

# Bokmelding:

*Dybdelæring og fortellingen om en død rotte*

Tone Pernille Østern, Jesper Aagaard Petersen, Alex Strømme, Thomas Dahl, Anna-Lena Østern, Staffan Selander (2019) *Dybde//læring, - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget.

*Anmeldt av Siv Fjelstad, lektor ved Frogn vgs. E-post: siw@viken.no*

Boken presenterer et forskningsprosjekt, og målgruppen er ifølge forlaget, studenter i ulike pedagogiske løp og lærere under videreutdanning. Empiren er hentet fra forskningsprosjektet «200 milliarder og 1». Prosjektet er knyttet til naturfag og religionsfag, der 8. og 9. trinn ved to ungdomsskoler, en lærerutdanning, et teaterhus og Den kulturelle skolesekken deltar. Prosjektet er også kunstfaglig. Skolens egne kunstfag er ikke med, men aktører utenfra bidrar. Navnet på prosjektet er hentet fra forestillingen elevene får oppleve som en del av prosjektet. Ifølge forordet har de seks forskerforfatterne skrevet boken sammen, men noen av kapitlene er ført i pennen av fagansvarlige. Prosjektet er ledet av forsker Tone Pernille Østern, med en bakgrunn som koreograf og lærerutdanner. Det utøvende prosjektteamet teller til sammen seksten aktører (Østern et al. 2019:162).

Sentralt i prosjektet står fortellingen om en rotte og det som skjer med den etter den er død. Temaer som kroppen, døden og etterlivet er sentrale og vil kunne forankres religionsfaglig i kunnskap om ulike religiøse forestillinger og ritualer omkring overgangen fra liv til død, og ikke minst elevens refleksjon til dette etisk og filosofisk. Som lærer i religion og etikk tenkte jeg kapittelet om religionsfaget kunne være mest relevant, men for å forstå metoden og hensikten måtte jeg se hele forskningsprosjektet i sin helhet.

I det første kapittelet skriver forskerne at dybdelæring ifølge Ludvigsen-utvalget er basert på kognitivistisk orientert læringsteori, mens forskerne ønsker å utvikle en læringsteori «som gir rom for følelser, kropp, sanselighet, relasjoner og det å skape» (Østern et al. 2019:16). De beskriver prosjektet som intraagerende, med performativ forskning som metode, forankret i Karen Barads teorier fra 2007. Denne teorien utdypes i bokens andre kapittel. Enkelt forklart vektlegger teorien det flerfaglige, det relasjonelle og det skapende. Innledningsvis forklares hvordan flerfaglighet skiller seg fra tverrfaglighet. Flerfaglighet beskrives som en undervisning som bygger på kompetanser fra flere fag, der fagene sees i sammenheng, der undervisningen kan, men ikke må være et prosjektarbeid som foregår parallelt (Østern et al. 2019:17). Forskerne skriver at «reelt flerfaglig arbeid framtvinger en bredere forståelse av dybdelæring enn det Ludvigsen-utvalget har lagt til

grunn» (Østern et al. 2019:18). Foruten begrunnelser for valg av teori for studien og aktiviteter som blir utviklet i undervisningen, drøfter innledningskapitlene begreper som meningsskaping og læring, og tar i det tredje kapittelet et kritisk blikk på hva dybdelæring kan og bør innebære. I det fjerde kapittelet knyttes læring til sanselighet og dramaturgiske perspektiver, og de forslår dybdelæring knyttet til «sanselig didaktisk design». Dette forklarer de med «undervisernes og elevenes formskapende arbeid med skapende, performativt multimodale, elevaktive, relasjonelle, kroppslige, undersøkende og intra-aktive læringsprosesser der elever – og undervisere – både sanser, tenker, relaterer, engasjerer, utfordres, beveger seg og blir beveget mens de skaper kunnskap og lærer sammen» (Østern et al. 2019:75) Forskerne skaper slik begrepet dybde//læring, i motsetning til en forståelse av dybde som grundigere, der man legger mer vekt på å forstå begreper, analysere, løse problemer og reflektere.

Som lærer synes jeg det er relevant å få oversikt over aktiviteter som elevene deltok i. Foruten forestillingen «200 milliarder og 1» på teaterhuset Avant Garden, deltok de på skolen i et naturfaglig eksperiment knyttet til forråtnelse, filosofiske samtaler knyttet til kroppen og døden, og tre skriveoppgaver i ulike skrivesjangere; en filosofisk, reflekterende tekst, en naturfaglig tekst med logg og refleksjon rundt naturfaglige temaer, og en anmeldelse av forestillingen «200 milliarder og 1». Spørsmålene som elevene møtte var knyttet til liv og død, og kom til å handle om død, forråtnelse og nytt (biologisk) liv. Det femte kapittelet «Naturfag distribuert som meningsskapende mulighet i en flerfaglig praksis» er ført i pennen av Alex Strømme, fagdidaktiker i naturfag ved NTNU. I avsnittet «Naturfaget – å undre seg over den verden vi lever i», skriver han at formålet med faget (K06) er at elevene skal finne svar på «egen eksistens» (Østern et al. 2019:80). Både Strømme og en lærer med religionsfaglig bakgrunn kan konstatere at naturfaget ikke har enerett på forklaringene til dette temaet. Den naturfaglige rapporten om hva som skjer med rotta når de lar den ligge i et akvarium i en garasje i noen uker (Østern et al. 2019:90), gir biologiske svar på hva som skjer etter døden. Det naturfaglige drøftes deretter som en «performativ agent i det religionsfaglige» (Østern et al. 2019:91) og en «performativ agent i det kunstfaglige» (Østern et al. 2019:92). Strømme uttrykker både frustrasjon over og lærdom av de filosofisk og etiske problemstillingene han blir utsatt for i samarbeidet med religionslærer, og ser uforløste potensialer. «Det var som om de etiske og religionsfaglige spørsmålene spratt opp av buken på den døde rotta da den ble åpnet med skalpellen» (Østern et al. 2019:92)

I kapittel seks utdyper Jesper Aagaard Petersen de religionsfaglige bidragene til prosjektet. Forfatteren er religionsviter, forsker og fagdidaktiker i religionsfag ved NTNU. Han konstaterer «at religionsfaget kan være en nøkkel til å maksimere diffraktive koblingspunkter til temaer som selvbylde, refleksjon og temporalitet

i andre fag nettopp fordi religionsfaget i seg selv rommer antropologiske, filosofiske/etiske og historiske perspektiver» (Østern et al. 2019:103). Foruten at Aagaard Petersen bidrar med spørsmål og underemner der elevene får samtale og skrive om døden på flere undrende måter enn det å beskrive hva som skjer biologisk, så reiser det seg ikke overraskende etiske dilemmaer, blant annet når en elev med foresatt reagerer på det å bruke en nylig død rotte i prosjektet (Østern et al. 2019:103). Aagaard Petersen presenterer og kommenterer ulike undringsmåter i elevtekster og deler de inn i naturfaglige, filosofiske, religionsfaglige og eksistensielle undringsmåter. Disse undringsmåtene kan være bevisstgjørende for en som underviser og ønsker en bredere forståelse av begrepet undring i et flerfaglig perspektiv. Ved siden av didaktiske og pedagogiske erfaringer erfarer Aagaard Petersen noe hos elvenes tro. «Stort sett like mange avviser et liv etter døden som de som tror på en himmel eller gjenfødelse» (Østern et al. 2019:122).

Den kunstfaglige delen som drøftes i kapittel 7 er skrevet av prosjektleder Tone Pernille Østeren. Hun beskriver blant annet kunstnerens utfordringer med produksjonen av forestillingen, men jeg går ikke inn på dette her. Mer relevant synes jeg det er, når hun vurderer at noe i intensjonen, her kalt «intra-agentialiteten», mangler når elevene ikke får være mer delaktige i den kunstneriske produksjonen (Østern et al. 2019:144). Elevene får servert et stykke som på en krevende måte drøfter noe av det de selv skulle ha erfart i undervisningen. At forestillingen er krevende for elevene, kommer frem i anmeldelsene som eleven fikk som oppgave å skrive (Østern et al. 2019:150). I avsnittet «Verdien i å møte det vi ikke umiddelbart forstår» viser derimot Østern til at elevene ti måneder senere i fokusgruppeintervjuer snakker «langt mer positivt om forestillingen enn rett etterpå», og at det er «kunstmøtet med forestillingen og rotteprosjektet som har gjort sterkest inntrykk ...» (Østern et al. 2019:159). Jeg er glad for at Østern trekker frem at en intensjon for dybdelæring som legger vekt på elevenes formskaping, i større grad kunne ha blitt oppfylt med en forestilling der elevene selv deltok. Jeg savnet dette da jeg innledningsvis forsøkte å få oversikt over hva elevene konkret skulle delta i. Kapittel 8, der scenekunstprosessen beskrives og drøftes, hvor det påpekes at en kunstskapende didaktikk «kan forstås som iscenesettelse for og i læring» (Østern et al. 2019:163), underbygger savnet.

Boken samler et stort og bredt forskningsprosjekt, som drøfter dybdelæring, flerfaglighet og mer fagspesifikke metoder, og det er umulig i en kort bokmelding å oppsummere alle sidene ved prosjektet. En lærer som har ansvar for det religionsfaglige vil så absolutt kunne finne mye til sin undervisning, men kanskje aller mest se mulighetene i det flerfaglige, samt reflektere rundt hvorvidt egen undervisning gir reel dybdelæring og hva dybde kan tilføre læring. Jeg oppfatter at språket og referansene krever noe pedagogisk utdanning og helst undervisningserfaring. Jeg ville derfor ikke lagt opp boken for studenter i første semester.

Bente Afset og Arne Redse (red.) *Religion og etikk i skole og barnehage* (2019).  
Cappelen Damm Akademisk

Anmeldt av Kristine Toft Rosland, førstelektor i KRLE, Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: [kristine.t.rosland@usn.no](mailto:kristine.t.rosland@usn.no)

Boka *Religion og etikk i skole og barnehage* er sprunget ut av et samarbeidsprosjekt mellom religionsdidaktikere på Vestlandet (UH-nett Vest). Det er stor spennvidde i bidragene. De ni artiklene har svært ulike tema og de retter seg mot en rekke religionsfag: Fagområdet *Etikk, religion og filosofi (ERF)* i barnehagen, *KRLE* i grunnskolen, *Religion og Etikk* i videregående skole, samt religionsfagene i lærerutdanningene. Mange vil derfor kunne finne bidrag av interesse i boka.

De to første artiklene i boka er lærebokanalyse. Den første av disse, Anders Aschims artikkel «Luther i læreboka: Lutherbildet i grunnskolens lærebøker – kontinuitet og endring», går svært bredt ut, og ser nærmere på Luther i utvalgte lærebøker fra de siste 150-200 årene. Lærebøkene er strukturert etter endringer i skolens styringsdokumenter. Luther er et godt egnet case for drøfting av trender i norsk religionsundervisning, gitt både norsk kristendomshistorie og historien til religionsfaget i Norge. Derfor hadde det også vært interessant dersom endringene i styringsdokumentene i enda større grad ble anvendt i analysen av bøkene. Aschim finner at Lutherfortellingene tidlig fikk faste elementer som følger fremstillingene gjennom perioden. Luthers problematiske sider er fraværende fra fortellingene gjennom det meste av lærebokhistorien, og først de siste 50 årene er lærebøkene blitt bevisste på at ikke alle elever er kristne eller protestanter. Det andre bidraget til lærebokanalyse er artikkelen «Vitskap og religion: Ein analyse og drøfting av korleis forholdet mellom vitskap og religion er framstilt i to lærebøker for KRLE» av Kristin Hatlebrekke. Hatlebrekkes analyser innledningskapitler om forholdet mellom religion og vitenskap i to mye brukte lærebøker i KRLE for ungdomstrinnet. I følge Hatlebrekke fremstiller bøkene forholdet som en konflikt og de knytter temaet til religionskritikk. Religion og vitenskap fremstår her som gjensidig utelukkende. Bøkene anlegger et utviklingsperspektiv, slik at religion representerer tilbakelagt overtro og vitenskap nåtidig sikker kunnskap. Hatlebrekke advarer om at slike framstillinger kan bidra til «andregjøring» av religiøse elever.

Arne Redse sin artikkel «Ethiske verdier i grunnopplæringa – analyse av relevante dokument» er bokas mest kontroversielle bidrag. Artikkelen analyserer en rekke av skolens styringsdokumenter samt verdiparagrafen i grunnloven. Redse mener at Opplæringslovens krav om at KRLE-faget ikke skal være forkynnende ikke kan gjelde for etikkundervisningen. «Ønskjer vi eit konsistent lovverk og regelverk, bør det heite at etikkundervisninga i KRLE skal bygge på og fremje kristne og

humanistiske verdier» (s.91). I Redses lesning er et ikke-forkynnende KRLE fag et fag der læreres inngripen mot «mobbing, baksnakking, nasking og mykje anna» (s. 73) ikke har dekning i faget, selv om formålsparagrafens verdier fordrer dette. I Redses fortolkning er også formålsparagrafens verdier først og fremst kristne. Dette kan leses som en omkamp om hva religionsfaget i grunnskolen skal være. KRL-dommen nevnes kort, men er ikke del av diskusjonen. Dommen trekker nettopp fram koplingen mellom en kristen formålsparagraf for skolen og et obligatorisk religionsfag som prioriterer kristendommen som problematisk. Er det mulig at den foreslåtte presiseringen av etikkundervisningens normative verdier ville føre faget inn i samme problematikk?

Artikkel 4 og 5 retter oppmerksomheten mot studentene i lærerutdanningene og nyutdannede lærere. Eva Mila Lindhardt og Olav Christian Ruus' bidrag er et svært praktisk rettet kapittel «'Jeg har egentlig aldri tenkt på forskjeller mellom kjønn': en undersøkelse av lærerstudenters forståelse av kjønn og likestilling». Artikkelen undersøker en gruppe norske lærerstudenters tanker om kjønn, samtidig som den gir en grundig innføring i hvordan metoden *Narrative Inquiry* ble brukt med studentene. Studien viser at metoden ser ut til å øke studentenes bevissthet om kjønn. Den fant også at det var forskjell på hvordan jenter og gutter i undersøkelsen snakket om kjønn. Artikkelens kanskje viktigste bidrag er den detaljerte gjennomgangen av metodikken som er brukt. Slik viser den fram en arbeidsmåte også andre kan bruke i arbeidet for å få elever eller studenter til å reflektere over forhold knyttet til kjønn, kjønnsroller, privilegier og muligheter. I artikkelen «Åpne og aksepterende samfunnsborgere: Nyutdannede læreres syn på målet med religionsfaget» undersøker Bente Afset hvordan nyutdannede lærere på Vestlandet ser på målsetningen for religionsfaget. Er det først og fremst et fag som skal ruste elevene til et liv i et flerkulturelt samfunn, eller skal det (også) bidra til elevens eksistensielle og livssynsmessige utvikling? Lærerne i denne undersøkelsen vektlegger fagets ansvar for mangfoldssamfunnet. De vektlegger i liten grad elevenes livssynsmessige utvikling, men de er opptatt av fagets som holdningsdannende og mener faget skal bidra til at elevene utvikler holdninger som respekt, toleranse og forståelse for ulikhet.

Artikkel 6 og 7 er studier av bruk av trosfortellinger i religionsundervisningen. Ralph Meier presenterer et undervisningsopplegg fra England, der elever på høyere trinn (11.-13. klasse) blir rekruttert og kurset til å fungere som livssynsambassadører for eget livssyn overfor barn på lavere trinn (1.-6. klasse). I artikkelen «Livssynsambassadører i skolen? Prosjektet 'Ambassadors of Faith and Belief' i Redbridge som inspirasjon for norsk skole,» drøfter han også i hvilken grad et slikt prosjekt kan gjennomføres i norsk skole. Yvonne Margaretha Wang har fulgt en gruppe fra en interreligiøs dialoggruppe i et prosjekt der deltakerne i samarbeid med en dramalærer satte sammen egne trosfortellinger til en forestilling som

ble vist for KRLE-elever fra ungdomsskolen og RE-elever fra videregående. Artikkelen «Møte mellom elever i videregående skole og en interreligiøs dialoggruppe: Holdningsendringer og dialog i RE,» bygger på intervjuer med deltakerne i dialoggruppa og spørreskjemaundersøkelse av elevene som så forestillingen dialoggruppa satte opp. Basert på dette fastslår Wang at forestillingen bidro til økt forståelse for andres tro, både blant deltakere i dialoggruppa og elevene som så forestillingen. I begge disse artiklene ser det ut som om det er de som deler trosfortellinger som opplever opplegget som mest meningsfylt. Det er samtidig den delen av de vurderte prosjektene som er mest utfordrende å gjennomføre, gitt rammene for religionsundervisning i Norge.

De to siste artiklene retter seg mot barnehage, og fagområdet ERF i barnehagen. Liv Ingrid Aske Håberg har skrevet artikkelen «Verdifordling til verdifulle barn i barnehagen». Mange studier har vist at ERF er et nedprioritert fagområde i mange barnehager. Dette viser Håbergs studie også, men hun foreslår også at arbeidet med fagområdet ikke er synliggjort. Det kan skje mye verdifordling gjennom barnehagens virksomhet, f.eks. gjennom fortellinger og andre etablerte tradisjoner og praksiser i barnehagene uten at de ansatte klassifiserer dette som ERF. Ragnhild Fauske «Støttende samtaler om eksistensielle spørsmål i barnehagen» gir ny kunnskap på et område både studenter og barnehageansatte oppfatter som krevende – hvordan snakke med barn om de store spørsmålene? Artikkelen utgangspunkt er en studie av 23 planlagte samtaler mellom barnehagelærer og barn som er samlet inn av studenter i praksis. Fauske gjengir og analyserer deretter fem samtaler hun har klassifisert som både eksistensielle og støttende. Hun finner at de støttende samtalene er intersubjektive, med tema fra barnets livsverden. Barn og voksne fremstår i samtalene som likeverdige subjekt, men den vokse er ikke redd for å utfordre barnet. De gjengitte samtalene er en gave til oss som underviser i SRL, de er gode utgangspunkt for samtaler med studenter om hvordan vi kan gjennomføre eksistensielle samtaler med barn.

Bokas varierte innhold er både dens styrke og svakhet. Dette er neppe en bok som kan gå inn på pensumlisten for noe enkeltstudium, men en bok som tilbyr interessante enkeltbidrag til mange. Nettopp på grunn av dette er det positivt at boka er utgitt som Open Access. Det er svært positivt at boka gir rom for forskning på religionsfaget i barnehage og i videregående skole. Boka har nok aller mest å tilby oss som underviser bredt i lærerutdanningene, særlig fordi den har et tydelig praktisk sikte.



Olav Hovdelien, *Religion og samfunn. En innføring*,  
Fagbokforlaget, 2019.

*Av Vebjørn Horsford, professor i RLE ved Høgskolen i Innlandet. E-post: vebjorn.horsford@inn.no*

De nye læreplanene i KRLE vektlegger vekselvirkningen mellom religion og samfunn tydeligere enn før. Temaet er ikke nytt i lærerutdanningene, men det er stadig behov for kortfattede og enkle lærebøker. Olav Hovdelien, professor ved barnehagelærerutdanningen ved Oslomet, har levert en slik.

Forordet fastslår at vi står overfor en «innføring i religionskunnskap». En av ambisjonene er å bygge bro mellom samfunnsfaget og religionsfaget i lærerutdanningene, og forfatteren spisser det til ved eksplisitt å la (religions)sosiologien gi det overordnede teoretiske rammeverket. En stor del av boka gir kjennskap til religions sosiologiens sentrale begreper og teorier.

Vi møter naturligvis Weber, Durkheim, Marx, Berger og Luckmann for å nevne noen. Boka har imidlertid som uttalt mål å beskrive norske forhold, og i religions sosiologiens anegalleri skimter vi også Pål Repstad. Han får ikke like mye omtale som de gamle, men han er stadig til stede både i den løpende teksten og i fotnotene. Ifølge det litt for sparsomme stikkordregisteret er det bare Weber, Berger og Den norske kirke som nevnes flere ganger, og i litteraturlista er det kun forfatteren selv som har flere innførsler enn denne helt sentrale norske religions sosiologen.

Så kan man jo spørre hva boka tilfører som studenter ikke kunne fått ved å lese en ordinær innføring i religions sosiologi. Det første er at boka er kort og dermed tilpasset pensumlister på grunnskolelærer- og barnehagelærerutdanninger. Det andre er at den er tydelige rettet inn mot akkurat disse utdanningene.

Av bokas 150 sider utgjør de siste 30 «del 2» som består av to kapitler. Det første handler om religion i skolen med underoverskriften «Et sekulariseringsperspektiv på norsk skolehistorie», og det andre om barnehagen med overskrift «En sekulær barnehage i et samfunn preget av religions- og livssynsmessig diversitet». Begge kapitlene går relativt grundig inn i styringsdokumentene for henholdsvis skolen og barnehagen og drøfter blant annet formålsparagrafene med et sideblikk til grunnlovsendringene i 2012.

I disse kapitlene er forfatteren på sin forskningsmessige hjemmebane og kan trekke på egne arbeider uten at det blir nærsynt. Religions sosiologiske perspektiver og begreper fra bokas mye større del 1 kaster lys over drøftingene. Som kapitteleverkskriftene sier, er et av hovedspørsmålene knyttet til sekularisering. Studenter kan gjerne lese begge kapitler, men det er noe overlapping slik at det også vil være mulig å la grunnskolelærerstudenter lese bare det første av disse kapitlene og la barnehagelærerstudenter nøye seg med det andre.

Likevel er det bokas del 1 som er den viktigste. Også den har lærerstudenter

som målgruppe, men uten at det kryr av referanser til det som skjer i klasserommet eller barnehagen.

Det første kapitlet introduserer samfunnsvitenskapelige tilnærminger til religion og går deretter inn på ulike typer religionsdefinisjoner. Ninian Smart's sju religionsdimensjoner får litt plass, og det blir påpekt hvilken rolle de har spilt i skolen de siste tiårene. Skolen er også bakteppet for å gi livssynsbegrepet egen omtale. Sekularisering drøftes mot slutten av kapitlet. Charles Taylors analyse i *A Secular Age* legger en del av premissene mens Jose Casanova bare nevnes i forbiarten. Siden sekularisering er et av bokas aller viktigste temaer, savner jeg hans forsøk på å rydde i sekulariseringsbegrepet i *Religion in the Modern World* (1994). Kapitlet avslutter med en oversikt over religiøse minoriteter i Norge med vekt på medlemstall og andre indikatorer på de ulike religiøse tradisjonenes størrelse. Slik søker forfatteren å knytte de sosiologiske tankeverktøyene sammen med den empiriske virkeligheten skole og barnehage befinner seg i.

I kapittel 2 blir vi tatt med inn i det allerede omtalte religionssosilogiske anegalleriet. Kapitlet heter «Klassiske perspektiver på religion og samfunn – Durkheim, Marx, Weber og Troeltsch» og inneholder nettopp det. Disse sosiologiske kjempenes viktige tanker, begreper og arbeider blir kortfattet og forenklet – noen vil sikkert si for kortfattet og for forenklet – presentert. En detalj jeg satte pris på, er at hver av dem også introduseres med noen få linjer med biografiske opplysninger. Det kan minne lesere om at alle har et historisk og sosialt bestemt ståsted enten man selv er en kjempe eller blant dem som står på deres skuldre.

De følgende kapitlene er ifølge forfatteren strukturert slik at vi starter på samfunnsnivå for deretter å se på gruppenivå og til sist på individnivå. Kapittel 3 handler altså om religion på samfunnsnivå. Her møter vi Habermas i tillegg til tre modeller for hvordan samfunnet kan håndtere religionsmangfold. Det norske svaret, «et livssynsåpent samfunn», kalles «myk sekularisme» og leder over til en drøfting av grunnlovsendringene i 2012.

I kapittel 4 flytter vi oss til gruppenivået, og blikket rettes mot de religiøse organisasjonene. Forfatteren har en hang til tredelte typologier (muligens overtatt fra sosiologien generelt) og gjør rede for tredelingen kirke – denominasjon – sekt. Dette er et av flere steder hvor begreper og teoretiske tankefigurer blir hengende litt i lufta. For når konklusjonen er at også Den norske kirke er en denominasjon, så blir det et spørsmål hvilken nytte man har av inndelingen hvis en av merkelappene – kirke – ikke passer på noen empirisk størrelse. Sektbegrepet brukes som overgang til en ganske omfattende presentasjon av Jehovas vitner, men forklarer i seg selv ikke all verden.

I det hele tatt blir hele kapitlet litt utydelig i sammenhengen. Sosiologiens verktøykasse blir stående ganske urørt når teksten begynner å likne tradisjonell konfesjonskunnskap. Læstadianismen er, prisverdig, godt presentert. Det samme



er nyere migrantkirker i Norge som forfatteren har rett i at er ukjent for svært mange. Men selv om presentasjonen går i detalj når det gjelder noen grupper, er andre helt fraværende, og utvalgskriteriene er vanskelig å få øye på.

I kapittel 5 er vi trygt tilbake på religionssosiologisk grunn under overskriften «Gudstro og religiøs deltakelse». Dette er etter min vurdering blant bokas beste partier og noe av det mest relevante for målgruppen. Forfatteren får fram ulike og ganske nyanserte perspektiver på hva religiøs tro og deltakelse kan være. Både kvantitative og kvalitative studier kaster lys over temaet, og to viktige og distinkte grupper som ofte har vært oversett, får oppmerksomhet: «ikke-religiøse 'ikke-medlemmer'» (slike som i annen faglitteratur gjerne kalles *nones*), og «ikke-praktiserende kristne». Grace Davie nevnes i forbifarten, men kunne gjerne fått litt mer plass med sin «stedfortredende religion». Hun er for øvrig den eneste kvinnen som er nevnt i stikkordlista; kjønnsperspektiver står ikke sterkt i boka verken i drøftingene eller i litteraturtilfanget.

Til slutt i del 1 kommer et kapittel om religiøs individualisme og levd religion. Bellah's hyperindividualistiske *Sheilaism* (navngitt etter en informant) så vel som levd religion og *rational choice* får hver sine underkapitler før bokas første del avrundes med det samme temaet som setter farge på den allerede omtalte del 2: sekularisering.

Svært mange temaer dekkes på de knapt 120 sidene som utgjør bokas hoveddel, altså del 1. Bokas styrke er at den rekker over mye på en enkel og likefrem måte i en form som trolig treffer mange i en målgruppe hvor forkunnskapene både om religion og sosiologi kan være beskjedne. Språket er enkelt og uten jåleri. De nødvendige fagbegrepene er i bruk, og de unødvendige er skrelt vekk.

Likevel gjenstår noen spørsmål. Boka er litt innføring i religionssosiologi og litt oversikt over religion i dagens Norge. Forbindelsen mellom de to kunne gjerne vært tydeligere slik at de teoretiske perspektivene kom bedre til syne der empirien blir presentert. Kanskje kunne noe teori kuttes for å gi mer plass til noe annet.

Det er dristig å skrive om religion og samfunn i dagens Norge uten å gi særlig plass til islam. Forfatteren er innoem temaet flere ganger. Han påpeker at islam i virkeligheten ikke utgjør noen stor del av det religiøse landskapet, og gir mer oppmerksomhet til det kristne mangfoldet. Han har god ryggdekning i statistikken, og dette er noe mange studenter med rette bør gjøres oppmerksom på. Men mot denne (ned)prioriteringen kan man innvende at det ikke bare er tallene som teller. Forestillinger og den offentlige samtalen er også virkelige i den forstand at de har effekter i samfunnet. Derfor spiller islam en mye større rolle i det norske samfunnet enn man skulle forvente av en tradisjon som favner tre-fire prosent av befolkningen. Forhåpentligvis vil studenter stille spørsmål om hvorfor muslimske menigheter avspises med minimal omtale mens Det evangelisk-lutherske kirkesamfunn (DELK) med sine 3000 medlemmer blir viet nesten en hel side.

Det kan ligge atskillig læring også i studenters kritiske spørsmål. På 150 små sider kaster boka ut mange tråder som man kan nøste i, og som kan føre til dypere refleksjon og mer nysgjerrighet. Selv om boka ikke er et must på pensumlistene på landets lærerutdanninger, tror jeg at den kan gjøre god nytte.