

Gunhild Rolstad

# En diskursanalyse av fremstillingen av islam i et læreverk i KRLE på ungdomstrinnet

LGU53002: Pedagogikk og elevkunnskap 4

Bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn med  
matematikk

Veileder: Irene Haslund og Øyvind Soltun Andreassen

Mai 2019



Gunhild Rolstad

# En diskursanalyse av fremstillingen av islam i et læreverk i KRLE på ungdomstrinnet

LGU53002: Pedagogikk og elevkunnskap 4

Bacheloroppgave i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn med matematikk

Veileder: Irene Haslund og Øyvind Soltun Andreassen

Mai 2019

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Språket spiller en sentral rolle for kunnskap om og syn på verden, og er både produsent og bærer av ideologier, verdensbilder, makt, verdier og kunnskap (Grue, 2011; Skrede, 2017). I mediebildet har «religion» blitt en utbredt identitetsmarkør, og for å kunne se forbi de ladete stereotypifiseringer, generaliseringer og forenklinger som finnes i populærkulturen, kreves en bakenforliggende kunnskapsbase (Døving & Kraft, 2013, Grillo, 2010 i Døving & Kraft, 2013). Med bakgrunn i skolens rolle som utdanningsinstitusjon, har jeg i dette prosjektet undersøkt hvilket bilde som tegnes av islam i et tekstgrunnlag som fungerer som kunnskapskilde i norske klasserom. Målet er å få en forståelse av hvordan islam fremstilles i et læreverk på ungdomstrinnet. Det aktuelle tekstgrunnlaget har blitt analysert og diskutert ved hjelp av Norman Faircloughs tilnærming til kritisk diskursanalyse og sentrale perspektiver hentet fra postkolonial teori, Edward Saids orientalismekritikk og religionsdidaktikkens evinnelige univers. Faircloughs modell innebærer en analyse av lærebokteksten i tre ulike nivåer: 1) som sosial begivenhet, 2) som sosial praksis og 3) som sosial struktur, og har bidratt med å avdekke de ideologier og verdensbilder som lever i lærebokteksten – og mer konkret hvordan *KRLE-boka 8-10* tidvis har latt seg fargelegge av orientalisme og kolonial tenkning. I tråd med en postkolonial forståelse har analysen synliggjort en tydelig selektiv og forenklet fremstilling av islam; tidvis som en homogen gruppe og en ideell islamsk livsførsel, og tidvis forankret i egen kultur gjennom paralleller til særkristne begreper. Heller enn å anerkjennes og tilføres nyanserende perspektiver, kunnskap og forståelse, behandles mer kontroversielle temaer som omskjæringsritualet, det likekjønnede ekteskapsforbudet, hijab og sharia overfladisk eller ikke overhodet. Samtidig legitimeres andre religionsspesifikke begreper og konsepter gjennom intertekstuelle referanser til Koranen og hadith, som bidrar både til å underbygge og ivareta et islamsk særpreg og til å motbevise mediens forestillinger om muslimen som ekstremist, kvinnen som undertrykket og imamen som uoverstyrbar religiøs autoritet (Endsjø & Lied, 2011; Døving & Kraft, 2013).

## Abstract

Language is an essential part of both our knowledge and thoughts of the world, and therefore operates as both a producer and a distributor of ideologies, world views, power, merits and knowledge (Grue, 2011; Skrede, 2017). As “religion” has become a widely used identity mark in the media, the need for a solid base of knowledge has increased additionally (Døving & Kraft, 2013; Grillo, 2010 in Døving & Kraft, 2013). According to the understanding of schools as educational institutions, this project is trying to look into how Islam is portrayed in a textual fragment operating as a source to insight and understanding in Norwegian classrooms. The intention is to get an understanding of how Islam is depicted in a lower secondary school-textbook. The prevailing textual source has been analyzed and discussed by Norman Fairclough’s approach to critical discourse analysis and other connected perspectives from postcolonial theory, Edward Said’s critique of the oriental studies and didactics of religion. Fairclough’s model entails an analysis of the textbook chapter in three different levels: 1) as a social event, 2) as a social practice and 3) as a social structure, and thereby contributed to uncover the ideologies and world views existing within the textbook – and more precisely how *KRLE-boka 8-10* sporadically has been influenced by orientalism and postcolonial thinking. Consistent with a postcolonial understanding, the analysis has revealed a distinct selective and simplistic portrayal of Islam; occasionally as a homogenic group and the ideal way of living an Islamic life, and occasionally anchored in their own culture through parallels to specific Christian concepts. Rather than acknowledging and supply diversifying perspectives, knowledge and understanding to the more controversial matters such as the ritual of circumcision, the prohibition of same-sex marriage, hijab and sharia, the textbook addresses them either superficially or not at all. On the other hand, other Islam-specific concepts and matters is legitimized through intertextual references to the Qur’an and hadith, and therefore contributes both to substantiate and preserve the Islamic peculiarities and to disprove medias representations of Muslims as extremists, Muslim women as subjugated and the imam as an insuperable religious authority (Endsjø & Lied, 2011; Døving & Kraft, 2013).

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 AKTUALISERING.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	2
1.3 OPPBYGNING.....	2
<b>2 TEORETISKE PERSPEKTIVER</b> .....	<b>3</b>
2.1 «DE ANDRE» .....	4
2.1.1 Postkolonial teori.....	4
2.1.2 Orientalismekritikken .....	5
2.1.3 Islam i media.....	6
2.2 KRLE-FAGET OG DEN NORSKE KONTEKSTEN.....	7
<b>3 METODISK TILNÆRMING</b> .....	<b>8</b>
3.1 LÆREBOKANALYSE.....	8
3.1.1 Utvalg.....	9
3.2 KRITISK DISKURSANALYSE.....	10
3.2.1 En kritisk diskursanalytisk tilnærming.....	10
3.3 FORSKNINGENS KVALITET.....	12
3.3.1 Analyseprosessen.....	12
3.3.2 Bortvalg .....	12
<b>4 ANALYSE</b> .....	<b>13</b>
4.1 LÆREBOKEN SOM SOSIAL BEGIVENHET.....	13
4.1.1 Nominalisering og passivering.....	13
4.1.2 Modalitet og intertekstualitet.....	14
4.2 LÆREBOKEN SOM SOSIAL PRAKSIS.....	16
4.2.1 Sjanger .....	16
4.2.2 Stil.....	17
4.2.3 Diskurser.....	17
4.3 LÆREBOKEN SOM SOSIAL STRUKTUR.....	18
4.3.1 Manifest orientalisme.....	18
4.3.2 Latent orientalisme.....	20
<b>5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b> .....	<b>22</b>
5.1 FREMSTILLINGEN AV ISLAM I ET LÆREVERK PÅ UNGDOMSTRINNET.....	22
5.2 VEIEN VIDERE.....	24
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>iv</b>

# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering

I dagens medierte samfunn er nyhetsflyten nærmest kontinuerlig, og saker og hendelser verden over gjøres mer tilgjengelige for oss enn noen gang. Media som den fjerde statsmakt bidrar til å sette dagsordenen, og gjennom de perspektiver og vinklinger de presenterer, vil de nærmest tvinge oss til å ta et standpunkt, og dermed spille en rolle i meningsdannelsen hos gjennomsnittsnordmannen. Ralph Grillo (2010) har sammenfattet utviklingen av minoriteters representasjoner i britiske medier de siste 70 årene, og om hvordan identitetsmarkøren har endret seg fra «farge» på 1950-60-tallet, «rase» i 1960-80-årene, «etnisitet» på 1990-tallet til «religion» etter årtusenskiftet, og vi finner de samme tendensene i Norge. Med andre ord har religion generelt, og særlig islam, fått en betydelig plass i den offentlige samfunnsdebatten i det 21. århundre. Det antas at den offentlige opinion farges av nettopp det bildet som skisseres i mediene, og mediene er på denne måten gitt en makt – en mulighet til å minske avstanden mellom «oss og de andre» og dermed samle folket, eller å gjøre avstanden enda større, og slik skape ytterligere splittelser. Forskning på nettopp islam i media viser at bildet som tegnes hovedsakelig er produksjon og reproduksjon av stereotyper, ofte negativt ladede og konfliktfylte sådan, som et verdisyn som ikke er forenelig med «det norske» (Døving & Kraft, 2013). En postkolonialistisk forståelse av fenomenet vil basere seg på idéen om at det finnes en grunnleggende skjevhet i verden, og at de tidligere koloniene og deres folk fremdeles betraktes som fundamentalt annerledes og uutviklet – i en vestlig målestokk (Ruud, 2017; Said, 2004).

Yngve Benestad Hågvar, lektor ved journalisthøgskolen, tematiserer forholdet mellom hverdagslige og sensasjonelle vinklinger i media. Mer spesifikt sier han noe om hvordan det sensasjonelle, avvikene fra «normalen», kan si noe om nettopp det «normale», så lenge mottakeren har den nødvendige kulturelle kunnskapen og kjennskapen i bagasjen (2007, s. 52). Media er avhengige av å kunne publisere de sensasjonelle sakene for å fange folks oppmerksomhet, men mye viktig informasjon kan gå tapt dersom mottakerne ikke besitter den nødvendige kompetansen for å forstå det som ikke står svart på hvitt. Dette, sammen med det faktum at vi lever i et samfunn som blir stadig mer mangfoldig og multikulturelt, gjør at nettopp kunnskap, sammen med toleranse og respekt, er avgjørende egenskaper for å best mulig kunne forstå hverandre og leve sammen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Med andre ord vil skolen spille en svært sentral rolle, for å sikre at de kommende generasjonene har den nødvendige kunnskapen, kompetansen og innsikten som kreves for å fungere i samfunnsfellesskapet.

Kunnskap, toleranse og respekt er verdier som gjenspeiles også i opplæringslovens § 1-1. *Formålet med opplæringa*, hvor de forventninger og krav som inngår i skolens



samfunnsmandat er uttrykkelig formulert: Elevene skal få innsikt i kulturelt mangfold og utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for både å kunne mestre egne liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (1998). I en skolesammenheng vil nettopp læreboken være en tilgjengelig og naturlig informasjonskilde for elevene, og som professor Staffan Selander formulerer i sitt vedlegg til en svensk offentlig utredning i 2003, fungerer læreboken som «den plats där vi har placerat sådana facta, förklaringar och exempel som vi ser som grunläggande, giltiga, objektiva og nödvändiga för vår gemensamma sociala och kulturella orientering» (s. 184). Det videre spørsmålet blir da hvorvidt de grunnleggende, gyldige, objektive og nødvendige fakta, forklaringer og eksempler som presenteres i lærebøkene gjenspeiler de samme postkoloniale tendensene som preger eksempelvis mediene, eller om lærebøkene har en annen tilnærming til tematikken.

## **1.2 Problemstilling**

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på hvorvidt postkoloniale vinklinger er mulig å skimte i læreboksjangeren. Har også læreboken latt seg fargelegge av den populærkulturelle islamdiskursen, eller evner teksten å tilby et mer saklig og nyansert bilde? Mer konkret vil jeg forsøke å finne ut:

### *Hvordan fremstilles islam i et læreverk for ungdomstrinnet?*

Enhver fremstilling krever en representasjon, men hvem og hva vi lar representere er et resultat av mer eller mindre bevisste holdninger og verdier. Målet mitt med dette arbeidet er å få en forståelse av nettopp hvilke bakenforliggende holdninger og verdier som eventuelt kommer til uttrykk i et læremiddel som mer eller mindre aktivt anvendes i norske klasserom, i en skole som skal hjelpe elevene å utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for både å kunne mestre egne liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i dagens samfunn, et mangfoldig og multikulturelt sådan (opplæringsloven, 1998, § 1-1). Vi har hittil sett at diskursen omkring islam i mediene i stor grad er preget av forenklinger og stereotyper, og at mye av innholdet krever en viss mengde forkunnskaper for å forstås helhetlig (Døving & Kraft, 2013; Hågvar, 2007). Med læreboken som en naturlig og tilgjengelig kilde til kunnskap for elevene, vil det derfor være verdifullt å få en forståelse av de trender og tendenser som utspiller seg også her.

## **1.3 Oppbygning**

For å få den ønskede forståelsen av fremstillingen av islam i læreverket, vil jeg finne hjelp og støtte i teoretiske tilnærminger til den aktuelle problematikken. Teorikapittelet vil grovt sett bli todelt, hvor første del vil bestå av ulike forståelser av overordnede konsepter som

postkolonialisme og orientalisme, med særlig utgangspunkt i Arild Engelsen Ruud (2009) sin bok *Langtvekkistan* og den norske oversettelsen fra 2004 av Edward Saids (1978) sagnomsuste *Orientalismen*, samt en redegjørelse av islam i film og presse, i et forsøk på å konkretisere aspekter ved Saids orientalismekritikk. Del to vil, på sin side, dreie mer inn på skolen sin rolle i samfunnet og de krav som stilles både til skolen som institusjon og til KRLE-faget, samt lærebokens rolle oppi alt dette. Videre vil jeg presentere mitt valg av metode, og gjøre rede for forskningsprosessen i praksis, og refleksjoner tilknyttet utvalg, analyse og struktur og forskningens kvalitet. Som andre foregående prosjekter med en tilsvarende lærebokorientert fremstillingstematikk, vil jeg gjøre en postkolonialt vinklet kritisk diskursanalyse av en lærebok. En kritisk diskursanalyse baserer seg på en idé om at ideologier, verdensbilder og makt uttrykkes, formidles og opprettholdes gjennom språket (Grue, 2011, s. 112). Den aktuelle analysemodellen bygger på Norman Faircloughs teoretiske og metodiske tilnærming til den kritiske diskursanalysen, og hans forståelse av tekster som sosiale begivenheter, sosiale praksiser og sosiale strukturer (Skrede, 2017, s. 32-33). Med bakgrunn i dette vil selve analysen være tredelt, hvor nivå en vil gi innsikt i det tekstuelle og nivå to vil gi oversikt over rammene rundt tekstproduksjonen, før jeg vil avdekke eventuelle spor av kolonialistisk tenkning ved å kontekstualisere, belyse og diskutere funnene ved hjelp av postkoloniale og religionsdidaktiske begreper og konsepter i nivå tre. På denne måten får jeg både en forståelse av de ideologier og verdensbilder som lever i lærebokteksten, samtidig som jeg får satt funnene i en postkolonial kontekst. I det avsluttende kapittelet vil jeg forsøke å samle trådene, gjøre rede for funnene jeg har gjort og gi et mer entydig svar på hvordan islam fremstilles i et læreverk på ungdomstrinnet. Jeg vil også gjøre meg noen refleksjoner over funnene undersøkelsen har avdekket, og skissere mulige vinklinger for ytterligere forskning på temaet.

## 2 Teoretiske perspektiver

Forskningsspørsmålet favner både et holdningsperspektiv og et skoleperspektiv, og teorikapittelet vil i det følgende være todelt: Det første delkapittelet vil presentere teoretiske perspektiver på annengjøring, med særlig fokus på postkolonialisme, Edward Saids orientalismekritikk og hans tilnærming til orientalismen som manifest eller latent. I et forsøk på å konkretisere og få en forståelse av orientalismetendensene som lever i populærkulturen, det Said omtaler som *latent* orientalisme, vil del én også favne en redegjørelse for islams rolle i film og i pressen. For å forstå den norske skolekonteksten hvor fag- og kunnskapsinnholdet produseres og skal formidles i, vil delkapittel to gjøre rede for de rammer og faktorer som påvirker både dagens skole og KRLE-faget som sådan, med særlig vekt på opplæringsloven, fagets læreplan og lærebokens rolle i undervisning.

## 2.1 «De andre»

### 2.1.1 Postkolonial teori

Enkelt sagt kan postkolonialisme sies å dreie seg om studier av forholdet mellom de tidligere kolonimaktene og koloniene, hvorvidt avkoloniseringen har blitt realitet og de tidligere koloniserte landenes status i verden i dag (Ruud, 2017, s. 119). Postkolonialistene hevder at de tidligere koloniserte landene i praksis er postkoloniale heller enn avkoloniserte, som ufullverdige deltakere i et verdenssamfunn som fremdeles er eurosentrisk og preges av kolonialiseringstenkning (Ruud, 2017, s. 121). Postkolonialisme har med andre ord blitt en aktuell teoretisk tilnærming innen både historiefaget, sosiologi og religionsstudier, og felles for dem alle er idéen om en skjevhet i verden og ønsket om å forstå hvordan denne skjevheten oppstår og rettfærdiggjøres (Ruud, 2017, s. 119).

Én av dem som har sett nærmere på kunnskapsdannelsen om fjerne kulturer er professor i Sør-Asia-studier og forskningsleder ved Institutt for kulturstudier og orientalske språk ved det tidligere Universitetet i Oslo, Arild Engelsen Ruud. Ruud understreker at vi, for å forstå et samfunn og menneskers handlinger, må

*[...] skille mellom to ulike nivåer av hva kunnskap er – og gjør: Kunnskap gir bedre grunnlag for forståelse og fortolkning – det være seg kunnskap om økonomiske relasjoner, historie, samfunn eller kultur. Du forstår bedre hva som skjer om du kjenner til historien bakenfor og har kunnskap om økonomiske og kulturelle forhold. Kunnskapen er imidlertid ikke nøytral, objektiv og distansert; kunnskapsproduksjon er påvirket av økonomiske, politiske og kulturelle strukturer. Kunnskapsproduksjonen om asiatiske og afrikanske samfunn er særlig påvirket av de overordnede historiske og politiske relasjonene mellom «Vesten og resten». Du forstår bedre hva du ser og tolker når du kjenner historien du selv tilhører, hvor du kommer fra og hva du representerer.*

(Ruud, 2017, s. 9-10)

I sin bok *Langtvekkistan: Grunnlagsproblemer i studier av Asia og Afrika* (2017) gjør Ruud rede for kunnskapstradisjonen orientalisme og ulike tilnærminger til denne. Orientalisme er en flerfoldig forskningstradisjon med en rekke undergrener, men fokuset ligger, i likhet med postkolonialisme, på forholdet mellom Europa og de delene av verden som var eller skulle bli kolonisert av europeere – *Oriente*n, og deres kulturuttrykk. Orientalismeforskningen var imidlertid i stor grad samtidig og parallell med Europas kolonisering av Afrika og Asia, i motsetning til postkolonialismen som blomstret først etter – *post* – kolonitiden. Forskningen var gjerne både oppmuntret og finansiert av myndighetene i kolonistatene, med den intensjon om å få kjennskap til språk, kultur og samfunn i Asia, Afrika og Midøsten – områder som de

ikke kunne så mye om, og områder som koloniherrerne selv hadde tatt eller skulle ta makt over. Orientalismen har derfor i senere tid blitt offer for kritikk, blant annet fordi forskningen og kolonialiseringen var så tilsynelatende tett knyttet sammen (Ruud, 2017).

### 2.1.2 Orientalismekritikken

Blant dem som har tematisert orientalismen ytterligere, og i tillegg har dratt paralleller mellom nettopp orientalisme og kolonialisme, finner vi den omdiskuterte Edward Said og hans bok *Orientalismen* (1978). *Orientalismen* er et resultat av Saids studier av orientalismeforskningen, men også rapporter, skjønnlitteratur og reiseskildringer. Han gir nye, kritiske perspektiver på selve forskningstradisjonen, men også på kunnskapsproduksjon som sådan. Boken har skapt et enormt engasjement, men har også medført at Said selv har blitt offer for mye av den samme kritikken han selv gir orientalistene – nemlig en forenkling basert på en mangel på kunnskap (Ruud, 2017, s. 75).

I hovedsak dreier Saids kritikk seg om hvordan orientalistene maler et bilde av Orienten som grunnleggende annerledes, mindreverdige og utviklet, og hvordan dette i overført betydning har bidratt til å begrense menneskers forståelsesrammer i møte med det ukjente. «Orientens slik den fremstår i orientalismen er dermed et forestillingssystem som er rammet inn av en hel rekke krefter som bragte Orienten inn i vestlig lærdom, vestlig bevissthet og, senere, vestlig imperium» (Said, 2004, s. 223). At Orienten i tillegg er en forestilling «skapt i Europas drømmer, i bildet av Europas egne romantiske forestillinger om det eksotiske» og at det hele utgjør «en palett av forestillinger man i noen grad fremdeles forbinder med Orienten: orientalsk makelighet, orientalsk tyranni, orientalsk sensualitet, fatalisme, mystikk, kaos – forhold vi ikke har og ikke vil akseptere i Europa» (Ruud, 2017, s. 67-68), underbygger et ytterligere inntrykk av at Europa er målestokken, og at Orienten er alt Europa ikke er.

*Sammen med alle de andre folkene som avvekslende ble betegnet som tilbakestående, degenererte, usiviliserte og evneveike, ble orientalerne oppfattet innenfor en struktur bygget opp av biologisk determinisme og moralsk-politiske formaninger. Orientaleren ble således knyttet til elementer i vestlig samfunn (forbrytere, de sinnssyke, kvinner, de fattige) med en felles identitet man best kan beskrive som sørgelig fremmed.*

(Said, 2004, s. 227)

Said forstår hele tradisjonen som et uttrykk for makt, som en forskningstradisjon av kolonialistene, for kolonialistene – ment for å legitimere egen praksis (Ruud, 2017, s. 73). Han betrakter særlig representasjoner som en sentral form for maktutøvelse, og stiller seg generelt skeptisk til det å skulle betrakte fremstillinger som sanne og objektive:

[...] sakens kjerne [er] spørsmålet om hvorvidt det faktisk er mulig med en sann fremstilling av noe, eller om alle fremstillinger, nettopp fordi de er fremstillinger, først og fremst er nedfelt i fremstillernes språk, dernest i hans kultur, institusjoner og politiske atmosfære.

(Said, 2004, s. 297).

Som et resultat av dette, skiller Said mellom to typer orientalisme: manifest og latent. «Skillet jeg lager går egentlig mellom en nærmest ubevisst positivitet (som absolutt ikke kan røres) som jeg vil kalle *latent* orientalisme og de ulike uttrykte synspunkter om orientalsk samfunn, språk, litteratur, historie, sosiologi osv. som jeg vil kalle *manifest* orientalisme» (Said, 2004, s. 226). Der den manifeste er håndfast og uttrykt orientalisme som finnes i fagtradisjonen; i læreseter, institusjoner, bøker og begreper, er den latente enda ikke satt i system, men heller iboende og skjult i løse ideer, populære forestillinger og begreper. Videre har disse forestillingene om Orienten som underutviklet, annerledes, fremmed og eksotisk, som eksisterer nettopp i populærkulturen, kunnet spille en rolle i politiske prosesser – nettopp fordi bildet som males i film, på TV, i litteratur, i videospill og på internett bevisst eller ubevisst har vært med å fargelegge holdninger og tankesett på alle hold (Ruud, 2017).

### 2.1.3 Islam i media

Etter kristendommen, er islam den religionen som har fått størst oppmerksomhet i vestlig filmindustri. Til tross for positive tendenser i historiske scenarier der muslimer er alliert med nettopp Vesten, er «muslimer generelt [...] i dagens amerikanske filmer stort sett skurker, terrorister eller i det minste sterkt fundamentalistiske» (Endsjø & Lied, 2011, s. 107). På samme måte har også diskursen i media vært preget av forenklinger, både i form av en forståelse av islam som en religionsbestemt kultur heller enn individuell religiøsitet, og gjennom etnifisering; en forståelse av at alle muslimer, uavhengig av opprinnelsesland, deler en felles kultur (Døving & Kraft, 2013, s. 127-128). I tillegg skisseres gjerne islam som et negativt speilbilde av «det norske», som et verdisyn i opposisjon. Kombinert med mediens ønske om sensasjonelle saker og vinklinger, rettes fokuset gjerne mot nettopp det som er annerledes enn det som er definert som norsk, noe som ikke er forenelig med «norske verdier» (Ibid., s. 130). Eksempelvis har hijabdebatten engasjert det liberale, sekulariserte og likestilte Norge. På den ene siden som et symbol på et tradisjon, religionsfrihet og et sunt flerkulturelt samfunn, og på den andre siden som et symbol på undertrykkelse, ekstremisme og en samfunnstruende islamiseringsprosess (Ibid., s. 131).

Som representanter for det avvikende, unorske islam, fremheves gjerne den angivelig tilnærmet homogene gruppen *imamer* (Døving & Kraft, 2013, s. 138; s. 141). Som religiøse

ledere, gjøres imamene ofte ansvarlige for samtlige muslimers holdninger og handlinger av mediene: «Det er et alvorlig problem både for integreringen og for de muslimske menighetenes forhold til det norske samfunnet at imamene kommer hit fra land med en helt annen kultur» (leder-tekst i Vårt Land 10.02.2009, sitert i Døving & Kraft, 2013, s. 139). Vinklingen preges hovedsakelig av imamens koblinger til konflikt og kriminalitet, ofte udokumenterte sådan. «Religionen islam blir gjennom imamen fremstilt som en rest av middelalderens mørke i opplysningens lys» (Ibid., s. 141).

## **2.2 KRLE-faget og den norske konteksten**

Som mye annet i skolen, legger overordnede lover og dokumenter føringer også for KRLE-faget. Fagets læreplan definerer formålet med KRLE-faget som sådan, den kompetansen elevene skal sitte igjen med etter endt undervisning og antallet undervisningstimer faget er tilmålt – totalt 153 klokketimer på ungdomstrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Opplæringsloven (1998) legger føringer for skolens virksomhet og formulerer i § 1-1. *Formålet med opplæringa* hele skolens samfunnsmandat, hvor det blant annet presiseres at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og hjelpe elevene å utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger som skal hjelpe dem å delta i samfunnsfellesskap og mestre egne liv. I tillegg har loven enkelte paragrafer rettet direkte mot KRLE-faget, deriblant § 2-4. *Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk*. § 2-4 understreker at undervisningen i faget skal presentere ulike verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, og bidra til «forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål» (opplæringsloven, 1998). Å være objektiv og samtidig kritisk er tilnærminger som det kan være vanskelig å forene, men det bør i praksis forstås som prinsipper for behandling av det respektive kunnskapsinnholdet. En objektiv tilnærming bør medføre saklighet og kvalitativ jevnbyrdighet for de ulike religionene og livssynene, en kritisk tilnærming bør medføre en utforskning og undersøking med en form for faglig distanse, og pluralismeperspektivet medfører et bredt perspektiv på religions- og livssynsbegrepet og innebærer å anerkjenne og ivareta mangfoldet (Andreassen, 2016, s. 35). Det evige spørsmålet blir imidlertid hvordan vi best mulig kan forholde oss til og formidle kunnskapsinnholdet: Skal vi tegne et bilde av religioner og livssyn utenfra eller innenfra? Hva skal vi trekke frem som sentralt? Hvem lar vi være representanter?

I dagens klasserom har vi tilgang på en rekke ressurser som kan støtte både lærer og elev i undervisningen, og som kan ytterligere muliggjøre lærerens mandat om å arbeide objektiv, kritisk og pluralistisk i faget. Selv med dagens nærmest uendelige teknologiske muligheter, spiller fortsatt læreboken en sentral rolle i norske klasserom i dag. Lærebokens

funksjoner er mange, og Njål Skrunes oppsummerer professor Staffan Selanders uttrykk for lærebokens betydning i fem punkter: 1) Er et redskap for undervisning og læring, 2) samler opp kunnskap og innsikt som anses som grunnleggende og viktig, 3) gir en form for felles referanseramme med betydning for samtale, formidling og samhörighet, 4) utgjør et første innsteg i det kunnskapsunivers som de ulike fagene leder inn til og 5) er et kontrollredskap (2010, s. 15). Andreassen (2016) understreker også hvordan læreboken er et resultat av både faglige, pedagogiske og ideologiske faktorer. I de tilfeller hvor læreplanen ikke navngir spesifikke hendelser eller personer, blir gjerne eksemplene i læreboken styrende for undervisningen. For slike tilfeller, understreker Andreassen viktigheten av å være bevisst både at «utvalget i en lærebok vil gjenspeile ulike verdisyn, og det er gjort i en spesiell kontekst» (2016, s. 182).

### **3 Metodisk tilnærming**

I det følgende vil jeg gjøre rede for de metodiske valg og tilnærminger som er gjort for å best mulig kunne besvare det overordnede forskningsspørsmålet. Jeg vil innledningsvis belyse lærebokanalyse som metode, hvorfor det er relevant og hvordan utvalgsprosessen har utspilt seg. For å bearbeide lærebokinnholdet har jeg valgt å foreta en kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Norman Fairclough, og jeg vil i andre delkapittel gjøre rede for kritisk diskursanalyse som metodisk tilnærming, hvordan jeg har tilpasset metoden mitt datamateriale og de aktuelle analyseverktøyene som benyttes. Som en oppsummering vil jeg belyse kvaliteten på forskningen gjennom refleksjoner tilknyttet styrker og svakheter ved prosjektet, med særlig fokus på validitet, bortvalg og de tilhørende konsekvensene til mine valg og beslutninger.

#### **3.1 Lærebokanalyse**

Som nevnt spiller læreboken en sentral rolle i norsk skole, og den har derfor også blitt et viktig forskningsfelt. Lærebokforskning er et komplekst forskningsområde, og styres gjerne av et ønske om å belyse kontekst, innhold, språk og bruk – kunnskap som kan være verdifull i flere av samfunnets miljøer og områder (Skrunes, 2010, s. 57). Skrunes understreker at lærebokforskningen, i tillegg til kontekst, innhold, språk og bruk – også må favne en samfunns- og kulturkritisk tilnærming til sjangeren, for å kunne avdekke de verdioppfatninger og holdninger som ligger til grunn, men som samtidig fremstår som nøytral, beskrivende og objektiv kunnskap (Ibid., s. 59).

Som formulert av Selander og gjenfortalt i Skrunes, har lærebøkene flere ulike funksjoner i skolen. Blant annet presenterer lærebøkene kunnskap og innsikt «som vi ser som grunnleggende, giltige, objektive och nödvändiga för vår gemensamma sociale och kulturella

orientering», og lærebøkene er i praksis «[...] ett minnesbibliotek, en första källa för nybörjare att ösa» (Selander, 2003, s. 184). Samtidig er det viktig å være bevisst at den kunnskapen og innsikten som er grunnleggende, viktig, objektiv og nødvendig for vår felles sosiale og kulturelle orientering, og som kommer til uttrykk i det som omtales som en av elevenes primære kilder til kunnskap, er et resultat av en utvalgsprosess, ut fra et større kunnskaps- og verdifelt (Skrunes, 2010, s. 61). «Læreboka representerer en form for sammensmelting av politiske verdier, fagkunnskap og didaktiske tilrettelegging» (Skrunes, 2010, s. 64), og lærebokteksten er i praksis et resultat av forlag og lærebokforfatters forståelse av lov, læreplan og fag: Læreboken skal, på den ene siden, bidra til å realisere skolens politiske målsetting som kommer til uttrykk gjennom opplæringsloven og læreplaner, og samtidig formidle fagkunnskap (Ibid., s. 64). Summen av dette blir lærebokteksten som skolen, med sin rolle som dannelsingsinstitusjon, møter elevene med.

### 3.1.1 Utvalg

I dette prosjektet har jeg valgt å se nærmere på ett enkelt læreverk, heller enn flere. Bakgrunnen for dette er først og fremst ønsket om å behandle det respektive datamaterialet på en mest mulig hensiktsmessig måte. Et større utvalg lærebøker ville gitt et bredere datamateriale og dermed også muligheten til å se eventuelle overordnede trender, men på grunn av prosjektets omfang ville breddebehandlingen fort måttet gå på bekostning av dybden. Formålet med denne undersøkelsen er i første omgang å få klarhet i hvordan islam fremstilles i læreboksjangeren. For å virkelig kunne få en forståelse av fremstillingen mener jeg at det er avgjørende å gå nettopp i dybden av materialet. Fokuset vil hovedsakelig ligge i selve brødteksten og dens språk, formuleringer og ordvalg.

Materialet som skal analyseres i dette prosjektet er hentet fra islamkapittelet i *KRLE-boka 8-10*, som er en ungdomstrinnsbok hvor læreren selv avgjør hvordan stoffet skal fordeles på trinnene. I og med at boken favner hele ungdomstrinnet, sikrer det at undersøkelsen behandler samtlige deler av det kunnskapsinnholdet som er ment å dekke læreplanens kompetansemål om islam etter 10. årstrinn. KRLE-boka er utgitt i 2016 av Cappelen Damm forlag, og består av totalt 355 sider fordelt på kapitlene *Kristendom, religion, livssyn og etikk, Filosofi og etikk, Livssynshumanisme, Kristendom, Jødedom, Islam, Hinduisme, Buddhisme og Likheter og forskjeller*. Islam er tildelt totalt 24 sider, og er, på samme måte som kapitlene om jødedom, hinduisme og buddhisme, delt inn i tre delkapitler: *Islam i praksis, De hellige tekstene og Hva muslimer tror på*. I disse kapitlene tematiseres blant annet både islam i hjemmet, høytider, organisasjoner, kunst og arkitektur, Koranen og hadith, fortellingen om Abraham som skal ofre sin sønn, sunni- og sjia-islam, synet på Gud, profetene, englene, bøkene, frelse, livet



etter døden, mennesker, bønn og overgangsritualer, samt hellige steder og islams status i Norge og i verden. I tillegg til selve brødteksten oppsummeres religionen i kulepunkt både i starten og i slutten av hvert delkapittel, og margene brukes aktivt for å supplere med bilder og illustrasjoner med tilhørende bildetekster, «Vet du at»-bokser, ordforklaringer og refleksjonsspørsmål underveis.

### **3.2 Kritisk diskursanalyse**

Som med forskningsmetoder generelt, sier metodelitteraturen mye om lærebokanalyse som sjanger og dens formål, men det er vanskelig å finne noen entydig oppskrift som steg for steg tar en gjennom prosessen. I mitt prosjekt, som i all hovedsak undersøker hvordan læreverket tegner et bilde av islam gjennom læreboktekstene, falt det seg naturlig å foreta en form for diskursanalyse. En diskursanalyse baserer seg på

*[...] erkjennelsen av at tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig. På den ene siden vil alle språklige og sosiale handlinger være påvirket av den sosiale sammenhengen de blir til i. På den andre siden bidrar tekster og sosiale praksiser til å opprettholde og skape ulike former for relasjoner, kunnskap og viten om verden.*

(Hitching & Veum, 2011, s. 11).

Med andre ord spiller språket en sentral rolle for vårt syn på og kunnskap om verden, også i lærebøkene. Den *kritiske* diskursanalysen som sådan, bygger på en idé om at ting som tilsynelatende fremstår som naturlige, i praksis er et resultat av historiske, politiske og kulturelle prosesser (Grue, 2011, s. 112). Joar Skrede hevder at språket «[...] bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold. Derfor følger det logisk at språk spiller en viktig rolle i produksjon og reproduksjon av sosial ulikhet. Kritisk diskursanalyse er en metode for å analysere hvordan denne prosessen foregår i praksis» (Skrede, 2017, s. 11). Ambisjonen er å beskrive hvordan ulike ideologier, verdensbilder og makt uttrykkes, formidles og opprettholdes gjennom språket (Grue, 2011, s. 112).

Med bakgrunn i en slik forståelse av tekst og språk, som både produsenter og bærere av ideologier, verdensbilder og makt, i tillegg til verdier og kunnskap, vil det være relevant å ha kjennskap til de diskurser og representasjoner som kommer til uttrykk i det som skal være elevenes nærmeste kilde til kunnskap og innsikt (Grue, 2011, s. 112; Selander, 2003, s. 184).

#### *3.2.1 En kritisk diskursanalytisk tilnærming*

Mer konkret har jeg valgt å analysere lærebokteksten med utgangspunkt i Norman Faircloughs teoretiske og metodiske tilnærming til kritisk diskursanalyse. Fairclough analyserer diskurser i

tre ulike nivåer: 1) som sosiale begivenheter, 2) som sosial praksis og 3) som sosial struktur – og det er disse tre nivåene jeg tar utgangspunkt i når jeg skal gjøre min analyse av læreverket (Skrede, 2017, s. 32-33).

Det første nivået i Faircloughs modell er tekstuel, med særlig fokus på innhold. Her gjøres en form for tekstanalyse ved hjelp av et utvalg analyseverktøy, hvor ord og setninger analyseres grundig. Deretter belyses tekstens kontekst i modellens andre nivå, med vekt på prosessen rundt tekstproduksjonen, og hvordan diskurser sirkuleres, endres og reproduseres. Fairclough tar utgangspunkt i at det hovedsakelig finnes tre elementer av sosial praksis: sjangre, diskurser og stiler. Med *sjangre* mener Fairclough de implisitte rammene og karakteristikkene som i en eller annen grad defineres av tekstens mål og virke, som gjør det mulig å gjenkjenne strukturen fra tekster med lignende formål. Begrepet *stil* innebærer på sin side de trekk og karakteristikk som kan underbygge en form for særegenhet, identitetsskaping eller sosial tilhørighet. *Diskursbegrepet* forstås som «ikke bare en avspeiling av verden slik den er – eller slik verden er tatt for å være – diskurser er også forestillinger som representerer mulige verdener som er forskjellige fra den faktiske verdenen» (Skrede, 2017, s. 35), og dermed også som en faktor for ulike retninger og bevegelser i samfunnet. På det tredje og siste nivået betraktes den sosiale begivenheten og praksisen i et dialektisk perspektiv, med mål om å kunne peke på de overordnede samfunnsmessige forhold og strukturer som kommer til uttrykk gjennom samspillet mellom teksten og dens kontekst (Skrede, 2017).

I mitt tilfelle vil jeg, for å sikre en mest mulig grundig og strukturert tekstanalyse, på analysens nivå én benytte meg av et utvalg analyseverktøy i arbeidet med teksten. Mer konkret vil jeg se nærmere på tekstens grad av *nominalisering* og *passivering*, altså hvorvidt teksten presenterer handlingene og aktørene som aktive eller passive, og i overført betydning hvor et eventuelt ansvar plasseres (Skrede, 2017, s. 48). Dette gjør jeg ved å finlese teksten og notere meg forekomsten av tilfeller hvor verb gjøres om til substantiv, altså hvor aktiv handling gjøres om til en passiv gjenstand eller enhet. Jeg vil også studere tekstens *modalitet*, hvilke verb som benyttes og hvorvidt budskapet fremlegges epistemisk, som utveksling av kunnskap, eller deontisk, som grad av vilje, ønskelighet og nødvendighet. Også her vil teksten finleses, men på jakt etter forekomsten av de modale verbene *kan*, *vil*, *bør*, *skal* og *må*. På denne måten kan modaliteten fortelle noe om hvordan holdninger og fakta håndteres og uttrykkes (Skrede, 2017, s. 49-51). Tekstens referanser til andre tekster, *intertekstualitet*, vil også belyses – for å gi et inntrykk av hvor kunnskapen som presenteres er inspirert av eller hentet fra (Skrede, 2017, s. 51).

På nivå to vil jeg gjøre rede for læreboksjangeren som sådan, og de diskursene og stilene som er mulig å observere med bakgrunn i funnene gjort i nivå én og det eventuelle samspillet

mellom disse, herunder også de overordnede lover og læreplaner som har vært med å legge føringer for lærebokens innhold og virke. På det tredje og siste nivået vil jeg forsøke å samle trådene og peke på konkrete sosiale strukturer, ideologier og verdensbilder som kommer til uttrykk i teksten, tilknyttet islam. Her vil relevante perspektiver fra teorikapittelet tas i bruk for å sette funnene ytterligere i kontekst, og bidra til å belyse hvordan islam fremstilles i læreverket. For å sikre en mest mulig strukturert behandling av dataene, vil jeg ta i bruk Saids begreper manifest og latent orientalisme som analysekategorier i nivå tre, og slik forsøke å lage et skille mellom de strukturerte, uttrykte holdningene som er forankret i fagtradisjonen og de skjulte, iboende løse idéer og forestillinger som lever i populærkulturen, men fortsatt ikke er satt i system (Skrede, 2017; Said, 2004).

### **3.3 Forskningens kvalitet**

#### *3.3.1 Analyseprosessen*

Sammenlignet med kvantitativ forskning, vil en kvalitativ undersøkelse være vanskeligere å etterprøve. Målet med enhver diskursanalytisk tilnærming er gjerne å sitte igjen med en form for forståelse, heller enn en forklaring. Samtidig vil enhver forståelse medføre en subjektiv fortolkning, og de resultatene som utredes gjennom analysen vil være forskerens persepsjon av mening i prosesser som allerede er menneskeskapte. (Hitching & Veum, 2011, s. 19).

Faircloughs kritiske diskursanalytiske tilnærming er særlig kritisert for å markere et skille mellom beskrivelse og fortolkning, et skille som i følge Wodak (2006 i Hitching & Veum, 2011) hverken er mulig eller ønskelig. En kritisk diskursanalyse skal være nettopp *kritisk*, og å skulle gi en nøytral beskrivelse av en tekst i et kritisk perspektiv er hverken særlig realistisk eller hensiktsmessig.

Som en del av den sosiale verdenen vil det ikke være mulig for meg å gå analytisk inn i et forskningsspørsmål uten at mine fortolkningsrammer, verdier og holdninger vil være med å farge de funnene jeg gjør. I tillegg er jeg bare menneskelig, og med et såpass omfattende tekstmateriale er det ingen garanti for at jeg ikke kan overse enkelte formuleringer eller uttrykk som kunne ha kastet et annet lys på saken. Med den metodiske tilnærmingen jeg har valgt, kan jeg med andre ord ikke tilby noen valid analyse i form av et fravær av fortolkning. Forstås imidlertid validitet som et resultat av transparens, sammenheng og eksplisitte metodiske redegjørelser, er allerede mye gjort (Hitching & Veum, 2011, s. 20-21).

#### *3.3.2 Bortvalg*

I min analyse har jeg valgt bort læreverkets nett- og lærerressurser, hovedsakelig av to ulike årsaker. Det mest tungtveiende argumentet er postkolonialt forankret, og baserer seg på

forståelsen av tekst som produsent og bærer av ideologier og verdensbilder, samt Staffan Salander (2003) og hans påstand om læreboken som elevenes nærmeste kilde til innsikt og kunnskap. Skal en diskutere fremstillingen av islam, er det naturlig å fokusere på den kunnskapen som presenteres som sann i tekstgrunnlaget elevene selv har enklest tilgang på. Det andre poenget er mer praktisk vinklet, og dreier seg om oppgavens omfang og det uttrykte ønsket og målet om å kunne gå i dybden på lærebokteksten, og hvordan et bredere tekstmateriale hadde kunnet medføre en betydelig mer omfattende analyse og diskusjon. Samtidig kan et slikt bortvalg ha kostet meg en rekke nyttige nyanseringer som kunne ha gitt et annet bilde enn det elevboken gir. Læreboken skal presentere fagkunnskaper, men på en måte som er forståelig for elevene i tillegg til å være pedagogisk holdbar (Skrunes, 2010, s. 86). Dette kan medføre forenklinger, som i en lærerressurs kanskje ville vært forklart mer omgående. Med andre ord vil «teksten» som trer frem i møtet mellom lærer – som jo har tilpasset undervisningen etter sin egen forståelse av overordnede styringsdokumenter, sitt eget verdisyn og den respektive elevgruppens læreforutsetninger – og elev, være en annen enn den som kommer til uttrykk i selve læreboken.

## **4 Analyse**

### **4.1 Læreboken som sosial begivenhet**

For å analysere læreboken som en sosial begivenhet, vil jeg gjøre en tekstanalyse og gå lærebokteksten etter i sømmene. En analyse på tekstnivå kan fortelle oss noe om hvorvidt handlinger og aktører skjules, om innholdet postuleres som sannheter og hvordan en eventuelt skal forholde seg til dette – og i utstrakt betydning også hvilke ideologier og verdensbilder som har bidratt å fargelegge teksten. I det følgende vil jeg fokusere særlig på nominalisering og passivering: Tilfeller hvor aktiv handling gjøres om til en passiv enhet, og mer bestemt på verb som gjøres om til substantiver på formen -else, -ing eller -sjon, samt konkrete tilfeller hvor ulike aktører fremstilles som enten aktive eller passive. Jeg vil deretter studere forekomsten av modalitetsmarkørene kan, vil, bør, skal og må, og i lys av læreboktekstens intertekstualitet forsøke å få en forståelse av hvordan innholdet legitimeres.

#### *4.1.1 Nominalisering og passivering*

Som tekster flest, er også KRLE-boka preget av nominalisering og passivering. Ord som for eksempel avgjørelse, erfaring og konsentrasjon er kanskje vel så anvendte former i hverdagspråket som de tilsvarende handlingsalternativene å avgjøre, å erfare og å konsentrere. Slike formuleringer kan både være, og ved første øyekast virke, uskyldige, men gjennom en

grundig kartlegging kan det også være mulig å identifisere gjentakende mønstre og tendenser. Det som er avgjørende er konteksten disse ordene opptrer i, og hvem som fungerer som aktør.

I lærebokteksten kan vi finne flere tilfeller hvor aktøren opptrer passivt, heller enn som en autonomt og handlekraftig. Vi kan blant annet lese at «Gud skaper alle handlinger, men mennesket velger den handlingen det vil utføre» (Wiik & Waale, 2016, ss. 285) heller enn å handle selv, at muslimene «har forpliktelser overfor Gud» (Ibid., s. 266) heller enn å forplikte seg, at kvinner har «hovedansvar for oppdragelsen» (Ibid., s. 286) heller enn å være den som oppdrar og at menstruasjon er noe kvinnen har, heller enn noe hun gjør (Ibid., s. 272). Vi kan også finne at «omskjæring av guttebarn er sterkt anbefalt på grunn av renslighet» (Ibid., s. 286), uten at det skisseres noe bilde av hvem som anbefaler å omskjære guttebarn. Et lignende tilfelle ser vi angående likekjønnede ekteskap, hvor vi, som referanse, kan lese at «islam godtar skilsmisse selv om det ikke regnes som ønskelig», etterfulgt av at «innenfor islam aksepteres ikke likekjønnede ekteskap» (Ibid., s. 288). Angående skilsmisse står islam tydelig frem som aktør og opphavsmann, mens kilden til forbudet mot homofile ekteskap ikke plasseres mer spesifikt enn et sted «innenfor islam».

#### 4.1.2 Modalitet og intertekstualitet

De fem modalitetsmarkørene medfører alle en ulik grad av selvbestemmelse. Der *må* og *skal* gjerne impliserer en form for plikt, formodning eller forsikring, medfører *kan*, *vil* og *bør* et større handlingsrom. Det å *kunne*, impliserer gjerne en form for mulighet, men kan også fungere avdempende og mindre eksplisitt. I KRLE-boka brukes særlig den siste formen aktivt, særlig om rituell praksis. I forbindelse med bryllup «kan imamen være tilstede [...], men behøver det ikke» og det «kan [...] foregå privat eller i en moské» (Ibid., s. 287). Angående bønn «kan [bønnene] utføres hvor som helst» (Ibid., s. 286) for menn – selv om de helst skal gjøres i moskéen, og «kvinner kan be i moskéen, men det er frivillig» (Ibid., s. 272). Festen *id al-fitr* «kan [...] sammenlignes med julefeiringen» i Norge (Ibid., s. 268). Bruken av *kan* som en mulighet, er hovedsakelig tilknyttet forholdet mellom Gud og mennesket: «Det er bare Gud som kan avgjøre hvem som er sann muslim» (Ibid., s. 284) og «[...] ved å gjøre som Gud vil kan mennesket få fred» (Ibid., s. 266). Kombinert med ordet *ikke*, vil det å kunne imidlertid fungere som en form for restriksjon. I tillegg til restriksjoner tilknyttet Gud og sidestilling og avbildning av ham, dreier de resterende restriksjonene i lærebokteksten seg om imamen. Til tross for sin rolle som religiøs leder, understrekes det at «imamen [...] likevel ikke [kan] sidestilles med profeten Muhammed» og ikke kan «[...] si eller gjøre noe som går imot det Muhammed har sagt eller gjort» (Ibid., s. 280).

I læreboken kan vi lese at «Fordi det er Guds vilje alt som skjer, sier mange muslimer hvis de snakker om framtiden: *in sha Allah*, «hvis Gud vil»» (Wiik & Waale, 2016, s. 285). Setningen oppsummerer forekomsten av ordet *vil*, som i lærebokteksten hovedsakelig dreier seg nettopp om to forhold: til Gud og om tid. Fokuset ligger på Guds vilje og hvordan den troende forplikter seg til å underrette seg denne, og hvilke følger dette kan få på et senere tidspunkt. Mennesket kan få fred «[...] ved å gjøre som Gud vil» (Ibid., s. 266), og at fordi «Gud har skapt alt til det gode, vil det å underkaste seg Guds vilje og leve etter Guds lover og regler, føre til et godt liv» (Ibid., s. 285). Det skrives også om at «[...] det vil komme en dommens dag» og at på denne dag «[...] vil Gud gjøre opp regnskapet med menneskene» (Ibid., s. 284). Enkeltindividets vilje skildres to steder, og handler om at «en person som vil bli muslim, må si trosbekjennelsen og virkelig mene det» (Ibid., s. 266) og at mennesket selv «[...] velger den handlingen det vil utføre» (Ibid., s. 285).

Ordet *bør* fungerer gjerne som en form for anbefaling, og forekommer totalt tre steder – alle i forbindelse med fødselsritualet. Vi kan lese at «Bønneropet bør være det første barnet hører, og det siste mennesket hører før det dør», «barnet bør få navn så snart som mulig, og helst ikke senere enn den sjuende dagen etter fødselen» og at omskjæring anbefales på grunn av renslighet, og «bør skje snarest mulig etter fødselen» (Ibid., s. 286).

På samme måte som å burde, er å *måtte* en form for anbefaling eller formaning, men med større tyngde. Det som lærebokteksten presenterer som noe en må i islam, dreier seg hovedsakelig om de rituelle aspektene. Først og fremst må trosbekjennelsen sies og virkelig menes for å bli muslim (Wiik & Waale, 2016, s. 266). Videre «må [muslimene] gjøre ghusl før de kan be eller ta i Koranen» (Ibid., s. 272), bønnen «må foregå på et rent sted» (Ibid., s. 286) og «alle som leser bønn, må kunne hele eller deler av Koranen på arabisk» (Ibid., s. 271). I forbindelse med ekteskap kan menn gifte seg med kristne eller jødiske kvinner, mens «muslimske kvinner må gifte seg med muslimske menn» fordi «i islam må barnet ta farens religion» (Ibid., s. 288). I tillegg understrekes det at mange skriftsteder i Koranen er utydelige, og at tekstene «derfor må tolkes» (Ibid., s. 276).

I likhet med å måtte, impliserer også *skal* gjerne en form for påbud, plikt eller løfte. «Mennesket og alle andre skapninger skal underkaste seg Guds vilje» (Ibid., s. 285), heter det i læreboken. Også de tilfellene hvor læreboken skisserer at muslimene skal noe, dreier det seg gjerne om praktiske aspekter – gjerne med en mer mellommenneskelig og dagligdags vinkling enn bare den rituelle praksisen som preger det som muslimene må. Vi kan lese at «en muslim skal vise nestekjærlighet» og at det «flere steder i Koranen står [...] om hvordan man skal oppføre seg» (Ibid., s. 266). På koranskole lærer barna «[...] om hva som er rett og galt, blant annet at de ikke skal lyve eller baksnakke noen, og at de skal respektere foreldre, lærere og

eldre mennesker» (Ibid., s. 271). Det legges også premisser for det rent praktiske, som at «[...] moskéen helst skal være en egen bygning» (Ibid., s. 271), at «kjøtt som spises skal være slaktet på en bestemt måte av en muslimsk slakter for å være halal» (Ibid., s. 267) og at «når en muslim dør, skal vedkommende begraves så raskt som mulig» (Ibid., s. 288), samt at «under fasten skal de hverken spise eller drikke fra soloppgang til solnedgang», og at de etter å ha greid fasten «[...] skal vise takknemlighet overfor Gud» (Ibid., s. 267). I tillegg «skal muslimene samles til fem daglige bønner, til fredagsbønnen og til feiring av høytider» (Ibid., s. 271) i moskéen, og «alle voksne muslimer, menn og kvinner, skal en gang i livet gjennomføre pilegrimsreisen hvis de er i fysisk og økonomisk stand til det» (Ibid., s. 272).

I og med at lærebokens rolle blant annet er å formidle kunnskapsinnhold på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte, er det ikke særlig rom for hverken beordringer, tilbud eller spørsmål i selve brødteksten (opplæringsloven, 1998, § 2-4). Med andre ord presenteres tekstinnholdet i KRLE-bokas kapittel om islam epistemisk, og hovedsakelig som påstander. En eksplisitt intertekstualitet kommer til uttrykk gjennom tekstens hyppige referanser til de religiøse skriftene Koranen og hadith, og påstandene som kommer til uttrykk legitimeres i stor grad gjennom den autoriteten Koranen og hadithen gis.

## **4.2 Læreboken som sosial praksis**

Etter å ha fått et innblikk i læreboken som sosial begivenhet gjennom å undersøke forekomsten av nominalisering, passivering, modalitet og intertekstualitet i lærebokteksten, vil det også være interessant å studere de rammene som er med å legge føringer for lærebokens innhold og virke. I det følgende vil jeg ta for meg læreboken som sosial praksis, med utgangspunkt i dens særegne sjanger, stil og diskurser – for slik å få en forståelse av KRLE-bokas karakteristikk og kontekst.

### *4.2.1 Sjanger*

I kapittel 3.1 om lærebokanalyse, anså vi læreboken som et resultat av lov, læreplan og fag, og forlag og lærebokforfatters forståelse av disse (Skrunes, 2010, s. 64). Som nevnt innledningsvis, er skolens samfunnsmandat formulert og lovfestet i opplæringslovens (1998) § 1-1. *Formålet med opplæringa*. Her uttrykkes krav om at all undervisning i norsk skole skal blant annet gi innsikt i kulturelt mangfold og hjelpe elevene å utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne delta i arbeid og i fellesskap i samfunnet. Opplæringsloven (1998) favner også KRLE-faget spesielt, blant annet i § 2-4. *Undervisninga i faget kristendom, religion, livssyn og etikk*. Denne paragrafen understreker hvordan faget ikke skal være forkynnende, men bidra til forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulik oppfatning av tros- og

livssynsspørsmål gjennom å gi kjennskap til blant annet kristendommen og andre verdensreligioner og livssyn på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte.

Som grunnlag for skolens overordnede hovedprinsipper og samfunnsmandat, er opplæringsloven også en sentral faktor i utarbeiding av læreplaner i skolen. KRLE-boka kom ut i 2016 og svarer derfor til læreplanverket fra 2006, Kunnskapsløftet (LK06). Fagplanene i LK06 bygger på kompetansemål som elevene skal vurderes etter ved endt opplæring, og er organisert etter hovedtrinnene 4., 7. og 10. årstrinn. Om islam, skal elevene etter 10. årstrinn ha arbeidet både med særpreg i tro og livstolkning, tekster fra islamsk skrifttradisjon, dagsaktuelle spørsmål, mangfold, historie, estetiske uttrykk og stilling i Norge og verden i dag.

Dette er rammefaktorer som alle har bidratt med å fargelegge kapittelet om islam i KRLE-boka. Særlig forklarer kompetanseområdene i fagplanen og opplæringslovens § 2-4. hvorfor kapittelet er strukturert som det er og belyser nettopp de aspektene ved islam som det gjør. Samtidig er dette de samme faktorer som vil ligge til grunn for innholdet om islam i enhver lærebok skrevet etter 2006 og frem til dags dato, og det vil ikke dermed si at KRLE-bokas måte å legge frem det aktuelle kunnskapsinnholdet på er den eneste måten å gjøre det på.

#### 4.2.2 Stil

Som elevbok og en av ungdommenes nærmeste kilder til kunnskap (Selander, 2003), er språket i KRLE-boka naturlig nok preget av en saklig, men ukomplisert tone. Vi kan finne islamspesifikke fagbegreper som *ramadan*, *moské*, *halal* og *haram*, *imam* og *kalif*, *wudu*, *ghusl* og navn på høytider, samtidig som disse forklares ytterligere i ordforklaringsrubrikkene i margin eller i den påfølgende setningen.

#### 4.2.3 Diskurser

Til tross for de rammene læreboksjangeren og de overordnede styringsdokumentene for norsk skole og KRLE-faget setter, vil allikevel lærebokteksten, som enhver tekst, være bærer og opprettholder av «ulike former for relasjoner, kunnskap og viten om verden» (Hitching & Veum, 2011, s. 11).

Selv om samtlige av menneskets gjerninger omtales passivt som en handling skapt av Gud i tråd med Guds vilje, heller enn at mennesket aktivt *handler* selv, understrekes de mellommenneskelige relasjonene i islam gjennom gjentatte referanser til nestekjærlighet, respekt, rett og galt og det å leve et godt liv. Muslimens grunnleggende, menneskelige godhet er sentral, og underbygges av referanser både til Koranen, hadith og Guds overordnede vilje (Wiik & Waale, 2016).

KRLE-boka tegner et bilde av den muslimske kvinnen som jevnbyrdig og autonom. Det understrekes at menn og kvinner er skapt likeverdige, dog med ulike ansvarsområder og



forpliktelser (Wiik & Waale, 2016, s. 286). På samme måte som menn skal de gjøre *ghusl* før de ber eller tar i Koranen, og dra på pilegrimsreise om helse og økonomi tillater det. I tillegg har kvinner muligheten til å be i moskéen, men det er frivillig (Ibid., s. 272). Mødre trekkes særlig frem som mennesker som er høyt ansett og respektert i islam (Ibid., s. 286).

En tilnærmet motsatt tendens er mulig å skimte fra et imamperspektiv, hvor de tingene imamen *ikke* kan eller har autoritet til, understrekes. Eksempelvis kan sjiamuslimenes imam, til tross for sin status som ufeilbarlig og fri fra synd, «ikke sidestilles med profeten Muhammed», og derfor heller ikke «si eller gjøre noe som går imot det Muhammed har sagt eller gjort» (Wiik & Waale, 2016, s. 280).

I tillegg viser lærebokteksten iblant tendenser til en svak, underliggende kristennormativ diskurs. I tillegg til at vi kan lese om at feiringen av *id al-fitr* «i Norge [...] kan sammenliknes med julefeiringen» (Wiik & Waale, 2016, s. 268), finner vi også en referanse til den kristne bibelen i forbindelse med Koranen, som er «[...] delt inn i 114 kapitler, eller surer, og er i omfang lik Det nye testamente» (Ibid., s. 276). Kristendommen brukes (sammen med jødedommen) også som referanse i forbindelse med menneskesynet i islam, hvor vi kan lese at islam skiller seg fra kristendom og jødedom ved at «[...] mennesket er ikke skapt i Guds bilde slik det er i jødedom og kristendom» (Ibid., s. 285).

### **4.3 Læreboken som sosial struktur**

Ved å ha gjort en analyse av lærebokteksten både fra et tekstlig og et kontekstlig perspektiv, er det rom og muligheter for å se på relasjonen mellom disse – og i utstrakt betydning også peke på de overordnede samfunnsmessige forhold og strukturer som kommer til uttrykk gjennom samspillet mellom tekst og kontekst. Den videre analysen vil bygge på et utvalg av elementer analysen hittil har avdekket. Det tas utgangspunkt i Saids kritiske og overordnede forståelse av orientalismetradisjonen som et maktuttrykk gjennom dens forenklinger og forestillinger om Orienten som alt Europa ikke er eller ønsker å være, og struktureres ut ifra hans begreper manifest og latent orientalisme. Postkoloniale, populærkulturelle og religionsdidaktiske perspektiver vil bidra til å sette funnene i en ytterligere kontekst, og slik kunne gi en klarere forståelse av hvordan islam fremstilles i læreverket.

#### *4.3.1 Manifest orientalisme*

Med bakgrunn i Saids forståelse av manifest orientalisme som de håndfaste og uttrykte synspunkter om Orientens samfunn, språk, litteratur, historie og sosiologi som eksisterer i fagtradisjonen, er det mulig å peke på manifeste orientalske elementer også i KRLE-boka (Said, 2004; Ruud, 2017). I analysens første nivå, om læreboken som sosial begivenhet, ble blant

annet læreboktekstens intertekstualitet tematisert. En teksts intertekstualitet sier noe om tekstens relasjon til andre tekster, og kan fungere både underbyggende og problematiserende (Skrede, 2017). I lærebokens islamkapittel er intertekstualiteten eksplisitt, med tydelige referanser til både Koranen og hadith. Koranen og hadith er sentrale tekster i den islamske fagtradisjonen, og med sin status som sentrale, religiøse skrifter bidrar referansene dit til å legitimere både kunnskapsinnholdet som sådan, men også med å gi et manifest-orientalsk perspektiv på religionen. På samme måte bidrar også analysen av tekstens modalitet med å underbygge eksempelvis aspekter ved forholdet mellom menneske og Gud, med et tilsvarende fokus på Gud som den absolutte enhet og Guds vilje som det som finnes i de islamske, religiøse tekstene.

En manifest orientalisme kommer også til uttrykk gjennom lærebokens aktive bruk av religionsspesifikke begreper. Bruken av relevante fremmedord og uttrykk som er knyttet spesielt til islam bidrar med et innblikk i språktradisjoner tilhørende deler av det som i orientalismen omtales som Orienten. På denne måten både ivaretar, underbygger og viderefører læreboken aspekter ved den håndfaste, uttrykte kunnskapen om islam som er nedfelt i fagtradisjonen gjennom litteratur og språk, og åpner verden til et islamsk kunnskapsunivers slik læreboken er ment å gjøre (Said, 2004; Selander, 2003).

Det religionsspesifikke tematiseres også gjennom sentrale prinsipper for islamsk livsførsel, blant annet omskjæring og synet på likekjønnede ekteskap. Analysen av modalitet avdekket at vi, blant fødselsritualene, finner *omskjæring*, heller enn *å omskjære*, og at dette er noe som *bør* gjøres så snart som mulig etter fødsel. Ritualet omtales med andre ord som et passivt konsept, heller enn noe en aktivt gjør, og som noe som er anbefalt, men ikke pålagt. En tilsvarende form for passivering finner vi i synet på likekjønnede ekteskap, hvor det heter at «innenfor islam aksepteres ikke likekjønnede ekteskap» (Wiik & Waale, 2016, s. 288). Her stilles ikke islam som religion ansvarlig for å være imot homofile ekteskap, men ansvaret plasseres et eller annet tilsynelatende udefinerbart sted innenfor islam. Med andre ord omtales både omskjæring og synet på likesinnede ekteskap uten helt den samme tyngde som andre, religionsspesifikke aspekter og konsepter – til tross for at begge er blant de håndfaste, uttrykte konseptene i en islamsk fagtradisjon. Tematikken kan karakteriseres som religionsspesifikk praksis som er nedfelt i fagtradisjonen, men behandles som verdisyn og handlinger islam, i en norsk kontekst, ikke helt kan stå inne for. En slik forståelse kan, i tråd med Suids betraktninger og medielogikken, vitne om en orientalsk mentalitet – «om forhold vi ikke har og ikke vil akseptere i Europa» (Ruud, 2017, s. 67-68) og som et verdisyn i opposisjon med «det norske» (Døving & Kraft, 2013).

#### 4.3.2 Latent orientalisme

Selv om analysen hittil, med bakgrunn i det religionsspesifikke ved læreboktekstens stil og intertekstualitet, og mer konkret gjennom språk, ordvalg og henvisninger til Koranen og hadith, har synliggjort elementer av manifest orientalisme, er det også mulig å skimte tendenser som tilhører den latente forståelsen av orientalismebegrepet – forankret i skjulte ideer og forestillinger fra populærkulturen. I det følgende vil jeg tematisere og diskutere aktuelle analysefunn fra lærebokteksten som kan være fargelagt av nettopp den latente orientalismen, med utgangspunkt i Saids forståelse av orientalismetradisjonen som en forenkling, samt tilfeller hvor lærebokteksten fungerer som et motvekt til de populærkulturelle tendensene.

Med sine 153 timer fordelt på tre år er KRLE-faget et forholdsvis lite fag (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som en følge av fagets begrensede omfang, er det også begrenset hvor mye tid en kan vie hvert faglige tema og hvor dyptgående undervisningen kan være – og også lærebokforfatterne tvinges til å velge perspektiv som skal prege deres sammenfatning av faget. Said (2004) mener at enhver fremstilling er forankret i fremstillers språk, kultur, institusjoner og politiske atmosfære, og har kritisert orientalismeforskningen for å tegne et forenklet bilde av Orienten og orientaleren i en europeisk målestokk. Et tydelig eksempel på fremstillinger forankret i fremstillers språk og kultur, er de kristennormative tendensene som kommer til uttrykk gjennom læreboktekstens parallelldragninger mot den kristne julefeiringen og Det nye testamente i den kristne Bibelen. I disse tilfellene forklares det som er tilsynelatende ukjent og annerledes gjennom kristne konsepter og begreper – og kristendommen gjøres både til forståelsesverktøy og til norm. På den ene siden vil dette kunne gi elevene knagger å henge begrepene på, men det vil samtidig gjøre at deres forståelse av en av islams respektive hellige tekster eller feiring av den særegne høytiden *id al-fitr* farges av en annen religion – heller enn å ivareta og understreke islams særegenhet og status som selvstendig religiøs tradisjon. Sett fra et styringsdokumentslig perspektiv kan det også stilles spørsmål ved hvorvidt slike tendenser er i tråd med den lovfestede tilnærmingen til undervisning i KRLE-faget, og om en slik behandling av religionen virkelig medfører den kvalitative likebehandlingen en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning krever (opplæringsloven, 1998, § 2-4; Andreassen, 2016).

Med bakgrunn i Andreassens (2016) forståelse av prinsippene objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning som saklig, utforskende og mangfoldfremmende, kan det også stilles spørsmål ved læreboktekstens fremstilling av muslimer. Til tross for enkelte forekomster av nyanserende begreper og setninger som «de fleste», «mange» og «noen», preges store deler av læreboktekstens språk av fremstillingen av muslimer som en enhetlig gruppe, heller enn en mangfoldig, individualistisk variasjon. Her underbygges konseptet Døving og Kraft (2013, s.

127) omtaler som etnifisering; en forståelse av at muslimer, uavhengige av opprinnelsesland, deler en felles kultur. Dette kommer særlig til uttrykk gjennom modalitetsanalysen, hvor «muslimer» utgjør den hyppigste aktøren, og særlig de rituelle og praktiske aspektene ved islam beskrives hovedsakelig som noe som *skal* eller *må* gjennomføres, gjerne på bestemte måter. I de tilfeller hvor entallsformen benyttes, tegnes et bilde av den nærmest ideelle muslimen, heller enn den gjennomsnittlige, moderne, europeiske representanten. Enhver fremstilling krever en representasjon, og vinklingen som velges vil kunne påvirke mottakernes forståelsesrammer (Said, 2004). Ved å presentere islams religiøse tro og praksis gjennom idealreligionen gis elevene et innblikk i selve kjernen i islam, og de aspekter ved religionen som tradisjonelt og historisk sett har spilt en sentral rolle – helt i tråd med fagplanens fokus på særpreg i tro og livstolkning, tekster og historie (Utdanningsdirektoratet, 2015). Samtidig kan det medføre en form for fremmedgjøring både for muslimske og ikke-muslimske elever i skolen: Muslimske elever kjenner ikke nødvendigvis igjen bildet som tegnes av sin egen religion, og ikke-muslimske elever får presentert en religion som kan oppfattes som ytterligere mer fjernt fra deres verdier og praksiser, og som videre vil kunne generaliseres, overføres og aktiveres i møte med muslimer i nærsamfunnet. Kombinert med læreboksjangerens epistemiske fremtoning og forståelsen av lærebokens rolle som styrende for undervisningen, som en samling av grunnleggende og viktig kunnskap og som grunnlag for felles referanserammer, er ikke dette et utenkelig scenario (Andreassen, 2016; Selander, 2003).

Samtidig presenteres også perspektiver som fungerer formildende på omstridte aspekter ved islamsk praksis, som en motvekt til de forenklinger, generaliseringer og stereotypifiseringer som illuderes i media. Der filmindustrien tegner et bilde av muslimer generelt som «[...] stort sett skurker, terrorister eller i det minste sterkt fundamentalistiske» (Endsjø & Lied, 2011, s. 107), vektlegger lærebokteksten viktigheten av medmenneskelighet, nestekjærlighet og generelt det å være et godt menneske. Der mediene tegner et bilde av den muslimske kvinnen som undertrykket, underbygger KRLE-boka heller kvinnens status som jevnbyrdig og autonom, som høyt ansett og respektert og med tilsvarende plikter og muligheter som mannen. Der media fremstiller imamen som en uoverstyrbar religiøs myndighet og autoritet, ansvarlig for samtlige muslimers holdninger og handlinger og med særlig fokus på konflikt, kriminalitet og angivelig samfunnstruende islamiseringsprosesser, understreker lærebokteksten imamens begrensninger og fokuserer på hva imamen *ikke* har autoritet til – hovedsakelig med bakgrunn i Muhammeds liv og virke gjennom hadith, og i utstrakt betydning i vektleggingen av medmenneskelighets- og nestekjærlighetsperspektivet (Døving & Kraft, 2013; Wiik & Waale, 2016). Dette, kombinert med at eksempelvis hijab og sharia, som jo er hyppige objekter for diskusjon og kritikk i mediene, ikke tematiseres i læreboken overhode – kan forstås på to ulike måter: På den

ene siden kan dette vitne om en mindre grad av fordomsfullhet enn det som preger mediene, og at lærebokforfatterne ønsker å sette fokus på andre aspekter ved islam enn det som ofte trekkes frem som negativt ved islam av mediene, at dette ikke er det viktigste ved islam. Samtidig ville en tematisering av nettopp slike omstridte temaer i en lærebok, med dens epistemiske autoritet og sentrale rolle for danning av referanserammer og som inngang til kunnskapsuniverset, være en god arena for å problematisere og tilføre nye perspektiver også til disse aspektene ved islam – helt i tråd med det kritiske og mangfoldige tilnærmingen opplæringslovens § 2-4 skisserer. Sett i lys av læreboktekstens behandling av omskjæring og likekjønnede ekteskap, kan tendensen også vitne om en form for konfliktskyhet, et ønske om å unngå kontrovers. Er valget tatt basert på en slik konfliktskyhet, vil det igjen kunne stilles spørsmål ved grad av samsvar med opplæringslovens hentydning om et fag som skal behandle religioner objektivt, kritisk og pluralistisk, og i det hele tatt ønsket om å presentere islam på en saklig og kvalitativt rettferdig måte (1998, § 2-4). Uavhengig av forståelsen av tendensen, er det allikevel naturlig å anta at lærebokforfatterne, bevisst eller ubevisst, har latt seg påvirke av de forestillingene som lever i populærkulturen – og tilbyr en fremstilling av islam som også er nedfelt i eget språk, kultur, institusjoner og politiske atmosfære gjennom et tidvis forenklet, homogent og selektivt annengjøringsperspektiv på religionen (Said, 2004, s. 297).

## 5 Oppsummering og konklusjon

### 5.1 Fremstillingen av islam i et læreverk på ungdomstrinnet

Analysen av lærebokteksten på tekstuel nivå, som sosial begivenhet og på et kontekstuel nivå, som sosial praksis, har hjulpet med å synliggjøre hvordan fremstillingen av islam er tydelig forankret i lærebokforfatterens vestlige kultur, og kunnskapen som produseres og deretter presenteres i KRLE-boka 8-10 vil være et resultat av de økonomiske, politiske og kulturelle strukturer som preger det vestlige, og mer konkret det skandinaviske og det norske samfunnet – med Norge som målestokk (Ruud, 2017, s. 9-10; Said, 2004). Som utenforstående til en islamsk livsførsel og alt det medfører både på praktisk og åndelig nivå, er det naturlig at lærebokforfatterne støtter seg på det håndgripelige og uttrykte, det *manifeste*, som Koranen og hadith – og legger denne intertekstualiteten til grunn for flere faglige redegjørelser av islamsk tro og praksis. På samme måte fungerer læreboktekstens religionsspesifikke begrepsbruk som en ivaretagelse av islams særpreg, med fokus på nettopp det som finnes i fagtradisjonen, den manifeste orientalismekunnskapen. Den vage behandlingen av temaene omskjæring og likekjønnede ekteskap, vitner imidlertid om at fremstillingen av islam og dets særpreg allikevel ikke, i tråd med Ruuds betraktninger om kunnskapsproduksjon, har unngått å la seg farge av de

skjulte, løse idéene og forestillingene som preger mediene og populærkulturen – og det er med andre ord også mulig å peke på latente orientalistetendenser i lærebokteksten (Said, 2004; Ruud, 2017). Gjennom presentasjonen av en ideell religiøs praksis, homogenitet og kristennormative tendenser, fremstilles aspekter ved islam i tråd med Saids forståelse av orientalismen som generiske forenklinger og som Vestens negative speilbilde i en europeisk målestokk, og det er med andre ord mulig å peke på konkrete postkoloniale tendenser (Said, 2004). Samtidig tar KRLE-boka også tidvis de populærkulturelle forestillingene til motmæle, og bidrar med å nedtone diskurser tilknyttet eksempelvis islams vektlegging av medmenneskelighet, kvinnesyn og imamens rolle (Døving & Kraft, 2013). På samme måte kunne læreboka fint også tematisert, konkretisert og problematisere de sensasjonslystne mediens behandling av eksempelvis hijab, sharia og andre aktuelle aspekter ved islamsk tro og praksis, men dette har tilsynelatende måttet vike. Spørsmålet om hvorvidt funnene og formuleringene er et resultat av fagplanens tematiske og tidsmessige rammer, lærebokforfatterens egne verdisyn eller andre, interne eller eksterne faktorer, er imidlertid utenfor denne oppgavens myndighet å besvare.

Bevisste eller ubevisste formuleringer – de sier uansett noe om bakenforliggende holdninger og verdier, og det er tydelig at postkolonialismen har satt sitt preg på *KRLE-boka 8-10*. Lærebokteksten oppleves nærmest som i en draging mellom to leire; på den ene siden med et ønske om å gjøre en saklig, rettferdig og representativ fremstilling av islam og dets særpreg som trosser generaliseringer og stereotyperinger vi daglig møter i populærkulturen – og samtidig med et iboende ønske om å ivareta og verne om det som er karakteristisk for en livsførsel i det liberale, sekulariserte og likestilte Norge, ved å ikke helt anerkjenne de ritualer og praksiser som kan forstås som kolliderende med det tradisjonelle «norske verdisynet». Til tross for at *KRLE-boka 8-10* har gjort gode grep for å underbygge og ivareta den islamske særegenheten og det islamske mangfoldet, er det også rom for forbedring dersom idealet er et ufeilbarlig hjelpemiddel for en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning. Dog, med bakgrunn i Ruud (2017, s. 9-10), vil det ikke være mer hensiktsmessig å gjøre elevene bevisste på de historiske, politiske og kulturelle forholdene som påvirker fortolkningsrammer, kunnskap og kunnskapsproduksjon, heller enn å strebe etter ufeilbarlige hjelpemidler?

Som lærebok skapt i Norge, for elever i norsk skole, er det både forståelig og naturlig at lærebokteksten, slik Said kritiserer orientalistene, er forankret nettopp i det norske språk, en norsk kultur, norske institusjoner og den norske politiske atmosfæren (2004, s. 297). Det følgende spørsmålet blir dermed hva som defineres som «norsk», og hvem som har makten til å gjøre det.

## 5.2 *Veien videre*

Selv om analysen har avdekket interessante funn i læreverket *KRLE-boka 8-10*, vil allikevel mitt bidrag bare være en liten brikke i det store puslespillet. Samtidig er disse små bidragene nettopp brikker i et større puslespill, og avgjørende for å en dag faktisk kunne se hele bildet. Om bildet er hva som defineres som «norsk» og hvem som har makten til å gjøre det, eller noe annet, mindre komplekst, er imidlertid ikke mulig å vite her og nå. Uansett tror og håper jeg at mine funn vil kunne gi nyttig innsikt i hvordan islam fremstilles innenfor læreboksjangeren, og kan tilby en ytterligere forståelse på området.

At denne undersøkelsen har tatt for seg elevboken i ett læreverk i KRLE på ungdomstrinnet, åpner for en rekke aktuelle mulige vinklinger for ytterligere undersøkelser. Først om fremst vil det være interessant å gjøre en helhetlig undersøkelse som inkluderer KRLE-bokas lærerveiledning og nettressurser, og utforske hvorvidt disse tilfører andre perspektiver og vinklinger, eller om tendensene er de samme også der. Det vil også være interessant å utvide datamaterialet og få et sammenligningsgrunnlag – eksempelvis ved å gjøre en tilsvarende undersøkelse om islam i tilsvarende lærebøker, eller ved å studere KRLE-boka 8-10s behandling av andre religioner. Brukes eksempelvis islamske, jødiske, hinduistiske eller buddhistiske begreper til å forklare særkristne religiøse konsepter? Fra et postkolonialistisk perspektiv er det fristende å tenke at det ikke er tilfelle, men igjen er det postkoloniale perspektivet bare ett av flere mulige teoretiske tilnærminger til lærebokteksten og dens kunnskapsinnhold. Selv om dette prosjektet har avdekket nettopp *postkoloniale* tendenser i lærebokteksten, vil det også være interessant å gjøre tilsvarende undersøkelser med samme tekstgrunnlag, men fra andre teoretiske perspektiver.

Samtidig er en ny læreplan på trappene, og med den følger også nye fokusområder og nye arbeidsmetoder. Med et samfunn i stadig utvikling, er det ikke nødvendigvis slik at funnene gjort i dette prosjektet vil være like relevante i fremtiden, men heller må forstås som et innblikk i det norske samfunnets trender og tendenser 10-15 år inn i det 21. århundret. På et senere tidspunkt vil det kanskje kunne være interessant å gjøre en sammenligning også med utgangspunkt i samtidens lærebøker, for å se på hvordan fremstillingen eventuelt har endret seg – i den grad læreboken fortsatt står like støtt i skolen i et stadig mer digitalisert samfunn.

# Litteratur

- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. & Kraft, S.-E. (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Endsjø, D. Ø. & Lied, L. I. (2011). *Det folk vil ha: Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2011). Hva er kritisk diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa. Innføring i praktisk presseanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ruud, A. E. (2017). *Langtvekkistan: Grunnlagsproblemer i studier av Asia og Afrika*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Said, E. & Aabakken, A. (2004). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.
- Selander, S. (2003). «Pedagogiska tekster och andra artefakter før kunskap och kommunikation. En översikt över läromedel – perspektiv och forskning». I *Läromedel – specifikt*. SOU 15/2003.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>
- Wiik, P., & Waale, R. (2016). *KRLE-boka: 8-10*. Oslo: Cappelen Damm.



