

Thomas Berge Mathissen

Muslimsk middelalderhistorie i lærebøker for VGS fra 1939 til 2013

En diskursanalyse om hvordan muslimsk middelalderhistorie har blitt fremstilt i lærebøker for historiefaget i den videregående skolen

Masteroppgave i Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon. Studieretning: Samfunnsfag

Veileder: Trond Risto Nilssen

Juni 2020

Thomas Berge Mathissen

Muslimsk middelalderhistorie i lærebøker for VGS fra 1939 til 2013

En diskursanalyse om hvordan muslimsk
middelalderhistorie har blitt fremstilt i lærebøker for
historiefaget i den videregående skolen

Masteroppgave i Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og
lærerprofesjon. Studieretning: Samfunnsfag
Veileder: Trond Risto Nilssen
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven ser på fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie i fem lærebøker for historie på videregående fra 1939 til 2013, ved bruk av en diskursanalytisk tilnærming for å besvare problemstillingen: Hvilke diskurser om muslimsk middelalderhistorie er i lærebøkene, og hvordan kan disse diskursene fra ulike tider forklares?

Tidsspennet i det empiriske materialet gir et unikt innblikk i hvordan muslimsk middelalderhistorie i sin diskursive fremstilling har forandret seg i en periode på over 70 år. For å komme frem til de ulike diskursene har en diskursanalytisk tilnærming blitt anvendt og en trestegsmodell utviklet av Fairclough har blitt fulgt. I denne trestegsmodellen ble alle lærebøkene analysert i språk, tekststruktur og illustrasjoner, for deretter å bli tolket for hvilke mulige diskurser de inneholdt. Begrunnelsen for diskursene ble deretter utforsket ved å trekke inn læreplanene og utviklingen innenfor historieskriving. Ved bruk av denne metoden har jeg kommet frem til tre ulike diskurser i fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie i lærebøkene fra videregående.

Den første diskursen har fått navnet konfliktdiskurs, etter hvordan lærebøkene fra 1939 og 1959 vinkler muslimsk middelalderhistorie til å i hovedsak handle om konflikter. Den neste er en kulturdiskurs, som kommer av det økte søkelyset på kultur knyttet til muslimsk historie som en ser i lærebøkene fra 1977 og 1995. Den siste diskursen er en minimaldiskurs, som kommer av at læreboken fra 2013 legger frem det minimale en trenger for å representere muslimsk middelalderhistorie. En siste ting avhandlingen påpeker er hvordan eurosentrisk historieskriving påvirker hva av muslimsk middelalderhistorie som blir representert i lærebøkene.

Abstract

This thesis examines the way Muslim medieval history is portrayed in five textbooks used in history courses for the upper secondary school from 1939 to 2013, by using critical discourse theory as a method to answer the question: What discourses about Muslim medieval history are in the textbooks and how can the discourses from the different times be explained?

The time span in the empirical material gives a unique insight into how the discourse related to Muslim medieval history has changed during a period spanning over 70 years. In order to find the different discourses a critical discourse approach was utilized following a three-step model developed by Fairclough. In this three-step model all the textbooks were analyzed in regard to language, text structure and illustrations, in order to then be interpreted for what possibility of discourses they contained. The reasonings for the different discourses are explored, by pulling in the curriculum, and the development within the historical academic writing. By using this method, I have come to three different discourses when it comes to the portrayal of Muslim medieval history in the textbooks for upper secondary.

I have called the first discourse the conflict discourse, due to how the textbooks from 1939 and 1959 paints the Muslim medieval history to mainly be about conflict. The next is a cultural discourse, which stems from how the textbooks from 1977 and 1995 puts a greater emphasis on representing Muslim culture. The last discourse is a minimal discourse, because of the way the textbook from 2013 puts forth the minimum required to represent medieval Muslim history. The last thing this thesis looks at is how Euro-centric history writing has a profound impact on which parts of Muslim medieval history is represented in the textbooks.

Forord

Arbeidet med en masteroppgave var noe jeg personlig gruet meg til å jobbe med. Å produsere flere titalls sider med tekst har aldri vært en personlig styrke. En oppgave som allerede ble ansett som en stor personlig utfordring ble enda vanskeligere av pandemien som gikk over verden. COVID-19 har påvirket både det fysiske og mentale i arbeidet med oppgaven.

Hjemmekontor for både meg og samboeren min, som arbeidet med sin egen master, ble den nye hverdagen. Det ble vanskelig å få tak i litteratur med stengte universitetsbibliotek. Sosial isolasjon i en periode hvor pauser med venner er etterlengtet. Fremgangen i arbeidet med masteroppgaven stoppet til tider helt opp.

I alt stresset med å klare å fullføre masteroppgaven var det noen lyspunkt. Masteren dreide seg om et tema jeg personlig brenner for. Takk til veilederen min Trond Ristos Nilssen som påpekte underveis i arbeidet at analysen hadde kommet frem til noen interessante poeng, som ga meg motivasjon til å arbeide videre. Til slutt må jeg takke samboeren min Marte, som selv under sitt eget arbeid med en master klarte å gjøre dagene enklere slik at jeg kom i mål.

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord.....	vii
1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling	3
2.0 Teori og metode	4
2.1 Postkolonialisme og Edward Said.....	4
2.3 Lærebokanalyse.....	5
2.4 Læreplaner.....	6
2.5 Observasjon over antall sider	7
2.6 Diskursanalyse	7
2.7 Tre stegs metode til Fairclough.....	9
2.7.1 Beskrivelse.....	9
2.7.2 Tolkning.....	11
2.7.3 Forklaring	11
3.0 Analyse av lærebøkene	13
3.1 6000 år verdenshistorie 1939	13
3.1.1 Korstogene.....	16
3.1.2 Osmanerne	17
3.1.3 Kart og Illustrasjoner	18
3.2 Verdshistorie lærebok for realskolen og gymnaset 1959	19
3.2.1 Korstogene.....	22
3.2.2 Osmanerne	23
3.2.3 Kart og illustrasjoner	24
3.3 Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870 1977	26
3.3.1 Korstogene.....	29
3.3.2 Osmanerne	30
3.3.3 Muslimer utenfor Midtøsten India, Mali, Songhai.....	31
3.3.4 Kart og illustrasjoner	33
3.4 Vegar til vår tid 1 Lærebok Noregs- og vershistorie før 1850, VK1 1995	35
3.4.1 Korstogene.....	40

3.4.3 Osmanerne	42
3.4.4 Kart og illustrasjoner	43
3.5 Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3 2013	46
3.5.1 Korstogene	49
3.5.2 Osmanerne	51
3.5.3 Kart og illustrasjoner	52
4.0 Observasjon over antall sider	55
5.0 Tolkning av funnene fra analysen av lærebøkene	57
6.0 Lærebøkene sett i lys av læreplanene	59
6.2 Læreplanen fra 1976 – Et vendepunkt	61
6.3 Læreplanen under ‘reform 94’	63
6.4 Læreplan under kunnskapsløftet 2006	65
6.5 Blikk til gjeldende læreplan fra 2021	66
7.0 Forandringer innenfor historieskriving	67
7.1 Lærebøkene fra 1939 og 1959 – Politisk historie i sentrum	68
7.2 Lærebøkene fra 1977 og 1995 – Innflytelse fra flere hold	69
8.0 Araberne, osmanerne og korstog gjengangerne i lærebøkene	70
9.0 Avsluttende og oppsummerende drøfting	72
9.1 Konklusjon	76
Bibliografi	78

Figurer

Figur 1.1: Søylediagram over antall sider muslimsk middelalderhistorie i lærebøkene	55
---	----

1.0 Innledning

Det norske klasserommet i dag inneholder ofte et mangfold av kulturer og religioner. Dette mangfoldet kan føre til at en lærer i historie blir ansvarlig for å lære bort om en religion eller kultur som de selv ikke tilhører, men en eller flere av elevene i klassen er en del av. I Norge er det beste eksemplet på dette når en lærer skal undervise muslimsk historie. Hva av muslimsk historie læreren lærer bort, og hva elevene lærer blir trolig formet av hva som står i lærebøkene. Lærebøkene er derfor sentrale i hva elevene lærer om muslimsk historie, men utformingen og innholdet i bøkene har forandret seg over tid. Jeg skal i denne avhandlingen se på hvordan muslimsk middelalderhistorie blir representert i fem lærebøker fra 1939 til 2013, ment for den videregående skolen.

Bakgrunnen for denne oppgaven er flere. Den første er at jeg selv skal være læreren som står i klasserommet og lærer bort om en kulturer og religioner jeg selv ikke tilhører.

Middelalderen, som det valgte tidsrommet jeg undersøker, kommer fra personlig interesse for tidsperioden. Møter med lærere og studenter har også gitt meg inntrykket av at dette er en tidsepoke hvor de ikke er like stødige på sine egne kunnskaper, og derfor lener seg mer på læreboken. Jeg har sett både i media og på nett hvordan symbolikker knyttet til tidsperioden med muslimsk historie brukes av høyreekstreme, som blant annet korstogene. Valget av å se på lærebøker over en lengre periode kommer også av interessen for å se hvordan lærebøkernes innhold om muslimsk middelalderhistorie forandrer seg over tid.

De fem lærebøkene jeg vil se på i denne avhandlingen, kommer fra et så bredt tidsspenn at et par av de ble skrevet før det var noe som het videregående skole. Selv om de ble skrevet for det som da ble kalt høyere utdanning, så vil jeg behandle alle fem likt. Læreverkene jeg har valgt er: ‘‘ 6000 år Verdenshistorie for den høgre skolen’’ (1939), ‘‘ Vershistorie lærebok for realskulen og gymnaset’’ (1959), ‘‘ Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870’’ (1977), ‘‘ Vegar til vår tid 1 Lærebok Noregs- og vershistorie før 1850’’ (1995), ‘‘ Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3’’ (2013). Alle disse lærebøkene er skrevet ut ifra ulike læreplaner, eller uten læreplaner i det hele tatt for de eldste. Tilknytningen mellom læreplan og lærebøker i fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie er noe avhandlingen vill gå inn på.

Med de fem lærebøkene som utgangspunkt skal jeg gjennomføre en diskursanalytisk tilnærming av all historie i lærebøkene som omhandler muslimsk middelalderhistorie. Det er viktig med en avklaring hva muslimsk historie er i denne konteksten: muslimer er mennesker som tilhører troen islam, men disse menneskene kan komme fra en rekke ulike menneskegrupper. Dette er viktig å poengtere, siden den muslimske troen strekker seg over et enormt antall av etnisiteter, som blant annet arabere, kurdere, berbere, persere og ulike tyrkiske grupper. Alle disse er ulike etniske grupper som i hovedsak er muslimer, og som alle har sin egen historie. Innenfor dette igjen har en ulike retninger som sunni- og sjiaislam. I analysen av lærebøkene vil jeg ofte simplifisere og bare kalle de muslimer, og i noen tilfeller vil jeg også trekke inn hvilken folkegruppe de tilhører. Dette blir en forenkling av virkeligheten, men det er en forenkling jeg er klar over. Muslimsk middelalderhistorie er derfor all historie i lærebøkene innenfor tidsperioden ca. 500-1550, som enten omhandler eller har nær forbindelse til muslimer, uavhengig av hvilken etnisitet de tilhører.

Denne avhandlingen vil skille seg litt ut fra annen tidligere forskning. Analyse av lærebøker med en diskursanalytisk tilnærming er noe som har blitt gjort en rekke ganger. Det jeg mener skiller seg ut med denne avhandlingen er at jeg analyserer bøker over et tidsspenn på over 70 år. Dette har både negative og positive aspekter. Ett av disse negative aspektene er at hver av lærebøkene blir en representant for hver sin store epoke i norsk lærebokhistorie. Dette kan fører til en større usikkerhet om hvorvidt de representerer hvordan muslimsk middelalderhistorie som helhet var i lærebøkene på den tiden boken var skrevet. Denne svakheten prøver jeg å motarbeide ved å benytte meg av både læreplaner og utviklingen innenfor historieskriving som verktøy for å forklare diskursene jeg kommer frem til i lærebøkene. Den virkelige styrken er det historiske perspektivet. Min avhandling vil prøve å legge frem hvilke diskurser en ser om muslimsk middelalderhistorie, og hvordan dette har forandret seg over tid. Denne forandringen eller utviklingen av diskursen sett i et perspektiv på 70 år mener jeg er et bidrag til forskningsfeltet.

Epistemologisk har jeg en sosial konstruksjonistisk synsvinkel på forskningen jeg gjennomfører. I denne teorien er virkeligheten en språklig konstruksjon som mennesket skaper i sosiale relasjoner. Disse språklige konstruksjonene må forstås i sammenheng med den konteksten de er skapt i. Den verdensforståelsen som de språklige ytringene er blitt konstruert i har betydning både i konstruksjonen og i analysen av ytringene. (Postholm, 2010 s 24). For min forskning kommer dette fram i språket som anvendes i lærebøkene. Eksemplet jeg ser på er

hvilken forståelse eller virkelighet av islam og muslimer elevene får igjennom lærebøkene. Naturligvis er dette også en sosial prosess mellom elevene og læreren, men fokuset mitt går på den språklige konstruksjonen i lærebøkene. Lærebøkene jeg ser på er fra ulike tider, og derfor er det viktig å tenke på verdensforståelsen som var når de språklige ytringene i lærebøkene ble konstruert. Dette er det epistemologiske synet jeg anvender i avhandlingen.

1.1 Problemstilling

Målet med denne avhandlingen er å undersøke hvordan norske lærebøker i historie for den videregående skolen fra 1939 til 2013 omtaler og fremstiller muslimsk middelalderhistorie. Jeg skal analysere lærebøkene med en diskursanalytisk fremstilling for å prøve å besvare følgende problemstilling:

Hvilke diskurser om muslimsk middelalderhistorie er i lærebøkene, og hvordan kan disse diskursene fra ulike tider forklares?

Problemstillingen favner bredt over et stort tema som muslimsk middelalderhistorie. Dette er intensjonelt for å få frem den helhetlige fremstillingen hver lærebok har når det kommer til muslimsk middelalderhistorie. For å både tilspisse og utfylle problemstillingen vil jeg bruke tre forskningsspørsmål.

- *Hvor mange sider bruker lærebøkene på muslimsk middelalderhistorie?*
- *Hva står i de ulike læreplanene om muslimsk historie?*
- *Hvilken innvirkning har den historiske utviklingen innenfor historieskriving på diskursen om muslimsk historie i lærebøkene?*

Disse tre forskningsspørsmålene skal være med å belyse hovedproblemstillingen.

2.0 Teori og metode

2.1 Postkolonialisme og Edward Said

Postkolonialisme, eller postkoloniale studier anser jeg som en naturlig teoretisk inngang, når en skal analysere framstillingen av muslimsk middelalderhistorie. Disse studiene ser gjerne på maktforholdet mellom de gamle imperialistiske statene og de tidligere koloniene som nå i stor grad er selvstendige stater. Dette blir da gjerne ofte sett på som maktforholdene mellom ‘‘Vesten’’ og ‘‘den tredje verden’’ (Skei 2019). Edward Saids bok Orientalismen, er ansett som et monument innenfor postkoloniale studier, og da spesielt på forholdet mellom Vesten og Islam. Said ser på Orienten, som blir forklart som Midtøsten istedenfor ‘‘den tredje verden’’, men Midtøsten har blitt regnet med å tilhøre denne definisjonen siden området ikke var en del av det kapitalistiske vest eller kommunistiske øst. Saids søkelys på framstillingen av muslimer og Islam i vestlig litteratur passer derfor godt inn med min analyse av norske lærebøker i historie, som er bøker skrevet fra et vestlig standpunkt.

Selve essensen eller kjernen av boken til Said handler om hvordan vesten gjennom forskningsfeltet som har blitt kalt orientalisme, og generelle holdninger i det vestlige samfunnet har skapt en forestilling for hvordan Orienten er. Denne forestillingen av Orienten er vridd fra hvordan virkeligheten egentlig er. Dette skaper vrangforestillinger i vesten for hvordan mennesker som er fra Midtøsten i hovedsak muslimer, blir forstått og fremstilt.

Orientalisme er ikke en virkelighetsfjern europeisk fantasi om Orienten, men et skapt konsept av teori og praksis der det i flere generasjoner har vært en betydelig materiell investering. Fortsatt investering har gjort orientalisme, som en metode til kunnskap om Orienten, til det aksepterte filter mellom Orienten og vestlig bevissthet, framstillingene som raskt formerte seg fra orientalismen til alminnelig opinion (Said, 2018, s 16,17) Disse skapte konseptene av teori og praksis over flere generasjoner, er relevant når jeg analyserer lærebøker om muslimsk

historie over en rekke tiår. Hvis det er noen gjentakende konsepter i fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie, kan dette tyde på et akseptert filter for hvordan deres historie skal bli fortalt og forstått. Dette minner mye om en diskurs, som viser seg ikke er overraskende.

Framgangsmåten til Said, er inspirert av Foucault og hans diskursanalyse. Said forklarer at Orientalismen uttrykkes og fremstilles som en form for diskurs, med et støtteapparat av institusjoner, ordforråd, vitenskap, billedspråk, teser og kolonibyråkrati. (Said, 2018, s 12) Dette er relevant til min egen analyse, hvor parallellene til hva Said sier opprettholder Orientalismen, kan jeg se delvis etter i min egen analyse. Ordforråd og billedspråk i lærebøkene, institusjoner som staten når det kommer til læreplaner og utviklingen innen historieskriving når det kommer til vitenskap.

Det er viktig å påpeke at diskursen mellom vesten og orienten handler ikke bare om å påpeke noen kulturelle forskjeller, men at orientalisme som en diskurs gjør et poeng ut hva som er feil med Orienten. Negative aspekter ved Orienten som at de er umenneskelige, udemokratiske, tilbakestående, barbariske osv., anvendes som en motsetning til vesten som blir framstilt som sivilisert, demokratisk og derfor overlegen. (Said, 2018, s 167, 168) Det er interessant å se om fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie i lærebøkene trekker inn klare negative aspekter, og om det de bruker vestlig kultur som en opplyst motpart.

2.3 Lærebokanalyse

Denne diskursanalytiske tilnærmingen jeg skal anvende er samtidig også en lærebokanalyse. En lærebok er skrevet for et spesifikt formål, som er å opplære og gi elever kunnskap. Imidlertid er kunnskapen som blir representert til elevene i lærebøkene ikke så enkelt som hva er riktig eller feil kunnskap. Når en analyserer lærebøker er det derfor en rekke spørsmål en bør stille seg til framstillingen av tekst, bilder og illustrasjoner og hvilken kunnskap dette prøver å lære bort til elevene.

Hvilken kunnskap er valgt ut, og hvilket kunnskapsunivers trer fram, hvordan tolkes og anvendes denne kunnskapen, hva er faktakunnskap og hva er tolkning, hvilket bilde tegnes det av samfunnet, av kulturen, av menneskelivet, hva oppfattes som sentralt, og

hva er uteglemt m.m. Samtidig er lærebokteksten skrevet med sikte på bruk i en pedagogisk sammenheng og vil derfor alltid være preget av pedagogiske valg. (Skrunes, 2010, s. 65).

Det er derfor viktig at jeg stiller spørsmål om hvilket kunnskapsunivers som trer fram i lærebøkene, eller slik som i denne avhandlingen hvilken diskurs kommer frem i lærebøkene? Som nevnt over er det viktig å se på hvilket bilde som tegnes av samfunnet i lærebøkene, men også viktig å se på hva det er som blir uteglemt? Hva av muslimenes historie i middelalderen blir fortalt, og hva er det som blir utelatt? Jeg skal også ta et sideblikk i oppgaven på å se på hva de gjeldende læreplanene til hver av disse lærebøkens tidsepoke har å si om dette med å fremstille muslimsk historie, eller om det er nevnt i det hele tatt. Det er viktig å huske at all historieskriving er tolkninger av fortiden, og den som skriver, er alltid preget av sin samtid og av personlige erfaringer og holdninger (Tønnesson, 2002, s. 402). Dette betyr også at selv om de som skrev lærebøkene skulle følge en læreplan som reflekterer samtiden, kan deres personlige erfaringer og holdninger også påvirke hva som blir skrevet i lærebøkene. Jeg skal ikke analysere eller se på bakgrunnen til forfatterne av lærebøkene. Dette er siden å analysere forfatterens intensjon og politisk ståsted er komplisert, og det faller utenfor denne studiens rammer.

2.4 Læreplaner

Når en skal se på hva som læres bort om muslimsk middelalderhistorie i lærebøker, blir det naturlig å se til læreplanene. Læreplanene står sentralt i å bestemme hva elevene skal lære fra lærebøkene. Læreplaner i dag blir dannet og formet fra ulike hold i samfunnet. Politiske interesser, lærerprofesjonens interesser og brukerinteresser som foreldre og hva næringslivet søker etter i fremtidige ansatte tar alle og påvirker læreplanene. Disse tar til sammen og danner grunnleggende ideer om pedagogikk, skole og samfunn som læreplanen blir formet ut av. Innenfor rammene av læreplanen er det også et tolkningsrom for de som skal bruke den. (Imsen, 2009 s 277)

Det er viktig å poengtere at læreplanene er formet fra flere ulike hold, men i Norge er det tradisjon for sentralt gitte læreplaner som er bestemt av de sentrale myndighetene. (Imsen, 2009 s

266) Dette er viktig når det kommer til å forstå det jeg kommer inne på som er diskurs. Staten er sentral gjennom læreplanene i hvordan de kan forme diskurser, hvor læreplanene er et viktig verktøy for dette. Forfatterne og forlagene prøver å lage lærebøker som skal passe til disse sentrale gitte læreplanene, og derfor reflekterer lærebøkene statens ønsker. Dette er viktig når det kommer til det mest sentrale i oppgaven, som er diskurs.

2.5 Observasjon over antall sider

Den diskursanalytisk tilnærming blir også supplementært med en enkel observasjon av sideantall. Dette går ut på at jeg noterer ned antall sider som lærebøkene anvender på muslimsk middelalderhistorie. Antall sider kan først virke til å ikke være like viktig som innholdet i selve teksten, men mengde gir et signal om hvor viktig et tema er. Hvis elevene har to sider om muslimsk historie, i motsetning til å ha ti sider, eller muligens et eget kapittel, sender det et signal til elevene hvor viktig eller uviktig muslimsk historie er. Antall sider kan også vise til forskjeller som kan skyldes skiftet fokus fra læreplanene. En annen mulighet er at det kan reflektere forfatterens personlige mening om hvor viktig det er å ta med muslimsk historie i lærebøkene. Derfor ved å danne en oversikt som jeg setter inn i en tabell, kan en enkelt se forskjellene og likhetene mellom ulike lærebøker når det kommer til mengden sider de setter av til muslimsk middelalderhistorie.

2.6 Diskursanalyse

Jeg anvender en diskursanalytisk metode for å gjennomføre min analyse. Det er viktig å presisere at det jeg anvender er en diskursanalytisk tilnærming. Dette betyr at jeg ikke tar for meg hele spekteret av diskursanalysen, siden den er meget stor og trekker inn flere deler av samfunnet for å forklare en diskurs. Dette ville ha blitt et for stort arbeid, derimot vil jeg se på språket, oppsett og bilder i lærebøkene, og samtidig ha et blick til læreplanene og utviklingen innenfor historieskriving som trekker inn deler av de utenforstående strukturene som danner diskursen i lærebøkene.

Anvendelsen av diskursanalysen er for å analysere mening som dannes av det generelt sosiale. Språket er den fremste metoden for å spore denne meningsdannelsen, mens andre sosiale

praksiser som media, skole og familie produserer mening som biprodukt, er språkets oppgave å primært skape mening. (Neumann, 2001 s. 38) Språket i lærebøkene jeg skal analysere er derfor sentralt, siden det er med å danne mening hos eleven for hvordan muslimer og islam er. Denne meningsdannelsen hvis delt av andre blir da omgjort til en diskurs. Det er derfor interessant å se hvordan språket i lærebøkene har forandret seg når det kommer til muslimsk middelalderhistorie i norske historielærebøker over tid. En kan prøve å se om diskursen har vært stabil, eller om det er tydelige språklige skiftninger for hvordan de fremstilles.

All tekst beskriver en virkelighet, men når en gjennomfører en diskursanalyse så snakker en gjerne om tekster som får fram et ‘sannhetspråk’. I diskurser er det stadig beskrivelser av virkeligheten, der visse beskrivelser får status som sannhet, mens andre faller utenfor diskursen. (s 95 Fejes & Thornberg). For elever så vil det i de fleste tilfeller være slik at læreboken inneholder ‘sannhetspråket’, hvis læreren ikke har gjort de oppmerksom på å være kritisk til lærebøker. Lærebokens rolle som fasit for elevene både til oppgaver og arbeid fram mot prøver, gjør at diskursen som fremstår i lærebøkene blir i stor grad videre overført til elevene.

Et aspekt ved diskurser er å identifisere de og å se hvordan de forandrer seg over tid i møte med en forandring i samfunnet. En kan derfor se på hva som er forskjellig i en eldre diskurs kontra en nyere diskurs, men en kan også spore om en ser fellestrekk ved de som enda vedvarer selv om diskursen har gått fremover. En kan spore likheter og ulikheter i hvordan de representerer hendelser, handlinger, personer, objekter, institusjoner osv. Dette strekker seg også til hvilket narrativ de legger til begivenheter i fortiden og begivenheter som hender i nåtiden. Det er også viktig å se på hvordan forklaringene av begivenhetene og handlingene blir rettferdiggjort. (Fairclough, 1995, s. 19) Hvordan handlinger og begivenheter innenfor en diskurs kan bli dømt er naturligvis også en viktig ting å se på. I min analyse kommer dette tydelig fram i hvordan konflikter mellom muslimer og kristne blir forklart og rettferdiggjort eller fordømt i lærebøkene. Dette går også til handlinger og personer, som hvordan muslimsk kultur og religion framstilles, og hvordan viktige personer som profeten Mohammed blir framstilt i diskursen lærebøkene legger fram.

Fairclough skriver at en av de viktigste maktmidlene en stat i dag bruker er å danne en konsensus i samfunnet om hva som er riktig eller galt, og dette blir gjort gjennom anvendelsen av språket. En av de delene som står sentralt i denne dannelsen av konsensus er utdanningsinstitusjonene. Utdanningspraksisen inneholder en kjerne av lingvistisk og diskursiv

makt og hvordan en konstruerer eller utarbeider diskursive praksiser som en lærer bort i skolen. Mye av utdanningen går ut på å ha en diskursiv forståelse som dannes gjennom repetisjon og gjentakelse for å for eksempel forstå kulturell mening, verdier, sosiale forhold og identitet. (Fairclough, 1995, s.531, 532). Fairclough forklarer at utdanningen prøver å få igjennom en diskursiv forståelse til å sitte hos elevene. En del av dette er naturligvis lærebøker. Dette trekker også inn som vist tidligere til Said, og ved at det dannes en aksept for hvordan noe fremstilles. Læreplanene som nevnt tidligere er styrende for hva som står i lærebøkene, og læreplanene er dannet sentralt av staten, som da gir de konsensus på hva som er galt og riktig som Fairclough skriver.

Det er viktig å påpeke at jeg under diskursanalysen ikke er frittstående fra diskursen jeg analyserer. Som forsker kan jeg ikke stille meg på sidelinjen og si at jeg analyserer diskursen fra avstand, når jeg analyserer diskursen så er jeg et subjekt inne i selve diskursen. (Fejes & Thornberg, 2019 s. 95). Produktet av analysen jeg kommer fram til er naturligvis formet av diskursen som er undersøkt, samtidig så kan det være mulig at min analyse hvis den blir tatt opp videre kan påvirke diskursen jeg har undersøker. Dette gjør det umulig å fristille min analyse fra diskursen jeg analyserer.

2.7 Tre stegs metode til Fairclough

I utførelsen av diskursanalysen, vil jeg anvende metoden til Fairclough som stammer fra *Language and Power 1989*. Denne metoden er tredelt, og trinnvis hvor de bygger på hverandre for å kunne analysere diskurser. *Description, interpretation, explanation* (Fairclough, 2001, s.109) er de tre stegene som jeg skal anvender i analysen av diskurser i historielærebøkene. Jeg bruker min egen oversettelse av ordene, hvor description blir beskrivelse, interpretation blir tolkning og explanation blir forklaring.

2.7.1 Beskrivelse

Det første steget er å finne deskriptive eksempler som viser til noe innenfor diskursen en analyserer. Fairclough deler det opp i kategoriene, vokabular, grammatikk og tekst struktur. Det er viktig å avklare at jeg ikke vil analysere grammatiske eksempler fra lærebøkene. Jeg anser det som mindre relevant å se på dette aspektet, og det er allerede et stort omfang som skal

analyseres.

Vokabular er en av områdene analysen min går inn på, og dette innebærer å se på ulike sider av ordbruken i en tekst. Ligger det en større mening bak bruken av valgte ord? Er det ord som brukes som er synonymt med noe annet? Eller brukes det antonymer? Er det noe som virker ideologisk? Er det bruk av metaforer? Alle disse spørsmålene kan stilles for å finne ord og uttrykk som sier noe om diskursen en ser på, og som en kan bygge videre ut ifra. (Fairclough, 2001, s.109, 110, 111) I min analyse blir dette alt av ord og uttrykk som skiller seg ut og påvirker hvordan muslimsk historie blir fremlagt i lærebøkene. Dette kan være hvilke ord som brukes når det står skrevet om konflikter, kultur, religion osv. Dette er en stor del av analysen, siden jeg ønsker å få frem hvordan hver enkelt bok fremstiller muslimsk middelalderhistorie som en helhet gjennom sitt valgte vokabular. Dette kan igjen gjøre at en klarer å se hvordan ordbruket har forandret seg opp igjennom historien, og samtidig se hvordan diskursen har forandret seg.

Tekststrukturen er viktig å se på, siden hvordan en tekst er utformet og hvordan den legger frem informasjon er viktig for hvordan leseren vil tolke innholdet. Oppsettet i teksten er interessant om den følger en formel leseren forventer eller ikke. Hvis en lærebok holder seg til et typisk lærebokformat, er det mer sannsynlig at elevene tror på det som er skrevet i boken. (Fairclough, 2001, s.137, 138) Under analysen av lærebøkene er det viktig å se på hvordan teksten som en helhet i et kapittel fremstiller muslimsk historie. Helheten er viktig når det kommer til hvilket inntrykk elevene sitter igjen med. Setter teksten i læreboken et søkelys på konflikt, fører det til at muslimsk historie i stor grad blir for elevene forstått fra den synsvinkelen, i motsetning til et religiøst eller kulturelt fokus. En forandring av tekststrukturen og hva som står i fokus i de ulike lærebøkene, kan vise til hvordan diskursen om muslimsk middelalderhistorie har forandret seg over tid.

Et annet eksempel på noe deskriptiv, er bilder og illustrasjoner som ofte ikke inneholder tekst, men visuelle midler kan også være med å bygge opp under en diskurs. Fairclough bruker fotografier i aviser som eksempel på viktigheten bak bildevalg. Hvordan et bilde av en politiker brukes og fremstilles kan for eksempel være meget bevisst for å passe resten av saken i avis. Fotografiet av en politiker kan ha som hensikt å få leseren til å føle eller mene noe i sammenheng med det valgte bilde, noe som påvirker hvordan leseren forstår saken. Samarbeidet mellom teksten og bildet er også viktig. Tar teksten og bildet og bygger opp til det samme poenget? I en avisartikkel kan det være tilfellet at teksten bygger opp under at hvor dyktig en politiker er, og

bildet av de gjenspeiler de som et dyktig individ. Samarbeidet mellom det skriftlige og det visuelle kan derfor styrke budskapet som skal legges frem. (Fairclough, 2001, s.52, 53) Selv om eksemplet som brukes er fra en avis, er dette lett å overføre til lærebøker. Lærebøker i hovedsak lærer bort gjennom tekst, men anvender også bilder og illustrasjoner. Hvordan illustrasjoner brukes i lærebøker for historie er ekstra interessant, siden de kan hjelpe elevene å sette seg inn i en tid som er så fjern fra deres egen. For middelalderen som er så langt tilbake i tid, vil jeg si at det er enda viktigere med gode illustrasjoner, siden det ikke er en tid elevene kan søke opp fotografi eller video fra. Analyse av bilder og illustrasjoner i lærebøkene og hvordan de brukes i sammenheng med muslimsk middelalderhistorie blir gjort som en del av de helhetlige analysene av lærebøkene.

2.7.2 Tolkning

Det neste steget i analysen er å prøve å forstå hva eksemplene fra det første steget betyr, og om det er mulig å kategorisere de etter mulige diskurser. Dette blir gjort i en innsnevret utgave av hva Fairclough foreslår, for at det ikke skal bli overveldende oppgave å kunne gjennomføre. En av tingene en ser på er konteksten en kan se diskursene ute ifra, og hva leserens forhold til teksten og derfor også diskursen er. (Fairclough, 2001, s.161, 162) I denne sammenhengen er det naturlig og ta frem lærebøkens funksjon, og elevenes forhold til lærebøkene. En annen ting en ser på er hvordan språk som ordvalg, setning, struktur osv. som sett på i første delen av analysen henviser til ulike type diskurser. (Fairclough, 2001, s.161, 162) Det blir derfor under denne delen jeg skal prøve å skissere opp noen mulige diskurser som en ser ut ifra de lærebøkene jeg har analysert. Disse diskursene jeg ser i lærebøkene må jeg prøve å utdype og forklare hvorfor de er slik, og da må jeg over til det siste steget i analysen.

2.7.3 Forklaring

Etter jeg har kommet frem til noen mulige diskurser, er det viktig å prøve å finne forklaringer på hvorfor de diskursene er slik. Formålet med det siste steget er å vise diskursen som del av en sosial prosess, med sosiale praksiser, som er formet av sosiale strukturer som påvirker om en diskurs forandrer seg eller ikke. (Fairclough, 2001, s.163) Med den begrensede diskursanalytiske tilnærmingen jeg tar til analysen, går jeg ikke inne på hele den mulige strukturen rundt hva som former diskursen i lærebøkene. Jeg vil trekke inn to ulike strukturer som trolig har en innvirkning

på diskursene, som er læreplanene og utviklingen innenfor historieskrivingen i Norge. Dette er begge sosiale strukturer som har en innvirkning på hva som blir representert av muslimsk middelalderhistorie i lærebøkene.

Analysen er delt opp etter disse tre stegene over, men også med kapitler som underbygger konklusjonen analysen skal komme fram til. Det første steget er en kronologisk analyse av innholdet i fem lærebøker fra 1939 til 2013. Denne analyseseksjonen trekker frem det som er språklig og visuelt bemerkelsesverdig når det kommer til hvordan muslimsk middelalderhistorie blir representert. Etter dette er det et lite kapittel som illustrerer hvor mange sider med muslimsk middelalderhistorie det er i hver lærebok, for å illustrere om det er tydelige endringer mellom lærebøkene. Ved å ta innover det jeg har funnet fra selve teksten i lærebøkene og antallet sider i hver lærebok om muslimsk historie, skal jeg legge frem mulige diskurser en kan se ute ifra dette. Deretter kommer det et par kapitler som prøver å se utenforliggende påvirkninger som har formet diskursene en ser i lærebøkene om muslimsk historie. Til slutt kommer er det drøfting og konklusjon av funnene av hva diskursene er og hvordan de har eller ikke har forandret seg over tid.

3.0 Analyse av lærebøkene

Å analysere flere læreverk gjennom flere tiår gir relevante faglige innganger som kan studeres nærmere. I min sammenheng er det særlig interessant å se om diskursen forandrer seg eller om den følger samme eller lignende mønstre fra lærebok til lærebok. Det kan være slik at det er et narrativ for hvordan den muslimske middelalderhistorien skal forstås, og at den narrative fortelling blir gjenbrukt i nye lærebøker. Hvis det er tilfellet, er lærebøkene satt i en bestemt diskursiv fortelling om muslimenes middelalderhistorie. En annen mulighet kan være at en ser tydelige brytninger innenfor diskursen. Det er interessant å se når disse brytningene inntreffer og hvilke endringer en ser i diskursen. Det jeg kommer frem til i analysen av lærebøkene i dette kapitlet, er alt en del av det første steget til Fairclough ved å finne beskrivelser.

Analysen blir gjennomført kronologisk, hvor jeg starte med læreboken fra 1939 og arbeider meg fremover. Det er et par grunner for dette. Den første kommer av den enkle grunnen at det er oversiktlig når det går kronologisk fra eldre lærebøker til nyere. En annen grunn er at jeg fortløpende kan sammenligne eldre lærebøker og deres innhold og funn mot nyere lærebøker. Jeg mener at en enklere får frem likhetene og ulikhetene mellom bøkene ved komparasjon som blir gjort underveis i analysen. Funnene jeg kommer frem til i analysene av hver enkelt lærebok, blir diskutert i et eget kapittel hvor jeg anvender tolkning steget i Faircloughs trestegs metode.

3.1 6000 år verdenshistorie 1939

I 6000 år verdenshistorie, er det 35 sider som omhandler temaet middelalder. Av disse 35 sidene, er det 7 sider som enten omtaler muslimer direkte, eller har en tematikk som er nært knyttet til muslimsk historie. I snitt betyr dette at en leser av denne læreboken, vil innenfor temaet middelalder komme over sider som omhandler muslimer hver femte side. Dette virker først til å være en god representasjon av muslimsk historie, men det er en rekke faktorer som gjør at dette ikke blir like imponerende. 6000 år verdenshistorie, tar kun for seg internasjonal historie. Dette betyr at ingen av de 35 sidene med middelalderhistorie er satt av til norsk middelalderhistorie. Når alle sidene er dedikert til det internasjonale perspektivet, så gir det større rom for at

muslimsk historie blir representert. Fem av 35 sider er derfor ikke like imponerende som det først virker som. Sidetall er viktig, men innholdet og språket som anvendes på de sidene er viktigere for å se diskursen som fremlegges.

De første tre sidene som omhandler muslimer, har fokus på muslimenes historie med underkapitlet ‘*En ny religion skapar ei ny stormakt.*’ (Stang & Lange, 1939 s. 55) En slik overskrift forteller leseren at temaet som kommer er så viktig at det får en egen del i boken. Det kommer også av at forfatteren anvender ord som ‘religion’ og ‘stormakt’. Ordet ‘stormakt’ forbindes til noe som er eller var mektig, og derfor trolig anses av leseren til å være viktig. Begrepet ‘religion’ i seg selv forteller ikke nødvendigvis leseren den historiske viktigheten til islam. Når overskriften anvender ‘religion’ og ‘stormakt’ i samme setning, så gir det islam en helt annen viktighet for leseren. Da blir religionen islam, ikke hvilken som helst religion, men religionen som skapte en stormakt. Overskriften gjør det derfor klart til leseren at islam er viktig å lære seg, som naturligvis også betyr muslimers historie. Overskriften er nyttig for å påpeke at muslimsk historie fremstilles som viktig, men det er naturligvis innholdet i de tre sidene som er en del av dette underkapitlet som er sentralt for å se diskursen som legges frem.

Arabernes historie og kultur blir først presentert i innledningen, før profeten Muhammed og hans historie inngår i den historiske opprinnelsen til islam. Gjennom Muhammeds historie blir elevene introdusert til den mest sentrale personen innenfor islam, hvor det meste som er ført opp er nøytrale fakta om Muhammed. Det er noen unntak i teksten som gir et mer negativt syn på Muhammed og islam. ‘Oppdragelse og utdanning var det smått med, det er uvisst om han kunne skrive’ (Stang & Lange, 1939 s. 55) Dette utsagnet i seg selv virker ikke så negativt, men det danner et nyansert syn av Muhammed at han ikke var dannet og ‘ordentlig’. Dette er viktig siden Muhammed var en sentral skikkelse i islam, og nedlatende måter å fremstille noen på som er så viktig legger skygge over den religionen han er en så sentral del av.

Det er kjent at araberne med den nye religionen islam ekspanderte over store områder på 600 og 700-tallet, og ifølge læreboken skyldes dette at: ‘da var det blitt en kampreligion av læra hans: Med sverd i hånd skulle den som trodde vinne salighet’ (Stang & Lange, 1939 s. 56) Islam blir her fremstilt som en krigersk religion. Jeg skal ikke forsvare at det ikke ble utført krigerske og voldelige handlinger av araberne når de ekspanderte, siden det var normen i krigføring på den tiden. Det som er interessant er å se om boken forteller noe lignende om kristendommen. Hvis

kristendommen blir spart fra å bli fremstilt som voldelig, så dannes det en kontrast mellom ‘voldelige islam’ og ‘fredelige kristendommen’.

Sakserne gjorde seig mostand og ville ikke ta den kristne trua. Ikke før var Karl og hærene hans ute av landet, så reiste de seg, slo misjonærene i hjel og gjorde seg fri. Ved en enkel straffeekspedisjon hogg Karls hær ned 4500 saksere! (Stang & Lange, 1939 s. 58)

Her viser forfatterne at kristendommen også hadde voldelige sider. Forfatterne balanserer mellom voldelige fremstillinger av både kristendommen og islam. Islam blir ikke fremstilt som en mer voldelig religion enn kristendommen, og videre i avsnittet blir islam trukket frem som en tolerant religion.

I temaet oppstandelsen av islam, benevnes også forholdet araberne hadde over folk de erobret. ‘De stelte pent med de overvunne folkene, lot dem gjerne være i fred og lot dem beholde religionen sin’ (Stang & Lange, 1939 s. 56) Språket i læreboken som knyttes til islam og vold, er mild og nøytral med gode ord for behandling av mennesker med annet livssyn. Det å vise respekt for andres livssyn, dannet et positivt bilde hos leseren av muslimer og islam. Mot slutten av de tre introduksjonssidene om islam oppstandelse, bygges det videre på positive aspekter av arabernes nye rike.

Araberne har for alltid satt preg på verdenskulturen. Fra dem har vi fått ord som algebra, almanakk, admiral, arsenal ... Tallene og titallsystemet brakte de med seg fra India. De arabiske skolene og universitetene ble lærdomsseter for hele Europa, og fra Spania spredte araberkulturen seg til Vest-Europa. (Stang & Lange, 1939 s. 56, 57)

I dette avsnittet blir det tydelig lagt frem en rekke positive aspekter knyttet til arabernes og derfor muslimers kultur. Når det anvendes språkuttrykk som ‘lærdomsseter for hele Europa’ så gir det et klart signal til leseren at menneskene som tilhørte den nye religionen islam var et dannet folk. Assosiasjoner til vitenskap og kunnskap danner også et bilde av en velutviklet sivilisasjon, bundet sammen av en ny felles religion. Ved at læreboken anvender språk som knyttes inn til vitenskap og utviklingen av arabernes sivilisasjon gir positive assosiasjoner, så legger den frem en diskurs som setter muslimer i et godt lys. De tre introduserende sidene til islam og arabernes ekspansjon gir et litt blandet bilde, men i det hele legges frem en diskurs av en tolererende og

kunnskapsrik menneskegruppe. Etter disse tre sidene så blir ikke muslimer eller islam nevnt igjen før læreboken går inn på temaet korstogene.

3.1.1 Korstogene

Korstogene har også blitt avsatt tre sider i læreboken, men det er tydelig at vekten legges på korsfarerne. Begreper og temaer som berører islam forekommer i kun i fire setninger, hvor alle står uavhengig av hverandre. To av setningene anvendes kun for å forklare hvorfor de dro på korstog;

De tyrkiske seldsjukkene var blitt muhamedaner, hadde erobret de asiatiske landene og truet sjølve Konstantinopel ... Kaliffene i Bagdad hadde ikke lagt noen hindringer i veien for pilgrimene. Men det gjorde tyrkene, og forbitrelsen blant de kristne var stor (Stang & Lange, 1939 s. 68)

Det er ingen forklaring av hvem disse tyrkiske seldsjukkene er, eller hvor de kommer fra. Det eneste en blir forklart er at de har blitt muslimer, og de var en hindring for kristne som ønsket å dra på pilgrimsferd. I resten av teksten blir disse "tyrkene" motstanderen til korsfarerne hvor deres begrunnelse til hvorfor og hvordan de drar i korstog godt forklart. Større deler av teksten vies også til Venezia, og deres bakgrunn og rolle i det hele, men noen innvirkning denne konflikten har på den muslimske verden blir utelatt. Dette minimerer muslimenes rolle i en konflikt som er basert på at de er en av to partene konflikten dreier seg om. Dette skeive synet kan ha ulike forklaringer. En mulighet er når forfatterne var ferdig med introduksjonskapittelet til islam og araberne, var en også ferdig med å representere deres historie. Derfor, når en var ferdig med det kapitlet, var det tenkt at elevene hadde lært det trengte å vite om muslimer og islams historie. En annen forklaring er en narrativ ubalanse fra vesten ved å se og legge frem historien fra sin synsvinkel, som i dette tilfellet er korsfarernes. Det kan naturligvis være en blanding av begge disse, som er forklaringen på hvorfor det er skrevet slik i læreboken.

De to siste benevnelsene som er relevant for det jeg undersøker, står som sterke kontraster til hverandre. Den første omhandler skjebnen til det som har blitt kjent som barnekorstoget; "Det gikk så vidt at en halvgal munk fikk i stand et barnekorstog. Barna ble slaktet ned eller solgt som slaver av araberne i Nord-Afrika" (Stang & Lange, 1939 s. 70) I dette tilfellet blir araberne i Nord-Afrika fremstilt som barbarer som drepte og fanget barn og deretter

solgte de til slaveri. Det er derimot avklart at dette var mulig på grunn av en "halvgal munk", men å løfte dette fram bidrar til å gi farge til bildet av araberne som barbarer som drepte og solgte barn inn i slaveri.

Den andre gangen i teksten det er noe knyttet til muslimsk historie, er det gjennom den kjente personen Saladin. "Deres store og ridderlige motstander var herskeren over Egypt og Syria: Saladin, som hadde erobret Jerusalem." (Stang & Lange, 1939 s. 70) Saladin, en muslimsk leder blir her fremstilt som stor og ridderlig. Det å være stor blir synonymt med å være mektig, men også det å være viktig, som ofte betyr at det blir skrevet en del om en slik person. Dette lever ikke teksten i læreboken opp til, siden denne ene setningen er alt det står om Saladin. Læreboken hyller derfor Saladin som en viktig person, men spanderer ikke plass til hvorfor han er viktig, noe som gir blandet signaler til hans signifikans. Det er også det at han blir forklart som ridderlig. Ridderlig er ofte en attributt som forbindes med en person som er ærefull og holder det en lover. Ved å kalle Saladin ridderlig, så gir det en muslimsk historisk person kredibilitet. Derimot uten denne siste setningen om Saladin, er dette alt det står angående muslimer, i et kapittel dedikert til korstogene. Dette gir et bilde av at muslimene ikke er en viktig del av korstogene, når de er en av de to hovedpartene i disse stridene. Forfatterne skriver ikke noe om muslimsk eller islamsk middelalder historie etter Saladin, før slutten på middelalderkapitlet som omtaler osmanerne.

3.1.2 Osmanerne

Osmanernes historie blir oppsummert i et enkelt avsnitt, som har et ensporet fokus. Det er et avsnitt som oppsummerer det osmanske rikets tilblivelse frem til dens største ekspansjon.

På midten av 1200-tallet tok mongolene makta i Bagdad som i Russland. De osmanske tyrkene som levde i Araberriket, skapte da et rike i Lilleasia, og snart truet de sjølve Konstantinopel. De hadde navn etter sultan Osman I. I 1453 kunne den tyrkiske sultanen dra inn i Konstantinopel med 250 000 mann. Så la de under seg både Bysants og araberrikene. Bulgaria hadde de tatt alt 50 år før Konstantinopel. I 1529 nådde den store sultanen Soliman II helt fram foran bymuren til Wien (Stang & Lange, 1939 s. 83)

Dette avsnittet er kortfattet og informasjonsfattig forklaring på nesten 300 år med osmansk historie. Det består nesten eksklusivt av erobringer osmanerne gjennomførte i den tidsperioden.

Forklaringer av hvem de er utenom at de er ‘tyrkere’, er helt utelatt fra teksten. Det er ikke forklart hvilken religion de tilhører, eller hvordan deres kultur var. Leserne av dette avsnittet blir forklart at de var erobrere som stammet fra Araberriket, som erobret seg helt fram til Wien, og det var det. Osmanernes rolle i verdenshistorien med utgangspunkt I dette avsnittet skaper en følelse av at de er lite viktig eller bemerkelsesverdige. Dette står i sterk kontrast til hvordan osmanerne egentlig var i denne tidsperioden. De utviklet seg til å bli det mektigste muslimske riket i verden, og størrelsen og innflytelsen de hadde var enorm. Læreboken derimot får ikke dette frem. Det er ulike virkemidler læreboken anvender tidligere som kart og illustrasjoner, men som ikke anvendes når forfatterne skriver om osmansk historie. De ulike kartene og illustrasjonene er interessant å analysere, for å se hvilken historie de bidrar til å legge fram om muslimer og islam.

3.1.3 Kart og Illustrasjoner

Når islam og den arabiske ekspansjonen blir behandlet som eget tema i boka, benyttes både kart og bilder for å illustrer hva dette handlet om. Forfatterne har brukt tydelig kart over hvor araberne dro og erobret og når de ekspanderte. Dette kartet er med å skape forståelse hos leseren for skalaen det hele foregikk på. Det er snakk om store landområder som er vanskelig å forestille seg gjennom tekst alene. Kartet som anvendes viser hvor store områder det dreier seg om, som også speiler hvor viktig dette er historisk. Når forfatterne skriver om osmansk historie og om korstogene er det ikke noe kart til stede som kan hjelpe leseren. Mangelen på kart som illustrerer hvor stor skala det dreier seg om, kan føre til at leseren ikke forstår viktigheten av det de leser. Når det ikke blir anvendt kart for å vise skalaen av områdene som ble berørt av korstogene og osmanerne, så blir viktigheten hos begge temaene svekket.

Det er ingen illustrasjoner/bilder verken på den ene tekstsiden som omhandler osmanerne eller de tre som handler om korstogene. Det er kun to bilder på syv sider knyttet til muslimsk historie, og begge er knyttet til introduksjonen av araberne. Begge bildene viser til muslimsk arkitektur og utsmykning innendørs. Disse bildene er informative, fordi de viser til muslimsk kultur på en visuell måte, med forklarende tekst under. Det kunne vært foretrukket med to bilder som kunne ha hatt ulike motiv, for å vise en større bredde i muslimsk kultur. I sum brukes det etter min formening for lite bilder som knyttes opp til muslimsk historie og kultur, selv om det er noen få unntak.

Med hensyn til omfanget og nærværet av muslimsk middelalderhistorie i boka, er det etter mitt skjønn en interessant observasjon at de syv sidene som behandler muslimenes historie, i realiteten er tre og en halv side med tekst. Resten er illustrasjoner/bilder. Derfor er det i snitt hver tiende side, av middelalderkapitlet på 35 sider som inneholder muslimsk historie. Dette er langt fra noe stort omfang i representasjonen av muslimsk middelalderhistorie.

Det er tydelig at denne læreboken legger vekt på dannelsen av islam som religion og arabernes ekspansjon. Andre deler av muslimenes historie er tonet ned. Dette kan gi et feilaktig inntrykk av muslimenes konsolidering som fellesskap i dette området, og hvilken betydning de har hatt på andre områder. Denne delen derimot overskygger resten av den muslimske historien. Det skaper en følelse at når en er ferdig med å forklare hvor muslimer og islam kommer fra så er man ‘‘ferdig’’ med dem. Selv når korstogene blir behandlet sammen med de osmanerne, er boka knapp og overflattisk. Det som legges frem med noen unntak er en nøytral til noe tydelige positiv fremstillinger av muslimer og deres kultur.

3.2 Verdshistorie lærebok for realskulen og gymnaset 1959

En optelling viser at tilstedeværelsen av muslimsk historie i denne boka følger det samme mønsteret som læreboka fra 1939. Middelalder kapitlet består av 30 sider, hvor fem av disse sidene har karakteristikk av muslimer og islam. Dette betyr i snitt at hver sjettede side har tematikk som omhandler muslimsk historie i middelalderen. Dette er som analysert i læreboken fra 39, ikke representativt for mengden brødtekst som direkte omhandler muslimsk historie. Fordelingen av den totale brødteksten kommer jeg nærmere til i analysen av de ulike temaene i læreboken. *Verdshistorie lærebok for realskulen og gymnaset* er som læreboken fra 1939, en lærebok som kun ser på verdenshistorien. Dette utelukker naturligvis norsk middelalderhistorie. Dette kan muligens gi mer plass til muslimenes historie, men i forordet blir det nevnt at eldre historie har blitt kortet ned for å gi mere plass til moderne historie. (Skard & Midgaard, 1959 s. 3) Forfatterne gjør det tydelig at det er mindre middelalderhistorie i denne læreboken, som også gjør at det blir mindre muslimsk middelalderhistorie å analysere.

Muhamed og araberne. (Skard & Midgaard, 1959 s. 83) er underkapitlet som introduserer leserne for muslimenes historie. De neste tre sidene i læreboken handler om

fortellingen til Muhamed og den religiøse dannelsen og spredningen av islam. Et eget underkapittel handler om muslimenes historie ikke ulikt læreboka fra 1939, forteller leseren at dette er et viktig tema som en bør merke seg. Innholdet og den språklige fremstillingen av disse tre introduksjonsidene er viktig for hvilket inntrykk leseren sitter igjen av opprinnelsen til muslimenes historie.

Kapitlet starter med en forklaring av hvem araberne var før Muhamed. Det blir forklart at de var et nomadisk folk, som ‘førte krigar mot kvarandre, eller dei plyndra handelskaravaner’. (Skard & Midgaard, 1959 s. 83) Dette har etter mitt skjønn tydelig slagside der muslimene blir framstilt som annerledes, krigerske og usiviliserte. Det er ikke slik at disse handlingene ikke ble utført, siden dette var ganske normalt i den tiden de levde i. Det er i større grad hvordan det blir lagt frem i teksten, ved at det plasseres på slutten av et avsnitt, uten noen oppfølging eller forklaring hvorfor det var slik. Araberne fremstår derfor som ekstra voldelige når det ikke blir satt i kontekst av tiden de levde i. Resten av forklaringen av hvem araberne var før Muhamed, er nøytral med litt fakta om araberne som et folk.

Språket som anvendes i forklaringen av hvem Muhamed var og hvordan han dannet islam er ikke problematisk, men hvordan læren i islam blir fremstilt har noen problematiske sider.

Mennesket skal æra og dyrke Allah med bøn, faste og valfartar til Mekka, men aller best er det å falle i strid for islam, da går ein beint inn i paradiset. Dette var rett ei tru for krigsmenn og landvinnarar. Muhamed lærte og at alt var fastett føreåt av Allah, difor kunne ein trygt våga livet i slag, ingen kunne fly sin lagnad likevel. (Skard & Midgaard, 1959 s. 84, 85)

Islam blir tydelig fremstilt i dette avsnittet som en krigersk religion. Det forklares her at det aller beste var å falle i strid for islam, siden en ‘da går beint inn i paradiset’. En slik språklig fremstilling skaper et bilde av et folk som har konstant ønske om krig, siden å dø i strid var det beste de kunne oppnå. Muhamed blir også trukket inn, ved at det blir forklart at en bare kunne dø i strid siden alt var forhåndsbestemt av Allah allerede. Språket som brukes er meget direkte, hvor det er få muligheter for feiltolkning av budskapet som er at islam var en krigersk religion.

Derimot på neste side i læreboken under arabisk kultur så er det skrevet noe som motsier deler av det som er skrevet om islam: ‘ ordtak lyder så: ‘Blekket til den lærde er like mykje verdt som blodet til krigaren’ (Skard & Midgaard, 1959 s. 86) Dette arabiske ordtaket,

kolliderer etter mitt skjønn med det som er essensen i avsnittet om islam som jeg refererer til over. For leseren blir det først forklart at islam er en krigersk religion, men deretter forklart at det arabiske folket nødvendigvis ikke er så krigerske. Dette narrative som blir lagt fram om araberne og islam blir derfor forvirrende for leseren. (Kanskje komme tilbake her?)

Læreboken legger frem et meget positivt lys på de akademiske bragdene til araberne.

I dei store byane var det skular og høgskular, og der dreiv dei med mange vitenskapar som folk i Europa på den tid ikkje hadde greie på. Arabarane kjende lærdsomverka til dei gamle hellenane og sette dei om til sitt mål: men dei kom lenger en læremeistrane sine, for dei dreiv med eksperiment. Dei var dugande i lækjarkunst og kjemi, og dei hadde astronomar. (Skard & Midgaard, 1959 s. 85, 86)

Her anvendes det en sammenligning at araberne var så langt fremme i vitenskap, at de arbeidet med ting europeerne ikke hadde forståelse hva var. Dette er en smigrende sammenligning, som forteller leseren at araberne var avanserte og for sin tid langt foran Europa. Det er imidlertid viktig å påpeke at, forfatteren trolig skrev dette med Vest-Europa i tankene. Siden bysantinerne, som araberne på denne tiden, var langt foran dagens Vest-Europa innen vitenskap, kunst og teknologi. Sammenligningen ved at bysantinerne også lå langt fremme i disse feltene, gjør ikke at det araberne oppnådde som noe mindre. Det er også viktig å påpeke at det blir skrevet at de kom lengre en sine læremestre. Dette skaper et narrativ om at araberne ikke bare gjenbrakte tidligere kunnskap, men bygget videre på det. Det progressive bildet teksten fremstiller, går også over til å vise et nyansert bilde på forholdet mellom øst og vest.

For folk i Europa var den arabiske landvinninga til skade i første omgangen, for med den fekk arabarane herredømmet på Midhavet, og lenge dreiv dei mest stjørøving; handelen mellom aust og vest stansa. Men etter kvart tok det fredelege samkvemmet seg opp.

Særleg ved krossferdene fekk folk i Europa kjennskap til den rike arabiske kulturen. (Skard & Midgaard, 1959 s. 86)

Dette avsnittet er viktig siden den viser forandringer over tid i forholdet mellom to ulike kulturer. Dette anser jeg som viktig, siden i lærebøker ofte fremstiller samfunnsforhold og konflikter som noe statisk som ikke forandrer seg over tid. Språket ofte skaper et bilde av for eksempel konstant krigføring, eller om hvor gode araberne var i vitenskap. Det mangler nyanser som at krig og fred var skiftende tilstander, og at de godt utdannede var som oftest eliten i samfunnet. Avsnittet over

viser imidlertid et nyansert bilde av krigføring, til fredeligere sameksistens, til korstogene som var en konflikt, men førte til at den arabiske kulturen fikk innflytelse i Vest-Europa. En slik avbildning skaper et mere utfyllende bilde av muslimer og islam, ved at de er ikke defineres av en hendelse, som for eksempel den islamske ekspansjonen. En tematikk hvor nyanseringer og balanse er viktig, er i framstillinger av korstogene.

3.2.1 Korstogene

Korstogene blir forklart på to sider med brødtekst. Som i læreboken fra 1939, er det få oppføringer av muslimer i teksten. Oppmerksomheten ligger tydelig på de kristne korsfarerne, med forklaring hvorfor de reiste, hva hendte, og etterspillet av deres handlinger. Begrunnelsen til hvorfor de dro knyttet opp til "tyrkane", og hvordan de behandlet kristne pilgrim�er. "Verre vart det da tyrkane fekk makta i Fram-Asia, m. a. i Palestina, noko etter åå 1000; dei for hardt fram mot pilgrimane, mishandla og drap dei eller selde dei som trælær". (Skard & Midgaard, 1959 s. 97) Denne framstillingen skaper et negativt bilde, ved at de mishandlet, drepte og gjorde slaver av pilgrimmene. Det er imidlertid viktig å se dette i kontekst og hvordan korsfarerne blir framstilt. Hvis den ene siden blir framstilt som barbarisk og ikke den andre, så skaper det et tydelig narrativ over hvem som er "de slemme" i denne historiske konflikten. Det kommer tydelig fram i læreboken, at når korsfarerne tok Jerusalem, så var de også voldelig. "Endeleg nådde dei fram til Jerusalem. Etter ei lang omlægning greidde dei storma byen. Krossfararane hogg ned for fote, gamlingar, kvinnar og born". (Skard & Midgaard, 1959 s. 98) Det er tydelig at læreboken ikke sparer korsfarerne for den voldeligheten de selv utførte. Når det forklares at de hogg ned gamlinger, kvinner og barn, blir det tydelig at korsfarerne ikke framstilles som "heltene" i denne konflikten mot muslimene. Framstillingen av de ulike sidene er etter mitt skjønnt balansert, og kan leses som et eksplisitt bilde av realitetene i middelalderkonflikter.

Muslimene er sparsomt representert i resten av teksten om korstogene. Tyngdepunktet legges på omtaler av Europa og de kristne. Dette kan illustreres gjennom dette utdraget fra teksten: "Men krossferdene fekk store følgjer på andre måtar. Dei opna på nytt samkvemmet mellom Europa og Austerland ... atter vart det rike byar og rike borgarar i Europa. Folk i Vest-Europa hadde levd avsteng; no kom dei ut i verda". (Skard & Midgaard, 1959 s. 99) Dette utdraget synliggjør et tydelig vesteuropeisk ståsted, at muslimenes nærvær og handlinger blir glemt. Det er ingen forsøk på å forklare konsekvensene av korstogene fra muslimenes

perspektiv. Teksten i boken trekkes stadig tilbake til europeerne, spesielt vesteuropeerne for å passe inn i historien om deres utvikling. Med en så tydelig slagside og favorisering av Vest-Europas historie, tydeliggjør den siste setningen om korstogene selve kjernen i hvorfor denne framstillinger grunnleggende sett framstilles som det kristne Europas historie og kamp, og ikke om muslimene som blir forsøkt erobret. "Med alt dette nådde mellomalderkulturen sin høyeste blomstring; krossferdtida er høgmellomalderen". (Skard & Midgaard, 1959 s. 99) Konflikten mellom kristne og muslimer, er igjen i sentrum læreboken når forfatterne skal legge frem osmanernes historie.

3.2.2 Osmanerne

Det er ingenting om muslimsk historie i læreboken etter korstogene, men dukker opp igjen i det siste avsnittet av middelalderkapitlet som handler om osmanerne.

I slutten av mellomalderen stod det fram ein ny stat i Sørøst-Europa, det tyrkiske riket. Tyrkane hadde fått herredømmet i Fram-Asia på 1000-tallet. På 1300-tallet trengde ei tyrkisk folkeæt, osmanene, frå Lille-Asia på Balkan-Halvøya og la under seg kristne folka der. I 1453 tok dei Konstantinopel. Såles gjekk Aust-Romariket til grunne etter at et hadde stått i vel 1000 år. (Skard & Midgaard, 1959 s. 113)

Dette avsnittet på fem setninger summer opp hele osmanernes historie i middelalderen. Hvorav to av setningene ikke bidrar til deres historie. Det forklares at tyrkerne kom til Midtøsten på 1000-tallet. Denne setningen bidrar lite når forfatterne allerede under kapitlet til korstogene forteller leseren at tyrkerne kom til Midtøsten på det tidspunktet. Den siste setningen handler om når Konstantinopel falt, så var siste rest av Romerriket borte. Da sitter vi igjen med kun to setninger som forklarer osmanernes historie. De var tyrkere, kalt osmanere som underla seg kristne i Lilleasia og Balkan på 1300-tallet. Etter dette erobret de Konstantinopel, som er alt leseren blir forklart om de. Måten forfatterne forklarer osmansk historie på, danner et bilde av at et folk som var erobrere og ikke noe annet. Læreboken forteller ikke noe om deres kultur, levevis, samfunn, det eneste er navnet osmanere og tyrkere. Leser en dette avsnittet uten noen forhåndskunnskap, så vet man ikke at osmanerne var muslimer. Det forklares heller ikke under korstogene at tyrkerne var muslimer, siden deres religion ikke blir nevnt. Forfatterne har skrevet på en slik måte at leseren kan lese om muslimsk historie, uten å vite at de leser om muslimsk

historie siden forfatterne ikke forklarer at de er muslimer. Dette er problematisk, når en trenger forhåndskunnskaper om muslimsk historie, for å forstå at en leser om muslimer i en lærebok. Osmanerne blir fremstilt som at de har ingen kultur, religion eller noe som identifiserer de som et eget folk. Osmanerne er som i læreboken fra 1939, erobrere av kristne områder, intet mer. Et virkemiddel som hjelper å formidle kunnskap om kultur, religion og samfunn er illustrasjoner

3.2.3 Kart og illustrasjoner

Illustrasjonsbruken i *Verdshistorie lærebok for realskolen og gymnaset* er mangelfull med hensyn til anvendelse av illustrasjoner som kan hjelpe med forståelsen av muslimsk historie. Hvis en starter med osmanerne, så er det ingen illustrasjoner. Det er ingen illustrasjoner eller bilder av osmanerne som kan gi innsikt i kulturelle trekk, arkitektur, utrustning eller klesdrakter. Det forfatterne skrev om osmanerne som var deres erobringer, blir ikke representert med noe kart som kunne gitt et klarere bilde av disse erobringene. Dette bidrar til at tekstutdraget, som er kortfattet og mangler bredde, ikke får noe ekstra dybde gjennom mulige illustrasjoner.

Når det kommer til korstogene er det et bilde som anvendes, men det ene bildet som er brukt skaper ikke noe dypere forståelse. Bildet er av den gotiske kirken Reims som ligger i Frankrike. Det er ikke noe teksten som nevner kirken i Reims, bare at det er skrevet under bildet at det er en gotisk kirke. Dette blir kontrasten til den romerske kirken i Worms som det står om på forrige side tilknyttet investiturstriden. Bildet av kirken i Reims har derfor ingen tilknytning til korstogene. Det er heller ikke noe kart i læreboken over områdene denne konflikten dreiet seg som. Hadde det vært relevante bilder, kunne de vist illustrasjoner fra samtiden som viser konflikten, eller bilder fra en viktig by som Jerusalem. Mangelen av bilder og illustrasjoner sammen med mangelen på beretninger av muslimsk historie i teksten, fører til at muslimer blir lite representert i historien om korstogene.

Når det gjelder kapitlet som introduserer muslimer og islam, anvendes det to litt ulike bilder. Det første bildet med underteksten "Øydemark i Arabia" viser et par kameler og mennesker en antar er arabere, som står på en stor ørkendyne i Arabia. Bildet er med å illustrere hvordan naturen på den arabiske-halvøy er, men også hvordan hverdagslivet kunne være. En ser kamelene som trolig frakter noe gjennom ørkenen. Teksten i læreboken forklarer at handelskaravaner var en stor del av hverdagen og kulturen til araberne. Bildet bidrar til å gi en kulturell forståelse av arabernes liv.

Det andre bildet er fra innsiden i slottet Alhambra, som var et muslimsk slott i dagens Sør-Spania. Bildet viser muslimsk arkitektur, med vakre dekorerte bygninger og en stor fontene. Dette bildet skaper en følelse av storslagenhet, og viser ferdighetene muslimene i Spania hadde når det kom til byggekunst. For leseren skaper dette et bilde av et sivilisert samfunn, som danner et positivt lys av muslimene.

Selv om disse to bildene er illustrasjoner som hjelper leseren til å forstå tidlig muslimsk kultur, og viser til to motsetninger med ørkenkaravaner og vakker arkitektur, så mangler det et kart. Et kart som illustrerer hvor og når araberne ekspanderte, ville kunne gi leseren en god forståelse på hvilken skala det hele foregikk. Dette er viktig for å hjelpe å visualisere hvor stort dette riket og spredningen av islam ble. Det hjelper også med å trekke det opp til leserens egen levetid, ved å se hvilke områder de ekspanderte til som også i dag er områder dominert av muslimer. Et trekk ved denne læreboka, er at den er mangelfull med illustrative virkemidler som representerer muslimsk historie. De to bildene i kapitlet som introduserer muslimer og islam er gode bilder, men fraværet av bilder i temaene korstog og osmanerne fører til at allerede ordfattige sider i representasjonen av muslimsk historie ikke blir forbedret.

Samme som læreboken fra 1939, er den totale brødteksten som trekker inn muslimsk historie mindre enn hva den først virker til å være. Det totale tekstomfanget er på under tre og en halv side, som er mindre enn de fem sidene det først virket til å være. Dette betyr at det er en side om muslimsk historie omtrent hver åttende til niende side i middelalderkapitlet i boken. Dette er ikke noe stort omfang, men som nevnt tidligere er selve innholdet i muslimsk middelalderhistorie det viktigste, men mengden er viktig med hensyn til hvor mye plass som blir avsatt til deres historie.

Hvis en sammenligner denne boken med den fra 1939, er det et slående sammenfall på visse områder, og særlig hva som blir prioritert i gjennomgangen av muslimenes middelalderhistorie. Når islam blir til og den arabiske ekspansjonen hender, gir læreboken mye plass til å forklare bakgrunnen for dette og dens historie. Dette er naturlig siden det er tross alt er første gang det dukker opp historisk, og det er en stor og viktig begivenhet. Problemet er etter den tidlige muslimske historien har blitt lagt frem i boken, får muslimsk historie meget lite plass. Læreboken danner et narrativ etter den arabiske ekspansjonen, hvor muslimsk historie ikke er viktig lengre. Dette er noe både læreboken fra 1939 og denne fra 1959 deler. Den diskursive

implikasjonen dette innebærer vil jeg komme tilbake til i et eget kapittel som diskuterer mer utdypende hovedfunnene av analysen.

3.3 Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870 1977

Et blikk på sideantall i denne læreboka fra 1977, viser tydelige forskjeller fra de tidligere lærebøkene. Middelalder kapitlet består av 44 sider, hvor 12 av disse sidene inneholder historie knyttet til muslimer. Dette blir i snitt at hver tredje eller fjerde side i middelalderkapitlet inneholder aspekter knyttet til islamsk eller muslimsk historie. I gjennomsnitt har denne læreboken høyere representasjon av muslimsk historie enn de eldre bøkene. Likt som de andre lærebøkene representerer ikke dette den totale mengden linjer og ord på de sidene som handler om muslimsk historie. Som boktittelen gir signaler om, har denne læreboken kun søkelys på verdenshistorie som utelukker den norske middelalderhistorien. Ved utelukkelsen av norsk middelalderhistorie, har forfatteren trolig større plass til muslimsk middelalderhistorie.

‘‘Islam og arabarane’’ (Moen 1977, s. 68) er navnet et kapittel som introduserer muslimenes historie. De første avsnittene forklarer hvem araberne var før profeten Muhammed og innføringen av islam. Læreboken forklarer om deres kulturelle liv, og viktigheten av handelskaravaner i samfunnet de levde i. Det nevnes at den viktige byen Mekka var allerede et samlingspunkt før islam, og at de var basert på et ættesamfunn som stadig var i strid med hverandre. (Moen 1977, s. 68) Den språklige fremstillingen er nøytral og det er lite å påpeke utover at den fremstår som faktuell. Dette gjør at det virker lite hensiktsmessig å analysere noe fra de første avsnittene av kapitlet.

De første avsnittene i boka omhandler Muhammed som grunnleggeren av islam. Det er skrevet lite om Muhammeds liv, men et langt større fokus på hans handlinger, og hvordan han formet islam. ‘‘Læra til Muhammed liknar i mangt kristendommens’’ (Moen 1977, s. 69) Dette har blitt nevnt tidligere i de eldre lærebøkene, hvor en etter hvert i teksten trekker det frem dette mer krigerske aspektet av islam. I denne læreboken derimot så er ikke det tilfellet.

Det er kun en setning som delvis fremstiller Muhammed i et dårlig lys: ‘‘Etter flukta til Medina tok Muhammed til å nytte makt for å spreie læra si. Etter kvart la han heile Arabia under seg og tvinga alle arabarane til å bøye seg for islam.’’ (Moen 1977, s. 69) En del er naturligvis det å anvende makt for å spre sin lære, men det er spesifikt den siste delen om å tvinge araberne til å bøye seg for islam som setter Muhammed i et negativt lys. Konvertering under tvang gir

eksplisitte assosiasjoner til vold, konflikt og intoleranse. Dette må også ses i lys av samtidskonteksten, og at andre religioner som kristendommen også gjorde dette. Imidlertid mener jeg at teksten fremstår som noe negativ om Muhammed og hans nye religion. De neste par avsnittene etter dette tar for seg den arabiske ekspansjonen og deretter forklarer at det arabiske storriket bryter opp i flere deler. Språket er nøytralt og legger kun frem klare fakta, før det begynner et nytt underkapittel: ‘Arabisk kultur’. (Moen 1977, s. 71)

Dette i sammenligning med tidligere lærebøker noe nytt. Representasjon av arabisk kultur er noe som har blitt påpekt flere ganger er mangelfull i læreboken fra både 1939 og 1959. I denne boka handler et eget kapittel om arabisk kultur, som etter Muhammed konvertering av araberne til islam blir behandlet i læreboken synonymt med muslimsk kultur.

Arabarane øydela ikkje kulturen i dei landa dei la under seg; dei lærte av han, og utvikla han vidare. Dermed kom det opp ein ny kultur, som stod høgt over den vesteuropeiske og skulle få mykje å seie for kulturutviklinga i Europa. (Moen 1977, s. 71)

Det males et positivt bilde av arabisk kultur, ved at de ikke ødelegger kulturene til folkegruppene de erobret, men lærte av de og utviklet den videre. En slik forklaring av assimilering og videreutvikling av andres kulturer virker svært progressivt. De blir ikke fremstilt som en ødeleggende kraft ovenfor andre kulturer, men en folkegruppe som er villig til å ta til seg kunnskap og bygge videre på det. Villigheten til å ta inn andre kulturer, og utvikle de sammen med sin egen, er noe de tidligere lærebøkene ikke skrev om araberne. De positive trekkene og utviklingen av arabisk kultur fortsetter i læreboken, forklart ved flere avsnitt.

Kunstig vatning gjorde arabarane tidegare ørkenstrok om til blømande hagar... Den arabiske industrien stod høgt: Det vart laga ty og teppe og glassvarer og våpen av herda stål... Arabarane studerte ivrid den gamle greske litteraturen, især Aristoteles, og dette vekte interesse hos dei for vitenskapelig forskning. Dei grunnla skolar og universitet, bibliotek og observatorium... Dei gjorde mange oppdagingar i naturvitenskap og legevitenenskapen... Dei var og dugande geografer og astronomar, og dei visste at jordkloten hadde kuleform... I bygningskunsten skapte arabarane ein ny stil; særmerkt for stilen er praktfulle søylegangar, svære kuplar, høge, slanke tårn og rike ornament. (Moen 1977, s. 71)

Lovprisingen av arabisk kultur, og da spesielt vitenskap er meget tydelig i læreboken. Araberne blir gjennom teksten og språket virkelig opphevet ved at de klarte utrolige bragder. Tidligere lærebøker nevner noen av disse, men her blir det virkelig lagt frem klart og tydelig at dette var områder hvor den arabiske kulturen virkelig skinte sterkt. *Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870*, omtaler den arabiske kulturen positivt på flere sentrale områder. Det er imidlertid to avsnitt mot slutten som handler om kvinner i den arabiske kulturen. Det gir et helt annet bilde enn de foregående avsnittene.

Kvinnesyntet og kvinnerettigheter innenfor islam eller den arabiske kulturen var ikke et tema som ble tatt opp i lærebøkene fra 1939 og 1959. Begrunnelsen hvorfor dette dukker opp først i læreboken fra 1977, kan trolig skyldes forandringer som hadde hendt innenfor historieskriving. Jeg vil komme tilbake til dette i et senere kapittel.

Frå eldgamma tid hadde skikken med fleire koner vore vanleg i Arabia. Kvinna har hatt ei svært ufri stode og har mått bøye seg heilt under mannen sin vilje. Muhammed gjorde ikkje slutt på mangegifte, men han forbaud å ha fleire enn fire koner. Framleis var kravet at kvinna skulle vere mannen underdanig. (Moen 1977, s. 72)

Dette avsnittet blir en tydelig kontrast når en ser det opp til avsnittet som dreiet seg om arabisk kultur og vitenskap. En vestlig leser vil trolig oppfatte dette som et dypt kulturskille. Hvor vår kulturelle forståelse av hva kvinners rettigheter burde være, står i sterk kontrast til hvordan det var for arabiske kvinner i middelalderen. Det er liten tvil at dette gjør at leseren får en negativ forbindelse til den arabiske kulturen, når det kommer til synet på kvinner. Det er viktig å påpeke at det betyr ikke at forfatteren prøver å sverte arabere eller muslimer ved å vise til dette, men at det trolig er et ønske å legge det frem som fakta. I det neste og siste avsnittet om arabisk kultur, så blir dette kvinnesynet mere nyansert.

Likevel er det grunnlag for å hevde at Muhammed gjorde meir en nokon annan før han for å betre kâra for kvinnene. Kvinna fekk rett til eigdom, som ho sjøl kunne rå med i ekteskapet. Ho fekk ha jentenamnet sitt når ho gifta seg, og ho fekk arverett. Situasjonen til den ugifte kvinna har nok vore langt dårlegere. (Moen 1977, s. 72)

Avsnittet nyanserer synet på kvinners rettigheter, og Muhammeds påvirkning. Det kommer tydelig fram at en kunne ha det litt bedre som kvinne, men at dette var knyttet til ekteskapet. En hadde det bedre som gift kvinne, men som det var skrevet tidligere, måtte kvinnen bøye seg for

mannens vilje. Det blir tydelig fremhevet at ugifte kvinner trolig hadde det vanskeligere enn kvinner som var gift. Forfatteren får frem tydelig at det arabiske samfunnet i middelalderen begrenset kvinners rettigheter til å styre seg selv, men med unntak av gifte kvinner som hadde noe større rettigheter. Fra et vestlig standpunkt, danner denne fremstillingen av kvinners muligheter i det arabiske samfunnet, negative formeninger til muslimer og islam. Når kapitlet om arabisk kultur er over, er det som de tidligere lærebøkene, at muslimsk historie ikke dukker opp igjen før korstogene.

3.3.1 Korstogene

Korstogene har to sider med tekst i læreboken. Muslimer blir nevnt ved fire ulike steder sammen med beskrivelsen av korstogene. Sammenlignet med lærebøkene fra 1939 og 1959, har fokuset på hva det blir skrevet om korstogene endret seg. Det handler mindre om korsfarernes reiser og krigshandlinger, istedenfor står det skrevet om konsekvensene av korstogene.

Araberne let de kristne pilgrimane fare i fred til dei bibelske stadene mot at de betalte ei avgift. Dette vart annleid då eit arabisk krigerfolk fra indre Asia gjorde seg til herre over Det heilage landet. Pilgrimane vart forfølgde og ille misfarne, og vegen vart stengd for dei. (Moen 1977, s. 80)

Dette er den samme forklaringen som vist til i tidligere lærebøker, at en av hovedgrunnene til korstogene var en ny muslimsk folkegruppe som kom utenfra og erobret området hvor kristne pilgrimere reiste. Denne nye folkegruppen stoppet pilgrimmene fra å komme seg til Jerusalem. Måten pilgrimmene blir stoppet blir her også fremstilt som voldelig, lik i tidligere lærebøker. Det kommer deretter en forklaring på hvorfor korsfarerne dro, som ikke er forklart i noen av de tidligere lærebøkene. "Krossferdene var på mange måter rein vesteuropeisk motoffensiv mot islam. Bakgrunnen var politisk oppløsning og ei svekking i den islamske verda" (Moen 1977, s. 81) Her går læreboken rett på å forklare at en stor motivasjonsfaktor var å angripe selve tilhengerne av islam, siden den var en svekkelse i den islamske verden. Dette er en meget vag forklaring, og bygger derfor opp under religionskonflikt som en stor motivator for konflikt. Hva svekkelsen av den islamske verden handler om, er heller ikke forklart. En sitter igjen med et inntrykk av at korsfarerne ønsket hevn, siden det var en "rein vesteuropeisk motoffensiv"? Dette utdraget spiller på religiøs konflikt, uten å tilby en forklaring på hvorfor korsforarne så det

slik.

Resten av kapitlet ser på aspekter ved den arabiske kulturen som korsfarerne møtte i Midtøsten og tok med seg tilbake til Europa. Det ene unntaket er at denne læreboken forklarer en reaksjon muslimene hadde over en handling som korsfarerne utførte.’’ Dei var og med og skjerpa motsetnadene mellom kristne og muhammadanarar. Den harde fremferda mot innbyggjarane i Jerusalem gjorde at det tolerante sinnelaget som muhammedanarane i byrjinga hadde synt dei kristne, vart avløyst av hat.’’ (Moen 1977, s. 82) Dette er første gang en får noe form for innblikk i hvordan muslimene opplevde korstogene. De eldre lærebøkene har ikke hatt noe innblikk fra den siden, men har kun holdt seg til den kristne siden av historien. Dette er noe nytt, som kunne ha kastet et klarere lys på konflikten fra begge sider. Muslimenes syn på dette blir dessverre ikke utdypet noe mer, siden dette er det eneste tilfellet i teksten som viser fra deres side. Resten av teksten angående korstogene, handler i hovedsak om alt korsfarerne opplevde og lærte av muslimsk og kristelig ortodoks kultur. Det er ikke skrevet noe om muslimer eller islam utenom inntrykket deres kultur gjorde på Vest-Europa. Det er derfor som i lærebøkene fra 1939 og 1959, lite skrevet om muslimsk og islamsk historie under temaet korstogene. Et område en ser en tydelig økning i antall sider til muslimsk middelalderhistorie, er hos osmanerne.

3.3.2 Osmanerne

Når en kommer til osmanerne i denne læreboken, er det første en legger merke til sammenlignet med lærebøkene fra 1939 og 1959, at det er nå fire avsnitt i stedet for ett, slik fordelingen er i de bøkene. Det første avsnittet er likt det som står i de andre lærebøkene. Hvor kommer ’’tyrkerne’’ fra, og hva de erobret er innholdet i det første avsnittet. De neste tre avsnittene imidlertid gir mere informasjon om hvem osmanerne var og hva kjennetegnet de.

Under sultan Suleiman nådde tyrkarveldet høgdepunktet ... eit allsidig lovverk vart utarbeidet. Handverk og industri vart fremja, både for å bedre økonomien og for å skaffe våpen og utstyr til hæren. Sultanen hadde eit umåteleg flott hoff, og kunst og diktning fekk stønad. Arkitekturen nådde særleg høyt. Det vart bygd staselege moskear og imponerande verdslege byggverk. (Moen 1977, s. 95)

Osmanerne blir gjennom teksten et levende folk, ikke bare en gruppe som erobret et betraktelig stort område, som også inneholdt restene av det bysantiske riket. Her får leseren et navn knyttet

til de gjennom Suleiman, som under hans styre ifølge læreboken var et høydepunkt for osmanerne. Det blir nevnt et lovverk som var nøye utarbeidet. Utarbeidningen av et lovverk gir et narrativ om et folk som ble mere sivilisert og gikk fremover som et samfunn, noe som setter osmanerne i et mer positivt lys for leseren.

Håndverk og industri blir fremhevet som noe osmanerne drev på med, og viser som med lovverk at det førte til utvikling, siden det skulle styrke osmanernes hæren og økonomien. Kulturelt blir det trukket frem kunst, diktning og imponerende arkitektur, som noe osmanerne var flinke i. Alt dette danner et positivt bilde av et folk som var mere enn bare erobrere de har blitt fremstilt som i tidligere lærebøker. En må derimot indirekte lese at de var muslimer gjennom at de bygde staselige moskeer, siden teksten ikke forklarer at de var muslimer. Osmanerne i denne læreboken blir representert som et folk med egen kultur, ikke bare som erobrere av kristne folkegrupper som de eldre lærebøkene fremstiller de som. Osmanerne blir skrevet om på en ny måte sammenlignet med lærebøkene fra 1939 og 1959, og denne læreboken utvider horisonten ved å se på muslimsk historie utenfor Midtøsten og Europa.

3.3.3 Muslimer utenfor Midtøsten India, Mali, Songhai

En av de store overraskelsene i denne læreboken i sammenlignet med de tidligere bøkene, er at det er skrevet om tre separate områder eller kongedømmer som har en tilknytning til islam i middelalderen. Det første området som ikke var et samlet rike, er India. ‘‘På 700-talet grunnla arabarar eit rike i India, og trengde unna brahmalæra og buddismen i store delar av landet. Frå 1100-talet låg storparten av Nord-India under tyrkisk herredømme med Delhi som hovudstad.’’. (Moen 1977, s. 97) Dette bryter med den tidligere fremstillingen av islam i lærebøkene hvor omtale av islam utenfor Midtøsten er knyttet til Spania, Sicilia og Balkan. Alle disse områdene er i Europa, og derfor også nærmere den vesteuropeiske kulturen, som disse lærebøkene blir skrevet ut ifra. India, Mali og Songhai er alle områder som er utenfor den europeiske konteksten. Dette er med å breie ut horisonten til leseren, og deres forståelse for hvor islam er og hvordan religionen spredte seg til ulike områder.

Går en tilbake til India, kommer islam først dit under den islamske ekspansjonen. Geografisk gir dette mening med at araberne ekspanderte i nesten alle retninger, inkludert østover mot India. Denne ekspansjonen som nevnt i læreboken førte at flere gikk over til islam

fra brahmalæren og buddhismen. For å trekke de historiske linjene er dette viktig for leseren av læreboken å få med seg, for å forstå den moderne situasjonen på det indiske subkontinentet. Den muslimske innflytelsen i dette området er hva som vil føre til at når britene bryter opp og forlater India, så deles landet opp i tre separate stater. Disse er dagens Pakistan og Bangladesh som er i hovedsak muslimske, og India som har en rekke religioner og etniske grupper, men hvor hindu er den viktigste. Ved å trekke inn India og islam, breier læreboken ut muslimsk historie, til å inneholde mer enn bare Midtøsten og Europa.

Malis forbindelse til islam skiller seg ut når det kommer til hva som har blitt representert i lærebøkene. Mali i motsetning til de andre muslimske områdene skrevet om i lærebøkene, ble ikke erobret av araberne, for deretter å konvertere til islam. Mali hadde et herredømme over store deler av Vest-Afrika, hvor de styrte over handelen i de områdene. Denne handelen strakte seg langt utenfor deres egne grenser, som førte til: "Det var mange arabiske handelsfolk i dei viktigaste byane" (Moen 1977, s. 99) Araberne som selv var ivrige handelsmenn begynte derfor å handle med Mali. Mali oppnådde derfor økonomisk og kulturell kontakt med araberne som førte til at Mali-kongene konverterte til islam på 1200-tallet. (Moen 1977, s. 99) Her igjen ser en hvordan historien til islam blir breiet ut, ved at den islamske troen i dette tilfellet kom gjennom et kulturelt møte, ikke gjennom erobring. Dette gir et positivt lys på islam, ved at de gjennom kultur kunne påvirke andre til å bli en del av deres tro istedenfor gjennom erobring. Mali er et tilfelle av religiøs spredning av islam gjennom handel, men en kan også nevne Indonesia som et annet eksempel på dette. Det maliske riket derimot ville ikke bli stående, siden Songhai et naborike endte opp med å erobre de på 1400-tallet. (Moen 1977, s. 99)

Songhai videreførte det å ha en muslimsk leder som Mali hadde. "Kring 1500 var Muhammad 1. sultan av Songhai. Etter ei pilgrimsferd til Mekka tok han tittelen kalif av Songhai. I hans regjeringstid vart islam utbreidd over heile Vest-Afrika, og Songhai fekk ei blømande kulturutvikling". (Moen 1977, s. 99) Songhai selv om de erobret Mali, videreførte islam og spredte det videre i Vest-Afrika. Det var samtidig også ei kulturell blomstringsperiode som forteller at dette muslimske riket også var mere en bare erobrere. Historien til Mali og Songhai i læreboken er med å ekspandere historien om islam i middelalderen. Den gjør det både ved å være utenfor Europa, og at islam ble den lokale religionen gjennom kulturelt møte istedenfor erobring. Denne læreboken derfor skiller seg tydelig fra de tidligere lærebøkene i

hvordan muslimer og islam blir portrettert. Et område denne boka også skiller seg ut er ved illustrasjoner og bilder.

3.3.4 Kart og illustrasjoner

Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870, viser allerede ved de to første sidene om muslimsk middelalderhistorie en økning i bruk av illustrasjoner fra tidligere lærebøker. De to første sidene inneholder tre illustrasjoner knyttet til muslimsk kultur og religion. En av de viser muslimenes fadervår på arabisk, og et annet viser islams trosbekjennelse også på arabisk. Sammenligner en dette med lærebøkene fra 1939 og 1959, er dette første gang det arabiske skriftspråket er representert i lærebøkene. For leserne gir dette et kulturelt innblikk i det arabiske språket, som også er språket den islamske troen er skrevet i. Illustrasjonene gir en økt forståelse for religionen islam, som kristendommen har både et eget fadervår og trosbekjennelse. Begge illustrasjonene gir derfor innblikk i arabisk skriftspråk og islam, noe de eldre lærebøkene ikke gjorde gjennom sine illustrasjoner. Den tredje illustrasjonen, er en tegning av pilgrim�er i Mekka som besøker helligdommen Kaba. Denne illustrasjonen får frem noe sentralt i islamsk tro, som er viktigheten av Mekka og Kaba for muslimer. Islamsk tro, Mekka og Kaba har blitt skrevet om i tidligere lærebøker, men denne læreboken gjennom sine illustrasjoner gir en økt kulturell og religiøs forståelse av islam.

De tre resterende sidene i læreboken om araberne og oppstandelsen av islam, inneholder et kart og et bilde. Kartet dekker en hel side i læreboken, som avbilder den største utstrekning av det arabiske riket. Det blir ikke forklart på kartet at dette store riket ble i hovedsak anskaffet ved erobringer. Kartet er klart og oversiktlig, men skjuler realiteten at store deler av dette arabiske riket var dannet på grunnlaget av erobring. Det siste bildet i kapitlet, er av den storslagne arkitekturen i Alhambra. Bruk av bilder som viser den vakre arkitekturen til muslimene er noe lærebøkene fra 1939 og 1959 også anvender. Alle oppnår den samme effekten, ved at det setter muslimenes arkitektur og kultur i et positivt lys.

Når det kommer til korstogene, er det kun en illustrasjon. Illustrasjonen viser detaljert ulike beleiringsutstyr som ble anvendt under beleiringen av et festningsverk. Det forklares at dette kunne være hva som ble anvendt under en typisk beleiring i korstogsperioden. Utenom dette formålet, gir ikke illustrasjonen noe mer informasjon. Korstogene i denne læreboken som i lærebøkene fra 1939 og 1959, har ingen illustrasjoner eller bilder som kan knyttes opp til

muslimsk historie. Det samme mønstret kan en også se når det kommer til osmanerne. Osmanerne har fått større plass i teksten i denne læreboken, men som de tidligere lærebøkene er det ingen bilder eller illustrasjoner som viser til osmanerne. India som var et av de nye områdene hvor muslimsk middelalderhistorie ble trukket inn, har heller ikke noen bilder eller illustrasjoner.

Avsnittene som omhandler Mali, har en illustrasjon som er en tegning av byen Timbuktu. Under bildet er det en tekstforklaring om påvirkningen av byggestilen i byen fra araberne. ‘‘På 1300-talet let ein herskar i handelsbyen Timbuktu i Mali ein arabisk arkitekt få oppføre moskear i byen. Tegl var innført som byggjemateriale i staden for stampa leire’’. (Moen 1977, s. 99) Illustrasjonen med den tilhørende teksten, forteller en historie om kulturell utveksling mellom arabere og Mali. Arabernes byggekunst blir igjen fremstilt positivt, ved at de innførte et nytt byggjemateriale til Mali. Arabernes arkitekter fremstilles også for å være ettertraktet på grunn av deres ferdigheter. Når teksten i læreboken går over til Songhais historie, er det igjen ingen bilder eller illustrasjoner.

Når det kommer til den totale brødteksten som angår muslimsk middelalderhistorie, er den som lærebøkene fra 1939, og 1959 lavere enn de tolv sidene som først antatt. Den totale brødteksten ender opp med å være rundt åtte og en halv side. Dette er betraktelig mindre enn tolv sider, men er betydelig mere enn lærebøkene fra 1939 og 1959. Når det sammenlignes med det totale antall sider av middelalderhistorie i denne læreboken, representeres muslimsk middelalderhistorie i snitt hver femte side. Dette betyr at denne læreboken skiller seg tydelig ut fra de eldre lærebøkene, som i snitt hadde muslimsk middelalderhistorie på hver tiende og åttende side.

Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870, viser tydelige brytninger med lærebøkene fra 1939 og 1959. Det første som allerede vist er den totale mengden med muslimsk middelalderhistorie som blir lagt frem i boken. Det blir et tydeligere økt fokus på kultur og kvinnehistorie. Det er færre fremstillinger av muslimer eller islam som voldelig. Horisonten for muslimsk historie blir utvidet ved å trekke inn India, Mali og Songhai. Jeg vil gå dypere inn på de diskursive implikasjonene for dette i en egen del, men det er klart at det er noen brytninger en ser i denne læreboken.

3.4 Vegar til vår tid 1 Lærebok Noregs- og vershistorie før 1850, VK1 1995

En oversikt over antall sider med muslimsk historie i middelalderkapitlene i denne læreboken kan ikke utføres slik som de tidligere lærebøkene. Dette kommer av at denne læreboken har lagt opp sine kapitler delvis tematisk, istedenfor kronologisk. Store deler av islamsk middelalderhistorie, har fått sitt eget kapittel i boken, istedenfor å være en del av et eget middelalderkapitlet. Derfor kan en ikke som i de eldre lærebøkene, se på hvor mange sider av det totale middelalderkapitlet i boken som inneholder muslimsk historie. En kan derfor kun vise til de totale sidene i boken som inneholder muslimsk middelalderhistorie fra tidsepoken ca. 500-1550. Dette omfanget er på femten sider. Dette er en økning på tre sider sammenlignet med læreboken fra 1977.

“ Arababarane og islam ” (Benedictow 1995, s 121) er kapitlet som introduserer tolv sider med muslimsk middelalderhistorie. Det starter først med å forklare arabernes historie før profeten Muhammed.

Den knappe tilgangen på vatn og beitemarker førte til hyppige krigar. Ørkennomadane overfall ofte oasane eller kravde skattar av dei bufaste folka der. Ørkennomadane utvikla derfor ein sterk krigarkultur (Benedictow 1995, s 121)

Det å forklare at araberne var et krigers folk er noe en ser flere ganger i lærebøkene, men det forfatteren har gjort annerledes her er forklaringen bak. Tidligere lærebøker forklarte kort at ulike nomadiske stammer var i konflikt med hverandre, men ikke noen bakgrunn til hvorfor de var det. Forfatteren i denne boka får frem bakenforliggende årsaker som ressursmangel, som en forklaring på hvorfor araberne utviklet en krigerkultur. En forklaring på hvorfor de var krigerske, anses som bedre enn at en folkegruppe er krigerske av natur, noe som setter de i et dårlig lys. Resten av teksten fram til profeten Muhammed, handler om arabernes rolle som handelsmenn som brakte varer mellom Øst-Asia og Europa.

Størsteparten av teksten knyttet til profeten Muhammed er om hans liv. Forfatteren av denne læreboken gir en detaljert beretning av de viktigste hendelsene i Muhammeds liv. Teksten fremstår som nøytral i sin fremstilling av Muhammed, men en setning i læreboken setter han i et meget positivt lys. “Studiet av livet til Muhammed viser at han hadde store evner, ikkje berre som profetisk forkynnar, men også som politisk leiar og militær strateg” (Benedictow 1995, s 123) Profeten Muhammed blir fremstilt som et brilliant individ, som mestret ikke bare det å være

forkynner for en ny religion, men også det politiske og militære. Inntrykket denne læreboken gir av Muhammed er tydelig den mest positive, sammenlignet med bøkene fra 1939, 1959 og 1977. Muhammed blir det skrevet om en gang til i læreboken angående kvinner i islam, men Muhammeds påvirkning på kvinners rolle i islam kommer en tilbake til.

Det neste temaet som blir gjennomgått i læreboken er arabernes ekspansjon. Forfatteren anvender en tydelig årsak virkning fremstilling, for å forklare hvordan araberne lyktes med den store ekspansjonen. Dette gjør at teksten bruker få forenklinger av historien, som fører til at det blir færre setninger og ord som setter muslimene i enten et positivt eller negativt lys. Fremstillingen er i det store og hele nøytral, utenom en setning. ‘‘Jødar og kristne fekk stort sett leve i fred om dei betalte skatt. Folk med andre trusoppfatningar blei derimot hardt behandla’’. (Benedictow 1995, s 125) Forfatteren legger frem at muslimene forskjellsbehandlet basert på religion. Forskjellsbehandlingen favoriserte jøder og kristne, som forklares tidligere i læreboken at Muhammed hadde møtt og blitt inspirert av jødedommen og kristendommen før han dannet islam. (Benedictow 1995, s 123) Den harde behandlingen av mennesker med en trosoppfatning som ikke var abrahamittisk, setter muslimene i et negativt lys som farger de som intolerante. Det er ikke noe forklaring på hva denne harde behandlingen var, men sammenligningen med behandlingen av jøder og kristne, skaper det et dystert bilde. Muslimene fremstår derfor som mindre tolerante ovenfor andre kulturer i denne læreboken, sammenlignet med læreboken fra 1977.

Neste del av kapitlet handler om den økonomiske utviklingen som ble oppnådd i det nye arabiske riket. Det trekkes frem at araberne utvidet jordbruket, økte produksjonen av ulike typer tekstiler, lagde sine egne mynter osv. Hvordan dette var mulig oppsummeres i det siste avsnittet om arabernes økonomiske utvikling.

Arabarane la forholda til rette for at dei høgt utvikla områda i riket kunne blomstre.

Kjennskapen til ny teknologi og nye produkt spreidde seg lett i det store riket. Men det arabarane sjølv stod for, var først og fremst ein velutvikla kjøppmannskultur som hjelpte fram utveklinga av varar gjennom riket. (Benedictow 1995, s 126)

Araberne blir fremstilt positivt på flere måter i dette avsnittet. De var flinke til å legge til rette for at riket kunne begynne å vokse. De tok til seg og anvendte ny kunnskap og teknologi som sammen med nye produkter ble spredt i det nye riket. Denne viljen til å ta til seg ny kunnskap og

teknologi viser til en progressiv samfunnsutvikling, som gjør at leseren får et positivt syn på det arabiske samfunnet som utviklet seg. Det tas frem at arabernes egen kjøppmanskultur hjalp til med utviklingen av handelsvarer gjennom riket deres. Dette får frem at det var ikke slik at araberne selv kun tok inn noe nytt, men brukte sin egen kulturelle styrke for å holde dette riket sammen gjennom handel. Leseren får forståelse for at arabernes egen kultur var verdifull og nyttig i det nye riket de dannet, som gir et godt inntrykk av araberne. Hele delen i kapitlet om arabernes økonomiske utvikling gir et positivt bilde av araberne.

Det kommer deretter en kortere del i kapitlet om kalifatet, som gir en mørk fremstilling av kalifene som var lederne av det arabiske riket.

Her får vi eit karakteristisk bilete av kalifdømmet: Rikhaldige harem vakta av evnukkar, overdådig livsstil og nådelaus hovedkutting. Harun al Rashid drap bror sin for å bli kalif. ... Kalifane utøvde makt som tyrannar, og dei levde eit liv i vidkjend luksus (Benedictow 1995, s 127)

Kalifene som var verdslige og religiøse lederne for hele det arabiske riket, blir fremstilt som blodtørstige tyranner som levde et liv i enorm luksus. Denne fremstillingen kaster en svært negativ skygge over kalifene. Hvor skadelig denne negative fremstillingen er for muslimer og islam kan være diskutabelt. Kalifen var den øverste verdslige og religiøse lederne for alle muslimer innenfor det arabiske riket, og kan derfor tenkes at hvordan han fremstilles er viktig siden han representerer islams øverste autoritet. En kan også tenke at hans fremstilling har liten påvirkning på synet av den vanlige muslim, siden han levde et liv som eliten på toppen, adskilt fra livet de fleste muslimer levde. Jeg vil si at hans fremstilling har en liten negativ effekt av synet på muslimer og islam, men at de som leser dette forstår at kalifen ikke representerer den gjennomsnittlige muslim.

Etter kalifene går det over til kvinner i islam med overskriften: 'Hus og harem. Kvinneliv slik profeten ønsket det'' (Benedictow 1995, s 127) Denne overskriften gir inntrykket at kvinnene i islam ikke bestemte over sin egen rolle i samfunnet, siden det allerede var forutbestemt av profeten Muhammed. 'Hus og harem'' fremstiller at kvinnenes rolle var i hjemmet, og det å være en del av et harem sammen med andre kvinner. Fra et vestlig kulturelt standpunkt, danner dette et negativt bilde av islam. Forfatteren bruker en og en halv side av kapitlet på å gå dypere inne på kvinners liv og rolle innenfor islam. Dette er betraktelig mer en

læreboken fra 1977, som var den første læreboken som tok opp kvinners liv og rolle i islam.

Forfatteren legger frem informasjonen om kvinnene i islam på en faktisk måte, men nesten alt som er skrevet står i sterk kontrast til vårt eget vestlige samfunn. Dette fører til at fremstillingen skaper en annerledeshet, hvor muslimer fremstår som noe annerledes enn nordmenn.

Muhammed hadde ikkje eigen bustad, men veksla mellom husa til konene. I muslimsk rettslære blei denne ekteskapelege skriftordninga grunnlaget for regelverket for harem. Muhammed hadde også fleire konkubiner (andrerangs hustrer) som budde andre stader i Medina. ... Ekteskapsalderen for kvinner i Arabia var låg. Muhammed fullbyrda ekteskapet med yndlingskona Aisha da ho var ni år gammal. Denne alderen blei derfor i islamsk rettslære sett som nedre ekteskapsalder for jenter, mens den tilsvarande alderen for gutar var tolv år. (Benedictow 1995, s 128)

Fra et vestlig standpunkt, fremstår den kvinnelige rollen i utraget som noe meget fremmed. Profeten Muhammeds kvinnesyn som legger grunnlaget for hvordan samlivet er forstått i koranen, kolliderer med den moderne vestlige oppfatningen som fører til at Muhammed og islam blir satt i et dårlig lys. Når forfatteren trekker frem eksemplet med Aisha som var ni år gammel når hun ble giftet bort til Muhammed, kaster dette en mørk skygge over Muhammed. Denne hendelsen satte også den nedre ekteskapsalderen for jenter innenfor islam. Avsnittene i læreboken som omhandler dette temaet bruker et nøytralt språk, og derfor ikke direkte fremstiller dette som noe negativt språklig sett. Problemet kommer av at leserens trolige norske verdier, vil fargelegge et negativt bilde av profeten Muhammed og islam, siden det som fremstilles ikke passer inn i den norske forståelsen av kvinnerollen.

Selv om språket forfatteren bruker er nøytralt, er det et tilfelle hvor en sammenligning mellom islamsk lov og loven i kristne Europa gir et litt annet bilde. "Etter islamsk lov har faren rett til å gjere avtale om ekteskap på vegner av umyndige barn og utan samtykkkje frå dei. Både romarretten og kyrkjeretten i mellomaldaren sette forbud mot slike avtaler." (Benedictow 1995, s 128) Dette er et kapittel som nesten eksklusivt handler om araberne og islam, hvor europeisk historie sjeldent blir trukket inn. Europeisk eller kristen historie blir her trukket inn som en sammenligning oppe imot islamsk lov. Denne sammenligningen virker kun til å være der for å vise en slags europeiske eller kristen moralsk overlegenhet. I vesten vil nokk de fleste mene at

arrangert ekteskap på vegne av sine barn er feil. Måten forfatteren har satt opp disse to setningene etter hverandre, får det til å virke som at den europeiske eller kristne moralen er den rette. Det er ingen videre forklaring om romerretten eller kirkeretten etter de setningene, som gjør at inkluderingen av de virker kunstig. Romerretten og kirkeretten dukker kun opp i dette avsnittet for å danne et bilde av den europeiske og kristne kulturen som overlegen som har forbud mot arrangert ekteskap. Dette fører til at den islamske loven blir av forfatteren satt i et negativt lys, siden den blir sammenligning med noe som kulturelt speiler det norske synet på arrangert ekteskap.

Regler for skilsmisse i et muslimsk ekteskap blir tatt opp, hvor det legges tydelig frem hvor stor makt mannen har i forholdet. Forfatteren skriver om dette på en nøytral måte, men det blir igjen setninger som kolliderer med den norske kulturen. ‘‘Mannen har etter Koranen rett til å rettleie kona eller konene sine, og han har rett til å straffe trassige koner fysisk.’’ (Benedictow 1995, s 128) Dette som tidligere setter islam i et dårlig lys, selv om forfatteren fremstiller det som nøytral fakta. Når det kommer til tilsløringen av kvinner, kommer det frem at dette skyldes Muhammed og hans behandling av hans koner hvor han krevde tilsløring. Det som skiller dette fra mye av forklaringen tidligere, er den siste setningen i avsnittet som setter det i kontekst. ‘‘Bruk av slør hadde da lenge vore utbreidd i ein del område.’’ (Benedictow 1995, s 128, 129) Dette er viktig siden det viser at denne kulturelle tradisjonen ikke var noe som plutselig dukket opp med islam, men var normalt i området lenge før Muhammed. Dette fremhever et problem som ofte dukker opp i forklaringen av islam i denne læreboken og i de eldre lærebøkene. Skillet mellom den arabiske kulturen og religionen islam fremstilles ofte vag og forvirrende. Det forklares at bruk av slør var vanlig i området lenge før Muhammed gjorde det vanlig, som gir en tilknytning mellom arabisk kultur og islam. Derimot i andre tilfeller som ekteskap, skilsmisse osv. Er det ingen avklaring om dette er noe som også stammet fra arabisk kultur som ble en del av islamsk tro, eller om det var noe helt nytt som Muhammed innførte. Slik det ofte fremstilles i lærebøkene, virker det som at det var islam som innførte et strengt og diskriminerende regime ovenfor kvinner, uten at det nevnes at dette kvinnesynet var basert på kulturen som var til stede før Muhammed grunnla islam. Religionen islam blir fremstilt til å være langt mer kvinnefiendtlig, når det kulturelle bakteppet for hva som var normen før islam ikke er til stede i teksten.

En ting som lærebøkene fra 1938, 1959 og 1977 har er et felles fokus på, er viktigheten

av arabernes utvikling og videreføring av vitenskap, men denne læreboken har en annen vinkling på dette. “ Arabarane etablerte eit kjemperike med samordna politisk styre og eit fellesspråk, og skapte dermed eit rike der ulike kulturar kunne møtast og smelte saman. ... Det arabiske riket blei altså ein kulturell smeltedigel.” (Benedictow 1995, s 130) Forfatteren trekker frem et poeng om det arabiske riket var som en kulturell smeltedigel. Det danner et positivt syn av araberne som var åpne, og tok til seg andre kulturer. Forfatteren er ikke i noe stor grad positiv til hva muslimer bidrog vitenskapelig innenfor denne smeltedigelen av en kultur. “ I det store og heile stod muslimske filosofar, vitskapsmenn og medisinarar for få originale tilføyningar til den kulturarven som på denne måten blei deira.” (Benedictow 1995, s 130) Det virker som at forfatteren prøver virkelig å gå ut av sin vei for å poengtere hvor lite muslimene eller araberne bidro, siden i en egen liten tekstboks på samme side står følgende: “ Men dei arabiske orda tilslører at berre noke få av dei store bidragsytarane til muslimsk vitskap desse hundreåra var arabarar.” (Benedictow 1995, s 130) Muslimer og da spesielt den arabiske folkegruppen blir satt i et negativt lys av forfatteren. Det virker ikke som en tilfeldig liten benevnelse, men noe forfatteren virkelig ønsker å få frem at deres bidrag til vitenskapen ikke var stor. Det danner et bilde av araberne, som lite intelligente eller siviliserte, siden forfatteren forteller at de bidro minimalt til vitenskapen.

Når det kommer til kunst og arkitektur, legger forfatteren frem et mer positivt bilde av muslimer. “ Muslimske kunstnarleg skapartronge fann i staden uttrykk gjennom musikk, kunsthåndverk, utsmykkingskunst, teppe og bøker, og ikkje minst gjennom ein vakker og storfelt byggjekunst”. (Benedictow 1995, s 130, 131) Muslimenes byggekunst er noe flere av de eldre lærebøkene tar opp og hyller, men denne boken trekker inn et breiere spekter av kunst og kultur en tidligere bøker. Dette setter et positivt lys på muslimsk kultur, ved å vise til den kulturelle bredden. Denne læreboken har satt av over et titall sider til et eget stort kapittel om araberne og islam, korstogene på en annen side får ikke en egen overskrift.

3.4.1 Korstogene

Temaet korstogene dukker opp i det siste avsnittet av kapitlet som omhandler araberne og islam. “Kalifatet bryt saman” (Benedictow 1995, s 131) er overskriften til et par avsnitt som omhandler både indre stridigheter som ender med å splitte det arabiske stor riket, og korstogene.

Eit anna uttrykk for at det kristne Europa no hadde kommet på offensiven, var krosstogsrørsla. Krossferdene hadde som mål å vinne tilbake Det heilage landet fra muslimane. Dei kom i gang i 1095, og dermed starta ein periode på 200 år med stadige kristne invasjonar i det islamske Midtausten. I 1099 klarte krossfararane å ta Jerusalem – målet var nådd! Det militære initiativet var altså gått over fra Austen til Vest-Europa (Benedictow 1995, s 132)

Dette avsnittet, pluss en forklaring på vanskeligheter med å få frem forsyninger og forsterkninger til korsfarerne er alt det står om korstogene i denne læreboken. Dette er problematisk på flere måter. Det første er at dette er meget kortfattet, spesielt i en lærebok som ofte tyder til detaljene. Det andre er at i et kapittel som har dreiet seg om araberne og islam, kommer det plutselig inn en lengre del om kristne korsfarere. Det kan knyttet inn til overskriften om kalifatet som bryter sammen, men denne tilknytningen er ikke tydelig nokk. Det tredje er mangelen på innvirkningen korstogene hadde på muslimene. Det fremstilles kun fra et vestlig standpunkt i hva korsfarerne oppnådde, det at Jerusalem ble erobret blir poengtert med et utropstegn. Dette gir et inntrykk av at forfatteren trekker frem dette som noe positivt. Denne læreboken nevner ikke noe voldelige handlinger korsfarerne utførte mot innbyggerne i Jerusalem når de erobret byen, som lærebøkene fra 1939, 1959 og 1977 gjorde. Korstogene er kun belyst fra et europeisk standpunkt, og bidrar ikke noe til forståelsen for hvordan muslimene selv opplevde det å bli invadert og i noen områder okkupert i 200 år. Korstogene danner ikke noe negativt bilde av muslimer eller islam i denne læreboken, men det bidrar heller ikke til å få en forståelse av muslimenes situasjon under korstogene. Etter korstogene går ikke læreboken inne på muslimsk historie før et stort kapittel om Asia, som trekker inn muslimsk historie i India.

3.4.2 India

Kapitlet trekker de lange linjene om Indias historie, og derfor er det ikke viet mye plass til muslimsk historie, men det er til stede. “ Frå 1000-talet trengde muslimske erobrarfolk inn på subkontinentet, og muslimsk religion fekk utbreiing i fleire område. Det er bakgrunnen for at vi i dag har to muslimske statar på den indiske halvøya, Pakistan og Bangladesh” (Benedictow 1995, s 383) Forfatteren forklarer som læreboken fra 1977, at islam ble innført i India gjennom erobring. Dette er ikke noe nytt, men det som denne læreboken gjør er å trekke linjene opp til vår

egen tid. Ved å forklare at Pakistan og Bangladesh som stater eksisterer på grunn av denne tilknytningen tilbake til muslimsk middelalderhistorie i India, gir muslimsk historie relevans for å forstå vår egen tid. Dette får muslimsk historie til å fremstå som viktig.

Læreboken går ikke i dyp detalj om de ulike muslimske gruppene som dannet riker i India. Det tas frem at som erobrere var fåtallig, men utnyttet ressursene de kunne presse ut av lokalbefolkningen. Dette fremstilles ikke som noe spesifikt ved at de var muslimer, men at det var en vanlig praksis for erobrere. (Benedictow 1995, s 383, 386) Utenom å være erobrere blir det skrevet at den muslimske erobrer gruppen Mogulane, brukte sin store rikdom på å utvikle handel og håndverk. ‘‘ Både stor mogulene sjøl og dei rikaste stormennene opprette egne verkstadar, der dei dyktigaste meistrane overgjekk kvarandre i storarta handverkskunst’’ (Benedictow 1995, s 387) Dette viser at de muslimske lederne investerte i kunst, og prøvde å utvikle dette videre ved å opprette egne dedikerte verksted til dette formålet. Når forfatteren viser viljen til å sponse og utvikle kunst, setter det de muslimske lederne i et godt lys. Utenom disse områdene er det ikke skrevet mye mer om de muslimene i India, og boken trekker ikke inn andre muslimske områder utenfor Europa og Midtøsten. Siste muslimske middelalderhistorien som trekkes inn, er som i tidligere lærebøker osmanerne.

3.4.3 Osmanerne

Tonen læreboken setter for hvordan den osmanske historien blir fortalt, kan en se i overskriften: ‘‘Tyrkarane kjem’’ (Benedictow 1995, s 405) Overskriften sammen med innholdet i de to avsnittene, fremlegger en historie om ‘‘tyrkerne’’ som kommer og angriper Europa.

Merkeleg nok tok den europeiske ekspansjonen mot andre kontinent til på ei tid da Europa sjølv var utsett for angrep for første gong på 500 år. Fra søraust storma tyrkarane fram. I 1453 tok dei Konstantinopel, som no blei heirande Istanbul, og gjorde dei siste restane av Austromerriket til historie. Dei drog vidare mot Balkan og tok dei områda som i dag er Romania, Hellas, Bulgaria og Serbia. Så strøymde dei vidare mot sentral-Europa. Først erobra dei store delar av Ungarn. Derifrå drog dei mot Wien (1529), som dei ikkje greide å hærsetje da, og heller ikkje i siste forsøk i 1683. (Benedictow 1995, s 405)

Hele dette avsnittet forteller leseren en ting, "tyrkerne" var erobrere som truet Europa med erobringer fra Istanbul til Wien. De blir fremstilt som ekstra truende, siden det var et angrep på "selve Europa for første gang på 500 år". Ordbruk som "storma tyrkarane fram" og "strøynde dei vidare mot sentral-Europa" danner et bilde av osmanerne som noe forferdelig som hadde som mål å ødelegge Europa. Dette er ikke et forsvar for at de ikke erobret disse områdene, men måten det fremstilles gjør at osmanerne blir satt i et negativt lys. Det får også effekten av at det danner et "oss" og "de". "De" osmanerne angriper "oss" europeerne, er narrative som kommer frem i dette avsnittet. Dette fremmedgjør osmanerne som en fiende av Europa, og derfor også danner et fiendebilde av muslimer som osmanerne var.

Nesten hele teksten om osmanerne omhandler de som erobrere av kristne europeiske områder. Det er et unntak hvor osmanernes påvirkning på Balkan enda er der i dag. "Balkan har framleis minoritetar av tyrkarar i Bulgaria og mange andre muslimar med slavisk og albansk bakgrunn." (Benedictow 1995, s 405) Dette gjør osmanernes historie relevant til vår egen tid. Ved å gjøre det relevant blir det samtidig viktigere, som igjen betyr at muslimsk middelalderhistorie blir ansett som mer viktig. Dette er unntaket i en tekst som preges av en fremstilling av et erobrende folk som skal ta Europa. Det er ingen forklaring hvor det osmanske riket strakte seg, utenom en eroblingsferd fra Istanbul til Wien, som utelater Midtøsten og Nord-Afrika. Det er ingen forklaring hvordan deres kultur var eller kjente historiske figurer. Osmanerne kalt "tyrkere" i denne læreboken er erobrere som angrep Europa og satte et religiøst inntrykk på Balkan. Dette danner et negativt bilde av de muslimske osmanerne, og når det kommer til et maleri fra deres egen samtid som brukes i læreboken, er det også en negativ fremstilling av dem.

3.4.4 Kart og illustrasjoner

Kvaliteten og mengden av kart og illustrasjoner er noe en ser har økt fra de tidligere lærebøkene. Det brukes flere bilder og illustrasjoner som stammer fra samtiden forfatteren forteller om. Dette fører til at det blir mere relevant, siden det viser hvordan mennesker fra den tidsepoken representerte sin egen levetid. Dette gir også et innblikk i kulturen til personen som lagde et maleri for eksempel.

Når det kommer til å bruke maleri for å representere noe historisk, kan en først se på bilde og illustrasjonsbruk til kapitlet om osmanerne. Den osmanske historien som forklart

tidligere omhandler i hovedsak de som erobrere. Det er kun en illustrasjon som er om de et maleri, som viser at de blir beseiret ved Wien. I dette maleriet avbildes tyske riddere som store krigere, og foran de ligger flere døde osmanske soldater. Den ene valgte illustrasjonen i et underkapittel som omhandler osmanere, viser at de dør i et tapende slag mot Europeerne som forfatteren påpeker. (Benedictow 1995, s 405) En illustrasjon knyttet til osmansk historie kunne vist til kultur, en kjent historisk person som en sultan, eller et byggverk i Istanbul, men valget er å vise osmanere som blir drept av europeere. Dette forsterket budskapet fra teksten, at osmanerne var et erobrer folk som ble stoppet av europeerne. Dette setter osmanerne i et mørkt lys som et forferdelig erobrerfolk som erobret kristne områder, men ble endelig stoppet ved Wien som maleriet avbilder. Muslimske historie gjennom osmanerne både i tekst og illustrasjon setter de i dårlig lys for leseren av denne læreboken.

Korstogene har ikke et eget kapittel dedikert til temaet, men det er avbildet en illustrasjon fra 1400-tallet, som viser beleiringen av Jerusalem. (Benedictow 1995, s 131) Illustrasjonen viser tydelig korsfarerne, men det er vanskelig å se de muslimske forsvarerne en noe annet en små strekfigurer i bakgrunnen. Erobringen av Jerusalem som har blitt fremstilt som blodig i lærebøkene fra 1939, 1959 og 1977, kommer ikke frem i denne illustrasjonen som det heller ikke gjorde i teksten. Illustrasjonen i seg selv gir et innblikk i hvordan på 1400-tallet forestilte seg beleiringen og hvordan kunst var på den tiden som er bra å ha med i en lærebok.

Til sammen har kapitlet om araberne og islam ni illustrasjoner i form av bilder, kart og malerier, hvor illustrasjonen fra korstogene allerede er nevnt. Det som skiller seg ut utenom antall illustrasjoner, er at forfatteren har tatt med en oppgave som går under ‘‘Spørsmål til kjeldene’’. ‘‘Kva fortel bileta i dette kapitlet om arabisk kultur, teknologi og handel? Diskuter korleis bilete kan brukast som kjelder.’’ (Benedictow 1995, s 133) Denne oppgaven hvis brukt av en lærer, kan gi bildene en større rolle i å formidle og drøfte muslimsk historie. Oppgaven gjør ikke bildene i boken plutselig bedre, men den giret økt potensiale for læreutbyttet en kan få fra bildene.

Bildene i kapitlet kan deles i tre, illustrasjoner og malerier fra fortiden, moderne bilder og et kart. Kartet viser hvordan den arabiske ekspansjonen utartet over tid, og samtidig viser noen europeiske riker som eksisterte i samtiden med ekspansjonen. (Benedictow 1995, s 124) Det er ikke mye å påpeke om kartet utenom at det er klart og oversiktlig, som gir leseren et godt inntrykk av hvor stort området araberne erobret var. Det hjelper også ved å vise til viktigheten av

muslimsk historie, når det arabiske rikets omfang var så stort. Kartet gjør derfor en god jobb i illustreringen av muslimsk middelalderhistorie.

Fire illustrasjoner som anvendes i kapitlet er fra middelalderen, hvor to er knyttet til det religiøse og to er knyttet til arabernes handelskultur. Den første religiøse illustrasjonen er en innskrift av et tekstutdrag fra Koranen, skrevet på 800-tallet. (Benedictow 1995, s 120, 121) Denne illustrasjonen oppnår det samme som noen av illustrasjonene i læreboken fra 1977, som er å vise hvordan det arabiske skriftspråket ser ut. Det viser forbindelsen mellom det arabiske skriftspråket, og islam hvor koranen er skrevet på arabisk, og blir lingua franca i den muslimske verden. Den andre religiøse illustrasjonen er et miniatyrmaleri som viser profeten Muhammeds ferd til himmelen. (Benedictow 1995, s 123) Muhammeds ansikt er skjult og han er omringet av engler. Hvorfor Muhammeds ansikt er skjult nevnes ikke, som kunne vært en mulighet til å lære om islam og forbud av å enten vise Muhammeds ansikt eller avbildning av mennesker. Englene på maleriet knytter opphavet til islam inne til jødedommen og kristendommen, som har det samme opphavet og hvor engler er en del av religionen. Begge de religiøse illustrasjonene gir et lite innblikk i islam, og en bedre forståelse av muslimsk middelalderhistorie.

Illustrasjonene som viser til arabisk handelskultur, stammer begge fra samme bokmaleri fra 1237. (Benedictow 1995, s 122, 126) Første illustrasjonen viser arabiske handelsmenn som reiser i en karavane med sine kameler. Bildet gir en god kulturell fremstilling av hvilke klær de brukte, og en ser også bruk av noe form for blåseinstrument i bildet. Det bygger også videre på hvor viktig handel var for araberne. Den andre illustrasjonen av arabisk handel bringer frem mye av det samme, men istedenfor kameler som frakter varer er det et skip. Dette utvider horisonten og virksomheten til araberne strakte seg også til handel på havet. Disse illustrasjonene gir en visuell representasjon av muslimsk kultur, som fører til at leseren får en bedre forståelse av muslimsk historie.

De tre bildene i boken som er tatt fra vår egen tid, representerer ulike sider av islamsk religion og kultur. Et av bildene viser en vakker kuppel på et tak til en madrassa, som er en plass for høyere læring innenfor islam. (Benedictow 1995, s 130) Bygningen er praktfull, og viser til særegenheten innenfor muslimsk arkitektur. Problemet er at boken skriver at det er en madrassa, men forklarer ikke hva en madrassa er. Dette er en tapt mulighet for å forklare hva en madrassa er, og bildet i seg selv uten forklarende tekst kan få det til å virke at det er kuppelen på en moske som vises. Et annet av de moderne bildene viser pilgrim�er som samler seg rundt Kaba i Mekka.

(Benedictow 1995, s 127) Bildet får frem viktigheten Kaba har for muslimene, ved å vise til omfanget av pilgrimmer som besøker dette hellige målet. Læreboken får derfor godt frem gjennom bildet, hvor sentralt byen Mekka er for muslimsk tro. Det siste moderne bildet er av kvinner fra Iran. (Benedictow 1995, s 129) Kvinnene er alle kledd i svart, og bruker plagget chador som dekker til alt utenom ansiktet. Dette bildet kommer frem som problematisk ved at det viser kvinnelig klesdrakt fra kun en plass i den islamske verden. Det danner en stereotypi at alle muslimske kvinner bruker et slikt klesplagg. Et bilde som hadde vært en kollasj av muslimske kvinner fra et vidt spekter av ulike land, etnisiteter eller kulturer, ville ha gitt et nyansert syn på kvinner i islam og bekledning. Det bildet som brukes danner dessverre en stereotypi av alle muslimske kvinners bekledning.

Vegar til vår tid Noregs- og verdshistorie før 1850 som nevnt tidligere har femten sider som inneholder muslimsk middelalderhistorie. Den totale brødteksten er på mellom tolv til tretten sider. Dette er betydelig mer enn lærebøkene fra 1939, 1959 og 1977. Ti til elleve av disse sidene er knyttet til kapitlet som introduserer araberne og islam. Dette fører til at det går dypt inne på det temaet, men at det går utover mengden som blir satt av til annen muslimsk middelalderhistorie. Dette kan også ses ved at denne læreboken ikke trekker inn noe muslimsk historie fra Afrika, slik som læreboken fra 1977 gjorde.

Denne læreboken er ikke like brytende fra de tidligere lærebøkene som den fra 1977. Den går langt dypere på feltet om araberne og islam, men samtidig går mindre i bredden sammenlignet med boken fra 1977. Språket fremstår som oftest nøytralt, hvor fremstillingen av muslimenes historie til tider ikke blir satt i det beste lyset. Det er flere ganger hvor hele setninger eller avsnitt når satt i kontekst som vist tidligere, setter flere sider av muslimsk historie i negativt lys. Det klareste eksemplet på dette er fremstillingen av osmanerne. Hvordan denne læreboken passer inn i diskursen om muslimsk middelalderhistorie kommer jeg tilbake til i et eget kapittel.

3.5 Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3 2013

Ser en på sideantallet knyttet til muslimsk historie i denne læreboken, oppdager man et betydelig skifte. Middelalderkapitlet er på 35 sider hvor seks av disse sidene inneholder karakteristikker av muslimsk middelalderhistorie. Dette er en betraktelig nedgang sammenlignet med lærebøkene

fra 1977 og 1995. I snitt er nesten hver sjettede side i middelalderkapitlet knyttet til muslimsk historie. I mengde er denne boken mer lik lærebøkene fra 1939 og 1959, det betyr derimot ikke at de er like i innhold. De seks sidene representerer ikke seks sider total brødtekst som omhandler muslimsk middelalderhistorie, men sider som har tematikk knyttet til det. Læreboken strekker seg over hele spennet av både vg 2 og vg 3 historiepensum innenfor både norsk historie og verdenshistorie. Dette kan innebære at boken var presset på antall sider den hadde plass til alle temaene som muslimsk middelalderhistorie. Dette betyr ikke at den store forskjellen fra tidligere lærebøker bortforklares av dette alene.

Kapitlet i boken som heter "Det arabiske riket" (Heum, Martinsen, Moum & Teige, 2013, s. 68) introduserer araberne og islam. Dette kapitlet består av to og en halv side med tekst. Innholdet i kapitlet sammenlignet med lærebøkene fra 1977 og 1995 fremstår som forenklet og komprimert, som trolig kommer av de få antall sidene. Historien til araberne før profeten Muhammed er kortfattet. "Den arabiske halvøya var i vesentlig grad et ørkenlandskap befolket av beduinstammer (nomader). Over halvøya gikk det viktige handelsruter der varer ble fraktet på kameler. ... Befolkningen tilhørte stammer og klaner som ofte lå i strid med hverandre, og de tilba flere forskjellige guder" (Heum, et al., 2013, s. 68) Bokens forklaring av hvem araberne var før Muhammed er tynn. Det er ikke en negativ fremstilling av araberne og den gir litt informasjon av hvem de var på den tiden. Problemet er hvor kortfattet det er, og ingen forklarer hvorfor de var i strid med hverandre.

Fremstillingen av Profeten Muhammed i læreboken er litt uvanlig med måten teksten blir delt opp på. En har selve teksten i kapitlet, som er under overskriften "Det arabiske riket", hvor Muhammeds liv blir nevnt kortfattet i teksten, men Muhammed har over denne overskriften en egen tekstboks som kalles et "Nærbilde". I denne tekstboksen, går forfatterne dypere inn på Muhammeds liv og hvordan han ble stifteren av islam. Ved å gi en slik egen innramming av Muhammeds liv og rolle, framhever forfatterne Muhammeds viktighet. Denne viktigheten setter Muhammed i et godt lys, ved at utformingen til læreboken virkelig framhever han som en sentral historisk person.

Den språklige fremstillingen av profeten Muhammed er nøytral. "Muhammed var både religionsstifter, politisk leder og hærfører" (Heum, et al., 2013, s. 68) Denne setningen representerer godt hvordan Muhammed fremstilles, ved å være alle disse tingene fremstilles han som en person med mange talenter. Dette setter Muhammed i et godt lys, men sammenlignet

med læreboken fra 1995, er det ikke noen indikasjoner på at Muhammed var flinkere en noen andre til dette. Det brukes ikke forsterkende ord som at han var en "dyktig" eller "talentfull" leder, men samtidig brukes det heller ikke negativ forsterkende ord. Språket forfatterne anvender er i hele kapitlet nøytralt, som fører til at fremstillingen av araberne og islam er sjeldent ladd i positiv eller negativ forstand.

Grunnleggelsen av islam, og den arabiske ekspansjonen blir fremstill nøytralt med lite å påpeke. Når det kommer til religion og kultur, er det flere ting som peker seg ut. "Araberne tvang ikke befolkningen i områdene de erobret, til å konvertere til islam, men mange valgte å gjøre det siden religionen var åpen for alle" (Heum, et al., 2013, s. 68) Denne setningen danner et positivt lys av islam som religion, ved at de som konverterte gjorde det av sin egen frie vilje. Islam fremstår som inklusiv ved at den var åpen for alle. En slik åpenhet for mennesker er noe som virker progressivt, og gir et bedre inntrykk av islam og araberne.

Kvinnesyntet forfatterne viser til angående islam, virker mindre strengt en tidligere lærebøker.

Muslimske kvinner var underordnet mannen, men hadde likevel en viss grad av frihet. De hadde halvparten av menns arverett og rett til å disponere over egen eiendom. De kunne også kreve skilsmisse. Hvis en kvinne ønsket å skille seg fra mannen sin, krevdes det enten at han ga sitt samtykke eller en rettslig avgjørelse. Hvis det derimot var mannen som ønsket skilsmisse, krevde det ikke samtykke fra kona. Mannen var familiens overhode fordi han var forsørger. (Heum, et al., 2013, s. 69)

Dette utdraget sett fra et vestlig standpunkt fremstår som noe fremmed. Dette ligner mye på det som også sto i læreboken fra 1995, bortsett fra at denne ikke peker direkte på profeten Muhammed på begrunnelse hvorfor det var slik. Profeten Muhammed blir av forfatterne utelatt i dannelsen av dette kvinnesynet. Dette gjør at Muhammed unngår å bli satt i et negativt lys, selv om det var han som hadde åpenbaringene som ble skrevet ned i koranen, for hvordan forholdet mellom mann og kvinne skulle være. Religionen islam ender opp med å bli satt i et negativt lys, uten at det er noen benevnelse at kvinnesynet i islam stammet fra kvinnesynet som allerede var på den arabiske halvøy. Neste avsnittet kommer forfatterne med et nytt innspill som ikke var i tidligere lærebøker angående muslimske kvinners stilling i samfunnet.

Den videre utviklingen av kvinnes stilling i de muslimske samfunnene artet seg ulik etter hvor i riket man hørte til, og lokale forhold påvirket kvinnesynet vel så mye som selve religionen. Kravet om å bære slør gjorde seg for eksempel gjeldende i en del arabiske bysamfunn etter påvirkning fra persisk kultur. I persisk kultur var en gammel skikk at kvinnene bar slør. (Heum, et al., 2013, s. 69)

Dette bringer inn lokal kultur som en annen dimensjon som var en påvirkningskraft ved siden av islam. Dette fører til en forståelse hos leseren at det ikke eksisterer en felles muslimsk kultur, men at det er en blanding av religionen islam, og den lokale eller nasjonale kulturen. Dette danner et mer nyansert bilde av muslimer, som kommer fra en rekke ulike menneskegrupper som påvirker hverandre, og samtidig har sine særegenheter. Dette er en god måte å vise til variasjonen mellom ulike muslimske folkegrupper, men lærebøkene tar sjeldent og trekker inn andre muslimske grupper utenfor det kapitlet i læreboken fokuserer på, som arabere for eksempel.

Forfatterne slik som i tidligere lærebøker trekker frem de økonomiske, kulturelle og vitenskapelige bragdene til det arabiske riket. ‘‘Rundt 750 blomstret Det arabiske riket økonomisk og kulturelt, med Bagdad som sentrum.’’ (Heum, et al., 2013, s. 69) Denne ‘‘blomstringen’’ er en av få ladede ord som forfatterne anvender, og det gir et godt inntrykk av arabernes sivilisasjon. Det trekkes også frem nye vanningsmetoder, edelmetaller, silke, tepper, håndverkere og at alt dette var mulig takket være et stort marked som brakte inn varer fra hele riket. Det blir også nevnt at de hentet inn informasjon om matematikk, medisin og astronomi som de videreutviklet og spredd gjennom bøker og læresteder. (Heum, et al., 2013, s. 69) Alt dette er med å gi et positivt syn på araberne, ved å vise til hvor velutviklet sivilisasjonen deres var. Det siste avsnittet i kapitlet skriver forfatterne om hvordan det arabiske riket faller fra hverandre, hvor fremstillingen er nøytral. Et tema hvor det ofte er vanskeligere å holde et nøytralt språk er angående korstogene.

3.5.1 Korstogene

Korstogene har et eget kapittel i læreboken som er ‘‘Korstogene’’, som spenner seg over to og en halv side. De første avsnittene handler om bakgrunnen til korstogene. ‘‘I 1095 oppfordret pave Urban 2. alle Europas fyrster til å bidra til å frigjøre Jerusalem og andre steder i Det hellige land

fra muslimsk kontroll. Argumentene hans var at pilegrimer møtte hindringer og var utsatt for overgrep, og at hellige steder ble skjendet.” (Heum, et al., 2013, s. 85) Angrep på pilgrim�er har blitt trukket frem flere ganger i tidligere lærebøker. Det som er annerledes denne gangen er hvor forsiktig språket er. Forfatterne skriver ikke rett ut at dette hendte, men at det var et argument fra paven. Det fremstår derfor ikke som nøyaktig fakta som at dette med hundre prosent sikkerhet hendte, men at det var et argument fra en person i samtiden. Dette fører til at muslimene ikke fremstår som like skyldig i dette som i tidligere lærebøker hvor det legges frem som fakta. Det forklares at pilgrimmene ble “hindret” og utsatt for “overgrep”, dette er mildere enn i noen av de tidligere lærebøkene hvor det ble skrevet at de ble drept og sendt til slaveri. Muslimene fremstår derfor ikke i et like sterkt negativt lys i denne læreboken, siden forfatterne bruker et mildere språk.

De neste avsnittene inneholder nesten ingen referanser til muslimer, utenom i sammenheng med at korsfarerne kjempet mot muslimene. Korstogene blir i hovedsak fremstilt fra kristne Europas standpunkt, med ingen forklaring på hvordan dette påvirket den muslimske verden. Det er først i nest siste avsnitt at muslimsk historie med Saladin blir trukket inn. “De erobrede områdene i Det hellige land skulle vise seg vanskelig å holde på, særlig etter at den kurdiske hærføreren Saladin klarte å forene muslimene i kampen mot korsfarerne. Etter at de kristne hadde brutt en fredsavtale de hadde inngått med ham i 1179, knuste Saladin i 1187 korsfarerhæren og erobret byen Jerusalem og nærliggende områder.” (Heum, et al., 2013, s. 86, 87) Saladin blir trukket frem til å være en viktig person som beseiret korsfarerne. Han blir også fremstilt som ærefull når det blir skrevet at korsfarerne brøt en fredsavtale de hadde med han.

I selve hovedteksten til kapitlet står det ikke noe mer om muslimsk historie, men som tidligere er det et “nærbilde” som ser nøyere på Saladin og hans motstander Rikard Løvehjerte. “Nærbildet” bruker forfatterne i hovedsak på å gå dypere på konfliktforløpet og litt om de to mennene. Det mest interessante om Saladin er: “Oppfatningen av Saladin spriker i kildene. Han er framstilt både som en brutal kriger og som fredssøkende, forsonende, rettskaffen og gavmild.” (Heum, et al., 2013, s. 87) En fremstilling hvor forfatterne forklarer at kildene gir et uklart bilde av en historisk person, er uvanlig i en lærebok. Saladin kommer godt ut av denne fremstillingen, med at det er langt flere positivt ladde ord knyttet til ham i dette utdraget enn negative. Det ene negative som er en “brutal kriger”, blir ikke forstått som en like negativt attributt når han var en hærfører. Saladin som en viktig historisk muslim, står i hovedsak i et

positivt lys i denne læreboken.

Kapitlet om korstogene setter ikke muslimene i noe negativt lys, men problemet er at det er nesten ingen benevnelse av deres historie. Det er ingen forklaring hvordan korstogene ble oppfattet eller påvirket den muslimske verden. Nesten all teksten i læreboken er skrevet for å forklare bakgrunnen og påvirkningen korstogene hadde på kristne Europa. En ser noen lignende tendenser når det kommer til fremstillingen av osmanerne.

3.5.2 Osmanerne

Overskriften til kapitlet som er: "Det østromerske rikets fall" (Heum, et al., 2013, s. 98) kaster en skygge over viktigheten til osmansk historie. Det blir et fokus før en begynner å lese teksten, at det viktigste osmanerne gjorde var å erobre Konstantinopel som var enden på det østromerske riket. Ser en nedenfor avsnittet om osmanernes historie, er det en rekke "husker du?" spørsmål forbundet til hva elevene skal ha lest om i dette kapitlet. Det er kun et spørsmål knyttet til osmanerne som lyder: "Hvilken hendelse førte til det endelige fallet for Det østromerske riket?" (Heum, et al., 2013, s. 98) Det er derfor fra starten av og fra spørsmålet i boken tydelig at osmanerne ikke er det mest sentrale her. "I 1453 erobret osmanske styrker Konstantinopel. Med dette gikk siste rest av Det østromerske riket til grunne." (Heum, et al., 2013, s. 98) Dette er de to første linjene i avsnittet om osmanerne, og etter dette er det ikke noe mer om Østromerrikets fall. Både overskriften og spørsmålet i boken har derfor trukket oppmerksomheten fra osmanernes historie, med lite å tilføye om Østromerrikets fall det er søkelys på. Forfatterne har fremstilt det østromerske rikets fall som sentralt og viktig, og dette fører til at osmanernes egen historie virker som noe annenrangs og uviktig.

Etter de to setningene om Østromerrikets fall, er det igjen syv setninger som handler kun om osmanernes historie. Forfatterne har derfor ikke satt av en stor mengde plass til osmansk historie.

Osmanene var et tyrkisktalende folk, oppkalt etter stammelederen Osman som grunnla riket og styrte som Osman I. (1258-1326). Rundt midten av 1300-tallet sikret osmanene seg kontrollen over deler av Balkanhalvøya. Etter erobringen i 1453 gjorde osmanene Konstantinopel, nå kalt Istanbul, til hovedstad for riket sitt. Det osmanske riket omfattet nå Nord-Afrika og Midtøsten, foruten dagen Tyrkia og det meste av Balkan. Med osmanenes ekspansjon fulgte en utbredelse av islam. Osmanene var likevel relativt tolerante overfor

andre religioner i det store riket, som var høyst sammensatt etnisk, religiøst og kulturelt. Så lenge innbyggerne var villige til å akseptere sultanen som overhode og betalte skatt til ham, fikk de lov til å praktisere toren sin. (Heum, et al., 2013, s. 98)

Innholdet i avsnittet om osmanerne kan deles i to, mellom erobring og religiøs toleranse. Erobringene blir ikke forklart i detalj, men forfatterne legger frem hvor stort dette osmanske imperiet strakte seg. Dette er noe tidligere lærebøker ikke har gjort. Selve erobringene blir forklart nøytralt, på den måten virker det ikke som en invasjon av kristne Europa, slik som læreboken fra 1995 gjorde. Forfatterne trekker frem hvor religiøs tolerant det osmanske riket var. Dette danner et positivt syn av osmanerne som et tolerant folk, ovenfor andre religioner.

Selv om forfatterne viser til religiøs toleranse og ikke blodige erobringer, er det ikke noe i teksten som forteller om kulturen deres. Det forklares at de er muslimer, som noen tidligere lærebøker ikke har gjort. Forfatterne forklarer ikke noe om kvinnerollen i samfunnet, arkitekturen, vitenskapen osv. Det virker som at enten er ikke dette viktig, eller er det helt likt som hos araberne, selv om boken har påpekt at det var kulturelle forskjeller mellom ulike etnisiteter i den muslimske verden. Osmanerne blir ikke satt i et dårlig lys av forfatterne, men fremstillingen av de blir tynn med mangel på hva som gjør de kulturelt særegne. Noe som kan gi et kulturelt innblikk er illustrasjoner og bilder.

3.5.3 Kart og illustrasjoner

Denne læreboken bruker mye kart og illustrasjoner, som fører til at selv om det ikke er skrevet mye om osmansk historie, er det et bilde og et maleri knyttet til dem. Det første er et moderne bilde av Istanbul, men hvor tekst og bilde ikke sammensvarer. ‘‘Istanbul (Konstantinopel) i dag, med Hagia Sofia-kirken i bakgrunnen.’’ (Heum, et al., 2013, s. 98) Teksten forklarer at Hagia Sofia er på bildet, som ble bygget av Østromerriket på 500-tallet. Dette er lenge før osmanerne var en kjent gruppe, men bildet er ikke av Hagia Sofia selv om teksten forteller det. Bildet er av Den blå moske som ble bygd av osmanerne på 1600-tallet, som da viser til osmansk kultur. Teksten til bildet er feil, og mener å vise til en østromersk bygning som ikke representerer osmansk kultur, men bildet i boken viser til et stort osmansk byggverk. Dette er forvirrende, og begge byggene ligger kun noen få minutters gange fra hverandre, men de representerer to ulike kulturer. Det positive er at bildet viser osmansk kultur og byggekunst, ved at det avbilder Den

blå moske og ikke Hagia Sofia.

Det andre bildet i læreboken er et maleri, som avbilder seirende osmanere som inntar Konstantinopel i 1453. Maleriet som er fra 1800-tallet fremstår som virkelighetsnært og detaljert, og gir et blandet bilde av osmanerne. Sultanen og hans menn står triumferende ved inngangen til byen, og de avbildes i et positivt lys. Foran sultanen og hans menn i bildet derimot avbildes det døde mennesker som trolig døde under erobringen av Konstantinopel. Bildet gir derfor en blandet fremstilling av osmanerne, fra å være triumferende, og skyldige i at mennesker ble drept i Konstantinopel. Maleriet knyttet også osmanerne igjen tilbake til at de erobret Konstantinopel, noe overskriften og spørsmålet i boken har satt sentralt hos dem. Det kunne derfor ha gagnet seg mer, og ha et annet bilde i boken som kunne ha representert noe annet fra deres historie eller kultur.

I kapitlet om korstogene er det et kart og en tegning. Tegningen er av Saladin fra et fransk historieverk på 1800-tallet. (Heum, et al., 2013, s. 87) Det er vanskelig å si noe om dette er en historisk korrekt fremstilling av Saladin, men det gir et inntrykk av hvordan Saladin og muslimer på hans tid var bekledd. Utsende og posituren til Saladin i tegningen fremhever han som en vis mann som forsiktig og betenkt stryker skjegget sitt. Tegningen av Saladin får frem muslimsk kultur igjennom klærne han blir fremstilt med, og han blir satt i et positivt lys ved at han er tegnet som en vis mann. Kartet i læreboken over korstogene er klar og oversiktlig, men det er tydelig at det er korsfarerne som er i sentrum. Kun små deler av Midtøsten vises på kartet, mens Europa er i sentrum. Det er ikke noe galt angående kartet utenom dette, men det fører til at en ikke ser hvordan situasjonen var i Midtøsten under korstogene.

I kapitlet om det arabiske riket, er det to malerier og et kart. Kartet er i samme stil som kartet angående korstogene og er klart og oversiktlig. Kartet avbilder den arabiske ekspansjonen gjennom ulike faser. Kartet gir en god forståelse for hvordan araberne og da religionen de tok med seg, spredte seg over store områder. Kartet gir en god innsikt i den arabiske ekspansjonen, og en bedre forståelse for tidlig muslimsk historie.

Et av maleriene avbilder profeten Muhammed sammen med kona Khadija og en nevø. I maleriet er ansiktet til både Muhammed og Khadija dekt til. Dette viser til praksisen innenfor islam, hvor en enten ikke viser Muhammed i det hele tatt, eller skjuler ansiktet hans. Muslimsk kulturell skikk kommer derfor godt frem i maleriet. Det andre maleriet er en avbildning som illustrerer slaget ved Karbala. Problemet med maleriet er uten forkunnskapen om den historiske

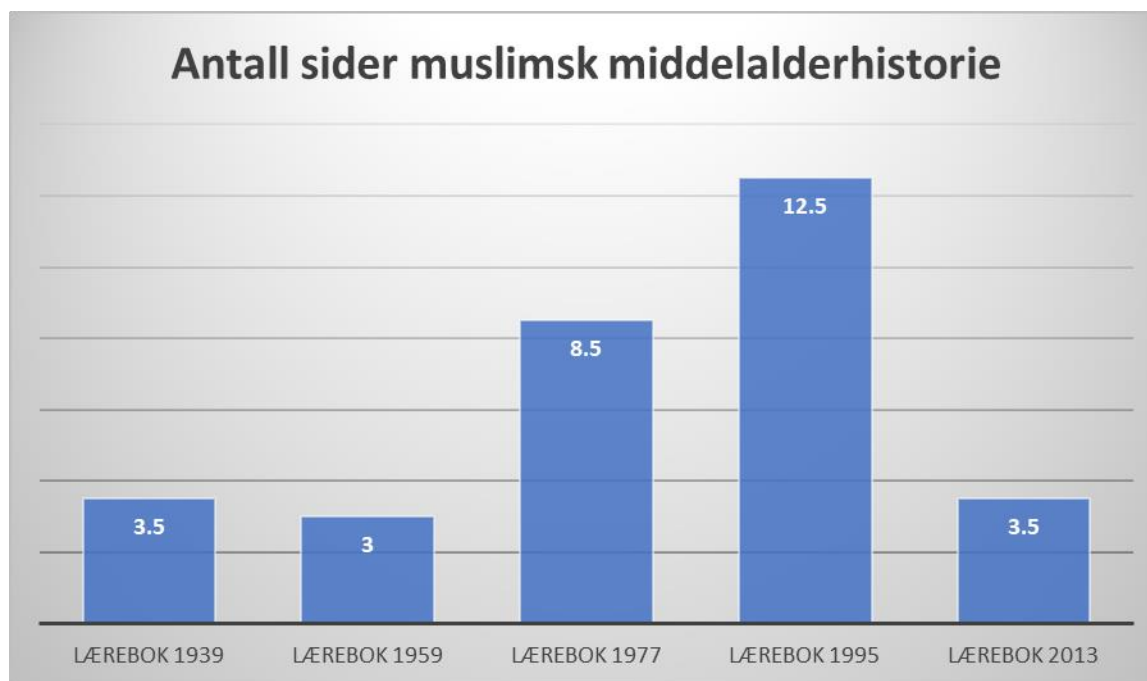
konteksten, blir dette bildet vanskelig å tolke. Det er avbildet mange mennesker, men som virker til å representere sine egne scener innenfor bildet. Maleriet er derfor vanskelig å tolke for elevene som skal anvende denne læreboken. Maleriet gjør en god jobb med å vise til de ulike klærne som ble brukt, men en kan også stille seg spørrende hvor korrekt dette er når maleriet er fra slutten av 1800-tallet.

Denne læreboken som nevnt tidligere har seks sider som inneholder karakteristikk av muslimsk middelalderhistorie. Den totale brødteksten som inneholder muslimsk middelalderhistorie, er på tre og en halv side. Det blir da i snitt hver tiende side av middelalderkapitlet på 35 sider som omhandler muslimsk middelalderhistorie. Komparativt med lærebøkene fra 1977 og 1995, er det lite historie knyttet til den muslimske verden. Denne læreboken har ikke noe muslimsk historie utenfor Europa og Midtøsten som trekker ned sideantallet, og minsker representasjonen for deres historie. I mengde og i bredden av temaet om muslimsk middelalderhistorie i læreboken, virker det som denne boken tar flere steg bakover. Den minner mer om lærebøkene fra 1939 og 1959, selv om innholdet i teksten naturligvis har forandret seg.

Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager snur i trenden fra en ser i lærebøkene fra 1977 og 1995 med å øke mengden med sider i læreboken om muslimsk middelalderhistorie. Skiftet i antall sider er betydelig, og gjør at mye av den muslimske historien ikke blir berørt. Språket som forfatterne anvender er det mest nøytrale språket av alle lærebøkene som har blitt analysert. Det fører til at det er få ganger et ordvalg farger den muslimske historien et positivt eller negativt lys. En dypere diskusjon hvordan denne boken passer inn i diskursen om muslimsk middelalderhistorie, blir i et eget kapittel

4.0 Observasjon over antall sider

Denne observasjonen av antall sider er ikke ment som et kjerneelement i oppgaven, men som et supplement til den helhetlige analysen. Dataene jeg har hentet inn, går ikke dypere en hvor mye brødtekst det er i hver lærebok om muslimsk middelalderhistorie. Hvordan jeg har kommet frem til disse tallene kan en se i analysen av hver enkelt lærebok ovenfor.



Figur 1.1: Søylediagram over antall sider muslimsk middelalderhistorie i lærebøkene

I søylediagrammet ser en at det er flere ting å bemerke seg. En ser at læreboken fra 1939 og den fra 1959 har nesten likt antall sider. Det kan tolkes som ren tilfeldighet at de har avsatt omtrent like mye plass til muslimsk historie, men det kan også tolkes som at det har hendt lite på de tjue årene mellom bøkene når det kommer til representasjon av muslimsk historie. Likheten mellom lærebøkene fra 1939 og 1959 både i antall sider og innhold vil jeg komme tilbake til i senere kapitler.

Læreboken fra 1977 skiller seg tydelig ut fra de før, ved å ha åtte og en halv side med muslimsk middelalderhistorie. Med nesten en tredobling av mengdeinnhold om muslimsk historie, er det tydelig at det har hendt en forandring i hvordan lærebøker håndterte dette temaet. Det virker som at det ble satt en økt prioritet at elevene skulle lære om muslimsk historie. Ved å kun se på søylediagrammet, kan en ikke si noe mer enn at denne forandringen hendte en gang mellom 1959 og 1977. Årsaken til denne forandringen kommer jeg nærmere inne på i senere kapitler.

Læreboken fra 1995 fortsetter med en økning slik som læreboken fra 1977 gjorde. Det er vanskeligere å kunne si om dette igjen er et skifte i hvordan muslimsk historie blir behandlet i lærebøkene som en helet, eller om dette er svingninger i sidetall som skyldes forfatter og forlag for eksempel. Det er klart at læreboken fra 1995 har et rikelig antall sider om muslimsk historie, men som vist tidligere i analysen ikke en like mangfoldig representasjon. Denne økningen kan derfor virke til å være en trend som fortsetter enda fremover til bøkene som brukes i skolen i dag, men dette viser seg å ikke være tilfellet.

Læreboken fra 2013 går mot forventningene som har blitt satt opp av lærebøkene fra 1977 og 1995. Det kunne forventes at antall sider om muslimsk middelalderhistorie enten skulle fortsette å øke, eller begynne legge seg på linje med læreboken fra 1995. Tilfellet er istedenfor en helomvending ned til tre og en halv side, som er mer på linje med bøkene fra 1939 og 1959. Dette er overraskende på flere måter. Det virker unaturlig at lærebøkene går tilbake så kraftig på fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie, når det har vist en betydelig økning i tiårene før. Det andre som er pussig er den historiske konteksten mellom læreboken fra 1995 og den fra 2013. Imellom utgivelsen av disse to bøkene hendte 9/11, noe som forandret forholdet mellom vesten og den muslimske verden betraktelig. En kan derfor forvente at muslimsk historie er noe som blir prioritert etter en slik hendelse, men det virker ikke til at det er tilfellet. Læreboken kom ut tolv år etter hendelsen, men det er enda en fersk historisk hendelse. Etter denne oversikten av antall sider og analysen av lærebøkene er det på tide å finne hvilke diskurser om muslimsk middelalderhistorie det er å finne i lærebøkene.

5.0 Tolkning av funnene fra analysen av lærebøkene

Etter å ha sett på språklige og visuelle uttrykk i lærebøkene, etterfulgt av en oversikt over antall sider om muslimsk middelalderhistorie, er det på tide å gå til neste steg i Faircloughs trestegsanalyse, som er tolkning. For å gjøre dette vil jeg trekke inn noen oppsummerende trekk fra hver bok for å kunne finne mulige diskurser.

Læreboken fra 1939 viser i sitt innhold angående muslimsk middelalderhistorie en tredeling av deres historie som vil være gjennomgående i flere av lærebøkene. Islams opprinnelse og den arabiske ekspansjon får klart den største oppmerksomheten. Det trekkes inn opprinnelse, religion og kultur, og læreboken setter av plass til dette med et eget kapittel. Når det kommer til korstogene, er det en helt annen historie. Korstogene blir fremstilt fra et vestlig kristent standpunkt med korsfarerne i sentrum, mens muslimene så vidt blir nevnt i en sammenheng hvor de er den andre parten av denne konflikten. Den siste delen av denne tredelingen av muslimenes historie er osmanerne. Osmanernes historie oppsummeres på noen få linjer, hvor det som står i sentrum er konflikt, mens religion og kultur ikke bevilges noe oppmerksomhet. Denne tredelingen av muslimsk historie, og hvor mye det blir skrevet om hver av de, er noe som gjentar seg i flere av lærebøkene. Når det kommer til hvordan muslimer fremstilles kan man se at det er variasjoner. Fremstillingen er ofte nøytral, men har noen negative trekk når det kommer til religion og konflikt, hvor konflikt aspektet tar en god del plass. Den er positiv når det kommer til det kulturelle bidraget til araberne. Før jeg kan si noe om hvilken diskurs denne læreboken har, mener jeg at det er best å se på læreboken fra 1959.

Det mest slående sammenfallet mellom læreboken fra 1939 og den fra 1959 er hvor like de er i innhold. De tar begge for seg de tre samme temaene, som er arabisk ekspansjon, korstogene og osmanerne. Begge lærebøkene vier nesten identisk like mye plass til hvert tema, hvor hovedtyngden klart ligger på tidlig muslimsk historie. Totalt sideantall om muslimsk historie er også nesten helt identisk, hvor boken fra 1959 har gått ned en halv side. Begge bøkene bruker betydelig plass på politikk og konflikt knyttet til muslimsk historie. En ser dette i fremstillingen av den osmanske historien, og naturligvis om korstogene, som ikke trekker inn hvordan denne konflikten påvirket muslimene. Når en ser på islams begynnelse og araberne er det et litt annet bilde. Kultur og forklaring om religionen er der, men en ser også konflikt her.

Begge lærebøkene trekker inn hvordan islam var en ‘kampreligion’ eller ‘ei tru for krigsmenn’. Lærebøkene fra 1939 og 1959 har det jeg vil kalle en *konfliktdiskurs* når det kommer til sin fremstilling av muslimsk middelalderhistorie, på bakgrunn av hvor prevalent konflikt er som tema. Denne diskursen blir ikke vedvarende når en ser på læreboken fra 1977.

Læreboken fra 1977 tar for seg de samme tre temaene som de to tidligere lærebøkene, men trekker inn India, Mali og Songhais historie i tillegg. Dette er en betraktelig økning i muslimske kulturer som blir representert. Ikke bare er det flere kulturer som blir representert, men kultur blir tatt med og lagt frem i langt større grad enn i de tidligere lærebøkene. Kultur har sitt eget underkapittel når det skrives om araberne, og muslimske kvinner blir et tema, noe som det ikke var tidligere. Den økte representasjonen av muslimske kulturer er også paret opp med en kraftig økning av antall sider som tar for seg muslimsk middelalderhistorie. Jeg vil si at mellom 1959 og 1977 hendte det et diskursivt skifte i hvordan muslimsk middelalderhistorie ble skrevet i lærebøkene. Diskursen en ser i læreboken fra 1977 vil jeg kalle en *kulturdiskurs*, på bakgrunn av den utvidede bredden og mengden med muslimsk kultur som blir representert.

Hvor langvarig denne kulturdiskursen er for muslimsk middelalderhistorie kan en stille i tvil både i læreboken fra 1995 og fra 2013. Læreboken fra 1995 har uten tvil flest sider som omhandler muslimsk historie, men minker i bredden. Størsteparten av de tolv og en halv sidene handler om araberne, hvor kultur blir godt representert. Bildene og illustrasjonene i kapitlet om araberne er meget gode og viser flere sider av deres kultur og religion. Araberne er godt representert, men det samme gjelder ikke andre muslimske grupper. Mali og Songhai som var med i læreboken fra 1977 er ikke å finne i denne boken. Fremstillingen av osmanerne omhandler erobring og konflikt, hvor deres kultur blir ignorert. Læreboken fra 1995 representerer derfor muslimsk kultur i ulike former dårligere en læreboken fra 1977. Når en ser på mengden muslimsk historie, og da spesifikt hvor mye arabisk kultur blir fremstilt i læreboken fra 1995, vil jeg enda si at den faller innenfor en kulturdiskurs. Det er en kulturdiskurs som ikke er like omfattende i å trekke inn andre muslimske kulturer, men den har enda et tydelig søkelys på muslimsk kultur.

Læreboken fra 2013 er overraskende på flere måter. I sideantall om muslimsk middelalderhistorie går den ned til tre og en halv side. I representasjon av muslimsk middelalderhistorie er en tilbake til lærebøkene fra 1939 og 1959, med oppstandelsen av islam, korstogene og osmanerne. Utviklingen en ser i lærebøkene om muslimsk historie fra 1977 og

1995 virker nesten trivielle når en lærebok fra 2013 går tilbake i både sideantall og historisk bredde i forhold til hva en ser i lærebøker fra over 50 år tidligere. Det er naturligvis språklige forskjeller, hvor språket i læreboken fra 2013 er mer nøytralt, og det er overordnet mindre fokus på konflikter. Parallellen mellom innholdet i læreboken fra 2013 og de fra 1939 og 1959 får en til å stille spørsmålet om deres innhold representerer det essensielle elevene skal lære seg om muslimsk middelalderhistorie? Er oppstandelsen av islam, korstogene og osmanerne det minimale en skal lære seg om muslimsk middelalderhistorie? Jeg vil derfor kalle dette en *minimaldiskurs* når det kommer til hva som skal læres bort til elevene om muslimsk middelalderhistorie. For å gi en forklaring på hvorfor en finner det jeg har kalt konfliktdiskurs, kulturdiskurs og minimaldiskurs i lærebøkene, vil jeg se både på utviklingen innenfor historieskriving og på læreplanene, hvor sistnevnte er hva jeg ser på først.

6.0 Lærebøkene sett i lys av læreplanene

6.1 En tid før felles læreplaner

Lærebøker skal i teorien være utformet for å hjelpe elevene til å lære seg det som læreplanene sier at de skal kunne. Dette gjør at læreplanene kan være førende for hvordan den muslimske middelalderhistorien blir fremstilt, eller hvor mye den blir prioritert. Når det kommer til videregående eller høyere utdanning og læreplaner i en historisk kontekst tilbake til 1939, blir det litt komplisert. Før 1974 eksisterte det ikke en felles læreplan for det som heter videregående i dag. Høyere utdanning besto av en rekke ulike skoler, og læreplanene ble ikke utarbeidet av staten, men i hovedsak lagd av fremstående skolemenn og ivaretatt av rådgivende organer, nemder eller komiteer som var oppnevnt av det offentlige. (Imsen s 272, 273) Lærebøkene som har blitt analysert fra 1939 og 1959, kan derfor ikke sammenlignes oppe imot en statsgitt læreplan som var under en lov om videregående opplæring.

6000 år verdenshistorie for den høgre skolen som er fra 1939, faller under perioden av plankomiteen i 1935. Denne plankomiteen hadde søkelys på hvordan skolesystemet skulle fungere, med tanke på antall år med skolegang osv. Selv om det ikke var en klar felles plan for innholdet i historiefaget, var det en del oppgaver historie og samfunnsfag fikk. Elevene skulle bli

orientert i det samfunnet de levde i og skulle bli aktive medlemmer av. De skulle få et innblikk i hvordan deres egen tid og samfunn hadde blitt til. Det skulle ligge en stor vekt på den norske samfunnsordningen. Ved hjelp av viktige utdrag fra menneskets historie, fra de eldste tider fram til deres nåtid, skulle historiefaget gi sitt for å danne et verdenbilde hos elevene.

Historiepensumet for gymnaset var det i verdenshistorie før 1800-tallet åpnet muligheten for å fordype seg, som skulle konkretiseres gjennom lesing av utvalgte epoker. (Sirevåg 1988 s 173, 175)

En merker at det er en egen spesifikk del om gymnaset. Grunnen for dette som navnet på læreboken, var høyere utdanning tilbake i 1939 både det vi kaller ungdomsskole og videregående i dag. Gymnaset hadde derfor en ekstra oppgave ved å gi muligheten for å fordype seg i eldre historie, som muslimsk middelalderhistorie for eksempel. Det er ellers vakt hva elevene skulle lære om, utenom at det skulle bidra til at de forsto den verdenen de selv levde i. Dette gjør det vanskelig å kunne si noe om bestemmelsene fra plankomiteen i 1935 hadde noen innvirkning på hvordan muslimsk middelalderhistorie blir representert i læreboken fra 1939. Det er en bestemmelse at eldre historie, da spesielt på gymnaset skulle få en god del plass. Som analysert tidligere, er det kun tre og en halv side i boken som er dedikert til muslimsk middelalderhistorie. Dette er langt ifra noe stort omfang. Det kan tenkes at muslimsk historie ikke ble ansett som det viktigste, siden det ikke bygger opp under forklaringen av den norske samfunnsordningen, slik det var skrevet fra plankomiteen. En forståelse av innholdet for læreboken fra 1939, kan en finne i forordet *til Verdshistorie lærebok for realskolen og gymnaset* fra 1959.

Verdshistorie lærebok for realskolen og gymnaset som jeg har analysert var godkjent av kirke – og undervisningsdepartementet i 1959. (Skard & Midgaard, 1959 s. 2) Det er interessant å bemerke at denne læreboken som er analysert er i sitt sjette opplag. Denne bokens første opplag var også i 1939, og forfatterne lar enda forordet til det første opplaget stå i boken. Det er ingen kommentarer opplagene to til fem. Forordene er interessante siden det forteller hvordan forfatterne har formet innholdet i boken etter retningslinjene de skulle følge. Dette er også interessant for læreboken fra 1939 som er analysert, siden den ikke har noe forord som forklarer at de har fulgt noen retningslinjer når de skrev boken. Forordet for opplaget fra 1939 er det mest ekstensive, og forteller mest.

Denne læreboka i verdshistorie for realskolen og grunnkurset i det 5-årige gymnaset er utarbeidd i samsvar med dei retningslinjene som er oppdregne i innstillinga frå

Plankomiteen og Undervisningsrådet, og den leseplanen som er oppsett i departementsrunskrivet fra 15. januar i år. Difor har historia om nytida og den nyaste tida fått ein brei plass, men historia om gamletida og mellomalderen er avstytt; det reint politiske stoffet, særleg krigshistorie, er minska til bate for forteljninga om arbeids- og kulturlivet. (Skard & Midgaard, 1959 s. 3)

6000 år verdenshistorie for den høgre skolen fra 1939 skal derfor ha tilføyet seg etter disse retningslinjene. Dette førte til at middelalderhistorien hadde mindre plass i boken, som igjen påvirker den muslimske middelalderhistorien som naturligvis ble krympet i omfang. Det skal være mer om arbeidshistorie og kultur i lærebøkene, men arbeidshistorie er trolig knyttet til nyere historie under den industrielle revolusjon. Historie som viser kulturen til muslimene har både boken fra 1939 og 1959, men ikke i noe stort omfang komparativt med bøkene fra 1977 og 1995.

Ved å se på hva forfatterne skriver om forandringer i sjette opplag av boken fra 1959, kan en se hvilke retningslinjer staten hadde innført mellom 1939 og 1959. “ I dette opplaget er bolken “etterkrigstida” noko utvida. Elles er det mest berre gjort mindre, redaksjonelle brigde.” (Skard & Midgaard, 1959 s. 3) Dette er alt det står om opplag seks utenom at de har lagt til tre kart og ei ordliste. Det virker derfor til at det er svært få forandringer mellom 1939 og 1959 når det kommer til hva staten ønsker at elevene skal lære. Mellom 1939 og 1959 vil jeg si at staten har hatt minimal innvirkning på hvordan muslimsk middelalderhistorie skulle læres bort til elevene. Dette har forandret seg tydelig når en ser på læreboken fra 1977.

6.2 Læreplanen fra 1976 – Et vendepunkt

Som nevnt tidligere, var det først i 1976 at videregående skole fikk en felles læreplan. Når det kommer til hva elevene skulle lære i verdenshistorie, er det et skille mellom historie før 1870 og etter 1870. For tiden før 1870 som er interessant i denne analysen, er det fordypningslesning som er det vesentlige. Lærerne skulle derfor lære bort historie gjennom fordypningsemner, som ble delt opp i enten epoker eller temaer. Temaer er store og kunne inneholde mye forskjellig som lokalhistorie, lov og rett gjennom tidene osv. Temaene forteller derfor ikke mye om muslimsk middelalderhistorie, men epokene på en annen side gjør det. Under epokene ser en at elevene kunne fordype seg i tematikk som inneholdt muslimsk middelalderhistorie: Araberne, stater i

Afrika og India. (Læreplanen 1976 s 106, 107) Dette er alle temaer jeg har analysert i læreboken fra 1977. Det virker derfor at læreboken fra 1977 fulgte læreplanen av 1976 nøye, men ved å lese forordet til denne læreboken kommer det enda tydeligere frem hvor nært boken har fulgt læreplanen.

Denne læreboka er første bandet i eit historieverk for den videregående skolen. Verket består av desse einingane: 1. Grunnbok i verdshistorie fram til 1870. (‘Historia i perspektiv’.) 2. Verdshistoria fram til 1870. (‘Historia i nærlys’.) Dette bandet inneheld fem utvalde fordjupningsemne (epokar) som utgjør pensum for tida fram til 1870. (Moen 1977, s. VII)

Læreboken som jeg har analysert er derfor bind 1, som er den den oversiktlige grunnboken i faget. Det andre bindet som jeg ikke har analysert, inneholder fordypningene i epokene som er tatt rett ut av læreplanen av 1976. Grunnboken hadde allerede betraktelig økt mengden med muslimsk middelalderhistorie, men sammenligner en dette med bind 2 øker det enda mer. Det er totalt 29 sider om muslimsk middelalderhistorie fordelt mellom epokene ‘araberne’ og deler av ‘stater i afrika’ i det andre bindet. (Moen 1977) Læreplanen fra 1976 økte derfor betraktelig mengden muslimsk middelalderhistorie både for grunnboken, og i boken med epokesamlingene. Det er viktig å påpeke at læreren bestemte hvilke epoker som skulle gjennomgås, siden elevene skulle fordype seg i et hvis antall epoker. Det er derfor fullt mulig at en lærer ikke brukte noen av epokene knyttet til muslimske middelalderhistorien i bind 2.

I analysen av *Historie i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870*, ble det tydelig sammenlignet med lærebøkene fra 1939 og 1959, at det var økning i mengde sider og et økt søkelys på kultur enn tidligere. Grunnen for dette finner en også i læreplanen fra 1976.

Historieundervisningen har til oppgave å gi elevene innblikk i andre tiders kulturverdier og særpreg ut fra deres egne forutsetning. ... Elevene bør få forståelse av at menneskers holdninger og handlinger må bedømmes ut fra deres egne forutsetninger ...

‘Verdenshistorie’ kan ikke lenger skrives som Europas historie. Epokene er sammensatt slik at ikke-europeisk kulturer kommer med. Velger en temaer, må en også sørge for dette. ... Det globale aspektet må tilgodeses mer ved den synsvinkel en anlegger, enn ved mengden av stoff om de ikke-europeiske kulturer. Disse må behandles ut fra sine egne

forutsetninger, og det må gjøres klart at ethvert folk har sin egenverdi uavhengig av vår europeiske målestokk.” (Læreplanen 1976 s 108, 109)

En ser tydelig at læreplanen la stor vekt på kultur, da spesielt kultur utenfor Europa. Dette reflekteres tydelig i læreboken fra 1977, hvor arabisk kultur hadde fått langt større plass enn i tidligere lærebøker. Indias historie og afrikanske staters historie som har blitt analysert for sitt innhold av muslimsk historie, er nye tilskudd i representasjonen av kulturer utenfor Europa. Denne læreplanen har derfor ikke gjennom å nevne muslimsk historie direkte, men å sette et søkelys på historie utenfor Europa drastisk økt mengden og bredden i muslimsk middelalderhistorie i læreboken fra 1977. Læreboken fra 1977 er langt mere påvirket av statens ønsker for hva som skall være i læreboken, en hva lærebøkene fra 1939 og 1959 var. Staten gjennom læreplanen hadde derfor økt både mengden og innholdet for muslimsk middelalderhistorie, og hatt en stor innvirkning på vridningen til en kulturdiskurs.

6.3 Læreplanen under ‘reform 94’

Læreplanen fra 1976 var et stort skifte i hva elevene skulle lære om i historiefaget. Kultur utenfor Europa var noe som ble ansett som svært viktig. Læreplanen under ‘reform 94’ fortsetter med dette, men setter det opp i konkrete læreplanmål. Historiefaget er delt opp mellom eldre og nyere historie, hvor det er eldre historie middelalderen faller innenfor. Det er derfor kompetansemålene i emnet eldre historie og de felles kompetansemålene for begge emnene, som er interessant å analysere. Når det kommer til kompetansemål for både eldre og nyere historie er det fire mål som kan knyttes til muslimsk historie.

Kunne plassere viktige hendinger og utviklingstrekk i ulike deler av verden i en historisk sammenheng, og kunne se hvordan hendelser og forhold i samtiden har sammenheng med menneskers handlinger og valg i både nær og fjern tid ... kunne forstå lokale, nasjonale, regionale og globale sammenhenger i historien ... ha kunnskaper om lokale og nasjonale særpreg, og kunne møte andre kulturer på en reflektert måte ... kunne identifisere menneskesyn og samfunnssyn og kunne drøfte likestilling og likeverd i et historisk perspektiv. (Utdanningsdirektoratet, 1996)

Det er klart at det å lære om andre kulturer utenfor Europa er noe denne læreplanen setter et søkelys på. Forfatteren av læreboken fra 1995 skriver i forordet at kultur er en sentral del av boken, men knytter det ikke opp til den nye læreplanen. ‘‘Det skal også vise korleis ulike materielle, politiske og kulturelle føresetnader kan føre samfunnsutviklinga i svært ulike retningar ... er det lagt stor vekt på å framstille utviklinga i familien og hushaldet over tid og under ulike kulturelle føresetnader.’’ (Benedictow 1995, s 3) Slik som både læreboken og læreplanen fra 70-tallet, ser en at kulturer utenfor Norge og Europa blir prioritert som noe som skal læres bort. Dette ser en også når en går inn på de spesifikke målene for eldre historie.

Ha kunnskaper om lokale og nasjonale særpreg, og kunne møte andre kulturer på en reflektert måte ... kunne identifisere menneskesyn og samfunnssyn og kunne drøfte likestilling og likeverd i et historisk perspektiv ... kunne gjøre rede for hvordan menneskers virkelighetsoppfatning og handlemåte påvirkes av religion, kultur og mentalitet ... kunne gjøre rede for framvekst og særtrekk ved sentrale sivilisasjoner ... kunne gjøre rede for viktige trekk ved kultur, samfunnsorganisering og produksjon i sentrale perioder i europeisk historie og i verdenshistorien ... kunne gjøre rede for hvordan andre kulturer har påvirket Europa. (Utdanningsdirektoratet, 1996)

Læreplanen gjør det tydelig at andre samfunns kultur og religion er noe helt sentralt når det kommer til hva elevene skal lære om eldre historie. Det er å merke hvor generelle kompetansemålene er og kan derfor innebære kulturer og religioner fra hvor som helst i verden. Når det kommer til muslimsk middelalderhistorie kan denne generelle fremgangsmåten i læreplanen føre til at mindre muslimsk historie blir representert i motsetning til læreplanen fra 1976. Læreplanen fra 1976 hadde spesifikke tema som ‘‘araberne’’ og ‘‘stater i Afrika’’ som garanterte at disse temaene ble med i lærebøkene. Eksempel på dette vises at læreboken fra 1977 hadde muslimsk middelalderhistorie i Afrika, men læreboken fra 1995 hadde ikke dette. Læreboken fra 1977 hadde derfor en bredere representasjon av muslimsk historie siden læreplanen den lå under krevde det. Dette reflekterer ikke det totale sideantallet om muslimsk middelalderhistorie som er større i læreboken fra 1995, men at bredden var mindre kan skyldes at læreplanen var mindre styrende angående innholdet i lærebøkene. Staten videreførte at historiefaget skulle lære elevene om andre kulturer og religioner, men ble mindre spesifikk på at det var noen kulturer eller områder i verden som skulle representeres. En ser at dette stemmer

overens med at læreboken fra 1995 enda er i en kulturdiskurs om muslimsk middelalderhistorie, men at rammene fra læreplanen minker bredden i denne kulturdiskursen.

6.4 Læreplan under kunnskapsløftet 2006

Læreplanen under ‘reform 94’ videreførte mye av læreplanen fra 1976, men var mindre spesifikk på hvilke kulturelle områder som skulle representeres, noe som også videreføres under kunnskapsløftet fra 2006. Historiefaget på videregående er som under ‘reform 94’ delt opp mellom eldre og nyere historie. Forskjellen er at eldre historie har krympet som fag, og er nå to timer i uken istedenfor tre timer i uken. Dette medfører at kompetansemålene i emnet krymper i antall for å kompensere for minskningen i timetall. Dette har trolig hatt en innvirkning på læreboken fra 2013. Den har drastisk færre sider om muslimsk middelalderhistorie enn bøkene fra 1977 og 1995. Det kan ikke begrunne hele den enorme forskjellen, men når faget blir kuttet med en tredjedel forsvinner naturligvis en del fagstoff og derfor sidetall i læreboken.

Kompetansemålene er sammen med det som blir kalt ‘formålet’ til faget det som forteller hva elevene skal lære. I formålet til faget er det to punkter som kan knyttes til muslimsk middelalderhistorie: ‘Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiefaget skal bidra til å øke forståelsen for at alle samfunn representerer verdier og holdninger som er resultater av historiske prosesser.’ (Utdanningsdirektoratet, 2006) Kultur, verdier og holdninger fra ulike tidsepoker er temaer som kommer frem som kan representere og trekke inn muslimsk middelalderhistorie. Formåls delen av læreplanen legger opp til å kunne trekke inn muslimsk historie, men tar ikke å spesifikk nevner at det skal gjøres. Det er tre punkter til sammen under ‘samfunn og mennesker i tid’ og under kompetansemålene som igjen kan trekke inn muslimsk historie.

Ulike perspektiver ved fortiden står i fokus: maktforhold og politikk, sosiale og økonomiske forhold, kultur og tankeliv ... Gjøre rede for et utvalg av sentrale økonomiske, sosiale, politiske og kulturelle utviklingstrekk i middelalderen ... Presentere et emne fra middelalderen ved å vise hvordan utviklingen er preget av brudd eller kontinuitet på et eller flere områder. (Utdanningsdirektoratet, 2006)

En ser tydelige likhetstrekk med læreplanen under ‘reform 94’, hvor de trekker inn mange av de samme temaene, bare i et komprimert format. Dette komprimerte formatet, sammen med minkingen av timeantallet, mener jeg har bidratt til en minimaldiskurs av muslimsk historie. Læreplanen fra 2006 er i stor grad like den fra ‘reform 94’, men at elevene skal lære om religioner har forsvunnet fra kompetansemålene. Naturligvis når en ser på muslimsk historie, er religionen en sentral del av deres historie. En kan forklare at tematikken religion er noe som er forbeholdt religion og etikk faget på videregående, og derfor blir utelatt som kompetansemål i historie. Ser en fremover til den nye læreplanen for VG2 som slår i kraft høsten 2021, forandrer dette seg igjen.

6.5 Blikk til gjeldende læreplan fra 2021

Selv om det ikke er mulig å analysere lærebøker som ikke har kommet ut enda, når denne masteren ble skrevet i 2020, er det klart at kompetansemålene til den nye læreplanen setter religion i søkelyset. ‘Beskrive religionens betydning for samfunns- og maktforhold fra middelalderen til og med vår tid og vurdere dens rolle i menneskers selvoppfatning og syn på andre’ (Utdanningsdirektoratet, 2020) Religioners historiske betydning får en stor rolle i den nye læreplanen, hvor den skal trekkes fra middelalderen til vår egen levetid. Dette er en helomvending sammenlignet med læreplanen fra 2006 hvor religion ikke blir nevnt.

Representasjonen av islam, dens historie og betydning frem til i dag kan derfor forventes og være et viktig tema i lærebøker fremover.

Selv om religion kommer tilbake igjen etter at det ikke var på læreplanen i 2006, har kultur eller mål å lære om andre samfunn blitt redusert. Det er kun elleve kompetansemål, og det er kun et av disse målene som handler om kultur. ‘Utforske hvordan kommunikasjon og kulturmøter har hatt betydning for mennesker i Norge og verden’ (Utdanningsdirektoratet, 2020) Dette fører til at historie har langt mindre direkte kompetansemål fra 2021 av som handler om kultur, som kan svekke fremstillingen av muslimers historie. Dette kommer trolig av at historiefaget har fått nye oppgaver, og bygger videre på oppgaver utenfor det og kun lære selve historien. Elevene skal lære historiebevissthet, kildekritisk bevissthet, historisk empati, (Utdanningsdirektoratet, 2020) som alle tar plass i faget som derfor reduserer plassen for kultur og muligens representasjon av muslimsk historie. Det skal bli lagt opp til at faget historie skal utføre mere dypdelering, som kan gi elever muligheter til å fordype seg i muslimsk historie.

Denne fordypningen kan være positivt, men sier ikke noe om muslimsk historie blir prioritert i lærebøkene.

Lærebøkernes form i eldre historie er vanskelig å forutsi når det kommer til representasjon av muslimsk historie etter de nye læreplanene fra 2021. Religion får igjen et tydelig søkelys, men om kultur er det mindre konkrete mål rundt en tidligere læreplaner. Det er mulig at islam får en tydelig representasjon i lærebøkene, men at resten av den muslimske kulturen blir redusert. Det kan også hende at bøkene ikke forandrer seg stort i innhold, og istedenfor støtter seg på tidligere lærebøkers fremstilling av muslimsk middelalderhistorie. Det blir i siste instans oppe til forfatterne og forlagene hvordan de skal prøve å representere de nye læreplanene, og hvordan de vil fremstille muslimsk historie.

7.0 Forandringer innenfor historieskriving

Hvordan historieforskning og historieskriving som en helhet har forandret seg over tid med innvirkning fra en rekke ulike fagfelt, teorier og ideologier, er noe som er for stort til å kunne ta med her. Jeg skal prøve å se om det er forandringer innenfor dette fagfeltet som jeg kan koble opp til lærebøkene og kan være med å forklare konfliktkursen, kulturdiskursen og minimaldiskursen. Dette er relevant siden det er historikere som gjerne skriver lærebøkene, og de er påvirket av forandringer innenfor sitt fagfelt når de skriver bøkene. Forandringer innenfor fagfeltet kan også være med å forklare læreplanene som ble gjennomgått i forrige kapittel, siden utformingen av de har blitt påvirket av fageksperter som historikere.

Utviklingen innenfor historieskriving på 1900-tallet, er sterkt påvirket av den store veksten innenfor historikermiljøet, med tidsskrifter nye universitetsstillinger som bidrar til at miljøet vokser. Dette voksende miljøet førte til økt differensiering av historiefaget, hvor påvirkninger fra andre vitenskapsfelt spiller en stor rolle. (Melve 2010, s 163) Hvordan disse forandringene virker til å påvirke lærebøkernes fremstilling av diskursen om muslimsk middelalderhistorie er det jeg skal komme frem til i dette kapitlet.

7.1 Lærebøkene fra 1939 og 1959 – Politisk historie i sentrum

Innholdet i lærebøkene fra 1939 og 1959, skiller seg ut ved de viser i større grad til konflikter slik som krig når det er skrevet om muslimsk historie, sammenlignet med de senere lærebøkene. Hvordan læreboken fra 1995 legger frem osmansk historie nesten eksklusivt fra et konflikt synspunkt, er et unntak for dette. Det er viktig å påpeke at det var skrevet i forordet til læreboken fra 1959, at de hadde redusert krigshistorie for å få inn mere kultur. Selv om dette skjedde, er det ingen tvil at konflikt aspektet enda er tydelig som analysen av de viser. Setter en dette konflikt innholdet oppe imot utviklingen innenfor historieskriving, mener jeg at en kan se hvordan lærebøkene fra 1939 og 1959 er tydelig påvirket av politisk historie, som er med å danner en konfliktdiskurs.

Politisk historie er den eldste formen for moderne historieskriving i Europa, og dette naturligvis gjelder også for historieskriving i Norge. Politisk historie dreier seg om hvordan mennesker i samfunnet gikk frem for å vinne makt, og hvordan de brukte makten de hadde oppnådd. Den eldre politiske historien var et studium av hvordan den politiske eliten, og andre aktører i toppsjiktet av samfunnet opptrådte og påvirket historien. Den politiske historien dreier seg først og fremst om hendelser i historien og stiller spørsmål om de. Hva skjedde? Hvilke politiske handlinger ble satt i verk? Hvilke motiver styrte handlingene? Er eksempler på slike spørsmål (Kjeldstadli 1999, s76)

Ser en på lærebøkene kan en merke at de prøver å besvare disse spørsmålene bak hendelsene, som ved den arabiske ekspansjonen. Motiver bak hva som styrte handlingene, legger begge bøkene vekt på religionen. Læreboken fra 1939 legger frem at islam hadde blitt en ‘kampreligion’, mens læreboken fra 1959 peker på islam som ‘ei tru for krigsmenn og landvinnarar.’ Ved begge tilfellene prøver lærebøkene å forklare at en av grunnene til hvorfor den arabiske ekspansjonen var så vellykket var at religionen bidro til det. Jeg mener at dette er et eksempel av flere i disse to lærebøkene hvor politisk historie er tydelig. Andre eksempler er korstogene og osmanerne, begge tema hvor det står lite om muslimsk historie, og hvor det er om muslimer under disse temaene er konflikt i sentrum. Politisk historieskriving mener jeg er en av de viktigste årsakene hvorfor det er en konfliktdiskurs i lærebøkene fra 1939 og 1959.

7.2 Lærebøkene fra 1977 og 1995 – Innflytelse fra flere hold

Som vist i analysen av lærebøkene, og i forrige kapittel om læreplanene, er læreboken fra 1977 et vannskille når det kommer til fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie. Den trekker inn muslimsk historie i bredden i en langt større grad, og går grundigere til verks for å representere flere sider av muslimsk kultur. Læreboken fra 1995 selv om den minker i noen områder i representasjon av muslimsk historie, går den i andre tilfeller betraktelig dypere til verks. For å forstå hvorfor disse to lærebøkene skiller seg så merkbart fra tidligere lærebøker og representerer det jeg kaller en kulturdiskurs må vi se litt på utviklingen innenfor historiefeltet.

Innenfor historiefeltet er det en rekke ulike retninger som vokser tydelig frem før disse lærebøkene kom ut. Jeg vil trekke frem tre retninger som trolig har påvirket hvordan muslimsk historie er skrevet i bøkene, men det er trolig også andre retninger jeg kunne ha trukket inn. Sosialhistorie, kulturhistorie, og kvinnehistorie som senere utviklet seg til å bli kjønns historie, er de jeg anser som de mest sentrale. Alle disse retningene innenfor historieskriving utviklet seg først ut ifra en respons på den ensidige fremstillingen fra politisk historieskriving. Sosialhistorie og kulturhistorien har det samme opphavet og er nært beslektet. Sosialhistorien mente at historien måtte ses fra andre vinkler enn kun den politiske, slik som det sosiale, økonomiske og kulturelle. Sosialhistorie fikk tydelig forfeste i det norske historikermiljøet allerede på tidlig 1900-tallet, og ville fortsette å vokse etter andre verdenskrig. I Norge var det et sosialhistorisk gjennombrudd på 1970-tallet. Kulturhistorien som fulgte tett med utviklingen av sosialhistorien, ble på 1960-tallet ble brukt av historikere for å se på folkekultur. (Melve 2010, s 206, 207, 212) Dette gjennombruddet for sosialhistorien og kulturhistorien stemmer godt overens med den kulturdiskursen om muslimsk middelalderhistorie en ser kommer frem i læreboken fra 1977, og senere i læreboken fra 1995.

Et tema som er nytt i både læreboken fra 1977 og 1995 sammenlignet med de tidligere lærebøkene, er inkluderingen av kvinners liv og rolle i muslimske samfunn. Dette kan ses i sammenheng med hva som hendte i samfunnet på 1970-tallet, og innenfor historiefaget. Det var slik at det ble skrevet om kvinner før 1970-tallet, men kvinnebevegelsen fikk virkelig satt temaet på agendaen og ekspanderte historieforskning på kvinner betraktelig. Kvinnehistorie ønsket å komplettere den eksisterende historieforskningen gjennom å synliggjøre kvinnene, å vise til at kvinner også hadde en historie. (Kjeldstadli 1999, s96, 97) Jeg mener at påvirkningen både fra kvinnebevegelsen i samfunnet og fra kvinnehistorie som et historisk fagfelt har tydelig bidratt til

kulturdiskursen en ser i lærebøkene fra 1977 og 1995.

Minimaldiskursen en ser i læreboken fra 2013, mener jeg ikke kan forklares ute ifra noe forandring innenfor historieskriving. Alle temaene læreboken tar opp har allerede blitt tatt opp av tidligere lærebøker. Det er ingen retning innenfor historieskriving som tilsier at en skal redusere mengden historie en legger frem. Overgangen mellom kulturdiskursen til minimaldiskursen kan ikke forklares ved å se på historieskriving. Minimaldiskursen kan muligens bedre forklares hvis vi ser på innholdet gjennom orientalismen.

8.0 Araberne, osmanerne og korstog gjengangerne i lærebøkene

Den arabiske ekspansjon, korstogene og osmanerne, alle tre tema som går igjen i alle lærebøkene, men hvorfor? Jeg mener at begrunnelsen for dette kan en finne hvis en ser på dette gjennom Saids orientalisme. Ved å gjøre det, virker det mere åpenbart hvorfor akkurat disse tre temaene er så gjennomgående i lærebøkene når det handler om muslimsk historie.

Said forklarer at orienten forstås ute ifra et vestlig ståsted, og en materiell investering for å danne et narrativ for hvordan orienten eller muslimsk historie skal forstås. Denne materielle investeringen går over flere generasjoner, noe en også ser når disse tre temaene er sentrale i de fem lærebøker som strekker seg over 70 år. Disse tre temaene er ulike og derfor vil deres forbindelse til orientalismen forklares hver for seg, som starter først med araberne.

Oppstandelsen av islam og den arabiske ekspansjonen er med ingen unntak i alle fem lærebøkene det største kapitlet om muslimsk historie. Dette kan anses som naturlig siden det er starten på muslimsk historie, kultur og religion. Jeg mener at dette anses som ekstra viktig i lærebøkene, siden dette påvirker europeisk historie i så stor grad. Arabiske ekspansjonen fører til en rekke konflikter mellom kristne og muslimer, som strekker seg til dagens Spania og Frankrike. Store deler av arabisk kultur og vitenskap ville overføres til den europeiske kulturen. Denne kulturelle og vitenskapelige innvirkningen det arabiske riket hadde på Europa, er noe alle lærebøkene tar opp. Sammenligner en dette med Malis muslimske historie, som har hatt betydelig mindre innvirkning på vestlig historie, begynner man å se viktigheten som legges i at den muslimske historien som representeres i lærebøkene knyttes til vestens historie på noen måte. Mali var inkludert i læreboken fra 1977 siden læreplanen spesifikt påpekte at Afrikanske stater skulle representeres i lærebøkene. Mali har liten historisk tilknytning til europeisk historie

sammenlignet med araberne. Inkluderingen av Mali er et eksempel hvor det eurosentrisk historiesynet ikke dominerer, men dette varte ikke til senere lærebøker.

Når det kommer til korstogene er tilknytningen til vestlig historie meget åpenbar både i navn, og i innholdet i lærebøkene. Det representeres i hovedsak fra et vestlige kristent standpunktet, med noen få unntak i lærebøkene. Hvorfor de dro, hva hendte og etterfølgende av korstogene knyttes alt tilbake til Europa. Det muslimske synspunktet, eller i det minste virkningene dette hadde på dem, blir ikke representert i lærebøkene. Korstogene er det mest åpenbare eksemplet i lærebøkene på orientalisme.

Osmanerne i lærebøkene får ikke den samme representasjonen angående opphav og kultur som araberne. Det er noen små unntak til dette, men søkelyset ligger på de som erobrere. Innenfor det snevre temaet av erobringer, er det igjen en innsnevring av erobringer som påvirker Europa ikke noe annet. En kan ta en strek fra Istanbul til Wien, som representerer hva av erobringene som er viktig i lærebøkene. Konstantinopel senere Istanbul blir tatt over av osmanere, hvor byen symboliserer den endelige slutten på Romerriket, som er meget sentralt i Europeisk historie. Etter dette er det erobringer i Balkan frem mot Wien, som er konflikter mellom osmanerne og kristne kongedømmer. Dette blir fremstilt som en invasjon i læreboken fra 1995, som blir stoppet av europeerne. Ser en dette fra hva som står i lærebøkene var osmanerne en trussel som strekte seg fra Istanbul til Wien, men det osmanske riket var langt større enn dette. Det strakte seg over store deler av Nord-Afrika og langt inne i Midtøsten, men det blir ofte ikke nevnt eller bare forklart i forbifarten. Grunnen til dette er at osmanernes historie i Nord-Afrika og i Midtøsten ikke påvirker Europeisk historie i noen stor grad. Eurosentrismen i hvilken informasjon som blir valgt ut om osmanernes historie er tydelig. Kulturen til osmanerne er et annet eksempel, hvor det blir kun trukket inn i en liten grad i noen av lærebøkene. Grunnen for dette er at deres kultur ikke blir like viktig å representere som den arabiske, siden den arabiske kulturen påvirket den europeiske kulturen betraktelig, noe den osmanske ikke gjorde. Orientalismen eller eurosentrismen mener jeg er meget førende for hva av osmansk historie som blir fortalt i lærebøkene.

Alle tre temaene gjennomgått ovenfor, er det eneste av muslimsk middelalderhistorie som er igjen når en kommer til læreboken fra 2013. Jeg har kalt diskursen i denne læreboken minimaldiskursen når det kommer til fremstillingen av muslimsk middelalderhistorie. Hvor det viser seg at det minimale av muslimsk middelalderhistorie er den delen som har størst

innvirkning på europeisk historie. Det er unntak som kvinnehistorie i kapitlet om araberne, men utvalget av tema mener jeg i hovedsak er bestemt av hva som knyttes til europeisk historie. En ser det samme i lærebøkene fra 1939 og 1959, som setter søkelys på politisk historie hvor de tre samme temaene går igjen. Minimaldiskursen i læreboken fra 2013 er formet av et det ble et mindre fag, og færre konkrete retningslinjer fra læreplanen om inkludering av kultur og religion. Dette førte til at læreboken representerte den muslimske middelalderhistorien som ble ansett som mest sentral, siden den er sterkest knyttet til europeisk historie som er de tre temaene som har blitt diskutert.

9.0 Avsluttende og oppsummerende drøfting

Ved første øyekast hvis en leser læreboken *6000 år Verdenshistorie for den høgre skolen*, fra 1939 og deretter leser *Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3* fra 2013 kan en blir overrasket hvor like de er i sin struktur når det kommer til muslimsk historie. Begge lærebøkene har tre og en halv side om muslimsk middelalderhistorie. De tar også for seg de tre samme temaene, den arabiske ekspansjonen, korstogene og osmanerne. Dette kan virke sjokkerende, og får en til å stille seg spørsmålet om fremstillingen av muslimsk historie ikke har forandret seg på 74 år? Det har naturligvis vært forandringer på disse 74 årene, men observasjonen hvor like de er et viktig poeng.

I min analyse for å finne hvilke diskurser det var i de fem ulike lærebøkene, anvendte jeg Faircloughs analytiske trestegsmetode. Det første steget som jeg oversatte til beskrivelse, gjennomgikk jeg alle frem lærebøkene kronologisk. Analysen så på hvordan de fremstilte muslimsk historie, gjennom språk, setningsstruktur og bruk av illustrasjoner. Jeg bemerket meg en tredeling mellom de fem bøkene for hvordan de behandlet muslimsk middelalderhistorie. Dette ble tatt opp under tolkning steget i analysen, hvor jeg kom frem til tre mulige diskurser jeg mener en ser lærebøkene.

De to eldste av lærebøkene fra 1939 og 1959, mener jeg fremstiller muslimsk historie under en konfliktdiskurs. Grunnen til hvorfor begge faller under den samme diskursen er at selv om det er tjue år mellom dem, er de sammenfallende like i sin fremstilling av muslimsk middelalderhistorie. Nesten identiske i antall sider, og identisk i de tre temaene de tar opp som er den arabiske ekspansjonen, korstogene og osmanerne. Vinklingen begge lærebøkene gjør av

muslimsk historie, fører til at konflikt ofte kommer i sentrum. Korstogene fremstiller muslimene kun som en fiende av korsfarerne. Osmanerne er erobrere, uten mye forklaring om hvem de var utenfor dette erobringperspektivet. For araberne og oppstandelsen av islam, blir litt kultur representert som gir et mere variert bilde, men konflikt aspektet overskygger dette. Islam fremstilles som en kampreligion, som en viktig begrunnelse for hvorfor araberne var så vellykket. Alt dette bygger opp under konfliktdiskursen. Begrunnelsen for konfliktdiskursen mener jeg en finner ved å se på utviklingen innenfor historieskriving og det eurosentriske historiesynet. Læreplaner for videregående eller høyere utdanning eksisterte ikke på det tidspunktene disse bøkene ble skrevet, så forfatterne bak lærebøkene er ekstra viktig for innholdet.

Politisk historieskriving som forklart tidligere i oppgaven, setter søkelyset i historie på de store politiske valgene. Dette er gjerne ledere og stormakters avgjørelser som drivkrefter bak forandringer i historien. Dette politiske aspektet blir ofte historie om konflikter, noe som blir enda klarere når en ser på fremstillingen av middelaldersk historie. Både læreboken fra 1939 og 1959 faller innenfor denne perioden av historieskriving, som medfører at muslimenes historie får et konfliktpreg over seg. Fremstillingen fremstår ikke som særlig ondartet og, kristne blir også fremstilt fra dette perspektivet og de skyr ikke unna å fortelle hva de gjorde under erobringen av Jerusalem. Det er derimot hvor ensartet fremstillingen av muslimenes historie er som er det mest bemerkelsesverdige, og en annen grunn til dette mener jeg kommer fra det eurosentriske synet.

Nesten alt som står om muslimsk middelalderhistorie i disse to lærebøkene knyttes tilbake til Europa i en eller annen form. Korstogene handler nesten eksklusivt om de kristne europeerne, og hvordan dette påvirket de, ikke muslimene. Sitatet ‘Med alt dette nådde mellomalderkulturen sin høyeste blomstring; krossferdtida er høgmellomalderen’ (Skard & Midgaard, 1959 s. 99) setter virkelig på spissen at dette dreier seg om Europa, og følgende korstogene hadde for muslimene ikke er viktig. Osmanerne som påpekt en rekke ganger fremstilles som erobrere som truet Europa. Hvem de var utenom denne trusselen for Europa blir i disse eldre lærebøkene ikke berørt. Grunnen for dette mener jeg er siden det ikke ble beregnet som relevant for Europeisk historie. En kan stille seg spørsmålet hvorfor osmansk kultur ikke blir representert, men den arabiske blir det i disse lærebøkene? Jeg mener at grunnen for dette er at den arabiske kulturen legges frem siden den har en tilknytning tilbake til Europa igjen. Det blir tatt frem som poeng at araberne bevarte kunnskap fra de gamle grekerne. De utviklet også ny

kunnskap, hvor europeerne senere fikk tak i både den nye og bevarte kunnskapen som ville forme europeisk kultur. Dette mener jeg virkelig viser eurosentrismen i disse lærebøkene, hvor muslimsk kultur ikke er viktig før den kan kobles tilbake til europeisk historie. Lærebøkene fra 1939 og 1959, mener jeg i sin presentasjon av muslimsk middelalderhistorie har en konfliktdiskurs, hvor temaene som tas opp er formet av et eurosentrisk historiesyn.

Lærebøkene fra 1977 og 1995, viser et klart skifte i både hva og hvordan muslimsk historie blir lagt frem. Det viktige nøkkelordet er kultur, som også har ført til at jeg har satt disse to lærebøkene i det jeg har kalt en kulturdiskurs. Det jeg har poengtert angående begge disse lærebøkene er dobling og tredoblingen av muslimsk middelalderhistorie. Denne økningen har i hovedsak ført til at muslimsk kultur kommer langt tydeligere frem i lærebøkene. Forklaringen bak dette ligger i læreplanene og utviklingen innenfor historieskriving.

Læreplanen fra 1976 setter søkelyset på at elevene skal lære om kulturer utenfor det europeiske. Dette førte til at muslimsk historie ble representert også utenfor de tre temaene som de tidligere lærebøkene tok opp. Det er viktig å påpeke at muslimsk historie er langt fra det eneste som ble påvirket av dette. Læreplanen fra 1976 tok frem en rekke kulturer fra rundt om i hele verden de ønsket elevene skulle lære om, hvor kulturer som har en muslimsk historie som India og Mali var et par av disse. Det var ikke slik at læreplanen spesifiserte at det var muslimsk historie i seg selv om skulle representeres, men muslimsk histories representasjon økte betraktelig på grunn av et generelt ønske at kulturer utenfor Europa var noe elevene skulle lære om. Læreplanen førte til et diskursivt skifte i lærebøkene angående representasjon av kulturer utenfor Europa, som medførte at det forandret diskursen om muslimsk middelalderhistorie. Læreplanen under ‘reform 94’ setter også kultur sentralt, men konkretiserer de i kompetansemål. Konkretiseringen gjør at flere sider av kultur blir tydeligere definert. Det er derimot redusert bredde i hvilke kulturer som elevene skal lære om.

Det at elevene skal lære om afrikanske stater er borte i denne læreplanen sammenlignet med den fra 1976. En ser at læreboken fra 1995 ikke tar opp den muslimske historien i Mali for eksempel, men går enda inne på India. Som overordnet helhet er begge læreplanene ganske like i sin innvirkning på hvordan muslimsk middelalderhistorie fremstilles i lærebøkene.

En faktor jeg mener er veldig viktig for å forklare forandringen i diskursen fra konflikt til kultur er forandringene i samfunnet og innenfor historieskrivingen. Jeg har tatt opp hvordan feltene sosialhistorie, kulturhistorie og kvinnehistorie på 70-tallet virkelig vokste frem som nye

retninger innenfor historieforskning. Disse nye feltene både som respons på politisk histories ensartethet, og ønske om å få frem kvinners rolle i historien, påvirket innholdet i lærebøkene. Denne påvirkningen førte til at muslimsk kultur, og kulturer generelt i lærebøkene ble et langt større tema. Muslimske kvinners liv blir tatt opp i lærebøkene noe de ikke ble tidligere. Jeg mener at denne forandringen innenfor historieskriving er meget viktig, selv om jeg ikke har dedikert en stor mengde av avhandlingen min til dette. Det må også tas opp at selv om lærebøkene fra 1939 og 1959 var veldig like, er det noen tydelige forskjeller mellom læreboken fra 1977 og 1995 selv om jeg plasserer de i den samme diskursen.

Fremstillingen læreboken fra 1977 gjør av muslimsk middelalderhistorie, er den bredeste av alle bøkene, og det er lite og påpeke i selve fremstillingen. Den boken passer derfor perfekt inn i kulturdiskursen, læreboken fra 1995 er derimot mer motsigende. Den har flest sider av alle lærebøkene om muslimsk middelalderhistorie, og bruker gode illustrasjoner for å representere muslimsk kultur. Den tar samtidig og danner det sterkeste bildet av osmanerne som en farlig gruppe som invaderte Europa, men ble slått tilbake av europeisk overlegenhet. Den trekker også inn europeisk lov i et kapittel om muslimsk historie, for å vise at den europeiske loven var bedre eller mere rettferdig en den muslimske. Trekker frem at bragdene av arabiske vitenskapsmenn ikke var noe særlig, siden kunnskapen de utviklet i hovedsak kom fra andre plasser. Derfor å sette både læreboken fra 1977 og 1995 under samme diskurs er ikke like enkelt som de to eldre bøkene. Jeg tror at denne fremstillingen ikke nødvendigvis representerer hvordan alle lærebøker fra rundt 1995 var. Jeg mener at denne skrivestilen kunne være en bevisst måte av forfatteren og forlaget for å skape dybde og sammenligning angående muslimsk historie og europeisk historie. Jeg kan derimot ikke forsvare eller forklare hvorfor den osmanske historien blir fremstilt på en så fiendtlig måte. Jeg mener enda at begge lærebøkene både fra 1977 og 1995 passer inn i kulturdiskursen, selv om de har en del ulikheter når det kommer til sin fremstilling av muslimsk middelalderhistorie. Dette fører over til den siste læreboken, som er både like de før, men også annerledes.

Den siste læreboken overraskende nokk fremstår i sin fremstilling av muslimsk middelalderhistorie som en blanding av de fire andre lærebøkene som ble analysert. I sidetall og tema om muslimsk historie er den meget lik lærebøkene fra 1939 og 1959. Den har et større søkelys på kultur enn konflikt i sin fremstilling, slik som lærebøkene fra 1977 og 1995. For å forstå hvordan det har blitt slik, mener jeg at den gjeldende læreplanen forklarer en del.

Læreplanen fra 2006, reduserte antallet timer i eldre historie fra tre timer i uken til to timer. Dette betyr at faget krympet, og derfor den forventede mengden kunnskap elevene skal tilegne seg ble mindre. Dette fører til at lærebøkene måtte kutte ned på hvor mye materiale det var i bøkene, som naturligvis førte til at det ble mindre muslimsk historie. Kompetansemålene blir da sammenlignet med den forrige læreplanen komprimert. Det er da interessant når de kutter ned på hvor mye historie det er i lærebøkene, at en kommer tilbake de de tre samme temaene om muslimsk middelalderhistorie: Den arabiske ekspansjonen, korstogene og osmanerne. Jeg har forklart tidligere at jeg mener dette kommer av et eurosentrisk historiesyn. Når de skulle redusere hvor mye historie det var i lærebøkene, valgte de å beholde de tre temaene om muslimsk middelalderhistorie som hadde nærest tilknytning til europeisk historie. Derfor når de skulle minimalisere for å finne kjernen av hva de trengte om muslimsk historie, gikk de til de samme tre temaene som lærebøkene fra 1939 og 1959. Denne typen minimalisering av hva som regnes som det essensielle en trenger og ha med om muslimsk middelalderhistorie, er hva jeg har kalt minimaldiskursen.

9.1 Konklusjon

Ser en på det store og hele bildet av hvordan muslimsk middelalderhistorie har blitt representert i lærebøkene for videregående i en periode på over 70 år, ligger det en del overraskelser der. En kunne tenkt seg at to lærebøker skrevet 74 år fra hverandre ville ha representert muslimsk historie på to helt forskjellige måter. Det viser seg at de er overraskende like. Hvis en tar læreboken fra 1939 som har de samme temaene, men toner ned konflikt aspektet og legger inn kultur. Deretter moderniserer språket og gjør fremstillingen mere nøytral, så har en lærebok fra 1939 som fremstiller muslimsk historie nesten identisk med en bok fra 2013. Dette er naturligvis å sette det på spissen, men det er overraskende etter hva som har hendt de siste tiårene at en lærebok fra 2013 ikke skiller seg mere ut. Vi har opplevd 9/11, hvor jeg ville antatt at det ble viktig å gi plass til muslimsk historie i lærebøkene for å bygge forståelse og toleranse. Det en ser er tre og en halv side, med et innhold som ikke fremstiller muslimsk historie negativt, men gir det lite plass og nyanse. Den norske befolkningen er sammensatt av en betydelig andel muslimer, hvor mange av de vil være elever i klasserommene, men lærebøkene skildrer ikke noe om

somalisk historie for eksempel.

Det er ikke slik at jeg mener at denne minimaldiskursen skal gå tilbake å gjøre akkurat slik som det var under kulturdiskursen. Realiteten er at faget er mindre, og læreplanene måtte komprimeres som respons på dette. Den muligens viktigste forandringen ville være at muslimsk historie som blir fremvist i lærebøkene ikke må være bundet opp til den europeiske historien. Muslimsk middelalderhistorie i den nye læreplanen fra 2021, med sitt nye kompetansemål at elevene skal lære mer om religion har muligheten til å tilføre mere bredde i lærebøkene. Jeg anser så lenge eurosentrismen står sentralt i diskursen om muslimsk middelalderhistorie, så vil de tre samme temaene bli kjernen i hva elever på videregående lærer om muslimsk middelalderhistorie.

Bibliografi

Litteratur

- Fairclough, N (1995). *Critical Discourse Analysis The critical study of language*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N (1989) *Language and power*. New York: Longman Inc.
- Fejes, A & Thornberg, R (Red.). (2019) *Hanbok i kvalitativ analys*. Polen. Liber
- Imsen, G. (2016) *Lærernes verden innføring i generell didaktik 5. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Melve, L (2010). *Historie Historieskriving frå antikken til i dag*. Oslo: Dreyers forlag
- Neumann, Iver B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M, B (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier 2.utgave*. Oslo: Universitetsforlaget
- Said, Edward W. (2018). *Orientalismen Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen Damm
- Skard, E. & Midgaard, J. (1959). *Verdshistorie lerebok for realskolen og gymnaset*. Oslo: Aschehoug.
- Skei, Hans H.. (2019, 3. mai). *postkolonialisme*. I *Store norske leksikon*. Hentet 28. oktober 2019 fra <https://snl.no/postkolonialisme>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning - En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sirevåg, T. (1988). *Utsyn over norsk høgere skole*. Universitetsforlaget.

Tønnesson, J. L. (2002). *Kritikkløse Lærebøker?*. Historisk Tidsskrift , 395-408.

Lærebøker

Benedictow, O. J. (1995). *Vegar til vår tid I Lærebok Noregs- og vershistorie før 1850, VK1*.

Uppsala: Universitetsforlaget

Heum, T. Martinsen, K, D. Moum, T. Teige, O. (2013). *Alle tiders historie fra de eldste tider til våre dager VG2-VG3*. Oslo. Cappelen Damm.

Moen, K. (1977). *Historia i perspektiv Grunnbok i verdshistorie fram til 1870*. Oslo: Aschehoug.

Moen, K. (1977). *Historien i nærlys Epokesamling*. Oslo: Aschehoug

Skard, E & Midgaard, J. (1959). *Vershistorie lærebok for realskulen og gymnaset*. Oslo: H. aschehoug & co. (W. Nygaard)

Stang, C. & Lange, A. (1939). *6000 år Verdenshistorie for den høgre skolen*. Oslo: Johan Grundt Tanums forlag.

Læreplaner

Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1976) Læreplan for den videregående skole Del 2 Felles almenne fag Mars 1976. Oslo: Gyldendal

Utdanningsdirektoratet. (1996). Læreplan i eldre og nyere historie. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplan i historie - fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg2-studieforbereende-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet. (2020) Kompetansemål etter Vg2 2021. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv84?curriculum-resources=true>

