2010) og Juuhl, Hontvedt og Skjelbred (2010) som viser at læreboken fremdeles står sterkt i norsk skole (Midttun, 2014, s. 330). I likhet med Midttun hevder også Inger Margrethe Tallaksen og Hans Hodne (2014) at læreboken er med på å styre undervisningens struktur og fagmetodikk. Lærebokens både valg av oppgaver og disponering av fagstoff er med på å forme rammene for undervisningen (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 357).

I læreplanen for faget kristendom, religion, livssyn og etikk har man som mål at elevene etter 7. trinn blant annet skal “samtale om og presentere sentrale fortellinger og trosforestillinger i østlige og vestlige religiøse tradisjoner” og “sammenligne og presentere ulike årstider og høytider i kristendom og andre religions- og livssynstradisjoner, som kulturarv” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Lærebøkene i faget skal derfor ha innhold som samsvarer med kompetansemålene og det som elevene vil vurderes etter. Som det fremgikk ovenfor ser man at det likevel ikke bare er i skolen man hører om ulike religion og livssyn. Dahle skriver at det ofte er på populærkulturelle sjangre som tv-serier, film, musikk og sosiale medier at dagens barn og unge finner referanser for hva som betyr noe i livet, hvordan livet bør leves og hva man bør tro på og feste tillit til. Derfor er rammevilkårene for sosialisering og livssynsdanning sterkt preget av mediene, både sosiokulturelt og mentalitetsmessig (Dahle, 2020, s. 7 og Aadnanes, 2011, s. 109).

## **1.2 Presentasjon av oppgavens mål og problemstilling**

Som innledningen ovenfor har presisert er vi omgitt av et medialisert og populærkulturelt samfunn der religion og kultur formidles, tilpasses og skapes gjennom media (Endsjø & Lied, 2011, s. 15). Populærkulturen er ikke bare underholdning, men har også stor betydning for barn og unges meningsskaping og dannelsesprosess (Endsjø & Lied, 2011, s. 16). På den andre siden spiller læreboken fremdeles en stor rolle for det som kommer til uttrykk i KRLE-

undervisningen (Midttun, 2014, s. 329). Ifølge den sosiokulturelle læringsteoretikeren Lev Vygotskij er lærebøker “et bindeledd mellom samfunn og individ, det ytre og det indre, materie og tanke (Geir Afdal, 2013, s. 113). Jeg synes det derfor er interessant å se om religion i lærebøker og religion i populærkulturen blir fremstilt på samme måte. I denne masteroppgaven vil jeg med det ta utgangspunkt i problemstillingen: “Hvilke sentrale elementer av islam formidles i læreboken *Store spørsmål 5-7* sammenlignet med i tv-serien *Jakten på den perfekte tro?*”

### 1.3 Avgrensning

Som student ved grunnskolelærerutdanningen fra 1. til 7. klasse er det naturlig å forske på elever på barnetrinnet. Jeg ønsker først og fremst å forske på elever på mellomtrinnet i alderen 11 til 13 år og lærebøker fra 5. til 7. klasse, som er forankret i det nye læreplanverket fra 2020. Grunnen for at jeg vil fokusere på denne alderen er fordi KRLE som fag har en større plass og lærebøkene har mer innhold enn de har i enda yngre alder. Dagens barn er født inn i en medialisert verden der skolens formidling av budskap spretter mellom populærkulturens plass som informasjons - og kunnskapsformidler (Vettenranta og Frantzen, 2012, s. 16). Den er lett tilgjengelig og tydelig en del av hverdagslivet (Endsjø & Lied, 2011, s. 15). Film, TV og internett er populærkultur som står særlig sterkt blant unge. En statistikk av allmennkringkasterregnskapet i 2020, levert av Ragni Falkum Enerhaug ved NRK Analyse, viser at NRK Super er den største TV-kanalen blant norske barn (NRK, 2021, s. 58). Jeg vil derfor begrense meg til å kun analysere serien *Jakten på den perfekte tro* som ligger på NRK Super.

I norske medier er saker som omhandler islam oftest i søkelyset. Enten det er saker av positiv eller negativ karakter er medieoppmerksomheten som vies til islam og muslimer det som er mest utbredt. Toft henviser til Lundby & Gresaker sine studier religion i mediene som viser at dekningsgraden tidligere hovedsakelig har vært av kristendommen, men at det nå er en sterk overvekt av hendelser om islam, primært rundt konfliktfylte og kontroversielle tema (Lundby & Gresaker, 2015, sitert i Toft, 2021, s. 112). I denne oppgaven ser jeg ikke på nyhetsbildet, men det viser seg at religionen ofte er framme i nyheter og offentlig debatt, og kunnskap om islam er derfor viktig. Jeg vil derfor fokusere på islam, fordi det viser seg denne retningen får størst medieoppmerksomhet og kan bidra til å skape store utfordringer i klasserommet. Økt

fokus på i islam i medieoffentligheten gjør at innsikt i hva elevene tenker rundt dette har en stor verdi.

#### **1.4 Struktur for oppgaven**

Oppgaven struktureres med innledningen som skissert ovenfor. Her presenterer jeg tema, problemstilling og avgrensning av oppgaven, før jeg belyser KRLE-faget i rammen av den nye læreplanen 2020. Videre viser jeg til et teoretisk rammeverk som bygger på barns mediehverdag, NRK-super sin sentrale plass og populærkulturen sin rolle som den parallelle skolen. Senere viser jeg til tidligere forskning som har sett på hvordan religion fremstilles i media, i KRLE-faget og i lærebok. Oppgaven viser deretter til den metodiske tilnærmingen av oppgaven hvor jeg begrunner valg av kvalitativ tekstanalyse med utgangspunkt i Dahle sitt analyseverktøy. Deretter presenterer jeg mine funn i analysen av både medietekst og læreboktekst før jeg drøfter disse funnene i lys av det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis gir jeg noen oppsummerende konklusjoner med et utblikk til slutt.

#### **1.5 KRLE-faget i rammen av læreplanen 2020.**

Høsten 2020 ble det tatt i bruk et helt nytt læreplanverk, Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Som navnet tilsier, er kunnskap fremdeles sentralt, men det ble større fokus på kunnskap tilpasset en verden i rask endring. LK20 har færre kompetansemål enn den tidligere læreplanen. Det betyr imidlertid ikke at det er færre forpliktelser i lærerarbeidet. Dersom man skulle være uenig i formålet og verdiene til skolefaget, skriver Kåre Fuglseth (2021) at man som lærer likevel er forpliktet til å følge dem (Fuglseth, 2021, s. 30). Dybdeløring var et begrep som ble spesielt viktig i den nye læreplanen. Den overordnede del av læreplanen skriver at skolen skal gi rom for dybdeløring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og ser sammenhengen mellom ulike fag. Dybdeløring innebærer også å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, som gjør at elevene kan mestre forskjellige typer farlige utfordringer, både individuelt og i samhandling med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

I Opplæringsloven §1-1 står det at oppløringen i skolen skal gi elevene en historisk og kulturell innsikt og forankring. Videre skal oppløringen bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Oppløringen skal også bidra til å utvide forståelsen

av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon. Den skal samtidig gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for en hver sin overbevisning. Elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. I tillegg skal elevene lære å tenke kritisk og ha rett til medvirkning. Skolen skal møte elevene med tillit, respekt og fremme danning og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3).

LK20 sin innledende del om KRLE-fagets relevans og sentrale verdier oppsummerer fagets formål på en god måte:

KRLE er et sentralt fag for å forstå seg selv, andre og verden rundt seg. Gjennom kunnskap om ulike religioner og livssyn skal elevene utvikle evne til å leve i og med mangfold i samfunns- og arbeidslivet. KRLE skal gi øvelse i etisk refleksjon og bidra til å utvikle elevenes dømmekraft i hverdagen og i møte med samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2).

I tillegg er det andre krav til KRLE-faget som følger av lovens §2-4.

1. Faget er et ordinært skolefag som ikke skal være forkynnende
2. Undervisningen skal gi kjennskap til kristendommen og andre verdensreligioner og livssyn
3. Undervisningen skal bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros - og livssynsspørsmål
4. Undervisningen skal presentere ulike religioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte (Kunnskapsdepartementet, 1998, §2-4).

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet trekker jeg frem barns mediehverdag og viser til undersøkelser, fra både Medietilsynet og NRK, som belyser dette ytterligere. Videre ser jeg på populærkulturen som den parallelle skolen og viser videre til viktige aktører som verdiformidler og sosialiseringssagent. Jeg trekker samtidig frem formidlingen og forståelsen av populærkulturen i pensum i dag før jeg gjør rede for KRLE-faget som danningsfag. Avslutningsvis peker jeg på tidligere forskning som viser til hvordan religion, i form av populærkulturen og nyhetsbildet, blir presentert i media, i KRLE-faget og i lærebok.

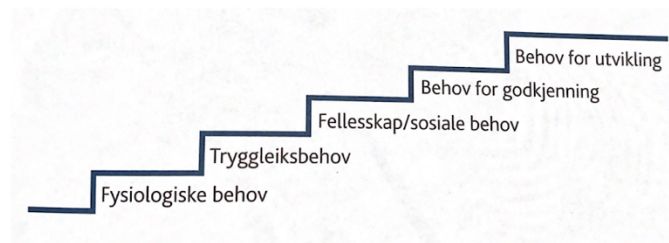
### 2.1 Barns mediehverdag

Helt siden 1920-tallet har forskere vært interessert i barns mediebruk. Den gangen var de bekymret for hva slags påvirkning media hadde på barn og unge, en forskningstradisjon kalt for *effektforskning* (Nyjordet, 2018, s. 16). Forskerne mente at mediene var en “inject needle” og ble sammenlignet med en sprøyte som injiserte budskap direkte inn i en passiv mottaker. I dag er den rådende holdningen at mediene virker på publikummet sitt på flere ulike måter, men det skjer i et samspill mellom medier og mennesker. Bjørg Marit Nyjordet (2018) legger vekt på forskningstradisjoner som *Cultural Studies* og *resepsjonsforskning* som viser at mediebrukerne er aktive fortolkere. I tillegg har mediebrukernes egen bakgrunn og egne erfaringer mye å si for hvordan medieinnholdet oppleves og tolkes. Hvor mediebruken skjer, og hvem man er sammen med, spiller også inn (Nyjordet, 2018, s. 16).

Ture Schwebs, Brita Ytre-Arne og Helge Østbye (2020) skriver at media er med på å påvirke holdningene og handlingene våre, verdensbildet vårt og idealene våre om hvem vi er. Det er tydelig at i dagens samfunn er alle publikum der media når fram til alle (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 209). Dette samsvarer med Toft sitt begrep om *medialisering*. Han hevder at det har skjedd en *medialisering* i Norge ved at religion i økende grad formidles på ulike mediers premisser (Toft, 2021, s. 112). Derfor er det viktig å få kunnskap om hvordan vi benytter oss av media i hverdagen vår, til ulike formål og på forskjellige måter.

Det er vanskelig å svare på hva det er som gjør at man i dag bruker så mye tid på media, og hvilken nytte og glede man sitter igjen med. Schwebs, Ytre-Arne og Østbye skriver at disse spørsmålene handler ikke bare om media isolert sett, men knytter det sammen med hva man

som menneske trenger for å leve gode liv. Videre peker de på den amerikanske sosialpsykologen Abraham Maslow som setter frem påstanden om et behovshierarki - et rangsystem - der han skiller mellom fem ulike nivå av menneskelige behov (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 221) Modellen fremstilles mange ganger som en pyramide, men i dette tilfelle har Schwebs, Ytre-Arne og Østbye fremstilt det som en rangordning og en “trapp”.



Figur 1. Maslows behovshierarki (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 221).

Behovene blir gradvis utviklet etter hvert som mennesket modnes, og følger Maslows rangordning som trapper, slik modellen viser. Hans teori er at behovene på de laveste stegene må være tilfredsstilt for at behovene på høyere steg skal komme til syne. For eksempel er personlig utvikling veldig uviktig for en person som ikke har mat på bordet.

*Fysiologiske* behov er de mest grunnleggende behovene som mat, drikke, et sted å bo, varme og hvile. Behovet for *trygghet* er knyttet til langsiktig sikring av fysiologiske behov, som sikkerhet, beskyttelse fra krig og arbeidsløshet og kontrollere omgivelsene. Behovet for *fellesskap* eller *sosiale* behov handler om kjærlighet og tilhørighet i en gruppe der man føler seg akseptert. Behovet for *anerkjennelse* handler om selvaktelse og status. Dette er et behov som jeg-et har, i motsetning til sosiale behov (som heller kalles for et vi-behov). Til slutt har man behovet for *selvrealisering*, som innebærer å utvikle og realisere seg selv, personlig og åndelig (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 221).

Selv om det i dag er mange som “må” være på sosiale media hver eneste dag regnes dette ikke som et grunnleggende behov. Sosial kontakt er likevel et sterkt og grunnleggende behov, så dette kan media bidra med, eller forhindre, ut fra hvordan man forstår mediebruken. Schwebs, Ytre-Arne og Østbye skriver at enkelte foreldre kan for eksempel oppleve at deres barn heller vil være hjemme og spille dataspill enn å treffe venner ute. Ungene derimot mener at det de gjør gjennom spill og chat, er sosialt (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 222).

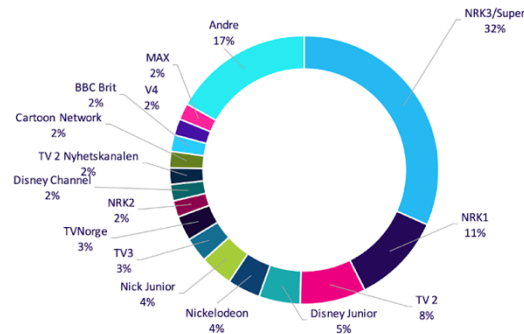
Som Nyjordet allerede har vært inne på poengterer hun ytterligere at de fleste barn og unge vokser opp i dag med medier på alle kanter. Mobiltelefon, fotoapparat og videokamera er gjenstander som de alltid har hatt i sine omgivelser. Det samme gjelder tv-skjerm, laptop, spillkonsoller og radio - de er alle en del av barnets naturlige hverdag. Mediene er en stor del av barns liv, og barn og unge får tilgang på media tidligere enn aldri før. Derfor er det både naturlig og nødvendig å ha kunnskap om barns mediebruk (Nyjordet, 2018, s. 11).

## **2.2 NRK-super og tv-serien *Jakten på den perfekte tro***

Som Nyjordet poengterer ovenfor viser også Medietilsynet (2020) sin undersøkelser at norske barn og ungdommer er svært digitale og bruker mye tid på nett. I 2020 gjorde de en kartlegging av 9-18-åringers digitale medievaner. Der viste det seg at 87 prosent av barn i alderen 9-10 år har egen mobil, og ved barn i 13-14-årsalderen har omtrent alle egen mobil. I tillegg viser det seg at 70 prosent av barn og unge mellom 9 og 18 år har egen PC (Medietilsynet, 2020, s. 5). Halvparten av norske niåringer bruker ett eller flere sosiale medier. Dette øker til 65 prosent av tiåringene. Snapchat, TikTok, Instagram og Facebook er de sosiale mediene som er mest populær (Medietilsynet, 2020, s. 5). Disse funnene viser at barn og unge bruker mer tid på sosiale medier enn noen gang tidligere. Samtidig som sosiale medier dominerer, er tv-skjermen fremdeles aktuell i tweens' mediehverdag. NRK Super er den mest populære TV-kanalen for barn, med 32 prosent oppslutning (NRK, 2021, s. 58).

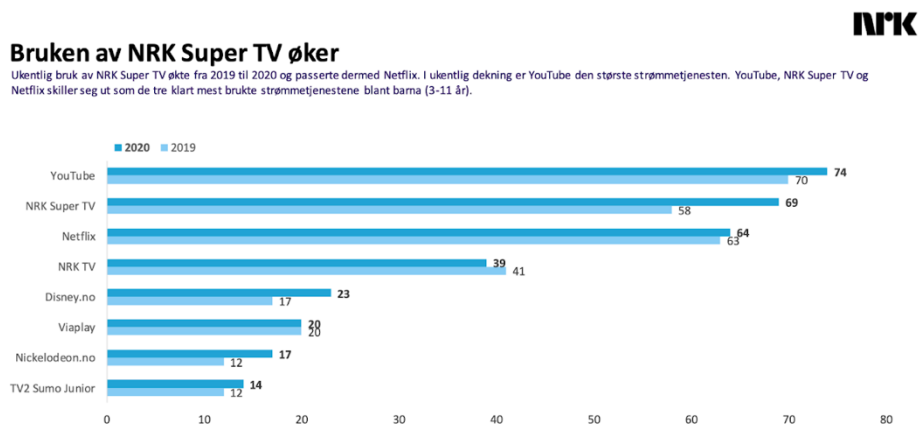
En statistikk av allmennkringkasterregnskapet i 2020 ved NRK Analyse, viser at NRK Super er den største TV-kanalen blant norske barn (NRK, 2021, s.58)

## NRK Super er den største TV-kanalen blant barna



Figur 2. Markedsandeler blant barn i alderen 2-11 år i NRK Supers sendetid (kl. 06.30-19.30). Oppgitt i prosent (NRK, 2021, s. 58).

Bruken av NRK Super viste seg også å øke fra 2019 til 2021 som resulterte i passering av Netflix. YouTube, NRK Super TV og Netflix skiller seg ut som de tre mest brukte strømmetjenestene for barn i alderen 3 til 11 år (NRK, 2021, s. 59).

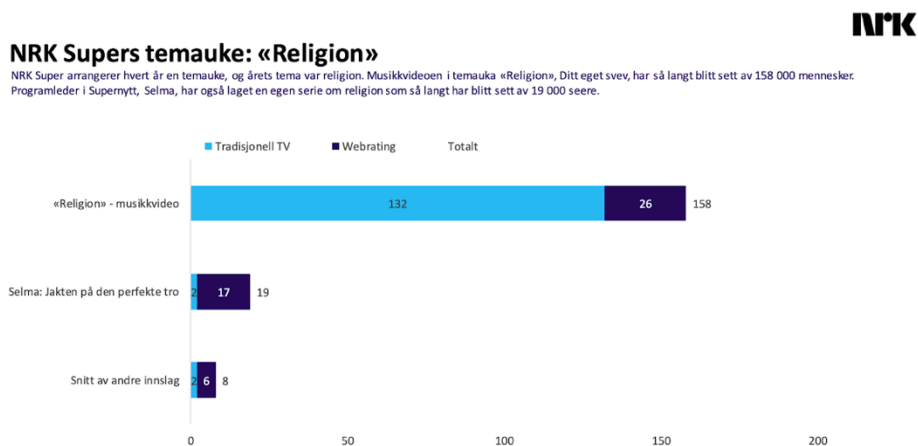


Figur 3. Ukentlig dekning for de største strømmetjenestene blant barn i alderen 3-11 år. Oppgitt i prosent (NRK, 2021, s. 59).

En sentral målsetning for NRK Super er å bygge fellesskap og bidra til en trygg og god barndom, forankret i norsk språk og kultur. Verdiordene «underholdende, ekte, tydelig, engasjerende og nyskapende» skal prege programtilbudet, og det legges vekt på at NRK Super skal spille på lag med samfunnet og skolen, med en grunnleggende respekt for barnet som «human being» (NRK, 2021, s. 49).



Hvert år arrangerer NRK Super en temauke der tema i 2020 var religion. Musikkvideoen i temauka «Religion», Ditt eget svev, var i mars 2021 blitt sett av 158 000 mennesker. Programleder i Supernytt, Selma, har også laget en serie, kalt *Jakten på den perfekte tro*, som i mars 2021 var sett av 19 000 seere (NRK, 2021, s. 61).



Figur 4. Rating oppgitt i tusen, snitt per episode, i befolkningen 2-79 år (NRK, 2021. s. 61).

NRK har også laget et digitalt klipparkiv, kalt NRK Skole, som inneholder lydklipp og videoer fra NRKs radio- og fjernsynsarkiv. Innholdet bygger på Utdanningsdirektoratet sine kompetansemål i læreplanverket og er tilrettelagt for elever og lærere i grunnskolen og videregående opplæring. Journalist Mie Sundberg (2015) skriver at NRK skole har som mål å være et verktøy å bruke i klasserommet. Nettsiden presenterer klipp for blant annet fag som naturfag, samfunnsfag, KRLE/religion og etikk, norsk, matematikk, mat og helse (Sundberg, 2015). Også her kan man finne serien *Jakten på den perfekte tro*.

Selma Ibrahim er oppvokst med en muslimsk far og en kristen mor. Selv tror hun ikke på noe spesielt, men er redd for at hun går glipp av noe dersom hun ikke har en religiøs tro. I tv-serien *Jakten på den perfekte tro* følger vi derfor Selma i møte og i samtaler med barn med ulike religiøse tro. Tv-serien har ikke først og fremst formål med å presentere ulike religioner, men handler om barn med forskjellig tro - og livssyn. Serien ønsker å vise hva som kan være fint og hva som kan være vanskelig ved å tilhøre en religion eller et livssyn. Tv-serien har som mål å øke sin forståelse og respekt for andres religion, livssyn og levemåte, bli kjent med utfordringer og det positive knyttet til tro og tvil og bli kjent med egen rett til å tenke og tro på det de selv vil (Redd barna, 2021, s. 3).

I henhold til kompetansemålene i KRLE etter 7. trinn er *Jakten på den perfekte tro* med på å:

- beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner
- bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn
- bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring
- utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn
- utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til ulike religions - og livssynstradisjoner
- utforske og beskriver egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags - og samfunnsutfordringer
- gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7).

De to sistnevnte kompetansemålene knyttes også til de tverrfaglige temaene 'Folkehelse og livsmestring' og 'Demokrati og medborgerskap' som også er en viktig og sentral del av den nye læreplanen 2020.

## **2.3 Mediepedagogikk**

### **2.3.1 Den parallelle skolen**

Mediene er ikke et ferdighetsfremmede læringsredskap, men et verktøy i en dannelsingsprosess i dagens multikulturelle samfunn. Den norske skole består av elever med ulik kulturell bakgrunn, og det er derfor viktig at mediepedagogikken bidrar til at unge mennesker blir mer bevisst på at samfunnet består av komplekse kulturelle verdener og blir kjent med ulike måter å være og tenke på (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 12). Barn og unge lever i dag i et krysningspunkt mellom skolekultur, en mediekultur og en ungdomskultur. Vettenranta peker på Birgitte Tufte sitt begrep, "parallelle" skole, som har overtatt mer og mer av sosialiseringfunksjonen. Skolen har mistet sin autoritet som kunnskapsformidler og sosialiseringssagent i konkurranse mot informasjons - og medieoverflod utenfor skolen. Skolen formidler altså bestemte verdier, kunnskaper og holdninger, mens mediekulturen viser til

andre verdisett (Vettenranta & Frantzen, 2012, s. 16). Mye av dette er utdypet i en artikkel av Vettenranta fra 2005.

Vettenranta hevder at den norske skolen har et stort fokus på mediens “negative” påvirkning. Isteden kan man heller fokusere på elevenes egen mediekompetanse i læringsprosessen. Hun mener at den moderne mediekulturen kan være en betydningsfull læringsarena for elevene (Vettenranta, 2005, s. 316). Det Vettenranta kaller for “teknokulturen” og “opplevelseskulturen” er nå med på å konkurrere mot den tradisjonelle skolekulturen. Makten og oppdrageransvaret som skolen tidligere har sittet på blir utfordret av populærkulturens læringserfaringer. Læring handler derfor om mer enn å bare formidle informasjon, men også å skape nye læringsmiljøer og nye måter å innhente og tilknytte informasjon på (Vettenranta, 2005, s. 316).

Vettenranta mener at skolen ikke lenger bare skal informere elevene, men også bidra til at de blir aktive, deltakende og kritiske samfunnsborgere (Vettenranta, 2005, s. 317). Vettenranta viser videre til Ola Erstad som skriver at den tradisjonelle skolen har hatt en konfliktorientert tilnærming til Tuftes begrep, “parallelle” skole. Undervisningen i den norske skole kan ofte være basert på det som Vettenranta kaller for en “defensiv, nedlatende og proteksjonistisk” holdning til mediene som heller blir sett på som lokkende og farlige. Hun peker på Erstad sin tidligere forskning som imidlertid viser at elevmedvirkning kan åpne for ny kunnskap og kompetanse gjennom bruk av medieteknologi (Vettenranta, 2005, s. 317). Vettenranta skriver at utvikling av elevenes selvreflekterende holdning, aktiv deltakelse i fellesskapet og oppdragelse mot et demokratisk samfunn er blitt viktige mål (Vettenranta 2005, s. 319). Det sosialkonstruktivistiske læringsbegrepet kom senere på banen der egen refleksjon og assistert undervisning ble essensielt. Mediene ble derfor med på å danne et meningsforum for mennesker i ulike nettverk og fellesskap i 2000-tallets interaksjonssamfunn (Vettenranta, 2005, s. 322).

Videre spør Vettenranta seg hva det er som gjør at mediens “parallelle” skole virker mer forlokkende for elever enn den ordinære skolen? Hun poengterer at mediekulturen nettopp har noe som skolekulturen mangler: “det underholdende elementet, mulighet for tankeflukt og drømmer, anledning til å glemme hverdagens tralt” (Vettenranta, 2005, s. 322). Den tradisjonelle skolen fokuserer først og fremst på bevisst, rasjonell, kontrollert handling som avhenger av innsats. Mediekulturen derimot tilbyr tilfredsstillelse gjennom det ubevisste, det

sensuelle og det kroppslige. Vettenranta mener den rasjonelle skolekulturen hemmer det mediene gir av kontakt med følelser, begjær og ønsker. Det samme blir understreket av kulturforskere som mener at tilfredsstillelsen populærkulturen gir, bunnnes i at den er lett tilgjengelig og lett fordøyelig. Mediekulturen spiller nettopp på det skolebasert undervisning og læring ikke har: “sensualitet, ekstatiske opplevelser, spontan interaksjon og raske stimuliskifter” (Vettenranta, 2005, s. 322).

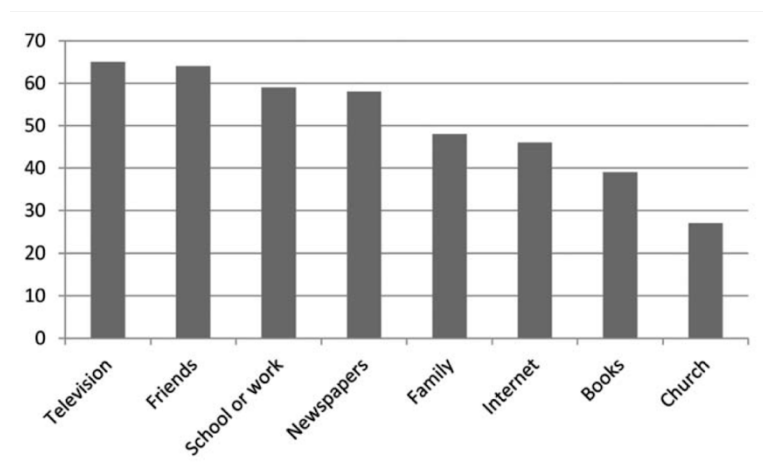
Vettenranta mener også at mediepedagogikken i skolens læreplan kan være med på å minske gapet mellom skolekultur og ungdomskultur. Lærerens kjennskap til populærkulturen kan være til hjelp for å analysere og kritisk vurdere den som en del av skolens kunnskap. I kontakt med omverdenen må skolen også bli flinkere til å være et sted der man kan forhandle mellom konkurrerende oppfatninger om kunnskap og kulturelle verdier. Vettenranta viser videre til Sonja Livingstone som har forsket på hvordan barn og unge bruker nye media. En av hennes hovedfunn er at de bruker medieaktiviteter til å danne sin identitet (Vettenranta, 2005, s. 323). Tuft stiller seg bak Livingstone sin forskning og mener at barn begynner på skolen med flere medieerfaringer fra dagliglivet, men disse erfaringene blir ikke satt i sammenheng i skolen. Som et resultat av at mediene gir adgang til andre menneskers livsførsel gir det også en veiledende rolle for elevenes identitetsdannelse. De medierte inntrykkene har derfor stor aktualitet på unge menneskers forståelse av seg selv i forhold til andre (Vettenranta, 2005, s. 323). Fremfor å prøve å beskytte elevene mot medienes negative påvirkning mener Vettenranta at elevene heller bør bevisstgjøres og forberedes på utfordringene som kommer fra mediene. Hun understreker at målet bør imidlertid være å foreta egne, kritiske valg og veilede elever til å bli et fullverdig medlem av samfunnet. Gjennom å informere og ruste barn og unge til å ta egne valg er man med på å beskytte dem mot den uønskede mediepåvirkningen (Vettenranta, 2005, s. 324).

### **2.3.2 Viktige aktører som verdiformidler og sosialiseringssagent**

Ifølge Toft møter vi i KRLE-klasserommet både elever som har vokst opp i et hjem med sterk religiøs tilknytning, og andre elever som i liten grad har noen erfaringer, til tross for at familien tilhører et trossamfunn. For noen er religiøse aktiviteter helt naturlig, mens for andre deltar de i slike aktiviteter kun ved spesielle anledninger. For noen vil ikke religiøse aktiviteter være relevant for dem i det hele tatt. Toft hevder derfor at norske elever speiler det store religiøse og livssynsmessige mangfoldet som finnes i det norske samfunnet i dag (Toft,

2021, s. 104). Samtidig viser det seg at elevenes familiebakgrunn ikke har entydig sammenheng med hvordan de selv forholder seg til livssynsspørsmål. Toft skriver at tidligere forskning har sett på familien som den viktigste sosialiseringsfaktoren, der barn deltar på familiens aktiviteter og samtaler. I samspill med at samfunnet endrer seg, endres også forutsetningene for religiøs sosialisering. Man kan ikke lenger ta for gitt at elevene overtar tilhørigheten til den livssynstradisjonen som de er vokst opp med og fått lært av foreldrene (Toft, 2021, s. 107).

Religionssosiologer har gjort undersøkelser som viser at betingelsene for religiøs sosialisering har endret seg i Nord-Europa og Skandinavia i løpet av siste del av 1900-tallet. Lövheim viser til sin, sammen med Jonas Bromander, studie som viser hvilke arenaer for religiøs sosialisering som er mest betydningsfull for ungdom i Sverige, men Norge er nok intet unntak. Studien besto av en postundersøkelse av et representativt utvalg av 1316 unge menn og kvinner mellom 16-24 år, bosatt i Sverige (Lövheim, 2012, s. 153). Figuren nedenfor, basert på det totale utvalget av respondenter, viser at TV, venner og skole var de hyppigste arenaene for religiøs sosialisering. Det viser seg dermed at de tradisjonelle sosialiseringsentene som familie og kirke var sjeldnere (Lövheim, 2012, s. 154).



Figur 5. Spørsmål om hvor tro og religion har blitt snakket om minst én gang i løpet av de siste seks månedene. Oppgitt i prosent (Lövheim, 2012, s. 154).

Lövheim skriver at de sosiale institusjonene, kirke og familie, som tidligere var hovedansvarlig for denne prosessen, viser seg å være i skyggen av media, skole og venner som nå virker som de viktigste arenaene for å formidle religiøse ideer og verdier. Likevel er det viktig å understreke at både familie og religiøse organisasjoner fremdeles spiller en sterk

rolle i religiøs sosialisering, om enn for et lite mindretall av de unge (Lövheim, 2012, s. 155). Dersom religiøs sosialisering for flertallet av ungdom skjer på andre arenaer enn religiøse hjem eller organisasjoner er det viktig å kunne forstå prosesser for å formidle kunnskap, verdier og normer på disse arenaene (Lövheim, 2012, s. 156).

Lövheim og Bromander sine studier gir en indikasjon på at media fremstår som en avgjørende arena for religiøs sosialisering. Hun peker videre på Elaine Graham som påstår at media og populærkulturen kan være like innflytelsesrike som mer formelle sektorer som utdanning. Begrepet *mediekompetanse* blir derfor et interessant begrep for å forstå hva folk gjør med mediebudskap, og for å analysere konsekvensene av dette for religiøs kompetanse og religiøs sosialisering (Lövheim, 2012, s. 158). Medietilsynet definerer mediekompetanse som “den evnen vi har til å bruke mediene og samtidig forstå og kritisk evaluere innholdet i digitale og tradisjonelle medier som tv, film, radio, musikk, bøker og aviser” (Medietilsynet, 2014, s. 8).

### **2.3.3 Formidling og forståelse av populærkulturen og pensum**

I dagens samfunn blir man eksponert for mange ulike budskap i en rekke kanaler og former. Ingen formidling er nøytral, og det er heller ikke mulig å ha nøyaktig samme forståelse av budskapet. I kapitlet *Budskapet og brillene - om fag, formidling og forståelse* i læreboken for videregående friskole, *Våg å tenke*, skriver Margunn Serigstad Dahle (2020) at det er viktig å stille seg spørsmål om hvem som tar ordet, hvilket budskapet er det som formidles og hvordan blir de forstått? Enten det er fagtekster eller tekster fra populærkulturen er dette uansett essensielle spørsmål å stille seg (Dahle, 2013, s. 81).

Vi har større tilgang på tekster i lyd og bilder enn noen gang. Eli Glomnes (1991) har et utvidet tekstbegrep til grunn der hun betegner tekst som “... både skrift, tale og bilder og alle kombinasjoner av disse tekstformene” (Glomnes, 1991, s. 11) Dette utvidede tekstbegrepet innebærer alt som formidler mening, der meningen må tolkes. Dette er med andre ord både skrift, tale, bilder og alle slags kombinasjonsformer (Dahle, 2013, s. 82). Dahle skriver at mange språkforskere vil påstå at tekst er som “en vev som er i ferd med å bli til gjennom meningsskapende prosess”. Dette kan igjen betegnes som relativisme, om vi ikke holder fast på at teksten bærer med seg innhold og mening. Uavhengig av tekstens innhold blir den subjektive tolkningen av teksten gjerne den “rette tolkningen” (Dahle, 2013, s. 83).

Skolehverdagen har i mange år vært preget av fagtekster av ulike lag, gjerne med stort fokus på sammensatte tekster. Nå har populærkulturens tekster også fått en stor betydning for barn og unge der en medialisert barne - og ungdomskultur, med tv-serier, film, musikk, nyheter, dataspill og sosiale medier har en stor rolle. Dahle løfter derfor frem to viktige forhold: (1) Ingen tolker samme tekst helt likt, men heller ikke fritt og (2) Ingen tekst er nøytral, og ingen som tolker, er nøytrale (Dahle, 2013, s. 84). Vår forståelseshorisont, med den kunnskapen og de erfaringene man bærer med seg, preger måten man tolker den aktuelle teksten på. Alle tekster formidler enkelte verdier og perspektiver og fremhever visse grunnleggende ståsteder (Dahle, 2013, s. 84).

Det norske samfunnet får bare et større og større mangfold av tro og verdier, og derfor er det viktig å forske på begrepet livssyn. Dahle tar utgangspunkt i Per Magne Aadnanes sin definisjon. Livssyn forstås som “navn på de grunnleggende oppfatningene vi tilegner oss, både om oss selv som menneske, og om de vilkårene tilværelsen tilbyr oss” (Aadnanes, 2012, s. 21). Sturla J. Stålsett illustrerer også begrepets aktualitet i boken *Det livssyns åpne samfunn* og mener at det representerer en bestemt, ny begrunnelse for politisk myndighetsutøvelse overfor tro og livssyn i samfunnet (Stålsett, 2021). Livssyn handler altså om de spørsmålene om livet og tilværelsen å gjøre. Aadnanes mener livssyn er de synspunkter og oppfatninger man har om de grunnleggende spørsmål i livet. Disse spørsmålene deler han i tre hovedområder, men Dahle legger også til en fjerde:

- *Verdioppfatninger* - hva mener vi er godt, rett og vakkert?
- *Menneskesyn* - hva mener vi om menneskets verdi og særpreg og menneskelivets mål og mening?
- *Virkelighetsforståelse* - hva mener vi om virkeligheten, døden og evigheten?
- *Tro* - hva har vi dypest sett tillit til og hvor forankrer vi vår søken etter mening? (Dahle, 2013, s. 86).

De svarene man har på disse spørsmålene er med på å forme livssynet vårt. Til tross for at ikke alle er like bevisst på det, har man likevel noen verdier, et syn, tanker og meninger som påvirker både våre følelser og engasjement. Derfor er det ikke mulig å være nøytral. På grunn av den store variasjonen av personlige livssyn mener Dahle det er viktig å bli godt kjent med ulike livssynstradisjoner for å kunne forstå hva tekstene man leser vil formidle (Dahle, 2013, s. 86). Livssyn kan derfor være et konkret verktøy i tolkningen av tekster. Gjennom *livsførselen*, det en person sier og gjør, får man en tanke om hva som er dens livssyn. Videre

er det mulig å finne ut av hvilke verdier man står for og hvilket menneskesyn man har. Hvor finner man mening? På samme måte kan man analysere tekster og finne det samme. Særlig i populærkulturen er ord og handlinger med på å fremme livssyn (Dahle, 2013, s. 87). Dette kommer også frem i Margunn Serigstad Dahle og Bjørn Hinderarkers kapittel ‘Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehøgskolen Gimlekollen’ i antologien *NLA Høgskolen. Fagutvikling og selvforståing på kristen grunn* (2020).

Som kort skissert ovenfor konkluderer Dahle med fire innholdselementer i beskrivelsen av et livssyn. Dette er bakgrunnen for utviklingen av et analyseverktøy som er en kvalitativ tekstanalyse forankret i livssynsteori. I livssynsterminologien relaterer Dahle og Hinderaker til Aadnanes, men Nome, Smith, Gravem og Sire står også sentralt. Livssynsterminologien er bakgrunnen for å utvikle et analyseverktøy som først ble brukt på bidrag fra tre ungdomsforskere og på tenåringsserien *Dawson's Creek* (TV3) (Dahle & Hinderaker, 2020, s. 165). Beskrivelsen av analyseverktøyet skal jeg komme grundigere tilbake til i kapittel 3.5.

Briller er en ofte brukt metafor i møte med mangfoldet av budskap. Det handler altså om hvordan man ser og fortolker verden. Dahle skriver at alle mennesker har individuelle livssynsbriller med hver vår “farge”. Våre verdier og menneskesyn er både med på å farge hvordan vi oppfatter verden og samtidig farge det vi selv sier og gjør (Dahle, 2013, s. 88). Forfattere har det naturligvis på samme måte. Uavhengig av om det er fagtekster, nyhetstekster eller populærttekster er teksten preget av forfatterens livssynsbriller. Dette kan ofte komme tydelig frem i utdraget av eksempler og etiske drøftinger. Samtidig er det også viktig å merke seg at på samme måte som forfatteren ikke er nøytral er heller ikke leseren det. Leserens personlige livssyn er også med på å prege forståelse og tolkningen i møte med ulike tekster. Dahle skriver at den forståelseshorizonten enhver tolker ny kunnskap gjennom, baseres på grunnleggende verdier og holdninger (Dahle, 2013, s. 88).

Dahle peker på forskning som viser at tidlige barneår og de eldre tenårene er livsfaser som er spesielt viktige i møte med utviklingen av ens personlige livssyn. Derfor er det viktig å være bevisst på hvordan livssynsdanningen skjer og tilegne seg kunnskap om hva som er typiske verdier i aktuelle mediefortellinger (Dahle, 2020, s. 7). Dahle trekker frem sosiolog Maya Götz som i 2000/20221 utførte en studie blant tyske ungdommer. Der kom det frem tydelige mønstre i hvordan ungdommer etterligner, kopierer og fortolker det som skjer på tv-skjermen. Både utseende, språk og kroppsspråk, verdier, holdninger og livssynsperspektiver viste seg å ha stor påvirkning på dem. Dahle skriver at dette igjen understreker forholdet mellom de



unges livssynsforming og den underliggende formidlingen i mediehverdagens mange tekster (Dahle, 2020, s. 9).

#### **2.3.4 Dannning i KRLE-faget**

Både Kunnskapsløftet 2020 og opplæringsloven §1-1 poengterer at alle skolefag regnes som dannelsesfag. Det resulterer også i at det er en sentral og viktig del av skolen som helhet og i ethvert fag. Fuglseth skriver at dannelsespedagogikken handler om det oppdragsansvaret som både skolen og lærere har, der man har som formål å danne unge mennesker, neste generasjon og la dem bli selvstendig i tanke, vurdering og handling (Fuglseth, 2021, s. 33). For mange handler dannelse eller “dannelse” om det som Fuglseth kaller for finkultur: ha kjennskap til alle verkene av Grieg, Ibsen, Beethoven og Shakespeare (Fuglseth, 2021, s. 34). Det viser seg å være mer enn som så. *Dannelsesbegrepet* ligger til grunn for hele utdanningsløpet, men det kan være vanskelig å forstå. Begrepet refereres til “sosialisering som utvikling av evnen til refleksjon og erkjennelse” (Frønes, 2013, sitert hos Dahle & Kro, 2018, s. 26). I samløpet mellom selvaktiveringen og verden utenfor skjer dannelsen. Margunn Serigstad Dahle og Ingvild Thu Kro (2018) mener dette handler om individets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden og er nært knyttet til meningsskaping (Dahle & Kro, 2018, s. 26). Kort sagt handler dannelsen om «individets forhold til seg selv, til samfunnet og til verden» (Dahle & Kro, 2018, s. 27). Å utvikle digital dannelse handler om mer enn å bare ha grunnleggende teknologiske ferdigheter. På samme måte som dannelsesbegrepet omfatter noen overordnede element ved menneskets omgang med omverden, kan begrepet også henge sammen med en overordnet forståelse av og omgang med den digitale kulturen (Nyjordet, 2018, s. 14).

Den overordnede delen av grunnopplæringen sier at skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag. Grunnopplæringen er sentral for en livslang dannelsesprosess som har som mål å oppnå enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Opplæringen skal danne hele mennesket og gi alle like muligheter for å utvikle sine evner. Dannelse oppstår gjennom at elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn. Dannelse skjer når elevene lærer hvordan de kommer frem til riktig svar, men samtidig finner ut at det ikke alltid finnes et fasitsvar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Dersom man har for strenge regler blir elevene undertrykt og uselvstendig, men går man i motsatt retning og har for frie grenser, kan man ende opp med at elevene ikke lærer noen ting. Dette kaller Fuglseth *danningsparadokset* (Fuglseth, 2021, s. 34). En lærer kan altså ikke lære for andre, det må hver og en gjøre selv. En lærer kan derimot *peke* på hva som skal læres, og gjerne peke med seg selv som forbilde. Fuglseth skriver at dette paradokset er vanskelig å unngå i et moderne, liberalt samfunn og det gjøre at man vil komme opp i flere dilemmasituasjoner. Her gjelder det å finne balansen mellom frie tøyler og for strenge regler (Fuglseth, 2021, s. 34).

Undervisningen i KRLE står midt i dette grunnleggende paradokset: “påvirkning versus orientering, engasjement versus varsomhet, motivering for faget versus demotivering, nærhet versus distanse, innenfra versus utenfra, majoritetshensyn versus minoritetshensyn”. Alt dette kaller Fuglseth varianter av danningsparadokset (Fuglseth, 2021, s. 34). Midt i denne kategoriale dannelsespedagogikken står KRLE-faget. Faget skal være et dannelsesfag som hjelper elevene til få svar på de store livsspørsmålene, holdninger og praksiser. Samtidig skal elevene lære å være kritisk og undersøkende, og å reflektere og finne handlingsalternativ i etiske dilemma. KRLE-faget skal også bidra til å snakke, lytte og ha en dialog med andre som tilhører en annen religion og livssyn enn dem selv (Fuglseth, 2021, s. 35).

Som tidligere nevnt har populærkulturen blitt en stor del av barns hverdag, men det viser seg at forskning på forholdet mellom barn, danning og medier av de populærkulturelle tekstene ikke er blitt prioritert. På bakgrunn av dannelsesoppdraget til skolen er det derfor viktig å fokusere på mediefortellingens rolle som en del av sosialiseringen, særlig med tanke på verdi- og livssynsperspektiv (Dahle & Kro, 2018, s. 27). Livssynsdanningen oppstår gjennom samspill med miljø og aktuell kulturkontekst. Det gjør at ethvert personlig livssyn er unikt. Holdninger, trender og kulturelle endringer har stor betydning for de sosiokulturelle rammene for livssynsdanningen, og derfor har medietekstene her en vesentlig rolle, både som kanal og arena (Dahle & Kro, 2018, s. 28).

I dagens samfunn har mediene blitt en av de viktigste sosialiseringsagentene til barn og unge. I likhet med Lövheim understreker også Dahle og Kro at verdier, holdninger og tankemønstre unge møter i mediefortellingene i dag kan være med å bidra til deres sosialisering og identitetsutvikling. Dette får oss til å stille spørsmål om mediene som dannelsesagent som

knyttet til sosialisering og livssynsforming. Dahle og Kro skriver at verdier, menneskesyn og virkelighetsforståelse er her spesielt viktig (Dahle & Kro, 2018, s. 29).

## 2.4 Religion i media og i KRLE-faget

Pål Repstad og Helje Kringlebotn Sødal (2018) skriver at mange lager viktige forestillinger om religion via mediene. For dem som kjenner få religiøst aktive mennesker og er selv sjeldent med på religiøse arrangementer, er det ofte gjennom mediene de møter religion. Elever er aktive mediebrukere, og slik blir også sosiale medier og massemediene er viktig informasjonskilde (Repstad & Sødal, 2018, s. 31).

“Det folk flest vet om religion utover sin egen tro og praksis, har de i stor grad fra mediene” (Lundby, 2021, s. 8). Media har altså ikke en direkte påvirkning av hva folk tror på, men mer som en indirekte faktor for hvordan vi oppfatter, forstår og diskuterer religion på (Toft, 2021, s. 111). I forlengelse av det peker Toft på tre ulike roller medier kan ha knyttet til religion: a) medier som *formidler av informasjon* om religion b) medier som arena for det offentlige ordskiftet rundt religion og c) medier som sted for utøvelse av religion (Toft, 2021, s. 112). For denne oppgaven er medier som *formidler av informasjon* om religion relevant. Toft vektlegger mediene som en viktig kilde for formidling av innhold tilknyttet religion.

Det er samtidig viktig å påpeke at mediene formidler religion etter sine egne normer og standarder, som sjeldent samstemmer med hvordan religiøse aktører ville presentert det samme innholdet. Toft legger til at nyhetsmediene styres av utvalget og vurderinger av hva som er gode nyhetssaker. Dette resulterer i at dramatiske hendelser og konflikter blir oftere formidlet enn andre saker (Toft, 2021, s. 112). På en annen side må det understrekes at religion ikke bare finnes i nyhetsmedier og i den offentlige debatt. Toft peker på Endsjø og Lied som poengterer at fremstillinger av religiøse fortellinger, personer, motiver og symboler kommer også til uttrykk i populærkulturen som film og tv-serier, livsstilsmagasin, reklamer (Endsjø & Lied, 2011, sitert i Toft, 2021, s. 112).

Repstad og Sødal peker videre på den danske forskeren Stig Hjarvard som skiller mellom tre ulike former for religion i mediene. Den første formen er når religion presenteres av religiøse institusjoner selv. Disse medieplattformene brukes gjerne mest av trossamfunnets egne medlemmer. Den andre formen innebærer journalistisk fremstilling av religiøse emner.

Journalister fremstiller religion uten noen religiøse forpliktelser og behandler dette som alt annet mediestoff (Repstad & Sødal, 2018, s. 31). Denne formen for religion er den man ofte møter gjennom dagspressen og nyheter. Repstad og Sødal skriver at pressens formidling av religion ofte har et konflikt - eller sensasjonspreg som for mange religiøse ligger fjernt fra egne opplevelser. Siste og tredje form for religion i mediene innebærer en miks av elementer fra de største religionene, folkelig tro, okkultisme og populærkultur (Repstad & Sødal, 2018, s. 32). Elementer som fremstilles i tv-serier, filmer, på nettet og i ukeblader er eksempler på dette. Repstad og Sødal legger til at ungdomskulturen også kan inneholde deler av den tredje formen. Dette kan også virke fjernt fra virkelighetsforståelsen til religiøse mennesker. De gangene religion blir presentert på denne måten kan det for enkelte elever virke misvisende, krenkende og fordomsskapende (Repstad & Sødal, 2018, s. 32).

Det er tydelig at mediene ofte plukker ut det spektakulære, eksotiske og konfliktfylte med religion. Repstad og Sødal påpeker derfor viktigheten av at grunnskolelærere er bevisst på at mange barn og unge møter bearbejdet versjoner av religion i sosiale medier. De mer informative og vanlige deler av religion kan ofte bli fjernet for at man kun skal stå igjen med det som for mange kan virke sært og skille seg ut fra det normale i samfunnet (Repstad & Sødal, 2018, s. 32). Poenget til Repstad og Sødal er at for de elever som hovedsakelig møter religion via media, kan sitte igjen med en oppfatning av religion som religiøse mennesker selv ikke kjenner seg igjen i og som de tar avstand fra. At dette kan være med på å prege hvilke holdninger elever har til religion er noe lærere må reflektere over, og det kan også være viktig i flere kontekster enn kun i KRLE-faget (Repstad & Sødal, 2018, s. 33).

På den andre siden må det sies at man også kan møte islam i media i mer tradisjonelle former og med en mer positiv vinkling. Repstad og Sødal viser blant annet til den populære tv-serien "Skam" (2014-2017) der man møter ungdomskultur i Oslo kombinert med religiøse innslag om islam gjennom en elev som er muslim. Også i serien "På tro og Are" (2010-2017) får man gjennom alminnelige, troende familier et innblikk i ulike religioner og livssyn, blandet med en humoristisk undertone (Repstad & Sødal, 2018, s. 32).

#### **2.4.1 Religion i populærkulturen**

Dahle skriver at det ofte er i tv-serier, film, musikk og sosiale medier at dagens barn og unge finner referanser for hva som betyr noe i livet, hvordan livet bør leves og hva man bør tro på

og feste tillit til. Derfor er rammevilkårene for sosialisering og livssynsforming sterkt preget av mediene, både sosiokulturelt og mentalitetsmessig (Dahle, 2020, s. 7 & Aadnanes, 2011, s. 109). For noen kan uttrykk av religion i populærkulturen bli ansett på som truende, enten for den allmenne dannelse eller for “egentlig religion”. Bruk av religion i populærkulturen blir derfor ikke sett på som verdige representanter for religion. Endsjø og Lied hevder likevel at religion og populærkultur viser noen interessante grensefelt for hva vi kan kalle - og verdsette som religion (Endsjø & Lied, 2011, s. 19).

Endsjø & Lied hevder at vi i dagens samfunn omgir oss med et populærkulturelt univers med mange religiøse referanser. Interessen for religion er på ingen måte uten historie i populærkulturen. Oppblomstringen av religion, magi og mystikk i populærkulturen gir først og fremst uttrykk for en forsetning av en dimensjon som kan ha funnet i populærkulturen i lang tid. Samtidig viser Endsjø & Lied til undersøkelser som viser at Norge og andre vestlige land på flere måter blir stadig mer sekulær. Det betyr nødvendigvis ikke at nordmenn blir mindre *religiøse*, men at utviklingen skjer av en mer *mangfoldig religiøsitet* (Endsjø & Lied, 2011, s. 12).

Endsjø og Lied peker på noen perspektiver som gir en mer spesifikk analytisk tilgang til relasjonen mellom religion og populærkultur i vestlige samfunn. De tre sentrale perspektivene er “fortrylling”, alminneliggjøring” og “medialisering” (Endsjø & Lied, 2011, s. 14). Jeg vil fokusere på den sistnevnte. Ifølge medialiseringsteser ser man i dag en nærmere forbindelse mellom media, religion og kultur. Religion innføres i en “media-form”, enten fordi religion formidles gjennom mediene, fordi det religiøse uttrykket påvirkes av saker som er sentrale i den medialiserte virkeligheten, eller fordi mediene fyller funksjoner som tidligere ble gjort av kirken eller andre religiøse organisasjoner (Endsjø & Lied, 2011, s. 15). Det er dermed tydelig at populærkulturen spiller en viktig rolle i skapelsen av religiøse uttrykk. “Det synes klart, uten å være overdrevent spekulativ, at populærkultur er en sentral sakraliseringsfaktor som har en mye mer innflytelsesrik rolle i å forme og spre samtidig okkulturelle forestillinger enn det som ofte anerkjennes” (Endsjø & Lied, 2011, s. 15).

På populærkulturelle plattformer hevder Toft at religion presenteres og fremstilles på andre måter enn de tradisjonelt sett fremstilles på, slik at det underholder og fanger oppmerksomheten til publikum (Toft, 2021, s. 113). Dette har også satt sine spor i den norske skolen i dag. Det er nemlig blitt veldig vanlig at populærkulturelle uttrykk trekkes inn i

KRLE-undervisningen. Både musikk, filmer og episoder fra tv-serier er undervisningsselementer som blir aktivt brukt i klasserommet i dag. Men Fuglseth mener at medier og populærkulturelle uttrykk nettopp kan være en stor ressurs for læring om religion (Fuglseth, 2021, s. 196). Videre trekker han frem Sissel Undheim som, i likhet med Fuglseth, mener at populærkulturelle fremstillinger kan være et godt hjelpemiddel for elevers religionsforståelse. Det er fremdeles naturlig å undervise om de største religionene, men på mange måter vil det også bety at man kun viser et begrenset bilde av religion. Populærkulturen kan derfor bidra til en bredere læring av religion fordi elevene får mulighet til å møte religion gjennom andre former og uttrykk. Fuglseth skriver at fortellinger, skikkelser og forestillinger som man møter gjennom populærkulturen kan gi et innsteg til læring om religion som et bredere kulturelt fenomen (Fuglseth, 2021, s. 197).

Fuglseth peker i tillegg på Undheim sitt poeng som han mener er viktig å ta med seg. Mange elever i den norske skole i dag har ikke noe forhold til noen religiøse tradisjoner, som gjør at ikke alle elever nødvendigvis heller har samme referanser knyttet til religion.

Populærkulturelle fremstillinger av religion tar utgangspunkt i barn og unges kulturelle omgivelser. Ved bruk av dette i skolen man derfor legge til rette for elevsentrert undervisning samt gi ny inngang i fagets innhold, gjennom å involvere temaer, sjangere og formspråk som elever allerede er kjent med (Fuglseth, 2021, s. 197). Dessuten skaper populærkulturen engasjement, underholdning og interesse blant publikum, en entusiasme som ellers er vanskelig å oppnå i klasserommet. Medier som film og serier kan være med på å skape en sterk empatisk identifikasjon med fortellingens hovedpersoner, som igjen kan være en inngang til elevers følelsesmessig plan. Fuglseth legger også til at populærkulturens underholdningsverdi i seg selv er en stor ressurs for å engasjere elevene i faglige læringsaktiviteter (Fuglseth, 2021, s. 198).

#### **2.4.2 Religion i nyhetsbildet**

Toft (2017) skriver at det norske nyhetsbildet preges av saker knyttet til islam. Nyhetsdekningen av saker som omhandler islam handler igjen om konflikter og terrorisme (Toft, 2017, s. 33). Han har intervjuet en rekke elever som selv er muslimer. Elevene forteller at de ofte opplever fordommer mot muslimer (Toft, 2017, s. 38). Han legger til at fordommene mot muslimer skyldes et sterkt, negativt fokus på islam i mediene. Mediene vektlegges også religion som forklaring på vold hvis en gjerningsmann er muslim.

“Så fort det er en muslim, så er det en muslim. Da er han en muslim. Men om det er noen med en annen bakgrunn, så er han en syk mann som ikke visste bedre, eller. Også merker jeg at jeg ikke kan lese kommentarfeltet i media. Jeg blir dårlig av å lese det. For jeg ser hvor mange folk som faktisk skjærer alle over én kam” (Noora). (Toft, 2017, s. 39).

Ifølge elevene som Toft har intervjuet mener de at den negative mediedekningen av islam får konsekvenser for hvordan andre tenker om denne religionen. Fatima tilføyer: “Jeg føler når det gjelder islam, så blir det mye på grunn av media. Fordi media har fremstilt det på en sånn måte i løpet av de siste ti årene, så får man fordommer med en gang, uten at man egentlig er klar over det kanskje” (Toft, 2017, s. 40).

I likhet med Repstad, Sødal og Toft har også Knut Lundby (2021) en oppfattelse av at mange ser på religion som noe negativt, til og med skadelig, og noe vi bør bli ferdig med. Likevel er det tydelig at religion ikke vil forsvinne. Religion er fremtredende i nyhetsmediene, ofte forbundet med politiske motsetninger (Lundby, 2021, s. 201). Medieforskere undersøker hvordan mediene preger samtalene i samfunnet. Lundby skriver at *hva* nyhetene handler om, gir dagsorden for samtaler mediebrukere imellom. Det andre nivået til Lundby er *hvordan* nyheten omtales, altså hvordan saken *rammes inn* (Lundby, 2021, s. 204). Journalister og mediene setter alltid en nyhet inn i en kontekst. Som Repstad og Sødal allerede har vært innom, trekker også Lundby frem at journalister “vinkler” saken på en måte som leder mediebrukernes tolkning i en bestemt retning. Tolkingsrammene dannes av avsenderne. Lundby skriver at det skjer ved “valg av ord og betoning, bildebruk og overskrift, og ved den sammenheng saken framstilles i” (Lundby, 2021, s. 205).

## **2.5 Lærebøker**

### **2.5.1 Bruk av lærebøker**

Læreboken har lenge hatt en dominerende rolle i norsk skole. En evaluering av Kunnskapsløftet, som ble avsluttet i 2012, viser at den var et viktig læremiddel og planleggingsressurs. En kvalitativ studie gjennomført og skrevet av Tallaksen og Hodne viser blant annet lærebokens sentrale rolle (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 352). Det viser seg at i den faglige forberedelsen av undervisningen blir det brukt flere hjelpemidler, blant annet faglitteratur og ressurser på Internett, men læreboken spiller en hovedrolle (Tallaksen &

Hodne, 2014, s. 357). Det viser seg at læreboken blir ekstra viktig i de situasjonene lærerne føler seg faglig usikre, f.eks. i henhold til en bestemt religion. Denne usikkerheten er unik for KRLE-faget. Tallaksen og Hodne skriver at disse bekymringene kommer både av frykt for å si noe galt om en religion som noen elever tilhører, men det kan også forekomme av lærere som selv er religiøst aktive. På den ene siden er de redd for å forkynne, mens på den andre siden er de redd for at den frykten vil føre til at de blir bundet og forsiktige (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359).

Tallaksen og Hodne sitt empiriske materiale poengterer lærebokens viktige rolle i KRLE-faget, både i planleggingen av faget og i selve undervisningen. Det mener de er med på å svekke mulighetene for å drive en kontekstuell undervisning. Dersom læreren er veldig knyttet til læreboken går det ut over ressurser og elementer fra lokalkultur og elevenes livsvirkelighet. De ressursene lærerne oftest benytter seg av mener Tallaksen og Hodne, i de fleste tilfeller, står langt fra elevene (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 361). Det skal sies at flere lærebøker har oppgaver der elevene utfordres til refleksjoner og diskusjoner av eksistensiell og allmennmenneskelig karakter, men i Tallaksen og Hodne sitt empiriske materiale viser det seg at slike oppgaver ikke blir prioritert. Dette resulterer i at undervisningen i KRLE-faget blir lite kontekstuell (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 361). Samtidig viser det seg at fagets lærebøker gjør forskjell på kontekstualitet mellom religionsdelen og etikkdelen av faget. For å unngå forkynnelse og vurdering av religionene danner lærebøkene en distanse til elevene i religionsdelen, gjennom bruk av pronomen ("de"), bildebruk og andre virkemidler. I etikkdelen derimot brukes det flere metoder for å involvere elevene og utfordre dem til å ta stilling til ulike spørsmål (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 361).

### **2.5.2 Religion fremstilt i lærebok**

Midttun har i sin forskning sett på hvordan islam blir presentert i RLE-boka for ungdomstrinnet, *RLE boka 8-10*, utgitt av Cappelen Damm i 2013. Hun mener det har stor betydning hvilke fremstillinger og substansiell kunnskap som gis på bakgrunn av lærebokforfatterens tolkninger av læreplan og rammeverk (Midttun, 2014, s. 329). Midttun peker på Ninian Smarts dimensjonsmodell som har blitt brukt i mange lærebøker. Denne modellen beskriver mange ulike dimensjoner ved religion og gjennom analytiske grep understreker den ulike perspektiver og familielikheter ved religionene. Utfordringen er at modellen ikke får fram mangfold innenfor religiøs praksis og de ulike religionene (Midttun,



2014, s. 331). Læreboken viser til et religiøst mangfold fordi “de store religionene er representert” i Norge, men Midttun mener likevel ikke at det tydelig blir snakket om det sekulære eller det flerkulturelle samfunnet.

Læreboken fremstiller religion som hovedsakelig “enkeltmenneskers tanker, som tro, som institusjonalisert medlemskap, estetikk og deltakelse i aktiviteter i hjem og hellige hus”. Midttun angir dette som hovedgrepet i lærebokens presentasjon av det som mange gjerne kaller for de fem verdensreligionene (Midttun, 2014, s. 333). Til tross for at det kommer frem at det er ulike retninger blant muslimer i Norge, fremheves muslimer likevel som en gruppe med en enhetlig praksis. Nyanser, mangfold, variasjon og ulike former for religiøsitet er lite synlig, både når det gjelder praksis og teologi (Midttun, 2014, s. 336). Det er tydelig at læreboken inneholder mest av den rituelle, dogmatiske, institusjonelle og materielle dimensjonen, mens de opplevelsesmessige, etiske og samfunnsmessige sidene ved religionen er minimert. Dette er nok også bakgrunnen for at Midttun kaller lærebøker skoleversjoner av virkeligheten, og religionene blir presentert i “biter og deler” (Midttun, 2014, s. 338).

Også Bengt-Ove Andreassen mener det er naturlig å ta utgangspunkt i majoritetens tradisjoner. På den andre siden er han opptatt av at hverdagsreligiøsitet er et mangfold av religiøse praksiser. Religion finnes i flere ulike utgaver, så for å få frem mangfoldet må fremstillinger balanseres mellom historisk presentasjon, praksis, samtidig som religionen må være i tråd med nåtidige kulturelle kontekster. Andreassen vektlegger KRLE-faget som kan “gi innsikt i hvilke uttrykk, og hvilke betydning og funksjon religion har i dagens samfunn” (Andreassen, 2012, s. 101).

### 3 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode. Jeg vil vise til metodisk teori og begrunne for valget av en kvalitativ innholdsanalyse. Deretter vil jeg gjøre rede for min posisjon i forskerrollen. Videre vil jeg vise til aktuelle læremidler til undervisning om islam, før jeg beskriver og begrunner mitt utvalg av læremidler. Avslutningsvis vil jeg beskrive analyseverktøyet som ligger til grunn for min kvalitative tekstanalyse.

#### 3.1 Valg av forskningsmetode

Mitt valg av tema og problemstilling ble avgjørende for valget av tekstanalyse som datainnsamlingsmetode. Tekster er en viktig og vesentlig del av vår menneskelige kommunikasjon. Dermed kan tekster være representasjoner, eller fremstillinger, som brukes i sosiale, politiske og kulturelle prosesser hvor mening skapes. Læreplaner, lærebøker, medietekster og offentlige dokumenter er vanlige eksempler som er vanlig å analysere (Gleiss & Sæther, s. 118). Tekster kobles ofte sammen med ord, men Gleiss og Sæther skriver at tekstanalyse også kan gjøres av flere andre visuelle uttrykk, som bilder, video og tegninger. Ture Schwebs, Brita Ytre-Arne og Helge Østbye skriver at medieinnholdet handler om det som blir overført fra sender til mottaker. Signal, kommunikasjonsinnhold, medieprodukt, budskap og informasjon er alle ord som beskriver dette innholdet. Samlebetegnelsen for slike begrep kan man kalle *tekst* (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 173).

Tradisjonelt har tekstbegrepet blitt brukt om litterære verk og andre skriftlige fremstillinger, men medievitenskapen har gjort at begrepet har fått en mer omfattende og utvidet betydning. Som tidligere nevnt viser Glomnes til en utvidet betydning av tekstbegrepet der tekst er alt som formidler mening: "... både skrift, tale og bilder og alle kombinasjoner av disse tekstformene" (Glomnes, 1991, s. 11). Schwebs, Ytre-Arne & Østbye betegner også et utvidet tekstbegrep der tekst er "... av verbale tegn, ord i tale eller skrift, auditive og visuelle tegnsystem og lyd og bilde" (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 173).

Jeg har valgt en komparativ metode i analysen ved å sammenligne formidlingen om islam i min utvalgte medietekst med formidlingen av islam i valgt lærebok. Fordelen med det er at det gir muligheter til å studere likheter og forskjeller mellom læreboktekst og medietekst, og

kartlegge dekning av enkeltstående hendelser. På den andre siden finnes det ulemper med en slik tilnærming. Jeg er også klar over at jeg kun ser på utvalg fra en type medietekst og sammenligner to ulike sjangrer. Likevel tenker jeg det er relevant. Å se etter spor av elementer av islam i én tv-serie kan gi noen pekere til hvordan islam fremstilles i populærkulturen. Uten at funnene vil samsvare helt med funn i andre tv-serier har det likevel en overføringsverdi til andre populærkulturelle tekster. Ved å begrense analysen til kun én lærebok og begrenset utvalg av medietekst, kan jeg også her bare si noe om den lærebokteksten jeg har valgt. En analyse med et mer historisk perspektiv kunne gitt svar på hvordan formidlingen foregår over lengre tid, noe som også kunne resultert i interessante funn. Likevel mener jeg at ved å velge den nyeste, oppdaterte læreboken som anvendes i KRLE-faget i dag, vil gjøre oppgaven mer aktuell og gi best dekning av dette tema.

## **3.2 Metodisk teori**

### **3.2.1 Kvalitativ og kvantitativ metode**

Det er vanlig å skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Begge metoderetningene er på hver sin måte med på å skape en bedre forståelse av det samfunnet vi lever i, og til å se hvordan enkeltmennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2020, s. 54). Gleiss og Sæther stiller seg derimot noe kritisk til inndelingen og mener at det er upresis begrepsbruk. Det er fordi mange metoder for datainnsamling ikke nødvendigvis er enten kvantitativ eller kvalitativ, men kan brukes på begge måter. Forskjellen mellom de ulike tilnærmingene handler hovedsakelig om graden av forhåndsstrukturering av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29).

Dalland skriver at de *kvantitative metodene* gir data i form av målbare enheter, slik at man har mulighet til å gjøre regneoperasjoner (Dalland, 2020, s. 54). Denne tilnærmingen fungerer godt når man skal kartlegge og gi en oversikt over et større utvalg. Spørreundersøkelse er et eksempel på et vanlig mål i kvantitativ forskning. Forskeren har på forhånd laget spørsmål og svaralternativer, så metoden har derfor høy grad av forhåndsstrukturering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

De *kvalitative metodene* derimot handler om å fange opp mening og opplevelse som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020, s. 54). Flexibilitet og åpenhet er sentrale styrker ved denne tilnærmingen. Metoden gir større mulighet til å undersøke spørsmål forskeren ikke har

stilt på forhånd og forskningsdeltakeren har større muligheter til å styre utviklingen av kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen skriver at kvalitative analysemetoder har som formål å sortere datamaterialet som er samlet inn, i en studie for å gjøre materialet forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139).

### **3.2.2 Kvalitativ tekstanalyse**

Gleiss og Sæther peker på flere ulike tekster som kan være interessante som utgangspunkt for en tekstanalyse. Læreplaner, lærebøker og andre faglige læringsressurser, medietekster og offentlige dokumenter er noen eksempler på dette. Tekster er en viktig del av vår menneskelige kommunikasjon, som uttrykker forestillinger om samfunnet som fungerer inn i sosiale, politiske og kulturelle prosesser der mening skapes (Gleiss & Sæther, 2021, s. 118). Gjennom tekstanalyse kan man forske på hvordan mening i form av identiteter og kategorier skapes i tekster. Gleiss og Sæther trekker frem et eksempel som omhandler hvordan man i tekster beskriver “vi” og “de andre” på forskjellige måter, ut fra kjønn, klasse, etnisk bakgrunn og religion. Å avdekke hvordan tekster reproducerer slike forestillinger, kan være med på å bidra til en kritisk analyse gjennom å vise hvilken makt tekster kan ha til å forme våre oppfatninger om omverden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 120).

Det har kommet nye retninger og en økt interesse for en tverrfaglig tekstanalyse. Gleiss & Sæther peker på tekstanalyse som en samlebetegnelse på forskjellige typer tekstanalyser basert på ulike strategier for kvalitativ analyse. Her kombinerer man altså verktøy fra flere metoder og tilpasser analysestrategier slik det passer med analysen og problemstillingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). I kvalitative tekstanalyser har man muligheten til å være i fleksible analyseprosesser, slik at både problemstillingen og tema kan endres på dersom man som forsker finner nye og interessante trekk ved tekstene som man heller vil fokusere på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 139). Man kan både ha en kvantitativ og kvalitativ tilnærming til tekstanalyse.

Postholm & Jacobsen peker videre på Widén sine tre analytiske dimensjoner for tekstanalyse. Den første dimensjonen omhandler å analysere tekstforfatterens oppfatninger og hensikt med å skrive teksten. Tekster om læreres erfaringer med utviklingsarbeid er eksempler på dette. Videre beskriver Widén den andre dimensjonen som de gangene man retter oppmerksomheten mot tekstens form og innhold. Da er det språket og teksten som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Den tredje og siste dimensjonen handler om å tolke hvilke

implikasjoner tekster får for settinger og situasjoner utenfor selve tekstene. Eksempel på dette er nasjonale og lokale læreplaner som gir retning for praksisen i skolen. Til slutt viser Postholm & Jacobsen til Widén som mener at for å kunne svare på sin problemstilling må forsker skaffe seg passende empirisk tekstmateriale, for å så gjennomføre en kategorisering av materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

Kvalitativ tekstanalyse fungerer godt når skriftlige dokumenter og tekster skal studeres. Postholm & Jacobsen (2018) skriver at denne metoden handler om å lese og analysere trykte dokumenter, både offentlige og private tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163). Postholm & Jacobsen viser til Gadamer som skriver at kvalitativ tekstanalyse har en lang historisk tolkningstradisjon som beskrives som hermeneutikken (Gadamer, 2012). Det handler om at forskeren skal prøve å forstå meningsperspektivet til de som uttrykker seg. Språket, som enten er muntlig eller skriftlig, blir sett på som en tekst. Postholm & Jacobsen trekker videre frem Gudmundsdottir som sier at den hermeneutiske sirkelen utgjør kjernen i en prosess som fører til forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 163).

I denne oppgaven har jeg valgt å gå for en kvalitativ tilnærming da jeg er opptatt av det deskriptive og hermeneutiske innholdet. Jeg vil gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av KRLE læreboken *Store spørsmål 5-7* og tv-serien *Jakten på den perfekte tro* fra NRK Super. Jeg betegner også tv-serien som tekst basert på Eli Glomnes betydning der tekst er alt som formidler mening: "... både skrift, tale og bilder og alle kombinasjoner av disse tekstformene" (Glomnes, 1991, s. 11). Schwebs, Ytre-Arne & Østbye betegner også et utvidet tekstbegrep der tekst er "... av verbale tegn, ord i tale eller skrift, auditive og visuelle tegnsystem og lyd og bilde" (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 173). For å kunne gjøre en livssynsanalyse av læreboktekst og medietekst vil jeg bruke Dahles analyseverktøy, som er utviklet som en kvalitativ innholdsanalyse med en livssynsteoretisk referanseramme. Hennes analyseverktøy er hensiktsmessig for å avdekke livssynselementer henholdsvis til oppgavens problemstilling. Beskrivelsen av dette analyseverktøyet skal jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 3.5.

### 3.3 Forskerrollen

#### 3.3.1 Fortolkning og subjektivitet

Det er viktig å være bevisst på at det er forskeren som tolker, kommuniserer og skaper mening ut fra til tekstene. Gleiss og Sæther hevder at fortolkninger er til en viss grad subjektive. Det gjør at flere forskere kan tolke samme tekst på ulike måter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140). Likevel vil det ikke true forskningens kvalitet, men det gir heller mulighet til å sammenligne og diskutere ulike tolkninger som igjen vil gi økt kunnskap. Til tross for at tekstanalyser er fortolkende og subjektive er de likevel ikke tilfeldig. De tolkningene som forsker kommer frem til fremmes av analysemetode, teoretiske perspektiver og forskeres posisjonaltet. Gleiss og Sæther skriver derfor at i tekstanalyser er det viktig å begrunne de valgene man tar og reflektere over egen posisjonaltet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 140).

#### 3.3.2 Hermeneutikk og semiotikk

For at tekster skal gi mening må den tolkes. Dette kalles for *hermeneutikk*. Ordet kommer fra *hermeneuo* på gresk som betyr “formidle forståelse, bringe til forståelse” (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 178). Relasjonen mellom tekst og tolkning er derfor et viktig perspektiv i medievitenskapen. Studiet av kommunikasjon kan samles rundt tre hovedbegrep: tekst, tolkning og leser. Her blir igjen hermeneutikk, tolkningsvitenskap et kjerneord. Målrettet tolkning ble spesielt viktig da man begynte å nedtegne ytringer i form av bilde og skrift. Innholdet ble derfor løsrevet fra senderen i tid og rom, så mottaker hadde ikke lenger mulighet til å henvende seg direkte til sender for å avklare misforståelser (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 178) I *semiotisk* teori står derimot studiet av tegn sentralt, som kommer av det greske ordet *semeion*, som betyr “tegn”, og logos, “lære”. Språk inkluderer alle former for tegn, og all kommunikasjon har også noe form for språk som forutsetning. I tillegg inkluderer dette også de reglene som tegnene må ordnes etter for å bli oppfattet som meningsfulle. Schwebs, Ytre-Arne og Østbye skriver at et språk er “et system av tegn” (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 182)

Semiotikken er derfor opptatt av hvordan tegnene, eller teksten, blir meningsbærende. Her finnes det ikke noe skille mellom avsender og mottaker, men Schwebs, Ytre-Arne og Østbye mener at begge “bruker” teksten og stiller seg til teksten på samme måte. Senderen må avkode, altså tolke tegnene i teksten. Koding og avkoding er derfor avgjørende for å skape en

meningsskapende handling. Det resulterer i at det ikke bare er senderen som bestemmer innholdet, men meningen blir til i møtet mellom tekst og leser (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 189). Avkoderen, eller leseren, tar med seg sine egne kulturelle erfaringer til kommunikasjonssituasjonen og samhandler sammen med teksten. De oppfatningene og holdningene fortolkeren har er med på å prege tekstens meningsinnhold. Schwebs, Ytre-Arne og Østbye poengterer at lesere med andre sosiale og kulturelle erfaringer vil finne annen mening i samme tekst (Schwebs, Ytre-Arne & Østbye, 2020, s. 190).

### **3.4 Aktuelle læremidler til undervisning om islam**

Jeg har vært i kontakt med noen av de største forlagene i Norge: Fagbokforlaget, Gyldendal, Cappelen Damm og Aschehoug. De nyeste KRLE-lærebøkene tre av fire av disse forlagene kan tilby er utgitt fra tidsrommet 2009 til 2017. Dette er relativt gamle lærebøker som er forankret i eldre læreplanverk, der også mye av innholdet i bøkene er utdatert.

Aschehoug er det eneste forlaget som har kommet ut med en ny lærebok i KRLE-faget. *Store spørsmål 5-7* ble utgitt av Aschehoug i 2021 og er den KRLE-læreboken på barnetrinnet som så langt er utviklet til fagfornyelsen 2020. Til tross for at det er flere læreverk tilgjengelig har jeg valgt å kun fokusere på den ene læreboken, *Store spørsmål 5-7*, fordi den er forankret i dagens læreplanverk og derfor mest aktuell og relevant for fremtidens skole.

Læreboken, *Store spørsmål 5-7*, er et forlagsprodukt skrevet av flere forfattere med støtte fra Det faglitterære fond. Forfatterne er erfarne lærere og lektorer med fordypning i KRLE og andre fagfolk med spesialkompetanse innenfor enkelte felt innen KRLE-faget. Læreboken vil likevel ikke bære preg av subjektivitet, da de er utformet i et større samarbeid. Grunnen til at læreboken kalles for et forlagsprodukt, er fordi de utformes gjennom et samarbeid mellom forlag og fagfolk.

Det finnes også en rekke utvalg av tv-serier og andre medietekster fra populærkulturen tilgjengelig som har innhold om religionen islam på NRK Super. Serien *SKAM* (2015-2017) var en populær dramaserie som har blitt anerkjent for sin innovasjon og blitt en stor internasjonal suksess. Her følger man elever som går på Hartvig Nissen videregående skole i Oslo der man får innblikk i deres utfordringer rundt forelskelse, vennskap, identitet,

gruppepress, sex, religion og status. Serien er laget over fire sesonger, der den siste sesongen handler om muslimen Sana, spilt av Iman Meskini, der det blir tatt opp tema som netthets, religion og det multikulturelle Norge.

Dokumentarserien *Bli med heim* (2017-2020) viser også barn som vokser opp i ulike familier, og om deres måte å leve ut sin religion på. Serien går over fem sesonger der med i den ene episoden i andre sesong får møte Mohaned som er muslim. Han tror på en annen gud enn det de fleste andre klassekameratene hans. Her får man blant annet et innblikk i fastemåneden Ramadan og se hvordan Mohaned og familien hans feirer den religiøse høytiden Id.

Under NRK Super sin temauke religion (2020) viser også nyhetsprogrammet Supernytt en egen sending knyttet til religion og tro. I denne sendingen blir man introdusert for det Supernytt kaller for “verdensreligionene”, kristendommen, islam, buddhismen og hinduismen. Senere i sendingen får man også se programleder Selma Ibrahim sitt møte med Sunna som er kristen og Zakaria som er muslim.

Det finnes derfor som sagt flere saker på NRK Super som er aktuelle læremidler til undervisning om islam. Selv har jeg bestemt meg for å kun fokusere på serien *Jakten på den perfekte tro* da dette er en av de nyeste programmene, med høy oppslutning, på kanalen. Redaktøren bak serien *Jakten på den perfekte tro* er Hildri Gulliksen. Hun er ansatt som programredaktør i NRK Super, hvor hun har vært redaksjonssjef på samme sted i mange år. Gulliksen har også vært produsent for den populære serien *Skam* (2015), samt seriene *Detektiv Shrek* (2021) og *Klassen* (2019-2021). Heller ikke serien vil bære preg av subjektivitet, da de er utformet i et større samarbeid med kringkastingselskapet NRK.

### **3.4.1 Utvalg**

Lærebøker i KRLE-faget blir ikke like ofte oppdatert som lærebøker i mange andre fag. Flere av lærebøkene er såpass gamle at mange av dem ikke brukes i skolen i dag. Gyldendal forlag kom ut med læreboken *Vivo 5-7* i 2009. Samme år kom Fagbokforlaget ut med boken *Inn i livet 5*. Cappelen Damm har utgitt en av de nyeste lærebøkene i faget, *KRLE-boka 5-7*, utgitt i 2017. Det er naturlig at mer enn 10 år gamle lærebøker ikke kan være like oppdatert som media, og jeg tenker det derfor er viktig å reflektere over spenningen mellom media og disse lærebøkene. I tillegg er ingen av disse bøkene forankret i den skolereformen som brukes i dag.



For å være dagsaktuell og tidsmessig for hvordan grunnskoleopplæringen fungerer i dag har jeg bestemt meg for å kun fokusere på de ene læreboken som er forankret i LK20. Jeg har valgt å analysere en lærebok som praktiseres på barnetrinnet, fra 5. til 7. klasse, som er mitt forskningsområde. Læremiddelet heter *Store spørsmål 5-7*, som er utgitt av Aschehoug Univers forlag i 2021. Boken er skrevet av forfatterne Ingvild Guttormsen Heier, Carine Holt, Therese Wolden Tandal og Janne Aasebø Johnsen. Dette er et nytt læremiddel i KRLE på barnetrinnet og er utviklet til fagfornyelsen 2020. Boken er beregnet på bruk fra 5. til 7. trinn. Læreboken tar utgangspunkt i dagsaktuelle tema, arbeider med de store spørsmålene og er med på å vise elevene hvordan og hvorfor faget er relevant i deres hverdag. Det vil ikke være tilgang på fysiske bøker av *Store spørsmål 5-7* før august 2022, så jeg må derfor fokusere på den digitale nettressursen av denne boken. Læreboken er hentet inn gjennom kontakt med lærebokens forlag, Aschehoug Univers. Til forskjell fra de tidligere nevnte lærebøkene *Vivo 5-7*, *Inn i livet 5* og *KRLE-boka 5-7* er ikke *Store spørsmål 5-7* inndelt i kapitler basert på en religion, men boken er temabasert slik at man kan finne kunnskapsstoff rundt islam i flere ulike kapitler. Jeg vil derfor være innom flere ulike kapitler i denne boken og se på elementer av religionen islam.

Tv-serien *Jakten på den perfekte tro* kan man finne både på NRK Super og NRK Skole. På NRK Skole får man også en oversikt over hvilke kompetansemål serien er forankret i. Med utgangspunkt i kompetansemålene 'beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner', 'utforske og samtale om mangfold... innenfor... andre religionssamfunn', 'utforske og beskriver egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags - og samfunnsutfordringer' og 'gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn' har jeg valgt å analysere læreboken *Store spørsmål 5-7* opp mot serien *Jakten på den perfekte tro*, nettopp fordi dette er en relevant og aktuell serie for KRLE-undervisningen i dag. I denne oppgaven skal jeg i hovedsak fokusere på lærebokteksten og medietekstens likheter og forskjeller, men avslutningsvis også peke på verdien av å ta denne tv-serien og andre populærkulturelle tekster i bruk i skolen.

### 3.5 Analyseverktøyet

Som nevnt ovenfor har tekstanalyse alltid et teoretisk og metodisk utgangspunkt. Helge Østbye, Knut Helland, Karl Knapskog og Leif Ove Larsen skriver at “i tekstanalysen er det nærhet mellom teori (begrep og perspektiv) og prosedyre for analyse av konkrete tekster. I en konkret analyse velger vi begrep og analyseredskaper som er best egnet til å belyse det eller de aspektene ved en tekst vi vil undersøke” (Østbye, Helland, Knapskog & Larsen, 2002, s. 62). Med utgangspunkt i at det valgte analyseverktøyet er en kvalitativ tekstanalyse, ligger det utvidet tekstbegrepet til grunn der tekst er “... både skrift, tale og bilder og alle kombinasjoner av disse tekstformene” (Glomnes, 1991, s. 11) og en forståelse av at medieteksten ikke er nøytral. Jeg har dermed en hermeneutisk tilnærming til tekstene. Det innebærer at man først lytter bevisst, med respekt til tekstens saklige innhold, før man kritisk vurderer dette innholdet (Dahle, 2010, s. 70). Analyseverktøyet kan brukes både på skriftlige tekster og medietekster. Når det gjelder populærkulturelle tekster, som blant annet tv-serie, er det spesielt handlingene og ordene som angir spor av livssyn, mens med fagtekster står påstandene sentralt for å finne disse sporene (Dahle, 2013, s. 88).

Å se etter spor av livssyn i en gitt film eller tv-serie er både vesentlig og viktig, fordi det får oss til å reflektere over at ingen budskap er nøytrale. Samtidig hjelper det oss til å se hvilke verdier og holdninger som domineres i populærkulturen, og for å se hva som er typiske verdier og holdninger i dag. I denne oppgaven skal jeg derfor identifisere hva som formidles om islam i tv-serien *Jakten på den perfekte tro*, og deretter reflektere over formidlingen i sammenligning med læreboken *Store spørsmål 5-7*. For å gjøre dette vil jeg benytte meg av Dahle sitt analyseverktøy som jeg videre skal presentere.

Dahle presenterer (2010) i boken *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen* et analyseverktøy som har som hensikt å avdekke spor av livssyn i medietekster, med fokus på film (Dahle & Skattum, 2010). Til tross for at verktøyet først og fremst er rettet mot filmanalyse, er det samtidig viktig å poengtere at film og tv-serie nærmest er likestilt i populærkulturen, både når det kommer til kvalitet, tilgjengelighet og forbruk. Aadnanes og Sire er viktige livssynsteoretikere som har stor betydning for Dahle sitt analyseverktøy.

Utgangspunktet for verktøyet, som jeg også har skrevet om tidligere, er at ingen formidling er nøytral. Dahle argumenterer, i likhet med Aadnanes og Sire, at alle har et livssyn. De

synspunkter og oppfatninger man har om de grunnleggende spørsmål i livet hevder Aadnanes er forankret i et livssyn. Disse spørsmålene deler han i tre hovedområder: verdioppfatninger, menneskesyn og virkelighetsforståelse (Dahle, 2010, s. 80). Dahle stiller seg bak Aadnanes sine hovedområder, men hevder likevel at man trenger å legge til et fjerde moment, *tro*, som er med på å utvide livssynsbegrepet. Dahle hevder tro handler om hvor man fester sin tillit og søken etter mening (Dahle, 2013, s. 86). Derfor blir verdioppfatning, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro innholdsmomentene i enhver livssynstradisjon, uavhengig om livssynsperspektivet er religiøst eller sekulært. Dette gir en dypere begrunnelse for det som har blitt skrevet om teksttolkning ovenfor:

- Ingen tolker en og samme tekst helt likt, fordi alle har individuelle, personlige livssyn og dermed ulike fortolkningsrammer.
- Ingen tolker en tekst helt fritt, fordi tekstene i tillegg til å være i en gitt sjanger, inneholder spor av livssyn og dermed representerer ulike livssynsperspektiver (Dahle, 2013, s. 84).

### **Forberedende fase**

I denne fasen handler det først og fremst om den umiddelbare følelsesmessige responsen på filmen. Det å bli bevisst på hvordan man reagerer emosjonelt på filmen er en viktig del av å ta filmteksten på alvor. Neste steg i denne fasen handler om hvordan vi vurderer det estetiske ved filmen. Dette innebærer alt fra fargebruk og lydbilde til dramaturgi og dialog

### **Analysefase - med fokus på livspraksis og livssyn**

I den andre fasen ligger vekten på å kartlegge den observerbare livspraksisen. Det handler med andre ord om hva som blir sagt og gjort i filmen eller tv-serien. Gjennom kartleggingen av den observerbare livspraksisen, kan man identifisere pekere til innholdsmomenter i livssynet: Verdier, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro - forstått som tillit og forankring av mening. Dette kan illustreres gjennom et isfjell, der det kun er livsførselen som vises. Isfjellet viser at innholdsmomentene henger sammen, men det er ofte verdiene man først legger merke til (Dahle, 2013, s. 88). Slik kan man videre identifisere spor av underliggende objektive livssyn.



Figur 6. Isfjellet (Dahle, 2013, s. 88).

### Oppfølgingsfase

Å kartlegge spor av livssyn bidrar til å se at ingen budskap er nøytralt. Den tredje og siste fasen har dermed fokus på vurdering av budskapet, samt å se medieteksten som en ressurs i forhold til aktuelle tilknytningspunkt og spenningspunkt mellom medieteksten og den aktuelle livssynstradisjonen man analyserer.

I min oppgave vil jeg kun ta utgangspunkt i den andre fasen «Analysefase – med fokus på livspraksis og livssyn». Med utgangspunkt i den observerbare livspraksisen skal jeg finne elementer relatert til verdier, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro (forstått som tillit og forankring av mening). Dahle kategoriserer livspraksisen i tråd med teologen David Howell sin strukturering gjennom de fire fokusområdene: 'Forholdet til seg selv og sine', Forholdet til autoriteter og samfunn og Forholdet til 'det bortenfor' (Howell, 2002, s. 133, sitert hos Dahle & Hinderaker, 2020, s. 166).

I denne studien er Forholdet til 'det bortenfor' relevant og jeg velger derfor kun å fokusere på dette området. Hver av hovedkategoriene har ulike underkategorier, og her er de formulert som Forholdet til fremtiden og Forholdet til det religiøse. Sistnevnte underkategori brukes i denne studien. Med denne som utgangspunkt, observeres livspraksisen med målsetning om å identifisere verdier som peker mot islam, hva som kommer fram ut fra handling og dialog som sier noe om menneskesynet i islam, om virkelighetsforståelsen i islam, og om hvor de synes å forankre meningen/tilliten. Jeg vil derfor videre strukturere analysen ut fra følgende underoverskrifter:

- Pekere til verdier i islam
- Pekere til menneskesynet i islam
- Pekere til virkelighetsforståelsen i islam
- Pekere til tillit/forankring av mening i islam

## 4 Presentasjon av funn

Ved hjelp av analyseverktøyet presentert i kapittel 3.5 skal jeg med utgangspunkt i problemstillingen: “Hvilke sentrale elementer av islam formidles i læreboken *Store spørsmål 5-7* sammenlignet med i tv-serien *Jakten på den perfekte tro?*” kartlegge typiske trekk ved den observerbare livspraksisen og identifisere elementer av islam knyttet til verdier, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro (forstått som tillit og forankring av mening). Jeg vil først gjøre en analyse av tv-serien *Jakten på den perfekte tro* og deretter gjøre en analyse av læreboken *Store spørsmål 5-7*. I dette kapittelet skal jeg presentere funn slik det kommer til uttrykk i tekstene så sakssvarende og objektivt som mulig, men jeg har likevel et kritisk, vurderende blikk på tekstene som jeg vil komme tilbake til i drøftingskapittelet (kap. 5).

### 4.1 Analysematerialet

Serien *Jakten på den perfekte tro* utgjør én sesong på fem episoder (2020). På bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg valgt å kun analysere episode fire, da det er denne episoden man får et møte med religionen islam.

#### *Jakten på den perfekte tro, episode 4:*

Hver episode starter med den samme introduksjonen av programleder Selma Ibrahim. Her viser hun tidlig til at hun er jente med en vanlig jobb og et relativt normalt liv som folk flest. Videre introduserer hun familien som blant annet består av en muslimsk far og kristen mor. Selv tror hun ikke på noe spesielt, men hun er “redd for å gå glipp av noe fint”. Episodens korte og presise introduksjon gir en tydelig indikasjon på hva tv-serien handler om: Selma sin jakt på å finne den perfekte tro. Selv om Selma er oppvokst med en muslimsk far innrømmer hun likevel at hun ikke kan så mye om religionen. I denne episoden skal hun derfor få møte Zakaria og Sarah som begge er muslimer på hver sin måte. De skal lære henne mer om islam og gi både henne og seerne et innblikk av deres hverdag.

#### *Store spørsmål 5-7:*

Mange tidligere lærebøker, som *Vivo*, *Inn i livet* og *KRLE-boka*, er oppdelt i rene religions - og livssynskapitler, med fokus på én religion eller livssyn. Med stor forskjell fra en slik oppdeling har *Store spørsmål 5-7* gjort en temabasert oppdeling der kapiteler er delt inn basert

på det navnet på boken tilsier: store spørsmål. Boken er inndelt i kapitler med navn som (1) Leve sammen, (2) Oppvekst, (3) Norge i dag, (4) Filosofi og etikk, (5) Å si hva jeg mener, (6) Religionens kilder, (7) Religionens historie i Norge, (8) Liv og død, (9) Jorda vår og (10) Bærekraft og etikk. Med en slik inndeling gjør det at jeg har mulighet for å finne livssynselementer fra islam i alle disse kapitlene. Jeg tenker at den nye læreboken *Store spørsmålet 5-7* fanger opp noe av det som skjer i dagens samfunn, hvor tanker, verdier og livssyn beveger seg over flere religioner. Ved en slik inndeling knytter de også tydelig inn de tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, som har en sentral plass i overordnet del av den nye læreplanen, LK20.

## **4.2 Presentasjon av funn i *Jakten på den perfekte tro***

### **Forholdet til ‘det religiøse’**

Analysen av tv-serien *Jakten på den perfekte tro* er strukturert med hovedkategorien Forholdet til ‘det religiøse’ med underkategorier Pekere til verdier i islam, Pekere til menneskesynet i islam, Pekere til virkelighetsforståelsen i islam og Pekere til tillit/forankring av mening i islam. Som tidligere nevnt poengterer Dahle (2013, s. 88) at disse fire innholdselementene sammen, slik at noen av funnene vil være knyttet til flere av underkategoriene. Avslutningsvis vil jeg gi et overblikk og en oppsummering av funnene i analysen.

### **4.2.1 Pekere til verdier i islam**

Tv-seriens fjerde episode starter med at Selma kommer hjem til 13 år gamle Zakaria for å møte han og familien. Allerede her kan man se flere elementer som knyttes til verdier i islam. I døren møter hun en gutt stående med en hvit, lange kjortel og en liten lue på hodet. Selma blir ønsket velkommen av Zakaria og videre vist til stuen der hun også får hilse på hans mor og mormor. Selma og Zakaria setter seg på rommet hans og samtaler rundt hvordan det for han er å være muslim. Tidlig forteller han at han er opptatt av å vise gjennom det ytre, klær og utseende, at han er en muslim. Hver dag går han med denne hvite, lang kjortelen, et klesplagg som er mye brukt i arabiske land. I tillegg har han på seg en rund, liten lue uten bremmer. Dette er en bønnelue som han også bruker hver dag, inkludert på skolen. I likhet med kjortelen viser også bønneluen at han er muslim. Zakaria er stolt av å være muslim og sier at han synes det er viktig å vise dette gjennom klesplaggene han har på seg. Han skammer seg

ikke over å være muslim, men ønsker heller å være et tydelig forbilde slik at andre muslimer også kan være stolt av å tilhøre den religionen. Klær er dermed en viktig verdi for Zakaria som synliggjør religiøs identitet. Samtalen mellom programleder, Selma, og Zakaria utvikler seg og da kommer de inn på tema om å hjelpe andre. “Noe av det viktigste i islam er å passe på naboene sine”. Også dette er med på å gi et inntrykk av hvor Zakaria fester sine verdier og identitet.

Senere i episoden får Selma også møte Sarah som viser en annen måte å være muslim på. Hun har et sminket ansikt, langt, krøllete hår og en nordisk klesstil med trange, blå jeans og en grå strikkegenser. Med lysekroner i taket, rosa sengetøy, sminkespeil, TV og veggene dekorert med personlige bilder, er det ingenting ved verken hva hun har på seg eller hva rommet er oppstaset med som ved første øyekast sier noe om at hun er muslim. Sarah sitt skap er fylt med hijaber i alle slags farger, mønstre og materialer. Selma får prøve og lære hvordan det skal brukes. I det hun får den på seg sier Selma at hun ikke er seg selv og opplever seg svært annerledes enn den hun er til vanlig. Et slikt hodeplagg kan derfor peke på noen verdier av religiøs identitet og kan være med på å definere hvem man er. Selv om moren til Sarah går med hijab velger hun selv å ikke gå med det hver dag, men dersom hun er i moskéen må hun bruke hijab. “Er jeg klar, så er jeg klar. Hvis ikke dropper jeg det”. Selma lurte derfor på om man kan være en like god muslim selv om man velger å ikke gå med hijab. Sarah sier at hennes bønn er like mye verdt som en kvinne som går med hijab. Underliggende kan det synes som at det for Sarah er viktig å se ungdommelig og stilfull ut, uten at hun prøver å skjule - eller virker skamfull over å være muslim. Klær og utseende synliggjør ikke hennes religiøs identitet like sterkt hos henne som hos Zakaria.

#### **4.2.2 Pekere til menneskesynet i islam**

Det synes som at Zakaria og familien har et nært og tillitsfullt forhold. Tv-serien viser både til stunder der Zakaria og moren ber kveldsbønn og lager middag sammen. Som tidligere nevnt får Selma også tidlig hilse på både moren og mormoren til Zakaria. Gjennom livspraksisen virker det som at de er til stede for hverandre og stiller opp for hverandre. Zakaria sier også at som muslim er det viktig å være snill mot andre, uavhengig om den andre er muslim eller ikke. Han løfter spesielt frem de eldre, de syke og de foreldreløse. Dette gir noen pekere på hvilke verdier Zakaria står for. Samtidig poengterer Dahle at gjennom å finne ut hvilke verdier som synes å være viktige sier det også noe om menneskesynet (Dahle, 2013, s. 8).



Verdiene til Zakaria knyttes dermed også til menneskesynet i islam, der han viser at menneskene og relasjonene han har rundt seg betyr mye for han.

Videre har Selma og Zakaria en samtale rundt folks negative holdning til islam. Han deler en historie som han selv har opplevd sammen med sin mor på t-banen i Oslo. “Dra tilbake til landet deres”. “Dere er terrorister”. Likevel ser ikke Zakaria på seg selv som problemet, men han sier at slike utsagn tyder på mangel på kunnskap. Dette strider tydelig mot Zakaria sitt eget menneskesyn. Han får kjenne på å bli diskriminert og forskjellsbehandlet usaklig og urettferdig, fordi han er den han er. Selma viser toleranse og sympati, og synes ikke han fortjener å få slengt etter seg stygge kommentarer på grunn av sin tro. “Hvem fortjener å få dritt av fremmede bare fordi de tror på en annen gud?”

Programleder Selma har mange spørsmål rundt det å være muslim og jente. Sarah svarer at hun personlig synes det er vanskeligere å være muslim for jenter enn for gutter. Hun legger til at hun føler kvinner i islam har et større press rundt forventninger om hvordan de skal være. Dette viser igjen til et menneskesyn i islam der hun sier at oppdragelse er ulik for gutter og jenter. Samtidig mener Sarah at dette presset ikke kommer fra religionen i seg selv, men fra forventninger som menn har til kvinner. I hennes familie blir hun behandlet likt med sin bror, men hun vet at i andre muslimske familier skjer det at gutter får lov til andre ting enn jenter.

#### **4.2.3 Pekere til virkelighetsforståelsen i islam**

Selma sier selv at hun på forhånd hadde noen tanker om hvordan det var å være muslimsk jente. Hun trodde at i muslimske familier er det mennene som får bestemme, men det viser seg å komme variere fra ulike familier. Forskjellsbehandlingen mellom gutter og jenter gir likevel peker til menneskesyn i islam, men det knyttes også til virkelighetsforståelsen av hvordan jenter og gutter behandles. Selma har heller ikke skjønt hvorfor man har et ønske om å gå med hijab, fordi det virker både slitsomt og ubehagelig. Sarah ønsker å gå med det fordi hun føler seg nærmere Gud, men hun føler seg derimot ikke noe dårligere muslim dersom hun velger å ikke gå med det. Sarah gikk inn med en tanke om at det var kjipt å være muslimsk jente, men Sarah viste henne en side som gjorde hun glad og oppløftet. Selma hadde en virkelighetsforståelse av islam før møte med Sarah, men gjennom samtalen og økt kunnskap får Selma en annen virkelighetsforståelse av islam.

#### 4.2.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam

I samtalen med Zakaria sier Selma at selv om hun ikke tror på noe er hun likevel et godt menneske. Selma sier hun ikke tror på noe, underforstått i at hun ikke har en religiøs tro. Zakaria har derimot en muslimsk tro som innebærer å tro på paradiset. Hun tar i den forbindelse opp et tema som for mange kan være vanskelig å snakke om: Død. “Tror du jeg kommer til paradiset når jeg dør?”. Til tross for sin unge alder har Zakaria et tydelig og ærlige svar rundt det: Nei. Likevel poengterer han at på grunn av at hun er et godt menneske får hun ikke noe straff. At Zakaria tror på et paradiset og et liv etter døden gir en peker på tro, hvor Zakaria finner sin tillit og forankring av mening i islam.

Det er tydelig at Selma ble preget av enkelte ting som Zakaria fortalte. Hun poengterer at for Zakaria må religionen og troen hans bety veldig mye ettersom han følger så mange regler. Selv sier hun at hun ikke kunne blitt “så religiøs”. Samtidig legger hun til at hun vet om muslimer som ikke følger alle de islamske reglene, men likevel kaller seg muslimer. Sarah viser gjennom tv-serien at hun er et eksempel på det.

Selma stiller Zakaria spørsmålet: “Hvordan er du muslim?” Han sier at det fine han føler med å være muslim er å få svar på store spørsmål i livet. Han føler han har funnet den rette vei, og kjenner på et kall og en oppgave i å veilede og hjelpe andre. Hva Zakaria synes er viktig i livet som muslim er også et tydelig pek på hans tro og hvor han setter sin tillit og mening i islam. Med design av moskeens bønnenisje og mihrab viser Zakaria frem sitt bønneteppe som han bruker hver dag. Som 13-åring ber han nå fire ganger om dagen, men når han blir eldre “...må jeg be fem ganger om dagen”. I samme samtale snakker de om tidspunkt på de ulike bønnene. Tidene endrer seg i løpet av året og ut ifra soloppgang, men på det tidspunktet måtte de stå opp klokken 5. Selma reagerer både sjokkert og kritisk, og sier selv at “det er jo forferdelig!” Som barn står ikke Zakaria opp kl. 5, men “...når jeg blir eldre, må jeg selvfølgelig gjøre det”. Ved flere anledninger bruker Zakaria ordet *må*. Gjennom ordbruken hans kan det høres ut som at bønn er mer regler som skal følges enn et frivillig valg. Ved å slutte seg til den rituelle bønningen både viser - og sier han at det er viktig å følge de påbudene og forbudene som er tilknyttet islam.

Moren kommer inn og minner Zakaria om at det er bønnetid. Stående fremfor sitt brune bønneteppe, ikledd kjortel og bønnelue, får man som ser innblikk i hvordan han, med sin barnestemme, synger kveldsbønnen. Tv-serien viser at bønn er en viktig del for Zakaria og familien. Gjennom samtalen med Selma forteller Zakaria at han tror gud, Allah, er med på å påvirke det som skjer i verden og i hans liv. At hans fugl, Ferrari, er blitt syk tror han at gud har bestemt skal skje. Videre legger han til at gjennom bønn for Ferrari har gud gjort ham bedre. Dette viser også en peker til tro ved troen på guds påvirkningskraft i hans liv. Tillit og troen på at gud, gjennom bønn, gir hjelp er også en peker til tro, hvor Zakaria finner tillit og forankring av mening i islam.

#### **4.2.5 Oppsummering av funn i Jakten på den perfekte tro**

Dersom jeg hadde analysert hvilke elementer av islam som hadde kommet frem i det norske nyhetsbilde ser jeg for meg at det ville hatt en negativ vinkling til religionen i mye større grad. I tv-serien *Jakten på den perfekte tro* får man et møte med islam i mer tradisjonelle former og med en mer positiv vinkling. I samtale med flere ulike personer med sin religion og tro er det tydelig mange pekere til religion. Her møter Selma kun to personer, Zakaria og Sarah, som begge er muslim. Dette kan være et representativt bilde for noen muslimer, men ved rundt 180 000 muslimer i Norge i dag er det naturlig at slik de lever, lever ikke alle. Likevel gir tv-serien et innblikk i hvordan det for noen kan være å leve med en muslimsk religiøs tro.

I tv-seriens fjerde episode er det mulig å finne flere spor av livssyn i islam. For Zakaria er klær som religiøs identitet en viktig verdi. Man finner også pekere til verdier i islam i det han forteller om viktigheten av å være snill mot alle rundt seg. Samtidig sier det også noe om til hvilket syn han har på mennesket, så verdiene knyttes her tett opp mot menneskesyn. Samtidig retter tv-serien søkelyset mot fordommer og tro. Zakaria forteller om folk som har ropt diskriminerende ord etter han som "Dere er terrorister". Sarah derimot har opplevd fordommer rundt bruk av hijab og der alle muslimske jenter som går med hijab, blir tvunget til det. Til tross for at dette ikke er verken Zakaria eller Sarah sitt menneskesyn kommer det likevel til uttrykk et menneskesyn som andre har av islam.

Selma gir også et pek på virkelighetsforståelse i islam i det hun sier at hun på forhånd hadde noen tanker om hvordan det var å være muslimsk jente. Dette knyttes igjen sammen med hennes menneskesyn. Etter samtalen med Sarah lærte hun mye nytt om religionen og fikk

dermed en ny vikelighetsforståelse av islam. Tv-serien gir samtidig peker til tro i det de tar opp tema som gjelder død og liv. Zakaria forteller om troen på et liv etter døden og troen på paradiset. Videre forteller han at troen på gud gir han følelse av å være på den rette vei hvor han har et oppdrag i å veilede andre. Det viser seg for Zakaria at det er viktig å be fem ganger om dagen. Dette gir en peker på tro, hvor han finner tillitt og forankring av mening i islam.

### **4.3 Presentasjon av funn i *Store spørsmål 5-7***

#### **Forholdet til ‘det religiøse’**

Analysen av læreboken *Store spørsmål 5-7* er strukturert med den samme hovedkategorien Forholdet til ‘det religiøse’ med underkategorier Pekere til verdier i islam, Pekere til menneskesynet i islam, Pekere til virkelighetsforståelsen i islam og Pekere til tillit/forankring av mening i islam. Ettersom innholdsmomentene henger sammen vil noen av funnene også her være knyttet til flere av underkategoriene, i henhold til Dahle sitt isfjell (2013, s. 88). Avslutningsvis vil jeg gi et overblikk og en oppsummering av funnene i analysen.

#### **4.3.1 Pekere til verdier i islam**

Læreboken viser i kapittelet *Å si hva jeg mener* til mennesker som våget å heve stemmen for noe de synes var viktig, selv om det kunne være farlig for dem å gjøre det. Malala Yousafzai, Mahatma Gandhi, Martin Luther King jr. og Kim Friele er personer man i dette kapittelet kan lese om som har hatt stor betydning for andre ved å si hva de mener. Malala Yousafzai vokste opp i en muslimsk familie i Pakistan. Der er det mange som mener at jenter ikke trenger å gå på skole. Det synes hun var urettferdig. Derfor kjempet hun kampen for at barn, inkludert jenter, skulle få gå på skole. Forskjellsbehandlingen mellom gutter og jenter gir en peker på hvilke verdier enkelte har i islam. At jenter og gutter skulle behandles ulikt synes ikke Malala Yousafzai var rett. I tillegg ville hun stå opp for retten til barns utdanning. Sammen med likeverd vises det også at ytringsfrihet en sentral og viktig verdi for Malala Yousafzai.

#### **4.3.2 Pekere til menneskesyn i islam**

Malala Yousafzai sin kampsak kan i likhet med verdier også knyttes inn mot menneskesyn. Diskrimineringen av jenter gir et peker på verdier, men det kan i tillegg knyttes, som Dahle

(2013, s.88) viser til, et pek på hvilket menneskesyn enkelte har i islam. Selv om hun visste at det var farlig å fortelle om hva som skjedde i landet hennes, ønsket hun likevel å jobbe for at barn, inkludert jenter, skulle få gå på skole. Det resulterte i at en Taliban-tilhenger kom inn på skolebussen hennes i 2012 og skjøt henne. Heldigvis overlevde hun og fortsatte arbeide for alle barns skolegang. Læreboken skriver ellers lite om Taliban, men gir elevene en oppgave i å finne mer ut om denne gruppen.

Kapittelet *Norge i dag* er det kapittelet i *Store spørsmål 5-7* hvor det skrives om mangfold, men det innebærer samfunnets mangfold i hudfarge, utseende, klær, holdninger, seksuell legning, personlighet og interesserer. De har også mye fokus på religionsfrihet og at det finnes et stort mangfold av religioner i det norske samfunnet. Læreboken viser til bilder med barn kun avbildet med bønnelue og kjortel som leser Koranen. De har også lagt ved et bilde av jenter fra World Islamic Mission koranskole på Stovner, der alle jentene går med hijab.

#### **4.3.3 Pekere til virkelighetsforståelse i islam**

I lærebokens kapittel kalt *Religionens kilder* kan man lese om bilder av Gud og bildeforbudet i islam. Læreboken skriver at dette handler om at islam ikke tillater å lage bilder av Gud og profeten Mohammed, noe som også er grunnen for at man ikke finner bilder av Mohammed i moskeene. Dette peker på en virkelighetsforståelse i islam som tyder på at Mohammed er for stor og hellig til å bli avbildet. Læreboken refererer videre til karikaturtegningene av profeten Mohammed som ble trykt i en dansk avis i 2005. Flere muslimer ble lei seg og sint, mens andre muslimer mente at ytringsfriheten står sterkt og derfor burde de få si og skrive hva de selv ønsket. I tiden etterpå ble det utført flere alvorlige voldshendelser. Læreboken viser til angrepet på de som jobbet i det franske bladet Charlie Hebdo i Paris, der 12 mennesker ble drept av den islamistiske terrororganisasjonen, Al-Qaida. Denne hendelsen som læreboken refererer til reagerte muslimer ulikt på. Det viser at muslimer seg imellom også har ulik virkelighetsforståelse i islam.

#### **4.3.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam**

Læreboken tar opp tema som handler om liv og død. Her står det at gjennom å leve riktig og gjøre seg fortjent til evig liv, kan man frelse seg selv gjennom å følge Guds lover. Videre

skriver læreboken om troen på oppstandelse og evig liv som er sentral og viktig del i islam. Gud vil på dommedag dømme menneskene ut fra hva de har gjort i livet. Derfor er det viktig for muslimer å leve så godt som mulig. Å følge Guds lover er dermed en viktig del for mange muslimer. Dette henger også tett sammen med tro, hvor de finner tillit og mening i islam.

Til tross for bildeforbudet i islam skriver lærebokens kapittel *Religionens kilder* at kunstverk i moskeen brukes som en kilde for å lære om islam. Islamsk kunst bruker ofte ord fra Koranen fordi muslimer mener gud har vist sin vilje i Koranen. Videre skriver læreboken om Qibla-vegg, veggen som viser retningen mot Mekka, den retningen troende bøyer seg når de ber. Læreboken viser også til muslimenes hellige bok, Koranen, som er en viktig kilde for å forstå muslimers tro. Lærebokens beskrivelse av Koranens betydningsfulle kilde for muslimers tro gir igjen et pek på tro i islam. De skriver videre at den er satt sammen av ulike tekster, som viser guds plan for dem og hvordan muslimer skal leve. Læreboken skriver også at muslimer ofte har full tillit til at gud påvirker menneskelivet, og derfor tror de også at gud bestemmer når man skal dø. Dette kan også knyttes til tro i islam.

Under lærebokens kapittel *Oppvekst* gir boken en innføring i hvor ulike religioner lærer om troen eller livssynet sitt. De skriver at de fleste muslimer lærer gjennom familien sin. Boken skriver blant annet om koranskole som er et viktig opplæringstilbud for muslimer. Videre viser de eksempler til både faste og bønneritualer som er viktig for mange muslimer at barn og unge skal venne seg til. Koranskole innebærer kunnskap om islam, Koranen, språkopplæring og formidling av verdier og holdninger. I noen familier feires den dagen barnet har lest i Koranen første gang, eller når de har lest hele Koranen.

#### **4.3.5 Oppsummering av funn i *Store spørsmål 5-7***

Læreboken viser til verdier knyttet til ytringsfrihet og likeverd. Forskjellsbehandlingen vises å være mellom gutter og jenter gir en peker på hvilke verdier enkelte har i islam. I delen der læreboken skal vise til hvor barn og unge lærer om sin religion viser de kun til bilder med barn avbildet med bønnelue og kjortel som leser Koranen. De har også lagt ved et bilde av jenter fra World Islamic Mission koranskole på Stovner, der alle jentene går med hijab. De skriver også at de fleste muslimer lærer gjennom familien sin. Læreboken skriver blant annet om koranskole som er et viktig opplæringstilbud for muslimer. Videre viser de eksempler til både faste og bønneritualer som er viktig for mange muslimer at barn og unge skal venne seg

til. Videre tar læreboken tar opp tema som handler om liv og død. Her står det at gjennom å leve riktig og gjøre seg fortjent til evig liv, kan man frelse seg selv gjennom å følge Guds lover. Troen på oppstandelse og evig liv er også en viktig del i islam. Til tross for bildeforbudet i islam skriver læreboken at kunstverk i moskeen brukes som en kilde for å lære om islam. Islamsk kunst bruker ofte ord fra Koranen fordi muslimer mener gud har vist sin vilje i Koranen. Koranskole innebærer kunnskap om islam, Koranen, språkopplæring og formidling av verdier og holdninger. I noen familier feires den dagen barnet har lest i Koranen første gang, eller når de har lest hele Koranen.

## 5 Drøfting av funn i lys av teori

I dette kapittelet skal jeg drøfte mine funn i læreboken *Store spørsmål 5-7* og i tv-serien *Jakten på den perfekte tro* i lys av det teoretiske rammeverket. Jeg vil drøfte og argumentere læreboken og tv-serien opp mot hverandre og fokusere på likheter og ulikheter i disse tekstene. I likhet med kapittel 4 vil drøftingen struktureres langs disse linjene: Pekere til verdier, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro (forstått som tillit og forankring av mening) i islam.

### 5.1 Pekere til verdier i islam

Til tross for at Zakaria og Sarah tror på den samme gud, får man gjennom tv-serien se to relativt ulike liv. Man kan samtidig stille spørsmål om tv-serien viser motpolene av hvordan det er å være muslim og ikke en side av en muslim som muslimer flest. For de elevene som hovedsakelig møter religion via mediene, kan da sitte igjen med en oppfatning av religion som religiøse mennesker selv ikke kjenner seg igjen i og som de tar avstand fra. At dette kan være med på å prege hvilke holdninger elever har til religion er noe lærere må reflektere over. De mer informative og vanlig deler av religion, som Repstad & Sødal snakker om, kan ofte bli fjernet for at man kun skal stå igjen med det som for mange kan virke sært og skille seg ut fra det normale i samfunnet (Repstad & Sødal, 2018, s. 32). Det kan tenkes at tv-serien dermed er opptatt av å vise kontrastene som kan finnes innen den samme religiøse tro, men muligens ikke det generelle.

Kapittelet *Norge i dag* er det kapittelet i *Store spørsmål 5-7* hvor det skrives om mangfold, men det innebærer samfunnets mangfold i hudfarge, utseende, klær, holdninger, seksuell legning, personlighet og interesserer. De har også mye fokus på religionsfrihet og at det finnes et stort mangfold av religioner i det norske samfunnet, men den viser likevel ikke til det religiøse mangfoldet som man kan finne innenfor en og samme religion. Læreplanen 2020 påpeker at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for en hver sin overbevisning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Læreboken derimot viser kun til bilder med barn kun avbildet med bønnelue og kjortel som leser Koranen. De har også lagt ved et bilde av jenter fra World Islamic Mission koranskole på Stovner, der alle jentene går med hijab. Gjennom dette bilde kan man også få et inntrykk av at opplæringen i islam er veldig kjønnsdelt, uten at det kommenteres i teksten. Dette er muligens en praksis som stemmer for mange, men læreboken viser likevel ikke til andre måter å være muslim på. På grunn av det



manglende mangfoldet som fremstilles i læreboken kan elever også her finne kunnskap om islam som de selv ikke kjenner seg igjen i.

## 5.2 Pekere til menneskesyn i islam

Toft har gjennom sitt studie intervjuet en rekke elever som selv er muslimer. Elevene forteller at de ofte opplever fordommer mot muslimer (Toft, 2017, s. 38). I likhet med funnene i Toft sine studier har Zakaria i tv-serien *Jakten på den perfekte tro* opplevd de samme fordommene da han og moren ble kalt for terrorister på t-banen i Oslo. Dette er et menneskesyn som strider mot Zakaria sitt eget menneskesyn, men fordommene han og familien blir utsatt for peker samtidig på et menneskesyn som andre har om han og andre synlige muslimer. Selma viser toleranse og sympati, og synes ikke han fortjener å få slengt etter seg stygge kommentarer på grunn av sin tro. “Hvem fortjener å få dritt av fremmede bare fordi de tror på en annen gud?” Dette er et spørsmål som kan være med på å åpne for refleksjon, medfølelse og medmenneskelighet i klasserommet.

Til forskjell fra tv-serien henviser ikke læreboken noe direkte til fordommer mot muslimer. I forbindelse med karikaturtegningene av profeten Mohammed og Malala Yosafzai sin kampsak skriver de om både terrororganisasjonen Al-Qaida og den islamistiske bevegelsen Taliban, men dette skal jeg komme nærmere tilbake til. Toft legger til at nyhetsdekningen av saker som omhandler islam handler ofte om konflikter og terrorisme. På den andre siden påpeker Repstad & Sødal at media også fremstiller islam i mer tradisjonelle former og med en mer positiv vinkling. Tv-serien *Jakten på den perfekte tro* tenker jeg er et eksempel på dette. Her får vi både møte Zakaria som synlig viser sin religiøse tro, men også Sarah som ved første øyekast ikke ser ut som en muslim. Uansett gir serien et innblikk til islam gjennom alminnelige, troende muslimske familier.

Som tidligere nevnt skriver læreboken om karikaturtegningene av profeten Mohammed som først ble trykt i en dansk avis i 2005. De skriver videre at årene etter dette avisopplaget ble det utført alvorlige voldshandlinger, av den islamistiske terrororganisasjonen Al-Qaida, flere steder i verden. Her tenker jeg læreboken er noe unyansert i sine slutninger. Man kan stille seg spørsmål om årsaken til voldshandlingene kun er begrunnet i karikaturtegningene av profeten Mohammed. Selv om karikaturstriden kan ha vært en utløsende faktor, viser ikke

læreboken til andre mulige grunner for voldshendelsene, som for eksempel frustrasjon, fattigdom og fortvilelse.

I forbindelse med lærebokens kapittel om *Å si sin mening* viser læreboken til mennesker, blant annet Malala Yosafzai, som har hevet sin stemme. At Malala Yosafzai kjempet for kvinners rett til utdanning har for såvidt ingenting med hvilken religion hun tilhører. Likevel skriver læreboken at hun er født og oppvokst i en muslimsk familie. Samtidig er det relevant å vite at hun er oppvokst i Pakistan, et land hvor kvinners rettigheter er svake. Ettersom hun hadde et liv under Taliban, og var kritisk til bevegelsen, er det likevel vesentlig for historien. Det blir skrevet at hun kommer fra en muslimsk familie i Pakistan der de mener at jenter ikke trenger å gå på skole fordi de har oppgaver som ikke trenger utdanning: gifte seg, få barn og jobbe hjemme. Ettersom de nevner at hun kommer fra en muslimsk familie tenker jeg læreboken formulerer seg på en måte som gjør at de indirekte gir uttrykk for at islam har et menneskesyn der det ikke er likeverdighet blant gutter og jenter. Ytringsfrihet og likeverd kan også vise til verdier og det menneskesynet Malala Yosafzai har som muslim. Jeg tenker det gir rom for å tolke at det er like godt religionen som landet, Pakistan, som har dette menneskesynet - muligens begge deler.

Al-Qaida, som boken også refererer til, er et nettverk av muslimske fundamentalister. Taliban er også en islamistisk bevegelse som har utviklet en streng praktisering av sunni-islam. Gruppene kan ofte relateres til terrorisme. Jeg synes det derfor er påfallende at de skriver og tar med disse hendelsene. En slik fremstilling kan føre til et negativt syn på religionen islam som gjør at elever kan tenke at "slik er alle muslimer". Det skal samtidig sies at Malala Yousafzai viser derimot at slik er ikke alle muslimer. Hun tar tydelig et oppgjør mot den islamistiske bevegelsen og viser en annen side av både verdier og menneskesyn i islam. Læreboken har også med en utforsk-oppgave der elevene skal finne mer ut om Talibans rolle i dag. Grunnen for at læreboken har med denne historien tenker jeg først og fremst handler om Malala Yousafzai som våget å si ifra om noe hun synes var viktig. Man kan derfor stille seg spørsmålet om hvorfor elevene skal finne mer ut om Talibans rolle. Ettersom Taliban er en islamistisk bevegelse, vil elever bli presentert for et nedlatende menneskesyn og umoralske verdier i islam gjennom å finne mer ut om denne bevegelsen. Læreboken løfter ikke frem sammenblandingen av politikk og religionen islam som jeg tenker Taliban består av. Det er dermed viktig å få frem at det er mange muslimer som ikke vil stå inne for hva denne bevegelsen fronter. Jeg synes det derfor er underlig at læreboken tar med en slik oppgave.

### 5.3 Pekere til virkelighetsforståelse i islam

Både Zakaria og Sarah deler i tv-serien om fordommer de har blitt utsatt for. Gjennom personlige samtaler med programleder, Selma, får man høre om fordommene om at alle muslimske jenter som går med hijab, blir tvunget til det, og at Zakaria og hans familie blir kalt terrorister på grunn av sin synlige tro. Tv-serien viser det Vettenranta påpeker: at mediene gir adgang til andre menneskers livsførsel (Vettenranta, 2005, s. 323). Dette tenker jeg være med på gi en veiledende rolle for elevenes identitetsdannelse. De inntrykkene elever har mulighet for å stå igjen med etter denne tv-serien kan ha stor aktualitet på deres forståelse av seg selv og andre. Fuglseth hevder at populærkulturelle fremstillinger av religion tar utgangspunkt i barn og unges kulturelle omgivelser. Han stiller seg dermed bak Vettenranta sine påstander og mener at medier som tv-serier kan være med på å skape en sterk empatisk identifikasjon med fortellingens hovedpersoner, som igjen kan være en inngang til elevers følelsesmessig plan (Fuglseth, 2021, s. 198).

Vettenranta hevder at den norske skole har det hun kaller for en “defensiv, nedlatende og proteksjonistisk” holdning til mediene. Selv mener hun at media ikke bare har en negativ påvirkning. Den moderne mediekulturen kan derimot være en betydningsfull læringsarena for elevene (Vettenranta, 2005, s. 316). Jeg tenker tv-serien *Jakten på den perfekte tro* er et eksempel på dette. Der læreboken fremstilles religionen islam på en banal og informativ måte får man gjennom personlige møter med muslimer i tv-serien få en opplevelseskultur” som Vettenranta mener konkurrerer med den tradisjonelle skolekulturen. I kraft av at elevene får et innblikk i Zakaria og Sarah sine liv bidrar ikke skolen bare med å informere elevene, men tv-serien er også med på å la elevene bli aktive, deltakende og kritiske samfunnsborgere (Vettenranta, 2005, s. 317). Uttrykket blir mer personlig og emosjonell karakter, får et ansikt på religionen. Mens læreboken *Store spørsmål 5-7* i hovedsak fokuserer på det bevisste og rasjonelle tilbyr *Jakten på den perfekte tro* noe Vettenranta hevder ikke skolebasert undervisning har: “sensualitet, ekstatiske opplevelser, spontan interaksjon og raske stimuliskifter” (Vettenranta, 2005, s. 322).

## 5.4 Pekere til tro, tillit/forankring av mening i islam

Som tidligere nevnt viser statistikken av allmennkringkasterregnskapet i 2020 ved NRK Analyse viser at NRK Super er den største TV-kanalen blant norske barn. Denne kanalen er med på å, gjennom ulike tv-serier, illustrere islam i populærkulturen (NRK, 2021, s.58) Mia Lövheim, sammen med Jonas Bromander, sin studie fremhever at TV, venner og skole var de hyppigste arenaene for religiøs sosialisering. Det viser seg dermed at de tradisjonelle sosialiseringsagentene som familie og religiøse samfunn var sjeldnere. Læreboken *Store spørsmål 5-7* skriver derimot at de fleste lærer mye gjennom familien sin. Den skriver blant annet om koranskole som er et viktig opplæringstilbud for muslimer. Videre viser den eksempler til både faste og bønneritualer som er viktig for mange muslimer at barn og unge skal venne seg til. Til tross for at Lövheim sine studier viser at familie er blitt en sjeldnere sosialiseringsagent, kan det likevel se ut til at for muslimer spiller familie fremdeles en stor rolle for at de skal lære seg muslimske religiøse ritualer. Man kan samtidig stille seg spørsmål om læreboken likevel er for unyansert som ikke viser til andre steder for religiøs sosialisering.

I likhet med det *Store spørsmål 5-7* formidler, viser også Zakaria i *Jakten på den perfekte tro* at bønneritualene er knyttet sterkt til deres egen familie, hvor han har fått det lært og formidlet. Videre viser Sarah, som man møter i samme serie, at hun selv har tatt et valg om å ikke gå med hijab hele tiden, til tross for at moren hennes gjør det. Uten at det kommer tydelig frem i serien kan det tenkes at Sarah har hatt en annen integrering i det norske samfunnet, slik at sosialiseringsagenter som venner og skole for henne har hatt en større betydning.

Til forskjell fra læreboken viser tv-serien dermed en noe større bredde av hvor barn og unge lærer om tro og livssyn enn det læreboken gjør. På en annen side påpeker Dahle at i serier som særlig er rettet mot ungdom har mediefortellingene en sentral rolle som sosialiseringsagent. Både utseende, språk og kroppsspråk, verdier, holdninger og livssynsperspektiver viste seg å ha stor påvirkning på dem. Dette kan igjen understreke forholdet mellom de unges livssynsdanning og den underliggende formidlingen i mediehverdagens mange tekster (Dahle, 2020, s. 9). Til tross for at tv-serien viser noe større bredde kan man likevel spørre seg hvorfor verken en tv-serie og lærebok av så ny dato ikke viser til at media også kan ha en så stor påvirkningskraft på deres religiøse sosialisering.

Som tidligere nevnt skriver Repstad og Sødal at mange lager viktige forestillinger om religion via mediene. For dem som kjenner få religiøst aktive mennesker og er selv sjeldent med på religiøse arrangementer, er det ofte gjennom mediene de møter religion (Repstad & Sødal, 2018, s. 31). Derfor tenker jeg det er viktig at media ikke bare viser én side, men fremhever det muslimske mangfoldet som finnes i det norske samfunnet i dag. Tv-serien *Jakten på den perfekte tro* gir kun et innblikk av hvordan to ulike muslimer lever sitt liv, men til forskjell fra læreboken tenker jeg tv-serien likevel viser et til dels muslimsk mangfold. Vi får møte Zakaria ikledd kjortel og bønnelue, som tydelig viser at han er svært opptatt verdien i islam og av å følge de fastsatte lovene og reglene. Samtalen med Sarah handler først og fremst om at hun ikke alltid bruker hijab og at familien hennes ikke gjør forskjell på kjønn. Det sies med andre ord ikke om Sarah er en muslim som tar aktiv del i tros livet. Det eneste som kommer frem er at hun må bruke hijab de gangene hun er i moskeen. Med det for øye kan det se ut som Sarah lever et mer sekulært muslimsk liv.

KRLE er gjerne det faget i skolen som i høyest grad står i det Fuglseth kaller for dannelsesparadokset: “påvirkning versus orientering, engasjement versus varsomhet, motivering for faget versus demotivering, nærhet versus distanse, innenfra versus utenfra, majoritetshensyn versus minoritetshensyn” (Fuglseth, 2021, s. 34). På grunn av dette dannelsesparadokset finner Tallaksen & Hodne gjennom sine studier at lærebøkene danner en distanse til elevene for å unngå forkynnelse og vurdering av religionene. Lærerne er bekymret for å si noe galt om en religion som noen elever tilhører. Bekymringen kan også forekomme av lærere som selv er religiøst aktive. Det kan resultere i at lærerne blir bundet og forsiktige (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359).

Læreboken fremstiller religion som det som Midttun beskriver som “enkeltmenneskers tanker, som tro, som institusjonalisert medlemskap, estetikk og deltakelse i aktiviteter i hjem og hellige hus” (Midttun, 2014, s. 333). *Store spørsmål 5-7* får dermed ikke frem mangfoldet innenfor islam og deres religiøse praksis. Til tross for at det kommer frem at det er ulike retninger blant muslimer i Norge, fremheves muslimer likevel som en gruppe med en enhetlig praksis. Nyanser, mangfold, variasjon og ulike former for religiøsitet er lite synlig, både når det gjelder praksis og teologi. Det er tydelig at læreboken inneholder mest av den rituelle, dogmatiske, institusjonelle og materielle dimensjonen, mens de opplevelsesmessige, etiske og samfunnsmessige sidene ved religionen er minimert. Dette er nok også bakgrunnen for at

Midttun kaller lærebøker skoleversjoner av virkeligheten, og religionene blir presentert i “biter og deler” (Midttun, 2014, s. 338).

Som tidligere nevnt er læreboken temabasert og tar opp store spørsmål og dagsaktuelle tema. Mange av temaene kan også knyttes til de tverrfaglige temaene i overordnet del av dagens læreplan. Læreboken viser tydelig hvordan faget er relevant for elevene i deres hverdag. Tv-serien forankres også i flere av kompetansemålene for KRLE-faget der noen av dem også knyttes til de tverrfaglige temaene. I kjølvannet av dette kan det tenkes at både læreboken og tv-serien mister dybden i noe av presentasjonen av hva religionen står for. Ingen av tekstene forteller noe om trosinnholdet i islam, men fokuserer først og fremst på lover, regler og handlinger som gjøres innenfor religionen. Læreboken viser blant annet til koranskole som et sted muslimer kan lære mer om sin tro. Den presenterer derfor bare et opplæringstilbud i islam, men ikke hva opplæringen innebærer.

I tv-serien forteller også Zakaria og Sarah tydelig om sine verdier og hva de gjør og ikke gjør i henhold til sin religiøse tro. Zakaria nevner at Allah er med på å påvirke det som skjer i verden og hans liv. På lignende vis skriver læreboken at Koranen er en betydningsfull kilde som viser guds plan for dem og hvordan muslimer skal leve. Gjennom troen på Koranen og guds påvirkningskraft kan det si noe om trosinnholdet i islam, men likevel tenker jeg ikke dette kommer veldig tydelig frem verken i tv-serien eller i læreboken. Jeg tenker at dette kan være med på å illustrere dannelsesparadokset som Fuglseth snakker om: “... engasjement versus varsomhet” (Fuglseth, 2021, s. 34). Tallaksen & Hodne trekker også frem dannelsesparadokset og finner gjennom sine studier at lærebøkene danner en distanse til elevene for å unngå forkynnelse og vurdering av religionene (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 359). Dette tenker jeg jeg også kan finne både i denne læreboken og tv-serien.

Som et resultat av det store mangfoldet innenfor religioner - og livssyn kan det tenkes at læreboken er redd for å skrive noe som kan virke som den eneste sannhet. Det kan antas at læreboken tenker at trosinnhold kan tolkes som påvirkning eller bli oppfattet som forkynnende. Jeg tenker at det er noe av grunnen for at de er så varsomme og forsiktige i sine slutninger. Som følge av det gjengir og henviser de derfor kun til personer og hendelser som har hatt en betydning for islam. Dette kan samtidig få en avgjørende betydning og gå ut over elevaktiv, engasjerende undervisning og arbeidsmåter.

## 6 Avslutning

Jeg vil i dette kapittelet avslutte med noen oppsummerende konklusjoner om hvilke elementer av islam som formidles i læreboken *Store spørsmål 5-7* og tv-serien *Jakten på den perfekte tro*. Videre vil jeg vise til hvorfor lærere bør både vite om - og bruke populærkulturen i KRLE-faget. Avslutningsvis vil jeg avrunde oppgaven med et utblikk.

### 6.1 Oppsummerende konklusjoner

Masteroppgaven søker svar på “Hvilke sentrale elementer av islam formidles i læreboken *Store spørsmål 5-7* sammenlignet med i tv-serien *Jakten på den perfekte tro*?” Ved hjelp av Dahle sitt analyseverktøy har jeg gjennom hovedområdene verdier, menneskesyn, virkelighetsforståelse og tro (forstått som forankring av tillit og mening) avdekket spor av livssyn i både medieteksten og lærebokteksten.

Læreboken *Store spørsmål 5-7* viser til viktige verdier som ytringsfrihet og likeverd, og peker på mennesker som våget å heve stemmen for noe de synes var viktig. Videre viser den til islamsk virkelighetsforståelse om bildeforbudet av Mohammed, og at gud heller viser seg gjennom Koranen og kunstverk i moskeen. Dette blir dermed sentrale og viktige kilder i islam. Ellers fremhever læreboken koranskolen som et viktig opplæringstilbud for muslimer for å lære mer om sin religion. Viktigheten av å følge guds lover og leve så godt som mulig er også noe læreboken løfter frem. Her står også bønn - og fasteritualer sentralt, som gir peker på tro, forankret i tillit og mening. Likevel finner jeg det samme i *Store spørsmål 5-7* som Midttun har konkludert etter sin studie av lærebok: den viser kun til et religiøst mangfold fordi “de store religionene er representert” i Norge, men det sekulære og flerkulturelle samfunnet kommer ikke like tydelig frem. I tillegg ser man at læreboken først og fremst inneholder rituelle, informative, institusjonelle og materielle dimensjoner av islam. Derfor presenterer læreboken *Store spørsmål 5-7* det Midttun kaller “biter og deler” av religion (Midttun, 2014, s. 338), og i dette tilfelle islam.

Samtidig er det ikke bare i læreboken man blir presentert for religion. Endsjø & Lied peker på dagens samfunn i et populærkulturelt univers med mange religiøse referanser (Endsjø & Lied, 2011, s. 12). Midt i dette populærkulturelle universet står barn og unge i dag som vokser opp i en medialisert verden med ulike medier fra alle kanter (Nyjordet, 2018, s. 11). Det resulterer

også i *medialisering* da mediene påvirker oss ved at de gir plass for noen typer handlinger fremfor andre (Toft, 2021, s. 111).

Tv-serien *Jakten på den perfekte tro* viser til en større bredde av verdier i islam enn læreboken *Store spørsmål 5-7*. Zakaria viser synlig sin muslimske tro gjennom klær, mens det er ingenting ved Sarah sitt utseende som tilsier at hun er muslim. Sarah viser dermed at klær som en religiøs identitet ikke spiller en like stor rolle for henne. Sarah er med på å vise en mer sekulær side av islam som Midttun savner i lærebøkene (Midttun, 2014, s. 333). Videre viser tv-serien til bønn og troen på at gud påvirker deres liv. Dette gir peker på tro i islam, hvor man forankrer tillit og mening. Samtalen med Selma forteller Zakaria at det for han som muslim er viktig å være snill mot alle, og fremhever spesielt mot de eldre, syke og foreldreløse. Dette gir en peker til menneskesynet i islam. Samtidig peker de diskriminerende ordene som Zakaria og hans mor ble utsatt for, på et annet menneskesyn som andre har om han og andre synlige muslimer.

Å se etter spor av livssyn i en gitt film eller tv-serie er både vesentlig og viktig, fordi det får oss til å reflektere over at ingen budskap er nøytrale. Samtidig hjelper det oss til å se hvilke verdier og holdninger som domineres i populærkulturen, og for å se hva som er typiske verdier og holdninger i dag.

*Jakten på den perfekte tro* kan brukes som et eksempel på en av flere tv-serier i populærkulturen som tydelig gir pekere til livssyn. Tv-serien fremstiller både bevisst og ubevisst fortellinger som viser til hvordan man skal leve livet og hvor man bør forankre tillit og mening. Som KRLE-lærer tenker jeg dette er viktig å være klar over, som man bør formidle til dagens skoleelever. Skolen bør være bevisst på hvilke påvirkning media har på barns forståelse og holdning til religion, og hvordan skolen, med et dannelsingsoppdrag og utdanningsoppdrag, skal forholde seg til dette.

Margunn Serigstad Dahle og Lena Skattum sammenligner populærkulturen på mange måter som et dypt hav, med ulike nivåer (Dahle & Skattum, 2010, s. 115). På overflaten ser man på populærkulturen som bare underholdning. Videre i mellomsjiktet kan man se at regissøren har et budskap som formidles lenger enn kun underholdningen. Er man på dypet kan man oppdage at det ligger spor av livssyn, definert som: “navn på de grunnleggende oppfatningene vi tilegner oss, både om oss selv som menneske, og om de vilkårene tilværelsen tilbyr oss”



(Aadnanes, 2012, s. 21). Uavhengig om man ser på subjektive, personlige eller objektive livssynstradisjoner vil elementene verdier, menneskesyn, virkelighetsoppfatning og tro (forstått som forankring av tillit og mening) inkluderes i livssynsbegrepet. For å kunne se under overflaten må man starte med livspraksisen, det som blir sagt og gjort i tv-serien. Som Dahle illustrerer ved hjelp av et isfjell (2013, s.88) kan man underliggende videre finne spor av livssyn i form av de elementene nevnt ovenfor som livssynsbegrepet består av.

Det er uansett lett å tenke at den populærkulturelle påvirkningen ikke angår seg selv. Man antar at man er så bevisst på sitt eget livssyn at populærkulturen ikke vil endre på det. Likevel viser Dahle at filmfortellingene påvirker både hvordan vi tenker om oss selv og hvordan vi tenker om andre. Enten får man bekreftet det man allerede står for, eller så bryter man møte med sine egne verdier og holdninger, og resulterer i en påvirkning (Dahle, 2010, s. 64).

Som Toft påpeker, har religion for mange barn og unge liten betydning i deres liv og hverdag. Det gjør at de anser også KRLE-faget som lite relevant. Samtidig møter vi elever med en sterk religiøs tilknytning, mens andre er helt likegyldig (Toft, 2021, s. 104). Ved å bruke tv-serien *Jakten på den perfekte tro* og annen populærkultur i undervisningen, er man med på å skape engasjement og gjøre undervisningen aktuell. Sissel Undheim hevder at populærkulturen kan være med å vise at religion ikke bare handler om individuelle valg og teologiske dogmer, men det er å finne overalt. Ved å finne ut både hvor og hvilke former for religion man kan møte i populærkulturen åpner det seg et religiøst mangfold der religion som kultur, levd religion og religiøs praksis vil komme tydeligere frem (Undheim, 2020, s. 23).

## 6.2 Utblikk

Det kan tenkes at mange foreldre ikke har kunnskap om religion, og innhold av islam. Det gjør at foreldre og familie ikke kan bli ansett som den eneste kunnskapsformidler. Skolen har derfor et betydningsfullt oppdrag. Det er viktig at man som KRLE-lærer er bevisst på sin rolle og at valg av medietekst kan få betydning for hvordan religion blir fremstilt. Bruken av populærkulturelle tekster, som tv-serien *Jakten på den perfekte tro*, kan være måten å holde på elevenes oppmerksomhet. På den andre siden kan populærkulturen fremstille eksotifisering og stereotypier, spesielt i møte med religionen islam. Å anvende tv-serien *Jakten på den*

*perfekte tro* kan være en inngangsport for å mediekritisk analysere sammen med elevene. Slik lærer man elevene til å jobbe med kildekritikk og med å problematisere de fremstillingene de møter i populærkulturelle tekster. Dette har samtidig overføringsverdi til annet materiale i populærkulturen. Elevene blir derfor mer kritisk og bevisst på hvilken påvirkningskraft de står overfor i den medialiserte verden vi lever i.

Det kan hende at mange lærere prøver å skjerme elever fra det de tenker er medias negative påvirkning. Jeg tenker derimot at media også er av stor verdi. Skolen bør ha rom for populærkulturelle uttrykk ettersom dette er noe elevene må forholde seg til fra alle kanter. Gjennom å informere, opplyse og ruste dem til å ta egne valg er man også med på å beskytte dem mot den uønskede mediepåvirkningen.

Det betyr derimot ikke at jeg tenker KRLE-faget skal erstatte lærebøkene med populærkulturelle uttrykk. Jeg tenker lærebøkene fremdeles har med seg mye viktig som kan være til stor læringsressurs for elevene. *Store spørsmål 5-7* peker både på viktige verdier i islam og viser informativt til både opplæringstilbud, viktige kilder og store spørsmål som liv og død. Uansett trenger man ikke nødvendigvis å velge medietekst foran læreboktekst, men la det heller gi rom for begge deler. Noe av det viktigste KRLE-faget uansett kan vise er at religion på ingen måte er noe vi bør bli ferdig med eller som vil forsvinne, slik Lundby også poengterer (Lundby, 2021, s. 201). Religion eksisterer overalt, også der du kanskje minst venter det.

## 7 Litteraturliste

- Aadnanes, P. M. (2011). Utgått på dato? Å granska vilkåra for kristeleg livssynsforming hos ungdom i dag. I: J. O. Ulstein, P. M. Aadnanes (Red.), *Vegar i vegløysa? Ungdom, identitet og livssynsforming i det postmoderne* (s. 97-117). Tapir akademisk forlag.
- Aadnanes, P. M. (2012). *Livssyn* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse: læring, kunnskap og mediering*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, B. O. (2012). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, E., Leganger-Krogstad, H. & Austnaberg, H. (2017). Kirkelig undervisning – hva nå? Utfordringer med religionsmangfold og lav deltakelse. *Involvering*, 68(3), 259-274.
- Dahle, M. S. (2010). Filmanalyse som ressurs for trosopplæreren. I M. S. Dahle & L. Skattum (Red.), *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen* (s. 68-99). IKO-forlaget.
- Dahle, M. S. & Skattum, L. (2010). Bruk av film i trosopplæringen - sentrale kriterier og retningslinjer. I M. S. Dahle & L. Skattum (Red.), *Manus for livet? Film som verktøy i trosopplæringen* (s. 108-121). IKO-forlaget.
- Dahle, M. S. (2013). Budskapet og brillene - om fag, formidling og forståelse. I M. S. Dahle (Red.), *Våg å tenke* (s. 81-102). Egill Danielsen Stiftelse.
- Dahle, M. S. & Kro, I. T. (2018). Disney som danningsagent: Med Frost og Jake og sjørøverne i Drømmeland som case. I B. M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 24-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahle, M. S. (2020). *Mediehverdag, livssynsforming og kristen tro - rapport basert på undersøkelser om folkehøgskoleelevers møter med tv-serier*. Damaris Norge.
- Dahle, M. S. & B. Hinderarker (2020). Livssynsteori som perspektiv ved NLA Mediehogskolen Gimekollen. I G. Hagesæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Hogskolen: Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 147-185). Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- Endsjø, D. O. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha: religion og populærkultur*. Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. (2021). Å etablere eit fagsyn i KRLE. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikken: undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 19-37). IKO-Forlaget.
- Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Glomnes, E. (1991). *Noen sier noe. Kommunikasjonsteori*. Cappelen.

- Hobbs, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48(1), 16-32
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lundby, K. (2021). *Religion i medienes grep: Medialisering i Norge*. Universitetsforlaget.
- Lövheim, M. (2012). Religious Socialization in a Media Age. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(2), 151-168
- Medietilsynet. (2014). *Aldersgrenser og barn og unges mediekompetanse*. Hentet 19. mai 2022. [https://www.medietilsynet.no/globalassets/aldersgrense-ikoner-og-veiledning-no-og-eng/aldersgrenser\\_barn\\_og\\_unge\\_mediekompetanse\\_2015.pdf](https://www.medietilsynet.no/globalassets/aldersgrense-ikoner-og-veiledning-no-og-eng/aldersgrenser_barn_og_unge_mediekompetanse_2015.pdf)
- Medietilsynet. (2020, 16. oktober). *Medietilsynet med Norges største undersøkelser om barns medievaner*. Medietilsynet. <https://www.medietilsynet.no/nyheter/aktuelt/barn-og-medier-2020-og-foreldre-og-medier-2020-legges-fram-i-sin-helhet-medietilsynet-med-norges-storste-undersokelser-om-barns-medievaner/>
- Midttun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363
- NRK. (2021). *Allmennkringkasterregnskapet: Statistikk 2020*. NRK Analyse.
- Nyjordet, B. M. (2018). Barns mediehverdag: Introduksjonskapittel. I B. M. Nyjordet (Red.), *Barns mediehverdag* (s. 11-20). Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Redd barna. (2021). *Lærerveiledning. Undervisningsopplegg til Selma og Jakten på den perfekte tro*. <https://www.reddbarna.no/content/uploads/2021/01/undervisningsopplegg-selma.pdf>
- Repstad, P. & Sødal, H. K. (2018). Religion og livssyn i Norge - skolens kontekst. I H. K. Sødal, H. Hodne, P. Repstad & I. M. Tallaksen (Red.), *Religioner og livssyn i skolehverdagen* (s. 13-40). Cappelen Damm Akademisk.
- Schwebs T, Ytre-Arne B & Østbye H. (2020) *Media i samfunnet*. (8.utg). Det Norske Samlaget.
- Stålsett, S. J. (2021). *Det livssyns åpne samfunn*. Cappelen Damm akademisk.
- Sundberg, M. (2015, 23. september). Om NRK Skole. *NRK*. <https://www.nrk.no/skole/om-nrk-skole-1.12568596>

- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk medietidsskrift*, 98(5), 352-363
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I.M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33-49). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2021). KRLE-eleven. I K. Fugleseth & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Innføring i KRLE-didaktikken: undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn* (s. 102-121). IKO-Forlaget
- Undheim, S. (2020). HELT SERIØST!? Om populærkultur i KRLE og Religion og etikk. *Tidsskrift for religionslærerforeningen i Norge*, 32(2), 20-29
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE), samisk plan (RLE02-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle02-03>
- Velsand, M. (2020). Barn og medier 2020. *En kartlegging av 9-18 åringers digitale medievaner*.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen: En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-20
- Vettenranta, S. (2005). Mediepedagogikk. Fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap. *Norsk medietidsskrift*, 11(04), 316-332
- Vettenranta, S. & Frantzen, V. (2012). *Mediepedagogikk: Refleksjoner om tro og praksis*. Fagbokforlaget.

