Bokmeldinger

Bengt-Ove Andreassen, James R. Lewis (red.)
Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies
Sheffield: Equinox (2014) 265 sider

James R. Lewis, Bengt-Ove Andreassen, Suzanne Anett
Thobro (red.) *Textbook Violence*
Sheffield: Equinox (2017) 223 sider

Anmeldt av Geir Winje,

dosent i religionsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: Geir.Winje@usn.no

Textbook Gods og *Textbook Violence* er to antologier om religionslærebøker av ymse slag rundt om i verden, begge med redaktører fra Universitetet i Tromsø. Begge inneholder analyser og andre innspill, den første om lærebøkers håndtering av religion generelt så vel som spesielt, den andre om religion generelt og religionsrelaterte konflikter spesielt.

Lærebøker er en underlig sjanger, den mest leste og minst omtalte. Bengt-Ove Andreassen peker i innledningskapittelet til *Textbook Gods* på den makten som kan knyttes til lærebøkene, blant annet fordi de er skrevet for en undervisnings-situasjon der den ene *vet* og den andre skal lære. Denne typen bøker er gode på å forsterke asymmetri. Lærebøkene presenterer «det viktigste» man må vite om en religion. Dermed *blir* det slik, selv om det ikke nødvendigvis *er* slik.

Lærebøkernes definisjonsmakt er et gjennomgående tema i de to antologiene, et tema som er både nødvendig og interessant. Jeg savner imidlertid et kritisk blikk på antologienes eget prosjekt. Det kan bidra til å forsterke forestillingen om et kunnskapshierarki med professorene på toppen, elevene på bunnen og skolelærerne i midten. Carole N. Cusacks artikkel om lærebøkers representasjoner av australske urinnvåneres religioner, slutter for eksempel slik (s. 130):

The text books reviewed in this chapter convey the portrayal of Aboriginal religion quite successfully, in that there are very few factual errors though there are variations in interpretation, yet the authors all accept that it is an exceptional case, not to be treated in the same way as the «named» religions (Judaism, Christianity, Buddhism and so on) but a methodological curiosity and as an exotic and 'other' element of the religious landscape of Australia.

Selv om forfatteren avslører *othering* og ser hvordan verdensreligionsmodellen vanskeliggjør en sakssvarende behandling, markerer hun også at hun *vet* mest: «There are very few factual errors (...)»

Et beslektet tema tas opp i James Lewis' bidrag: «Stones and Bones: Indigenous African Religions and the 'Evolution' of World Religions». Her ser han på bøker

som fremdeles er i bruk og som fremdeles fører et språk som plasserer folk og religionene deres på et høyt eller lavt utviklingstrinn.

Ellers tar de tretten bidragene i *Textbook Gods* for seg både svenske, danske, engelske, kanadiske og japanske lærebøker. Mange av dem er interessante, noen også svært relevante for norske lesere. Blant dem er Katharina Franks artikkel «Bad Religions and Good Religions», som blant annet viser hvordan en sveitsisk lærebok influeres av stereotypier: Hinduismen er den eksotiske religionen fra Østen, buddhismen er den fredelige religionen osv. Slik er det også i norske lærebøker, selv om vi på grunn av KRLs 25 år lange historie faktisk ikke er de verste i klassen. Vi ser gjerne til England, men etter mitt syn kan like gjerne England se til oss (men jeg mener ikke dermed at vi på noen måte er i mål). Det er for øvrig to analyser av engelske lærebøker i denne antologien: Barbara Wintersgills' litt oppramsende artikkel redegjør for en læremiddelundersøkelse, og Mary Hayward skriver om bilder og materielle uttrykk som pedagogiske ressurser i en artikkel jeg fikk mer ut av.

To av artiklene i *Textbook Gods* tar for seg norske bøker. Bengt-Ove Andreassen undersøker bruk og betydning av begrepet «religion» i fagdidaktikkbøker for lærerutdanningene, og finner at det utelukkende brukes positivt. Han avslutter slik (s.194):

The two textbooks in the didactics of religion which I have focused on here [dvs Afidal m.fl. (2. utg. 2001): Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk. Universitetsforlaget og Sødal m.fl. (4. utg. 2009): Religions- og livssynsdidaktikk, Høyskoleforlaget] and which represent the authoritative, official understanding of religion, are in fact out of step with the official curriculum for public education. They are still put forward and presented as relevant, which is possible because of the vague and empathetic conceptualization of religion (...)

Jeg må si meg enig i denne kritikken. Bøkene fra 90-tallet kan godt erstattes nå – eller de kan nyskrives i samsvar med de rammene som gjelder. På den annen side har jeg problemer med å kjøpe påstanden om at disse bøkene representerer en autoritativ og offisiell religionsforståelse. Det er tvert imot mange bøker og mange forståelser på markedet. Jeg er en av forfatterne i Sødals bok, og den rommer i hvert fall flere forståelser av eller syn på religion. Vi skrev som vi ville, null kontroll fra det offentlige, og boka ble ganske flerstemt, noe jeg liker godt. Didaktikkbøkene i KRLE spriker i mange retninger, og de er preget av situasjonen på utgivelsestidspunktet. Jeg ber alltid studentene mine om å lese flere av disse bøkene, lese dem kritisk, og legge merke til hvor forskjellige de er. Lærere bør oppøve evnen til lærebokkritikk så vel som fagdidaktikkkritikk, samt evnen til å unngå autoritative forståelser.

Suzanne Anett Thobro har levert en artikkel om bruken av kart. Litt på samme

måte som diagrammer og statistiske oversikter, ja, illustrasjoner i det hele tatt, kan de leses som en egen type tekster. De kan utvide eller utdype, noen ganger også motsi, den verbale teksten. Hun har gått igjennom kartene i 50(!) religionslærebøker for gymnaset og videregående skole, fra Ludin Jansens religionshistorie fra 1941 og fram til i dag. De som tror at et kart er et kart, bør lese denne artikkelen, som blant annet skumper borti verdensreligionsproblematikken. Kartene lever sine egne abstrakte liv og kan ofte synes å inngå i en annen diskurs enn brødteksten.

Som tittelen antyder, fokuserer *Textbook Violence* på hvordan lærebøker håndterer vold og konflikter i tilknytning til religion. Denne boka er mer stringent enn *Textbook Gods*. Er du interessert i tematikken, er *alle* bidragene interessante her. Om vi regner med Lewis, er seks av de elleve bidragene levert av norske forskere.

Kai Arne Nyborg gjør en systematisk gjennomgang av hvordan buddhisme presenteres i noen norske og australske bøker for videregående. Han finner at den forsøksvis forklares med utgangspunkt i en kristen forståelse og ved hjelp av et kristent vokabular, noe Nyborg karakteriserer som «symbolsk vold».

Torjer A. Olsen ser nærmere på hvordan lærebøker i historie og religion/etikk håndterer to sentrale hendelser fra samisk historie i Norge. Den ene beskrives gjerne som «kristningen av samene», men begrepet *kolonisering* treffer mye bedre. Den andre hendelsen er Kautokeino-opprøret, som best kan forstås som en konsekvens av koloniseringen.

Sissel Undheim ser på bildebruk i lærebøker fra 1997 og (nesten) fram til i dag, med en særlig oppmerksomhet på islam. Mange av de første lærebøkene unngikk å illustrere fagstoff om islam med figurativ kunst, kanskje for å være på den sikre siden. Nå håndteres heldigvis dette mer nyansert, og både muslimske og andre elever kan få et innblikk i islams indre mangfold på det estetiske feltet.

Undheim skriver om «to generasjoner» lærebøker i et fag som har gjennomgått flere endringer enn de fleste. Jeg tenker det er vel så sakssvarende å operere med *tre*. Da forfatterne til de første KRL-bøkene hadde levert manus, overtok forlagenes bilderedaktører. De fant bilder som var fine og spennende, men de forholdt seg i liten grad til religionenes estetiske føringer. De så ikke bildene som tekster. Den første generasjonen kjennetegnes derfor av vilkårlighet. Den neste generasjonen overholdt bildeforbudet ganske grundig. Det var neppe uten betydning for forlag og forfattere at karikaturstriden blusset opp da. Media nyanserte i begynnelsen ikke mellom bilder og blasfemi.

Men dette er ikke så viktig. Det viktige er at artikkelen er god.

Et interessant trekk ved de to bøkene er omslagene. *Textbook Gods* er inspirert av tegneserier og politiske plakater. En knyttneve som holder et lyn, kan referere til både Tor og Jahve. *Textbook Violence* har et helt hvitt omslag med store, knall rosa bokstaver som minner meg om godteri med altfor mange kunstige smaks-

tilsetninger. Bokstavene er litt for store for omslaget. De to omslagene har lite til felles, bortsett fra at begge synes inspirert av 1960-talls Pop Art, og begge bryter med de typiske omslagene til akademiske utgivelser. De ser nesten litt useriøse ut. Jeg liker dem.

Else Marie Halvorsen
Kulturarven i skolen. Felleskultur og elevmangfold
Universitetsforlaget 2017 (205 sider).

Anmeldt av Halldis Breidlid og Geir Winje

HALLDIS BREIDLID, *dosent i religion, livssyn og etikk, OsloMet. E-post: halldis@oslomet.no*
GEIR WINJE, *dosent i religionsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: Geir.Winje@usn.no*

Else Marie Halvorsen har skrevet en bok om «kulturarven», et begrep som forstås og brukes på svært mange måter. Forfatteren presenterer de skolepolitiske syn på kulturarvens plass i skolen gjennom de siste 50 år. Dette gjør boka til en solid ressurs for kunnskap om endring i oppfatning av kulturarvens betydning – over et relativt langt tidsspenn.

Boka er delt i tre: I del 1 svarer Halvorsen på de grunnleggende spørsmålene: «Hvilken kulturarv skal skolen overføre, og hvorfor?» I del 2, «Den personlige kulturarv», går hun inn på individnivå og tar for seg både elevenes («arvtakernes») kultur og lærernes («kulturbærernes») kultur. I del 3 tar forfatteren med seg leseren inn i klasserommet for å se nærmere på «Pedagogiske utfordringer i valg av innhold og læringsformer».

Den første delen legger på mange måter premissene for de to andre. Svaret hun gir her («Hvilken kulturarv osv. ...»), bygger hun særlig på tre grupper av dokumenter: 1) Styringsdokumenter, der hun blant annet skjelner mellom individrelaterte og samfunnsrelaterte begrunnelser; kulturarvens status i L97 versus i LK06; kultur som noe man er *i* eller noe man *har*, og andre nyanseringer, 2) læreplaner for KRLE-faget i ulike tapninger, som kaster lys over de kristne og humanistiske delene av arven og 3) læreplaner for norsk, musikk og kunst og håndverk, som kaster lys over den estetiske dimensjonen. Dette er grundig og systematisk gjort.

Boka er inntatt mange ulike fagfelt og temaer. Vi har valgt ut noen få temaer som vi vil stille spørsmål ved. I en anmeldelse av Halvorsens bok skriver Finn Rudolf Hjørdemaal om «... spennet mellom sterkt kulturkonserverende læreplanløsninger og tradisjonsfornektende og sterkt radikale alternativ», og hevder at «Halvorsens tilnærming er ingen av delene». Vi er ikke helt enig med ham i det. Vi synes nok forfatteren fremstår som en av «kulturarvens venner» og dermed som «kulturkonserverende», uten at det nødvendigvis skal forstås negativt.

Det som er negativt, eller i hvert *problematiske*, er når kulturarven i form av «vår» kultur settes opp imot «andres» kulturer, og når «vår» kulturarv vurderes som mer relevant eller kvalitativt bedre enn andres. I Norge har begrepet «kulturarv» vært brukt til å merke «oss» som *forskjellige* fra «de andre» – altså som ammunisjon i en *annengjørings*-prosess. Et problem med selve kulturarv-retorikken er jo at den

opprettholder, kanskje til og med forsterker, et skille mellom «vi» som kjenner «vår» kulturarv, og «de» som ikke gjør det.

Annengjøringen blir ekstra virkningsfull når den også kobles opp mot *verdier*. Dette siste er tydelig i *Generell del* av læreplanen (som har vært gjeldende fra L97 og fram til 2020, når Overordnet del av fagfornyelsen skal gjøres gjeldende), ikke minst i kapitlet «Det meningssøkende mennesket», under avsnittet «Kulturarv og identitet» der det konstateres (våre uthevinger):

Skolen har fått mange elever fra grupper som i vårt land utgjør språklige og kulturelle minoriteter. Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves (s. 10)

Halvorsen følger disse visjonene fra *Generell del* når hun i avslutningen av del 1, i kapitlet «Felleskultur og elevmangfold», drøfter ulike problemstillinger knyttet til «kulturarven» i en mangfoldig skole. På side 80 skriver hun (våre uthevinger):

*I vår tid øker tilstrømmingen til Norge fra **fremmede kulturer**, der barna skal integreres i norsk skole og få en opplæring sammen med **etnisk norske barn**. Den situasjonen reiser to parallelle problemstillinger, nødvendigheten av å ta vare på **verdier vi i vårt samfunn vil beholde**, og åpenhet og respekt for dem som er **annerledes** (våre uthevinger).*

Frykten for at «verdier vi i vårt samfunn vil beholde», er truet av innvandrere fra fremmede kulturer, er en diskurs som ikke minst sosialantropologen Marianne Gullestad har problematisert. Hun hevder at en slik likhetstankegang i møte med innvandrere kun baserer seg på en *forestilt likhet* («imagined sameness») (se Gullestad, 2002. *Det norske sett med nye øyne*). Majoritetssamfunnets likhetsstrategier i møte med «innvandrere» bidrar til å konstituere samfunnsmajoriteten («oss») og vedlikeholde et fellesskap som er basert på forestilt likhet. «Vi» bruker dermed «dem» til å vedlikeholde forestillingen om «vårt nasjonale fellesskap», gjerne basert på etnisk norsk tilhørighet. Når den etniske nasjonen i tillegg ses som et *moralsk fellesskap*, er det nødvendig å mobilisere en metabevissthet om denne konstruerte idéen om et nasjonalt, moralsk fellesskap.

En slik metabevissthet er ikke til stede i *Generell del* – og beklageligvis ligger Halvorsens formulering på s. 80 tett opp til ordlyden i dette styringsdokumentet. En rimelig tolkning av Halvorsens utsagn er at trusselen mot «verdier vi i vårt samfunn vil beholde» kommer fra de med «fremmede kulturer» og dem som er «annerledes». Slike formuleringer glir inn i en annengjørende diskurs, der verdier forstås som noe som er uløselig og eksklusivt knyttet til «folk» og «kulturer» – og implisitt også til «religioner». Erfaring og forskning viser at man ikke automatisk kan utlede bestemte og eksklusive verdier fra en kultur eller en religion, og vi finner

mange av de samme verdiene i ulike kulturer og religioner (se for eks. Breidlid 2017. «Kulturarv og verdier i skolen» i Winje (red.) *Grunnleggende felles verdier?*). Etnografisk forskning understreker dessuten at individers *verdivalg* i praksis skjer på tvers av religion, kultur og etnisitet (se for eksempel Jackson 2004. *Rethinking Religious Education and Plurality*; Østberg 2003. *Muslim i Norge*).

Er for øvrig «etnisk norske barn» (se sitatet over) nødvendigvis gode forsvarere av «samfunnets verdier»? Og: er disse verdiene helt opplagte? Halvorsen skriver om «Den kristne og humanistiske arv» (s. 81). Er «den kristne arv» og «kristne verdier» entydige? Er «den humanistiske arv» og «humanistiske verdier» entydige? Og er kristen arv og verdier alltid samsvarende med humanistisk arv og verdier? Vi savner noe mer problematisering av disse temaene.

En årsak til at vi skriver denne bokmeldingen, er at boka tar for seg noe av det viktigste innenfor norsk skoleideologi. Hvordan vi forstår kulturarven – ikke bare som musikk, kunst og litteratur, men som *konstruksjon* – er avgjørende blant annet for hvordan vi forstår inkludering og andre viktige ting. Og Halvorsens bok er et viktig bidrag i denne debatten.

Linda Vikdahl (2018): *Det kommer inte på tal. En studie om religiös och kulturell mångfald i grundskolan.*

Skellefteå: Artos Academic.

Anmeldt av Geir Skeie,

professor i religionsdidaktikk ved UiS. E-post: geir.skeie@uis.no

Finnes religion i svensk grunnskole?

Linda Vikdahl arbeider ved Södertörn Högskola i Stockholm og har tidligere disputert i religionsvitenskap med vekt på religionspsykologi. Hennes avhandling tok opp hvordan personer med utviklingsforstyrrelser opplevde delaktighet i Svenska kyrkan. Denne boka går inn i skolens verden og er bygget på fokus-gruppeintervjuer med til sammen 40 elever i tredje, sjuende og niende klasse i flerkulturelle skoler. Bakteppet er prosjektet CARDIPS som undersøkte verdier og livssyn hos elever i denne aldersgruppen i tre land omkring Østersjøen, men boka står fint på egne bein. Innfallsvinkelen er hvilken plass religion har i det svenske samfunnet, noe som leder til en diskusjon av religionsbegrepet. Dette er knyttet til de funn som Vikdahl gjorde gjennom sine intervjuer, hvor forestillinger om religion veves sammen med elementer fra kultur og etnisitet, samtidig som dette foregår i en dominerende sekulær kontekst. Som en av elevinformantene sier:

«Om jag berättar om min kristna tro ... om jag skulle prata med människor som inte är religiösa som jag är, skulle det vara konstigt för dem. Du är inte riktig då, särskilt inte i min ålder. Religion är inte riktigt något du kan diskutera med alla i Sverige» (s 15).

Vikdal gjør rede for tidligere forskning om barns utvikling og sosialisering hvor hun trekker på ulike forskningsstradisjoner, og gjør dessuten rede for sine egne teoretiske perspektiver, som særlig er hentet fra sosialpsykologi og religionsvitenskap. Møtet med elevenes perspektiver reiser spørsmål om religionsbegrepet og om hvilken plass religion har i det svenske samfunnet i dag.

I et kapittel om skolene og religion trekker hun veksler på intervjuer med lærere hvor spørsmål reises om forholdet mellom «friheten till religion och friheten från religion». Vikdahl får fram ulike utfordringer med å balansere mellom didaktiske tilnærminger, læreplankteksten, foreldreinteresser og elevenes perspektiver. I denne sammenheng drøftes juleavslutning i kirken og Luciafeiring i tillegg til situasjonen for elever som selv er religiøse. Her gjør Vikdahl bruk av sosial interaksjonisme i analysen og trekker blant annet inn Goffmans bruk av begrepet «stigma», som også flere norske forskere har gjort (se Høeg (red) *Religion og ungdom*, Universitetsforlaget 2018).

Elevenes erfaringer med religion i skolen, inkludert religionsundervisningen,

inneholder mange sitater, og en hovedtendens i materialet er at majoriteten av de yngre elevene i de aktuelle skolene gir uttrykk for en religiøs identitet. De hadde ofte problemer med å kjenne igjen sin religion i den objektivt orienterte religionsundervisningen, og Vikdal spør om kanskje jevnaldringsmiljøet (også i skolen) er en viktigere kilde til kunnskap om ulike religioner for disse elevene enn religionsundervisningen i skolen. En del av de yngre elevene i Vikdahls materiale hadde ønsket at religionsundervisningen skulle være konfesjonell. De eldre elevene i materialet var tilsynelatende mer positive til religionsundervisningen, men hun tolker dette like mye som et uttrykk for at de ikke var så interessert i faget (s 158). Mange elever i denne aldersgruppen hevder at det ikke var noe problem å vise sin religiøse identitet, men flere forhold pekte i retning av at dette ikke var tilfelle. Vikdahl fikk inntrykk av at de eldre elevene hadde et klarere bilde enn de yngre av «de normer som finns rörande religion i Sverige och på den egna skolan» (s 167) og knytter dette til stadier i sosialisering. Hennes voksne informanter pekte også på at tross ungdommenes tilsynelatende toleranse, var de klar over at det kunne straffe seg å leve ut en religiøs livsstil. Dette tyder på et aldersskille blant elevene, der de yngre er mer positive til religion og religiøst mangfold og de eldre mindre positive.

Vikdahls bok gir et interessant innblikk i deler av den svenske skolevirkeligheten og bilder av barn og unges forhold til religion og religionsundervisning. Samtidig får leseren også kontakt med læreres, skolelederes og foreldres synspunkter. Siden den bygger på egen forskning, er den et viktig tilskudd til litteraturen om religiøst mangfold i den svenske skolen og bidrar til å belyse dette på delvis nye måter. Boka har fått en formidlene form, samtidig som teoretiske perspektiver og tidligere forskning trekkes fram og diskuteres. Den tilgjengelige skrivestilen, de mange sitatene og forfatterens måte å presentere sine tolkninger på inviterer til med-refleksjon.