

**REPRESENTASJONAR**  
**AV**  
**RELIGION I DET NORSKE SAMFUNNET**

**EI KRITISK DISKURSANALYSE AV LÆREBØKER I SAMFUNNSFAG**  
**FOR VAKSNE INNVANDRARAR**

**Signe Underlid**

Mastergradsoppgåve i religionsvitskap

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitskap

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Bergen

Vår 2013

## **Forord**

Tusen takk til rettleiaren min, Bengt-Ove Andreassen for kyndig rettleiing gjennom heile oppgåveskrivingsprosessen. Den har vore av avgjerande betyding for oppgåva si utforming og framdrift.

Tusen takk og til vesle Sunniva, som i løpet av masterstudiet både har blitt født og feira sin første fødselsdag, og som gjør alt, inkludert oppgåveskriving kjekkare.

Signe Underlid

Bergen, mai 2013

## Innhald

1.0 Innleiing .....	5
1.1 kvifor fokusere på samfunnsfagbøker for vaksne innvandrarar? Bakgrunn for val av tema og presentasjon av problemstilling .....	5
1.2 Kvifor er oppgåva viktig?.....	6
1.3 Forskaren sin posisjon .....	7
1.3.1 Eigen bakgrunn .....	9
1.4 Lærebokforskning ”i vinden” .....	9
1.5 Materiale/Empiri:.....	11
2.0 Lærebøker som sjanger .....	13
2.1 Lærebøker generelt.....	13
2.2 Kvifor lærebøker i samfunnsfag? Seier dei noko om religion?.....	14
3.0 Analyse – ei diskursanalytisk tilnærming.....	15
3.1 Diskursanalyse som teori og metode.....	15
3.2 Kritisk diskursanalyse .....	16
3.3 Den treledda metoden til Fairclough.....	18
4.0 Presentasjon av dei enkelte bøkene .....	21
4.1 Velkommen .....	21
4.2 Intro.....	21
5.0 Nivå 1 – <i>Description</i> .....	22
5.1 Kva seier læreplanen?.....	22
5.2 Kva seier <i>Velkommen</i> direkte om religion og kristendom?.....	23
5.3 Kva seier ”Intro” direkte om religion og kristendom?.....	29
6.0 Nivå 2 Interpretation.....	34
6.1 Den juridiske mangfaldsdiskursen.....	34
6.2 Religious Literacy-diskursen.....	35
6.3 Korleis skil dei to bøkene seg? Til kven vender dei seg mot? Blikk på ulike subjektposisjonar.....	35
6.4 Korleis vert teksten motteken?.....	41
6.5 Klasseromssituasjonen .....	43
6.6 Sjangerkrav .....	44
7.0 Nivå 3 Explanation.....	47
7.1 Menneskerettslova.....	49
7.1.1 Den ”sekulariserte helligheten” likestilling mellom kjønnene.....	50
7.3 Den kristne og humanistiske arv forvalta av skulen .....	57
7.3.1 Formålsparagrafane.....	59

8.0 Integreringsdiskursen som omsluttar den juridiske mangfaldsdiskursen og <i>Religious Literacy</i> -diskursen.....	63
8.1 Integreringsdiskursen.....	64
8.2 Kristendom som prioritert religion i arbeidslivet .....	68
9.0 Avsluttande drøfting .....	69
10.0 Ting som peikar vidare enn denne oppgåva.....	72
10.1 Bøkene på dei ulike morsmåla.....	72
10.2 Revisjon av læreplanen.....	73
Bibliografi.....	74

## 1.0 Innleiing

### 1.1 kvifor fokusere på samfunnsfagbøker for vaksne innvandrarak? Bakgrunn for val av tema og presentasjon av problemstilling

*Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarak* (2005) slår fast at ”Det norske samfunnet vil gi informasjon om noe, og den som kommer til Norge, ønsker informasjon”. For mellom anna å imøtekomme dette ønsket er det utarbeidd læremateriell til bruk i samfunnsfagkurs for innvandrarak på fleire forlag. I denne oppgåva vil eg sjå på to slike eksempel; dei norske versjonane av bøkene *Velkommen* (2005) og *Intro* (2005), som begge føreligg på mange språk, for å finne ut korleis desse bøkene skildrar religionen sin plass i det norske samfunnet.

Det at lærebøker i sin natur ofte syner ei idealisert og normativ framstilling av ein samfunnsmessig situasjon (Andreassen 2008), gjør at samfunnsfagsbøker for vaksne innvandrarak er valt. Det analytiske fokuset er altså framstillinga av religion i det norske samfunnet, kva aspekt som er trekt fram som viktige og kva aspekt som får mindre merksemd. Sidan diskursanalyse er valt som teori og metode i oppgåva, vil det mellom anna konkret sei å undersøkje kva diskursar bøkene, gjennom ordval og bruk av andre multimodale ressursar innlemmar religion og kristendom i, og kva dette har å sei i ein større samanheng.

I kor stor grad er det ønskelig at den evangelisk-lutherske forma for kristendom og, ikkje minst, innvandrarakane sin eigen religion er ein tilstadesverande faktor i samfunnet? Og korleis kjem dette til konkret uttrykk i dei aktuelle lærebøkene? Kva fører det til, dersom eit spesielt syn på religion vert distribuert i stor skala gjennom bruk av lærebøker? Spørsmåla er med på å antyde det fokuset som er valt, og som er årsaka til at kritisk diskursanalyse er valt som teoretisk innfallsvinkel og konkret metode. Det som står i lærebøkene er resultat av lengre prosessar der ulike omsyn og vurderingar har blitt støtt mot kvarandre. Kva som er tatt med, og kva som er vald vekk er resultat av kva stemme som har vunne fram i denne samanstytinga. Det kan såleis gje meining å karakterisere arbeidet i den kritiske diskursanalysen som eit stykke detektivarbeid: å prøve å i tekstane etterspore diskusjonar, meningsutveksling, politiske prioriteringar og vurderingar som ligg forut for tekstane som har funne si

konkrete form i bøkene. Den overordna problemstillinga som søker å ta opp i seg desse perspektiva er følgjande:

”Korleis vert religion generelt, og kristendom spesielt, skildra i det norske samfunnet i innføringsbøker i samfunnsfag for vaksne innvandrara?”

Kva vi viser til når vi freistar å identifisere ”religion” i eit samfunn er ikkje sjølvforklarande. Sjølve religionsomgrepet er i stor mon omdiskutert; noko gjengs definisjon eksisterer ikkje. Den prinsipielle diskusjonen om religionsomgrep og tilnærming til religion er ikkje det som skal diskuterast her, men samstundes er dette perspektiv som ligg implisitt i dei bøkene som vert analysert. Korkje læreplanen eller bøkene gjev til kjenne ein eksplisitt religionsdefinisjon eller religionsomgrep som dei baserer framstillinga av religion på. Det er altså berre gjennom dei bøkene skriv om religion, og kva samanhengar dei let det materialet gå inn i, at ein kan sei noko om dette. Eg vil avgrense det analyserte materialet der eg ettersporar religion ved å identifiserer nøkkelomgrep, noko som det vil verte gjort reie for i avsnitt 3.3.

## **1.2 Kvifor er oppgåva viktig?**

Oppgåva er aktuell av fleire årsaker. Den løftar fram forholdet mellom kunnskap og makt: Den set fokus på det asymmetriske i maktrelasjonen mellom dei som får kunnskap presentert gjennom lærebøkene i samfunnsfag, og dei kunnskapen går ut frå. Kunnskapen som vert presentert har eit bredt og systematisk nedslagsfelt: alle som gjennomgår det obligatoriske 50 timar samfunnsfagkurset<sup>1</sup>. Effekten av kunnskapsovertakinga er derfor potensielt stor, og kva kunnskap det faktisk er snakk om, krev eit kritisk blikk.

---

<sup>1</sup> § 17 Rett og plikt til deltakelse i opplæring i norsk og samfunnskunnskap  
Rett og plikt til deltakelse i gratis opplæring i norsk og samfunnskunnskap i til sammen 300 timer gjelder for utlending mellom 16 og 55 år som har fått  
a) oppholds- eller arbeidstillatelse etter utlendingsloven som danner grunnlag for boset-tingstillatelse, eller  
b) kollektiv beskyttelse i massefluktsituasjon etter utlendingsloven § 8a. (H-20/05).

Bruce Lincoln sine metodespørsmål, henta frå *Thesis on Method*<sup>2</sup> (2001), fangar opp i seg sentrale aspekt av det eg ønskjer å undersøkje. Det første ”Kven er det som snakkar her? Kva personar, grupper, eller institusjonar er ansvarlige for teksten, og kven er dei tilsynelatande og eigentlige forfattarane?” peiker på avsendaren av, i mitt tilfelle, tekstane. Vidare, ”Til kva publikum? I den umiddelbare og vidare konteksten? Gjennom kva system av kanalar/medium? Med kva interesser?” og til slutt ”Kva prøver avsendaren å overtyde publikumet om? Kva er konsekvensane dersom overtydingssprosjektet lukkast? Kven vinn kva, og kor mykje? Og kven, på den andre sida, taper?”. Det kritiske blikket som spørsmåla er konkrete uttrykk for, er i den kritiske diskursanalysen, som eg vil nytte i oppgåva, ikkje berre retta ”utover”, men og i høg grad ”innover”, på forskaren sjølv, noko eg vil gjere meir detaljert greie for i avsnitt 1.3.1, der eg ser nærare på forskaren sin posisjon.

Spørsmåla peiker på at læreboktekstane kan lesast som tekstar som i stor mon er påverka av interesser og makt. Det siste spørsmålet set i særleg grad søkjelys på det: Kva er konsekvensane dersom overtydingssprosjektet lukkast? Det ligg implisitt i dette at det ligg makt i det å kunne definere kategoriar, og å velje ut faktaopplysningar. Dette er eit perspektiv som religionsdidaktikaren Kjell Härenstam (2000) har lagt til grunn når han seier at eit utval er alltid ”nokon sitt utval”, og viser med det til den måten tilsynelatande nøytrale faktaopplysningar om ein religion kamuflerer at eit val allereie er gjort i det forfattaren vel ut kva som skal fokuserast på, på omkostnad av andre ting. Det siste spørsmålet er eit eg i særleg grad vil forfølge, og som eg allereie har rørt ved ovanfor: Oppgåva er viktig fordi dersom dei offisielle subjektsposisjonane<sup>3</sup>, slik som dei vert presentert i bøkene, vert godtatt er effekten stor<sup>4</sup>.

### 1.3 Forskaren sin posisjon

---

<sup>2</sup> Mi omsetjing.

<sup>3</sup> I diskursanalysen er det snakk om subjektsposisjonar, heller enn roller: ”Tanken er at diskursen stiller opp hele pakker på hvorledes man skal leve og te seg ikke bare i spesifikke sosiale kontekster, men rent generelt” (Neumann 2001: 117). Slike ”pakker” for åtfærd, er det som vert meint med subjektsposisjon. Eg skriv meir inngåande om subjektsposisjonar, og syner døme på slike i avsnitt 6.3.

<sup>4</sup> Iver Neumann skriv om korleis maktaspektet gjennomsyrrer einkvar diskurs, men at enkelte diskursar er meir eller mindre politiske enn andre målt i om dei utgjør ein forskjell for menneskjer sin livssituasjon eller ikkje (Neumann 2010: 173). Om effekten er stor, vert altså slik forstått som at den har betydning for mange menneskjer.

Tidlegare vitskaplege grunnverdiar om forskaren sin nøytralitet og objektivitet og freistnad på å setje sine egne verdiar i parentes, er ikkje lenger idealet i samfunnsvitskaplege disiplinar (Sky 2007: 14). I staden har auka medvit om at kunnskap vert produsert ut i frå spesifikke ståstar, der faktorar som kjønn, klasse og etnisitet er utslagsgjevande for kva kunnskap som vert produsert, ført til at andre forskingsideal har vorte fremja. I vidareføringa av det som er sagt om at ingen kan sleppe unna desse spesifikke ståstarane som er med på å prege fordommane forskaren ber med seg, er det i staden hensiktsmessig at forskaren er så open om eigen posisjon som mulig, og slik klargjer korleis dette kan vere med på å prege forskinga (Repstad og Furseth 2003: 18-19).

Diskursanalyse ser ikkje at analytikaren kan ha ein nøytral ståstar utanfor det sosiale; han kan ikkje studere ein sosial røyndom utan å verte ein del av den (Neumann 2001, Hitching 2011). Det er eit sentralt metodologisk poeng i diskursanalytiske tilnærmingar at ein vert ein del av diskursen i det ein går inn i den. Desse spørsmåla, korleis ein som forskar påverkar materialet, og i mitt tilfelle korleis det gjer seg til kjenne i måten ein analyserer språk, er viktige i kritisk diskursanalyse. Ein av dei mest sentrale innan denne retninga, den britiske lingvisten Norman Fairclough (2001), freista å imøtekomme utfordringa med å operere med eit skilje mellom skildring og fortolking, der den første er nøytral medan den andre er vurderande. Dette skiljet viser til ulike nivå å analysere språk på, og er ein del av den treledda framgangsmåten Fairclough utarbeida, som eg vil gjere nærare greie for i avsnitt 3.3 Dette skiljet har i alle høve vorte problematisert, og kritikarar har peika på det sjølv motsigande ved å påstå at det er mulig å analysere diskurs på ein nøytral måte, samstundes som at ein skal framstå kritisk (Widdowson 200: 1995 sitert i Hitching og Veum 2011: 20). Sjølv i lingvistiske analyser vil det som vert undersøkt verte påverka av forskaren. I denne oppgåva har eg ikkje skilt klart mellom eit nøytralt analytisk perspektiv på mikronivå der eg ser på lingvistiske trekk som ord og syntaks isolert, og eit fortolkande perspektiv på resten. Eg har i staden nærlese dei delane av teksten som eg har analysert med tanke på å identifisere trekk der som peikar mot å tolke teksten som innlemma i fleire diskursive felt, noko eg vil komme tilbake til i kapittel 6.



### 1.3.1 Eigen bakgrunn

Gjennom å arbeide som lærar ved Nygård skole i Bergen med vaksne innvandrarak sidan 2009, har eg sett at spørsmål om religion opptek mange av kursdeltakarane eg har møtt. Problemstillingane rører ofte ved eigen religion, og religionen slik den artar seg i Noreg, og kva verdigrunnlag som ligg til grunn for dei ulike uttrykka. Eg har ikkje sjølv undervist ved desse samfunnsfagkursa, og når religion vert omtala i norskbøkene som vert nytta i norskopplæringa synes det som at det i fremste rekke er gjennom høgtider og ritual kristendommen i Noreg vert synleggjort<sup>5</sup>. På bakgrunn av dette ønska eg mellom anna at oppgåva skulle undersøkje korleis religion vert framstilt i bøker som meir direkte er retta inn på å vise korleis religion står seg i høve til andre samfunnsinstansar, som er tilfelle i bøkene nytta på samfunnsfagkursa.

Statsvitaren Iver Neumann (2001) tek til orde for at den som vil gjennomføre ei diskursanalyse i eit gitt diskursivt felt må ha det antropologar kallar kulturell kompetanse; ein må ha ein viss kjennskap i det feltet ein skal undersøkje. Mitt utgangspunkt er lærarutdanning og fleire års arbeid på ein skule for vaksne innvandrarak, samt bachelorgrad i religionsvitskap, med spesiell interesse for religionssosiologi. Ei spesiell interesse for religionen si rolle i møtet med det fleirreligiøse og i høve til integreringsspørsmål, har vore avgjerande for val av oppgåvetema.

### 1.4 Lærebokforskning ”i vinden”

I forordet til antologien *Textbook Gods* (Andreassen et al. 2013), vert det påpeika at det for få år sidan var antatt at teknologiske nyvinningar, som interaktive læringsprogram og nettressursar ville utdatere læreboka og gjere ho overflødig. Trass desse spådommane held læreboka stand i alle utdanningsnivå. “Textbooks constitute a genre where established truths are conveyed, and may thus represent stable forces in a world of flux and rapid changes.” (Andreassen 2013). Denne kvaliteten, å vere eit

---

<sup>5</sup> I norskopplæringa har eg m.a. nytta boka ”Ny i Norge” (Manne og Nilsen 2003 : 221-228). Leksjon 25 har tittelen ”Høytider og merkedager i Norge”, og der vert det skrive om Jul, påske, 17. Mai og St. Hansfeiring.

slags ankerfeste i eit omskiftelig tilvere, kan vere noko av grunnen til læreboka sin stadige aktualitet, vert det her hevda.

Tittelen *Textbook Gods* peikar på at antologien rettar seg mot lærebokanalyser i religionsfaga, men og på den mektige posisjonen lærebøker har. Sjølv om læraren i kraft av sin stilling som kunnskapsformidlar vel ut mykje av det stoffet som vert presentert i ein klasseromssituasjon, dikterer læreboka i dei fleste tilfeller svært mykje av stoffet som vert formidla.

I forordet syner Andreassen at han legg ei lesing av læreboktekstar til grunn, som ser på dei som konkretisering av makt. Grunngevinga for ei slik forståing er at lærebøker vert sett på, delvis i kraft av den institusjonen den vert til i og formidla gjennom, som truverdig kunnskap som skriv seg frå forskning. Andreassen argumenterar for at ei lærebok si oppgåve er å presentere eit sett med synspunkt på ein så overbevisande og autoritativ måte at den vert motteken av lesaren utan at denne stiller spørsmålsteikn ved det som vert sagt. Dette har ein klar parallell til måten ein av dei mest formande skikkelsane i diskursanalysen, Michel Foucault såg på som makt, nemlig at måten ei sak vert forstått og framstilt på, vert sett på som så normal og sjølv sagt, at den ikkje vert problematisert korkje av den informasjonen går ut frå, eller av den som mottek den (Foucault sitert i Neumann 2001: 168).

”As a representation of an ideological position, textbooks could - in a Bakhtinian (2002) perspective - also be considered as striving for dominance and thus reflect an attempt at mono-cataloguing in the discourse on religion” (Andreassen 2013). Bøkene freistar å framstille ”den rette” måten, den autoriserte måten å forstå eit fenomen på, som til dømes religion og religiøse grupper. Det føl av det som vert sagt ovanfor, at lærebøker har ein politisk dimensjon og såleis aldri kan vere nøytrale.

Å sjå på lærebøker, som tekstar med makt og påverknadskraft når det gjeld kunnskapsformidling og framstilling av religion, er eit hovudpremiss for oppgåva mi. Kunnskapen som vert presentert gjennom bøkene er korkje er nøytral eller objektiv: den er uttrykk for nokon sitt perspektiv og kunnskap, og dette får konsekvensar for kva som vert presentert, og måten det vert presentert på. Dei politiske implikasjonane det medfører, at eit spesielt syn på religion vert distribuert i stor skala, er den

”effekten av overtaydingsprosjektet” som eg vil drøfte i avslutninga. Eg skriv i eit diskursivt felt som tek opp i seg perspektiv frå fleire hald. Diskursanalyse med sitt rike mangfald av metodar legg til rette for tverrfaglege tilnærmingar. Empirisk startar eg i ein religionsdidaktisk diskurs, med lærebøker som analyseobjekt. Mikroanalysen er altså knytt til skule og opplæring og trekk vekslar på lærebokanalyse. I dei neste stega vert materialet knytt meir direkte til skulen og opplæringa i ein samfunnskontekst, og makroanalysen har såleis religionssosiologiske perspektiv som mest framtrédande. Den kritiske diskursanalytiske retninga som Fairclough utmeisla i ein tretrinnsmodell er nytta som teoretisk innfallsvinkel og konkret metode.

### **1.5 Materiale/Empiri:**

Eit viktig første steg i ei diskursanalyse er å identifisere kva kjernetekstar som fins i eit diskursivt felt. For mitt arbeid sitt vedkommande, har det vore naturleg å sentrere rundt *Læreplan for norsk og samfunnskunnskap for vaksne innvandrarakar* (2005), og dei to bøkene ein av den største skulen i landet, Nygård skole nyttar i desse kursa, nemleg *Velkommen* og *Intro*. Dei har brei resepsjon, noko som vil sei at dei har ein framtrédande rolle i diskursen (Neumann 2001: 52). Det diskursive feltet eg går inn i, er opplæring av nye innbyggjarar i Noreg. I dette feltet er sentrale premissleverandørar læreplanar og lærebøker. Medan læreplanen er politisk vedtatt, strevar lærebøkene etter å vere den autoritative tolkinga av læreplanen i dette diskursive feltet. Lærebøkene freistar å monologisere diskursen - dei vil at deira versjon skal vere den rette.

Det materialet eg har studert er berre ein del av mange posisjonar i det aktuelle diskursive feltet. Læreplanen og dei to lærebøkene utgjør ei stemme i diskursen som i særleg grad er innehar retten til å tale med tyngde (Neumann 2001: 171). Det er ikkje personlege utsegner, men bøker som rettar seg etter læreplanen, som i sin tur er utarbeida av departement som har sine politiske prioriteringar. Materialet er i den forstand einsidig, og har på sett og vis same avsendar; den norske utdanningsinstitusjonen. Sjølv om ei rekkje forfattarakar står bak det ferdige resultatet,

framstår bøkene i si endelege form med ei stemme. Korleis bøkene skil seg innbyrdes, er tema for avsnitt 6.3. Tekstmaterialet har og ein klart tiltenkt mottakar; kursdeltakarar og lærarar. Ein kan sei at det er den dominerande offentlige posisjonen. Oppgåva tek altså ikkje mål av seg å skulle presentere ulike stemmer i det diskursive feltet, men den mest dominerande og autoritative.

Det er i første grad utvalde delar av bøkene *Velkommen* og *Intro* som vert nærlese, og analysert. *Læreplan for norsk og samfunnsfag for voksne innvandrarakar* vert det vist til, og formålsparagrafane både i den, og dei som gjeld for den 10-årige grunnskulen, vert via spesiell merksemd. Meiningsskapning skjer ikkje i teksten åleine, men i samspel med andre uttrykksformer. Derfor vil eg og i ein viss grad sjå på dei andre semiotiske ressursane; bilde, teikningar og tabellar.

Å etterspore religion og kristendom i tekstane slik det har blitt gjort i denne oppgåva, og på bakgrunn av det sei noko om kva plass bøkene tilskrive religion og kristendom, kan synes å medføre eit perspektiv som ser på religion som ein særskilt sektor frå resten av samfunnet. Eit slikt syn skil seg frå det som m.a. vert presentert av Gilhus og Mikaelsson, som legg eit syn på religion til grunn der denne vert sett på som noko som meir eller mindre gjennomsyrrer røyndommen. Religiøse forteljingar og symbol kan ein finne att i overraskande samanhengar, tradisjonelle religiøse domener vert verdsleggjort, og tidlegare profane områder sakralisert. ”Vanligvis er religion vevet inn med andre kulturelle mønstre og sosiale strukturer og dreier seg blant annet om hva man spiser, hvem man omgås, syn på kjønn, hvordan man kler seg og, ikke minst, hvilke politiske beslutninger man tar” (Gilhus og Mikaelsson 2007: 11). Dette er etter mi meining, ein fruktbar måte å sjå på religion i samfunnet på. Metoden som er valt i oppgåva, der eg mellom anna tel opp isolerte utsagn som inneheld ord som ”religion” og ”kristendom”, er valt for å kunne operasjonalisere eit forholdsvis stort tekstmateriale, og er ikkje eit uttrykk for eit syn på religion som noko som eksisterer i ein isolert sfære

## 2.0 Lærebøker som sjanger

### 2.1 Lærebøker generelt

Å skrive lærebøker er å skrive seg inn i ein sjanger med nokre særtrekk. Forfattarane må rette seg etter læreplanar og retningslinjer i forbindelse med desse. Vidare må dei forholde seg til samfunnet dei er ein del av; vi kan sei at dei skriv innanfor ein spesiell kultur; religionsvitaren Susanne Olsson, kallar det eit ”klima” (2010). Ho tek til orde for at lærebøker som ein konsekvens av dette må analyserast i ein større samanheng, ein må sjå på konteksten og nettopp dette samfunnsmessige klimaet dei er blitt til i. Å bruke diskursanalyse i arbeidet med lærebøker vil då innebære å freiste å avdekke kva kriterium lærebokforfattarane vel ut frå, og kva dei som har forma retningslinjene i sin tur navigerte etter.

Sidan lærebokforfattarar gjør eit utval, vil det vere like interessant å sjå kva som ikkje er tatt med, som det som er tatt med. Lærebøker tilhøyrer ein sjanger som i sin natur er selektiv (Olsson 2010: 43). Det er nettopp eit viktig diskursivt poeng å undersøkje kva som er utelate. ”Diskursanalyse utføres ... ofte i kritisk hensikt: poenget er å vise at ting kan være annerledes” (Neumann 2001: 115). Lærebokforfattarane agerer på samfunnet sine vegne, og skal ideelt sett ikkje prege stoffet med si eiga stemme og eigne personlege meiningar. Men eit utval vil bli gjort, og desse vala er påverka av den som gjer det. Lærebøker kan ikkje inkludere alt.

Kritisk diskursanalyse er mellom anna opptatt av korleis maktkonstellasjonar vert reproduisert og oppretthaldt gjennom institusjonaliserte tekstar. For læreboktekstane eg har undersøkt, er det tydelig kven avsendaren av den offentlige diskursen er. ”Oppdragsgivaren” er det offentlige skulesystemet, forfattarane er fagfolk som aldri kan vere heilt nøytrale, og resultatet av dette arbeidet vert formidla igjennom skulen, som formell institusjon. Kva som er det eigentlige innhaldet som vert formidla, og på kva måte ein kan identifisere maktbruk, er vidare spørsmål den kritiske diskursanalysen er opptatt av.

Olsson skriv om korleis lærebokinnhaldet avspeglar rådande tankar om kva kunnskap som er gjengs i samfunnet: ”However, a textbook represents what is seen as

legitimate knowledge in its society” (Olsson 2010: 43). Suzanne Thobroe er inne på mykje av det same i forordet til si masteroppgåve i religionsvitskap, der ho undersøker korleis hinduisme og buddhisme vert omtala i lærebøker for den vidaregåande skulen ”Lærebøker er uttrykk for konvensjonell kunnskap om ulike religioner. Ut fra sitt store nedslagsfelt er det rimelig å anta at de også er viktige premissleverandører til resirkulering av denne konvensjonelle kunnskapen” (2008: 4).

Oppgåva mi legg dette same premisset til grunn, men måten problemstillinga er vinkla inneber at andre perspektiv og har vorte vektlagt. For det første er det ikkje lærebøker i religion eg studerer, men samfunnskunnskap. Ein studerer altså religionen si rolle i ein større samanheng. For det andre vender bøkene seg til menneske som kjem frå samfunn der måten religionen er organisert på er ein annan. Hovudreligionen i landet er i mange tilfelle ein annan og vil i dei fleste tilfelle ha ein annan plass og rolle i samfunnet. Desse omsyna er de oppgåva sitt mål å sei noko om korleis teksten reflekterer. Eg vil komme attende til slike problemstillingar, i avsnitt 6.6 der er ser på korleis sjangeren legg føringar for måten materialet vert presentert på.

## **2.2 Kvifor lærebøker i samfunnsfag? Seier dei noko om religion?**

Bengt-Ove Andreassen sine betraktningar om innføringsbøker i religionsdidaktikk sin funksjon er overførbare til innføringsbøkene i samfunnsfag som eg har sett på ”De framstår som normative ved å systematisere, ordne og strukturere kunnskap om hvordan virkeligheten bør være og hvilke strategier som bør tas i bruk for å oppnå dette. “ (2008: 43). Graden av normativitet er altså stor. Lærebøker i samfunnskunnskap for nye innbyggjarar i Noreg, er spesielt interessant i så måte, sidan dei gjev eit kortfatta og kompakt bilete av sentrale funksjonar, institusjonar og verdiar i samfunnet. Det er avgrensa plass, så det som faktisk er tatt med vert spesielt vektlagt. Lesaren får ei innføring i eit nytt samfunn som dei skal bli ein del av og finne sin plass i. Motivasjonen for å forstå det nye samfunnet er stor, og slik vert påverknadskrafta til desse første innføringsbøkene stor. Det at desse 50 timane samfunnskunnskap er obligatoriske, og dermed må forståast som særst viktige, er ein

medverkande faktor for å hevde at stoffet har stor påverknadskraft. Den organisatoriske konteksten stoffet vert formidla gjennom gjer at dei aktuelle representasjonane av røyndommen vert formidla på ein spesielt kraftfunn måte.

Eg har allereie peika på at bøkene er viktige at di at den tenkte lesaren har stor interesse av å setje seg inn i stoffet. Dette er lærebøker som grip direkte inn i kvardagen til innvandrarane; det er den nye røyndommen dei skal verte ein del av. Det er og eit poeng at tekstane i desse bøkene er sentrale for innvandrarar sidan det i mange tilfeller er dei første tekstane dei møter om Noreg, av nordmenn, og i lang tid også kanskje dei einaste. Den stemmen dei talar med vert med andre ord einerådande. Lærebøker har innverknad på korleis dei som nyttar dei ser på seg sjølv, og det samfunnet dei er ein del av. "...textbooks are important sources for identity construction" (Olsson 2010: 41). Dette sentrale poenget vert via meir merksemd i avsnitt 6.4 der eg ser på kva subjeksposisjonar lærebøkene innskriv brukarane av bøkene i.

### **3.0 Analyse – ei diskursanalytisk tilnærming**

#### **3.1 Diskursanalyse som teori og metode**

Noko som etter kort tid slår den som freistar å navigere i den tilgjengelige litteraturen om diskursanalyse, er det store mangfaldet i teoretisk innfallsvinkling og metodiske framgangsmåtar. Retninga har tatt farge av dei fagområda, tradisjonane og kontekstane den har gått inn i. Sjølv etter at feltet er snevra inn ved å følgje ei bestemt retning innanfor det, i mitt tilfelle den kritiske diskursanalysen, er det ueinsarta ved feltet framleis eit framtreddende trekk. Men sjølv om diskursanalyse kjem til uttrykk gjennom ulike teoriar og praktisk gjennomføring, ligg forståinga av at tekst og samfunn påverkar kvarandre gjensidig der som eit felles utgangspunkt.

Lærebøker seier ikkje noko om korleis det norske samfunnet er, men dei seier noko om korleis lærebokforfattarane oppfattar og tolkar at det er, eller bør vere. Det er *re-*

*presentasjonane* av samfunnet og kristendommen sin plass i det ein kan nærme seg og freiste å sei noko om. Forståinga om at språk og språkdrakt har avgjerande betydning for korleis røyndommen vert oppfatta ligg til grunn for diskursanalytikaren.

Diskursanalyse dreier seg ikkje om å komme til botn i kva som eksisterer ”bak” språket, uavhengig av dette, men det er sjølve språket, i mitt tilfelle tekstar, som er gjenstand for analysen.

”Diskurser blir ikke bare produsert i bestemte sosiale sammenhenger. Diskurser har tilbakevirkende kraft i den forstand at de bidrar til å skape eller konstruere virkeligheten gjennom sine representasjoner. Diskurs og virkelighet er størrelser som er tett vevd sammen og påvirker hverandre gjensidig”. Slik avslutter Torjer A. Olsen (2006: 55), der han prøver å nærme seg innholdet i diskursbegrepet. Nettopp det røyndomskonstituerande gjennom representasjonar og det gjensidige påverknadsforholdet mellom språkleg ytring og konteksten denne vert til i, kan seiast å vere det sentrale poenget ulike variantar av deiskursanalyse dreiar seg om.

Olsen presenterer sosialkonstruktivismen, kjenneteikna av eit kritisk forhold til kunnskap og korleis kunnskap vert tileigna og vidareformidla, som kanskje det viktigaste teoretiske premisset for diskursanalyse. Det same kritiske fokuset på kunnskapsformidling, og det maktaspektet som ligg i å velje ut og presentere kunnskap, er slik eit felles sosialkonstruktivistisk utgangspunkt for diskursanalysen og den retninga av lærebokanalysen som eg tidligare har presentert som utgangspunkt.<sup>6</sup> Eit kritisk blick på makt og hegemonistrukturar, som vert oppretthaldt og normalisert på ein slik måte at det ikkje vert stilt spørsmålsteikn ved tinga sin orden er vidare poeng som både lærebokanalyse og kritisk diskursanalyse fokuserer på. Det at eit politisert tema vert presentert i to lærebøker på ein bestemt måte er et resultat av at fleire alternative måtar å sjå det på har blitt redusert til ein offentlig stemme. ”Fleirsetmmigheita”<sup>7</sup> har blitt monologisert. Både prosessane som ligg forut for denne reduksjonen av alternative måtar å oppfatte ting på, og det resultatet som føreligg, er ting den kritiske diskursanalysen er oppteken av.

### **3.2 Kritisk diskursanalyse**

---

<sup>6</sup> Dette har eg gjort reie for i kapittel 2.

<sup>7</sup> Ei nærare avklaring av omgrepet fleirstemmighet er det gjort reie for i avsnitt 7.0.



Jan Grue peikar på at retninga kritisk diskursanalyse, med sitt store mangfald av tilnærmingar og variantar heller bør kallast et rammeverk, heller enn ein klart definert skole (Grue 2011: 118). Ein av retninga sine mest kjende teoretikarar, Norman Fairclough, presenterer i boka *Language and Power* ein treledda modell for tekstanalyse, som tek opp i seg mange av dei sentrale premissane som ligg til grunn for kritisk diskursanalyse.

Fairclough gjer i forordet reie for den doble målsetjinga han har med boka: Han ønskjer å imøtegå den utbreidde underkjenninga av kor sentralt språk er i produksjon, oppretthalding og endring i sosiale maktforhold. Den neste målsetjinga kan seiast å vere ei utdjuping og vidareføring av dette grunnleggjande premisset, nemlig at han ønskjer å bidra til auka medvit om korleis språk bidreg til at nokre menneske er i ein posisjon der dei utøvar makt over andre, fordi medvit er det første steget mot frigjerung (2001: 1). Den kritiske holdninga som Fairclough står for, må forklarast i forhold til omgrepet ”ideologi”. Den måten å forstå ideologi på i kritisk diskursanalyse skil seg frå standardforståingar der ideologi vert forstått som ei politisk heilskapsforståing, ofte forstått som motsetnad til religion. Fairclough skriv slik i *Discourse and Social change* (1992)

”I shall understand ideologies to be significations/constructions of reality (the physical world, social relations, social identities), which are built into various dimensions of the forms/meanings of discursive practices, and which contribute to the production, reproduction or transformation of relations of domination... The ideologies embedded in discursive practices are most effective when they become naturalized, and achieve the status of ”common sense” (1992: 87).

Nært knytt til tanken om ideologi, er omgrepet *hegemoni*, eller hegemonisk diskurs. Titus Hjelm knyt dei to omgrepa saman slik: ”Hegemony (”hegemonic discourse”) is the peak of ideology, the point when all alternative constructions are suppressed in favour of one dominating view” (Hjelm 2011: 141).

Som det følj av det som er sagt over, dreier kritisk diskursanalyse seg om å identifisere ideologiar og maktutøving gjennom at diskursar vert hegemoniserte. Masterprosjektet mitt dreier seg nettopp om språket i bruk: korleis språk, tekst og kontekst gjensidig påverkar kvarandre, og med spesielt vekt på kva rolle tekst og språk spelar i

produksjon og reproduksjon av makt og dominans i samfunnet. Eg vil nærme meg desse målsetjingane ved å nytte meg av Fairclough sin tredelte måte å sjå på diskursar, og dei korresponderande tre nivåa å utføre analyse av ein tekst på.

### 3.3 Den treledda metoden til Fairclough

For å operasjonalisere tekstane i dei aktuelle lærebøkene, og setje dei inn i ein samanheng som både tek omsyn til den konkrete situasjonen der dei vert brukt, og den vidare samanhengen denne går inn i, har eg valt den etter kvart velkjende treleddmodellen som først vart framsett av Fairclough i 1989 i *Language and Power*.

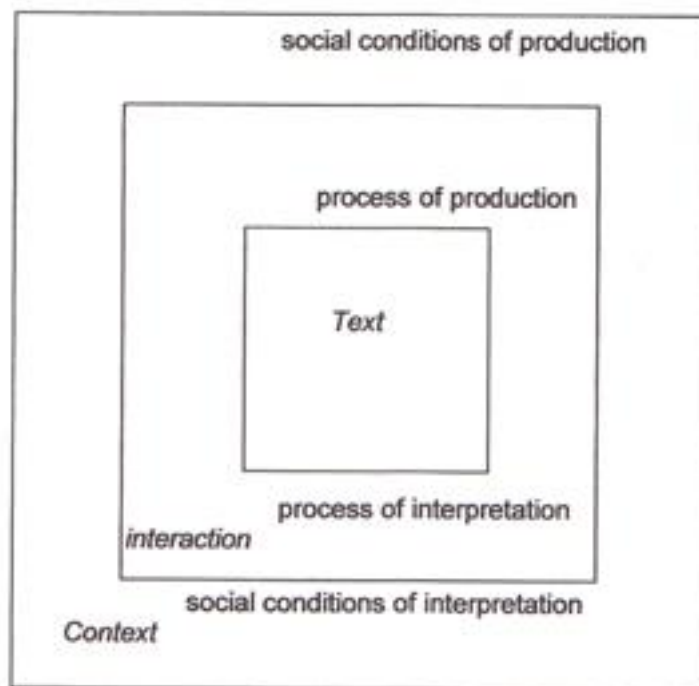


Fig 1. Modellen slik den er å finne i *Language and Power* (2001). Den illustrerer forholdet mellom tekst og kontekst.

Her vert det skilt mellom tre nivå, eller tre dimensjonar, der tekstar vert produsert og tolka under visse produksjonsbetingelser, til dømes sjangerkrav og språknormer. Desse er igjen avhengige av samfunnsforma som omgjer dei (Grue 2011 : 119).

Dei tre nivåa *text*, *interactions* og *context* korresponderer med tre dimensjoner eller stadium av kritisk diskursanalyse: *Description*, *interpretation* og *explanation*. I Neumann sine ord tenker ein seg altså diskursen som tredelt: som språk, som diskursiv praksis og som sosiokulturell praksis (Neumann 2001: 97). Overført til mitt materiale, vil den vidare strukturen i oppgåva følgje denne oppdelinga.

### *Description*

Her ser eg på det tekstlege nivået i bøkene. Det vil konkret sei at eg har identifisert ord som rører ved det sentrale av det eg vil undersøkje. Eg samla derfor i første omgang setningar der ordet *religion* eller *kristendom* inngjekk i, eller variantar av desse, så som *religionsfridom* og *kristen og humanistisk kulturarv*. Eg har og tatt med ord som *trusretning* og *kirke*. Eg såg på kva ord som var nytta i samanheng med desse, og kva plassering setningane hadde i forhold til resten av teksten i bøkene. Vidare såg eg på kor stor plass slike setningar opptok i teksten, og under kva overskrift dei var plassert.

### *Interpretation*

Dette er det neste steget i tekstarbeidet, og ein måte å analysere det andre nivået i modellen på. Fairclough konkretiserer forholdet mellom tekst og det fortolkande nivået slik:

”The relationship between text and social structures is an indirect, mediated one. It is mediated first of all by the discourse which the text is a part of, because the values of textual features only becomes real, socially operative, if they are embedded in social interaction, where texts are produced and interpreted against a background of common-sense assumptions (part of MR) which give textual features their values. These discourse processes, and their dependence on background assumption, are the concern of the second stage of the procedure, *interpretation*” (2001: 117).

Neumann skriv i si bok om saksinnrammingsprinsippet, nemlig at berarar av ein diskurs medvite innordnar ei sak ein spesiell diskurs, med det mål for auge å mobilisere felst moglege diskursive ressursar for å påverke saka i ein spesiell retning (2001: 110). Eg ser her på kva diskursive felt det gjev meining å lese det som står om kristendom og religion inn i, og kva dette har å sei for saksinnhaldet. Eg ser og på kva sjanger har å sei for korleis diskursen vert formidla, og kva subjektposisjonar

deltakarane i ein diskurs vert interpellert i.

### Explanation

Dette er det siste nivået i analysen. Her ser eg på korleis funna frå dei to tidlegare nivåa kan tolkast i ein større samanheng. Her er det den større sosiale konteksten som vert undersøkt, det politiske og ideologiske klimaet diskursane eksisterar i. Det er og her den ideologiske kritikken som den kritiske diskursanalysen har som sitt kjennemerke vert retta.

Stega i analysen er altså for det første at eit utval av tekstar har blitt gjort. Vidare har eg registrert nøkkelord i desse, og nærlese utvalde avsnitt (først og fremst dei setningane der orda *religion* og *kristendom* har inngått i). Dette har føregått som ein hermeneutisk sirkel: ved gjennomlesing av bøkene har eg merka meg kva diskursive felt det gjev meining å lese temaet ”religion i det norske samfunnet” som, og i nærlesingsfasen har eg retta blikket inn mot å finne belegg for dette i teksten. Den første fasen har altså ikkje preg av det objektive og nøytrale forskarblikket som berre registrerar ord på mikronivå, men har alt her ein fortolkande karakter. Metoden skil seg altså ifrå Fairclough sitt skarpe skilje mellom skildring og fortolking<sup>8</sup>. Resten av oppgåva ser på forholdet mellom dei diskursive felta og den større samanhengen desse verkar innanfor.

---

<sup>8</sup> For ein diskusjon om dette sjå avsnitt 1.3.

## 4.0 Presentasjon av dei enkelte bøkene

### 4.1 Velkommen

Øivind Linnsund, Kjell Inge Torgersen og Knut J. Tveit er dei tre forfattarane som står bak *Velkommen. Håndbok for nye innbyggere i Norge*. Boka kom ut på Fagbokforlaget i regi av Johannes Læringscenter første gang 2005, og den versjonen eg har nytta er frå 2011. *Velkommen* er delt inn i 7 emne som korresponderar med emna i Læreplan for 50 timar samfunnskunnskap. Emna er desse; Emne 1: *Innvandrer i Norge*, Emne 2: *Demokrati og velferd*, Emne 3: *Helse*, Emne 4: *Skole, utdanning og kvalifisering*, Emne 5: *Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked*, Emne 6: *Barn og familie* og sist, Emne 7: *Befolkningsstruktur og naturforhold*. Tittelen på emna er identiske med emna i læreplanen, med unntak av emne 2, som i læreplanen heiter *Demokrati, velferd og verdier*.

### 4.2 Intro

Ingebjørg Dolve og Janne Grønningen står som forfattarar av *Intro*, som kom ut på Cappelen Forlag første gang i 2005. Eg nyttar versjonen som kom ut 2011. Boka har undertittelen *Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. *Intro* er delt opp på same måte som *Velkommen* ved at titlane på emna er helt like, slik som rekkefølga er det og. Den einaste skilnaden er at emne 2, som i *Velkommen* heiter *Demokrati og velferd*, i *Intro* heiter *Demokrati, velferd og verdier*.

## 5.0 Nivå 1 –Description

### 5.1 Kva seier læreplanen?

Bøkene rettar seg etter *Læreplan for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (2005), der det står oppført kva emne kursdeltakarane skal innom.

Læreplanen har såleis vorte ein av hovudtekstane, ved at den dannar bakteppe for dei andre, så å seie. Denne teksten dannar knutepunkt for dei tekstane i slik grad at vi kan kalle den eit monument (Åkerstrøm Andersen 1994 sitert i Neumann 2001: 52).

I læreplanen strår det skrive direkte om religion eller kristendom to gonger. Første gong er under emne 2, *Demokrati, velferd og verdier*;

“Emnet tar opp demokratiet i Norge og de verdiene som ligger til grunn for demokratioppfatningen og den norske lovgivningen. Dette gjelder for eksempel de rettigheter og plikter enkeltindividet har, likestilling, ytringsfrihet og religionsfrihet”.

Like etter følg denne passasjen:

“Det gis en innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet”(2005: 4).

Religionsfridom er altså den samanhengen religion først inngår i. Religionsfridom er ein rett som enkeltindividet har, som ein innbyggjar i eit demokrati. Vidare vert det slått fast at deltakarane skal få ei innføring i ”den kristne og humanistiske kulturarven som *ligger til grunn* for det norske samfunnet”. Den kristne og humanistiske kulturarven er altså av grunnleggjande art for det norske samfunnet og i kraft av å vere eit slags kulturelt bakteppe, er det verdifullt og naudsynt for vaksne innvandrara å ha kunnskap om denne sida av det norske samfunnet.

Det er altså berre i emnet som dreier seg om demokrati og verdier at religion og kristendom vert omtala direkte i læreplanen. Læreplanen med sin avgrensa omtale av religion seier ikkje noko om kva den legg i omgrepet religion, og avspeglar heller ikkje kvifor det nettopp er desse aspekta ved religion den trekk fram.

## 5.2 Kva seier *Velkommen* direkte om religion og kristendom?

I *Velkommen* møter lesaren ordet religion for første gong i innleiinga slik:

”Vi kan naturligvis ikke tegne et entydig bilde av det norske samfunnet. Norge er- som de fleste land – et mangfoldig samfunn. Mange forskjellige politiske, sosiale, kulturelle og religiøse holdninger og overbevisninger er representert her” (2001: 5). Mangfald er eit stikkord, også når det gjeld religion. Måten ordet vert nytta på som eit honnørord, vil det verte vist til i avsnitt 6.1, der den juridiske mangfaldsdiskursen vert omtala.

Vidare i emne 1 *Innvandrer i Norge*, definerer boka kven som kan søkje om asyl i Noreg:

”En person som blir forfulgt på grunn av etnisitet, religion, nasjonalitet, politisk oppfatning eller tilhørighet til en spesiell gruppe i hjemlandet sitt, kan innvilges asyl i Norge” (2005: 12). Overskrifta sitatet er henta frå heiter *Innvandrer, asylsøker og overføringsflyktning*. Avsnitta i som tekstutdraget er ein del av, definerer kva høvesvis innvandrar, asylsøklar og overføringsflyktningar er ved å vise til lovverk. Sitatet nedanfor kan tene som eksempel på korleis dei einskilde kategoriane vert definert:

”Asylsøkerer kommer til Norge på egen hånd for å søke om asyl. De har rett til å oppholde seg i et statlig mottak mens asylsøknaden deres blir behandlet. Dersom søknaden deres blir innvilget, får de bosetting i en kommune” (2005: 12). Det vert vidare vist til at det norske lovverket har forplikingar som strekk seg utover det nasjonale lovverket:

”Overføringsflyktninger er flyktninger som kommer til Norge etter avtale med FN's Høykommissær for flyktninger (UNHCR). FN's Høykommissær for flyktninger fremmer saker til enkeltpersoner, og søknadene om oppholdstillatelse blir individuelt behandlet” (2005:12-13).

Den neste gongen *Velkommen* omtalar religion, er under kapittelet *Demokrati og velferd*, dette er elles det kapitlet som dekker temaet religion breiast direkte i boka. Under overskrifta *Religionsfrihet* står det:

”Alle Indvaanere av Riget have fri Religionsutøvelse”, heter det i den norske Grunnloven” (2005: 40). Den lovfesta retten til religionsfridom er altså det som i første omgang vert understreka, på same måte som det er det i læreplanen. Det

gammalmodige språket syner og at dette er ein tradisjon som har lange og djupe røter i Norge. Religionsfridommen vert understreka i neste setning:

”I Norge kan derfor alle fritt dyrke den religionen de ønsker” (2005: 12).

Vidare vert det synt at denne retten vert nytta av mange:

”Det finnes og praktiseres da også mange forskjellige religiøse overbevisninger – på samme måte som mange er ateister og ikke tror på noe guddommelig” (2005: 40). Ein ser her at den grunnlovsfesta religionsfridommen kjem til konkret uttrykk. Det er ikkje berre tomme ord, retten til å tru på det ein vil vert utøvd av mange, utan at innbyggjarane av den grunn treng frykte diskriminering eller forfølgning, som vi såg av sitatet på side 12 er tilfelle for nokre av dei som søker asyl i Noreg.

*Velkommen* har som den einaste av dei to innføringsbøkene med ei overskrift *Den norske kirke*, der temaet vert omhandla direkte. Der står det å lese at

”Ifølge Grunnloven er ”Den evangelisk-lutherske Religion” statens offentlige religion” (2005: 40). Den norske Grunnlova vert nok ein gong henta fram som referanse til religionens stilling i Noreg. Vidare står det utdjupa korleis dette forholdet artar seg:

”Den norske kirken støttes med andre ord av staten. Statskirken ivaretar en hel rekke statlige funksjoner. Det gjelder for eksempel registrering av navngivning, vielser og dødsfall” (2005: 40). Det gjensidig forpliktande og juridisk bindande ved forholdet mellom kyrkje og stat vert understreka. Kyrkja agerer på staten sine vegne, og hentar sjølv sin verdslege autoritet og legitimitet ved igjen å vere støtta av den. Det faktiske forholdet i Noreg, med en offisiell religion i eit elles sekulært samfunn<sup>9</sup> vert slik synleggjort. Den neste setninga utdjuper forholdet slik:

”Det store flertallet av befolkningen i Norge er medlemmer av Den norske kirke. De aller fleste er blitt medlemmer ved å bli døpt” (2005: 40). Vi ser igjen korleis det forpliktande forholdet mellom dei truande og statskyrkja er understreka. Religionsfridommen står som garantist for at det er eit reelt alternativ å ikkje vere medlem. Det juridisk bindande ved det kyrkjelege ritualet barnedåp vert framheva.

Den neste setninga er:

---

<sup>9</sup> Diskusjonen om Noreg som sekulær stat eller sekulært samfunn er utdjupa i kap 7.2.



”Kirkene brukes til gudstjenester, konserter og kirkelige handlingar som dåp, bryllup og begravelser” (2005: 41). Dåp, bryllaup og gravferder er alt nemnt som døme på dei statlege funksjonane som kyrkja ivaretek. I tillegg står det at kyrkjene vert brukt til gudstenester og konsertar. I margen står det utheva *Kirkelige tradisjoner*.

På den neste sia er det bilde at eit par som døyper eit barn, konfirmentar i prosesjon, eit brudepar og ei grav på ein kyrkjegard; bilde av dei kyrkjelige rituala skildra førre side. Orda som er utheva i margen på desse to sidene er *Religionsfrihet i Norge, Statskirke og Kirkelige tradisjoner*.

I margen på den neste sida er det utheva *Kirkeskatt*, og vidare:

”Alle personer som er skattepliktige her i landet, betaler en kirkeskatt.” (2005: 42). Det lovmessige og juridisk forpliktande ved forholdet mellom kyrkje og funksjonane i tilknytning til statskyrkja, vert altså vidareført her.

”For medlemmer av Den norske kirke brukes denne til å lønne kirkelige ansatte og til driften av kirkene og kirkegårdene. Dersom du er medlem av et annet trossamfunn eller livssynsorganisasjon enn Den norske kirke, går kirkeskatten til den organisasjonen” (2005: 42). Religionsfridommen, som følj av å bu i eit demokrati, kjem her direkte til uttrykk. Dei økonomiske sidene ved religionen, følj desse prinsippa.

Under overskrifta *Andre trossamfunn* står dette å lese:

”Det er mange andre trossamfunn i Norge enn Den norske kirke. Ifølj statistikk finnes det 420 registrerte trossamfunn og mer enn 70 uregistrerte trossamfunn i Norge. Trossamfunnene har rett til å ansette prester, imamer, rabbinere eller menighetsforstandere” (2005: 42). Det vert slått fast at religionsfridommen er ein rett som vert nytta i Noreg. Det kjem og fram at det fins statleg oversikt over kven desse er.

Vidare står det:

”Trossamfunn har også, innenfor de alminnelige reglene for planlegging, rett til å oppføre bygningar som kan brukes til religionsutøvelse. De kan også få tillatelse til å anlegge gravplass. Trossamfunn kan vidare drive skoler og utgi skriftlig materiell.

Registrerte trossamfunn kan blant annet også søke om vigselfrett og få tilskudd fra stat og kommune etter medlemstall” (2005: 42- 43). På same måte som den norske kyrkje ivaretek enkelte funksjonar, kan altså andre trussamfunn søke om det same. Religionsfridommen får slik eit praktisk utløp.

I Emne 4, *Skole, utdanning og kvalifisering* under overskrifta *Enhetskole* står det skrive dette som omhandlar religion direkte:

”Opplæringa bygger på prinsippet om *enhetskolen*. Det betyr blant annet at elevene går sammen på skolen uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet og funksjonsevne. Dette er med på å jevne ut sosiale forskjeller og skape fellesskap mellom grupper” (2005: 59). Som ein ser er religion ein variabel som, på linje med t.d. sosial bakgrunn og kjønn, er potensielt splittande, men som skulen, gjennom einheitsskulen, skal virke samlande på. På same måte som at religiøs tilhøyre kan føre til forfølgning slik ein såg at boka framheva på side 12, kan det altså og virke splittande i skulesamanheng.

Vidare på neste side står det;

”Opplæringa skal bygge på *kristne og humanistiske* verdier. Kristendommen er en sentral del av den norske og den europeiske kulturarven” (2005: 60). Som ein såg i læreplanen vert kristendommen der trekt fram ein gong, og då i målsetjinga om at

“Det gis en innføring i den kristne og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet”. Vidare står det i *Velkommen*

”Samtidig er de humanistiske verdiene representert blant annet ved demokratiske og menneskerettslige prinsipper, en naturlig og integrert del av verdigrunlaget” (2005: 60).

Til sist kan ein lese dette:

”Samtidig som grunnskolen har en klar verdiplattform, skal den være inkluderende og vise respekt for ulike kultur-, tros- og verdioppfatninger. Religion, livssyn og etikk er obligatoriske fag i grunnskolen. Faget skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdensreligioner og livssyn og til etiske og filosofiske emner” (2005: 60). Her ser ein eit eksempel på *interdiskursivitet*, forstått som at ein kan lese tekstane som innlemma i ulike diskursar. Lest som *Religious Literacy* diskurs ser vi at både faget RLE og det at opplæringa bygger på kristne og humanistiske verdier vert

legitimert ved å vise til at ”Kristendomen er en sentral del av den norske og den europeiske kulturarven”. Grunngevinga for at undervisninga i grunnskulen ”bygger på kristne og humanistiske verdier” (*Velkommen* 2005: 60), og at det i undervisninga i 50 timar samfunnsfagkurs for vaksne innvarndarar vert gitt ”en innføring i den kristne og humanistiske kulturarven”(Læreplan i norsk og samfunnskunnskap), hentar begge si forklaring frå den historisk dominerande posisjonen kristendommen har hatt i Noreg. Forståinga om at det er viktig og relevant for å kunne finne seg til rette i eit samfunn, å kunne noko om dette samfunnet si religiøse historie, ligg til grunn for *Religious Literacy*, og er ein diskusjon eg vil ta opp i avsnitt 2.6. Den juridiske mangfaldsdiskursen, der religionsfridom vert framheva som eit juridisk forpliktande imperativ, ser ein uttrykt i den grunnlovsfesta verdiplattforma, som skal vere inkluderande og vise respekt for ulike kultur, -, trus og verdioppfatningar. Vi kan lese at religion, livssyn og etikk er obligatorisk fag.

Ord som er utheva i margin her er *Kristne og humanistiske verdier, Respekt for annet tro- og verdisyn* og *Obligatorisk religion- og livssynsundervisning* (2003: 60).

Vidare i same kapittel under overskrifta *Private grunnskoler* står det:

”Det finnes også private grunnskoler i Norge. Disse skolene skiller seg fra den offentlige skolen ved å ha en annen trosretning eller et alternativt pedagogisk idegrunnlag”, ”Eksempler på private grunnskoler i Norge er Steinerskolen (som i utlandet ofte kalles Waldorfskolen), ulike kristne skoler og ulike muslimske skoler. De private grunnskolen må uansett følge grunnskoleloven og de offentlige læreplanene dersom målet for opplæringa er et norsk grunnskolevitnemål” (2005: 64). Setningane understreker at religionsfridommen også gjer seg gjeldande på utdanningsnivået, men dersom dei ønskjer et norsk grunnskolevitnemål må dei rette seg etter grunnskolelova og dei offentlige læreplanane.

Som eg vil komme attende til i avsnitt 7.2, ser ein her korleis forholdet mellom religion og sekulært lovverk er understreka. Skulane som held seg med eit religiøst verdigrunnlag som ikkje er balansert slik den kristen formålsparagrafen er det, må likevel underordne seg grunnskolelov og dei offentlige læreplanane.

Utheva ord i margin ved sidan av denne passasjen er *Annen trosretning eller annet pedagogisk ståsted* og *Private skoler er ikke gratis*.

Framleis under emne 4, *Skole, utdanning og kvalifisering* står det;

”Retten til grunnskoleopplæring omfatter de fem fagene man trenger for å få et fullstendig vitnemål: de tre skriftelige fagene norsk, engelsk og matematikk og to muntlige fag, der man kan velge mellom samfunnsfag, naturfag og kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering” (2005: 71).

I emne 6 står ikkje ordet religion nemnt spesielt, men ein kan lese at

”Et ekteskap kan inngås ved kirkelig eller borgerlig vielse.. . Kirkelig vielse foretas av en prest i statskirken eller et annet trossamfunn der presten har myndighet til å foreta vielser”. (2005: 102). Utheva i margin er *Kirkelig og borgerlig vielse*. Her er det den rituelle dimensjonen i kristendommen som vert understreka. Vi ser og her at den rettslege sjargongen er vidareført ”... der presten har *myndighet* til å foreta vielser”

I emne 7, *Befolkningsstruktur og naturforhold* les ein dette om religion:

”Samene har sitt eget språk, samisk, sin egen religion og sin egen kultur” (2005: 125). På neste side står det;

”Den norske staten undertrykte og diskriminerte samene i mange år. På begynnelsen av 1700-tallet ble de presset til å gå over til kristendommen. Samenes egen religion er en naturreligion” (2005: 126). Utheva i margin ved sida av desse utdraga står; *Eget språk, religion og kultur og Naturreligion*. Erobring og kolonisering ved tvangskonvertering er den delen av kristendommen si tusenårige historie boka har valt å fokusere på. Religionen si rolle er synleggjort ved å vise til korleis kristendommen vart eit middel til å undertrykke andre trusretningar. Læreplanen si målsetjing om at ”det gis en innføring i den kristen og humanistiske kulturarven som ligger til grunn for det norske samfunnet” har blitt oppfylt med dette historiske innblikket.

Dersom ein ser i indeksen på boka finn ein *Religionsfrihet*, og *Kristendom*

Det er i dei to emna *Demokrati og velferd* og *Skole, utdanning og kvalifisering* at religion får breiast omtale. Den nære koplinga mellom lovverk som sikrar religionsfridom, og måten dette vert balansert med forståinga av at det er sentalt at den som vil kunne noko om eit samfunn må vite noko om religionen i det samfunnet, er grunnen til at deg ser på dei to diskursive felta *Religious Literacy* og den juridiske mangfoldsdiskursen som innleira i kvarande. Eg vil diskutere koplinga mellom dei i ein større kontekst i kapittel 6.

### **5.3 Kva seier *Intro* direkte om religion og kristendom?**

*Intro* er delt opp på same måte som *Velkommen* ved at titlane på emna er helt like, slik som rekkefølga er det og. Den einaste forskjellen er at emne 2, som i *Velkommen* heiter *Demokrati og velferd*, i *Intro* heiter *Demokrati, velferd og verdier*, som samsvarar med læreplanen sitt namn på emnet. På same måte som med *Velkommen* har eg identifisert setningar som inneheld ord som *religion, trussamfunn* osv. *Intro* nyttiggjer seg i større grad av teikningar som følg teksten, og der det er naturleg skildrar eg kort desse.

I emne 1 *Innvandrer i Norge* står det under overskrifta *Regler for opphold i Norge*;

”Flyktning: En person som er individuelt forfulgt i hjemlandet på grunn av rase, religion, nasjonalitet eller politisk arbeid, kan få asyl i Norge” (2005: 12). Dette er altså den første gongen boka nemner religion, og som i *Velkommen* vert det implisitt vist til juridisk bindande bestemningar på internasjonalt nivå som skal sikre religiøst mangfald.

Under emne 2, *Demokrati, velferd og verdier* står det:

”Eksempler på rettigheter er stemmerett, rettsikkerhet, ytringsfrihet, religionsfrihet og organisasjonsfrihet”. (2005: 35).

Den følgjande sida har illustrasjonar til kvar av desse rettane, og religionsfridom er illustrert ved fire små teikningar, av eit hindutempel, ein moske, ein synagoge og ei stavkyrkje. Valet med å ha med akkurat desse uttrykka for verdsreligionane er kanskje

ikkje tilfeldig. Teikninga av synagogen er spesielt interessant i så måte. For det første kan den seiest å leie tanken hen på kor viktig religionsfridom er for sikringa av ein rettsstat, og dessutan at historia og samtida har vist at det ikkje er ei sjølvfølgje.

Den følgjande sida har bilde av eit fotografi av ein mørkhuda mann som i snakkeboble uttalar m.a. ”Lovene i landet står over religiøse og kulturelle regler” (2005: 35). Det vert understreka at i det demokratiske samfunnet Noreg, så er det dei sekulære lovene som har forrang. Dei religiøse lovene har ikkje gyldigheit i samanhenger der det kan vere konflikt mellom sekulære lover og religiøse lover. I avsnitt 7.2 vil eg gå nærare inn på forholdet mellom sekulær og religiøs lovgjeving i eit samfunn.

*Intro* legg vekt på at deltakarane skal diskutere spørsmål og utsegner gjennomgåande i boka. På side 39 står det under overskrifta *Likhet og likeverd*, og under deloverskrifta *Lover mot diskriminering*;

”I Norge er det forbudt å diskriminere mennesker på grunn av kjønn, nasjonalitet, hudfarge, språk, religion eller seksuell legning” og det er lagt opp til at deltakarane skal diskutere følgjande spørsmål:

”30 Hva betyr forbudet mot diskriminering i praksis?”(2005: 39.) Dette er fjerde gongen det vert skrive om religion direkte, og også denne gongen vert det knytt opp mot lovpåbod og forbod som på eine sida viser at religion i mange samanhengar er ei kjelde til konflikt, og på den andre sida at mangfaldet i religionsutøving er sikra ved lov i demokratiet Noreg. Religionsfridom, er elles den samanhengen bøkene omtalar religion i flest gonger.

Lovverket gjev altså vern mot å bli diskriminert på bakgrunn av religion. Dei andre ”utsette faktorane” som vert nemnt i denne samanhengen er ”kjønn, nasjonalitet, hudfarge, språk eller seksuell legning”, saman med nettopp religion. På side 12 såg vi at dei som kunne få asyl i Noreg var dei som i heimlandet var forfølgd på grunn av ”rase, religion, nasjonalitet eller politisk arbeid”. Religion inngår som ein ”kritisk faktor” altså i fleire samanhengar. I *Velkommen* såg vi og at religion var nemnt som ein av faktorane som skaper skiljelinjer men som skuleverket, med tanken om einheitsskolen, skulle føre saman.

I emne 4 *Skole, utdanning og kvalifisering* står det å lese at:

”Det norske samfunnet bygger blant annet på kristne og humanistiske verdier. Den norske skolen har en kristen formålsparagraf” (2005: 67). Dette er første gongen at boka skriv om kristendom, og då i samanheng med kristne og humanistiske verdier. Det vert understreka at dei kristne og humanistiske verdiane har sin forankring i den norske skulen gjennom den kristne formålsparagrafen.

”Hva er kristne og humanistiske verdier? Du vil nok få forskjellige svar avhengig av hvem du spør. Likevel vil de fleste si noe om menneskeverd, nestekjærlighet, toleranse, likeverd, respekt, frihet og fri vilje” (2005: 67). Det vart vist til ovanfor at *Velkommen* gjorde ein distinksjon mellom kristne og humanistiske verdier, der sistnevnte var ”demokrati og menneskeverd”. *Intro* skil ikkje mellom kristne og humanistiske verdier, men samlar dei under eitt som ovanfor.

”På skolen skal alle barn delta i et fag som heter religion, livssyn og etikk (RLE). I dette faget skal barna lære både om kristendommen og om andre religioner. Mye av skoletiden i dette faget brukes til å diskutere etikk og moral. Elevene i grunnskolen skal lære toleranse og å ha respekt for hverandre. RLE er et informasjonsfag. Læreren skal ikke forkynne. Foreldrene kan likevel be om at barna ikke skal være med i den delen av undervisninga som de opplever som praktisering av en annen religion enn sin egen” (2005: 67). Her vert det vist til den såkalla fritaksretten, *in absentia*. Uttrykket er henta frå Fairclough og viser til den måten tekstar står i eit internt forhold til kvarandre, og viser til kvarandre eksplisitt og implisitt. Her vert det ikkje vist til fritaksretten eksplisitt, men den ligg der som ein føresetnad. Den historiske bakgrunnen for denne retten, og praktiseringa av den, vil eg komme attende til i kapittel 7.

Det er her lagt trykk på at RLE er et informasjonsfag, og at læraren ikkje skal forkynne. Undervisninga i RLE-faget skal vere prega av at læraren skal *informere* på ein nøktern og nøytral måte. Religionsfridommen kjem her direkte til uttrykk, og informerer lesaren om at barna dei sender på skulen ikkje vil bli gjenstand for press i den eine eller andre retning. Som ein garanti for religionsfridom og garanti mot religiøs diskriminering, vert det vist til foreldra sin rett til å ta barna ut at den delen av undervisninga som kan opplevast som praktiser av ein annan religiøs retning.

På den same sida er det lagt opp til samtale om følgjande spørsmål;

”12. Er de kristne og humanistiske verdiene spesielle for kristne samfunn?”.

Spørsmålet kan seiast å gripe direkte inn i dei endringane som vart gjort av formålsparagrafane til skulen og barnehagane i 2010, der det vart gjort tillempingar av det kristne og humanistiske verdigrunnlaget. Eg tek opp dette temaet i større lengd i avsnitt 7.3.1.

”13. Diskuter RLE-faget og hva denne undervisninga betyr for deg og barnet ditt”. På sida er det bilde av en mann som bøyer seg over en tilsynelatande skada mann som liggje nede Han held handa si på panna hans og ser uroa ut, den liggjande mannen ser ut til å ha det vondt. Utheva ord i margin er *Nestekjærlight*.

På side 68 er der ein samtale mellom mor, dotter og bestemor. Bestemora fortel om sin skulegang og seier mellom anna

”Bibelhistorie var spennende. Det var mange fine historier, og vi sang mye”(2005: 68).

Under overskrifta *Samarbeid mellom skolen og hjemmet* er det gjort greie for rettar og pliktar som tilkjem skulen, foreldra og elevane. Det er skrive inn i rubrikkar *rettigheter og plikter* om kva som tilkjem kven. Foreldra og elevane har både rettar og plikter, skulen berre plikter. Eleven har mellom sine rettar: ”Fritak fra deler av KRL-undervisningen” (2005: 72).

Nok ein gong ser ein det rettslege vernet om religiøst mangfald vert understreka: Religionsfridom, rett til å ikkje bli utsett for forkynning er igjen understreka som ein rett elevane har. To seningar som inngår i skulen sine plikter peiker på det kontraktmessig og juridisk forpliktande ved forholdet mellom elev, skule, forelder og lovverk:

”Skolen plikter – Følge lover og regler, -Følge læreplanen som er bestemt av politikerne” (2005: 72). Foreldra kan nok ein gong tryggast på at det ikkje er snakk om noko tvangskonvertering, som eksempelet med den samiske fornorskingspolitikken viser at det ein gong i tida kunne vere snakk om. Vidare vert



det understreka at læreplanen er fastsett av politikarane, og altså eit produkt av demokratiet.

I emne 5, *Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked* er det teikngar av ein skulesituasjon, ein sjukepleier på arbeid, ein mann som legger asfalt og ei stavkyrkje. Teksten i margen er:

”Staten og kommunene bruker penger på mange oppgaver” (2005: 84). Det statleg regulerte vert her uttrykt. Som ein såg fleire døme på i *Velkommen*, var det der vist til den økonomiske relasjonen mellom kyrkje og stat, som eit aspekt ved det gjensidig forpliktande og regulerte ved dette forholdet. Biletserien illustrerer korleis kyrkja er under statleg finansiering, og slik til ein viss grad statlig regulert og kontrollert.

I emne 6 *Barn og familie* står det under over overskrifta *Livet til en ”typisk” nordmann*:

”I 2006 ble 68 % av de nyfødte barna døpt i kirken.” og ”Noen gifter seg i kirken. Andre gifter seg borgerlig, for eksempel på rådhuset.” (2005: 113). ”65% av dem som dør i Norge, blir gravlagt på en kirkegård. 35% blir kremert og urnen blir senere satt ned i jorda på kirkegården. Noen kirkegårder har egne områder for ulike trossamfunn.” (2005: 115). Her kjem kyrkja sin funksjon som utøvar av statlege ansvarsområdet til konkret uttrykk. At den prosentmessige delen er synleggjort for kvar av dei enkelte ”postane” er med på å understreke det statlege regulerte oppsynet.

Framleis i emne 6, er det et intervju med Loveleen Rihel Brenna. Ho uttalar seg om foreldresamarbeid med skulen slik:

”De voksne er ofte mer opptatt av religions- og kulturforskjeller enn å være oppmerksom på barnet” (2005: 128).

## 6.0 Nivå 2 Interpretation

Eg vil her kort presentere dei diskursive felta som eg har analysert tekstutdraga som ein del av. Diskursar er innleira i kvarande, så ein kan tenke seg ein generell integreringsdiskurs som omsluttar den juridiske mangfaldsdiskursen og *Religious Literacy*-diskursen. Den generelle integreringsdiskursen ser ut til å i stor grad dreie seg om deltaking i samfunnet gjennom arbeid, som er det som læreplanen trekk fram som det overordna målet med både norsk og samfunnsfagskurser, og som det vert vist til mange stadar i bøkene. Denne diskursen er ein del av det bakteppet som diskursane må lesast på bakgrunn av, og som eg vil vende attende til i avsluttande drøfting i kapittel 8. Kva subjektposisjonar ein diskurs interpellar deltakarane i, og korleis sjangerkrav set føringar for diskursen sitt innhald, vert og vurdert på dette andre nivået i den treledda analysen.

### 6.1 Den juridiske mangfaldsdiskursen

I det analyserte materialet som vart presentert i det førre kapitlet, synleggjorde eg korleis ein stor del av dei aktuelle setningane som var analysert var plassert under overskrifter og avsnitt som rørte ved lovverk og reglar. Ord som *regler*, *paragraf*, *ulovlig* osv. forekom i mange av desse samhengane. Som eg vil gjere nøyare reie for i avsnitt 6.6 er dette i tråd med rådande sjangerkrav i ei lærebok i samfunnsfag. Likevel såg ein at det lovfesta ved religionsfridommen var noko av det som var sterkast lagt vekt på når det var snakk om religion. Den juridiske diskursen som dreiar seg om religion kan seiast å vere omslutta av ein større diskurs, menneskerettsdiskursen, som viser til internasjonalt lovverket som Noreg har forplikta seg til å følgje. Eg har derfor valt å kalle denne diskursen ein *juridisk mangfaldsdiskurs*. Denne ligg under det som vert sagt, men vert ikkje omtala direkte. I kapitlet som følgjer, ser eg på eit utval av dei lovene som diskursen byggjer på, og som boka har vist til både eksplisitt og indirekte.

## 6.2 Religious Literacy-diskursen

Kapittelet *Skule og utdanning* er det kapittelet som begge bøkene gjev breiast omtale av kristendommen i. Det er først i dette kapittelet at bøkene brukar ordet *kristendom*, eller variantar av dette. I kapitla før, er det berre snakka om religion generelt. Av dei 7 gongane *Velkommen* let variantar av ordet *kristen* inngå i teksten, så er fire av dei sju samanhenger der ordet humanisme og inngår. *Kristne og humanistiske verdier, kristen og humanistiske kulturarv* eller *Kristendomskunnskap med religion og livssynstolkning* høvevis. Koplinga til humanisme, og likeeins koplinga til verdier og kulturarv, som noko verdifullt og verd å vidarebringe i undervisningsamanheng er noko av bakgrunnen for å argumentere for å sjå på religion og kristendommen sin plass i det norske samfunnet i ein slik *Religious Literacy*-diskurs.

Andreassen (2011) skriv i ein artikkel med tittelen *Perspektiver på hva en førskolelærer trenger å kunne om religion om Religious Literacy*, og viser med det til den diskursen som dreier seg om at det er tenkt på som sentralt for den som vil kunne noko om eit samfunn, at han må vite noko om religionen i det aktuelle samfunnet. Det vil altså sei heile den diskursen som dreier seg om skuleverket sin bruk av den kristne formålsparagrafen, kva plass kristendommen skal ha i undervisninga, kva som er målsetjinga med religionsundervisning og andre relaterte tema. I kapittel 7 vil det verte retta kritisk søkjelys på kva ei slik framheving av kristendommen fører med seg.

## 6.3 Korleis skil dei to bøkene seg? Til kven vender dei seg mot? Blikk på ulike subjektposisjonar

Dei to bøkene er ulike i utforming, og *Intro* vert nytta i større grad til innvandrarar med færre års skulegang bak seg enn dei som brukar *Velkommen*. I det som følg vil eg sjå på korleis bøkene interPELLERER dei som nyttar bøkene i spesielle subjektposisjonar. Eg vil og vie merksemd til om religionen vert annleis framstilt i dei to bøkene, og om dette har noko å seie for utmeislinga av subjektposisjonane. I denne delen av oppgåva vil eg supplere det tekstmaterialet som eller er analysert, med andre tekstdelar i bøkene, og dessutan bildebruk i bøkene.

*Intro* og *Velkommen* er ulike både i utforming og innhald, og vert altså nytta til grupper som er ulike med omsyn til skulegang frå heimlandet. *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere 2005* fastset dette om ulik utforming av bøker:

”Opplæring i samfunnskunnskap på et språk deltakerne forstår, må være pedagogisk tilrettelagt på samme måte som norskopplæringen og tilpasses de ulike deltakergruppene og deltakernes forutsetninger, behov og ønsker. Den pedagogiske tilrettelegginga innebærer ikke bare formidling, men også dialog og bearbeiding av stoffet” (2005: 5).

*Intro* er gjennomillustrert med teikningar laga særskilt for boka, og konkretiserer slik teksten gjennom større og mindre blider. Det er fleire heilsides ”myldrebilder” som skal danne utgangspunkt for samtalar. Boka ber preg av å skulle brukast i ein kurssituasjon, saman med andre kursdeltakarar i eit klasserom. Boka har sitt eige system for å skape diskusjon: Med ujamne mellomrom dukkar det opp eit symbol som viser tre mennesker som snakkar. Dette er fulgt opp av spørsmål som kursdeltakarane skal diskutere. Diskusjonane boka legg opp til vert grunngjeve slik i boka sitt forord:

”Vi mener at diskusjonene er svært viktige ... Vi tror at diskusjonene som *Intro* legger opp til kan bidra til å skape en forståelse for hvordan systemet i Norge fungerer” (2005: 5). Diskusjonane dreier seg ofte om ulikskapar mellom korleis ting er og vert gjort i Noreg, og korleis det vert gjort på ein annleis måte i heimlandet. Eit døme på dette finn ein i Emne 3- *Helse*:

”27 Hva forventes av familie og venner i hjemlandet ditt når en er syk?”

”28 Tror du dette er det samme i Norge?”

Eit anna døme i Emne 1- *Innvandrer i Norge*:

”49 Hvordan vil en offentlig tjenestemann i hjemlandet ditt og i Norge reagerer på en som viser at han eller hun er sint?”

”50 Hvordan vil en offentlig tjenestemann i hjemlandet ditt og i Norge reagere på forsøk på bestiktelser?”

Dei døma som er trekt fram her er to av mange som legg opp til at deltakarane skal diskutere kva som særmerkjer det norske samfunnet, og kva som særmerkjer det samfunnet dei kjem frå. Det ligg implisitt at ulikskapane gjev seg til kjenne på mange måtar, alt frå måtar familieband vert ivaretekne, til korleis omgangsforma er i det offentlige.

*Intro* har eit lengre tema som har overskrifta *Vi-kultur* og *Jeg-kultur*, der førestillinga om at det er fundamentale ulikskapar mellom kulturar vert utdjupa og belyst. Gruppene vert kontrastert i samtaler, teikningar og kolonner som samanliknar dei karakteristiske trekkja ved ein *Vi-kultur* i eine boksen, og dei som er typiske for ein *Jeg-kultur* i ein annan.

Boka går langt i å understreke det verdimesige skiljet mellom samfunnet i Noreg, og ”andre samfunn”. Skilnadane kjem konkret til uttrykk på eit uttal måtar, som er med på å hindre integrering og skapar misforståingar for figurane i boka. Til dømes møter lesarane John frå Afrika, som kjem i konflikt både hos programrådgjeveren i kommunen, og hos legen fordi det angjevelig er så store skilnadar mellom hans måte å sjå ting på, og den norske måten (2005: 34, 56-57).

”Det er også viktig å lære norsk slik at man kan forstå hvilke rettigheter og plikter man har i det norske samfunnet. At man ikke kjenner til loven, fritar en ikke fra å skulle rette seg etter den.” (2005: 14). Dette utsegnet frå *Intro* peiker på fleire sentrale ting når ein ettersporar kva subjeksposisjon som vert tilskrive innvandrarane. Innvandrarane er ein person som i stor grad opplever at det er sprik mellom hans verdiar og dei i Noreg, og det at han føl lova er ikkje noko ein kan ta for gitt. I *Intro* vert kvart kapittel avslutta med eitt eller fleire intervju, der ein eller fleire personar med verv innanfor det offentlige uttalar seg om ting relatert til det føregåande emnet. Desse har alle namn som peikar på at dei har bakgrunn i eit anna land enn Noreg. Dette er personalege utsegner, og er uttrykk for meiningar som skriv seg frå privatpersonar. Dei har derfor ein meir polemisk karakter enn det andre stoffet i boka. Afshan Rafiq, representant for Høyre uttalar seg slik:

”Det norske samfunnet forventer at innvandrerne følger norske lover og regler, lærer seg språket og tilpasser seg det norske samfunnet” (2011: 44). Ein diskurs inneheld ulike subjektsposisjonar, og nokre er i større grad enn andre tilkjent retten med å tale med tyngde. Den subjektsposisjonen desse intervjuobjekta innehar, er ein slik. Dei er innvandrarar, som kjem fram av namn og utsjånad, men dei er velintegrert ved å inneha sentrale posisjonar i det norske systemet. Dei har altså ikkje gjort det bøkene åttvarar mot, nemleg å ikkje lære seg språket og slik stilt seg utanfor arbeidslivet. Rafiq fortset om dette:

”Alle er enige om at arbeid er nøkkelen til en vellykket integrering” (2005: 44). Dei uttalar seg som velintegrerte medlemmer av det norske samfunn, og i kraft av sitt arbeid, men ved å ha minoritetsbakgrunn er dei også i ein posisjon som gjev de rett til å uttale seg med kjennarmine om innvandrarane.

”I og med at subjektsposisjoner og relasjonene mellom dem opprettholdes som det normale, samtidig som andre subjektsposisjoner og andre mulige relasjoner derfor fremstår som mindre normale eller endog unormale, er diskurser gjennomsyret av makt” (Neumann 2001: 133). Neumann skriv vidare om at identitetar er relasjonelle og situasjonelle (2001: 124-125). Dette vert tydelig i måten *Intro* stiller opp subjektsposisjonar for innvandrarar som i stor grad er konstituert av å vere noko annleis enn det nordmenn er og står for.

Det er fleire eksempel på at desse interjuvobjekta uttalar seg om religion. Sadi Emeci, representant for Sosialistisk Venstreparti Drammen kommune uttalar seg slik:

”Jeg synes det er viktig at innvandrere i Norge er interessert i å lære om nordmenn og deres tradisjoner. De bør lære om jul og påske og vise respekt for høytidene” (”Intro” 2005: 44). Det er det tradisjonsberande ved religion som er trekt fram, og informasjonen skal gå frå nordmenn til innvandrarane, ikkje omvendt.

Loveleen Rihel Brenna, leiar for Foreldreutvalet for grunnskulen (FUG) vert sitert i eit intervjuv i emne 6- *Barn og familie*:

”Det kan være et dilemma for mange barn at de må forholde seg til mange verdikonflikter. Det som regnes som riktig hjemme, er kanskje galt på skolen, og omvendt. De voksne er ofte mer opptatt av religions- og kulturforskjeller enn å være

oppmerksom på barnet” (2005: 128). Ulike oppfatningar, som hentar si forklaring frå både kultur og religion, er ikkje berre til hinder for innvandrarane, men dei står i fare for å overføre det problematiske skiljet til barna.

*Velkommen* har undertittelen *Håndbok for nye innbyggere i Norge*, og ber preg av å vere nettopp ei slik handbok, meir enn undervisningsmateriell. Teksten i boka er bygd opp slik at den har nøkkelord eller korte setningar i margin, der dei vert ståande som spesielt sentrale omgrep eller som små samandrag. Teksten markerar og nye ord eller nøkkelord i kursiv. Internettsider med meir informasjon er streka under, slik at lesaren kan få meir utfyllande informasjon. I *Intro* såg ein at det var satt at stor plass til diskusjonar kursmedlemmane imellom, og plass til å skrive stikkord. *Velkommen* er ikkje lagt til rette for å bli nytta i tavleundervisning på same måte. Setningane er lengre, og ber meir preg av å vere informativ enn debatterande. Der *Intro* konkretiserer lovstoffet med bilete med snakkebobler, historier om personar som navigerer etter reglane, og debattstoff om reglane, presenterer *Velkommen* dei berre. Boka har fotobilete.

*Velkommen* skriv meir direkte om kristendommen enn det *Intro* gjer. Som det vart vist til i avsnitt 5.2, er denne boka den einaste som har med ein omtale av den norske kyrkja og informasjon om forholdet mellom den og staten. Det vert vist til korleis dei kyrkjelige rituala dammar ramme for fleire av dei store hendingane i nordmenn sine liv, som dåp og bryllaup, men ut ifrå det boka presenterer går det ikkje fram noko om i kva grad religion inngår som ein naturleg del i kvardagen. Ved at boka legg vekt på religionsfridommen i så stor grad som det vert gjort, kan ein danne seg inntrykk av at religiøs tilhøyre ikkje er så viktig for nordmenn, men at religionsfridom er det.

Subjektposisjonen som det kan sjå ut som at *Velkommen* innskriv nordmenn i, er altså ein som ikkje let religiøse reglar og forordningar styre livet sitt, på andre måtar enn mogeligvis på ein diffus måte ved at ein del av verdigrunnlaget hans har eit kristent opphav.

*Velkommen* skil mellom kristne og humanistiske verdiar, ved at dei humanistiske verdiane vert eksemplifisert som ”demokrati og menneskerettar” slik:

”Opplæringa skal bygge på kristne og humanistiske verdier. Kristendommen er en sentral del av den norske og europeiske kulturarven. Samtidig er de humanistiske verdiene, representert blant annet ved demokratiske og menneskerettslige prinsipper en naturlig og integrert del av verdigrunnet” (2005: 60).

Det vert slått fast at kristendommen er ein sentral del av den norske og europeiske kulturarven. Ein kan lett få inntrykk, av det som står over, at det er dei humanistiske verdiane som er allmenngyldige og harmonerer med det som det norske samfunnet ønskjer å stå for, medan kristendommen er til stades i samfunnet meir som eit kulturminne. Det kan sjå ut som at dei kristen verdiane, kva no desse måtte vere, ikkje er like aktuelle som dei humanistiske. Vektlegginga av demokrati som ein sentral verdi i det norske samfunnet vert understreka fleire gonger i teksten, og dei humanistiske verdiane slik dei er uttrykt her, samanfall såleis godt med det som det norske samfunnet er tufta på.

Det svært avgrensa materialet gjev ikkje grunnlag for å sei noko eintydig om korleis *Intro* og *Velkommen* innskriv innvandrarar og nordmenn i ulike subjektsposisjonar. Likevel kan ein antyde nokre tendensar. *Intro* legg opp mykje av stoffet som diskusjon rundt dei ulikskapane som er antatt å ligge til grunn mellom innvandrarkulturen og den norske kulturen. Religion er ein av faktorane som skapar tydelige grenser og verdikonflikter. Subjektposisjonen innvandrar let seg i større grad styre av religiøse reglar enn subjektposisjonen nordmenn. Ved både å vere berar av ein kultur som står i eit diametralt motsetnadsforhold til den subjektsposisjonen som innvandraren vert innskrevet i, og del av majoritetsbefolkninga, står nordmannen her i ein motsetnadsfylt posisjon, men dei er og i ein kunnskapsoverlegen posisjon: Nordmannen har på ein måte det som innvandraren går på norskkurs og samfunnsfagskurs for å lære; norskferdigheiter og kunnskap om korleis samfunnet fungerer.

Det er allereie nemnt at bøkene vert nytta til ulike grupper, eller ”spor”<sup>10</sup>. Med tanke på den systematiske distribueringa av kunnskap, nemlig at dei to bøkene vert nytta til

---

<sup>10</sup> Deltakernes erfaring med å bruke skrift som redskap for læring, tidligere skolegang og morsmål er sentrale kriterier ved tildeling av spor. Inndeling i tre spor gjer det mulig å gi deltakerne en mest mulig



grupper med ulik bakgrunn i forhold til skulegang, kan det vere interessant å trekkje ein parallell til den velkjende sekulariseringstesen. Ein svært forenkla versjon av den seier at religionen misser sitt grep i takt med at innbyggjarane i eit samfunn får auka opplysning og utdanning. Verda vert gjennomrasjonalisert og det vert minder plass til religiøse forklaringar og trdomar. Overført til dette dømet viser det til at religion som identifikasjonsfaktor misser sin relevans i takt med høgre utdanning. Det at *Velkommen* ser ut til å innskripe innvandraran i ein subjektsposisjon som ikkje har så mykje av sin identitet knytt til religiøs tilhøyre, som det som *Intro* sitt bilde av innvandraran har, kan peike mot ein slik tanke.

#### 6.4 Korleis vert teksten motteken?

For å svare på det særst interessante spørsmålet om korleis dei som nyttar bøkene ser på religiøst liv i Noreg, og måten kristendommen kjem til uttrykk på, ville det ha vore naudsynt å undersøkt resepsjonen av dei som nyttar bøkene. Ein slik gjennomlesing av teksten gjev av religiøst liv slik det artar seg i Noreg kan ei få ved å rette merksemd mot nokre omgrep henta ifrå ei diskursanalytisk tilnærming til multimodale tekstar.

Eit slikt omgrep er *salience*. Ordet er engelsk og peikar på det som stikk seg ut, eller trer fram: det som det er sannsynleg at mange får med seg (Øierud 2011:70). I multimodale uttrykk, som samfunnsfagbøkene eg har konsentrert meg om er, vil det første ein legg merke til, ofte vere bilder. Interessant er det då å sjå på nokre døme på korleis *Velkommen* nyttar sitt bildematerial av ting som kan seiast å sortere under kategorien *religion*. Etter overskrifta *Religionsfrihet*, føl eit delkapittel om *Den Norske kirke*. Der er det to bilder, eit av interiøret på ei kyrkje og eit av utsida av eit kyrkjebygg. Den neste sida syner fire små bilde stilt etter kvarande: eit syner ein barnedåp inni ei kyrke, den neste konfirmantar i prosesjon etter ein prest, det neste eit brudepar og den siste ei grav på ein kyrkjegard (2005: 40). Eit anna uttrykk henta frå studiet av multimodale testar er det som heiter *annulering*: det som vert sagt med ein

---

tilpasset opplæring, men opplæringen må allikevel ivareta de store individuelle forskjellene innenfor hvert spor (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap voksne innvandrere 2005).

modalitet, til dømes tekst, misser si kraft ved at ein annan modalitet, til dømes bilder, viser fram noko anna (Øierud 2011: 70). I boka vert det skrivne mykje om religionsfridom, men det er berre bilde av ting som har med den evangelisk-lutherske tradisjonen å gjere. Det er sannsynleg at denne dobbeltkommunikasjonen er noko lesaren vil merke seg.

Den siste biletserien eg viste til ovanfor kan illustrere eit anna trekk som grip inn i den pågåande debatten om korleis ein skal tolke og forstå religionen si stilling i Noreg. Eg vil komme nærare inn på dette i avsnitt 7.1.1, der eg ser på dette spørsmålet i samanheng med debatten om sekulariseringstenen. Her kan det berre kort nemnast at dei fire bilda i alle fall kan illustrere noko av det som vert sett på som eit framtrekande trekk, nemlig at den organiserte forma for religion misser taket i samfunnet ved at få møter til gudstenester, men at det framleis er høg deltaking i kyrkjene i høgtider, og som bildet viser, dåp og konfirmasjon osv. Framhevinga av religionsfridom, saman med bilder som syner religiøs deltaking på særmerkte dagar, og ikkje i kvardagen, kan vere med på å danne inntrykk av at religion ikkje er noko som grip inn i liva på dei som lever i det norske samfunnet, anna enn som ei ramme rundt høgtider og livet sine store endringar. Ramma er likevel på sitt vis viktig, og den er i alle fall ikkje ei som gjenspeglar eit samfunn der fleire religionar lever side om side, som det vart hevda i innleiande ord i *Velkommen* (2005: 5). Den prioriterte stillinga til kristendommen, ved at det vert vist til kristendommen si forankring i Grunnlova, den prioriterte stillinga som kjem kristendommen til del i skuleverket, saman med framhevinga av religionsfridom, er vidare eit saksforhold som lesaren vil merke seg, og kanskje stille spørsmålsteikn ved. Dette siste poenget, med kristendommen sin posisjon i kryssingspunktet mellom lov og tradisjon, er eitt som vert via spesiell merksemd i det neste kapitlet.

*Intro* er til skilnad frå *Velkommen* gjennomillustrert, og har fleire teikningar som kan seiast å dreie seg om religiøs utøving. Nokre er alt nemnt i avsnitt 5.3 der det vart vist korleis boka skriv om religion og kristendom. Andre vil eg kome attende til i avsnitt 7.1.1, der eg ser på korleis kvinna si stilling i dei ulike religiøse tradisjonane vert framstilt.

## 6.5 Klasseromssituasjonen

I *Language and Power* understrekar og eksemplifiserar Fairclough korleis hegemoni og autoritære strukturar vert sett på som så naturlige at det ikkje vert stilt spørsmål ved dei, og dei kan slik vidareførast uforstyrta. Eksempelet han nyttar er ein legekonsultasjon, der det implisitt ligg føringar for korleis maktforholdet mellom desse aktørane bygger på at legen veit, og pasienten ikkje veit (2001: 2). Dette maktforholdet vert understreka i læreplanen sitt utgangspunkt: ”Det norske samfunnet vil gi informasjon om noe, og den som kommer til Norge, ønsker informasjon.”.

Eit eksempel på korleis dette grunnleggjande utgangspunktet kjem konkret til uttrykk er i *Intro*. Boka legg opp til at deltakarane skal diskutere utsegn og spørsmål, som det alt er gjeve døme på i avsnitt 6.3. Samstundes gjev boka ofte ”svar” på dei tilforlatelig stilte spørsmåla seinare i teksten. Den objektive måten spørsmåla er formulert på står i kontrast til at ”svaret” seinare vert gjeve. Eit spørsmål frå emnet *Utdanning og arbeidsliv* kan tene som døme:

”8. Hvilke grunner kan samfunnet ha til å ønske at flest mulig jobber?”. På neste side står dette å lese:

”Systemet er avhengig av at så mange som mulig jobber og betaler skatt” (2005: 83-84).

Den sosio-kulturelle situasjonen denne teksten vert brukt i er ein kurssituasjon, der den gjengse framgangsmetoden er at læraren stiller spørsmål, og kursdeltakaren svarar, med det dei antek for å vere det ”rette” svaret. Maktaspektet synes openbart. Sansing er avhengig av modus, i dette tilfellet leitar lesaren etter eit ”svar” i teksten . (Neumann 2001: 31). Såleis vil det nettopp vere denne informasjonen som vert reprodusert. At spørsmålet er stilt slik at den gjev inntrykk av å ha vore leita fram som eit av fleire mulige svar, gjev det ekstra tyngde og legitimitet. Den grunnleggjande verdien demokrati, får her eit konkret uttrykk, samstundes som at tekstgrunnlaget, boka, presenterer kva svar som det er ønskelig. Svaret er på ein og same måte kome fram på ”demokratisk” måte, samstundes som at det alt er presentert.

”The myth of free speech , that anyone is ”free” to say what they like, is an amazingly powerful one, given the actuality of a plethora of constraints on access to various sorts

of speech, an writing” (2001: 52). Utdraget henta ifrå Fairclough, og handlar om tilgang til midlar til å påverke ein diskurs. I ein kasseromsituasjon er det ei rekkje faktorar som gjør at sjølv om bøkene poengeter viktigheita av meningsutveksling og debatt, så er dei utsegnene som vert produsert i stor mon påverka av kven som har retten til å uttale seg med tyngde i ein diskurs. Det som vert formidla i klasserommet vert formidla av eit offentlig tenestemann, og han talar med heime i det som står i bøkene, og i kraft av sin lærarutdanning. Fairclough viser til at utdanningssystemet er eit som i særleg grad viser fram ein normalisert asymmetrisk maktrelasjon og han siterer Foucault ”Any system of education is a political way of maintaining or modifying the appropriation of discourses, along with the knowledges and powers which they carry” (Foucault sitert i Fairclough 2001: 54). Neumann gjør eit liknande poeng når han peiker på at når ein talar med ein institusjon i ryggen, talar ein med større tyngde (2001).

Kursdeltakarane tek som regel samfunnsfagkursa den første tida dei er i Noreg; dei forstår ikkje godt norsk, og ofte tek dei norskkurs på skulen i tillegg. Undervisninga i dei obligatoriske samfunnsfagkursa går føre seg på morsmålet til deltakarane, eller eit språk deltakaren forstår, og bøkene er likeeins på morsmålet. Dei er altså i dobbel forstand på ”bortebane”. Arenaen dei forsøker å få innpass i, er ein der eit nytt sett reglar og eit nytt språk skal lærast. Læraren derimot, beherskar norsk. Måten maktstrukturen manifesterer seg på er altså både i bøkene som vert nytta, og i det asymmetriske maktforholdet mellom læraren som veit, og kursdeltakarane som ikkje veit. Eit slikt normalisert og utfordra premiss som ligg til grunn for interaksjonen i klasserommet er at kursdeltakarane har meir og viktigare ting å lære av læraren, enn omvent.

## **6.6 Sjangerkrav**

Sjanger er ein av dei faktorane som påverkar innhaldet og forma til det som vert sagt. *Velkommen og Intro* er lærebøker i samfunnsfag. Både sjangerkrav til lærebøker, og faget samfunnsfag, er med på å bestemme form og innhald.

Sidan bøkene skal gje ei kortfatta innføring i samfunnsfag i Noreg, er det å forvente at det som i særleg grad rettar seg mot samfunnet sine institusjonar og det offentlige rom er det som vert vektlagt. Religion innehar ei særstilling ved å både rette seg inn mot det private området, samstundes som at det med statskyrkjeordninga medfører ein slag arbeidsdeling mellom kyrkje og stat, med mellom anna økonomiske implikasjonar. Religionshistorikaren Ninian Smart lanserte i 1989 i *The World's Religions* ein modell der religion kan skildrast i høve til sju dimensjonar. Modellen har blitt utfordra og kritisert<sup>11</sup>, men har hatt stor nedslagskraft. Smart kom sjølv med revisjonar og forslag til nye inndelingar. I norsk oversetjing kan dimensjonane listast opp på følgjande måte<sup>12</sup>: ein praktisk og rituell dimensjon, ein opplevelsesmessig og emosjonell dimensjon, ein narrativ eller mytisk dimensjon, ein dogmatisk eller filosofisk dimensjon, ein etisk og juridisk dimensjon, ein sosial og institusjonell dimensjon og sist, ein materiell dimensjon. Om ein let ein desse dimensjonane danne utgangspunkt for å vise kva lærebøkene vektlegg, viser gjennomgangen av det analyserte materialet, ikkje overraskande, at nokre ”dimensjonar” er trekt fram medan andre i liten grad vert vektlagt. Ein opplevelsesmessig og emosjonell dimensjon, eller ein narrative eller mytisk dimensjon, synes i liten eller ingen grad å vere vektlagt i bøkene. Korleis religion har innverknad på den enkelte sitt liv, som inspirasjon og trøyst til dømes, er det i tråd med dei rådande sjangerkrava, ikkje fokusert på. Samfunnsfagbøkene fokuserer, ved å innlemme stoffet i ein juridisk diskurs, på korleis religionen er ein sektor i samfunnet, og stoffet er ei avklaring av dette forholdet i høve til andre institusjonar. Spesielt i *Velkommen* er mykje av stoffet presentert som lovverk, og i *Intro* er dette lovverket presentert på ein lesarvennlig og lettfatteleg måte. For igjen å vise til Smart sine dimensjonar ser ein at ein etisk og juridisk dimensjon og ein sosial og institusjonell dimensjon er vektlagt.

Ved at samfunnsfagbøkene er det mediet og den sjangeren kunnskap om religion og kristendom i det norske samfunnet er formidla gjennom, får det konsekvensar slik som det som er antyda ovanfor. Eit fokus på den rolla religionen har i høve til andre delar av samfunnet fører til ei sektorisering av samfunnsinstitusjonane, og religion vert framstil som ein av desse sektorane. Gilhus og Mikaelsson skriv i *Verdens*

---

<sup>11</sup> Smart sin dimensjonsmodell har blitt utfordra, og mellom anna blitt kritisert for å tilhøyre eit tilbaketilbakelagt fenomenologisk paradigme.

<sup>12</sup> Omsetjing i Andreassen si avhandling (2008: 117).

*levende religioner* at den dominerande forståinga av religion i vestlege samfunn er å sjå religion som ein eigen sektor i samfunnet, og vert av mange i vesten oppfatta som det ”normale” (2007: 11). Dei fortset ved å hevde at dette nettopp er ein måte å tenke omkring religion på som står i direkte motsetning til det som er gjeldande i mange andre delar av verda, og altså for mange av dei som tek samfunnsfagkurset.

Sjangerkrav og rutinemessig innarbeida måtar å skrive seg inn i denne sjangeren på, vert av Neumann trekt fram som døme på diskursens treigheit (Neumann 2001: 151). Den vitenskapstradisjonen som samfunnsfaga byggjer på, har lange tradisjonar og skrivne og uskrivne reglar for kva som er ein hensiktsmessig måte å presentere ei sak på, i dette tilfellet religionen sin plass i det norske samfunnet. Det at samfunnsfagbøker, i kraft av sjangeren og faget, presenterer fakta på ein informerende og nøytral måte, er med på forme saksinnhaldet: Det er med på å understreke at ”slik er det bare og det kunne ikkje vore annleis”. Stoffet vert presentert på ein sakleg måte, og dekker over at det ligg interesser i å presentere stoffet slik, og at det er politiske føringar som ligg bak dei vedtekne lovene som vert presentert, t.d. om kristendommen sin lovfesta rett som prioritert religion i faget RLE. Sjangeren er altså ikkje berre det mediet som det vert presentert gjennom, men det legg føringar for kva som vert sagt.

## 7.0 Nivå 3 Explanation

Den større bakgrunnen som tekstane i bøkene må sjåast mot starta eg allereie å teikne opp omrisset av i førre kapittel. Der såg eg på korleis funna frå analysen på ordnivået gjev grunnlag for å hevde at det diskursive feltet som dreier seg om opplæring av vaksne innvandrarar, er innleira i fleire diskursar, høvesvis ein juridisk mangfaldsdiskurs, og det eg kalla ein «*Religious Literacy*-diskurs». Her vil eg heve blikket endå meir, og sjå på dei samfunnsmessige forholda som diskursane er ein del av, og som dei er med på å forme.

Å velje ut kva det er i desse samfunnsmessige forholda som det er relevant å sjå på i forhold til oppgåva si problemstilling, er i seg sjølv ei oppgåva som krev avgrensing. Sidan eg har lese materialet i forhold til diskursar som begge lener seg tungt på lover og reglar, har eg valt å sjå spesielt på sentralt lovverket som dreier seg om religion og individet sine rettar i forhold til det, og endringar av dette. Det vert vist til lovverket både slik det er nedfelt i Grunnlova, i opplæringslova og internasjonalt lovverk som Noreg har forplikta seg på å følge.

Prinsippet om fleirstemmigheit står sentralt i diskursanalysen (Olsen 2006: 61). Det å snakke om stemmer må sjåast i samheng med det synet på språk som kan kallast dialogisme (i motsetnad til monologisme). Dialogismen knyt seg til eit meir funksjonelt paradigme, enn monologismen, der lingvistiske uttrykk vert handsama på ein abstrakt måte som system og strukturar. I dialogismen vert språket sin kommunikative meining og funksjon vektlagt, og språket vert oppfatta som eit kollektivt fenomen (Hitching og Veum 2011: 26). Den russiske filosofen og litteraturvitaren Mikhail Bakhtin er sentral innanfor eit slikt syn på språk, og hevda at kvar tekst har ekkoet av tekstar forut for den aktuelle i seg, og slik oppstår såkalla fleirstemmigheit (Bakhtin 1981 sitert i Gullestad 2002: 46). Ein kan altså sjå på arbeidet til diskursanalytikaren som ein forsøk på å nøste opp i ein del av desse stemmane. Slik sett vil ein viktig del av arbeidet i det neste kapittelet vere å sjå på kva lovverk som det vert vist til i bøkene og læreplanen. Slike kan vere *in praesentia* og *in absentia*, for å låne Fairclough (2003) sitt omgrepsspar, og viser med det til om det vert vist direkte til ein annan tekst i teksten eller ikkje. Det at diskursar er innleira i kvarandre, og slik at den same sentrale lovteksten kan fungerer på ulik måte i dei

ulike diskursane, er eit poeng som understrekar det som er sagt ovanfor om dialogisme som måte å sjå på språk i bruk.

*Læreplan for norsk og samfunnskunnskap* (2005) tek opp religion eksplisitt to gonger, ein gong i samband med religionsfridom, og den neste gongen i samband med den kristne og humanistiske kulturarven. Desse to samanhengane meiner eg er illustrerande for religionen si stilling i det norske samfunnet. Den første dreier seg om det juridiske forholdet mellom staten og sivilbefolkninga, og den andre om korleis ein skal forholde seg til den særstillinga kristendommen har hatt i det norske samfunnet, utan å bryte med det grunnleggjande prinsippet om religionsfridom.

Grete Brochmann vert sitert i Jill Loga sin rapport, som undersøker forholdet mellom innvandring, integrering og deltaking i trussamfunn. Her rettar ho merksemd mot det innbyrdes uavklarte i statsyrkjeordninga i møtet med eit omskiftande samfunn:

“Religionsfrihet er grunnlovsfestet i Norge. Innvandrere og andre skal ha rett til å beholde og praktisere sin egen religion i det nye samfunnet. Men hva dette skal bety i praksis, er et uklart felt. Vi er her tilbake til alle dilemmaene knyttet til integrasjon av innvandrere; hva skal kreves av tilpasning, og hva er det opp til den enkeltes frie valg? Problemene oppstår, sett med myndighetenes øyne, når innvandreres religiøse lover kan komme i konflikt med norske lover, og når religion dikterer innvandreres liv på måter som strider mot moderne verdigrunnlag i det norske samfunnet. De tre forholdene som vanligvis nevnes i denne sammenheng, er likestilling mellom kjønn, barns rettigheter og demokrati – tre «sekulariserte helligheter», som i varierende grad står høyt i den norske befolkningens bevissthet og levesett. På den andre side fremstår det som et tankekors for innvandrere i Norge at religionsfriheten skal praktiseres i et land som har en mektig statskirke, og som etter den såkalte Reform 97 påla alle barn å følge kristendomsdominert undervisning i skolen” (Brochmann 2003: 344-345).

Eg vil i det som føl sjå på fleire ting som det vert rørt ved her. Sidan eg har argumentert for at den juridiske mangfalddiskursen i stor grad dreier seg rundt bestemningar på internasjonalt nivå, vil eg først sjå på bakgrunnen til dette lovverket. Desse har og innverknad på det som Brochmann kalla dei ”sekulariserte helligheter”. Ein av desse, likestilling mellom kjønna, vert omhandla i avsnitt 7.1.1, der eg ser på det i forbindelse med bøkene sin omtale av dei ulike formene for ekteskap. Eg tek så for meg meir eksplisitt det som handlar om religiøs lovgjeving i eit sekulært samfunn. Dei to avsluttande avsnitta i dette kapittelet dreier seg om religionen si stilling i



skulen, og det vil her verte teke opp tråden frå føregåande avsnitt: internasjonalt lovverk og avveginga mellom religionsfridom og den kristen arva. Som det alt her kjem tydeleg fram er det spesielt synleg på dette tredje nivået at diskursar er innleira i kvarandre. Det kunne såleis ha vore argumentert godt for andre inndelingar i avsnitta. Håpet er likevel at dei sentrale poenga vil komme fram.

## 7.1 Menneskerettslova

I læreplanane og i lærebøkene legg ein vekt på at den norske Grunnlova er tufta på demokratiske verdiar. Læreplanen har som innleiande ord:

”Grunnlaget for denne planen er at demokratiet ligger som fundament for all virksomhet i vårt samfunn” (2005: 5). Under emne 2- *Demokrati, velferd og verdier* vert det utdjupa slik:

”Emnet tar opp demokratiet i Norge og de verdiene som ligger til grunn for demokratioppfatningen og den norske lovgivningen. Dette gjelder for eksempel de rettigheter og plikter enkeltindividet har, likestilling, ytringsfrihet og religionsfrihet” (2005: 4). Disse grunnleggjande rettane inngår i Grunnlova, men og i lovverk som har gyldigheit utanfor landegrensene. Noreg har ratifisert internasjonalt forpliktande lovverk for å sikre desse rettane som det her er nemnt. I 1994 vart det vedteke ei bestemming i Grunnlova § 110c, som eksplisitt ansvarleggjorde myndighetene i forhold til menneskerettane:

”Det påligger Statens Myndigheder at respektere og sikre Menneskerettighederne. Nærmere Bestemmelser om Gjennemførelsen af Traktater herom fastsættes ved Lov”

Menneskerettslova vart vedteken av Stortinget 21. Mai 1999. Den seier at Den europeiske menneskerettskonvensjonen, FN sin konvensjon om sivile og politiske rettar og FN sin konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettar skulle verte ein del av norsk rett og ha forrang framfor annan lovgjeving (Bergem et al. 2009: 114).”Norge var med på å vedta Verdenserklæringen om menneskerettighetene i 1948, og har siden vært en pådriver internasjonalt for å fremme menneskerettighetene” og ”Norge er blant de landene i verden som har ratifisert eller

forpliktet seg til å overholde flest konvensjoner” (Bergem et al. 2009:112, 115). Eg meiner at mykje av sjølvforståinga til Noreg som stat heng saman med den demokratiske grunntanken, og verninga om menneskerettane. Ein juridisk mangfaldsdiskurs interpellar nordmenn i ein subjektsposisjon som innbyggjarar av eit demokrati som tek menneskerettane på alvor. Forfattarane bak *Menneskeretter – En innføring* gjer det poenget at menneskerettane er viktigast for dei som er annleis og skriv: ”De som oppfører seg bra blir som regel godt behandlet.

Menneskerettighetene er derfor viktigst for de som er annerledes: aggressive demonstranter, asylsøkere, etniske minoriteter, innvandrere, lovbrutere, prostituerte, psykiatriske pasienter, psykisk utviklingshemmede, rusmisbrukere, uteliggere og så videre” (Bergem et al. 2009: 115-116). Mange av kursdeltakarane er etniske minoritetar, nokre asylsøkjjarar og alle er dei innvandrarar, kategoriar som i følge denne lista treng ekstra vern i. Den juridiske mangfaldsdiskursen trekk i stor grad på menneskerettslova. I forlengjinga av det poenget Neumann gjer om at subjektposisjonar både er relasjonelle og situasjonelle, vil subjektposisjonen som innvandrarane vert innskriven i i den juridiske mangfaldsdiskursen, vere ein person som har bruk for vern. Den subjektposisjonen som nordmenn i sin tur vert interpellert i, er ein som er ein pådrivar for å verne dei som ”treng det mest”. Det asymmetriske maktforholdet vert altså synleg også i den juridiske mangfaldsdiskursen.

### **7.1.1 Den ”sekulariserte helligheten” likestilling mellom kjønnene.**

Måten religionsfridommen skal praktiserast på i eit land med statskyrkje og der skulen har ein kristen formålsparagraf er eit spørsmål som både Loga og Brochmann problematiserer i samanheng med familieorganisering. Brochmann nemner likestilling mellom kjønn og barn sine rettar som døme på dei ”sekulariserte hellighetene”, og Loga skildrar noko av den same problematikken slik: ”De vanskeligste integrasjonsutfordringer, gjerne knyttet til kulturforskjeller omkring kjønnsroller, familiepraksis, barneoppdragelse med mer, har oftest en religiøs dimensjon ved seg” (Loga 2012: 11).

Læreplanen skriv dette:

”Enkelte temaer er ikke egne emner, men tas opp med enkelte deltakergrupper der det er naturlig... dette gjelder: Kvinneres rettigheter, kjønnslemlestelse og arrangert ekteskap/tvangsekteskap”. Allereie i 1945 vart det oppretta ein eigen FN kommisjon for kvinner si stilling, og eit hovudmål for den har vore å synleggjere områder der dei ikkje får same handsaming som menn (Bergem og Ekeløve-Slydal 2011: 169). Temaet er innlemma både i integreringsdiskursen og i den juridiske mangfaldsdiskursen, og dreier seg nettopp om spørsmål som rører ved balansegangen mellom statleg styring i form av lover, og autonomi og mangfald.

Både *Intro* og *Velkommen* set søkjelys på arrangert ekteskap. *Intro* skil mellom tre typar ekteskap i Emne 6 – *Barn og familie. Kjærleiksekteskap*, vert følgt opp av ei teikning av eit lukkelig ektepar som vert gratulert av bryllaupsgjestar Den neste teikninga syner ein kontrast til dette: eit par som svært motvillig vert dytta mot kvarande av sinte familiemedlemmar på kvar side. Arrangert ekteskap vert skildra slik

”Arrangert ekteskap: Foreldrene eller familien spiller en viktig rolle i å finne ektefelle til barna sine. Barna aksepterer foreldrenes valg” (2005: 122).

*Tvangsekteskap* vert omtala i lovforbod, og kjem til uttrykk slik:

”I Norge er det forbudt å tvinge noen til å gifte seg. De som tvinger eller presser noen til å gifte seg, kan bli straffet med inntil seks års fengsel. Tvangsekteskap er ugyldig etter norsk rett. Den som er blitt tvunget eller presset til å gifte seg, kan derfor gå til en norsk domstol og få annullert ekteskapet. Dette må skje senest fem år etter at man giftet seg” (*Intro* 2005: 122). Her ser eit konkret døme på det som *Intro* tidlegare har presisert, nemleg at ”Lovene i landet står over religiøse og kulturelle regler” (2005: 37). Bildet av det lukkelige brudeparet er eit av tre teikningar av brudepar i *Intro*. Over teksten:

”Noen gifter seg i kirken. Andre gifter seg borgerlig, for eksempel på rådhuset” ser vi ei smilande blond brud ved sidan av ein like smilande mann. (2005: 113). Under overskrifta ”Ulike typer familie” får lesaren presentert statistikk om giftemål og skilsmisser ved sida av teksten ser vi bilde av ei smilande blond brud ved sida av brudgommen, inni eit raudt hjerte (2005: 121).

I avsnitt 6.4 undersøkte eg korleis bøkene tilskriv medlemmer av ulike diskursar ulike subjektposisjonar. Det vart og vist til at *Intro* ofte synte korleis innvandrarar sin subjektposisjon var karakterisert av å stå i eit motsetnadsfylt forhold til ei anna gruppe, nemleg nordmenn. Det at eit tradisjonelt kyrkjebryllaup gjennom tre temmelig like teikningar vert synt fram på ein svært attraktiv og positiv måte er klare lesaranvisningar til korleis dette norske, oftast kyrkjelige ritualet, skal forståast. Som ein tydelig motsetning har vi bildet av paret som er strittar i mot den påtvungne alliansen.

”Velger man et sett metaforer for å snakke om et sett fenomener, re-presenterer men fenomenet på en bestemt måte”. (Neumann 2001: 41). Boka omtalar denne forma for ekteskap som *kjærleiksekteskap*, og *tvangsekteskap* for den typen av ekteskap der familien spelar ei sentral rolle i val av ektefelle. Sosialantropologen Marianne Gullestad har analysert måten det vert snakka og skrive om innvandrarar på i forhold til nordmenn i den offentlige debatten, og har sett kritisk på kva som ligg under den vedtekne dikotomien ”oss” og ”dei”. I høve til debatten om tvangsekteskap skriv ho følgjande:

”Tvangsekteskap” er betegnelsen på et avvik fra arrangerte ekteskap, en skikk som praktiseres i store deler av verden: Noe av det som står på spill i den moralske panikken som disse siste sakene utløser, ser ut til å være den enkeltes selvstendighet i forhold til sin familie, den likestilling som norske kvinner har oppnådd de siste tretti årene, samt de etablerte skiller mellom stat, marked og sivilsamfunn. Alt dette oppleves som truet av den form for familieliv som arrangert ekteskap innebærer” (Gullestad 2002: 33).

Gullestad peikar her på at mykje av ”den moralske panikken” som vert utløyst av saker der media snakkar om tvangsekteskap, skriv seg frå at ein slik måte å arrangere ekteskap på, skil seg så markant frå den ”sekulariserte helligheten” likestilling mellom kjønnene.

Debatten om bruk av skaut, eller ”hijabdebatten”, var ein som i stor grad rørte ved spørsmålet om i kva grad religiøst lovverk kunne seiast å ha gyldigheit der det kom i konflikt med sekulært lovverk. Slik den offentlege debatten utvikla seg kom det og i høg grad til å dreie seg om spørsmål om integrering, og sist men ikkje minst, kvinna si stilling.

Debatten kom til Noreg då Frankrike ved lov hindra bruk av synlege religiøse ytringar i skular og offentlege bygg, slik at jenter ikkje lenger kunne bruke skaut, jødiske gutar ikkje kalott og sidekrøller og t.d. sikhar ikkje turban. Lova bygger på prinsippet om *laïcité*, som kan oversetjast med folket si eining og i moderne betyding kan det forståast som eit prinsipp om ”folkelig eining på statleg grunn”. Det er individet sitt tilhøyre til den sekulære staten Frankrike som skal vere det som samlar folket, ikkje religion eller etnisk tilhøyre (Nelson 2009). Lena Larsen skriv ”For ikke-muslimer symboliserer ofte hijaben mangel på integrasjon og forkastelse av sentrale vestlige verdier som demokrati og likestilling mellom kjønnene” (Larsen 2004). Korkje *Intro* eller *Velkommen* tek opp debatten om bruk av skaut direkte, men *Intro* viser til ein biletserie der ei kvinne er kledd i fire ulike antrekk, og kursdeltakarane skal diskutere kven av dei som har størst moglegheit for å få jobb, og korleis sjefen og kollegaene kan oppfatte ein person i dei ulike antrekka (2005: 91). På den eine teikninga har kvinna skaut og langt skjørt, på det andre bildet kort topp og miniskjørt, på eit tredje bilde ser ho ustelt og uinteressert ut og på det fjerde bildet mørke bukser og rød overdel. Noko av det som er formidla er at utsjånad i form av val av antrekk set i sving tankar hos arbeidskollegaer, og at nokre antrekk passar betre enn andre, dersom målet er sysselsetjing og integrering.

Dei ytre synlege uttrykka for religiøs tilhøyre ser ein ofte mest tydelig på kvinner si påkledning. I integreringsdiskursen veit vi at dette ofte vert knytt til forstillingar om kvinneundertrykking og mangelfull integrering. Bøkene skriv ikkje noko direkte om dette, men ved det bildematerialet eg har vist til her, og dei tre tildekka kvinnene som såg mistenksamt på den bikinikledde kvinna, ser vi at det er endå eit av desse potensielle barrierane som *Intro* antyder kan sperre vegen for integrering.

Her har eg knytt diskusjonen om synlege religiøse uttrykk til kvinner si stilling, og i avsluttande drøfting vil eg ta opp att noko av det eg har sett på her, når eg ser nærare på religiøse uttrykk i forhold til arbeidslivet

## 7.2 Religiøs lov i eit sekulært samfunn

Spørsmål om kor tilknytt eller fristilte innbyggjarane i eit samfunn er i høve til den offentlege religionen, er eit av dei mest aktuelle spørsmåla religionssosiologien har arbeida med dei seinaste 30-40 åra. Spesielt for forhold i vesten har det vore utvikla teoriar for å forklare omfang og årsak til sekularisering og privatisering.

Sekularisering og privatisering er relaterte tendensar, og sekularisering inneber at religionen misser sin dominerande posisjon i delar av samfunnslivet der den tidlegare var den viktigaste verdileverandøren av kva som var sett på som eksempelvis gyldig kunnskap, god moral etc. Privatisering, som ei følgje av dette, viser til korleis religionen, mister sin innflytelse i det offentlige rom som er sett saman av statlege institusjonar. Religionen vert eit personlig, heller enn eit statlig saksområde (Rasmussen og Thomassen 2004: 367). Den høge oppslutnaden om kyrkjelige ritual, kombinert med låg deltaking på gudstenester er eit framtrudande trekk ved organisert religion i Norge (Furseth og Repstad 2003<sup>13</sup>)

”Sekularisering og privatisering henger sammen med langvarige prosesser i den moderne samfunnsutviklinga der individets selvbestemmelsesrett har kommet til å stå i fokus, knyttet til ideer om demokrati og menneskerettigheter” (Rasmussen og Thomassen 2004: 367). Dette er den samfunnsmessige bakgrunnen som bøkene må forståast imot. Dei ”sekulære hellighetene” som Brochmann skriv om står på sett og vis i eit motsetnadsforhold til det som kyrkja i tidlegare tider har tolka som grunnleggjande verdiar, og syner klart korleis andre leverandørar av verdiar en kyrkja er sentrale i samfunnet.

Religionsfridom er ein kjerneverdi som kan knytast nært til det demokratiske prinsippet. Koplinga mellom demokrati og religionsfridom finn ein uttrykt direkte fleire stadar i teksten. I *Intro* ser vi at samanhangen er uttrykt slik:

”Mennesker som bor i et demokrati, har både frihet, ansvar, rettigheter og plikter. Eksempler på rettigheter er stemmerett, rettssikkerhet, ytringsfrihet,

---

<sup>13</sup> Repstad og Furset skriv at dette er eit utbreidd mønster ein og finn att i andre europeiske land og viser til den britiske religionssosiologen Grace Davie i *Religion in Modern Europe* (2000).

religionsfrihet og organisasjonsfrihet” (2005: 35). Forholdet mellom demokratisk vedtekne lover og religion er vidare utdjupa i *Intro* gjennom utsegna til ein mann slik:

”Lovene i landet står over religiøse og kulturelle regler” (2005: 37).

Situasjonen i Noreg, med ein offisielt etablert tru i eit elles sekulært samfunn vert altså regulert etter demokratisk vedtekne lover, som dei religiøse lovene må rette seg etter.

Reglar og lover vedrørande religion i Noreg slik dei vert uttrykt i bøkene, dreier seg i stor grad om religionsfridom. *Velkommen* utdjuvar forholdet mellom kyrkje og stat, i særleg grad korleis det er regulert mht. økonomi. Det vert gjort reie for støtteordningar, og korleis dette og gjeld andre trussamfunn (2005:42-43). Det vert indirekte vist til lova av 1969, *Lov om trudomssamfund og ymist anna*, som sikrar alle registrerte trussamfunn like mykje offentlig støtte per medlem.

Bak statskyrkjeordninga ligg det lange historiske tradisjonar, men og lange debattar med aktualitet i dag. Frå nyare tid, med innføringa av grunnlova i 1814, der det vart fastslått at den evangelisk-lutherske religion var statens religion, og kongen kyrkja sitt overhovud, har ein sett ein tendens til ei større grad av religiøs liberalisering (Repstad og Furseth 2003: 129). I 1845 vart Dissenterlova vedteken, og den slo fast retten til å etablere ikkje-lutherske kristne kyrkjer. Innanfor kyrkjene vart det eit stadig spørsmål som dreia seg om meir indre sjølvstyre, og med innføringa av parlamentarismen i 1884 vart det satt fram krav om demokratiske reformer også i kyrkjene. I 1920 vart det innført lokale menighetsråd, valt fram av kyrkja sine medlemmar. Frå 1984 er Kirkemøtet oppretta som det øvste representative organet i den norske kyrkja. Det er sett saman av medlemmene i bispedømmeområda pluss leiar av Samisk kyrkjeråd. Kirkerådet har som hovudoppgåve å vere førebuande og iverksetjande organ for kirkemøtet. Det utnemnte i 1998 eit eige utval for å utreie fleire spørsmål angående kyrkja si stilling i det norske samfunnet, og framfor alt å vurdere det eksisterande forholdet mellom kyrkje og stat. Resultatet var ein rapport der eit fleirtal gjekk inn for ei deling ved at kyrkja skulle få ei tydelig sjølvstende i forhold til staten (Samme kirke – ny Ordning ). At det føregår ein aktuell debatt som rører ved denne grunnleggjande paragrafen i grunnlova, vert det ikkje antyda i lærebøkene, men noko som ein kunne tenke seg ville vere av interesse for den som søkjer ei nyansert framstilling av kristendommen si stilling i Noreg.

Om Noreg kan sjåast som eit sekulært samfunn eller ein sekulær stat, er avhengig av kva definisjon ein baserar seg på. Til dømes er Donald Eugene Smith<sup>14</sup> sin definisjon mykje sitert i dette spørsmålet:

The secular state is a state which guarantees individual and corporative freedom of religion, deals with the individual as a citizen irrespective of his religion, is not constitutionally connected to a particular religion nor does it seek either to promote or interfere with religion. (Smith 1963: 4).

Med ei grunnlov som er konstitusjonelt forbunde med ein religion er det altså ikkje heilt rett å plasserer Noreg i kategorien sekulær stat, sjølv om mange nok umiddelbart vil tenke på Noreg slik. Eg har allereie rørt ved spørsmålet om korleis ein skal karakterisere det norske samfunnet, med høg deltaking i ritual men låg deltaking i t.d. gudstenester, og at dette er eit spørsmål som grip inn i den pågåande debatten om sekulariseringsprosessar i samfunnet. Ved å skilje mellom ein sekulær stat og eit sekulært samfunn kan ein få fram noko av det særmerkte med situasjonen i Noreg.

Spørsmålet om kva prioritering dei forordningane som dei religiøse lovene gjev i eit sekulært samfunn skal ha, er eit som grip inn i fleire diskursive felt: den juridiske mangfaldsdiskursen, integreringsdiskursen og diskursen om statskyrkjeordninga. Eg vil vende attende til dette i drøftingsdelen der desse temaa vil verte diskutert samla.

At forholdet mellom juridisk lovverk og religionen sine lover er eit forhold som blir utfordra og tolka kontinuerlig i møtet med eit stadig meir multikulturelt samfunn, er eit tilhøve som både Loga og Brochmann har peika på. Forholdet mellom religiøst og sekulært lovverk er i mange land eit anna enn det som ein finn i Noreg. *Intro* konkretiserer hierarkiet slik:

”Lovene i landet står over religiøse og kulturelle regler” (2005: 37). Utsegna er henta frå tre snakkebobler som viser til ein mørkhuda mann. Han seier i tillegg at

”Det er bare rettssystemet som har rett til å dømme og straffe personer som har gjort noe kriminelt”(2005: 37) og

---

<sup>14</sup> Det fins ikkje ein allmenn akseptert standarddefinisjon på kva en sekulær stat er, slik som Smiths arbeidsdefinisjon tilbyr. Likevel vert omgrepet sekulær stat som regel brukt når det vert referert til en stat sin konstitusjon som ikkje inneheld ei religiøs verdiforankring.



”Alle som bor i Norge, må følge landets lover”(2005: 37). ”Velkommen” skriv slik: ”I et rettssamfunn er det forbudt å ta loven i egne hender. Vi kan for eksempel ikke slå noen fordi de har sjenert eller fornærmet oss. Det kalles selvtekt, og det er straffbart” (2005: 35).

### 7.3 Den kristne og humanistiske arv forvalta av skulen

Kristendom og religion får breiast omtale i emna *Demokrati og verdier* og *Skole, utdanning og kvalifisering*. I det siste emnet vert det vist til den kristne formålsparagrafen, men i like stor grad til den særstillinga RLE-faget har i skulen, og dessutan fritaksretten. Her er altså diskursen om *Religious Literacy* og den juridiske mangfaldsdiskursen på ein tydelig måte innved i kvarandre.

Kristendommen si rolle i skulen har endra stilling, saman med at målsetjinga med skulen og posisjon i samfunnet har endra seg. Den har gått frå å vere primærfokus for undervisning, til å hamne i ein posisjon der det vert stilt spørsmål ved den prioriterte posisjonen den har i RLE-faget. I nyare tid har fleire revisjonar av regelverket i skulen kome til i etterkant av debattar og lovendingar. Den politisk vedtekne lovgjevinga får konkrete konsekvensar for undervisningssektoren, med formålsparagrafar og innhald i RLE-faget. Som vi skal sjå er lovgjevinga ikkje berre nasjonal, men knyt seg opp mot lovbestemmingar på internasjonalt plan, som Noreg har forplikta seg til å følgje.

Fram til 1997 var Kristendomskunnskap et eige fag i grunnskulen. Elevar som av ulike grunnar ikkje ønska eller kunne delta i ordinær undervisning, fekk opplæring i Livssynskunnskap. Frå 1997 vart denne ordninga erstatta av KRL-faget; Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. I innleiinga i ”Læreplanverket for den 10-årige skole” under ”fagets plass i skolen” står det dette å lese

”Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie. En innføring i denne tradisjonen i all dens rikdom åpner perspektiver og skaper sammenhenger som er avgjørende for å kunne orientere seg i samfunnet. Uten kjennskap til den kristne tro og tradisjon fratras framtidens unge et viktig grunnlag for å forstå normer og verdier, språk, litteratur og kunst. Uten slik kunnskap får de også vansker med å følge med i og forstå en rekke av

skolens øvrige fag, fordi de vil mangle viktige deler av de felles referanserammer. Opplæringa i faget kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering skal gi elevene grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolking innebærer, og god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn” (L-97: 89).

Vektinga av kristendom er eksplisitt uttrykt, og vert grunngeve på fleire måtar. Først og fremst vert det vist til den rolla kristendommen har spela opp igjennom historia, og at den tradisjonen som den på den måten forvaltar er naudsynt å ha kunnskap om for å forstå ”normer og verdier, språk, litteratur og kunst”. Innføring i denne tradisjonen er ”avgjørende for å kunne orientere seg i samfunnet”.

Ein avgrensa fritaksrett har følgt faget sidan oppstarten, men har vore justert og gjort enklare å nytte seg av etter kritikk frå internasjonalt hald. Mellom anna etter at FN sin menneskerettighetskomite i 2004 avgjorde at foreldra sin fridom i høve til barna sin religiøse og moralske oppseding ikkje vart godt nok ivareteke i den gamle ordninga med delvis fritak i KRL-faget.

Opplæringslova § 2-4 fjerde og femte ledd har i dag denne ordlyden:

«Eleven skal etter skriftleg melding frå foreldre få fritak frå dei delar av undervisninga ved den enkelte skolen som dei ut frå eigen religion eller eige livssyn opplever som utøving av annan religion eller tilslutning til anna livssyn. Dette kan m.a. vere religiøse aktivitetar i eller utanfor klasserommet. Skolen skal ved melding om fritak, så langt det er råd og særleg på småskoletrinnet, søkje å finne løysingar ved å leggje til rette for differensiert undervisning innanfor læreplanen. Elevar som har fylt 15 år, gir sjølv skriftleg melding som nemnd i fjerde leddet.»

Fleire punkt frå denne lova er med i bøkene, utan at det vert vist til kva det er henta frå. Det dreier seg mellom anna om fritaksretten, som vert formidla i *Intro* slik:

”Foreldrene kan likevel be om at barna ikke skal være med i den delen av undervisningen som de opplever som praktisering av en annen religion enn sin egen” (2005: 67).

Diskursen som kan kallast *Religious Literacy* ber i seg minnet om diskusjonar av normativ art som dreier seg om spørsmål som ”Kva er det viktig at elevane i skulen lærer om?”, ”Korleis skal vektinga vere mellom kristendom og andre religionar?”, ”Er det naturleg at dette endrar seg ettersom samfunnet endrar seg og vert meir

multikulturelt?” og ”Kva er det nødvendig at innvandrar lærer om religionen i Noreg for at det skal bidra til integrering?” Desse spørsmåla rører i sin tur til spørsmål som går på kva som er målsetjing med religionsundervisninga har i skulen. Det neste avsnittet ser på formålsparagrafane i skuleverket, der kristendommen si stilling i religionsundervisninga vert spesielt synleg.

### 7.3.1 Formålsparagrafane

I 2007 gav Menneskerettsdomstolen i Strasbourg medhald til tre norske familiar, som klagde staten Noreg inn for retten for at den ved den kristne formålsparagrafen braut med religionsfridomsprinsippet. 5. desember 2008 vart det einstemmig vedteke i stortinget to nye formålsparagrafar, ein for skulen og ein for barnehagen. ”De nye formålsparagrafene understreker at barnehagen og skolen skal formidle verdier, men ikke påvirke elevene til å følge en bestemt religion”, står det i innleiande ord.

“Barnehagen/ Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane” (Opplæringslova § 1).

Sitatet ovanfor er det einaste som er heilt likt for begge utdanningssektorane, både barnehage og skule. “Den humanistiske arv” er altså verdigrunnlag i både skulen og barnehagen sin formålsparagraf. Rett etter at dette vedtaket vart fatta, vedtok Stortinget ein ny § 2 i grunnlova – den såkalla verdiparagrafen: “Verdigrundlaget forblir vaar kristne og humanistiske Arv. Denne Grundlov skal sikre Demokrati, Retsstat og Menneskerettighet”.

Som det vart vist til i avsnitt 5.2 skilte *Velkommen* mellom kristne og humanistiske verdier slik:

”Opplæringa skal bygge på kristne og humanistiske verdier. Kristendommen er en sentral del av den norske og den europeiske kulturarven. Samtidig er de humanistiske verdiene representert blant annet ved demokratiske og

menneskerettslige prinsipper, en naturlig og integrert del av verdigrunnlaget” (2005: 60).

Utdraget slår fast det som både formålsparagrafen og verdiparagrafen seier, nemlig at den kristne og humanistiske arven er grunnleggjande, og at opplæringa skal bygge på desse verdiane. Samstundes konkretiserar *Velkommen* dei humanistiske verdiane spesielt, som ”blant annet ved demokratiske og menneskerettslige prinsipper”. Dersom ein ser på den såkalla verdiparagrafen i Grunnlova, ser vi at den slår fast at verdigrunnlaget, altså den kristne og humanistiske arv, skal sikre demokrati og menneskerettigheter. I *Velkommen* vert det altså satt likskapsteikn mellom det som den kristne og humanistiske arv i følge verdiparagrafen skal sikre, og det som er dei spesifikt humanistiske verdiane. Det vert altså i høg grad samsvar mellom dei humanistiske verdiane og det fundamentale verdigrunnlaget, men kva som er dei kristne verdiane står uavklara.

*Intro* skil ikkje på same måte, men samlar dei kristne og humanistiske verdiane slik:

”Hva er kristne og humanistiske verdier? Du vil nok få forskjellige svar avhengig av hvem du spør. Likevel vil de fleste si noe om menneskeverd, nestekjærlighet, toleranse, likeverd, respekt, frihet og fri vilje” (2005: 67).

Formålsparagrafen som er felles for barnehage og skule, nemnte som vi såg desse verdiane som døme: ”respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet”. Det tilsynelatande skiftande innhaldet i desse orda, peikar på at det ikkje er semje om kva orda bør romme. Dag Hareide skriv i ein kronikk i bladet *Utdanning* om korleis innhaldet i ordet humanisme synes uavklart, til tross for at det ligg som fundament for både skulen og Grunnlova .

Han skil her mellom tre ulike måtar ordet vert nytta på i skulen: 1) som formål for skulens verksemd, 2) som eit ord i forskjellige fag: Samfunnsfag, kunst, filosofi – der det skal gjerast reie for kva humanismen har betydd i historia og 3) som ord i RLE faget. Han peiker på at ordet vert nytta normativt i formålsparagrafen, men at det vert eit viktig poeng å undersøkje kva som ligg i dette; ein deskriptiv tilnærming. Slik det er nytta i formålsparagrafen, står det som eit honnørord, om enn med uklart innhald. Han viser til måten honnørord som *humanisme*, på same måte som *vitskap* og *kristen*,

ber i seg minnet om bruksmåtar der dei hat vore nytta til å understrykking. Han viser til eksempel på at den europeiske humanismen har forsvart kolonialisme og mannsjåvinisme fordi det menneskelige vart forstått i bildet av den kvite, rike mannen (Hareide: 2013).

I tråd med det denne oppgåva søker å løfte fram, kritisk blick på det som vert presentert som så naturleg at det ikkje vert stilt spørsmålsteikn ved det, oppfordrar Hareide til diskusjon i klasseromma om kva ordet ”humanisme” inneber. I spenninga som ligg i omgrepet, slik som det har blitt brukt på forskjellige måtar opp igjennom historia og som normativt formål, ligg det utgangspunkt for spennande samtalar i klasserommet, skriv han. For at endringa frå den gamle formålsparagrafen ikkje berre skal vere tekstlig, må det rettast merksemd mot kva som ligg i dette omgrepet.

”På skolen skal alle barn delta i et fag som heter religion, livssyn og etikk (RLE). I dette faget skal barna lære både om kristendommen og om andre religioner. Mye av skoletiden i dette faget brukes til å diskutere etikk og moral. Elevene i grunnskolen skal lære toleranse og å ha respekt for hverandre. RLE er et informasjonsfag. Læreren skal ikke forkynne”(2005: 67) . Tekstutdraget er henta frå *Intro* og viser implisitt til dei tidlegare omtala lovbestemmingane frå menneskerettighetsdommestolen i Strasbourg som førte til at ein i 2008 endra KRL-faget til RLE. Den prioriterte vektleggjinga av kristendommen står i samsvar med det opplæringslova seier:

Undervisninga i religion, livssyn og etikk skal gi kjennskap til kristendommen, andre verdsreligionar og livssyn, kjennskap til kva kristendommen har å seie som kulturarv og til etiske og filosofiske emne (§ 2-4).

Den siste delen av formålsparagrafen er vidare verd ein kommentar: Andreassen påpeikar i ein artikkel det problematiske ved å tilskrive ein slik allmenn og universell gyldigheit til alle religionar og livssyn. Freistnaden på å tolke verdier, som i den formålsparagrafen som den erstattar var omtala som kristne verdier, som allmenngyldige, medfører problematiske implikasjonar frå eit maktperspektiv.

“Formuleringen synes å være en strategisk tolkning, eller (re)konstruksjon, av partikulære kristne og vestlige verdier som allment gjeldende. Verdier som nestekjærlighet og tilgivelse må kunne sies å være utviklet som partikulære

kristne verdier, og kan ikke uten videre forstås å være universelle, slik det formuleres i barnehagelovens formålsparagraf. Formuleringene i formålsparagrafen må i stedet kunne sies å være uttrykk for en normativ tenkning, og uttrykk for et ønske om hva som bør oppfattes som universelle verdier. Den politisk vedtatte formålsparagrafen synes i større grad å løfte fram verdier som i utgangspunktet er partikulært kristne, for deretter å rekonstruere de samme verdiene som universelle. I et religionsvitenskapelig perspektiv er det derfor nærliggende å tolke barnehagelovens nye formålsparagraf som et uttrykk for en rådende vestlig kristen-religiøs diskurs. Når verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, åndsfrihet og solidaritet eksplisitt beskrives som universelle, er det uttrykk for en åpenbar kristen ideologiserende og politiserende diskurs.” (Andreassen 2011).

Den tillempeinga av opphavlege kristne verdier til å skulle gjelde alle religionar, peikar på fleire sentrale moment som direkte grip inn i den juridiske mangfaldsdiskursen og *Religious Literacy*-diskursen. Eg har allereie vist til at den innebygde motsetnaden som ligg i det å ha ein lovfesta statleg religion og religionsfridom, saman med ønsket om at skulevesenet skal vidareføre verdier som vert sett på som fundamentale og som stammar frå den historiske posisjonen kristendommen har hatt, har ført til tvitydig lovverk og revisjonar som søkjer å foreine desse. Det at målsetjinga om at religionsfridommen er ein ufråvikelig verdi ikkje har blitt oppnådd med dei variantane av religionsundervisninga den norske skulen har gjennomført, er og tydelig, seinast med vedtak fatta av menneskerettsdomstolen. Den særstillinga som kristendommen har hatt i skulen sin formålsparagraf har vorte forsøkt balansert ved å ta med humanisme, og ei presisering av at det skal undervisast også i andre religionar og livssyn. Eit vidare forsøk på å imøtekomme kravet om at RLE faget skulle vere eit fag som alle, uansett religiøs tilknytning kan delta i var, som det vart vist til ovanfor, forsøket med å tillempe verdier som i tidlegare formålsparagrafar vart identifiser som typisk kristne, no vart sagt å skulle vere gjeldane for alle religionar. Det som likevel star fast, etter at desse endringane er gjort, er den forrangin kristendom får, ved at det er den einaste religionen som vert nemnt med namn.

Det som vert ståande uutfordra er det underliggjande premisset om at det å ha kunnskap om den kristne påverknaden i kulturen, er viktig. Ein kan sjå dette som det sentrale premisset i *Religious Literacy* diskursen: det er av sentral vikt å vite noko om religionen i eit samfunn, for å forstå det. Slik vert det utgangspunktet for å definere inn den kristne arva si stilling i samfunnet. Dette er eit poeng som kan gjerast både i forhold til faget i skuleverket, og i dei samfunnsfagbøkene eg har sett på.

## 8.0 Integreringsdiskursen som omsluttar den juridiske mangfaldsdiskursen og *Religious Literacy*-diskursen

Oppgåva mi har undersøkt kva plass bøkene gjev religion, og då særskilt kristendommen. Korleis det norske samfunnet, her representert med dei to samfunnsfagbøkene, meiner at innvandraren kan ivareta sin eigen religion, vil det avslutningsvis verte via spesiell merksemd.

I det førre kapittelet viste eg til delar av den bakgrunnen som bøkene må forståast mot. Eg peika på historiske lovendringar som har kome konkret til uttrykk i måten religion vert formidla på i skulen, og viste korleis mykje av debatten skriv seg frå den situasjonen som ein har i Noreg, med både grunnlovsfesta religionsfridom og verdiparagraf som gjev kristendommen ein spesiell status. Eg las det analyserte materialet i forhold til dei diskursive praksisane sjanger og subjektposisjonar, og argumenterte for at saksinnramminga kan vere den juridiske mangfaldsdiskursen og *Religious Literacy*-diskursen. Eg vil påstå at ein kan sjå desse diskursive felta som omslutta av eit anna, nemlig diskursen om integrering av innvandrarar.

Dei to diskursive felta eg har vist til ovanfor, har begge rørt det som eg vil identifiserer som ein integreringsdiskurs. Målet om integrering er av overordna karakter: opplæring i både norsk og samfunnskunnskap har det som yttarste mål . Jill Loga rører ved sentrale ting i samband med dette:

“Innvandring og integrasjon er blitt et sentralt politikfelt i mange land, og i Norden er det ett av de mest debatterte og politisk betente temaene. Mens disse debattene til nå i stor grad har fokusert på et mangfold knyttet til etnisitet og kultur, tyder mye på at spørsmål omkring religion er i ferd med å bli mer sentralt. Fokus på religion og økt livssynsmangfold bringer debattene i større grad inn på verdispørsmål og spørsmål om integrasjon i et normativt fellesskap. Dette kan være spørsmål som kan skape konflikter. I det sekulariserte Norden (med statskirke) vil slike spørsmål muligens også kunne gi særegne utfordringer” (Loga 2012: 9).

Loga peikar her på ting som den tidlegare delen av oppgåva har rørt ved: I eit sekularisert samfunn med statskyrkje kan den nesten paradoksale situasjonen, med fokus på religionsfridom samstundes som at Grunnlova gjev forrang til ein type

kristendom, gje seg utslag i tvetydig lovverk og utfordringar i skuleverket, der begge omsyn skal takast. Det har alt vore vist til at slike balanseringar av omsyn har ført til reaksjonar, som i eitt tilfelle gjorde av menneskerettsdomstolen påla staten Noreg å innføre endringar, då retten fann at den dåverande ordninga med delvis fritak i KRL-faget var i strid med dei lovene som Noreg hadde forplikta seg på å følgje. Eg vil i det følgjande knyte integrering tett opp til målet om arbeid, og sjå korleis religion vert skildra i dette feltet. Spørsmålet om prinsippet om religionsfridom her vert ivareteke, eller om det også her implisitt vert gjeve automatisk forrang til ein viss type religiøsitet, vert undersøkt spesielt.

## 8.1 Integreringsdiskursen

Læreplanen klargjer formålet med undervisning i norsk og samfunnsfagtimane for vaksne innvandrarak slik:

”For å fremme integreringsprosessen får innvandrere og flyktingar opplæring i norsk og samfunnskunnskap” (Læreplan i norsk og samfunnskunnskap 2005).

I rundskrivet til *Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)*, som erstattar rundskriv H-20/05, står det først å lese: ”Hovudtanken med introduksjonsloven er å styrke grupper av nyankomne innvandreres mulighet for raskt å komme ut i jobb”. Rundskrivet erstattar altså introduksjonslova av 2005, men formålet med lova står fast:

### § 1.Lovens formål

Formålet med denne loven er å styrke nyankomne innvandreres mulighet for deltakelse i yrkes- og samfunnslivet, og deres økonomiske selvstendighet. (H-20/05 og Q-20/2012)

Dei innleiande orda i rundskrivet, undertekna av noverande barne-, likestillings-, og inkluderingsminister Inga Marte Thorkildsen, er med på å endå tydeligare spisse målsetjinga inn mot å få innvandrarak i jobb raskt. Vidare vert det slått fast at ”Arbeid er nøkkelen til deltakelse i samfunnet. Gjennom høy sysselsetting i hele



befolkningen kan vi unngå at vi får et samfunn med store økonomiske og sosiale forskjeller som følger etniske skillelinjer”(Q-20/2012). Målsetjinga om at innvandrane skal raskt ut i jobb er altså forankra i det faktum som er vedteke utan diskusjon: at arbeid er nøkkelen til deltaking i samfunnet. I avsnitt 6.6 vart det synt korleis det i danninga av ulike subjektposisjonar vart fokusert på skilnadar mellom ulike grupper, oftast mellom nordmenn og innvandrarakar. Som ei vidareføring av det finn ein i *Intro* denne statistikken under emne 5 – *Arbeid, arbeidsliv og arbeidsmarked*:

”En stor del av den voksne befolkningen i Norge er i arbeid. Ca. 70% av kvinnene og 80% av mennene er yrkesaktive. 3,6% av alle voksne er arbeidsledige (april 2005). Av førstegenerasjonsinnvandrerne var 55,6% i arbeid i 2003.” (*Intro* 2005: 82).

Theodor Adorno og Max Horkheimer, medlemmer av Frankfurterskolen, har gjennom den såkalla kritiske teorien bidrege med sentralt tankegodt for framveksten av den kritiske diskursanalysen (Grue 2011: 114). Aktuelt i denne samanhengen er det sentrale poenget å kontinuerlig reflektere kritisk over korleis det ligg makt i å snakke og skrive om ulike grupper, og dessutan sjå på kva gruppeinndelingar vi i det heile tatt syns at det er relevant i foreta (Ibid). Her ser ein at distinksjonen nordmenn/innvandrarakar, og menn/kvinner er gjort i høve til eit parameter som det er vurdert frå statleg hald, som avgjerande å score høgt på. Kvinner og innvandrarakar ligg lengst nede, og menn øvst. Ei slik presentering av statistikk er med på å oppretthalde og vidareføre bildet av den etnisk norske mannen som yrkesaktiv og dermed av høg verdi for samfunnet, medan innvandrarkvinna som den minst bidragsytande. Dei mange fordelane ved å vere yrkesaktiv vert trekt fram:

”Å ha arbeid gir både selvrespekt og respekt fra andre fordi man settes i stand til å forsørge seg selv og sin familie. Dessuten bidrar man til fellesskapet” (Velkommen 2005: 77). *Intro* fører vidare distinksjonen mellom yrkesaktive og dei utan arbeid slik:

”Hvis vi er syke over lang tid, kan vi få trygd, og hvis vi ikke har noen andre muligheter til inntekt, kan vi få sosialstøtte. Flyktninger som kommer til Norge, kan

få introduksjonsstøtte. Disse velferdsordningene koster mange penger”. Utsegnet er fulgt av eit spørsmål til diskusjon:

”9 Hvem betaler for velferdsordningene?”(Intro 2005: 83).

Kategorisering er eit sentralt omgrep innan kritisk diskursanalyse. I eit samfunn som ser på det å ha eit inntektsgivande arbeid som ”nøkkelen til integrering”, er både det å høyre til den kategorien, og å ikkje gjere det, konstituerande for identitet.

Med integrering som overordna mål, og arbeid som den vedtekne måten å nå dette målet på, er det interessant å merke seg korleis religion passar inn i bildet. I det kapittelet som handlar om arbeid, emne 5 i dei to bøkene, vert ikkje religion eller kristendom nemnt i det heile. *Velkommen*, som senterer mykje av læreboktekstane rundt lovstoff, nemner ikkje korleis religionsfridommen kan ivaretaast i arbeidslivet. Bestemmingane som gjeld høgtidsdagar som er knytt til andre religionstradisjonar enn den evangelisk-lutherske, og reglar for korleis arbeidarar kan nytte seg av desse, vert det ikkje informert om<sup>15</sup>. Det vert gjeve automatisk forrang til dei kristne høgtidene, utan at dette vert nemnt eller gjort reie for.

*Velkommen* nyttar det grepet at dei skriv sentrale ord i teksten med utheva skrift i margen, slik at dei slik står ut som spesielt viktige. Dei har og med nokre direkte oppfordringar der til lesaren. Døme på slike er

”Bli kjent med det norske samfunnet!” (2005: 13), ”Lær norsk!” (2005: 14), ”Utnytt dine kvalifikasjoner” (2005: 15), ”Prøv deg i et yrke” (2005: 72), ”Vær aktiv jobbsøker” (2005: 77), ”Bli godt kjent med barnehagen”, ”Les uke- og aktivitetsplaner”, og ”Snakk med de ansatte” (2005: 108).

Oppfordringene i imperativform vender seg til lesaren med krav om å innta ei offensiv og aktiv holdning, både i arbeidsliv og språkinnlæring. Med arbeid som det

---

<sup>15</sup> § 6–1. Helge- og høytidsdager

Lørdager og søndager, 1. og 17. mai samt nyttårsdag, skjærtorsdag, langfredag, 2. påskedag, kristi himmelfartsdag, 2. pinsedag og 1. og 2. juledag er fridager.

Den som ikke hører til Den norske kirke har rett til fri fra deltakelse i introduksjonsprogram med introduksjonsstønad i opptil to virkedager for hvert kalenderår i forbindelse med feiring eller markering av religiøse høytider. Programdeltaker som ønsker å nytte denne retten til fridager, skal gi kommunen beskjed senest 14 virkedager på forhånd. (Q-20/2012 : 89).

vedtekne målet, og ei aktiv holdning for å nå fram til dette målet, synes det som at det er slik ein får innpass i det norske samfunnet. Eg har alt vist til at lovverket som dreiar seg om religion og kristendommen sin plass i Noreg er i ein posisjon der fleire omsyn skal takast, og at dei kan komme i innbyrdes konflikt. Med si gjennomgåande vektlegging av arbeid som måten å bli ein gagnleg borgar av Noreg på, føl det av det som er sagt at dette er målet som alle andre omsyn må vike for. Eg viste kort i avsnitt 7.1.1 til den såkalla hijabdebatten, som mellom anna viste at det fins eksempel på at ytre teikn på religiøs klesdrakt kan komme i konflikt med eit aktivt arbeidsliv. *Intro* tek opp temaet indirekte gjennom biletserien som vart diskutert i avsnitt 7.1.1, der ei kvinne i fire ulike antrekk danna utgangspunkt for samtale om kva inntrykk ein sendte ved å kle seg slik eller slik.

Islamforskar Anne Sofie Roald peikar på spenningsforholdet mellom synet på ytre religiøse manifestasjonar i den moderne kristne lutherske konteksten i forhold til mange kontekstar der islam er majoritetsreligion. Ho visar til at praksis og ritual ofte har ein meir framtrudande plass i ein islamsk kontekst, men og at ytre religiøse manifestasjonar i form av klesdrakt er ei kjelde til polemikk der praksis står mot tru. ”Ideen om at ”troen finnes i hjertet” og ikke behøver, og helst ikke skal, vises utenpå, er sterk i den moderne tolkinga av protestantismen og i de nordiske sekulariserte samfunn” (2004: 23).

Med ein betydelig muslimsk innvandrarbefolkning kan fastetida i tilknytning til den religiøse høgtida, klesdrakt og bønnetider vere døme på slike særskilte omsyn som kan stå i eit motsetnadsforhold til eit arbeidsliv som ikkje ser ut til å legge opp til reell religionsfridom. Den religionsforma som ser ut til å passe best inn i eit arbeidsmiljø er ein ”usynleg” form for religion, som berre gjev seg gjeldande som verdigrunnlag. Og aller mest friksjonsfritt er det rimelig å anta at dette skjer dersom dette verdigrunnlaget samsvarar med det verdigrunnlaget som det norske samfunnet er tufta på; Dei kristne og humanistiske verdiane som nettopp kristendommen forvaltar.

## 8.2 Kristendom som prioritert religion i arbeidslivet

Kristendommen sin forrang kjem til syne i lovverket, ved å inneha ein prioritert plass i Grunnlova. Lovverket får i sin tur konkrete konsekvensar for måten skuleverket sitt lovverk er utforma på. Som det har blitt vist til, har det i skulen vore ein lang prosess der ulike omsyn har støtt mot kvarandre. I første omgang har det blitt vist til korleis omsynet til religionsfridom har blitt stilt opp mot ønsket om å gjenspegle den historisk dominerande stillinga kristendommen har i landet. Den spesielle ordninga med ei grunnlovsfesta kvalitativ og kvantitativ prioritering av kristendommen gjev seg utslag i skulen sitt innhald. I denne siste delen av oppgåva har eg samla trådane ved å knyte religionen sin plass opp mot arbeidslivet, der eg les den inn i ein integreringsdiskurs, sidan den overordna og uttalte målsetjinga med samfunnsfagkursa og norskundervisning er integrering, og arbeid er nøkkelen til integrering, får vi vite. Eg har vist til at det kan sjå ut som at den lutherske forma av kristendom får forrang også her.

Det er interessant å sjå korleis det til forskjell frå emnet som dreia seg om skulen, ikkje vert fokusert på religionsfridom i emnet om arbeidsliv. Kvifor står det til dømes ikkje i kapittelet som omhandlar arbeid korleis prinsippet om religionsfridom skal ivaretakast dersom religiøse skikkar gjer delar av arbeidsoppgåvene på ein arbeidsplass vanskelege? Sjølv om religionsfridom er heimla i lovverk som går utover Noreg sine grenser, og som skal ha forrang framfor dette, ser det ut til at målet om at innvandarane skal raskt ut i jobb er eit som i endå sterkare grad er framheva. I emnet som handla om skule og utdanning vart det fokusert på religionsfridom, men og på kristendommen si sentrale rolle i undervisninga og som verdileverandør i det norske samfunnet i stort. I emnet som handlar om arbeid og yrkesliv vert det ikkje snakka om religionsfridom, men heller ikkje direkte om kristendom. Likevel ser eg det slik som at det vert gjeve forrang for ein ”usynleg” form for religiøs utøving.

Med auka innvandring og religiøs utøving som kjem til uttrykk på andre måtar enn som meir diffust verdigrunnlag, ser det ut til at det er ei motsetjing i det å leggje til rette for eit arbeidsliv som i liten grad etterspør menneskjer som let religion innta ein synleg og sentral plass i kvardagen. Ved å følgje sjangerkrav i lærebøker og

faghistoriske retningslinjer i samfunnsfaga, presenterer bøkene religion meir som ein åtskilt sektor i samfunnet. Det er noko som kjem til uttrykk som ei ramme rundt livet sine store merkedagar, og som skulen ekstraherar verdiar ifrå, men som i liten grad pregar kvardagslivet. Glede, samhald og meining er noko ein ser ut til å oppnå ved å vere ein aktiv deltakar i samfunnet, ha god helse, men ikkje gjennom religiøs utøving.

For igjen å vise til debatten i avsnitt 7.2 der det vert stilt spørsmål ved om det er rett å karakterisere Noreg som ein sekulær stat eller eit sekulært samfunn, var det antyda at lovverket synes å vere i utakt med dei faktiske samfunnsforholda. På same måte kan det synes som at det i integreringsdiskursen ikkje vert lagt til rette for at arbeidslivet skal passe for andre enn gjennomsektariserte nordmenn der religion berre kjem til syne gjennom den historiske bakgrunnen for delar av verdigrunnlaget deira. Eit inkluderande arbeidsliv som speglar dei faktiske samansetjinga av samfunnet vil leggje til rette for at religionar som kjem til uttrykk på andre måtar, også kan finne sin plass, dersom målet om reell religionsfridom skal gjelde også på arbeidsplassen.

## **9.0 Avsluttande drøfting**

I *Language and Power* presenterer Fairclough motivasjonen og ambisjonen med boka: Han vil rette merksemd mot det han ser på som ei utbreidd undervurdering av korleis språk er med på å produsere, oppretthalde, men og endre sosiale maktrelasjonar. Ambisjonen er å føre til auka medvit om korleis språk bidreg til at nokre menneskjer dominerer andre. Den underliggande antakinga er at medvit fører til lausriving av slike undertrykkande band (2001: 1). Boka er skriven for interesserte i allmenning, men han nemner spesielt dei som på ein eller annan måte arbeider i undervisningssektoren, innan det offentlige eller av meir frivillig karakter. I både *Language and Power* og *Discourse and Social Change* vert undervisningssektoren trekt fram som ein arena der makt vert utøvd over andre innan ein formell institusjon, og som slik er spesiell kraftfull. Skule og utdanning er altså døme på institusjonar der makt på ein synleg måte vert utøvd og vidareført, men ved å spesielt rette seg mot undervisarar i forordet, ser det ut til at han og meiner at det er ein arena der forandring

kan skje. Dett er langt på veg eit syn eg stiller meg bak. Fairclough og den kritiske diskursanalysen har ikkje berre konstatering av at ulike former for makt er ulikt distribuert som mål. Han har ein uttalt politisk agenda, og ønskjer å stille seg på sida av grupper som er undertrykte. Dei som nyttar seg av bøkene *Intro* og *Velkommen* er ikkje ei homogen gruppe. Den består av folk med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, og med ulike føresetnadar på mange måtar. Dei har likevel fellestrekk. Ved å vere nye i Noreg beherskar dei norsk i liten grad. På same måte som at kort fartstid i Noreg gjer det vanskelig å snakke godt norsk, har dei fleste endå ikkje fått arbeid, med det dette har å seie for økonomisk makt. Sjølv om dei utgjer ei ueinsarta minoritetsgruppe, har dei ofte dei fellestrekkene som er nemnt ovanfor, og står slik i eit asymmetrisk maktforhold i forhold til dei som informasjonen om samfunnet går ut ifrå.

Bruce Lincoln, som eg viste til i første kapittel, spør i eitt av metodespørsmåla etter den tiltenkte mottakaren av ein tekst. Gruppa som er omtala ovanfor er i heile sitt mangfald den intenderte lesaren av læreboktekstane. I avsnitt 6.3 såg eg på korleis skilnadar innan desse gruppene vert reflektert i ulike tekstar i dei to bøkene. Lincoln spør og etter kva kanalar eller medium bodskaper vert sendt ut ifrå. Det at tekstane tek farge av det mediet det vert formidla i, vart det på ein konkret måte vist til i avsnitt 6.6, der eg såg på korleis sjangeren påverkar måten stoffet vert presentert på. Nettopp den effekten det har at den vert formidla gjennom skulen er, som vist til ovanfor, eit poeng Fairclough vier merksemd til i *Language and Power*. Ved at eg har synt korleis innhaldet i lærebøkene kan lesast som sentrale tekstar i fleire diskursive felt, der myndigheitene har interesser av å styre den offentlege diskursen i spesielle retningar, har eg satt fokus på eit anna av Lincoln sine spørsmål, nemleg kven som er teksten sin avsendar. Lærebokforfattarane er avsendarar berre i snever forstand: dei utformar læreboktekstane etter læreplanar, som igjen er styrt av offentlege utredningar, og som slik speglar gjeldande politiske prioriteringar.

Det har ikkje vore målet med oppgåva å gje eit eintydige svar på oppgåva si problemstilling, og samfunnsfagbøkene for vaksne innvandrarar som eg har analysert, teiknar då heller ikkje eit eintydig bilde av religionen si stilling i det norske samfunnet. Nettopp ved å analysere ytringane om religion og kristendom som ein juridisk mangfaldsdiskurs og *Religious Literacy* diskurs, og sist, ein integreringsdiskurs som omsluttar desse, ønskjer eg å få fram at det er det uavklara og

innbyrdes motsetnadsfulle som pregar bøkene sin representasjon av religionen si stilling i det norske samfunnet. Fleire omsyn støyter mot kvarandre, og nettopp dialektikken mellom lovverket og dei raske endringane i det samfunnet som lovverket skal gjelde i, er noko av bakgrunnen for at diskursane synes å trekkje i motsette retningar.

Lincoln sitt spørsmål om kva ”overtydingsprosjektet” til ein tekst kan seiast å vere, og kva konsekvensen er om dette lukkast, får altså ulike svar alt etter kva diskursivt felt ein rører seg i. Eg meiner at i *Religious Literacy*-diskursen er det eit mål om å fortsette å legitimere kristendommen sin prioriterte plass i det norske samfunnet, ved å vise til den rolla den har å spele i undervisningsamanheng og ved å vise til at verdiane som samfunnet er tufta på skriv seg frå kristendommen. I den juridiske mangfaldsdiskursen er det eit mål om at religionsfridommen skal sjåast som eit ubrytelig prinsipp, der andre omsyn må vike, mens det i integreringsdiskursen er eit mål om at integrering gjennom sysselsetjing er det målet alle andre omsyn må vike for. Eg vil gå litt nærare inn på dei enkelte her, og forholdet dei imellom.

I diskusjonen om *Religious Literacy* synte eg korleis den historisk dominerande stillinga kristendommen i Noreg har hatt, og ønsket om å gjenspegle dette i undervisninga, har kome i konflikt med den juridiske mangfaldsdiskursen, der religionsfridom er ein av dei grunnleggjande menneskerettane som lova skal verne. I avsluttande del av førre kapittel synte eg korleis integreringsdiskursen, som er ein del av den bakgrunnen som eg har argumentert for at dei to andre diskursane må lesast på bakgrunn av, også såg ut til å komme i konflikt med den delen av den juridiske mangfaldsdiskursen som handlar om religionsfridom. Det ueinsarta bildet som vert teikna her hentar delar av si forklaring frå at kvar av diskursane har sine eigne nøkkelteikstar, eller *monument* som freistar å monologisere diskursen. Eg har argumentert for at i den juridiske mangfaldsdiskursen er dette internasjonalt lovverk om menneskerettar, i *Religious Literacy* diskursen formålsparagrafar og læreplanar som vektlegg den kristne kulturarva, og integreringsdiskursen læreplanar og utredningar som ligg forut for desse som fastslår at arbeid er nøkkelen til integrering. Det som og vert klart er at ingen av desse monumenta er fasttømra ein gong for alle. Dei er gjenstand for endringar og revisjonar, som eg har synt fleire døme på. Endringane skriv seg mellom anna frå endringar i samansetjinga i samfunnet, og kva

som vert den rådande, den hegemoniske, oppfatninga av kvar av diskursane eg har nemnt i framtida, er ikkje sjølvklart. Det synest som at rådande stemmer korkje i *Religious Literacy* diskursen, med den prioritert stilling til kristendommen som kjem fram der, eller integreringsdiskursen slik den vert framstilt i bøkene, der religion helst skal vere usynleg er i tråd med den rådande samfunnsamansetjinga. Korkje framheving av ein spesifikk religion, eller kravet om at religion ikkje kan gjere seg gjeldande på ein arbeidsplass er i tråd med den juridiske mangfaldsdiskursen, som rettar seg mot grunnleggjande menneskerettar utover landegrensene.

## 10.0 Ting som peikar vidare enn denne oppgåva

### 10.1 Bøkene på dei ulike morsmåla

Bøkene som ligg til grunn for denne oppgåva er dei norske versjonane av *Velkommen*<sup>16</sup> og *Intro*<sup>17</sup>. I dei aktuelle kurssituasjonane vil det derimot verte nytta bøker som er skriven på deltakaren sitt morsmål, eller eit språk dei beherskar. Dette medfører perspektiv og utfordringar som denne oppgåva ikkje tek opp i seg. Eit som umiddelbart peiker seg ut er det om dei ulike tydingane eit omgrep kan ha. I mange kulturar er det for det første ikkje noko eige ord for religion. Der omgrepet er nytta, heftar det problematiske omsyn til det. Her skal det berre peikast på det at *religion* er eit opphavleg vestleg og eurosentrisk omgrep som særleg har vore nytta for å skildre kristendommen. Mikaelsson og Gilhus stiller spørsmålet om ikkje det faglege omgrepet religion ber med seg underforståtte tydingar utan at dette er fullt ut erkjent (2007: 17-18). Ei eventuell resepsjonsstudie vil vere nøydt til å ta slike omgrepesmessige skilnadar med i omsynet dersom ein er interessert i kursdeltakarane sitt syn på kva plass dei meiner bøkene tilskriv religion.

---

<sup>16</sup> *Velkommen* føreligg på desse språka: arabisk, engelsk, norsk, persisk, polsk, portugisisk, russisk, somali, spansk og thai.

<sup>17</sup> *Intro* føreligg på desse språka: arabisk, norsk (nynorsk og bokmål), engelsk, filippinsk, fransk, kurdisk, persisk, russisk, somali, thai, amharisk og burmesisk.



## 10.2 Revisjon av læreplanen

Etter at arbeidet for denne oppgåva var påbegynt, har det kome ein revisjon av *Læreplan for norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere* (2005). Det kan kort nemnast at endringane i 2012-versjonen m.a. dreier seg om ei endring frå 7 emneområde til 7 kompetansemål. Vidare er det bestemt at samfunnsfaglege emne skal omtalast i norskopplæringa, og vil såleis få ein tydeligare plass i norskopplæringsbøkene. Sist men ikkje minst er det fatta vedtak om å innføre obligatoriske avsluttande prøver, både i norsk og samfunnskunnskap. Nettstaden [www.sammfunnskunnskap.no](http://www.sammfunnskunnskap.no) har innarbeidd desse endringane, og er det læreverket som i hovudsak vert nytta i samfunnsfagkursa på Nygård skole no. Bøkene eg har analysert vert likevel i nokon grad nytta som supplement.

## **Bibliografi**

### **Rundskriv og Læreplanar:**

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.(1996) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) *Læreplan i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere*

BLD: Rundskriv Q-20/2012 Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven)

KRD: Rundskriv H20/05 om Ny forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for voksne innvandrere.

Kirke/ stat-utvalget. (2002) Samme kirke – ny ordning. Oslo, (Den norske kirke), Kirkerådet.

### **Lover**

Lov om trdomssamfunn og ymist anna av 13. juni 1969, nr. 25

Grunnlova. Kongeriget Noregs Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814

Lov om introduksjonsordning og norskopplæring for nyankomne innvandrere (introduksjonsloven) av 4. Juli 2003, nr. 80

Endr. Av Grunnloven – Kirkeforliket av 15. Juni, nr. 522

Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett av 21. Mai 1999 nr. 30

Lov om grunnskolen og den viaregåandee opplæringa (opplæringsloven) av 17. Juli 1998 nr. 61

Lov om endringar i opplæringslova av 22. Juni 2012 nr 53

Lov om Den norske kirke (Kirkeloven) av 7. Juni 1996 nr 31

Den europeiske menneskerettskonvensjonen (EMK). Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms av 4. november 1950

European Court of Human Rights (2007): *Case of Folgerø and Others v. Norway*.

### **Litteratur:**

Andersen, N.Å. (1994) *Institutionel historie – en introduktion til diskurs- og institutionsanalyse*. i Neuman, I. B. (2001) *Mening, makt og materialitet*. Bergen, Fagbokforlaget.

Andreassen, B.-O. (2008) ”Et ordinært fag i særklasse”. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Ph.D.-avhandling. Tromsø, Universitetet i Tromsø.

Andreassen, B.-O. (2011) *Perspektiver på hva en førskolelærer trenger å kunne om religion: rammeplananalyse og preskriptive innspill*. Nordisk Barnehageforskning 4, nr 1 s. 17-31

Andreassen, B.-O. (2013, komande). *Introduction - Theoretical perspectives on textbooks / textbooks in religious studies research*. i Andreassen, B.-O. & Lewis, J.R. (eds) *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Equinox publishing.

Bergem, K. V., Ekeløve-Slydal, B., Ekeløve-Slydal, Ekeløve-Slydal, G. M. (red.) (2009) *Menneskerettigheter – En innføring*. Oslo, Humanist Forlag.

Brochmann, G. (2003) *Norsk innvandringshistorie, bind 3* 344-345 i Loga, J. (2012) *Trossamfunn, innvandring, integrasjon. En kunnskapsoversikt*. Bergen, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Rapport 2012:3.

Dolve, I. & Grønningen, J. (2005) *Intro. Samfunnskunnskap for voksne innvandrere*. Oslo, Cappelen.

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press.

Fairclough, N. (2001) *Language and Power*. London, Longman.

Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse. Textual discourse analysis for social research*. London, Routledge.

Furseth, I. & Repstad, P. (2003) *Innføring i religionssosiologi*. Oslo, Universitetsforlaget.

Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (2001) *Nytt blikk på religion. Studiet av religion i dag*. Oslo, Pax Forlag.

- Gilhus, I. S. & Mikaelsson, L. (red.) (2007) *Verdens levende religioner*. Oslo, Pax Forlag.
- Gullestad, M. (2002) *Det norske sett med nye øyne*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Härenstam, K. (2000) *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Hitcing, T. R.; Nilsen, A. B. & Veum, A. (red.) (2011) *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Hjelm, T. (2011) *Discourse analysis* 134-159 i Stausberg, M. & Engler, S. (2011) *The Routledge handbook of research methods in the study of Religion*. London, Routledge handbooks.
- Johannes Læringscenter ved Linnsund, Ø., Torgersen, K. I. & Tveit, K. J. (red.) (2005) *Velkommen. Håndbok for nye innbyggere i Norge*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Larsen, Lena (2004) *Tekst, tolkning og sosial endring* i Høstmælingen, N. *Hijab i Norge: Trussel eller menneskerett?* Oslo, Abstrakt. 52-65
- Loga, J. (2012) *Trossamfunn, innvandring, integrasjon. En kunnskapsoversikt*. Bergen, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Rapport 2012:3.
- Lincoln, Bruce (2000) *Reflections on 'Theses on Method* i Jensen, T. & Rothstein, M. (red.): *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*. København, Museum Tusulanum Press.
- Manne, G. & Nilsen, G. K. (2003) *Ny i Norge*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Melsom, K. (2009) *Sekularisme á la française. Hva er egentlig fransk läicité?* Humanist, nr. 3
- Neuman, I. B. (2001) *Mening, makt og materialitet*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Olsen, T. (2006) *Diskursanalyse i religionsvitenskapen* i Kraft, S.E. og Natvig, R.J. *Metode i religionsvitenskap*. Oslo, Pax Forlag.
- Olsson, S. (2010) *Our view on the Other: issues regarding school Textbooks 41-48* i *British Journal of Religious Education*, 32:1
- Rasmussen, T. & Thommasen, E. (2002) *Kristendommen. En historisk innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Roald, A. S. (2004) *Islam*. Oslo, Pax Forlag.
- Sharpe, E. J. (1988) *Understanding Religion*. London, Duckworth.
- Smart, N. (1989) *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. Cambridge, Cambridge University Press.

Smith, D. E. (1963) *India as a secular state*. Princeton, N.J., Princeton University Press.

Sky, J. (2007) *Kjønn og religion*. Oslo, Pax Forlag.

Thobro, S. (2008) *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Mastergradsoppgave i religionsvitenskap. Bergen, Universitetet i Bergen

Vogt, K. (2004) *Historien om et hodeplagg* i Høstmølingen, Njål (red) *Hijab i Norge. Trussel eller menneskerett?* Oslo, Abstrakt.

Øierud, G.L. (2011) *Slik lyder Herrens Ord multimodalt – om multimodal meningsskaping* i Hitcing, T. R.; Nilsen, A. B. & Veum, A. (red.) (2011) *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. Kristiansand, Høyskoleforlaget. 49-78

#### **Nettadresser**

[www.samfunnskunnskap.no](http://www.samfunnskunnskap.no)

#### **Summary in English**

This paper examines the way in which religion in general, and Christianity in particular is represented throughout textbooks in social science for adult immigrants in Norway. It approaches the task by combining theories from the field of the didactics of religion and discourse analysis. By utilizing insights from the critical

discourse analysis, the debate concerning religion and Christianity is analyzed as different discourses. The discourses have been analyzed according to Norman Fairclough's three-dimension scheme, and by doing so, language concerning religion and Christianity has been analysed in three different stages. Firstly as description of the text has been made. Secondly the analysis has taken form of an interpretation of the discourses. This includes the subject positions in the different discourses, and the way the discourses relate to each other. Finally the discourses have been analyzed according to the social context. In this way the way in which the different levels interact upon each other have been taken into consideration. The purpose of the paper is closely linked to the ambitions of the critical discourse analysis in trying to discover the ways in which power is hidden in language.