

Prismet

INNHold

- 3 Om å måtte utvikle seg
Gunnfrid Ljones Øierud [LEDER]
- 5 Jødisk mangfold i norske KRLE-lærebøker?
Av Tyson Herberger og Anders Aschim [FORSKNING]
- 23 Først engasjement, så innhold. Bruk av serien *På tro og Are* i religionsundervisning i videregående skole.
Av Audun Toft [FORSKNING]
- 39 Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet?
Av Filip Rasmussen [FORSKNING]
- 57 Trosopplæring for de aller minste. Praksiserfaringer rundt babyteater i kirken
Av Elin Oveland [PRAKSIS]
- 69 Den Ene og den Andre. Betraktninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller og andre forskjeller i skolen
Av Birgit Nordtug, Benedikte Thaulow og Gunn Engelsrud [REFLEKSJON]
- 77 Ny avhandling om læremiddelbruk i svensk religionsundervisning
Av Geir Skeie [AKTUELT]
- 80 Bokmeldinger
T.P. Østern, J.A. Petersen, A. Strømme, T. Dahl, A.L. Østern, S. Selander (2019) *Dybde / læring, - en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*, Oslo: Universitetsforlaget. Anmeldt av Siw Fjelstad
Bente Afset og Arne Redse (red.) *Religion og etikk i skole og barnehage* Cappelen Damm Akademisk. Anmeldt av Kristine Toft Rosland
Olav Hovdelien, *Religion og samfunn. En innføring*, Fagbokforlaget, 2019. Anmeldt av Vebjørn Horsford

REDAKTØR: Ph.D Gunnfrid Ljones Øierud

REDAKSJON: Førstelektor Guro Hansen Helskog, Førsteamanuensis dr.theol Gunnar Haaland, Førstelektor Ann Midttun, Førsteamanuensis dr.art. Nora Stene, og Førsteamanuensis Ph.D Andrew Thomas

REDAKSJONSRÅD: Geir Afdal, Birgitte Lerheim, Kåre Fuglseth, Helje Kringlebotn Sødal,

Bernd Krupka, Robert W. Kvalvaag, Ruth Ingrid Skoglund, Solveig Østrem, Reidar Aasgaard

REDAKSJONENS ADRESSE: IKO – Kirkelig pedagogisk senter, Pb 2623, St. Hanshaugen, 0131 Oslo.

www.iko.no/prismet

Artikler gjengitt i tidsskriftet vil bli lagt ut på <https://journals.uio.no/prismet/>

Tidsskriftet kommer med fire nummer per år.

Abonnement på trykt tidsskrift 2020: kroner 890,- for institusjoner, kroner 495,- for privatpersoner.

Abonnement bestilles fra IKO-Forlaget AS, Pb 2623, St. Hanshaugen, 0131 Oslo.

Telefon +47 22 59 53 00, e-post: ordre@iko.no, www.iko.no

LEDER: OM Å MÅTTE UTVIKLE SEG

Det er en stor tilfredsstillelse å finne ut av noe – å kjenne at man forstår, har funnet en god løsning, mestrer noe, at handlingsmåten fungerer. Det er tilsvarende frustrerende når noe forandrer seg slik at det som var godt og velfungerende, ikke er det mer. Men slike forandringer skjer, for eksempel ved en pandemi som gjør at all undervisning må foregå digitalt. Eller når en blir oppmerksom på grupper som har blitt ignorert eller uheldig framstilt i eksisterende tekster og modeller.

I januar deltok jeg på en liturgiforskningskonferanse med tema *digital worship*. En av artiklene jeg leste i den sammenheng uttrykte skepsis til digitale gudstjenester. Artikkelen var signert en liturgiker som har jobbet mye med betydningen av den gudstjenestefeirende menigheten i sitt arbeid, og som har vært opptatt av utfordringene som ble adressert i Annet vatikankonsil. Han fryktet at digitale messefeiringer kunne lede tilbake til en praksis der menighetens fysiske deltakelse igjen ble mindre vektlagt. En annen artikkel til samme konferanse var analyser og refleksjoner over erfaringer med gudstjenester på zoom. I artikkelforfatterens menighet hadde de forsøkt seg fram med ulike former, og fortellingen her var at endringen fra et tradisjonelt kirkebygg hadde vært god med tanke på deltakelse. Menigheten så nå hverandres ansikter, det opplevdes godt å slippe den hierarkiske gestaltningen som kirkerommet understøttet og personer som av fysiske årsaker normalt var forhindret fra å komme til kirka kunne nå delta. Flere var komfortable med å lede ulike deler, og chaten ble brukt til å dele blant annet bønneemner. Opplevelsen var at dette var en krevende, men nødvendig, utvikling av gudstjenestepraksis, og at den også hadde gode ringvirkninger knyttet til inkludering og aktiv menighetsdeltakelse.

Ulike medier og modaliteter har ulik affordans – ulike muligheter for hva som kan og må uttrykkes, hva som er mulig og ikke mulig, og hva de egner seg særlig til. Et bilde av en blomst må definere farge og form, mens om en skriver om blomsten kan en velge å forbli taus om farge og form, men må bruke begreper. Bildet oppfattes umiddelbart via synssansen, den verbale omtalen oppfattes lineært og krever at en kan lese det aktuelle språket. For noen formål er en billedlig framstilling mest formålstjenlig, i andre tilfeller er det best med verbal. For meg har affordans-begrepet vært med i bakhodet også for tenkningen om forskjell på det å ha undervisning eller ritualisere ved å møtes fysisk eller via digitale plattformer. Om det er klasserommet eller kirkerommet som er rammen, kommer det med et oppsett, en struktur, en form, en stemning, en måte å se og sanse hverandre på som er annerledes på digitale flater. Det fungerer dårlig å bare forsøke å kopiere digitalt det en vanligvis gjør når en er sammen fysisk. Da tar en ikke på alvor forskjellene i affordans.

For de fleste er savnet stort nå etter spontane gruppesamtaler som flyter lett,

å synge sammen slik at en blir omsluttet av lyden, å kunne bruke hele kroppen og fysisk samhandle i læring og framføring, ta inn kroppsspråket ordentlig, sanse rommets stemning, forelese i lengre strekk eller ha alle de uformelle små utvekslingene som kommer så lett når en er fysisk sammen og som betyr mye for både trygghet og kreativitet. Men noen elever hadde det faktisk bedre med hjemmeskole og selvstendig og digital jobbing, noen menighetsmedlemmer får større deltakelsesmuligheter når gudstjenesten er på zoom, noen synes det er enklere å kommunisere i chat enn ved å ta ordet i et fysisk rom og digitale trosopp-læringsbidrag kan nå langt bredere ut enn dersom det kreves oppmøte torsdag kl 17-19. Teresa Berger skriver i sin bok *@Worship* (Routledge 2018) om digital *worship* også før pandemien, og peker på mange kvaliteter som dette.

Hvordan vil pandemien prege utviklingen av det religionspedagogiske feltet på lang sikt? Kanskje blir fortellingen om denne perioden en fortelling om hvordan en måtte bruke dårlige løsninger i halvannet år, hvor krevende det var og hvilke omkostninger det hadde, og at dette heldigvis er tilbakelagt og vi er tilbake til normalen. Men kanskje kan den annerledes affordansen til nye modaliteter og medier gjøre at en ikke går helt bort fra dem, men ender med å ha et større praksis-repertoar som gjør at det fungerer enda bedre for flere. Kanskje kan erfaringene gi en bedre forståelse av både styrker og svakheter ved ulike løsninger, slik at en kan gjøre mer reflekterte praksisvalg. Ja, vi er lei av teams og zoom og avstand og begrensninger, og ja, det er noe krampe-positivt over å insistere på vekstmuligheter i kriser, men denne gangen tror jeg det er gode muligheter for at påtvungne forandringer kan bidra utvikling til det gode.

I dette nummeret av Prismet kan du lese om utvikling, muligheter og begrensninger på flere måter. Audun Toft skriver om medialisering av klasserommet og utfordringer og muligheter ved å bruke TV-program innenfor religionsundervisning. Elin Oveland skriver om utfordringer med trosopplæring for 0-3-åringer og utviklingen av babyteater for aldersgruppa. Filip Rasmussen skriver om det å forandre modell eller grunnleggende forståelse innenfor religionsundervisning ved å gå bort fra verdensreligionsmodellen og Birgit Nordtug med flere skriver om å endre forståelsen av kjønn i skolen. Tyson Herberger og Anders Aschims artikkel utforsker framstillingen av jødisk mangfold i lærebøker og gir slik et bidrag til en utvikling i hvilke grupper som er synlige og usynlige i kunnskapsframstillinger. I tillegg inneholder nummeret bokmeldinger og presentasjon av ny forskning på læremiddelbruk. God lesing!

Gunnfrid Ljones Øierud
Redaktør

Jødisk mangfold i norske KRLE-lærebøker?

Av Tyson Herberger og Anders Aschim

I hvilken grad kommer mangfoldet innen jødedommen til uttrykk i norske lærebøker i KRLE? Artikkelen undersøker framstillingen av jøder og jødedom i tre mye brukte læreverker for grunnskolens ungdomstrinn, med utgangspunkt i spørsmålet om representasjon, slik det er definert i Robert Jacksons fortolkende tilnærming til religionsundervisning. Selv om indre mangfold i noen grad tematiseres eksplisitt i bøkene, finner vi at det særlig er bestemte grupper som får representere jødedommen i tekst og illustrasjoner. Begrepene ortosentrisme og askenormativitet brukes for å karakterisere framstillinger som gir henholdsvis ortodoks og askenasisk jødedom en hegemonisk posisjon.

Nøkkelord: jødedom, mangfold, KRLE, lærebøker, ungdomstrinnet

TYSON HERBERGER (f. 1978), stipendiat, Høgskolen i Innlandet, Pb. 400, 2418 ELVERUM.

Epost: tyson.herberger@inn.no

ANDERS ASCHIM (f. 1958), professor, Høgskolen i Innlandet, Pb. 400, 2418 ELVERUM.

Epost: anders.aschim@inn.no

INNLEDNING

Kontekst: Religionsmangfold i grunnskolens religions- og livssynsfag

Først med mønsterplanen for grunnskolen av 1987 ble andre religioner enn kristendommen uttrykkelig, om enn marginalt, tematisert i læreplanene og lærebøkene i kristendomskunnskap (Winje, 2011, s. 140; Skjelbred et al., 2017, s. 306). Sporadiske referanser forekom riktignok også i eldre lærebøker, men da knyttet til framstillinger av kristen misjon, for jødedommens del også til bibelhistorien. For øvrig var emnet plassert under samfunnsfag.

Med innføringen av et felles religions- og livssynsfag i 1997 ble religionsmangfold et sentralt element i faget (Skjelbred et al., 2017, s. 307-312). Allerede i den første læreplanen for faget KRL var det presisert at elevene på ungdomstrinnet skulle få kunnskap om «ulike retninger innen jødedom (ortodoksi, konservativ jødedom, reformjødedom, sekulær jødedom)», og tilsvarende for islam, hinduisme og buddhisme (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 104).

I læreplanen i KRLE for Kunnskapsløftet (LK06) var et av kompetansemålene for ungdomstrinnet at elevene skulle kunne «gi en oversikt over mangfoldet i jødedommen, viktige historiske hendelser og jødedommens stilling i Norge og verden i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I læreplanene for fagfornyelsen

er ikke kompetansemålene like spesifikke. Men på overordnet nivå heter det i beskrivelsen av «Kjennskap til religioner og livssyn», et av kjerneelementene i KRLE-faget:

Faget skal gi kunnskap om og forståelse for kristendom og andre religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og tradisjonsnivå. Elevene skal også få innsikt i hvordan kristendom og andre religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og med de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon over majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiver i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene har gradvis blitt mer generelle, men det er et gjennomgående trekk at elevene skal bli kjent med indre mangfold innen jødedom og andre religiøse tradisjoner. Dette er utfordrende både for lærere og for utviklere av læremidler. Tiden og plassen som er til disposisjon, gjør avgrensing og utvalg av stoff til en sentral, men vanskelig oppgave. Selv om lærebokas hegemoni i stadig større grad utfordres av digitale ressurser, er det mye som tyder på at lærebøker fremdeles er en av de viktigste faktorene som styrer religions- og livssynsundervisningen i norsk grunnskole (jf. Bråten, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014).

Problemstilling

Hvordan framstilles det indre mangfoldet i jødedommen i norske lærebøker i KRLE for ungdomstrinnet? Dette er denne artikkelens problemstilling. Den kan operasjonaliseres i to forskningsspørsmål:

- 1 Hvordan tematiseres indre mangfold i jødedommen eksplisitt i de mest brukte lærebøkene i faget?
- 2 Hvem får – og hvem får ikke – representere jødedommen i de generelle beskrivelsene av religionen i disse lærebøkene?

Tidligere forskning: Indre religionsmangfold i lærebøker
Norsk og internasjonal forskning på læremidler i religions- og livssynsfag er omfattende (jf. Lewis & Andreassen, 2014; Thomas & Rolin, 2019, s. 42). Et funn som går igjen i mange lærebokanalyser, er en tendens til generalisering og essensialisering av religioner, forstått som monolittiske systemer. Dette har gjerne vært knyttet til det såkalte «verdensreligionsparadigmet», som mye nyere religionsvitenskap vil erstatte med en sterkere vektlegging av «levd (hverdags)religion» (Anker, 2017).

En bred undersøkelse av britiske læremidler har funnet mange gode eksempler på framstillingen av indre mangfold i religiøse tradisjoner. Den påpeker likevel problemer på tre områder, nemlig når det gjelder religiøst mangfold, etnisk/kulturelt mangfold, og kjønn (Jackson et al., 2010, s. 97-98; Wintersgill, 2014). I Norge har Suzanne Thobro undersøkt framstillingen av hinduisme og buddhisme i lærebøker for videregående skole. Mens buddhisme «fremstilles gjennomgående som å ha en essensiell kjerne, en autentisk og opprinnelig buddhisme, som mangfoldet innenfor buddhistisk praksis er mer eller mindre i kontakt med», er hinduisme framstilt «som en heterogen og inkluderende størrelse» (Thobro, 2008, s. 106). Et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo intervjuet unge buddhister, hinduer og muslimer og sammenlignet deres oppfatning av sin religiøse tradisjon med framstillingen i lærebøker for videregående skole. En fant tydelige forskjeller mellom lærebøkene «systematic and monolithic presentation» av religioner som «distinct and clearly defined traditions», og informantenes erfarings- og praksisbaserte refleksjoner (Gundersen et al., 2014, 13-14). Ann Midttun, som har undersøkt framstillingen av islam i en eldre utgave av et norsk læreverk for ungdomstrinnet, finner en tydelig tendens til generalisering: «Selv om det sies at det finnes ulike retninger blant muslimer i Norge, så vektlegges likevel en enhetlig praksis der muslimer fremstilles mer som en gruppe» (Midttun, 2014, s. 336).

Så vidt vi kan se, foreligger det ikke lignende undersøkelser av framstillinger av jødedommen. Innføringen av ny læreplan er også en anledning til et fornyet blikk på læremidlene i faget.

Teoretisk perspektiv: Representasjon

Fagfornyelsens KRLE-læreplan er sterkt påvirket av den britiske utdanningsforskeren Robert Jackson og hans «fortolkende tilnærming» til religionsundervisning (Jackson, 1997, 2004, 2017), utviklet på bakgrunn av etnografisk arbeid i det flerreligiøse Storbritannia og videreført i en rekke omfattende internasjonale forskningsprosjekter, også med norsk deltakelse. Sentrale elementer i denne tilnærmingen er sammenfattet i begrepene *representasjon*, *fortolkning* og *refleksivitet* (Jackson, 2004, s. 4). Formuleringen «individ-, gruppe- og tradisjonsnivå» i KRLE-læreplanens kjerneelement «Kjennskap til religioner og livssyn» er åpenbart inspirert av Jacksons representasjonsmodell:

[...] a model for representing religious material which encourages an exploration of the relationship between individuals in the context of their religio-cultural groups and the wider religious tradition to which they relate. The tradition is seen as a tentative whole, but the contested nature of that whole is recognised: for example, different insiders (as well as different outsiders) might have varying understandings of the nature and scope of, say, the Christian or Hindu traditions. The model encourages a

view of religions which acknowledges their complexity, internal diversity, and their varying interactions with culture. It especially emphasizes the personal element in religions, seeing religion as part of lived human experience. However, the approach is not relativistic with regard to truth, aiming for a procedural epistemological openness and acknowledging varying and often competing truth claims (Jackson, 2004, s. 4; jf. Jackson, 1997, s. 64-69).

Med utgangspunkt i denne modellen vil vi i denne artikkelen særlig fokusere på mellomnivået, «religio-cultural groups».

MATERIALE OG METODE

Materialet for denne undersøkelsen er de tre mest brukte læreverkene i KRLE for ungdomstrinnet. *KRLE-boka 8-10* (Wiik & Waale, 2016) er nyeste utgave av et læreverk som samler lærestoffet for ungdomstrinnet i ett bind. Det samme gjør den nyeste utgaven av *Store spørsmål* (Hove, Jørgensen, Sandboe & Rasmussen, 2020), det eneste læverket som foreløpig er oppdatert etter fagfornyelsen. Det er dermed interessant å sammenligne denne med forrige utgave. Her hadde *Store spørsmål* separate lærebøker for hvert årstrinn. Jødedommen ble behandlet både på 8. og 10. klassetrinn (Hove et al., 2015, 2017). *Horisonter* har også separate lærebøker for hvert årstrinn. Her er jødedommen behandlet i boka for 8. klassetrinn og på noen sider i boka for 10. trinn (Holth & Deschington, 2006; Holth & Kallevik, 2008, s. 232-233). Siden forlagene prioriterer de store skolefagene når det gjelder utviklingen av nytt materiell, og det i mange skoler er en viss treghet i utskiftingen av lærebøker, er det grunn til å tro at de nåværende utgavene vil prege undervisningen i flere år ennå. Undersøkelsen begrenser seg til elevbøkene. Den omfatter ikke bare teksten i lærebøkene, men også materiale som illustrasjoner, kart og elevoppgaver.

Undersøkelsen bygger på nærlesing av avsnittene om jødedommen i de tre læreverkene. Materialet ble kodet og kategorisert med tanke på representasjon av grupper ut fra to akser, denominasjoner og kulturelle/geografiske grupper. Disse introduseres i neste avsnitt. Kodingen har altså vært tematisk og deduktiv, med utgangspunkt i Jacksons modell for representasjon og funn fra tidligere forskning om representasjon av indre religionsmangfold i lærebøker. En slik framgangsmåte løper risikoen «som en roper i skogen, får en svar»: En finner det en forventer å finne, for eksempel mangelfull representasjon av indre religiøst mangfold, mens aspekter ved materialet som kan peke i andre retninger går under radaren. På den annen side, i beste fall kan en analyse med et slikt utgangspunkt avdekke oversette eller utelatte fakta eller perspektiver.

JØDISK MANGFOLD

Det interne mangfoldet innen jødedommen har mange aspekter, men to akser fanger inn særlig sentrale variasjoner.

For det første skiller en gjerne mellom ulike denominasjoner (hebraisk: *zeramim*, entall: *zerem*) innen jødedommen, med forskjellige oppfatninger om hva som er rett observans. Vi velger å bruke begrepet «denominasjon» framfor alternativer som «trosretning» eller «konfesjon», som vi oppfatter som farget av en protestantisk-kristen religionsforståelse. Den første KRL-læreplanen nevnte flere av disse, nemlig ortodoks, konservativ og reform-jødedom, i tillegg til – interessant nok – sekulær jødedom. I senere år har det vært mye oppmerksomhet om såkalte ultra-ortodokse grupper (hebraisk: *haredim*). Dette er en noe upresis betegnelse som dekker et bredt spekter av grupperinger innen den ortodokse tradisjonen. Den hasidiske *Chabad*-retningen regnes ofte blant disse.

De jødiske menighetene i Oslo og Trondheim er begge registrert som trossamfunn. Menighetene har stort sett vært betjent av ortodokse rabbinere, men de er åpne for medlemmer av ulik observans. Også Chabad-retningen har aktiviteter i Norge, organisert av en Chabad-rabbiner og hans familie som er bosatt i Oslo, men de har ikke registrert seg som trossamfunn. Videre har også ikke-ortodokse retninger tilhengere i Norge, som møtes noen ganger til bønn og andre arrangementer, men uten organiserte menigheter. For eksempel har en Oslo-basert norsk kvinne som er ordinert som rabbiner innen retningen «Jewish Renewal» (en nyere ikke-ortodoks bevegelse som vektlegger spiritualitet), ledet en rekke slike arrangementer og gudstjenester.

For det andre har jøder gjennom historien, delvis på grunn av tvungen migrasjon, slått seg ned i ulike hjørner av verden. På bakgrunn av denne geografiske spredningen finnes det også et betydelig etnisk og kulturelt mangfold innen jødedommen. Ofte opererer en med to eller tre hovedgrupper (hebraisk: *eidot*, entall: *eidah*). Askenasiske jøder har historisk bakgrunn fra fransk- og tysktalende områder, men med senere tyngdepunkt i Øst-Europa. Sefardiske jøder ble fordrevet fra Spania og Portugal; mange slo seg ned i middelhavsområdet, noen andre steder i Europa, ikke minst i Nederland. Såkalte «portugisjøder» kom også til Danmark og Norge. Mizrahiske jøder fra Midt-Østen og Nord-Afrika regnes i noen framstillinger blant de sefardiske. Men det interne mangfoldet innen disse hovedgruppene er betydelig, og i tillegg finnes en rekke mindre grupper, som *Beta Israel* fra det etiopiske høylandet, malebariske jøder fra Sør-India og forskjellige andre *eidot* fra Italia til Kina.

De organiserte jødiske menighetene i Norge er, og har historisk sett vært, askenasisk dominert. Men det fantes portugisjødiske innvandrere alt før menighetene ble grunnlagt, og med økt globalisering i senere år har jøder med ulike bakgrunner bosatt seg i Norge og tatt aktiv del i det jødiske livet her. Blant annet har det jødiske samfunnet i Norge en høy andel israelske innvandrere (DellaPergola & Staetsky, 2020, s. 42-43).

HVORDAN PRESENTERES INDRE JØDISK MANGFOLD EKSPLISITT I LÆREBØKENE?

Både *Horisonter* og *KRLE-boka* behandler ulike denominasjoner mot slutten av presentasjonen av jødedommen (Holth & Deschington, 2006, s. 63-64; Wiik & Waale, 2016, s. 252-255). Den forrige utgaven av *Store spørsmål* hadde ingen referanse til denominasjoner i hovedpresentasjonen i boka for 8. trinn, men to sider i repetisjonen av jødedommen i boka for 10. trinn (Hove et al., 2017, s. 211-212). Den nye ettbindsutgaven *Store spørsmål 8-10* er den eneste som introduserer denominasjoner i første halvdel av framstillingen av jødedommen (Hove et al., 2020, s. 77).

En nøkkeldistinksjon mellom de ulike retningene er forholdet til *halaka* eller tradisjonell praksis i rabbinsk jødedom. *Store spørsmål 8* sier: «Noen lever strengt etter lovene i religionen, andre mener lovene kan tilpasses et mer moderne liv» (Hove et al., 2015, s. 121). Men da overses oppfatninger i mer liberale retninger om at *halaka* ikke er bindende, er erstattet av sekulær moral, eller lignende. Bøkene nevner riktignok at «ortodoks jødedom» er et sammensatt fenomen, men ortodoks og ultra-ortodoks jødedom presenteres likevel som to uavhengige monolittiske størrelser. *Horisonter 8* er det eneste unntaket. Her brukes ikke ordet ultra-ortodoks, men fenomenet beskrives i rammen av ortodoks jødedom på en måte som åpner for variasjon innen den ortodokse retningen (Holth & Deschington, 2006, s. 63).

Ingen av bøkene nevner Chabad-retningens nærvær i Norge. De inkluderer heller ikke mindre retninger som «Jewish Renewal» eller Rekonstruksjonistisk jødedom. *KRLE-boka* har riktignok et foto av Lynn Feinberg, en kvinnelig norsk rabbiner som er ordinert innen rammen av «Jewish Renewal» (Wiik & Waale, 2016, s. 254), og *Horisonter 8* nevner at det finnes andre denominasjoner (Holth & Deschington, 2006, s. 63). Men slike retninger nevnes ikke ved navn.

Store Spørsmål og *Horisonter 8* omtaler den spansk-jødiske «gullalderen» og utdrivelsen i 1492, men uten å nevne at en spansk-jødisk diaspora-identitet består til denne dag (Holth & Deschington, 2006, s. 56, 61; Hove et al., 2015, s. 129-130). Betegnelser som askenasisk, sefardisk eller mizrahisk er aldri brukt. Riktignok nevner både *Horisonter* og *KRLE-boka* de geografiske utgangspunktene for retningene de diskuterer (Holth & Deschington, 2006, pp. 63-64; Wiik & Waale, 2016, pp. 252-254), men ingen av dem knytter disse bevegelsene til etniske identiteter. Siden begrepet askenasisk ikke er nevnt, blir det heller ikke tydelig at oppdelingen i denominasjoner primært er et askenasisk fenomen.

HVILKE DENOMINASJONER FÅR REPRESENTERE DET JØDISKE?

Dette spørsmålet belyser vi ut fra tre temaer: Spørsmålet om hvem som er jødisk, mattradisjoner og sabbaten. Disse temaene skilte seg ut under kodingen fordi de

er sentrale i alle bøkens presentasjoner, og fordi det er betydelig variasjon mellom jødiske denominasjoner på disse feltene.

Hvem er jøde?

Både *Horisonter 8*, *KRLE-boka* og *Store spørsmål 8* innleder presentasjonen av jødedommen med definisjoner av hvem som regnes som jødisk. Alle gjengir den tradisjonelle ortodokse definisjonen: Jøde er den som er født av en jødisk mor eller har konvertert til jødedommen (Hove et al., 2015, s. 137; 2017, s. 207). *KRLE-boka* legger til at «noen retninger» aksepterer barn med jødisk far som er oppdratt jødisk, senere presisert til reformjødiske retninger (Wiik & Waale, 2016, s. 236, 254). Mest inkluderende er *Horisonter*, som i tillegg til patrilineær avstamning og konversjon også nevner at «gjennom historien har det hendt at hele folkegrupper har gått over til jødedommen» (Holth & Deschington, 2006, s. 48). *Store spørsmål 8-10* adresserer ikke spørsmålet direkte. Det finnes enda mer inkluderende definisjoner, men dette blir ikke nevnt i bøkene. For eksempel regner staten Israel enhver person med minst en jødisk besteforelder som jøde i saker om immigrasjon, og mange moderne reformjødiske forsamlinger betoner ikke kravet om å være oppdratt jødisk.

En del norske barn har foreldre der den ene parten er jødisk, den andre ikke. Barna kan bli oppdratt helt eller delvis jødisk hjemme, men likevel kan de (og deres klassekamerater og lærere) risikere å få vite av læreboka at de ikke er jøder med mindre de konverterer, til tross for deres jødiske bakgrunn og oppdragelse. De jødiske menighetene i Oslo og Trondheim inkluderer ofte barn med jødisk far og ikke-jødisk mor, altså barn som ikke dekkes av lærebokdefinisjonen, i sin religionsundervisning.

Svaret på spørsmålet «Hvem er jødisk?» har for øvrig ikke bare konsekvenser for den enkelte jødiske elev som ikke faller inn under den ortodokse definisjonen; det vil også ha betydning for beregningen av antallet jøder, lokalt og globalt. Etter en mer omfattende definisjon vil USA, ikke Israel, være det landet i verden med den største jødiske befolkningen (jf. Pew Research Center, 2013, s. 24; Central Bureau of Statistics, 2019).

Kosher

Alle bøkene presenterer *kashrut*, tradisjoner for hva slags mat som regnes som *kosher* og kan spises, gjennom ortodokse briller. Dette presenteres som et sett distinkte regler som må overholdes, og det blir nevnt hva som ikke må spises (Holth & Deschington, 2006, s. 50; 2008, s. 232; Hove et al., 2015, s. 143; 2017, s. 211; 2020, s. 77; Wiik & Waale, 2016, s. 237-238). Siste utgave av *Store Spørsmål* overtar framstillingen av kosher fra den eldre boka for 10. trinn. Kosher nevnes to ganger, en gang i framstillingen av ortodoks jødedom og en gang i en faktaboks

knyttet til omtalen av ultraortodoks jødedom, noe som ser ut til å implisere at kosher er et element i ortodoks praksis, inkludert *haredi*, men ikke i ikke-ortodokse retninger.

Alle bøkene erkjenner at ikke alle jøder overholder disse reglene, men de nevner ikke at mange jøder har andre oppfatninger av hva som er kosher, eller ser på kosher-reglene mer som sunnhetsråd som aldri var ment som bindende regler, eller som tidsbestemte og utdaterte. For eksempel erklærte «Pittsburgh-plattformen» fra 1885, et sentralt historisk dokument innen reformjødedommen:

We hold that all such Mosaic and rabbinical laws as regulate diet, priestly purity, and dress originated in ages and under the influence of ideas entirely foreign to our present mental and spiritual state. They fail to impress the modern Jew with a spirit of priestly holiness; their observance in our days is apt rather to obstruct than to further modern spiritual elevation (Pittsburgh Conference, 1885, #4).

I nyere tid har mange reformjødiske institusjoner beveget seg i retning av mer tradisjonelle praksiser, for eksempel å avstå fra skalldyr eller å unngå blandinger av kjøtt og melk. Samtidig har det vært poengtert at elementer som kortreist, bærekraftig og «fair trade»-mat er viktige verdier som til tider kan trumfe kosher-regler som er utbredt i ortodokse miljøer (se f. eks. Lyon, 2018). «Øko-kosher» og «etisk kosher» er begreper som kan komme i spill (se f.eks. Waskow, 1992; Zamore, 2011). Noen jøder følger tradisjonelle kosher-regler når det gjelder hvilke arter det er tillatt å spise, men stiller ikke krav om spesielle metoder for slaktning eller fjerning av blod. Det er altså mange måter å praktisere *kashrut* på, men lærebøkene presenterer bare én av disse.

Sabbaten

Alle læreverkene presenterer sabbaten gjennom ortodokse briller. *Store spørsmål 8* sier at «de som følger reglene strengt, skal ikke arbeide på sabbaten, heller ikke kjøre bil eller bruke elektriske apparater», uten å nevne andre oppfatninger av de omtalte reglene eller deres relevans i dag (Hove et al., 2015, s. 144). Både her og i *Horisonter 8* heter det at alt til sabbaten må være forberedt på forhånd (Holth & Deschington, 2006, s. 52). *KRLE-boka* spesifiserer at «innenfor ortodoks tradisjon er alle former for arbeid forbudt» (Wiik & Waale, 2016, s. 239), men nevner ikke andre retningers forhold til sabbatobservans. Den nye utgaven av *Store spørsmål 8-10* nevner sabbaten bare to ganger, at det er fridag i Israel (Hove et al., 2020, s. 86), og at ortodokse jøder samles med familie og venner til sabbatsmåltid (s. 77) – men hva med ikke-ortodokse jøder?

Generelt fraråder også konservativ jødedom de samme aktivitetene som ortodoks jødedom. Men i noen tilfeller tillates det, og til dels oppmuntres det

til, både bruk av elektriske apparater (Heller, 2020; Lieber, 2020; Nevins, 2012) og bilkjøring (Weissman-Joselit, 2004) på sabbaten. For ortodoks jødedom er lærebøkens utsagn akseptable som generaliseringer, selv om bildet også her er mer nyansert (Broyde, 1991; Greenberger & Mor, 2016; Phillips, 2019). Når det gjelder reformjødedom har en derimot forstått mange av tradisjonene knyttet til sabbaten som ikke lenger bindende (Kaplan, 2013; Morris, 2020). Det har riktignok vært en viss dreining i tradisjonell retning i senere år. Men når *Horisonter* sier at religiøse jøder tar hviledagen på alvor, og deretter at andre jøder ikke følger reglene strengt (Holth & Deschington, 2006, s. 52), ser det ut til å implisere at jøder uten en streng forståelse av sabbatsreglene ikke kan være religiøse, selv om religiøse jøder av ulike liberale denominasjoner kan ha mer liberale synspunkter på disse reglene, eller oppfatte dem som valgfrie.

KRLE-boka sier at «[k]vinnen i huset tenner sabbatlysene og velsigner dem» ved begynnelsen av sabbaten, og *Horisonter* og *Store spørsmål 8* har tilsvarende utsagn (Wiik & Waale, 2016, s. 239; Holth & Deschington, 2006, s. 52; Hove et al., 2015, 144). Utsagnet ser ut til å gjelde alle jøder, men det forutsetter likevel en mer tradisjonell (ortodoks) praksis. Ikke-ortodokse bevegelsers egalitære karakter gjør at det generelt legges mindre vekt på at det er en kvinne som skal tenne sabbatslysene. Siden tidlig 1900-tall har det vært vanlig å tenne sabbatslys i synagogen i ikke-ortodokse retninger. Mens lystenning i synagogen i noen generasjoner erstattet lystenning i hjemmet innen reformjødiske bevegelser, vil mange reformfamilier i dag tenne lys både hjemme og i synagogen (Ellenson, 2004, s. 45-46).

Det heter i flere av bøkene at det er vanlig å oppsøke synagogen på sabbaten (Hove et al., 2015, s. 144; Wiik & Waale, 2016, s. 239). Det er imidlertid store forskjeller i oppslutning mellom retningene. En undersøkelse fra USA viser at 74 % av ortodokse jøder oppsøker synagogen minst en gang i måneden, mens 39 % av konservative jøder, 17 % av reformjøder og bare 6 % av jøder uten tilhørighet til noen retning gjør det samme (Pew Research Center, 2013, s. 76). Tall fra Israel viser samme tendens: 85 % av *haredi*-jøder («ultraortodokse») deltar ukentlig i gudstjenester, 74 % av *dati*-jøder («religiøse», som i denne statistikken mer eller mindre omfatter andre ortodokse jøder), 32 % av tradisjonelle (men ikke nødvendigvis religiøse) jøder og bare 1 % av sekulære jøder (Pew Research Center, 2016, s. 89). Også i Norge er det et mindretall av medlemmene som oppsøker synagogen hyppig.

HVILKE ETNISKE/KULTURELLE GRUPPER FÅR REPRESENTERE DET JØDISKE?

Her ser vi på bilder av mennesker og av Tora-ruller, på framstillingen av jødisk nærvær i Norge, og på kart over jødedommens utbredelse i verden. Disse temaene er valgt med tanke på å undersøke ulike modi i lærebøkens representasjon av

jødedom, i form av tekst, illustrasjoner og kart. Valgene kunne vært andre, en kunne for eksempel sett på bilder av synagogearkitektur og interiør.

Illustrasjoner: Mennesker

Det er verken mulig eller ønskelig å identifisere etnisiteten til de jødiske personene som finnes på fotografier i lærebøkene, men det er tydelig at disse bildene tar sikte på å vise fram et mangfold av bakgrunner. Alle bøkene har bilder av personer som kunne oppfattes som askenasiske, sefardiske og mizrahiske jøder, selv om elevene ikke blir introdusert for disse betegnelse.

Illustrasjoner: Tora-ruller

Tora-ruller, håndskrevne kopier på pergament av de fem Mosebøkene, spiller en sentral rolle i jødiske ritualer. Men det er synlige forskjeller i utformingen av *tora*-rullene mellom askenasisk og sefardisk tradisjon. Det gjelder både håndskriftstiler og den fysiske utformingen. Askenasiske *tora*-ruller er festet til to *atzei chajim* («livstrær»), trestaver med håndtak oppe og nede. Når de ikke er i bruk, oppbevares de i et stykke tøy av fløyel eller lignende, gjerne rikt dekorert. Mizrahiske og de fleste sefardiske *tora*-ruller er som regel oppbevart i etui av tre eller metall, som kan åpnes slik at rullen ikke tas ut under høytlesningen.

Det er mange bilder av slike ruller i lærebøkene. Ti *tora*-ruller er avbildet i *KRLE*-boka. Samtlige har askenasisk utforming (Wiik & Waale, 2016, s. 232-233, 236, 248, 259). Det samme gjelder rullene som er avbildet i *Horisonter* og i de to utgavene av *Store spørsmål* (Holth & Deschington, 2006, s. 49, 60; Hove et al., 2015, s. 138, 146, 147; 2020, s. 70, 76, 77).

Tekst: Første jøder i Norge

Når kom de første jødene til Norge? «Mens kristendommen kom til Norge for over tusen år siden, har jøder vært en del av det norske samfunnet siden slutten av 1800-tallet», heter det i *Store spørsmål* (Hove et al., 2017, s. 205). Også *Horisonter* og *KRLE*-boka gjengir den alminnelige oppfatningen at jødisk nærvær i Norge først begynner i siste del av 19. århundre, etter opphevelsen av den såkalte «jødeparagrafen» i 1851 (Holth & Deschington, 2006, s. 66; Wiik & Waale, 2016, s. 242). Askenasiske jøder fra Øst-Europa ble snart den største gruppen av jødiske innvandrere, men historien går lenger tilbake og er mer sammensatt. I 1630 fikk sefardiske jøder fra Glückstadt i Holstein rett til å drive omreisende handel i Danmark og Norge. Ikke-sefardiske jøder måtte ha et særlig leidebrev for å drive slik virksomhet. Jøder kunne også etter søknad få bosette seg fast i noen byer i Danmark, men generelt ikke i Norge. Et unntak er en formulering i politivedtektene for Bergen fra 1710 som synes å forutsette at jøder kunne slå seg ned i byen med kongelig tillatelse. Det finnes noen få konkrete eksempler på at enkelte

sefardiske jøder kan ha vært bosatt i andre norske byer før 1814, i alle fall periodevis (Mendelsohn, 1969, s. 11-31; Ulvund, 2014, s. 30-40). Den såkalte «jødeparagrafen» i 1814-grunnloven forbød alt jødisk nærvær i Norge. Den ble praktisert relativt strengt, men det fantes unntak. Jøder som hadde konvertert til kristendommen, som Hambro-familien i Bergen, var akseptert. Noen av disse har antakelig videreført en del jødiske tradisjoner (Koritzinsky, 1922, s. 58; Ulvund, 2014, s. 126-136; Sebak, 2008, s. 9-11). Forbudet ble også ved flere anledninger satt til side, blant annet når anstrengte norske statsfinanser hadde behov for økonomisk hjelp fra utenlandske finansinstitusjoner drevet av sefardiske jøder. Et skriv fra Justisdepartementet i 1844 fastslo at grunnlovsforbudet ikke gjaldt for sefardiske jøder, under henvisning til eldre praksis i Danmark-Norge. Etter hvert ble det igjen etablert en ordning med leidebrev (Mendelsohn, 1969, s. 57-60; Ulvund, 2014, s. 251-257).

Kart: Jødedommens utbredelse

Bruken av kart kan gi interessante innsikter i lærebøkene oppfatning av religiøse tradisjoner (Thobro, 2014). Kart både i *KRLE-boka* og i *Store spørsmål* viser antallet jøder i utvalgte europeiske og amerikanske land, Israel, Sør-Afrika, Australia og New Zealand (Wiik & Waale, 2016, s. 251; Hove et al., 2017, s. 205; 2020, s. 74). Når teksten i læreboka i framstillingen av jødisk historie i nyere tid bare omtaler Europa, Israel, og Amerika, havner det jødiske nærværet i blant annet det øvrige Midt-Østen og Nord-Afrika utenfor horisonten. *Store spørsmål* nevner riktignok at Israel har tatt imot flyktninger fra mange land, men ikke hvilke (Hove et al. 2017, s. 209). Når holocaust/*Shoah* er nevnt tidligere i teksten, men ikke utdrivelsen fra arabiske land i det 20. århundre, kan elever og lærere sitte med inntrykk av at flyktningene kom fra Europa og ikke fra ikke-askenasiske hjemland som Irak, Marokko eller Jemen. *Horisonter* har på sin side ikke tilsvarende kart, men her nevnes det at «i lange tider har [jøder] hørt hjemme i Midtøsten, Europa, Afrika og Asia», og at dette mangfoldet nå er synlig i Israel (Holth & Deschington, 2006, s. 48).

DISKUSJON

Alle bøkene tematiserer altså mangfoldet av jødiske denominasjoner, men i mindre grad mangfoldet av etniske/kulturelle grupper. Dette er likevel ikke en hovedsak i tekstene. Mangfoldet introduseres som regel først avslutningsvis, nærmest som et appendiks.

I praksis viser det seg likevel at det er ortodoks observans og askenasisk kultur som får dominere framstillingen av jødedommen i lærebøkene, men uten at dette blir tydelig kommunisert. To begreper som kan belyse disse tendensene, er *ortosen-trisme* og *askenormativitet*.

Ortosen-trisme (ikke å forveksle med et lignende geometrisk begrep) er ennå

ikke et veldefinert teoretisk begrep, men ordet forekommer ikke sjelden i interne diskusjoner om jødisk identitet som betegnelse på standpunkter som gjør ortodoks observans til målestokk for hva som kan regnes som jødedom, ofte da brukt av meningsbærere som ikke uten videre identifiserer seg med ortodoks tradisjon (se f. eks. Boyd, 2016, s. 21, 22). Her bruker vi det om essensialistiske framstillinger av jødedommen som gir ortodoks jødedom en hegemonisk posisjon.

Ikke-ortodokse bevegelser, særlig konservativ og reform-jødedom, utgjør mange steder flertallet av jøder tilsluttet en religiøs organisasjon, og det er også mange som ikke har noen slik tilknytning. En rapport fra 2013 anslår at 35 % av den jødiske befolkningen i USA identifiserer seg med reformbevegelsen, 18 % som konservative, 10 % som ortodokse, 6 % som tilhørende andre retninger, 30 % som ikke tilhørende noen retning. Samtidig er det bare 31 % av den jødiske befolkningen som har formelt medlemskap i en synagoge, uavhengig av retning (Pew Research Center, 2013, s. 10, 60). I Israel regner 49 % av israelske jøder seg som sekulære, 29 % som tradisjonelle (men ikke nødvendigvis religiøse), 13 % som *dati* («religiøse») 9 % som *haredi* («ultra-ortodokse» Pew Research Center, 2016, s. 67). Flertallet av jøder fra det post-sovjetiske Øst-Europa (enten de fortsatt er bosatt der eller er emigrert) oppfattes som «unattached to any Jewish venues» (Remennick, 2018, s. 121). Disse trendene er også synlige i Norge, hvor ikke alle medlemmer av de jødiske forsamlingene selv regner seg som ortodokse, og mange, kanskje de fleste, jøder ikke er tilsluttet en etablert jødisk forsamling (Herberger, upublisert).

Tilsvarende betegner *askenormativitet* representasjoner av jødedommen som framstiller askenasiske kulturelle praksiser som den normative jødiske kulturen. Også dette er et begrep som i utgangspunktet kommer fra interne debatter om jødisk identitet (flere viser til Katz, 2014), men det er i stigende grad tatt i bruk også i akademiske arbeider (se f. eks. Creese, 2019). Andre jødiske grupper har til dels radikalt forskjellige tradisjoner, oppfatninger om tradisjonell jødisk mat, språk, klesdrakt, musikk, litteratur, kunst, og også forståelser av jødiske religiøse normer og praksiser.

Norske læreplaner og læreverk er i bevegelse, bort fra en essensialistisk forståelse av religioner som monolittiske og sluttete systemer, noe som har vært et sentralt punkt i kritikken av «verdensreligioner-paradigmet», og i retning av en mer dynamisk forståelse av «levd religion». Denne studien tyder likevel på at det er et stykke å gå.

Det kan tenkes flere grunner til de implisitte tendensene til ortosentrisme og askenormativitet i lærebøkene framstillinger av jødedommen. Lærebokforfattere må nødvendigvis gjøre utvalg, og det er ikke urimelig at norske forhold får være et viktig utvalgs-kriterium. Det har vært en viss ortodoks dominans i de organiserte norske jødiske menighetene i Oslo og Trondheim, og historisk sett har sammensetningen av den jødiske befolkningen i Norge i hvert fall fra 1880-tallet hatt

en hovedsakelig askenasisk bakgrunn. Men mangfoldet er økende, ikke minst gjennom innvandring fra Israel, medlemmene av de jødiske forsamlingene følger ortodoks praksis i ulik grad, noen følger andre retninger, og også i Norge finnes det et betydelig antall jøder som ikke er tilsluttet en religiøs menighet.

De viktigste grunnene til manglende representasjon av mangfold er trolig ikke vrang vilje, men plassmangel og/eller mangelfull oversikt. Ortosentrisme og askenormativitet er ikke spesifikt norske fenomener, de eksisterer internasjonalt og er gjenstand for intern diskusjon i jødiske miljøer. Det kan godt tenkes at slike tendenser blir oversett selv om teksten gjennomgås av en konsulent med jødisk bakgrunn.

SLUTTORD

Hvordan jødisk mangfold framstilles i lærebøker, er viktig fordi det er med på å forme bildet av jødedom og jødiskhet hos alle norske barn og ungdommer. Men særlig viktig er det for elever med en jødisk bakgrunn. Elever som har en selvoppfattet jødisk identitet, men gjennom en patrilineær (altså individer med jødisk far, men ikke jødisk mor) eller annen ikke-ortodoks bakgrunn, elever fra jødiske familier som følger ikke-ortodokse jødiske praksiser eller ikke er praktiserende, og jødiske elever med annen kulturell bakgrunn enn den askenasiske kan oppleve seg usynliggjort eller implisitt framstilt som «dårlige jøder».

Plassen og tiden som er til disposisjon, setter naturligvis grenser for lærebokforfatteres og læreres muligheter til å øke mengden av undervisningsstoff. Det kan diskuteres hvilket detaljnivå som er nødvendig, hvilke denominasjoner som bør nevnes eksplisitt, eller hvor nødvendig det er for elevene å lære betegnelser som «askenasisk» og «sefardisk». Men kanskje kan disse betegnelseene også bidra til å gi bildet av jødedommen historisk dybde og geografisk bredde og slik bidra til et syn på religioner som anerkjenner «their complexity, internal diversity, and their varying interactions with culture», slik Jacksons «fortolkende tilnærming» legger opp til (Jackson, 2004, s. 4). Essensialistiske framstillinger kan stå i fare for å bidra til å sementere fordommer i stedet for å motvirke diskriminering (Rhodes et al. 2012; 2017).

Mye kan gjøres med enkle midler. Det mangfoldige utvalget av avbildede personer er nevnt som et vellykket eksempel i de eksisterende lærebøkene. En kan komme langt med en enda sterkere bevissthet i utvalget av illustrasjoner, slik eksempelet med *tora*-rullene viser. Og en kan synliggjøre mangfold tydeligere i tekst, enklest ved å modifisere generaliseringer av «jødene» ved uttrykk som «en del/noen/mange jøder».

LITTERATUR

- Anker, T. (2017). På tide å si farvel til verdensreligionene? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Boyd, J. (2016). *Searching for community: A portrait of undergraduate Jewish students in five UK cities*. London: Institute for Jewish Policy Research.
- Broyde, M. J. (1991). The use of electricity on Shabbat and Yom Tov. *Journal of Halacha and Contemporary Society*, 21. http://www.daat.ac.il/daat/english/journal/broyde_1.htm.
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme. Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173-197). Bergen: Fagbokforlaget.
- Central Bureau of Statistics (2019). Media Release: Population of Israel on the Eve of 2020. <https://www.cbs.gov.il/en/mediarelease/Pages/2019/Population-of-Israel-on-the-Eve-of-2020.aspx>.
- Creese, J. (2019). Negotiating and Performing «Jewish Australian» Identity in South-East Queensland's Jewish Community: Creolization, National Identity and Power. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00714-8>
- DellaPergola, S. & Staetsky, L. D. (2020). *Jews in Europe at the turn of the Millennium: Population trends and estimates*. Insittute for Jewish Policy Research: European Jewish Demography Unit. https://www.jpr.org.uk/documents/JPR_2020.Jews_in_Europe_at_the_turn_of_the_Millennium.pdf
- Ellenson, D. (2004). How the Modern Prayer Book Evolved. I L. A. Hoffman (Red.), *Shabbat At Home*. Woodstock, Vermont: Jewish Lights Publishing.
- Greenberger, C. & Mor, P. (2016). Should Sabbath Prohibitions Be Overridden to Provide Emotional Support to a Sick Relative? *Rambam Maimonides Medical Journal*, 7(3):e0023. <https://doi.org/10.5041/RMMJ.10250>.
- Gundersen, K., Kristiansen, H. H., Samdal, A. G. & Vestøl, J. M. (2014). Religion in textbooks and among young Buddhists, Hindus and Muslims: A comparative study. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1104>.
- Heller, J. (2020). *Streaming Services on Shabbat and Yom Tov*. Committee of Jewish Law and Standards of the Rabbinical Assembly. <https://www.rabbinicalassembly.org/sites/default/files/2020-05/Streaming%20on%20Shabbat%20and%20Yom%20Tov%20Heller>
- Herberger, T. (upublisert). Re-evaluating Norway's Jewish Population: How Definitions and Methods Impact Population Estimates.
- Holth, G. & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8, Grunnbok: RLE for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Holth, G. & Kallevik, K. A. (2008). *Horisonter 10, Grunnbok: RLE for ungdomstrinnet*.

- Hove, O., Jørgensen, J. A., Sandboe, M. & Rasmussen, J. (2015). *Store spørsmål 8: Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A. & Sandboe, M. (2017). *Store spørsmål 10: Kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Aschehoug.
- Hove, O., Jørgensen, J. A., Sandboe, M. & Rasmussen, J. (2020). *Store spørsmål 8-10*. Oslo: Aschehoug.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: An interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2004). Studying Religious Diversity in Public Education: An Interpretive Approach to Religious and Intercultural Understanding. *Religion and Education*, 31(2), 1-20, <https://doi.org/10.1080/15507394.2004.10012338>.
- Jackson, R. (2017). *Veivisere. Retningslinjer og praksis for undervisning om religioner og ikke-religiøse livssyn i interkulturell utdanning*. Strasbourg: Europarådet.
- Jackson, R., Ipgrave, J., Hayward, M., Hopkins, P., Fancourt, N., Robbins, M., . . . McKenna, U. (2010). *Materials used to teach about world religions in schools in England*. Warwick: University of Warwick. <https://doi.org/10.1080/15507394.2010.486372>.
- Kaplan, D. E. (2013). *The New Reform Judaism: Challenges and Reflections*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Katz, J. (2014). Learning to undo Ashke-normativity: A Jew in the Motherland. New Voices. <https://newvoices.org/2014/10/22/learning-to-undo-ashke-normativity-a-jew-in-the-motherland/>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996) (L97). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Departementet.
- Koritzinsky, H. M. (1922). *Jødernes historie i Norge: Henrik Wergelands kamp for jødesaken*. [Kristiania].
- Lewis, J. R. & Andreassen, B.-O. (2014). *Textbook gods: Genre, text and teaching religious studies*. Sheffield: Equinox.
- Lieber, A. (2020). Networked Individuals: The virtual reality of the sabbath in twenty-first century American Judaism. *Religion in the Age of Digitalization: From New Media to Spiritual Machines*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367809225>.
- Lyon, D. A. (2018). The dietary laws: Fitness for a life well-lived. <https://reformjudaism.org/learning/torah-study/shmini-ii/dietary-laws-fitness-life-well-lived/>.
- Mendelsohn, O. (1969). *Jødernes historie i Norge gjennom 300 år. Bind 1*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Middtun, A. (2014). Biter og deler av islam. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 329-340.

- Morris, L. A. (2020). What Do We Mean When We Say, «We Are Not Halachic»? *CCAR Journal: The Reform Jewish Quarterly* 67(2), 9-16.
- Nevins, D. S. (2012). *The Use of Electrical and Electronic Devices on Shabbat*. Committee on Jewish Law and Standards of the Rabbinical Assembly. <https://www.rabbinicalassembly.org/sites/default/files/public/halakhah/teshuvot/2011-2020/electrical-electronic-devices-shabbat.pdf>
- Pew Research Center (2013). *A Portrait of Jewish Americans: Findings from a Pew Research Center Survey of U.S. Jews*. <https://www.pewforum.org/2013/10/01/jewish-american-beliefs-attitudes-culture-survey/>.
- Pew Research Center (2016). *Israel's Religiously Divided Society*. <https://www.pewforum.org/2016/03/08/israels-religiously-divided-society/>.
- Phillips, R. (2019). An Ambivalent Jewishness: Half Shabbos, the *Shabbos App*, and Modern Orthodoxy. I J. Fewkes (Red.), *Anthropological Perspectives on the Religious Uses of Mobile Apps* (s. 43-59). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26376-8_3.
- Pittsburgh Conference (1885). *Declaration of Principles*. <https://www.ccarnet.org/rabbinic-voice/platforms/article-declaration-principles/>.
- Remennick, L. (2018). Choosing One or Being Both: The Identity Dilemmas of Russian-Jewish Mixed Ethnicity Living in Russia and in Israel. *East European Jewish affairs*, 48(2), 118-138. <https://doi.org/10.1080/13501674.2018.1475176>.
- Rhodes, M., Leslie, S. J. & Tworek, C. M. (2012). Cultural transmission of social essentialism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(34), 13526-13531.
- Rhodes, M., Leslie, S. J., Saunders, K., Dunham, Y. & Cimpian, A. (2017). How does social essentialism affect the development of inter-group relations? *Developmental Science*. doi.org/10.1111/desc.12509
- Sebak, P. K. (2008). «– vi blir neppe nogensinne mange her»: Jøder i Bergen 1851-1945. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie: Allmueskolen – folkeskolen – grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363.
- Thobro, S. A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Masteravhandling (religionsvitenskap), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Thobro, S. A. (2014). Cartographic representations of religion(s) in Norwegian textbooks. I J. R. Lewis & B.-O. Andreassen (Red.), *Textbook gods: Genre, text and teaching religious studies* (s. 157-176). Sheffield: Equinox.

- Thomas, A. & Rolin, A. (2019). Reading religion in Norwegian textbooks: Are individual religions ideas or people? *British Journal of Religious Education*, 41(1), 41-53. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1484691>.
- Ulvund, F. (2014). *Fridomens grenser 1814-1851: Handhevinga av den norske «jødeparagrafen»*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-02). <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). <https://www.udir.no/kl20/rle01-03>.
- Waskow, A. (1992). What is Eco-Kosher? *Jewish Quarterly*, 39(4), 5-10. <https://doi.org/10.1080/0449010X.1992.10705881>.
- Weissman-Joselit, J. (2004). In the driver's seat: Rabbinic authority in postwar America. I J. Wertheimer (Red.), *Jewish Religious Leadership: Image and Reality* (vol. 2, s. 659-670). New York: Jewish Theological Seminary.
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2016). *KRLE-boka 8-10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Winje, G. (2011). Når «de Andre» rykker nærmere: Om 1900-tallets lærebøker i kristendomskunnskap. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie - en kultur- og dannelseshistorie 3* (s. 139-157). Oslo: Novus.
- Wintersgill, B. (2014). Researching materials used to teach about world religions in schools in England. I: J. R. Lewis & B.-O. Andreassen (Red.), *Textbook gods: Genre, text and teaching religious studies* (s. 98-116). Sheffield: Equinox.
- Zamore, M. (Red.). (2011). *The Sacred Table: Creating a Jewish Food Ethic*. New York, NY: CCAR Press.

Først engasjement, så innhold

Bruk av serien På tro og Are i religionsundervisning i videregående skole.

Av Audun Toft

Sammendrag: Artikkelen diskuterer bruken av serien På tro og Are i religionsundervisning basert på observasjoner fra et case-studie i videregående skole. Fokus er på seriens episode om buddhisme. Denne episoden er kontroversiell og har blant annet blitt kritisert av Buddhistforbundet for å fremme et feilaktig og negativt bilde av buddhismen. Likevel brukes episoden omfattende i den observerte undervisningen. Artikkelen argumenterer for at seriens underholdende og engasjerende egenskaper veier tyngst som utvalgsriterier, men at lærerne tar grep for å kompensere for problematisk innhold. Ved hjelp av medialiseringsteori analyserer artikkelen konsekvenser denne typen mediebruk får for undervisning.

Nøkkelord: På tro og Are, religionsundervisning, medier, populærkultur

AUDUN TOFT (f. 1977), førsteamanuensis i RLE ved Universitetet i Sørøst-Norge.
 Adr: Postboks 7053, 3007 Drammen. E-post: audun.toft@usn.no

INNLEDNING

Så langt på min religiøse reise hadde jeg vært innom fem religioner uten å bli smittet av overtro. Men det gjensto én religion, nemlig buddhismen.

På denne måten begynner Are Sende Osen, rikskjent komiker og dokumentarskaper, en episode av det populære programmet 'På tro og Are'. Serien, der den selverklærte ateisten drar for å leve sammen med ulike religiøse mennesker for å lære mer av dem, er en suksess. NRK produserte tre sesonger av På tro og Are mellom 2010 og 2017 og serien har fortsatt stor trafikk både på NRKs vanlige nett-TV og på NRK Skole¹. I denne artikkelen vil jeg se nærmere på bruken av På tro og Are i religionsundervisning i videregående skole. Basert på observasjoner fra et feltarbeid i skoleåret 2015 / 2016 diskuterer artikkelen læreres begrunnelser for å bruke serien i undervisning og hvordan denne bruken påvirker undervisningen. Spesielt fokus vil ligge på episoden som tar for seg buddhisme, en episode som har vært sterkt omdiskutert, og blant annet blitt utsatt for sterk kritikk fra norske buddhister (Buddhistforbundet, 2019). Artikkelen argumenterer for at det primært er seriens underholdningsaspekter som ligger til grunn for bruk i klasserommet. Med utgangspunkt i medialiseringsteori vil jeg vise at det kan stilles noen grunnleggende spørsmål knyttet til medienes rolle som leverandør av informasjon

1 NRK Skole er en tjeneste rettet mot lærere i den norske skolen, og tilbyr lydklipp og videoer fra NRKs arkiver med fjernsyns- og radiomateriale (se under).

om religion. NRK retter bevisst innhold mot skolen, men dette stoffet vil også være preget av andre hensyn enn faglig etterrettelighet. Dette krever en større mediebevissthet blant lærere som bruker dette stoffet i undervisning.

EMPIRISK MATERIALE

Det empiriske materialet til artikkelen er hentet fra en case-studie av mediebruk i faget religion og etikk på en videregående skole på Østlandet. Dette faget er lagt i tredjeåret og er obligatorisk for alle i studieforberedende programmer. Faget fokuserer på kunnskap om religioner, filosofi og etikk, og betegnes også i læreplanen som et holdningsdannende fag som skal gi «respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder» (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 1). I løpet av skoleåret 2015/16 fulgte vi² seks lærere og åtte klasser gjennom femti bolker på mellom én og tre skoletimer. Skolen ble valgt strategisk etter størrelse og sammensetning. Kriteriene for utvalg var at skolen skulle være stor nok til å ha flere parallelle klasser i religion og etikk og at elevgruppen ikke skulle ligge i én av ytterkantene når det kom til sammensetning av kulturell og religiøs bakgrunn (se Toft, 2019, s. 41). Datamaterialet består av håndskrevne feltnotater fra direkte observasjon av timene, transkriberte intervjuer med seks lærere og ni elever, innsamlet undervisningsmateriale fra timene, samt notater fra uformelle møter og samtaler med lærere utenfor undervisning. Det ble ikke tatt opptak av undervisning. Alle elevene var fylt, eller fylte, 18 år i observasjonsperioden.

BRUKEN AV PÅ TRO OG ARE

I feltarbeidet ble vi tidlig slått av to aspekter ved bruken av På tro og Are. Det første var hvor ofte ulike episoder av denne serien ble brukt i undervisning. Det andre var at mange av elevene konsekvent rapporterte at de hadde sett episodene før. Vi fikk gjennomgående en forståelse av at mange, kanskje også et flertall, av elevene hadde sett flere episoder i religionsundervisningen i grunnskolen.

Observasjon 22.10.2015

Therese³: Nå etterpå har jeg tenkt at vi skal se på et program. Jeg har vært litt usikker på om vi skal gjøre det, men jeg gjør det nå.

Gutt: På tro og Are?

Therese: På tro og Are, ja. Har dere sett før?

Jente: Masse!

Flere elever: Ja

Therese: Har dere det?

Flere elever: Ja

Gutt: Den om buddhisme. Og den hvor han besøker en muslimsk familie.

2 Feltarbeidet ble utført av Liv Ingeborg Lied og Audun Toft.

3 Navnene er endret av anonymiseringshensyn.

Therese: Har dere sett den i et annet fag?

Jente: Nei, jeg har sett den to ganger.

Therese: På ungdomsskolen? Ja. Da er det såpass lenge siden at det i hvert fall ikke skader å se den igjen.

Observasjonen illustrerer dette poenget godt. Elevene er godt kjent med serien og de kjenner den fra religionsundervisning. I dette eksempelet er det verdt å merke seg at Therese, på tross av at hun har vært i tvil om hun skal bruke episoden og at så mange har sett den fra før, likevel forsvarer å bruke den som planlagt. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Observasjonene viser en omfattende bruk av På tro og Are. I løpet av femti bolker observerte vi serien i bruk direkte åtte ganger. Intervjuer og samtaler med lærerne bekrefter det store omfanget og viser at flere episoder fra serien ble brukt enn disse. Dette er ikke spesielt for skoleåret som ble observert. Alle lærerne bekrefter at de har brukt episoder fra serien i undervisning tidligere og at de sannsynligvis vil fortsette med dette.

Intervju med Hege

Intervjuer: Kan du si litt om bruken av på Tro og Are?

Hege: Ja. Jeg synes han er litt artig. Han fremstiller religion på en litt sånn humoristisk måte. Og det tenker jeg treffer elevene, og at han kan snakke om en del sånne fordomsfulle saker på en litt morsom måte. Og det gjør det litt lettere å ta opp ting i etterkant.

Intervjuer: Hvilke episoder bruker du?

Hege: Først og fremst bruker jeg buddhisme og islam. Og da jeg var vikar i Kims klasse så brukte jeg faktisk jødedommen fordi hun synes at den passet bra inn, men jeg rakk ikke det i mine klasser.

Det er episodene om islam og buddhisme som brukes mest, men vi finner også at episodene om kristendom og jødedom brukes, om enn i noe mindre grad. En så omfattende bruk av en enkelt serie i undervisningen er i seg selv et interessant funn. Selv om det ikke er mulig å generalisere fra en enkelt case-studie som dette, så er det flere indikatorer på at andre skoler også bruker serien i utstrakt grad. NRK selv rapporterer at nett-trafikken knyttet til dette programmet er veldig omfattende i skoletiden og de tolker egne data om bruk i den retning at programmet brukes flittig i undervisning (NRK, 2019). Erfaringer fra undervisning i lærerutdanning peker også på at serien er godt kjent av studenter fra egen skolegang og fra praksis⁴.

⁴ At serien fremdeles brukes omfattende i undervisning støttes av en pågående (upublisert) studie av religion og etikkundervisning under nedstengingen av skoler i mars 2020 utført av Kristine Toft Rosland og undertegnede. Åtte av ni intervjuede lærere oppga i 2020 at de ofte brukte serien i undervisning.

Artikkelens målsetning

Det er likevel ikke omfanget som er i fokus i denne artikkelen. Derimot vil jeg analysere kriteriene som legges til grunn når lærerne velger å bruke undervisningstid på denne typen mediemateriale. I en tidligere artikkel har Liv Ingeborg Lied og undertegnede pekt på at mediemateriale ofte velges ut fra underholdningsegenskaper fremfor faglig innhold i et mediemettet klasserom (Lied & Toft, 2018). Her vil jeg vise at denne vektleggingen av underholdningsverdi får omfattende betydning for undervisningen. Dette vil jeg gjøre gjennom å ta for meg bruken av en spesifikk episode av På tro og Are der han besøker en buddhistisk familie i Trondheim. Denne episoden er av spesiell interesse fordi lærerne i mitt materiale ser denne episoden som faglig problematisk, men de velger likevel å bruke den. Med dette som utgangspunkt vil jeg peke på noen viktige aspekter ved å bruke mediemateriale som utgangspunkt for undervisning.

OM MEDIER

Ulike medier har de siste årene vokst frem som viktige kilder for kunnskap om religion i Skandinavia (Lundby & Gresaker, 2015; Lundby m.fl., 2018). Mens tradisjonelle aktører som hjemmet og religiøse institusjoner blir mindre viktige, viser flere undersøkelser at medier som TV og aviser er stedene flest oppgir at de møter spørsmålet om religion i hverdagen. Når mediene blir de viktigste kildene til informasjon om religion, så får dette også konsekvenser for hvilken informasjon som formidles (Hjarvard, 2008). Flere studier av religion i mediene viser at det er systematiske mønstre for hva slags stoff som velges for formidling, og hvordan dette stoffet presenteres (Døving & Kraft, 2013; Lundby m.fl., 2018). Disse mønstrene finnes på tvers av ulike medieorganisasjoner og publikasjoner. En nøkkel til å forstå samspillet mellom systematiske mønstre og variasjon er å finne i et institusjonelt perspektiv på mediene, noe som blant annet er gjort innen forskning på nyhetsmedier. Siden årtusenskiftet har mange nyhetsforskere forsøkt å forklare de store likhetene i nyhetssaker gjennom nyinstitusjonalistisk teori (Cook 1998; 2006). Ved å se utover redaksjonelle vurderinger innad i den enkelte nyhetsorganisasjon, peker de på at (nyhets) mediene må sees på som en samfunnsinstitusjon der det utvikles felles oppfatninger og normer for hva som kan regnes for god praksis, det March and Olsen kaller 'logics of appropriateness' (2004). Et slikt perspektiv peker på at den enkelte journalist (og redaksjon) forholder seg til normer og standarder som har utviklet seg over tid og inkluderer mer enn bare «rent journalistiske» prioriteringer (Allern, 2001). Spørsmål om samfunnsmandat, sjangerkrav, målgruppe, etablerte journalistiske normer og etikk vil for eksempel også ta hensyn til faktorer som føringer fra eiersiden⁵, økonomi og salgbarhet. Mange av disse faktorene vil opprettholdes og håndheves på tvers av den enkelte

5 Selv om norske medier har et tydelig redaktøransvar der eier ikke kan overstyre redaktøren, vil organisasjonens profil legge noen føringer på hva som presenteres og formen det får.

organisasjon, gjennom markedsmekanismer, gjennom presseetiske kontrollmekanismer eller gjennom priser og bransjearrangementer der det utvikles felles normer for god praksis for å nevne noen. Resultatet er at det utvikles en felles forståelse av god mediepraksis på tvers av den enkelte organisasjon.

Dette påvirker innholdet som formidles. Atheide og Snow pekte alt i 1979 på at om du skal forstå mediene som innholdsleverandør, må du forstå hvordan innholdet hele tiden velges og presenteres ut fra vurderinger som er særegne for det enkelte mediet. Dette betyr at innhold som presenteres gjennom mediene i stor grad formes basert på vurderinger knyttet til mediets sjanger, format, modalitet og formål samtidig som det opprettholdes, reproduseres og reguleres i et større institusjonelt felt. Deres begrep for å operasjonalisere dette er *medielogikk* (media logic), et begrep som på tross av å ha blitt kritisert for å være unyansert, og for at det ikke er mulig å finne én helhetlig medielogikk (Lundby, 2009), har blitt videreutviklet som begrep for å forstå vurderingene som ligger bak utvalg og presentasjon av innhold (se Thimm m.fl., 2018).

Etter hvert som medier⁶ inntar en stadig større plass i norske klasserom, blir det derfor viktig å undersøke i hvilken grad dette kan medføre at medienes logikk og mønstre for representasjon av religion tas inn i undervisningen. I denne sammenhengen blir NRKs rolle som innholdsleverandør i norsk skole spesielt interessant. NRK er i en særstilling som en ikke-kommersiell aktør som har et samfunnsmandat for folkeopplysning, og samtidig er en produsent og tilbyder av innhold i konkurranse med kommersielle aktører i det åpne mediemarkedet. NRKs vedtekter fastslår at de «skal bidra til utdanning og læring, herunder tilby innhold tilrettelagt for skoleverket» (§ 43). Dette ivaretas særskilt gjennom tjenesten NRK Skole, som beskrives på egne nettsider som dette:

NRK Skole er et digitalt klipparkiv som består av lydklipp og videoer fra NRKs radio- og fjernsynsarkiv, samt våre egne produksjoner. Innholdet er tilrettelagt for elever og lærere i grunnskole og videregående opplæring, og er knyttet opp mot kompetansemålene i Udirs læreplandatabase. (NRK, 2018).

NRK Skole knytter altså klippene direkte mot læreplanmålene i ulike fag, blant dem KRLE og religion og etikk⁷. Tjenesten tilbyr, i tråd med NRKs mandat, gratis strømming av innhold, noe som innebærer at de er en lett tilgjengelig ressurs for lærere og elever. NRK oppgir selv at tjenesten er rettet mot lærere, og ikke mot elever. Selv om NRK Skole produserer noe materiale selv, er de fleste ressursene

6 Medier inkluderer i denne sammenhengen både medieteknologi, plattformer, medieprodukter og diskurser (se Lied & Toft, 2018).

7 Tjenesten organiserer materialet overordnet ut fra skolefag, og videre inn etter kompetansemål fra det enkelte fags læreplan. I skrivende stund revideres NRK Skole i tråd med nye læreplaner, men den opprinnelige organiseringen etter forhenværende planer (som materialet til denne artikkelen forholder seg til) er fremdeles mulig å velge på tjenestens nettsider.

hentet fra andre deler av NRKs virksomhet og er derfor ikke produsert spesifikt med tanke på undervisning.

På tro og Are – episoden om buddhisme

Artikkelens fokus er på serien På tro og Ares episode om buddhisme. Denne episoden har vært omstridt siden den kom ut i 2010. Det norske buddhistforbundet klaget den inn for Pressens faglige utvalg (PFU) i 2011 blant annet fordi NRK «gjennom usanne og nedsettende påstander sprer fordommer om en minoritetsgruppe i Norge» (Buddhistforbundet, 2011). I PFU ble NRK frikjent og utvalget uttaler følgende:

(H)umor og satire er ytringsformer som må ha en sterkere beskyttelse enn vanlig nyhets- og kommentarjournalistikk. Selv om det påklagede programmet ikke er et rent humorprogram, er det en blanding av informasjon og underholdning, og utvalget vil mene at det innklagede programmet må vurderes ut fra sin form, intensjon og tone. (PFU, 2011)

NRK har mottatt over 500 individuelle klager på episoden og i mars 2019 ble den tematisert i kringkastingsrådet, på grunnlag av en ny klage fra buddhistforbundet på at episoden promoteres som relevant lærestoff for religionsundervisning på NRK Skoles nettsider (NRK, 2019). I kringkastingsrådets møte redegjorde NRK Skole for hvilke rutiner de har for utvalg på sine nettsider:

Da er det sånn at det NRK Skoleredaksjonen egentlig gjør kun to ting. Det er å vurdere hvorvidt dette klippet er egnet for undervisning. Og herunder selvfølgelig også da i hvilke aldersgrupper det er egnet for undervisning. Og er det relevant for minst ett læringsmål i skolen? Også ligger ofte det redaksjonelle arbeidet, den journalistiske bakgrunnen, alt det der, sikringen av innholdet ligger jo ofte i en annen redaksjon. Så er det rom for alt fra tørre fakta til humor, subjektive programmer og klipp, objektive programmer og klipp. Dette er jo direkte rettet mot lærere som har høy fagkompetanse og som kan sette ting i kontekst. Hvis elevene hadde vært målgruppa for NRK Skole, så hadde vi nok tenkt litt annerledes. (NRK, 2019, 49:22 – 50:17)

På tross av at episoden er kontroversiell, brukes den altså omfattende i den observerte religionsundervisningen. Jeg vil komme tilbake til hva slags vurderinger lærerne i mitt materiale gjorde. Mitt anliggende her er å vise til at serien, i likhet med andre medieproduksjoner, gjør profesjonelle valg som direkte påvirker utvalg og presentasjon av innhold. Selv om serien har dokumentariske og undervisningsrelaterte trekk, så er det andre ting som legger de største føringene på hva seerne får presentert. En omfattende analyse av episoden faller utenfor rammene av denne

artikkelen, men jeg vil trekke frem to grunnleggende grep som gjøres i episoden.

Episodene i serien følger i hovedsak ett gjennomgående narrativ. Are har på forhånd forestillinger om de han skal besøke, men gjennom et personlig møte blir disse forestillingene justert. I episoden om islam er det forestillingene om muslimer som vestens fiende som innleder episoden, men etter å ha fastet sammen med familien Selaihi innser han at muslimer er vanlige, hyggelige mennesker. Denne reisen fra førforståelse til erfaring fungerer strukturerende for episodens innhold og styrer utvalget av det som vises. I episoden om buddhismen besøker Are familien Duong. Are møter familien med en forestilling om at buddhister er gjennomgående snille og vennlige, men tidlig i episoden kommer han i prat om forestillingen om karma. Døtrene i familien forteller ham at det å bli gjenfødt som mann er bedre enn å bli født som kvinne. Are reagerer på dette og fortsetter å undersøke karma gjennom hele episoden. Han blir gradvis mer og mer skeptisk til buddhismens lære. Etter at han har snakket med en buddhistmunk som bekrefter synet på kvinners karma, ender episoden med at Are oppsummerer:

Oppholdet mitt sammen med buddhistene hadde ikke blitt helt som jeg håpet. De var utrolig vennlige og likandes folk, men når det kom til troen deres, var jeg ikke imponert. Å si at noen som har det følt kan takke seg selv fordi de har gjort noe galt i et tidligere liv, det faller på sin egen urimelighet. Jeg mener det jeg, at vi skal ikke fokusere på det forrige livet og ikke det neste livet. Men det livet vi lever her og nå.

Det andre grepet som er gjennomgående er den humoristiske vinklingen i programmet. Are Sende Osen er kjent som humorist og serien er preget av hans særegne humor. Episoden om buddhisme er ikke noe unntak. Are peker ut ting som virker fremmed og kommenterer for eksempel at klærne han har under en seremoni i tempelet ligner en pysjamas, at tempelet i seg selv ligner en kinarestaurant («Jeg skal ha fire vårruller og en chop suey») og at ritualen han fikk være med på ikke engasjerte: («for å være en good sport så skvettet jeg litt vann på Buddha-pjokken lell»). Mest fremtredende er nok likevel hvordan humor blandes sammen med fakta-stoff. Underveis i episoden brytes Ares besøk opp to ganger av små klipp som skal vise a) grunnleggende fakta om buddhisme og b) kvinnesynet i buddhismen. Innholdet som formidles, illustreres ved hjelp av tegnede animasjoner. Disse er gjennomgående humoristiske. Siddharta fremstilles som smilende, liten og tykk, kles opp i supermanddrakt og fremstilles som furtende når han må la kvinner få bli nonner. Samtalene i episoden er også preget av humor og godt humør, noe som gjør at mange av formuleringene underveis preges av at de er sagt i en humoristisk kontekst.

Fremstillingen av buddhismen i negativt og latterliggjørende lys, ser dermed ut til å følge direkte fra grep som gjør dette til et engasjerende og underholdende

program for seeren. At Are oppriktig reagerte på det han hørte om karma, virker åpenbart. Men når dette blir valgt som problemstillingen hele episoden struktureres etter, så får det store konsekvenser for det endelige innholdet når episoden klippes, redigeres og ferdigstilles av profesjonelle aktører. Resultatet er et morsomt og tankevekkende program, men like fullt et program der underholdningsverdi og et konsistent narrativ er førende for innholdet.

EPISODEN I KLASSEROMMET

Denne episoden ble altså mye brukt i vårt materiale. Vi observerte tre hele opplegg der denne episoden inngikk. Jeg velger å beskrive ett av disse i detalj, men diskusjonen er basert på analyse av alle tre.

Observasjon av Thereses klasse 22.10.2019

Thereses klasse nærmer seg slutten av buddhismen og Therese har tenkt å bruke denne bolken på tre timer til å dekke de to siste kompetansemålene. «Det som er viktigst i dag er at vi får sett på det med kjønn og kjønnsroller», sier hun. «Og i læreplanen så står det faktisk at dere skal kunne drøfte syn på kjønn og kjønnsroller». Hun har laget et opplegg som tar utgangspunkt i buddhismeepisoden av På tro og Are og de går rett i gang med filmen etter en liten utveksling rundt serien (se s. 1). Thereses opplegg baserer seg på først å se episoden og diskutere den generelt i klassen. Etter dette skal elevene lese en medietekst som problematiserer episoden og blant annet inneholder utdrag fra Det norske buddhistforbundets kritikk før de fortsetter diskusjonen. Therese deltar selv aktivt i diskusjonen og kommuniserer flere ganger til klassen at det hun vil de skal sitte igjen med etter timen er at det de buddhistiske jentene sier ikke nødvendigvis er representativt for buddhister generelt og at det oftest er flere meninger innenfor en religion. Hele opplegget tar til sammen 1 time og 25 minutter. Therese avrunder med å spørre: «Klarer dere nå å si noe om kjønn og kjønnsroller på torsdag?» (som er dagen de skal ha prøve om buddhismen).

Dette er et interessant eksempel på hvordan et medieprodukt brukes i religionsundervisning. Episoden om buddhismen velges ut og transformeres til et pedagogisk artefakt som danner utgangspunkt for et større didaktisk opplegg. Det er verdt å merke seg at Therese strukturerer hele dette didaktiske opplegget etter kompetansemålet «drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5). Ved å velge en video som eksplisitt omhandler dette temaet⁸ og som samtidig vekker engasjement og underholder, lager Therese et opplegg som aktivt inviterer elevene til drøfting. Ved å bruke debatten som har rast rundt denne episoden legger også Therese opp til videre å nyansere synspunktene som kommer frem. Opplegget ga rikelig med tid for samtale og involverte en

8 Og også aktivt promoterer på bakgrunn av dette på NRK Skole.

majoritet av elevene i plenumsdiskusjonen. På denne måten kan denne observasjonen fungere som et godt eksempel på hvordan profesjonelle lærere velger ut mediemateriale og kontekstualiserer dem inn i en faglig sammenheng, akkurat på den måten NRK Skole forutsetter. En nærmere analyse av materialet viser likevel at det er mer komplisert enn dette.

Utvalgskriterier

Som sitatet innledningsvis illustrerer, er det seriens underholdende og engasjerende egenskaper som er den primære grunnen til at serien blir brukt i undervisning. At serien er populær blant elevene bekreftes gjennom klasseromsobservasjonene. Elevene er gjennomgående positive til å se denne serien og uttrykker dette tydelig. Underveis i visningen av ulike episoder følger elevene godt med og det er mange tilfeller av latter underveis. Serien fungerer på samme tid som belønning og som et effektivt middel til å holde på oppmerksomhet (se også Lied & Toft, 2018).

Dette underholdningskriteriet er så sterkt at det fremdeles er relevant når det faglige innholdet er problematisk. Alle seks lærerne i mitt materiale ser på episoden om buddhisme som potensielt problematisk. Som Geir forteller, er det sannsynlig at elevene etter episoden sitter igjen med inntrykket av at buddhismen er kvinneundertrykkende. Denne bekymringen deles av de andre og Therese bekrefter at elevene «husker den veldig godt. Det med kvinnesyn. De sitter på en måte igjen med at kvinner er dårligere enn menn». På tross av dette velger tre av lærerne å bruke episoden dette semesteret, mens to andre sier de ville ha brukt den om de hadde hatt tid nok⁹. Og tidsbruk er helt sentralt. På tvers av intervjuene formidles det helt tydelig at denne episoden ikke kan vises uten at det settes av god tid til å diskutere innholdet. Ragnhild redegjør for vurderingen sin på denne måten:

Det er både gode argumenter for å bruke den og mot å bruke den. De gode argumentene for er at det er jo en morsom form han har. Så den vekker litt engasjement. Også er det litt kontroversielle ting der, så det vekker i hvert fall også litt følelser i elevene. De har lyst til å diskutere ting. Det er bra. Samtidig er film et veldig sterkt medium og så har man veldig få timer til rådighet til å prøve å få formidlet noe kjernestoff om hva buddhismen er. Og da er det jo litt synd om noen bare husker at buddhisme var veldig kvinneundertrykkende og hvis du er handicapet så er det fordi du har dårlig karma også. Det er liksom de tingene du sitter igjen med (...) Det krever jo at man har en ordentlig diskusjon etterpå da. Men fortsatt så kan jeg være litt bekymret for at det er liksom det som sitter igjen. Ja. Også blir det et veldig sånn forenklet bilde av, av buddhismen da. (Intervju Ragnhild).

⁹ Geir valgte aktivt ikke å bruke den dette skoleåret, fordi han synes innholdet var for problematisk. Likevel har han brukt den tidligere, og dette året brukte han episodene om kristendommen, islam og jødedommen i sine timer.

Dette sitatet illustrerer hvordan lærerne veier utvalgskriteriene opp mot hverandre. Episodens underholdende og engasjerende kvaliteter veier ikke opp for de problematiske sidene, men vektas likevel så tungt at det er verdt å arbeide den inn i et større didaktisk opplegg. Denne bruken fordrer at læreren aktivt utarbeider opplegget på en slik måte at de problematiske sidene nyanseres, eller til og med brukes som utgangspunkt for å få en bedre forståelse av spørsmål knyttet til representativitet når det kommer til representasjoner av religion. Det er likevel tydelig at vurderingen ikke er uproblematisk og er kilde til noe tvil hos lærerne.

Huff, det som er, vet du, er at det er litt fristende å bruke noe som engasjerer litt, som gir dem noen konkrete bilder og litt sånn ordentlig liv på en måte. Så det er på en måte noe som gjør at jeg er litt fristet til å bruke den, da. Men jeg synes den krever, den krever jo at vi jobber med det at alle ikke representerer andre og at ting er mer nyansert enn som så. (Intervju Therese).

Konsekvenser for undervisningen

Vi ser at lærerne kritisk vurderer episoden og tar grep for å transformere den til et pedagogisk artefakt som fremmer fagets målsetninger. Ved å anlegge et medialiseringsspektiv på materialet trer det likevel frem noen sider som er verdt å se nærmere på. I følge medialiseringsteori er mediene en viktig aktør for samfunnsendring. Etter hvert som ulike samfunnssektorer blir avhengige av medier i sitt daglige virke, endres praksis i disse sektorene. Mediene er mer enn redskaper. De kan også sees på som en egen samfunnsinstitusjon med sine egne logikker (se ovenfor). Etterhvert som ulike medier blir en stadig viktigere del av undervisningen i den norske skolen blir det viktig å spørre seg om dette også endrer selve undervisningen på et grunnleggende nivå. Institusjonell medialiseringsteori peker på to sammenvevde måter en slik mediepåvirket endring kan skje: Gjennom overlappende institusjonelle logikker (Hjarvard, 2016) og gjennom introduksjonen av mediedynamikker i ulike institusjonelle praksiser (Hjarvard & Lundby, 2018). Som vi har sett er medienes institusjonelle logikker en viktig del av hvordan et medieprodukt som På tro og Are produseres. Sjangermessige grep knyttet til humor, underholdning og sammenhengende narrativ styrer utvalg og presentasjon av innhold. Akkurat denne serien preges også av en sjangermessig blanding der programlederens subjektive meninger, opplevelser og humoristiske betraktninger veksler med egne 'faktasnutter' der tilsynelatende objektive fakta presenteres for seeren. Det er derimot tydelig at dette ikke er to adskilte deler av programmet, da også faktasnuttene preges av humor og innhold spesifikt valgt ut og presentert for å støtte oppunder programlederens narrativ.

Religionsundervisning som institusjonell praksis har sine egne logikker, som innebærer mer enn rene spørsmål om innholdet i undervisningen. Spørsmål knyttet

til lovverk og læreplaner, til stoffutvalg og undervisningsmetoder og til religionsfaglige vurderinger må sees sammen med spørsmål knyttet til for tidsrammer, klassemiljø, fysiske egenskaper ved klasserommet, kjedsomhet og individuelle behov hos elevene. Disse logikkene er i utgangspunktet svært annerledes fra praksisene som styrer mediefremstillinger. I det mediemettede klasserommet finner vi likevel tendenser til overlappende logikker. Dette innebærer altså ikke nødvendigvis at religionsundervisningen blir likere medienes fremstillinger, men at dynamikker og praksiser fra medieinstitusjonene introduseres i undervisningen der de virker sammen med eksisterende dynamikker og endrer forholdene for undervisning. Utstrakt mediebruk i klasserommet kan for eksempel aksentuere og forsterke allerede eksisterende klasseromsdynamikker knyttet til kjedsomhet og kamp om elevenes oppmerksomhet og dette kan føre til en sterk vektlegging av underholdende, kontroversielle og engasjerende egenskaper når didaktiske opplegg utformes (se Lied og Toft, 2018). Mediemateriale som er spesifikt produsert med tanke på disse egenskapene kan dermed fremstå som velegnet, også, som vi har sett, når det faglige innholdet er problematisk. Det er viktig å se at denne typen endringer i religionsundervisning oppstår i religionslærerens egen praksis, gjennom at de didaktiske vurderingene også inkluderer mediedynamikker.

Materialet denne artikkelen bygger på gir et konkret eksempel på en slik endring av religionsundervisning. Det er den aktuelle episodens underholdende og engasjerende kvaliteter som veier tyngst som utvalgskriterier, under forutsetning av at den brukes i et gjennomarbeidet didaktisk opplegg. Dette valget gir konsekvenser for undervisningen, men disse er ikke bare et resultat av føringer i programmet. Konsekvensene er i stor grad et resultat av institusjonelle vurderinger spesifikke for religionsundervisning. I dette tilfellet er dette blant annet a) behovet for å holde på elevenes oppmerksomhet overordnet, men spiller sammen med andre sentrale vurderinger som b) sterkt fokus på kompetansemål, c) begrenset tid, d) behovet for et forsvarlig faglig innhold og e) ansvaret for å motvirke fordommer og negative forestillinger. Det endelige undervisningsopplegget er dermed et resultat av en prosess som både inkluderer føringer fra episoden og profesjonelle religionsdidaktiske vurderinger. Dette får konsekvenser for undervisningen.

Det er særlig tre konsekvenser jeg vil trekke frem her: i) Episoden setter premissene for hele undervisningen rundt ett kompetansemål, ii) episodens fortolkningsrammer overtas av lærere og elever, og iii) episoden bruker stereotypiske og eksotiserende elementer som ikke blir tematisert i etterkant.

i) Episoden strukturerer og setter premissene for hele undervisningen om kjønn og kjønnsroller

Ved å velge episoden som inngangsvinkel for å nå kompetansemålet «drøfte

religionens [buddhismens] syn på kjønn og kjønnsroller» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 6), ekskluderes andre innfallsvinkler. Episoden er egnet for å underholde og engasjere, mens innholdet er så problematisk at det ikke kan brukes alene. I dette tilfellet innebærer valget at a) hele den tilgjengelige tiden satt av til dette kompetansemålet brukes på et opplegg sentrert rundt denne ene episoden og b) episoden blir primærkilde og referansepunkt for hele opplegget. Det er lite rom for å trekke inn elementer som ikke allerede er tatt opp i episoden. Bruken av episoden innebærer dermed store begrensninger for hvordan et stort tema som kjønn og kjønnsroller i buddhismen tematiseres.

ii) Episodens fortolkningsrammer danner grunnlaget for den faglige diskusjonen

Den andre konsekvensen jeg vil trekke frem er at episodens fortolkningsrammer overtas i klasserommet. Med fortolkningsrammer, eller *framing* (Entman, 1993), mener jeg her føringene som legges på hvordan vi skal forstå det vi ser¹⁰. Særlig gjelder dette hvordan intervjuobjektene uttaler seg om forskjellen på kvinner og menn kan tolkes. I episoden legges det sterke føringer som skal sørge for at seeren skjønner at uttalelsene betyr at buddhismen har et problematisk syn på kvinner. Jentene sier blant annet, i en lattermild tone, at «kvinnene lettere blir sur, og så fær de å gnæg, gnæg hele tida, mens mannfolk så er det sånn at blir du sur, så snakk ut og that's it» og at kvinner blir gravide og har «humørsvingninger hver måned». Det er disse uttalelsene som danner grunnlaget for episodens kritiske blikk på karma og kvinnesyn i buddhismen, og gjennomgående inviteres seeren til å tolke dem som et symptom på noe veldig problematisk. Dette er ikke i seg selv en urimelig tolkning, jentene sier dette som en forklaring på at kvinner har dårligere karma enn menn. Likevel introduserer produksjonen et forsterkende element. Uttalelsene om kvinner er ikke i seg selv spesielt mye mer dramatiske enn hva man hører om forskjeller på kvinner og menn i et livsstilsmagasin, en TV-serie eller i dagligdagse samtaler. Men i denne episoden settes uttalelsene inn i tolkningsrammer om kvinnefiendtlige religiøse praksiser, og blandes sammen med sterkere uttalelser i seriens 'faktadel' om at Buddha mente «kvinner var mentalt underlegne menn». Gjennomgående i de observerte klasseromsdiskusjonene ble denne tolkningsrammen overtatt. Fokuset lå hele tiden på hvorvidt disse kvinnefiendtlige uttalelsene var representative, ikke på hvor kvinnefiendtlige de egentlig var. Dette illustreres gjennom uttalelser som at «de har et feil syn på likestilling», som en gutt sier det. Eller som en jente utdyper: «De skjønner ikke at de kan gjøre samme jobb som menn». I det observerte undervisningsopplegget er det episodens fortolkningsrammer som muliggjør en drøfting av representativitet.

10 Overtakelse av medienes tolkningsrammer trekkes ofte frem som en sentral mediedynamikk der mediene påvirker andre samfunnsområder, blant annet gjennom at spesifikke representasjoner, fremstillinger og dramaturgi 'følger med' når ulike fenomener tematiseres (Hjarvard & Lundby, 2018, s. 56 – 58).

iii) eksotisering og stereotyper importeres, men tematiseres ikke

Noe av det første vi lærer bort til kommende religionslærere er at vi bør unngå å fokusere på det som fremstår som eksotisk og fremmed, eller på underholdende stereotyper, på tross av at dette er en takknemlig måte å skape interesse på (se Sødal, 2009, 109ff; Andreassen, 2016, 132). Dette begrunnes religionsdidaktisk med at slike fremstillinger bryter med fagets målsetninger gjennom å aksentuere det sære og fremmede ved religiøse mennesker. Denne vurderingen deles ikke nødvendigvis av medieprodusenter, noe som kommer tydelig frem i denne episoden av På tro og Are. Episoden bruker nettopp det eksotiske og stereotypiske aktivt for å underholde. Som den lattermilde seansen der den asiatiske familien synger karaoke, eller de mange fleipete kommentarene knyttet opp til fremmed religiøs praksis som bønn før reisen eller ritualer for å feire Siddhertas fødsel. Disse elementene må derfor sees som helt sentrale deler av hvorfor episoden er morsom. Men, i ingen av de tre klasseromdiskusjonene vi observerte ble dette tematisert. Fokus er på det store spørsmålet om hvor vidt de som intervjues kan sies å være representative for buddhisters syn på kvinner generelt, mens de produksjonsmessige grepene som skaper underholdning ved hjelp av stereotypiske fremstillinger passerer under radaren.

KONKLUSJON

Lærerne i mitt materiale lager gode didaktiske opplegg med bakgrunn i episoden om buddhismen. Den brukes ikke ukritisk. Likevel ser vi at det primære utvalgs-kriteriet er seriens underholdende og engasjerende kvaliteter og at behovet for å lage et utvidet didaktisk opplegg kommer som en følge av seriens innhold. Dette innholdet er sterkt preget av logikkene som inngår i å lage en underholdnings-serie. Denne artikkelen viser at dette kan ha innvirkning på hvordan sider ved religion blir undervist blant annet ved at undervisningen struktureres rundt seriens innhold og premisser, at lærere og elever overtar seriens fortolkningsrammer og at stereotype og eksotiske aspekter ved en religion fremheves.

Det kommer også frem at NRK Skole har en spesiell rolle. Gjennom å bevisst rette innhold inn mot skole og tilby dette gratis som en del av sitt samfunnsmandat, vil NRK fremstå som en saklig, sikker og tilgjengelig leverandør av undervisnings-materiale. Det er derfor viktig å ta høyde for at den største delen av ressursene som deles ikke er produsert i undervisningshensikt, men av andre redaksjoner som følger sine egne standarder for utvalg og presentasjon av ulikt stoff. Når NRK Skole aktivt promoterer et stort utvalg av ressurser fra ulike sjangere og redaksjoner som direkte skolerelevant, glir NRKs rolle som folkeopplysningsaktør og underholdningstilbyder over i hverandre. Videre forskning på NRK Skoles rolle i den norske skolen vil derfor være av stor interesse.

Ny teknologi gir nye forutsetninger for undervisning, og jo enklere det er

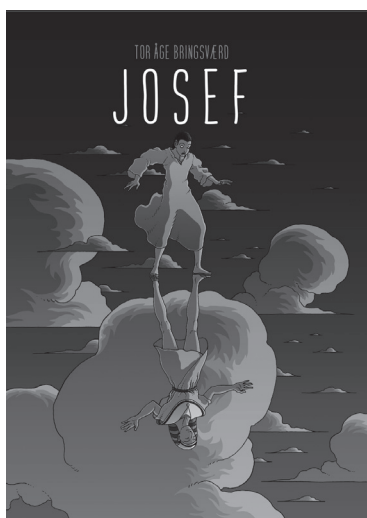
å ta i bruk verktøy og produkter fra ulike sammenhenger, jo viktigere blir det å reflektere over hvordan disse påvirker det som læres. Ulike medieløsninger gir fantastiske muligheter for spennende læring, men det krever også at didaktikken oppdateres fortløpende i takt med den teknologiske utviklingen.

LITTERATUR

- Allern, Sigurd (2001, August). Journalistiske og kommersielle nyhetsverdier: nyhetsbedrifter som institusjonsforvaltere og markedsaktører. I *15th Nordic Conference of Media and Communication Research, Reykjavik (Iceland) (Vol. 13)*.
- Altheide, David L. & Snow, Robert P. (1979). *Media logic*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Andreassen, Bengt-Ove (2016). *Religionsdidaktikk : En innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buddhistforbundet (2011). Brev_til_NRK_-_03_01_11_klage.doc. Hentet fra <https://buddhistforbundet.no/wp-content/uploads/2020/02/1101031.pdf>, lørdag 21.03.2020
- Buddhistforbundet (2019). Buddhistforbundet klager på bruk av program om buddhisme. Hentet fra <https://buddhistforbundet.no/kringkastingsradet-190307>, fredag 20.03.2020.
- Cook, Timothy E. (1998). *Governing with the news: The news media as a political institution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cook, Timothy E. (2006). The News Media as a Political Institution: Looking Backward and Looking Forward. *Political Communication*, 23(2), 159–171.
- Døving, Cora Alexa & Kraft, Siv Ellen (2013). *Religion i pressen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Entman, Robert M. (1993). Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm. *Journal of Communication* 43 (4): 51–58.
- Hjarvard, Stig (2008). The Mediatization of Religion. A Theory of the Media as Agents of Religious Change. *Northern Lights*, vol. 6, Bristol: Intellect Press.
- Hjarvard, Stig (2016). Mediatization and the Changing Authority of Religion. *Media, Culture & Society*, 38(1): 8–17.
- Hjarvard, Stig & Lundby, Knut (2018). Chapter 3 Understanding Media Dynamics. I Knut Lundby (red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Lied, Liv Ingeborg & Toft, Audun (2018). 'Let Me Entertain You.' Media Dynamics in Public Schools. I Knut Lundby (red.). *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. Boston: De Gruyter.
- Lundby, Knut & Gresaker, Ann Kristin (2015). Religion i mediene – omstridt og oversett? I Inger Furseth (red.). *Religionens tilbakekomst i offentligheten?: Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Lundby Knut, Reintoft Christensen, Henrik, Gresaker, Ann Kristin, Lövheim, Mia, Niemelä, Kati. & Sjö, Sofia – med Moberg, Markus. & Danielsson, Árni Svanur (2018). Religion and the Media: Continuity, Complexity, and Mediatization. I Inger Furseth (red.). *Religious Complexity in the Public Sphere: Comparing Nordic Countries*. Basingstoke: Palgrave MacMillian.
- March, James G. & Olsen, Johan P. (2004). The logic of appropriateness, ARENA Working Papers no. 04/09. Oslo: ARENA, Centre for European Studies.
- NRK (2018). Om NRK Skole. Hentet fra <https://www.nrk.no/skole/om-nrk-skole-1.12568596>, lørdag 21.03.2020.
- NRK. (2019). 7. mars 2019 – Kringkastingsrådet 2019. Hentet fra <https://tv.nrk.no/serie/kringkastingsraadet/201903/AINF00000219/avspiller>, fredag 20.03.2020.
- PFU (2011). Buddhistforbundet v. forstander Egil Lothe mot NRK. PFU-sak 025/11. Hentet fra <https://presse.no/pfu-sak/02511/>, lørdag 21.03.2020
- Thimm, Caja, Anastasiadis, Mario & Einspänner-Pflock, Jessica (red.). (2018). *Media logic(s) revisited: Modelling the interplay between media institutions, media technology and societal change* (Transforming communications: studies in crossmedia research). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Toft, Audun (2019). *Conflict and Entertainment: Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway*. Doktorgradsavhandling. MF Vitenskapelig Høgskole, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2006) [RE06]. *Læreplan for Religion og etikk. Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

NYHET



JOSEF

FORTALT AV TOR ÅGE
BRINGSVÆRD

Historien om Josef har fascinert folk i flere tusen år. I denne boka har Tor Åge Bringsværd latt seg inspirere av blant annet jødisk legendetradisjon, Koranen og Bibelen. På sin helt særegne måte forteller Bringsværd den dramatiske historien om søskensjalousi, drømmer og tilgivelse. Boka har flotte illustrasjoner av Thomas Falla Eriksen og små faktabokser som peker på de forskjellige tradisjonene.

Boka om Josef vil være et godt utgangspunkt for religionsdialog i skolen.

Tor Åge Bringsværd er en norsk forfatter kjent for romaner, barnebøker og fabelprosa. Han har mottatt en lang rekke priser for sitt arbeid. Fra debuten i 1967 har Bringsværd vært forfatter på heltid og bemerkelsesverdig produktiv.



128 sider

Utgivelsesår 2020

ISBN 978-82-8249-436-6

299,-

Boka kan kjøpes i nettbutikken på iko.no

iko
FORLAGET

Verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsundervisningen: Hva er egentlig problemet?

Av Filip Rasmussen

*Sammendrag: Artikkelen undersøker og drøfter ulike aktuelle kritikker av verdensreligionenes plass i religions- og livssynsundervisningen. Den tar utgangspunkt i to sentrale bidrag skrevet i en norsk kontekst av Trine Anker og Bengt-Ove Andreassen, og sammenligner disse med Tomoko Masuzawas kritikk av verdensreligionsmodellen i *The Invention of World Religions*. Formålet med dette er å vise at to ulike forståelser av hva verdensreligionsmodellen innebærer gjør seg gjeldende i dagens fagdebatt. Artikkelenes siste del drøfter hva dette har å si for didaktisk forskning og refleksjon og foreslår en begrepsbruk som skiller mellom «systemmodellen», «temamodellen» og «verdensreligionsmodellen» i den forstand at den sistnevnte modellen kan legges til grunn for både en systematisk og en tematisk tilnærming innen religions- og livssynsundervisningen.*

Nøkkelord: verdensreligionsmodellen, fagfornyelsen, Tomoko Masuzawa, religionsbegrepet, KRLE/RE

FILIP RASMUSSEN (f. 1994), stipendiat ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, adr: Gydas vei 4, postboks 5144 Majorstuen, 0302 Oslo. E-post: filip.rasmussen@mf.no

INNLEDNING

Ifølge instruksen til høringen om de nye læreplanene i KRLE og religion og etikk er den viktigste endringen i fagene at man går bort fra å organisere dem «med utgangspunkt i verdensreligionene og heller bygger opp fagene tematisk med vekt på at elevene skal utforske og forstå.» Videre forklarer man i instruksen at «bakgrunnen for dette er at gjeldende læreplaner legger veldig stor vekt på fakta-innhold» (Utdanningsdirektoratet 2019). Denne endringen synes å sammenfalle med ett av fagfornyelsens hovedmål, nemlig å gjøre læreplanene mindre detaljerte ved blant annet å redusere antall kompetansemål. Den gamle læreplanen i KRLE var strukturert slik at hver «verdensreligion» (kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme), i tillegg til tre andre kategorier (livssyn, religiøs mangfold og filosofi og etikk), utgjorde hver sin enhet med tilhørende kompetansemål, noe som gjorde den samlede listen av kompetansemål svært lang. Selv om verdensreligionsbegrepet fortsatt brukes i de nye læreplanene med henvisning til opplæringslova §2-4 går læreplanen som helhet bort fra den tidligere «systemmodellen», der hver enkelt religion blir presentert som et helhetlig system (se Eidhamar

2009: 100-101), og man legger i stedet opp til en mer tematisk tilnærming til faget.

Ved første øyekast kan det derfor se ut som at forandringene i hvordan læreplanene organiseres hovedsakelig var en pragmatisk løsning på kunnskapsdepartementets bestilling: en mindre omfattende læreplan som gjør tydelige prioriteringer og legger gode rammer for dybdelæring. Læreplangruppens påstand om at «en grundig og bred religionsforståelse er viktigere enn at alle elever sitter inne med akkurat samme faktakunnskap og historiekunnskap om enkeltreligioner» (Utdanningsdirektoratet 2019) kan slik sett forstås som en respons på utdanningsdirektoratets etterspørsel etter «tydelige prioriteringer».

Samtidig er det også slik at verdensreligionsmodellen er svært kontroversiell blant dagens religionsvitere, og det synes rimelig å anta at bevegelsen vekk fra de såkalte verdensreligionene i læreplanene kan relateres til den aktuelle fagdebatten rundt denne modellen. I tillegg er det ingenting som nødvendigvis står i veien for at man kunne ha redusert både antall kompetansemål og vektleggingen av faktainnhold i læreplanene, men fortsatt ha organisert fagene med utgangspunkt i kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. Dette indikerer at læreplangruppens endringer ikke bare er pragmatiske løsninger på kunnskapsdepartementets bestilling, men at de også kan relateres til den aktuelle fagdebatten rundt verdensreligionsmodellen.

Det man derfor må spørre seg er hva denne modellen egentlig innebærer, hva som forstås som problematisk med den, og i lys av dette, i hvilken grad den kan sies å fortsatt gjøre seg gjeldende i dagens læreplaner. Formålet med denne artikkelen er å undersøke disse spørsmålene og belyse den aktuelle fagdebatten om verdensreligionsmodellen. Jeg skal ta utgangspunkt i to sentrale bidrag i en norsk kontekst – en artikkel skrevet av Trine Anker (2018) som problematiserer verdensreligionenes plass i religions- og livssynsundervisningen, og Bengt-Ove Andreassens fagdidaktiske drøfting av verdensreligionsbegrepet (2016) – og sammenligne disse med Tomoko Masuzawas innflytelsesrike bok *The Invention of World Religions* (2005). Masuzawas argumenter er svært viktige for å forstå hvorfor mange religionsvitere og teologer kritiserer verdensreligionsmodellen i dag. Jeg skal argumentere for at hovedtrekkene i arbeidet hennes er underkommunisert i den norske fagdebatten, og at hennes perspektiver kan bidra med en ny dimensjon i denne debatten.

Ved å undersøke dette nærmere ønsker jeg å vise at to ulike forståelser av hva «verdensreligionsmodellen» innebærer gjør seg gjeldende i dagens fagdebatt. På den ene siden har man en forståelse av denne modellen som man finner blant annet i den norske fagdebatten, der modellen handler om at religionsfaget deles inn i fem enkeltreligioner som gis betegnelsen «verdensreligioner», og som behandles mer eller mindre etter samme mal, mens andre former for religion som også behandles innenfor rammene av religions- og livssynsfagene ikke gis

denne betegnelsen. På den andre siden har man en mer grunnleggende betydning, som man finner hos forskere som Masuzawa, som forstår verdensreligionsmodellen som *det at man kartlegger verden ved hjelp av religionsbegrepet og gjør religion til et universelt antropologisk fenomen*.

Før jeg begynner vil jeg også bemerke at forskere bruker ulike begreper for å omtale verdensreligionenes plass i religions- og livssynsundervisningen. Mens man i den norske fagdebatten hovedsakelig bruker begrepet verdensreligionsmodellen, snakker man i den engelske fagdebatten hovedsakelig om verdensreligionsparadigmet (se Cotter og Robertson 2016: 1-20). Og som vi skal se, snakker Masuzawa hovedsakelig om verdensreligionsdiskursen. De to sistnevnte begrepene – paradigme og diskurs – ligger tett opp til hverandre og stammer fra samme periode. Begge betegner språkbruk som ligger på et grunnleggende mentalitetsnivå. Masuzawa tar diskursbegrepet fra Michel Foucault (2002 [1969]), mens paradigmebegrepet assosieres ofte med Thomas Kuhns vitenskapsfilosofi (1996 [1962]). «Modell» bærer ikke med seg en tilsvarende teoretisk bakgrunn, og brukes muligens i den norske fagdebatten på grunn av sin resonans med begrepene «systemmodell» og «temamodell». Likevel henvises det i den norske litteraturen til annen litteratur som bruker begrepene paradigme og diskurs, og man synes ikke å skille sterkt mellom verdensreligionsmodellen, verdensreligionsparadigmet og verdensreligionsdiskursen. Selv kommer jeg i denne artikkelen stort sett til å behandle disse begrepene som synonymer. Mot slutten av artikkelen kommer jeg til å foreslå en differensiert begrepsbruk som skiller mellom «systemmodellen», «temamodellen» og «verdensreligionsmodellen», i den forstand at den sistnevnte modellen kan, i Masuzawas betydning, legges til grunn for både en systematisk og en tematisk tilnærming innen religions- og livssynsundervisningen.

PÅ TIDE Å SI FARVEL?

Trine Ankers artikkel, «På tide å si farvel til verdensreligionene?», er del av en antologi om framtiden til religionsfagene i den norske skolen, utgitt som en «reaksjon og respons på den økende politiseringen av religions- og livssynsundervisningen» (von der Lippe og Undheim 2017: 9). Selve teksten tar tak i en rekke temaer, som blant annet migrasjon og demografiske endringer i Norge siden 1980-tallet, pavens og Hillsong Uniteds mediebruk, opphavet til studiet av religion som vitenskapelig disiplin, nyere kritikk av Max Müllers evolusjonistiske tilnærming til religion og Mircea Eliades religionsfenomenologi, den kulturelle vendingen i religionsvitenskapene, Ninian Smarts dimensjonslære, religiøse minoriteter i skolen og dikotomien mellom det religiøse og det sekulære. Likevel er det en rød tråd som går gjennom teksten, nemlig at Anker mener at «de religiøse hverdags erfaringene og de hybride formene for religion ennå ikke er en utpreget del av religions- og livssynsundervisningen» (Anker 2017: 33), eller

uttrykt noe annerledes: «enkeltmenneskers hverdagspraksis, religiøs hybriditet og nye religiøse trender underkommuniseres i religions- og livssynsfagene» (25). Disse påstandene er nært relatert til en annen kritikk hun har av faget, nemlig at det mangfoldet læreplanen tematiserer hovedsakelig er et mangfold *mellom* religioner, og ikke et mangfold *innad* i de enkelte religionene (31). Samlet sett argumenterer Anker derfor for at det fortsatt er «lite kritiske innspill til hva, hvem og hvordan religioner og livssyn fremstilles i læreplaner, lærebøker og andre læremidler i dagens religionsundervisning» (25).

En annen innvending Anker kommer med til det at fagene deles inn i ulike «verdensreligioner», er at de ikke bare deles inn i ulike religioner, men også i «noen verdensreligioner og noen andre religioner» (31). Problemet med dette, ifølge Anker, er at «verdensreligionene har fått en egen status og er utvalgt gjennom en vektlegging av skrifter, systematisk teologi, misjon og profesjonelle religiøse ledere, eksklusivitet og universalisme (...) disse aspektene virker også inn på hvordan religioner som ikke har fått en eksklusiv plass blant verdensreligionene, omtales» (31). Med henvisning til antologien *After World Religions: Reconstructing Religious Studies* (Cotter og Robertson 2016), bemerker hun likevel at «å bryte opp verdensreligionene og velge en annen mal har vist seg vanskelig for mange som har prøvd. Dette fordi oppdelingen i verdensreligionene og de andre er så etablert. Flere universitetslærere sier at de velger en tradisjonell mal for sine kurs i religion, samtidig som kritikken blir en viktig del av undervisningen» (32).

Anker antyder, blant annet i lys av tekstens tittel, at det er en kobling mellom problemene hun har drøftet relatert til essensialisme og mangelfull representasjon, og måten fagene organiseres på. I tekstens innledning problematiserer hun for eksempel at «fagene styres fortsatt av en tradisjonell oppdeling i ulike verdensreligioner der religionene behandles etter mer eller mindre samme mal» (25). Slik sett retter Anker først og fremst sin kritikk mot det som kalles systemmodellen for organiseringen av religions- og livssynsfagene, og antyder at det er en sammenheng mellom denne modellen og de problemene hun påpeker. Påstanden om at religionene behandles «mer eller mindre etter samme mal» synes å være en implisitt kritikk av Ninian Smarts dimensjonsmodell (31).

Ankers tekst fremstår som en kritikk av reelle problemer, men jeg tror man likevel må spørre om i hvilken grad disse problemene kan relateres til det at vi deler religionsfaget inn i kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme som sådan. Man må nemlig skille mellom det å dele opp faget i ulike religioner, og det at religionene – etter denne oppdelingen har blitt gjort – behandles mer eller mindre på samme måte. Selv om det for eksempel er problematisk at kristendom og islam behandles etter samme mal, trenger ikke dette å bety at det er problematisk i seg selv å dele inn faget i kristendom og islam. Problemet her synes nemlig ikke å være det at vi deler religionsfaget inn i kristendom, jødedom, islam, hinduisme

og buddhisme, men at innholdet vi gir disse religionene – etter inndelingen er gjort – er bestemt «ovenfra» på en idealistisk måte fremfor «nedenfra» på en samfunnsvitenskapelig måte. Dette er egentlig en annen diskusjon, som handler om betydningen av den empiriske og kulturelle vendingen i studiet av religion (se Andreassen 2016: 48-59). At dette er tilfellet kan eksemplifiseres ved at man kan beholde inndelingen i verdensreligionene, samtidig som man i større grad åpner opp for empiriske, sosiohistoriske og «hybride» perspektiver. Det kunne jo vært mulig å integrere religiøs hybriditet, internt mangfold og empirisk beskrivelse innad i presentasjonen av religionene i en systemmodell.

Mot slutten av artikkelen skisserer Anker opp to ulike alternativ for framtidens religionsundervisning: «Bør faget si farvel til verdensreligionene og heller starte med temaer som kjærlighet og vold? Eller bør verdensreligionene fortsatt styre læreplanen, men da også inkludere kritiske blikk på hvordan fagene er bygget opp?» (34). Et problem som ligger i måten disse alternativene formuleres på, er at i spørsmålet «bør faget si farvel til verdensreligionene og heller starte med temaer som kjærlighet og vold?» synes det å ligge som et innbakt premiss at hvis man tar utgangspunkt i disse temaene så har man med dét også sagt farvel til verdensreligionene. Men det følger kun dersom «verdensreligionene» forstås synonymt med systemmodellen. Slik sett kan man reformulere spørsmålene Anker stiller på denne måten: «Bør man organisere læreplanen etter en temamodell i stedet for en systemmodell, eller bør vi beholde systemmodellen, men da også inkludere kritiske blikk på hvordan faget er bygget opp?»

Dette er et viktig spørsmål, men det er ikke helt det samme som å spørre om det er på tide å si farvel til verdensreligionene, ettersom disse fortsatt kan ligge som et innbakt premiss i en læreplan organisert etter en temamodell. Når Masuzawa, som vi skal se nedenfor, problematiserer det hun kaller «verdensreligionsdiskursen», problematiserer hun ikke først og fremst det man i fagdidaktikken kaller systemmodellen. Som nevnt i innledningen ovenfor problematiserer hun derimot tanken om at det er mulig å kartlegge verden ved hjelp av religionsbegrepet og det at man gjør religion til et universelt antropologisk fenomen. Slik sett kan verdensreligionsdiskursen slik Masuzawa forstår den ligge til grunn for både en systemmodell og en temamodell. Dette skal jeg komme tilbake til i den siste delen av denne artikkelen. Men først, for å utfylle bildet av hvordan verdensreligionsmodellen forstås i den norske fagdebatten, skal jeg også se nærmere på Bengt-Ove Andreassens argumenter for hvorfor betegnelsen «verdensreligion» er problematisk.

«VERDENSRELIGION» SOM BETEGNELSE

Andreassens drøfting av verdensreligionsbegrepet er relativt kort, og finnes på s. 89-92 i *Religionsdidaktikk: En innføring* (Andreassen 2016). Mot slutten av denne seksjonen forteller Andreassen at man har satt spørsmålsteget ved betegnelsen «verdensreligioner» i religionsvitenskapene i løpet av det siste tiåret og viser til Masuzawas arbeid (91). Likevel er det ikke Masuzawas kritikk man finner i det som følger. Andreassen formulerer sin kritikk tydelig og konsist, og den kan derfor sammenfattes i hovedsakelig fire påstander: (1) Betegnelsen «verdensreligion» signaliserer at noen religioner forstås som universelle og gjeldende for alle mennesker, noe som kan føre til at «verdensreligionene» fremstår som «normalen» blant verdens religioner. (2) Begrepets opphav i en vestlig og kristen kontekst fører til en tilsynelatende arbitrær prioritering av jødedom framfor andre religioner som faktisk har flere tilhengere (men riktignok mindre geopolitisk betydning sett fra et vestlig perspektiv), som for eksempel sikhisme. (3) Dersom betegnelsen «verdensreligion» brukes for å sette noen religioner i en særstilling framfor andre fører det alltid til at noen religioner faller utenfor. (4) «Verdensreligioner» signaliserer enhet fordi vi ofte omtaler religionene i entall, noe som skjuler mangfoldet i religionene.

Dette fremstår som en god kritikk av hvorfor betegnelsen «verdensreligion» kan være problematisk. Med unntak av den fjerde påstanden (hvor vi igjen finner kritikken av essensialisme), handler kritikken i alle de andre påstandene om at flere religioner faller utenfor i norske lærebøker. Men som vi skal se i redegjørelsen av *The Invention of World Religions* nedenfor, anser Masuzawa også lærebøker som gjør sitt aller beste for å være så inkluderende som mulig, som del av det hun kaller «verdensreligionsdiskursen»:

A casual glance at numerous textbooks designed for classroom use today readily testifies to the following general consensus. «World religions,» or major religions of the world, almost invariably include Christianity, Buddhism, Islam, Hinduism, and Judaism, and also typically count among their number Confucianism, Taoism, and Shinto (though these may be variously grouped together or conflated as Chinese, Japanese, or East Asian religions). Somewhat less typically but still very frequently included are Zoroastrianism (Parsee or Parsiism), Jainism, and Sikhism.
(Masuzawa 2005: 2).

Alle disse religionene får den «privilegerte merkelappen» verdensreligioner, noe som betyr at vi kan ikke si at problemet med verdensreligionsmodellen er at den ikke inkluderer nok *religioner*. Som del av diskursen regner hun også fagbøker som inkluderer en rekke «small-scale religions» (3-5). Det er også viktig å legge til at Masuzawa er kritisk til både formuleringen «verdensreligioner» (world religions) og «verdens religioner» (world's religions/religions of the world) (1, 10-11, 107).

Hennes anliggende er altså bredere enn bare betegnelsen «verdensreligion» som sådan. For å konkretisere hva jeg mener med dette skal vi nå se nærmere på Masuzawas arbeid.

PLURALISMENS SKJULTE UNIVERSALISME

På samme måte som Andreassen viser Anker også hovedsakelig til Masuzawas arbeid i begynnelsen av sine kritiske refleksjoner over verdensreligionsbegrepet (Anker 2017: 31-32). Men til forskjell fra Andreassen gjør Anker i større grad rede for hvordan hun forstår innholdet i Masuzawas posisjon:

Historikeren Tomoko Masuzawa [sic] har studert verdensreligionsbegrepet i europeisk historie. Hun mener at vi fra slutten av 1920- og begynnelsen av 1930-tallet ser de første universitetskursene i verdensreligion bli etablert. De likner mye på tilsvarende kurs i høyere utdanning i dag. Årsaken til dette, sier Masuzawa [sic], var en dominerende forestilling om at religionene var i stor endring. Langt større enn verden til da hadde sett. Det ble derfor interessant å undervise religioner som avgrensede størrelser, men også å studere de endringer og tilpasninger man så. En slik vektlegging av de historiske religionene ga samtidig en forrang for studier av skrift, dogmatikk og historisk utvikling, mens praksis i stor grad ble neglisjert. De såkalte primitive religionene, som hadde stått sentralt i tidligere religionsundervisning, ble lite prioritert. Der disse likevel ble tatt med i introduksjonskurs og bøker, ble de plassert i egne generiske kategorier under merkelappene primitive religioner, skriftløse religioner eller urfolksreligion. Man kan dermed stille spørsmål om hvordan disse religionene kunne bli behandlet kollektivt, mens andre religioner ble behandlet individuelt som egne historisk unike og spesifikke tradisjoner (32).

Problemet som Masuzawa identifiserer er altså, ifølge Anker, at de såkalt primitive religionene blir behandlet kollektivt som én generisk type, mens verdensreligionene blir gitt historisk aktørskap og framstilt som unike og spesifikke tradisjoner. Likevel, selv om spørsmålet om hvordan vi skal forstå og representere såkalt primitiv religion er viktig, kan man ikke si at det er dette som først og fremst opptar Masuzawa i *The Invention of World Religions* (se Masuzawa 2007: 181-202 for en god og kortfattet oppsummering av denne boken). Hennes hovedanliggende er heller ikke å argumentere for at man i studiet av religion har neglisjert praksis fremfor skrift, dogmatikk og historisk utvikling – noe som hadde vært ironisk ettersom Masuzawa, på grunn av den diskursanalytiske metoden hun anvender, hovedsakelig beskjeftiger seg med nettopp med skrift, dogmatikk og historisk utvikling. Formålet med boken er derimot å undersøke hvordan konstruksjonen eller oppdagelsen av verdensreligionene i løpet av 1800-tallet bidro til å skape en annengjørende diskurs som europeisk identitet kunne formes opp mot. Den

beste måten å lese boken på er, slik jeg ser det, å lese den i forlengelsen av Edward W. Saids *Orientalism* (1994 [1978]). Slik sett utvider Masuzawa Saids historiske narrativ gjennom å se nærmere på hvilken rolle verdensreligionsbegrepet spilte i utviklingen av orientalismen som diskurs på 1800-tallet. Boken handler altså, på samme måte som Saids, først og fremst om danningen av moderne europeisk identitet; om hvordan «Europa» har representert seg selv som en formidler av universalhistorie og prototype på enhet i mangfold (Masuzawa 2005: xi).

Antagonisten i Masuzawas fortelling er i denne sammenheng den komparative lingvistikken som vokste frem på 1800-tallet (147-256). Gjennom oppdagelsen av språkfamilier – en prosess som var spekulativ så vel som empirisk – oppstod det nye muligheter for europeiske forskere til å omfortolke sin egen kulturs forhold til både den før-kristne antikken og de myteomspunnede orientalske kulturene (xii). Inndelingen i indoeuropeiske og semittiske språk skapte et skille mellom blant annet latin, gresk og sanskrit på den ene siden og hebraisk og arabisk på den andre. Samtidig ble de ulike språkene satt i ulike typologiske og hierarkiske system. På grunn av en bestemt evaluering av de ulike språkernes bøyningsformer (eller mangel derav) påstod flere lingvister at de såkalt indo-europeiske eller ariske språkene er klart overlegne de semittiske. Masuzawa viser hvordan denne hierarkiske inndelingen i ulike språkfamilier sammenfalt med Wilhelm von Humboldts (1767–1835) påstand om at forskjellen mellom ulike språk svarer til forskjellen mellom ulike folkeslag og raser, der forholdet mellom et folk og dets språk er essensielt og gjensidig formativt (159-160). De semittiske språkene ble beskrevet som «rigide» og «fastsatte», uten mulighet for dannelse (*Bildung*), i motsetning til de indo-europeiske språkernes indre rasjonalitet og kreativitet (162). Dette hadde særlig betydning for representasjonen av islam blant europeiske forskere: «[I]t apparently became feasible, even inevitable, to represent the religions of the Semites – particularly Islam – in the shadow of an overwhelming prejudice that proclaimed their essential inflexibility, which stemmed from, and was unmistakably reflected in, their language» (170). Oppdagelsen av ulike språkfamilier førte også til at kristendommens forhold til «det europeiske» ble trukket i tvil hos flere – tok ikke denne religionen utgangspunkt i en semittisk nasjonalreligion, jødedommen? På denne tiden oppstod det derfor et behov for enten å tenke seg en hellenistisk kristendom uten jødedommen, eller mer radikalt «det europeiske» uten kristendommen; en post-kristen europeisk identitet grunnlagt på arven fra Romerriket og antikkens Hellas, samt den indiske sivilisasjonens opphøyde mystikk.

Masuzawa drøfter også hvordan verdensreligionsbegrepet – som opprinnelig ble brukt for å beskrive kristendommens transnasjonale og universalistiske vesen i forhold til de rent «nasjonale religionene» jødedom og, mer kontroversielt, islam – i løpet av 1800-tallet ble utvidet til å også gjelde buddhisme og hinduisme. Her går

Masuzawa i dialog med nyere forskning på hvordan de sistnevnte religionene ble «oppdaget» i løpet det samme århundret, og hvordan europeiske forskere har vært delaktige i konstruksjonen av hvordan disse religionene «egentlig» burde forstås (121-146, 282-291). Både «buddhisme» og «hinduisme», slik vi for eksempel møter disse religionene i norske lærebøker, fremstår på bakgrunn av Masuzawas diskusjon i stor grad som en abstraksjon konstruert på grunnlag av ulike tekster som ble tilgjengelig for europeiske forskere på denne tiden.

I seg selv er dette nok til å kritisere en rekke framstillinger i ulike lærebøker om «verdensreligionene» (se for eksempel Fitzgerald 1990), men Masuzawa ønsker også å si noe mer, som kan leses av bokens undertittel: *Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Spørsmålet man står igjen med er nemlig hvordan fortellingen hennes om hvordan verdensreligionsbegrepet ble forstått, debattert og brukt på 1800-tallet innenfor ulike teologiske, nasjonalistiske og rasistiske rammeverk, skal relateres til fremveksten av den tilsynelatende nøytrale pluralismen som i dag er rådende i studiet av religion. Det er mot denne overgangen mellom før og etter at Masuzawa retter sin kritikk. Hun skriver:

The advent of «world religions» as a dominant discourse is generally understood to mark an explicit turn away from the nineteenth-century obsession with the primitive and the original. An implicit assumption here, often made explicit nowadays, is that it was also a turn away from the Eurocentric and Eurohegemonic conception of the world, toward a more egalitarian and lateral delineation. By converting from the evolutionary, pseudotemporal, hierarchical order to a geographic, pseudospacial, decentralized order of representation, the emergent world religions discourse appears to have liberated itself from Eurocentrism of a certain kind, since it acknowledges the actual plurality of cultures and of civilizing processes. But how does the discourse of world religions achieve this liberation? Or does it achieve it at all? (13).

Sett i lys av bokens undertittel er det tydelig at Masuzawas tviler på om den pluralistiske verdensreligionsdiskursen egentlig har frigjort seg fra sin problematiske fortid. En svakhet med boken i denne sammenheng er at den ikke tilstrekkelig drøfter selve øyeblikket da denne måten å kartlegge verden ved hjelp av religionsbegrepet ble utbredt, noe Masuzawa selv erkjenner: «[I]t might have been more literally accurate to entitle this book something like *Toward the Invention of World Religions*, or even *Behind the Invention of World Religions*, in order to signal some sense of anteriority» (xiv). Dette fører Masuzawa til å hovedsakelig formulere sin kritikk som en rekke kritiske spørsmål og mistanker, snarere enn endelige konklusjoner. Likevel undersøker hun nok materiale til at bokens kritiske påstand om at den pluralistiske verdensreligionsdiskursen skjuler en europeisk (eller bedre: euro-amerikansk, se King 2008: 128) universalisme, synes å være plausibel.

Problemet Masuzawa retter søkelys mot, er at den tilsynelatende frigjøringen fra de evolusjonære, pseudotemporale og hierarkiske ordenene som lå i den gamle måten å bruke verdensreligionsbegrepet på ikke synes å være et kritisk oppgjør med den forutgående logikken bak begrepet, men derimot en prosess der man fortrenger eller overser legitime spørsmål og problemer. Masuzawa viser dette gjennom en lengre lesning av teologen og religionssosiologen Ernst Troeltsch (1865–1923) som i et historisk perspektiv kan plasseres i overgangen mellom 1800-tallets teologiske debatter og den nye pluralistiske verdensreligionsdiskursen.

Et sentralt spørsmål i Troeltschs forfatterskap var hvordan én enkelt religion, i hans tilfelle kristendommen, kunne sies å ha universell gyldighet, eller som han selv sier, «absolutthet». Dette problemet var for Troeltsch et resultat av den tiltakende historiseringen av moderne tenkning i løpet av 1800-tallet som relativiserte tidligere autoriteter. Mens teologer tidligere hadde forsvart sitt normative utgangspunkt med en henvisning til åpenbaring, formidlet enten gjennom kirkens tradisjon, bibelens frelseshistorie eller begge deler, kunne man ikke lenger ta dette utgangspunktet for gitt i det man anerkjente at all kunnskap er *betinget* historisk kunnskap (se Zachhuber 2017). I et økende pluralistisk, globalt og samtidig sekulært landskap, kunne man derfor ikke lenger opprettholde én enkelt religiøs tradisjons absolutthet i møte med en annen. Masuzawa bemerker i denne sammenheng:

Troeltsch does not issue an answer to these ominous questions. What is remarkable indeed is that he, without missing a beat, changes the subject. He converts what is clearly a problem of threats specifically directed to the authority of Christianity in particular (threats to its exclusive validity over and against all other religions) into a problem of threats to religion in general (Masuzawa 2005: 312-313).

I overgangen mellom den gamle, mer normative og evaluerende bruken av verdensreligionsbegrepet basert på skillet mellom universalistiske religioner og nasjonalreligioner, til den mer nøytrale og inkluderende bruken av det samme begrepet, finner man altså et nytt fenomen: religion som sådan. Før dette hadde enhver drøfting av «religion som sådan» blitt ført tilbake til kristendommen – den eneste sanne og virkelig universelle religionen. Videre skriver Masuzawa:

Of course, it is difficult for us today not to be taken in by this rhetorical sleight of hand. It is almost natural for us to be fooled by the move that glosses over this evasion, this non sequitur. But if this is so, it must be because our default position on the subject of religions is likewise saturated by the world religions discourse, which thrives and survives precisely on this easy slippage from the particular (Euro-Christianity) to the general (religion as such). For, even without a thorough historical analysis, it seems

obvious enough that the discourse of world religions takes for granted the idea of «religion itself» as a «unique sphere of life,» and that it presumes that this sphere is prevalent throughout the world and its history (...) that all human beings without exception were endowed with some distinct and irreducible capability or sensibility specific to the Infinite, the Holy, the Absolute (313).

Troeltsch forlater altså det gamle skillet mellom nasjonale religioner og verdensreligioner, og plasserer i stedet alle religioner på samme nivå, som ulike historisk spesifikke manifestasjoner av religion som sådan. Her påpeker Masuzawa hvordan Troeltsch på mange måter går forutfor senere religionsteoretikere som Rudolf Otto, Gerardus van der Leeuw og Mircea Eliade. Men i motsetning til de sistnevnte tar Troeltsch også et steg forbi pluralismens tilsynelatende nøytrale standpunkt. Hvis man først forutsetter at religion er et universelt og selvstendig antropologisk fenomen eller kategori, som har vært en del av alle såkalt primitive samfunn og historiske sivilisasjoner, oppstår nemlig spørsmålet om forholdet mellom hver enkelt religion og den kulturen, nasjonen, eller sivilisasjonen som religionen kommer til uttrykk i. Troeltsch argumenter derfor for at hvis man skal bestemme hver enkelt religions relative verdi så er ikke sammenlignende religionsstudier i seg selv nok, man må også sammenligne sivilisasjonene som disse religionene er en uløselig del av (323). Og dersom religion og sivilisasjon henger sammen på denne måten, så oppstår muligheten for å rangere noen sivilisasjoner, kulturer eller folkeslag fremfor andre, basert på den grad «religion som sådan» kommer til uttrykk i dem.

Masuzawas spørsmål i denne sammenheng er hvorvidt Troeltsch, i lys av de grunnleggende premissene hans posisjon bygger på, kan sies å ha gått for langt i å knytte religion og sivilisasjon sammen på denne måten. De fleste religionsvitere som arbeider innenfor det Masuzawa kaller verdensreligionsdiskursen i dag vil nok svare ja til det sistnevnte og påstå at det bryter både med vitenskapelig fremgangsmåte og pluralismens ikke-vurderende nøytralitet. Masuzawa, derimot, tviler på om man innenfor verdensreligionsdiskursen kan unngå de problemene som kommer til syne i Troeltschs tenkning. For henne er ikke dette bare et spørsmål om hvorvidt vitenskapelige religionshistorikere som arbeider innenfor dette paradigmet kan unngå at såkalt «uvitenskapelige» teologiske standpunkt sniker seg inn bakveien, men også hvorvidt problemet ligger i idéen om religionsmangfold som sådan:

What is at stake here is far more fundamental than the problem of border violations between historical science and theology; rather it is a question of whether the world religions discourse can be in any way enlisted, and trusted, on the side of historical scholarship. Or, put another way, whether the idea of the diversity of religion is not,

instead, the very thing that facilitates the transference and transmutation of a particular absolutism from one context to another – from the overtly exclusivist hegemonic vision (Christian supremacist dogmatism) to the openly pluralistic one (world religions pluralism) – and at the same time makes this process of transmutation very hard to identify and nearly impossible to understand (326-327).

Årsaken til Masuzawas mistanke finner vi i den 1800-tallshistorien hun har brukt mesteparten av *The Invention of World Religions* på å undersøke, om hvordan noen av dagens verdensreligioner (buddhisme og hinduisme) ble oppdaget og konstruert av vestlige forskere og lokale eliter i løpet av 1800-tallet, og hvordan andre religioner (islam og jødedom) ble gitt nye orientalistiske og annengjørende representasjoner i møte med den nye komparative lingvistikken. Den logikken som ligger til grunn for den pluralistiske verdensreligionsdiskursen i følge Masuzawa er altså en bevegelse fra det partikulære (europeisk kristendom) til det generelle («religion som sådan»), der det sistnevnte er forstått som et universelt og selvstendig antropologisk fenomen som kommer til uttrykk på forskjellige måter i samspill med andre deler av menneskelivet (språk, politikk, økonomi, vitenskap osv.), samtidig som begrepet hovedsakelig tar utgangspunkt i og er formet av en vestlig-kristen kontekst med en problematisk historie.

Det Masuzawa søker å oppnå med å undersøke verdensreligionsdiskursen på denne måten er først og fremst å få oss til å revurdere kategorier vi tar for gitt, framfor å komme med normative endringsforslag. Men dersom vi godtar hennes kritiske lesning av verdensreligionsdiskursen må vi stille oss spørsmålet om hva denne lesningen kan ha å si for hvordan man skal forstå hva et religionsfag uten en verdensreligionsmodell innebærer. I det følgende skal jeg derfor drøfte hva det jeg så langt har gjort rede for kan ha å si for didaktisk forskning og refleksjon.

VERDENSRELIGIONSMODELLEN I RELIGIONS- OG LIVSSYNSUNDERVISNINGEN

Det følgende sitatet fra Russell T. McCutcheon gir en god oppsummering av det jeg har drøftet så langt i denne artikkelen:

[T]wo distinct camps of scholars are critical of this way of dividing up and organizing the world – those who, on the one side, criticize its so-called Western bias and now argue for more things to be admitted, so that, for example, indigenous religions around the world gain admission and are studied as seriously as we now study something like Judaism or Hinduism, and those on the other side who maintain that, whether the family is expanded or contracted, it is still problematic to classify and manage human populations by means of this category. For this latter group, no matter how seemingly pluralistic an expanded world religions family may seem, it is inevitably based on a

Christian prototype (...) which, in using an insider's understanding of Christianity as its model thereby authorizes that one religion as exemplary of all (McCutcheon 2019: 119).

Man må nyansere det McCutcheon sier her med å påpeke at problemet er mer komplekst for Masuzawa enn bare at én enkelt religion brukes som utgangspunkt for verdensreligionsmodellen, ettersom hun undersøker en historie som tar form i kjølvannet av opplysningstiden der «fornuften» overtar den samlende funksjonen som kristendommen tidligere hadde i vesten (se Masuzawa 2005: xiii-xiv). Men bortsett fra dette påpeker McCutcheon helt riktig at flere forskere i dag mener at problemet vi har å gjøre med ikke kan løses ved bare å inkludere stadig flere fenomener eller enheter i det klassifikasjonssystemet vi allerede benytter oss av. Svaret for McCutcheon og Masuzawa er derfor ikke en enda bredere og mer inkluderende pluralisme. Og som Masuzawa viser i sin lesning av Troeltsch, er det ikke nødvendigvis en bedre løsning å forkaste verdensreligionsbegrepet ved å behandle alle religioner som nasjonalreligioner, der all religion bare er et historisk, geografisk og ikke minst kulturelt partikulært uttrykk av «religion som sådan». Masuzawas argument tilsier altså at å kritisere verdensreligionsmodellen innebærer å sette spørsmålsteget ved muligheten for et objektivt og upartisk religionsfag i skolen overhodet, fordi det stilles spørsmål ved den problematiske og spesifikt vesteuropeiske historien til religionsbegrepet. Å fullstendig forlate verdensreligionsmodellen slik Masuzawa forstår den, vil innebære en mye mer radikal omfortolkning av hva religions- og livssynsfagene skal være, enn det læreplanene synes å gi rom for.

Dette kan forklares nærmere ved å innføre en begrepsbruk som skiller mellom «temamodellen», «systemmodellen» og «verdensreligionsmodellen». Så langt i denne artikkelen har jeg argumentert for at hvis man forstår det sistnevnte begrepet slik Masuzawa forstår det, så kan denne modellen (ev. paradigmat/diskursen) legges til grunn for både en temamodell og en systemmodell. Spørsmålet som da oppstår, er: Hva vil det si å gå vekk fra verdensreligionsmodellen i religions- og livssynsfagene – uavhengig av spørsmålet om disse fagene bør organiseres etter en temamodell eller en systemmodell?

Svaret på dette spørsmålet vil innebære et fag som har et *gjennomgående* kritisk og distansert forhold til religionsbegrepet (for et eksempel på en lærebok på universitetsnivå som inntar en slik distansert posisjon, se McCutcheon 2019). Verdensreligionsmodellen forutsetter en form for essensialisme som ser alt som gis betegnelsen «religion» som ulike uttrykk for det samme – «religion som sådan». Definisjonen av religion kan variere (religion kan for eksempel være ulike veier til frelse for individet som hos John Locke, tro på overnaturlige vesener som hos Edward Burnett Tylor eller symbolske uttrykk for en mer grunnleggende sosial

virkelighet som hos Émile Durkheim), men det som forblir konstant er tanken om at det nettopp er «religion» man må definere. Verdensreligionsmodellen forutsetter altså at det som kalles «religion» er mer likt enn ulikt, noe som også gjør det mulig å bruke religionsbegrepet til å danne generaliserende påstander om hva religion er og hvordan religion fungerer.

Å gå vekk fra verdensreligionsmodellen vil i lys av dette bety å legge det som kalles en anti-essensialistisk tilnærming (se Phillips 2010) til studiet av religion til grunn for det som diskuteres innenfor rammene av religionsfaget. En slik tilnærming leter ikke etter hva alt det man kaller «religion» har til felles. Slik sett er ikke målet «en grundig og bred religionsforståelse» (Utdanningsdirektoratet 2019) i den forstand at man leter etter det som gjør «religion» til et meningsfullt begrep. I stedet er man hovedsakelig opptatt av *ulikhet* og hvert enkelt fenomens egenart. I en slik anti-essensialistisk tilnærming blir faktakunnskap og historiekunnskap om hver «enkeltreligion» faktisk enda viktigere enn før. Dersom vi forutsetter at fenomener som hinduisme, shinto, islam, kristendom og buddhisme ikke nødvendigvis har nok til felles til at man kan studere dem alle *som* religion (noe verdensreligionsmodellen i Masuzawas betydning forutsetter), lærer man for eksempel ikke først og fremst om hinduisme for å forstå «religion», men for å forstå *hinduisme*. Uten verdensreligionsmodellen er det altså ikke lenger slik at «kunnskaper om én religion er en innfallsport til også å forstå hva andre religioner dreier seg om» (Gilhus og Mikaelsson 2007: 11). Spørsmålet om hva hinduisme ligner på, eller hva hinduisme har til felles med andre menneskelige idéer og praksiser, er i prinsippet helt åpent og kan ikke bare avgrenses til de idéene og praksisene man finner i de andre (verdens)religionene. Det komparative materialet må altså *fra begynnelsen av* også inkludere det som i dagligtalen blir forstått som sekulære idéer og praksiser.

En antropolog som er kjent for å arbeide med en slik anti-essensialistisk tilnærming til «religion» er Talal Asad (se Asad 1993, 2001 og 2003). Det Asad studerer er ikke «religion som sådan», men i stedet noen sosiale bevegelser og tradisjoner (i hans tilfelle hovedsakelig kristendom og islam) som vi har – gjennom en komplisert og problematisk historisk prosess (se Cavanaugh 2009: 57-122 og Nongbri 2013) – endt opp med å kalle «religioner». Asad er også opptatt av hva denne klassifikasjonen gjør med vår forståelse av disse fenomenene. På den måten legger han ikke verdensreligionsmodellen til grunn for sine undersøkelser, fordi han ikke ser på «religion» som et universelt antropologisk fenomen som kommer til uttrykk på ulike steder til ulike tider og som må defineres på en bestemt måte. Selv skriver han:

[T]o define «religion» is to circumscribe certain things (times, spaces, powers, knowledges, beliefs, behaviors, texts, songs, images) as essential to «religion», and other

things as accidental. This identifying work of what belongs to a definition isn't done as a consequence of the same experience – the things themselves are diverse, and the way people react to them or use them is very different. Put it this way: when they are identified by the concept «religion» it is because they are seen to be significantly similar; what makes them similar is not a singular experience common to all the things the concept brings together (sacrality, divinity, spirituality, transcendence, etc.); what makes them similar is the definition itself that persuades us, through what Wittgenstein called a «captivating picture», that there is an essence underlying them all – in all instances of «religion» (Martin og Asad 2014: 12).

På denne måten fremhever Asad ulikhet framfor likhet. Asads arbeid er slik sett også et godt eksempel på at man ikke trenger religionsbegrepet for å studere fenomener som kristendom og islam i dybden – tanken om at de er «religioner» er i seg selv en del av det Asad studerer. I stedet for å bruke religionsbegrepet som et rent deskriptivt begrep argumenterer Asad for at begrepet fungerer normativt og at det både former og forandrer de fenomenene det anvendes på (se Mahmood 2016 og Chidester 1996 for en beskrivelse av slike endringsprosesser). Poenget mitt her er ikke at når «religion» studeres innenfor verdensreligionsmodellen så anerkjenner man ikke at religioner er ulike og mangfoldige – det gjør man selvfølgelig. Poenget er derimot at tross all ulikhet og alt mangfold, vet man likevel at akkurat disse menneskelige idéene og praksisene til sammen er *like nok* til å kunne klassifiseres som religion. Det Asad forsøker å si i sitatet ovenfor er at vi tenker ikke at religionene har en felles – om enn udefinierbar – essens fordi vi «bare ser det»; vi tenker derimot at de er like fordi vi er så og si «kastet inn i verden» med en forventning om at de er det. Asad forutsetter altså ikke tanken om at alle religionene i verden har en felles essens som forener dem og som gjør det mulig å bruke religionsbegrepet til å danne generaliserende påstander. Å si farvel til verdensreligionene i Masuzawas betydning vil blant annet innebære å ikke lenger la denne tanken være styrende for faget (se Masuzawa 2005: 1-2).

På denne måten kan vi skille mellom temamodellen, systemmodellen og verdensreligionsmodellen. Formålet mitt i denne siste delen av artikkelen har ikke vært å si at man bør gå vekk fra verdensreligionsmodellen, men derimot bare å gi et inntrykk av hva det vil si å ta farvel med verdensreligionene slik forskere som Masuzawa, McCutcheon og Asad forstår dem. Spørsmålet om hvilken plass verdensreligionsmodellen skal ha i en læreplan organisert etter en temamodell eller en systemmodell blir dermed et spørsmål om religionsbegrepet (er det et normativt eller deskriptivt begrep?), essensialisme (er alt det vi gir navnet «religion» likt nok til at det gir mening å sette dem sammen innenfor rammene av et enkelt fag?), distanse (skal elevene lære om *diskurser* om «religion» eller skal de lære om *fenomenet* religion?) og sammenligning (bør såkalt sekulære idéer og praksiser også

inkluderes fra begynnelsen av i det komparative materialet?). I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at disse spørsmålene gjør seg gjeldende uavhengig om man velger en systematisk eller en tematisk tilnærming til organiseringen av religions- og livssynsfagene.

LITTERATUR

- Andreassen, Bengt-Ove. 2016. *Religionsdidaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Anker, Trine. 2017. På tide å si farvel til verdensreligionene? I von der Lippe, Marie og Undheim, Sissel (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (ss 25-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Asad, Talal. 1993. *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore og London: The Johns Hopkins University Press.
- . 2001. Reading a Modern Classic: W. C. Smith's «The Meaning and End of Religion». *History of Religions* 40(3), 205-222. <https://doi.org/10.1086/463633>
- . 2003. *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Cavanaugh, William T. 2009. *The Myth of Religious Violence: Secular Ideology and the Roots of Modern Conflict*. Oxford: Oxford University Press.
- Chidester, David. 1996. *Savage Systems: Colonialism and Comparative Religion in Southern Asia*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Cotter, Christopher R., Robertson, David G. 2016. *After World Religions: Reconstructing Religious Studies*. London og New York: Routledge.
- Eidhamar, Levi Geir. 2009. Undervisning om ulike trostradisjoner. I Helje Kringlebotn Sødal (Red.), *Religions og Livssynsdidaktikk* (4. utg.) (ss 93-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fitzgerald, Timothy. 1990. Hinduism and the 'World Religion' Fallacy. *Religion* 20(2), 101-118. [https://doi.org/10.1016/0048-721X\(90\)90099-R](https://doi.org/10.1016/0048-721X(90)90099-R)
- Foucault, Michel. 2002. *Archaeology of Knowledge* (A. M. Sheridan Smith, Overs.). London og New York: Routledge.
- Gilhus, Ingvald Sælid og Mikaelsson, Lisbeth (Red.). 2007. *Verdens Levende Religioner*. Oslo: Pax.
- King, Richard. 2008. Taking on the Guild: Tomoko Masuzawa and *The Invention of World Religion*. *Method and Theory in the Study of Religion* 20(2), 125-133. <https://doi.org/10.1163/157006808X283543>
- Kuhn, Thomas. 1996. *The Structure of Scientific Revolutions* (3. utg.). Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Mahmood, Saba. 2016. *Religious Difference in a Secular Age: A Minority Report*. Princeton og Oxford: Princeton University Press.
- Martin, Craig and Asad, Talal. 2014. *Genealogies of Religion, Twenty Years On:*

- An Interview with Talal Asad. *Bulletin for the Study of Religion* 43(1), 12-17. <https://doi.org/10.1558/bsor.v43i1.12>
- Masuzawa, Tomoko. 2005. *The Invention of World Religions: Or, How European Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- . 2007. Theory without Method: Situating a Discourse Analysis on Religion. I ter Haar, Gerrie og Tsuruoka, Yoshio (Red.), *Religion and Society: An Agenda for the 21st Century* (ss 173-204). Leiden og Boston: Brill.
- McCutcheon, Russell T. 2019. *Studying Religion: An Introduction* (2. utg.). London og New York: Routledge.
- Nongbri, Brent. 2013. *Before Religion: A History of a Modern Concept*. New Haven og London: Yale University Press.
- Phillips, Anne. 2010. What's Wrong with Essentialism? *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory* 11(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/1600910X.2010.9672755>
- Said, Edward W. 1994. *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Utdanningsdirektoratet. 2019. *Høring – læreplaner i KRLE og religion og etikk*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/348>.
- Utdanningsdirektoratet. 2020. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>.
- Von der Lippe, Marie og Undheim, Sissel. 2017. Forord. I von der Lippe, Marie og Undheim, Sissel (Red.), *Religion i skolen: Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s 9). Oslo: Universitetsforlaget.
- Zachhuber, Johannes. 2017. The Historical Turn. I Joel D. S. Rasmussen, Judith Wolfe og Johannes Zachhuber (Red.), *The Oxford Handbook of Nineteenth-Century Christian Thought* (ss 53-71). Oxford: Oxford University Press.

Trosopplæring for de aller minste

Praksiserfaringer rundt babyteater i kirken

Av Elin Oveland

Plan for trosopplæring sier at alle døpte 0-18 år skal få tilbud om en systematisk og helhetlig trosopplæring. Hvordan skal vi få til det for de aller minste barna? De som ikke enda har ord for å si hva de trenger, eller gi tilbakemelding på hva de tenker? Når vi ikke vet hva de forstår av det vi sier til dem? Kan man undervise disse barna? Kan de lære noe? Og hvordan kan de i så fall erfare og tilegne seg trosopplæring på egne premisser? Dette er noen av spørsmålsstillingene som ligger bak vår praksis med babyteater i Asker prosti. I møte med de aller minste var vi nødt til å tenke nytt om læring og formidling, samt se helhetlig trosopplæring fra et nytt perspektiv.

ELIN OVELAND, født 1980, teaterpedagog / produsent for De Minstes Teater, ungdomsarbeider og barne- og ungdomskonsulent, Kristiansand, elin.oveland@icloud.com

BAKGRUNN

Da jeg var nyutdannet teaterpedagog og menighetspedagog startet jeg å jobbe som trosopplærer i en menighet i Asker prosti. Sammen med kateketen i menigheten hadde vi ansvar for å både utforme en trosopplæringsplan, og å gjennomføre tiltakene. Fra fireårsfasen og oppover hadde vi mange tiltak i planen som vi også klarte å gjennomføre. For den yngste målgruppen opplevde vi derimot at vi strevde med å finne både form og innhold som passet. Vi så at vi var gode på å legge til rette for de voksne ledsagerne, vi var gode på sang, og på det diakonale. Men når det kom til fortellingene og annet trosinnhold var vi rådville.

Arbeidet med babysang ble et sted å starte. Her fikk jeg mulighet til å bli kjent med både babyer og ledsagere, og jeg fikk eksperimentere med ulike teknikker etter hvert som gruppene og jeg ble kjent. Jeg eksperimenterte med instrument som lager lyder og stemninger, med ulike gjenstander, med bevegelser rundt i kirkerommet og med bruk av ord og bibelvers. Jeg var opptatt av at det jeg tilbødte babyene og de foresatte kunne ha en dypere mening. Vi flyttet sangstunden inn i kirkerommet, og jeg sydde et teppe som målte 5x2m hvor jeg applikerte dåpslyset. Her fikk alle plass på ett og samme teppe, og det ble lagt foran alteret. Babyene skulle også få være i kirkerommet; høre, se, kjenne og erfare ordene og handlingene og gjenstandene som tilhører vårt felles, kristne kirkerom.

Etter hvert fikk jeg barn selv. I møte med henne som baby oppdaget jeg at mye av vår kommunikasjon gikk ut på å peke på, undersøke og gjenta navn på ting. Hun gjentok og gjentok «Oi! Se!» mens hun pekte, så på meg og smilte. Denne erfaringen tok jeg med meg inn i møte med babysanggruppene jeg hadde. Jeg

begynte å peke og gjenta «Oi! Se!» mens jeg smilte og så overrasket/ spent ut.

Da barnet mitt var blitt ett år tok jeg henne med på en babyteaterforestilling på det lokale kulturhuset. Møtet med det vi opplevde der ble en øyeåpner for meg, og jeg sa til meg selv: dette kan vi gjøre også i kirken!

Inspirert av babyteaterforestillingen på kulturhuset gikk jeg i gang med å lære mer om hva babyteater er. Jeg allierte meg med de i prostiet som muligens har mest kunst i utdanningsbakgrunnene sine og som er opptatt av stemning og musikkens virkning: kirkemusikerne. De støttet meg i å teste ut noe. Jeg fikk også med meg to andre menighetspedagoger i prostiet å være kreativ med. Slik startet vi arbeidet med å utvikle babyteater i trosopplæringen, med babysanggruppen som et fortsatt verdifullt testpublikum. Babyene vi da viste for var fra fire til 13 måneder, flest rundt syv-åtte. Etter hvert prøvde vi ut flere aldersgrupper og barnehagegrupper med sammensatte aldersgrupper. Vi fikk raskt gode erfaringer og begynte å legge inn de ulike forestillingene inn i trosopplæringsplanene våre; i ettårsfasen, treårsfasen og femårsfasen.

BABYTEATER

Babyteater er et relativt nytt fenomen, og det er kun de siste 30 årene fenomenet er blitt mer allment, og anerkjent som teaterform (Hovik 2014: 27). Gerd Taube (i Schneider 2009) skriver at sjangeren babyteater skiller seg fra klassiske teaterforestillinger ved at scene og sal ikke er definert og adskilt på den klassiske måten. Forestillingene er interaktive og barnas reaksjoner og handlinger er med og preger selve forestillingen. Innholdet i forestillingene er også preget av en direkte eller indirekte samhandling mellom babyer og skuespillere. Babyene skal ikke identifisere seg med skuespillerne, i stedet er målet at man skal undersøke, undre seg over, oppdage og gjenta ting sammen. Skuespillernes bevegelser er ofte dansepregede, og musikk er en essensiell del av en forestilling for babyer. Musikken fungerer både som stemningsskaper, og som en slags kommentar eller utfyllende karakteristikk til en gjenstand. (Det kan for eksempel si «pling» når man tar på noe, eller en lyd kan kalle på oppmerksomheten rundt en gjenstand.) Scenografi og kostymer i forestillingene er gjerne preget av sterke farger og ulike former og kontraster.

VÅRE FORESTILLINGER

På fem år lagde vi fem forestillinger. De har alle ulik tematikk og ulikt preg. Noen har vært korte, andre lange. Noen har hatt én skuespiller, andre har hatt tre. Vi har laget forestillinger uten ord, andre med ord. Vi har brukt musikere og vi har spilt inn et eget lydbånd. Felles for forestillingene er langsomheten, undringen, smilene, pekingen, det meditative, og glitrende rekvisitter. Alle forestillingene har også hatt samme ramme ved at de starter og slutter ved hjelp av tre «pling» i finger-

cymbaler. Tre slag for treenigheten, kirkeklokkenes ringing og for teaterhusenes tradisjon om tre slag før en forestilling. Babyteatersjangeren tar jo også inn over seg på en særlig måte publikum, og hver visning har latt seg prege av hvem som har vært til stede. Dersom vi har spilt for større barn som fem- og seksåringer, har vi endret kroppsspråket og langsomheten noe. Dersom vi har spilt for veldig små babyer har vi vært ekstra varsomme i samhandlingen med dem. Når vi har spilt i kirkerom for store publikum eller i gudstjenestesammenheng har vi tydeliggjort kroppsspråk og bevegelser, og tatt særlig hensyn til behovet for synlighet også for dem bakover i benkeradene. Alle kostymer og rekvisitter ble laget av meg og av oss eller funnet på lokale gjenbruksbutikker.

Teologisk har vi valgt å aktivt unngå kjønnsbetegnelsen på Gud der hvor Gud har vært representert ved en skuespiller. Når Guds navn har vært nevnt, har vi dermed sagt kun Gud og ikke «han» eller «hun». Truppen har også, mer eller mindre tilfeldig, alltid bestått av kvinner. Dermed har vi valgt å bruke kjoler som kostymer, og slik spille på det feminine uttrykket ved Gud. Dersom forestillingene skal spilles av menn, kan de gjerne bruke en fargerik jakke og bukser. Vi har valgt å la Gud gjenspeiles i skuespillernes person, og ikke på tvers av.

2014: «Oii, Se!»

16 min, 2 «skuespillere» og 1 musiker med soundboard og tromme. Noen ord: «oii» og «se», «didi», «dodo» og «97, 98, 99, borte!?»

Denne forestillingen ble vist for babysanggrupper i prostiet, og vi spilte på gjenkjenner fra babysangprogrammene våre. Flere av sangene ble brukt, samt elementene med et blått tøyestykke i chiffon som symboliserer havet, rasleegg, og såpebobler. Skuespillerne spilte «småbarn», med klovneriske tendenser, og undersøkte en rød koffert med tre bibelske temaer/fortellinger. I kofferten fant vi en hjertepute, en stor skinnfell og et blått tøyestykke. Hjerteputen skulle visualisere Guds kjærlighet, den store skinnfellen ble brukt for å vise historien om den bortkomne sau. Det blå tøyestykket sammen med sangen «Her sitter vi og ror» visualiserte historien om Jesus som stiller stormen. Underveis i arbeidet med forestillingen stilte vi oss spørsmålet om hvorvidt voksne egentlig kunne kjenne igjen fortellingene, samt om de forstod hvilke bibelfortellinger vi henviste til. Som et resultat av det delte vi et lite ark før forestillingen til de voksne hvor vi skrev litt om forestillingens innhold.

«Oii, Se!» fikk enormt positiv respons fra de voksne, og vi så at babyene var «med på leken». Dette gav mersmak og vi gikk snart i gang med flere forestillinger.

2015: «Lille frø»

7,5 min, 2 skuespillere og 1 musiker. Ingen ord.

Bakgrunnen for denne forestillingen var at vi ble spurt om vi kunne lage en preken

til en stabbemesse rundt lignelsen om sennepsfrøet. I «Lille frø» var vi to skuespillere kledd ut som gartnere i seleshorts, utstyrt med vannkanner. Som en effekt sydde jeg et to meter høyt/ langt tre i stoff som vi trakk ut av en gullstoffpose (frøet) og hang opp i ei lysekroner som kunne senkes og heves. I noen lommer foran på selebuksene hadde vi noen «reir» i gullstoff kjøpt på en indisk stoffbutikk. Vi lagde seks fugler av papp og farget bomull. Vi la dem i en kurv ved alteret og hentet dem frem derfra mens vi lot en og en «fly» i hånden rundt til publikum. Til slutt festet vi dem i reirene ved hjelp av trykknapper. Musikken var preget av å lydsette det som skjedde; regnstaven rislet når gartnerne vannet frøet, en marakas markerte en lyd for frøets vokseperiode, og til slutt når treet vokste opp spilte musikeren meditativ instrumental på piano. Når fuglene ble løftet frem og de «fløy» rundt spilte musikeren av fuglelyder og synthesizer fra Youtube. Alle skuespillernes bevegelser var sakte og koordinerte oss imellom, og vi holdt stadig hånden foran munnen med et overasket ansiktsuttrykk ut mot publikum.

2016: «Oi, se! Dåpen!»

16 min, 3 skuespillere og 1 forteller som også styrer musikk/ rytmeinstrument.

2016 var et år med stort fokus i prostiet på dåp, og da lagde vi en forestilling til bruk i spesielle dåpsgudstjenester. Den lille «truppen» fikk også to kollegaer til på laget, og vi representerte til sammen fire av fem menigheter i prostiet. I denne forestillingen tok vi utgangspunkt i teksten om dåpen slik vi finner den i Gudsrikeleikens tekster. Denne, og andre tekster i Gudsrikeleiken har samme undring og stemning som vi er ute etter i babyteater. Skuespillerne representerte de tre enhetene i treenigheten med hvite kjoler, ikledd hvert sitt treenighetssymbol. Vi undersøkte tre elementer i sammenheng med dåpen; en bærbar døpefont med glitrende blå stoffremser, kristuslyset og en fyrstikkeske, bibelen og tre glitrende duer. På slutten av hver utforskningsseksjon sa fortelleren noe som knyttet gjenstandene til dåpen og den store kristne fortellingen. Musikken i dette stykket er ulike rytmeinstrument som setter stemning; rasleegg, regnstav og fuglekvisper. Det brukes også en instrumental versjon av «Tenn lys». Denne forestillingen har vi brukt som utgangspunkt for ettårsfasen, hvor vi har invitert alle som ble døpt for ett år siden. Vi har vist forestillingen og delt ut en dåpsdue som har hengt i kirkerommet siden dagen de ble døpt. Duen er laget i samarbeid med en lokal keramiker. Forestillingen er senere modifisert slik at den kan spilles med én skuespiller og et lydbånd.

2017: «Oi, Se! Gud skaper!»

30 min, 1 skuespiller, 1 forteller og 1 musiker.

Så ville vi prøve oss på en lengre forestilling, og noe vi kunne bruke i møte med barnehager. Vi fant en ny fortelling fra Gudsrikeleiken, og brukte den som utgangspunkt for en forestilling hvor skapelsens sju dager blir oppdaget og undersøkt ved

hjelp av sju ulike esker med ulikt innhold. Her bruker vi flere instrument enn vi har gjort før i tillegg til rasleegg, regnstav og marakas. Vi brukte kalimba gjennomgående, samt englespill, en stor cymbal og en spilledåse. Vi gjenbrakte treet fra forestillingen «Lille frø», og havet fra både «Oi! Se! Dåpen!» og «oi! Se!». Vi la også inn et humoristisk innslag for de voksne: på den syvende dagen når Gud hviler, legger fortelleren fra seg den store boka, heller rykende kaffe i en kopp og slurper den høyløst i seg. Vi viste forestillingen først for et par barnehager, deretter babysanggrupper, og så la vi den inn i 3-årsfasene våre. I sammenheng med tiltaket for treåringene delte vi ut en søndagsskolepose i etterkant av forestillingen, hvor barna fikk ting de kunne bruke i en interaktiv vandring i kirkerommet rundt de sju ulike eskene/ dagene. Denne forestillingen har vi senere spilt inn et lydbånd til, og forkortet den ned til halve tiden til bruk i gudstjenester (kun ved å la skuespilleren spille mindre langsomt).

2018: «Oi, se! Jula varer helt til påske»

16 min, 3 skuespillere og 1 forteller som håndterer musikk/ instrumenter.

Etter noen års erfaring med de aller minste begynte vi å se på om vi kunne lage noe som passet for litt større barn og som kunne vises i tiden før påske. Vi ville gjøre noe som viste litt av Den store fortellingen; sammenhengen mellom Jesu fødsel i jula, underfortellingene vi forteller om ham, samt påskens historier. Vi ville også bruke og forklare noen av de ulike artefaktene som florerer i høytidene, men som barna ikke nødvendigvis skjønner den kristne meningen med: gaver, juletre, kalender, påskeegg, påskeliljer, kors, osv. Igjen så vi til Gudsrikeleikens tekster. Vi brukte de som utgangspunkt for forestillingen. Vi malte 11 pappesker grønne og stablet dem som et juletre. Fem av eskene kan tas ut og åpnes, og ved hjelp av dem gjenfortalte vi Jesu fødsel, Jesus velsigner barna, Jesus stiller stormen, Jesus helbreder den blinde mannen og påskens forløp fra palmesøndag til påskemorgen. De åpne kassene fungerer til slutt som utstillingsvindu for historiene og danner sammen et kors midt på pappesketrete. I denne forestillingen bruker vi mer instrumentalmusikk enn tidligere. Hver gang en eske åpnes er det som om det også kommer et musikkstykke eller en instrumental salme ut. En erfaren lytter gjenkjenner «Fra krybben til korset», «Milde Jesus», og «Påskemorgen slukker sorgen». Før forestillingen serverte vi oppspart julebrus. Etter forestillingen fikk barna dra på påskeeggjakt rundt kirken. Til denne forestillingen og tiltaket fikk vi aller størst oppmøte. Også denne forestillingen er tilrettelagt for kun én skuespiller, og også for å kunne brukes i forbindelse med julen.

VÅRE ERFARINGER

Når man skal formidle og spille teater for så små barn er det ikke de muntlige tilbakemeldingene vi kan se etter. I stedet har vi merket oss hvordan barna på

ulike måter responderer på forestillingene. Det første vi har erfart er at dette treffer disse minste barna. Noen sitter helt stille og følger oss med øynene under hele forestillingen. Noen krabber bort oss skuespillerne og tar tak i noen av artefaktene våre. Noen blir mer opptatt av gjenstandene og hverandre enn av hva vi skuespillere gjør. Vi ser at barna samhandler, enten om tingene, eller med blikk og lyder, eller med kroppene sine. Vi ser også at de voksne foresatte er viktige for barnas opplevelser; noen veileder barna ved hjelp av å peke, smile og si «se», andre ved å begrense barnas bevegelsesmulighet. Ofte ser vi at de voksne henter barna raskt tilbake dersom de krabbet ut over det som var definert som «publikumsteppet» og over på sceneområdet. Vi ser at babyene responderer på selve kirkerommet og ser seg mye og ofte rundt i starten. Mange tester også å lage lyder i det store rommet. Vi ser at babyene ikke «skjønner» når forestillingen starter og slutter, og de går ofte ut og inn av fokuset i forhold til det vi skuespillerne holder på med. Vi ser blant annet derfor at musikk og lyder spiller en viktig faktor for å beholde barnas konsentrasjon rundt forestillingen, eller «hente dem inn igjen». Bruken av rasleegg fungerer godt til det. Vi ser også at vi kan bruke ord i forestillingene, og vi tror at de fungerer som et slags lydbilde for barna og som en slags kommentar eller forklaring for de voksne.

I etterkant av forestillingene har vi fått mange positive tilbakemeldinger fra de voksne. Mange er overveldet og rørt over eget barns evne til konsentrasjon og positive respons og sier at barnet aldri har oppført seg slik som under forestillingen.

I møte med tilrettelegging av disse forestillingene for gudstjenestebruk har vi også erfart at voksne og eldre mennesker har kommet til oss og uttrykt at dette ikke kun var en opplevelse for barna, men også for dem. De har særlig pekt på det meditative uttrykket, på langsomheten og de utvalgte ordene. Vi tror at denne effekten kommer av kunstens – scenekunstens og musikkens egne evne til å nå oss uavhengig av alder og kognitive evner.

UTFORDRINGER OG LØSNINGER

Oppslutning

Den største utfordringen for oss er oppmøte. Babyteater trekker ikke flere deltakere enn andre tiltak i kirken og små barn og barnefamilier kan være en utfordrende gruppe å legge til rette for med tanke på ulikheter i når barna sover, spiser, og rutinene til andre barn i familien. Det kan også ha noe å si hvilken kirke forestillingen vises i. At vi er flere kirker i et prosti som samarbeider gjør oss fleksible, og vi har mulighet for å invitere til flere forestillinger og på flere steder i kommunen. De senere årene har vi jobbet aktivt med PR, og opparbeiding av omdømme. Vi har gitt teatertruppen et navn; De Minstes Teater. Vi har fått en logo og vi er til stede på sosiale medier. Vi har også holdt kurs på IKO og lært bort forestillingene,

og slik bidratt til at det jobbes med babyteater i flere kirker andre steder i landet. Forhåpentligvis vil alle disse faktorene være med å bidra til at flere får øynene opp for dette som et aktuelt tiltak å ta med babyene sine på.

Større søsken

I noen tilfeller kommer det også større søsken som publikummere på forestillingene. Vi har ofte erfart at de kan ta fokuset fra de aller minste. Ofte fordi de er fysisk større og fordi de «tar plass» gjennom bevegelser og ord. I utgangspunktet er vi ikke negative til et publikum med ulik aldersspredning, men vi har merket oss at dersom vi ønsker å invitere spesielt babyene eller de minste barna, er det lurt å bare ha dem og deres foresatte som publikum.

Størrelsen på publikum

Når man viser en forestilling for de aller minste er det en fordel at det ikke er for mange publikummere til stede om gangen. Det kan føre til unødig og mye forstyrrelser. 20 babyer/ småbarn pluss ledsagere er ofte maksantall vi har satt. Det betyr at vi dermed må ha flere forestillinger dersom vi skal nå store kull. Vi har også spilt for større publikum, opp til godt over 100. Da har vi erfart at det kan være en fordel å anbefale de minste å sitte fremst, samt at lydanlegget bør kunne gi høy nok lyd slik at forestillingen preger rommet mer enn det publikummet kan gjøre.

Sted og Tid

Vi erfarte at det er utrolig viktig med den fysiske tilretteleggingen av kirkerommet for babyene. Det må være ok å kunne sette fra seg vogner. Rommet må være oppvarmet. Det må være et mykt og innbydende teppe babyene kan bevege seg trygt på. Dersom man kjenner gruppen man inviterer, kan man høre med dem for å få best mulig tidspunkt for forestillingen. Dersom man inviterer barn som er så store at de har begynt i barnehagen, kan det i tillegg være lurt å bruke en helg fremfor en ettermiddag.

De voksne ledsagerne:

Som nevnt er de voksne en viktig brikke i babyenes opplevelse av en babyteaterforestilling. Det er utrolig viktig at de blir informert og trygget på det som skal skje, og trygget på at dette er en ny erfaring for babyene. Noen voksne kan komme hastende til forestillingen stresset over det som hendte rett før. Andre kan komme i god tid og sitte og vente. Noen er kjente i kirkerommet, andre har knapt vært i et slikt rom før. I hvert fall har de fleste ikke sittet på gulvet og i sokkelesten slik som på teaterforestillingene våre. De trenger tydelige beskjeder om hvordan de kan forholde seg til forestillingen, til rommet og til oss ansatte/ skuespillere. Ofte trenger de å bli oppmuntret til å la barna utforske selv. Mange foreldre holder

barna fast eller henter dem tilbake til fanget underveis i forestillingen. Det gjør at de mest nysgjerrige blir begrenset mer enn de behøver.

ET MØTE MED LEV VYGOTSKIJ OG SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Fem år etter første forestilling begynte jeg å skrive på min mastergradsavhandling i kirkelig undervisning (Oveland 2019). Det var da veldig inspirerende og spennende å få lov til å forske på egen praksis og belyse denne ved hjelp av teori. I møte med dette arbeidet ble jeg bevisst på hvor lite jeg i utdanningsløpet mitt hadde lært om småbarnspedagogikk og barn 0-3 år, og jeg ble overrasket over hvor lite litteratur det fantes å sparre med både innen småbarnspedagogikk, teater og religion. Men Lev Vygotskijs teorier om sosiokulturell læring ga gjenklang for noen av de erfaringene og refleksjonene vi har gjort oss underveis i arbeidet med babyteater i kirken. Vygotskijs teorier bygger på at læring skjer i samhandling med andre, at vi lærer ut ifra hva vi allerede mestrer og kan. Hans teorier sier også noe om at vi kan lære av en «smartere kamerat», en som kan litt mer enn det vi kan. Og slik vokser vi i kunnskap og kjennskap sammen. Vygotskij sier videre at artefakter har en viktig funksjon for læringen vår. Igjen viser han til hvordan vi i sosiale sammenhenger lærer hvordan vi forstår og bruker tingene. Det starter med at vi initieres for noe fysisk og at det fysiske deretter blir et begrep og en forståelse i hodet vårt. (Vygotskij 1978: 57, 84, 85, 88.)

Møtet med Vygotskijs teorier har gitt meg grunnlag for å se at babyteateret er et slikt sosial læringsfellesskap der babyene erfarer og lærer sammen med hverandre, med sine voksne ledsagere og med oss skuespillere. De introduseres for artefakter og erfaringer som de senere vil kunne benytte seg av på nytt for igjen å lære noe.

Trosopplæringsplanen og helhetlig trosopplæringsarbeid

Både gjennom praksiserfaring og i lys av litteratur gjorde vi og jeg oss noen refleksjoner rundt tilrettelegging av trosopplæring for de aller minste i kirken og planarbeidet. For det første: scenekunst og musikk er gode redskaper i møte med en tilrettelagt trosopplæring for de minste barna. Samhandling og læring i fellesskap er essensielt. Måten man behandler tid, sted og rom på må være gjennomtenkt. Vi kan være frimodige på bruk av kirkerommet. Samtidig er det viktig å lage et mindre sted i det store rommet der samhandling kan finne sted. Det er viktig å inkludere og informere de voksne ledsagerne og trygge dem på deres rolle. Trosopplæringsplanen bør være bygget opp ved hjelp av byggekloss-stankegang. Det betyr at man tidlig i trosopplæringen kan og bør bruke ord, handlinger og gjenstander som man senere vil møte igjen. Ikke fordi man nødvendigvis trenger en spesiell «kloss» eller erfaring for å komme videre, men fordi de indre bildene kommer av et møte med noe ytre. Alle klosser og erfaringer er med

på læringsprosessen som barna benytter seg av her og nå, og videre i livet.

Gjennom arbeidet med babyteater i kirken har vi sett at det er mulig, og viktig, å gi de aller minste barna et tilbud i kirken i tillegg til de tradisjonelle sangtilbudene. 0-3-årsfasen har nytte av, behov for, og rett på en god og tilrettelagt trosopplæring.

LITTERATUR

Hovik, Lise. 2014. «*De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*». Ph.d. avhandling. NTNU

Oveland, Elin. 2019. *oi! Se! Dåpen! Babyteater i trosopplæringen i Den norske kirke: babyteater som læringsfremmende aktivitet* <https://hdl.handle.net/11250/2647243>

Taube, Gerd, i Schneider, Wolfgang (ed.). 2009. «*Theatre for early years: research in performing Arts for children from birth to three*». Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften

Vygotsky, Lev Semenovic. 1978. «*Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*». Harvard University Press

www.Gudsrikeleiken.no

Den Ene og den Andre

Betraktninger om forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller og andre forskjeller i skolen

Av Birgit Nordtug, Benedikte Thaulow og Gunn Engelsrud

I artikkelen setter forfatterne et kritisk søkelys på forskning og politikk der gutter og jenter blir forstått på gruppenivå. Særlig kommer gruppetenkning fram i evidensbasert forskning om kjønnsforskjeller i skolen. Ved å bruke biologiske forskjeller som forklaring, hevdes det at gutter får dårligere karakterer enn jenter, mens jenter opplever mer stress og press enn gutter. Når politikk og praksis forankres i denne typen forskning, kan det bidra til at gutter og jenter fikses i et statisk enten-eller-forhold. Både variasjoner innad i gruppene og individuelle erfaringer risikerer herved å bli usynlige og ugyldige. Det gjelder også andre forskningsbaserte stillbilder som kun åpner for å ta posisjonen som enten den Ene eller den Andre. Forfatterne eksemplifiserer det med analyser av klasseforskjeller og lærer-elev-forholdet. Med utgangspunkt i Dag Østerbergs klassiske essay Forståelsesformer undersøker forfatterne hva slags forståelser en slik statisk gruppetenkning er basert på. Det tas til orde for å anse gutter og jenter og andre grupper som både forskjellige og like, som personer som deltar sammen i skolen og som lærer av hverandre.

BIRGIT NORDTUG, *førsteamanuensis i psykologi ved Høgskolen i Innlandet,*
e-post: birgit.nordtug@inn.no

BENEDIKTE THAULOW, *lektor i spesialpedagogikk ved Ringerike Steinerskole,*
e-post: benedikte.thaulow@gmail.com

GUNN ENGELSRUD, *professor i idrettsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet,*
e-post: Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no

«Jenter har fått bedre karakterer enn gutter i minst et halvt århundre», skriver sosiologen og kjønnsforskeren Kristoffer Chelsom Vogt (2019: 178). Det er imidlertid først i de senere årene at denne forskjellen har fått mye oppmerksomhet, og på en slik måte at det har blitt en svartmaling av gutter, påpeker han. Pedagogikkprofessorene Herner Sæverot og Glenn-Egil Torgersen (2019) istemmer. De hevder at guttene blir satt i skolens skammekrok når deres dårligere karakterer ensidig forklares ut fra biologiske forhold. Mediene har vært flittige formidlere av slike forklaringer i de to siste tiårene. Et oppslag i VG kan tjene som et eksempel. Det slår fast at «guttehjernen henger etter»¹ med utgangspunkt i en forståelse av hjernen som utelukkende biologisk konstituert.²

1 <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/1lgj5A/gutter-boer-begynne-ett-aar-senere-paa-skolen>

2 Hjerneforskningen går imidlertid i flere retninger. I boka *The Gendered Brain* argumenterer nevropsykologen Gina Rippon (2019) for at forskjeller mellom jenter og gutter som kommer til syne i skanningen av deres hjerter, må sees i lys av at de har blitt sosialisert inn i ulike kjønnsrollemønstre, smakspreferanser, handlingsrom

Sæverot og Torgersen (2019) peker på at biologiske forklaringer er dominerende i Stoltenbergrapporten: NOU 2019: 3, *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Utvalgets leder Camilla Stoltenberg kan tolkes i samme retning når hun tar til orde for at:

Barn i ungdomsskolen får karakterer som skal prege dem for livet mens de befinner seg i helt ulike faser av puberteten og den biologiske «aldersforskjellen» mellom gutter og jenter er på sitt største. Noen, særlig jenter, er nesten utvokste, mens andre, særlig gutter, knapt har kommet i stemmeskiftet. Hjernen er en del av kroppen og utvikler seg med den. Jenter født tidlig på året kan biologisk sett være flere år «eldre» enn gutter født sent på året, likevel går de i samme klasse og måles mot hverandre (Stoltenberg 2017).

Man kan si at Stoltenbergs argumentasjon er preget av en svakt begrunnet kjønns- og menneskeforståelse basert på gruppekategorisering. Hvis pedagogikken og undervisningen skal bygge på så vidt grove kategorier, blir det dårlig, hevder Sæverot og Torgersen (2019). «'Modenheten' kan endres, begge veier, over tid i løpet av et langt skoleløp» (op.cit.). Det handler om at elevenes kjønnede kropp er relasjonelt og sosialt konstituert, og at elevene selv også former sin forståelse av hva kjønn betyr for den enkelte (Engelsrud 2015). Det er vårt utgangspunkt i denne artikkelen.

NOU-en ble lagt til grunn for en etterfølgende Stortingsmelding (Meld. St. 6 [2019–2020]) om tidlig innsats i barnehage, skole og SFO. Den anbefaler en rekke tiltak. Deriblant en opptrapping av spesialpedagogiske tiltak for å gjøre noe med kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner og utdanningsløp som NOU-en avdekker. Når vi vet at 70% av de spesialpedagogiske tiltakene i den offentlige norske grunnskolen allerede er rettet mot gutter, kan man undre seg over om det å være gutt i skolen har blitt et spesialpedagogisk anliggende (Thaulow 2019).

NOU-en er basert på bortimot 800 vitenskapelige artikler og fagbøker som i hovedsak formidler evidensbasert forskning, dvs. forskning som baserer seg på metoder som har plass i evidenshierarkiet for gyldig kunnskap. I dette hierarkiet er det den tallbaserte årsak-virknings-forskningen som teller mest. Den normgivende gullstandarden for gyldig kunnskap er statistiske effektstudier med metaanalyser av veldefinerte, målbare forhold (Nielsen og Malterud 2019), og kun teori om kjønn som er basert på forskjell som biologisk. Kvalitative studier eller andre former for systematisert erfaringsbasert kunnskap inngår ikke i dette hierarkiet.

ANALYTISK GREP

Vi vil i denne artikkelen se nærmere på grunnlagstenkningen som legger til rette for at denne forskningen kan fiksere gutter og jenter i posisjonen som enten

o.l. Denne forskningen er imidlertid ikke løftet fram i NOU-en som vi ser nærmere på i denne artikkelen.

den Ene, eller den Andre som henger *etter* den Ene i skolen. Det gjør vi med utgangspunkt i et essay som har blitt kåret til en klassiker i norsk sosiologi: Dag Østerbergs *Forståelsesformer* fra 1966. Vi vil også ta tak i andre forhold mellom den Ene og den Andre enn kjønnsforholdet. På denne måten ønsker vi å gi artikkelen en videre tematikk. Betegnelsen den Andre er mye brukt i dag – ikke minst i tekster som er opptatt av etikk. Innenfor skolens rammer gjelder det spesielt i KRLE-faget (se f.eks. Eidhamar m.fl. 2007). Ofte mangler imidlertid en redegjørelse for forståelsen av forholdet mellom den Ene og den Andre, og noen ganger kan man få inntrykk av at bare begrepet ‘den Andre’ forekommer, så er argumentasjonen etisk (Nordtug 2013; 2014).

I siste del av artikkelen løfter vi fram en annen tilnærming til å utvikle kunnskap om den Ene og den Andre enn den evidensbaserte forskningen er grunnet i. Det er en tilnærming som inviterer til bevegelse og gjensidighet i forholdet mellom den Ene og den Andre, og som vi utdyper med utgangspunkt i begrepet *participatory sensemaking*. Selv om det er mange forskere som arbeider ut ifra en slik forståelse i dag, betraktes det ikke som gyldig kunnskap når evidenshierarkiets standarder legges til grunn.

Vi anvender den nevnte NOU-en og en rapport fra de årlige skolebaserte Ungdata-undersøkelsene (NOVA 2017) som eksempler på kunnskap om kjønnsforskjeller i skolen, som er basert på evidensbasert forskning.

HVEM ER HVA I SKOLEN?

Vogt, Sæverot og Torgersen reagerer på forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller i skolen som fremstiller guttene som den Andre, i betydningen *etter* den Ene: jentene. Som enkeltpersoner med mannlig biologisk kjønn, gjør de motstand mot å identifisere seg med hvordan guttene på gruppenivå posisjoneres som den Andre i skolen. Og det er nettopp på gruppenivå og med utgangspunkt i det biologiske kjønnnet NOU-en opererer. Ikke for å svartmale guttene eller for å sette dem i skolens skammekrok, men fordi «kjønnsforskjellene i utdanning er en samfunnsutfordring» (NOU 2019:3 s. 12). I innledningen setter NOU-en guttenes dårligere skoleprestasjoner og gjennomføring av utdanningsløpet i sammenheng med en rekke forhold hvor mennene kommer dårligere ut i dagens norske samfunn. Det handler bl.a. om at menn oftere er kriminelle, får færre barn og at de dør tidligere sammenlignet med kvinner.

NOU-en fremlegger to årsaks-hypoteser som er forankret i et biologisk perspektiv. Den ene er utviklingshypotesen og den andre er sårbarhetshypotesen. Gutter er født både mer sårbare for miljømessige faktorer, og de blir senere utviklet. I lys av Østerbergs (1966) forståelsesformer (som vi straks kommer tilbake til) kan man si at et slikt stillbilde lukker det biologiske kjønnnet om seg selv og som et ledd i et utvendig saksforhold til skoleprestasjoner og hurtighet i utdanningsløpet, samt metodene og teoriene som forskningen baserer seg på.

Det er imidlertid ikke bare guttene som fikseres i posisjonen som den Andre i evidensbasert forskning om kjønnsforskjeller i skolen. Ungdatas avdekking av at jentene opplever mer stress og press i skolen enn guttene, og at de skårer høyere på indikatorene for psykiske helseplager, har fått mye oppmerksomhet. Et eksempel er et funn fra Ungdata-undersøkelsen i 2017 som har blitt gjentatt og gjentatt i mediene, av politikere, blant fagfolk og av andre som er opptatt av ungdom og psykisk helse; nemlig at «53 prosent av jentene og 26 prosent av guttene på tiende trinn i Oslo rapporterer om at de er ganske mye eller veldig mye plaget av psykiske helseplager» (NOVA 2017: 7). Det baserer seg på elevers avkrysning av 6 utsagn i et stort, digitalt spørreskjema i løpet av et par minutter (Nordtug og Engelsrud 2017). Lignende undersøkelser basert på den samme metoden har bekreftet Ungdatas funn (Sund, Rangul og Krokstad 2019) og slik bidratt til å forsterke stillbildet av jentenes dårligere psykiske helsemessing i skolen. Dette forskningsbaserte stillbildet har vært førende for hvordan andre kunnskapskilder, f.eks. kunnskap fra FHI om antall registrerte psykiske lidelses-diagnoser hos ungdom, har blitt fremstilt i forskningsrapporter og i mediene (Nordtug og Løkke 2020).

Selv om disse forskningsbaserte stillbildene posisjonerer jentene og guttene i to ulike retninger med hensyn til hvem som er den Ene og den Andre i skolen, i betydningen hvem som er *etter* hvem, har de det til felles at de bygger på en forståelse av at den Ene og den Andre er lukket om seg selv i et utvendig forhold. Det gjelder både i forhold til hverandre og til det som undersøkes, og til selve undersøkelsen. Hva innebærer det at man forstår forholdet som utvendig? Vi skal utdype det med utgangspunkt i Østerbergs tre forståelsesformer.

ØSTERBERGS TRE FORSTÅELESFORMER

Østerberg etablerer et skille mellom «tre forskjellige slags former for værender, nemlig utvendighet, identitet og innvendighet» (Østerberg 1966: 9). Når det gjelder utvendighet, skriver han at «En sak berøres ikke av det som er den utvendig, dvs. den forblir den samme hvordan det enn forholder seg med det som er den utvendig. Et utvendig eller ytre forhold mellom to saker (hendinger, gjenstander, værender) foreligger når hver enkelt av dem kan betraktes for seg, uavhengig av den andre, og er hva den er, hva enten den andre er eller ikke er» (Østerberg 1966: 9). Østerberg forbinder utvendighet med behovet vi mennesker har for å være sikker i en sak. Tvilen, beskriver han, er noe vi prøver å fri oss fra ved å falle tilbake på det sikre.

Det er det sikre den evidensbaserte forskningen søker seg mot. Sosiologen Ivar Frønes (2016) skriver at den evidensbaserte forskningen har fått en så sentral plass i dag både i utdanningssammenheng (evidensbasert kunnskap), i arbeidslivet (evidensbasert praksis) og i politikken (evidensbaserte beslutninger) fordi vi lever i en tid preget av stor usikkerhet. Samtiden er preget av høy endringshastighet og av risikoer som ikke kan forutsees fordi de er bivirkninger av vår egen virksomhet

i et kunnskaps- og teknologisamfunn. Og det er nettopp sikring av påstander om kjønnsforskjeller i skolen den evidensbaserte forskningen brukes til i NOU-en. Fordi denne rapporten «skal gi lokale og nasjonale myndigheter et bedre grunnlag for å velge de mest effektive virkemidler og tiltak for å motvirke uheldige kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner» (NOU 2019: 3 s. 27). Utvendighetstenkningen er imidlertid sammenhengsløs, i betydningen ikke-relasjonell og akontekstuell, påpeker Østerberg (1966: 18-20). Det må derfor andre forståelser til for at kunnskap skal kunne si oss noe om forholdet mellom den Ene og den Andre, og betingelser som dette forholdet beveger og beveges av.

Identitetstenkningen er imidlertid ikke en slik annen forståelse fordi den er så nært forbundet med utvendighetstenkningen. «Ved bestemmelsen av utvendighetsforholdet inngikk allerede begrepet om det samme, eller det identiske. Leddene i et utvendig forhold er identiske med seg selv: De er hva de er, lukket om seg selv, uten noen henvisen til noe annet enn seg selv» (Østerberg 1966: 10). Et eksempel på en slik forståelse kan være når noen ønsker å skifte kjønn fordi de ikke føler seg som sitt biologiske kjønn. Kjønnsideitet forstås da som et identisk forhold mellom biologisk kjønn og kjønnsfølelse. Men finnes det en spesifikk kjønnsfølelse? Sagt på en annen måte: er det mulig at kjønnsideitet kan lukkes om seg selv i en kjønnsfølelse? Hvordan opptrer i så fall denne? Og vil det å føle seg som gutt eller jente være basert på samme gruppetenkning som vi så i den evidensbaserte forskningen? Dette er det pr. i dag lite utdypet kunnskap om. Det vedrører spørsmålet om identitetstenkning i forståelsen av forholdet mellom kjønn og biologisk kropp lukker for at valg av kjønn kan baseres på mer varierte kjønnsuttrykk enn det som griper endrende inn i en 'frisk' kropp³, som i stedet blir en 'feil' kropp som kjønnsfølelsen ikke stemmer med. I lys av Østerberg, er en slik forståelse med på å lukke for uttrykk, mer enn å åpne for å være gutt, jente eller hen på mindre inngripende måter.

Som alternativ til disse to forståelsesformenene, tar Østerberg til orde for en innvendighetsforståelse: «Med et innvendig eller indre forhold forstår jeg forholdet mellom to værender som begge er hva de er ved den andre. De viser gjensidig hen til hverandre» (Østerberg 1966: 10). En slik forståelse inviterer til å undersøke det bevegelige, gjensidige og tvetydige i forholdet mellom den Ene og den Andre – enten det gjelder kjønnsforholdet eller andre forhold i skolen og på andre arenaer.

ANDRE ANDRE

Frønes (2013) belyser en annen forskjell i skolen enn kjønn; nemlig klasseforskjeller. Han hevder at skolen er innrettet etter middelklassens forståelsesformer. Dette skjer fordi det er middelklassen som er den dominerende kulturen i samfunnet vårt, skriver han. Hvis vi ser på det slik, kan man med Østerbergs

3 <https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/AKWwN/lurer-du-paa-om-du-er-transkjonnnet-ikke-les-aviser-anki-gerhardsen>

(1966) forståelsesformer si at elevene og skolen står i et innvendig forhold til hverandre, der eleven med en annen klassebakgrunn nettopp blir den Andre i kraft av at skolen er innrettet etter den dominerende kulturen i samfunnet (den Ene). Det kan bidra til at elever og foreldre med en annen klassebakgrunn enn den som skolen er innrettet etter, ikke opplever at de hører hjemme i skolen, og dermed heller ikke engasjerer seg i det som skjer der.

Sosiologen og kjønnsforskeren Bjarne Øvrelid tar tak i dette i sin lesning av NOU-en. Han peker på at arbeiderklassegutter kan være i en slags opposisjon til skolen fordi – «*Hvis kjønn kobles med arbeiderklasse, så kan guttene komme dårlig ut fordi den maskuline manifestasjonen som arbeiderklassegutter har blitt opplært til, altså det å være litt tøff, det å være fysisk aktiv, det å gjøre ting istedenfor å lese ting og så videre, er ting som det ikke blir oppmuntret til eller som ikke får noe relevans i skolen*» (Thaulow 2019: 49).

Både Frønes og Øvrelid er sosialisert inn i en ideologi-kritisk sosiologisk tradisjon, kan man si. I denne tradisjonen forbindes den Ene med dominerende verdisyn, ideologier og posisjoner som har makt, og den Andre med posisjoner hvor man ikke har de samme mulighetene til å tre fram med det egne. Det er imidlertid en fare for at en ensidig opptatthet av den Andres undertrykte posisjon ender opp i en utvendighetstenkning, hvor den Ene og den Andre ikke beveges av hverandre. Revolusjonen vil da bestå i at den Ene blir den Andre, og den Andre blir den Ene, uten noen form for gjensidig utvikling av forholdet dem imellom.

En lignende forståelse formidles hos filosofen Emmanuel Levinas (1997) i hans analyser av det ureduserbare og ikke-gjensidige ansvaret for den Andre. Disse analysene har stor tilslutning i pedagogikkfaget i dag. Det gjelder spesielt undersøkelser av forholdet mellom læreren som den Ene, og eleven som den Andre (Nordtug 2013). Hos Levinas er det imidlertid bare den Ene som beveges og skifter posisjon i forholdet. I ansvaret for den Andre beveges den Ene av en Annethet hinsides væren som manifesteres i den Andres ansikt som en ikke-begripelig Annethet, og blir den som er *etter* den Andre. Den Andre forblir imidlertid en Annen. I denne bevegelsen hvor den Ene transformeres av den Andres Annethet og blir *etter* den Andre, konstitueres subjektiviteten.⁴

Filosofen Simone de Beauvoir tar i *Det annet kjønn* tak i et resonnement hos Levinas i hans essay om *Tiden og den Andre*. Levinas beskriver her det kvinnelige som det som av seg selv er Annet. Hun skriver at: «Det er slående at han [Levinas] med vitende og vilje inntar en mannlig synsvinkel uten å gjøre oppmerksom på gjensidigheten mellom subjekt og objekt» (Beauvoir 2000: 36). Levinas tar ikke høyde for den generaliserte Andre (for å bruke George Herbert Meads begrep) som Beauvoir (2000) i dette sitatet knytter til Levinas' kjønnede blikk. Den

4 Hvis man anvender Levinas' analyser på læring, som også har et aspekt av overskridelse ved seg gjennom at man lærer noe nytt, kan man si at det bare er læreren som lærer i relasjonen til eleven som den Andre.

generaliserte Andre kan også manifesteres i et blikk som er preget av middelklassens verdisyn, slik Frønes og Øvrelid løfter fram. Og det kan være et blikk preget av forskningsbaserte stillbilder av kjønnsforskjeller i skolen, slik vi har pekt på.

Det er også verdt å merke seg at Levinas ikke tar høyde for psykoanalysens ide om *die anderen Schauplatz*: den annen skueplass; det ubevisste, som påminner oss om vår irrasjonalitet og tilkortkommenhet i ansvaret for den Andre (Derrida 2002: 38). Når Levinas' analyser anvendes på lærer-elev-forholdet, er det derfor en tendens til at den Enes ansvar for den Andre beskrives som langt mer uselvisk enn slik det er i praksis (Nordtug 2013). Med Beauvoirs formulering kan man si at det er slående at Levinas' tenkning er så mye brukt i analyser av lærer-elev-forholdet.

Å BEVEGES AV HVERANDRE

Ulike grupper og enkeltindivider kan se på skolen på ulike måter. Hvis skolen lar seg bevege av disse ulike måtene, kan det skje en utvikling av skolens selvforståelse. Det kan igjen bevege elevenes opplevelser av hva skolen inviterer til og gir muligheter for. Man kan da med Østerbergs (1966) innvendige forståelsesform si at elevene og skolen står i et forhold til hverandre, der de gjensidig utvikler hverandre. Slik kan man også tenke seg at jenter og gutter kan endres og utvikles i skolen på en gjensidig måte. Det løftes imidlertid ikke fram i de forskningsbaserte stillbildene i NOU-en og i Ungdata fordi denne forskningen er grunnet i en utvendighetstenkning. Å basere seg på en slik forståelse i forskning, reproducerer den forståelsen av gutter og jenter som innenfor dette paradigmat får status som sikker kunnskap, og som dermed fortsetter å bli tatt for gitt.

I klassikeren *Mytologier* knytter Roland Barthes slike tatt-for-gittheter til hvordan myten jobber i meningsskapingen i og mellom oss i ulike sammenhenger. Han skriver om myten at den «på en eller annen måte smyer seg inn gjennom naturens bakdør. Det er av denne grunn myten oppleves som en uskyldig ytring: ikke fordi den skjuler sine intensjoner: hvis de virkelig var skjult, kunne de ikke ha noen effekt; men fordi de blir naturalisert» (Barthes 1975: 186). Han skriver videre at myten presenterer en verden uten dybde og kompleksitet. Det er nettopp en slik verden utvendighetstenkningen i forskningen avdekker, og det er langt ifra livene slik de leves og har ulike betingelser, når det gjelder både klasse og kroppsforståelser.

EN ANNEN KUNNSKAPSTILNÆRMING

Aasland (2018) tar til orde for at kjønn i steinerpedagogikken kan knyttes til en forståelse av at sjelen er kjønnsløs i sin karakter, og at individet må integrere både det kvinnelige og det mannlige i seg selv gjennom dannelsen og opplæring. Det harmonerer med skapelsesberetningens ord om at «de to skal være én kropp»

(1. Mosebok, 2.24). Overført til forskning på kjønnsforskjeller i skolen, inviterer en slik forståelse til å undersøke forholdet mellom jenter og gutter som et mellom-menneskelig forhold der den enkelte er ved den andre og begge er innvevd i hverandre og i verden.

Filosofen Hanne de Jaegher (2019) peker på at mye forskning gir lite kunnskap om det som den enkelte er opptatt av i den sammenhengen som vedkommende lever i. Forskningen må derfor i større grad skape kunnskap om det som den enkelte interesserer seg for. Hun tar til orde for en tilnærming som hun relaterer til begrepet *participatory sensemaking*. Det handler om at kunnskap skapes mellom mennesker som konkret interesserer seg for hverandre. I et slikt perspektiv blir det viktig å få fram betydningen av en grunnleggende og direkte måte å være i verden på: å komme tett på det som gjelder og dem det gjelder. Forskning grunnet i en slik tilnærming baserer seg på at «den umiddelbare kjensgjerning frembyr et indre forhold mellom det begrepne og det sansede» (Østerberg 1966: 71).

Innvendighetstenkningen og begrepet *participatory sensemaking* inviterer videre til å delta i hverandres liv og intersubjektivitet uten å være redd for å miste egen subjektivitet, og her kjønnsidentitet. Her blir kjønn noe som kan utforskes i samspill mellom mennesker og ved å engasjere seg i egen kroppslig subjektivitet i samspill med andre. Kjønn blir slik sett et relasjonelt begrep. Ord vi henviste til i innledningen som at gutter svartmales og kategoriseres på gruppenivå, gir dermed snevre rammer for hvem de kan være og stillbildet åpner kun for å ta en posisjon som enten den Ene eller den Andre.

Hvis vi tar tilnærmingen som Hanne de Jaegher (2019) tilbyr på alvor, betyr det å engasjere seg, slik Simone de Beauvoir gjorde, og å sette mennesker før kjønn. Selv om kjønn er viktig, så er likhetstrekk på gruppenivå ikke en fruktbar posisjon for dagens pedagogikk og skolepolitikk. Gyldig kunnskap kan ikke avgrenses til forskningsmetoder som har plass i evidenshierarkiet, men må også omfatte erfaringsbasert kunnskap og kvalitativ forskning med et førstepersonsperspektiv. Med et slikt perspektiv, blir det tydelig at kjønn i skolen leves, og at det innebærer et mangfold av erfaringer som handler om mye mer enn karakterer og gjennomstrømningshastighet i utdanningsløpet og indikatorene som Ungdata bruker.

LITTERATUR

- Barthes, R. 1975. *Mytologier*. Gyldendal.
- Beauvoir, S. de. 2000. *Det annet kjønn*. Pax forlag.
- Derrida, J. 2002. *ADJØ til Emmanuel Levinas*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Eidhamar, L.G., Leer-Salvesen, P., Hølen, V. 2007. *Den Andre* – etikk og filosofi i skolen. Høyskoleforlaget.
- Engelsrud, G. 2015. Kjønn og inkludering. I: Førland Standal og Rugseth (red.). *Inkluderende kroppøving*. Cappelen Damm.
- Frønes, I. 2013. *Å forstå sosialisering*. Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. 2016. Høyterskelsamfunnet. I: Frønes, Eng, Ertesvåg og Kjøbli (red.). *Risiko, intervensjon og evidens* (s. 110-126). Gyldendal Akademisk.
- Jaegher, H. de. 2019. Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- Levinas, E. 1997. *Otherwise Than Being or Beyond Essence*. Kluwer Academic.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon.
- Nielsen, H.B. og Malterud, K. 2019. Kunnskap for politikk og praksis? En analyse av Stoltenbergutvalgets kunnskapssyn. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 60 (3), s. 274-284.
- Nordtug, B. 2013. The welcoming of Levinas in the Philosophy of Education – At the cost of the Other? *Theory and Research in Education*, 11 (3), s. 250–268. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878513498174>
- Nordtug, B. 2014. Levinas's ethics as a basis in healthcare – challenges and dilemmas. *Nursing Philosophy*. 16 (1), s. 51-63. <https://doi.org/10.1111/nup.12072>
- Nordtug, B. og Engelsrud, G. 2017. Fysisk aktivitet for bedre psykisk helse – noen betraktninger. *Bedre Skole*. 29 (4), s. 28-33.
- Nordtug, B. og Løkke, P.A. 2020. Når det er tallene som teller. Kunnskap om ungdom og psykisk helse i et byråkratisk positivistisk landskap. *Fontene forskning*. 13 (1), s. 89-95.
- NOU, Norges offentlig utredninger (2019:3). *Nye sjanser – bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Teknisk redaksjon.
- NOVA. 2017. *Stress og press blant ungdom: erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. NOVA-rapport 6/17. NOVA.
- Rippon, G. 2019. *The Gendered Brain. The new neuroscience that shatters the myth of the female brain*. Vintage Publishing.

- Stoltenberg, C. 2017. Vi har skapt et nytt kjønnsgap før vi har rukket å kvitte oss med det gamle. *Morgenbladet*. 10.02.2017.
- Sund, E.R., Rangul, V. og Krokstad, S. 2019. *Folkehelseutfordringer i Trøndelag. Folkehelsepolitisk rapport med helsestatistikk fra HUNT inkludert tall fra HUNT4 (2017-19)*. HUNT forskningssenter og Institutt for samfunnsmedisin og sykepleie, NTNU.
- Sæverot, H. og Torgersen, G.-E. 2019. Stoltenbergutvalget mangler pedagogisk innsikt. *Dagbladet*. 06.03.2019.
- Thaulow, B. 2019. *Kjønn i spesialpedagogisk politisk utviklingsarbeid: en resepsjonsanalyse av NOU 2019:3 - Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.
- Vogt, K.C. 2018. Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 2 (2), s. 177-193. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- Østerberg, D. 1966. *Forståelsesformer*. Gyldendal.
- Aasland, A. H. 2018. Har steinerpedagogikken blikk for kjønn? *Steinerbladet*. 2018/#2.

Ny avhandling om læremiddelbruk i svensk religionsundervisning

Av Geir Skeie,

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

Tomas Widholm: Lärmedel i praktiken. Lärmedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan. Linköping Studies in Pedagogical Practices. Dissertation No. 39. Linköping universitet, Linköping 2020 <https://www.avhandlingar.se/avhandling/27a4e7e16d/>

Tomas Widholm ved Linköpings universitet har studert læremidler slik de er brukt i religionsundervisningens praksis på gymnaset gjennom en omfattende kvalitativ studie. Det er ikke imidlertid ikke læremidlenes innhold som er undersøkt, heller ikke elevenes bruk av de aktuelle læremidler, men måten de blir tatt i bruk på av lærerne i klasserommet. Det er med andre ord en studie av interesse for lærere og religionsdidaktikere, og ikke bare dem som forholder seg til videregående skole. Selv om utvalget på fem skoler og seks lærere kan oppfattes som beskjedent, har det blitt et omfattende materiale basert på de 93 undervisningsøktene som Widholm har fulgt. Det er derfor ikke materialets representativitet som er det sentrale, men grundigheten og detaljeringsgraden som har vært mulig takket være en imponerende konsekvens og gjennomføringsevne.

I kvalitative studier er det ofte sagt at man ikke skal bruke tall og prosenter, fordi det gir et feilaktig inntrykk av at man fanger inn et generelt bilde av hva som er typisk. I Widholms avhandling er det en hel del tall, men inntrykket er likevel ikke at han påstår noe om et generelt bilde i Sverige eller skoler i det området som er undersøkt. I stedet blir det mulig å tale informert om hva som er «mye» og «lite» av i hans datamateriale og dette er slett ikke uten interesse for didaktikere. Det er også tydelig ut fra problemstillinger, diskusjonen av tidligere forskning og teoretiske perspektiver at Widholms interesse retter seg mot lærernes undervisningspraksis, mer enn mot generell læremiddelforskning. Vi vet fra tidligere at det er mye religionsdidaktisk forskning som belyser det som skjer før og etter undervisnings- og læreprosesser, men mindre som handler om selve lærerpraksisen i klasserommet, slik det er gjort her.

Avhandlingen har et saklig og «no-nonsense»-preg der innholdsfortegnelsen ikke byr på store overraskelser for den som har lest noen avhandlinger. Widholm holder trofast på sine intensjoner og problemstillinger gjennom å fordele svarene på egne kapitler. Han spør etter hvilke læremidler som brukes; hvordan typen

1 Forfatteren var opponent ved Widholms disputas 23.10.2020

læremiddel er koblet til innhold og arbeidsmåter, hvilke rammevilkår som har betydning og endelig hvordan læremiddelbruken kan forstås som uttrykk for lærernes religionsdidaktiske praksis.

Widholm drøfter sentrale begreper, inkludert det viktige spørsmålet om hvordan man skal definere «læremiddel» uten at viktige elementer faller utenom og uten at alt mulig blir læremidler. Selv velger han et forholdsvis bredt begrep ved å knytte an til den didaktiske trekanten: *Læremidler er midler som støtter prosesser i relasjonene mellom fag – elev, fag-lærer og lærer-elev, og som uttrykker eller bærer på et faginnhold som relaterer til undervisningens faginnhold.* (min oversettelse fra s. 65)

Gjennom avhandlingen er det framfor alt mulig å lære en hel del om lærernes valg av læremidler, basert på deres egne utsagn i intervjuene og det bildet som tegnes ut fra forskerens omfattende observasjoner. Lærerne brukte ulike læremidler, som lærebøker, hellige tekster, artikler, leksika, film, nettsteder, men det dominerende læremiddel var det egenproduserte materialet deres, svært ofte i form av power point-presentasjoner. Widholm diskuterer hvorvidt lærebøkene kan ha spilt en indirekte rolle, for eksempel som forberedelsesmateriale, men fant ikke at de var det mest dominerende læremiddel i klasseromssituasjonen, slik andre forskere har gjort. Selv om lærebøkene ikke var sentrale i lærernes presentasjoner, så spilte de en betydelig rolle i elevenes arbeid med oppgaver. Om lag halvparten av den totale undervisningstid gikk med til at elevene arbeidet med oppgaver. Den tematiske del av undersøkelsen viste at når undervisningen dreide seg om verdens religioner, var ofte læremidlene brukt til å få fokus på enkeltpersoner som kunne representere disse, gjennom besøk i skolen eller ekskursjoner eller bruk av dokumentarfilm. Også i etikkundervisning spilte film en viss rolle, men framfor alt artikler og andre tekster som skulle få fram etiske dilemmaer. I den svenske religionsundervisningen er også forholdet mellom religion og vitenskap et eget tema, og på dette punkt kom det tydeligst fram at lærerne savnet egnede læremidler.

Når det gjelder rammefaktorenes betydning for bruk av læremidler, fant ikke Widholm tydelige skiller mellom de ulike skolene, men snarere at de samme rammefaktorene gikk igjen. Alle lærerne opplevde at de hadde for liten tid, og dette er en av grunnene til at ekskursjoner ble lite brukt. Det er også et fellestrekk at skolene framstod som «ferdig digitalisert» og at dette la premisser for læremiddelbruken. Mot slutten diskuterer Widholm hvorvidt elevholdninger kan betraktes som en «rammefaktor» og peker særlig på den utbredte negative holdning som mange elever ifølge lærerne hadde til religion i alminnelighet. En annen mulig rammefaktor som drøftes er de begrensede leseferdighetene mange elever synes å ha.

Flere av resultatene i Widholms avhandling samsvarer med annen forskning som refereres, og han har valgt ut noen sentrale arbeider som får være med gjennom framstillingen som mer eller mindre faste diskusjonspartnere. Det er

en misforståelse at all interessant forskning kommer med helt nye og uventede resultater. Det er like viktig å bekrefte og modifisere tidligere forskning. Siden det her er tale om en diskusjon med forskning både fra Skandinavia og England, peker forskningsarbeidet ut over den svenske konteksten når det gjelder religionslæreres undervisningspraksis. Det er absolutt interessant også i en norsk kontekst, og norsk forskning er med i Widholms diskusjon av sine funn. Kanskje er ikke lærernes arbeid i klasserommet så ulik på tross av de mange ulikheter som finns i organisering, læreplaner og elevsammensetning på tvers av land?

Det samlede arbeidet danner et utmerket utgangspunkt for å drøfte religionslærerrollen, didaktiske strategier, hva som er god undervisning, osv. Gjennom sin teoretiske forankring av et bredt læremiddelbegrep og gjennom å trekke inn sentrale fagdidaktiske begreper i det analytiske arbeidet gjør Widholm avhandlingen sin relevant for en bredere religionsdidaktisk diskusjon. Ut fra hans arbeid kan man gå videre til nye problemstillinger. Jeg finner det særlig interessant at han dokumenterer hvor stor plass læreres egenproduserte materiale tar i klasserommet. Tross Widholms forbehold om begrensninger ved datamaterialet, betyr dette at det ikke uten videre er riktig at læreboka alltid dominerer. Dette peker videre mot nye forskningsspørsmål, for eksempel: Hva er det som kjennetegner innholdet i læreres egenproduserte materiale når det gjelder slikt som religionsbegrepet og representasjon av religioner? Hvordan mottar elevene læremiddelbruken og hvilken effekt har den på deres læreprosesser og læringsutbytte? Widholms avhandling har brakt læremiddelforskning i religionsdidaktikken et stort skritt framover og kan forhåpentlig inspirere til studier i Norge.

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 Siw Fjelstad, lektor ved Frogn vgs. E-post: siwf@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 selvilde, 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 kunsternes 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 kunstsapende 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

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. «Ønsker 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. Artikkelen 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 «Verdifor midling 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 verdiformidling 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 voksne er ikke redd for å utfordre barnet. De gjengitte samtalene er en gave til oss som underviser i SRLE, 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 religionssosiologiens 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 religionssosiologiens 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 religionssosiologen.

Så kan man jo spørre hva boka tilfører som studenter ikke kunne fått ved å lese en ordinær innføring i religionssosiologi. 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. Religionssosiologiske perspektiver og begreper fra bokas mye større del 1 kaster lys over drøftingene. Som kapitteleverskriftene 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 Smarts 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 forbifarten. 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 religionssosiologiske 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 boka's 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's 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 boka's 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 boka's hoveddel, altså del 1. Boka's 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 innoft 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 pensumlister på landets lærerutdanninger, tror jeg at den kan gjøre god nytte.