

Geir Winje

LÆREBØKENE I KRL – HVA HAR SKJEDD PÅ TI ÅR?

ABSTRACT

This article examines stories and illustrations found in textbooks designed for the teaching of KRL (Christianity, Religion and Ethics) in Norwegian schools since 1997. The main focus is on the degree to which these books appear to be relevant for pupils with non-Christian backgrounds. One of our conclusions is that children who identify with other traditions (e.g. Sikhism, Jehovah's Witnesses, "New Age") than the six dominant ones that are taught in KRL (Christianity, Judaism, Islam, Hinduism, Buddhism and Humanism) will not recognize their own cultural backgrounds in these books. We also find that illustrations and stories referring to European religions and philosophies of life are often actualized as more modern than is the case with the Eastern religions, which are presented from more orientalist perspectives.

KEYWORDS

Norwegian school, religious education, schoolbooks, art, stories

Denne artikkelen tar for seg lærebøkene i KRL, både de som kom til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) i 1997-99, og de som er utgitt i etterkant av revisjonen i 2005 (Kunnskapsløftet, KL06). Med utgangspunkt i fortellinger og kunstbilder forsøker jeg å gi en karakteristikk av bøkene i dette nye og omdiskuterte faget. Siden religionenes fortellinger og kunstbilder på et vis er tatt i bruk som læremidler, kan en analyse av utvalg og tilrettelegging av denne typen lærestoff også bidra til å vise i hvilken grad og retning bøkene har utviklet seg. Bidrar de i større grad enn før til å realisere faget som ikke-diskriminerende, i tråd med idealene det er målt opp imot i det internasjonale rettsapparatet? Eller bekrefter bøkene den skepsis som blant annet Human-Etisk Forbund har eksponert i forbindelse med sakene som er ført for FNs menneskerettighetskomité og Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg?

*

Det er nå ti år siden det nye faget KRL så dagens lys, og norske forlag for første gang produserte lærebøker for grunnskolen der både kristendommen og andre religioner og livssyn skulle presenteres i en helt ny "pakke". Jeg har i egenskap av høyskolelektor med et særskilt ansvar for KRL fulgt lærebokproduksjonen ganske tett. Blant annet anmeldte jeg bøkene i Aftenposten både i 1997-99 og i 2006. Jeg har også deltatt i prosjektene *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* (fullført 2003) og *Det flerkulturelle perspektivet i læremidler* (fullført 2004). Det siste omfattet læremidler i flere skolefag, og ble ledet av Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken ved Høgskolen i Vestfold. I tillegg har jeg samarbeidet nært med

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen ved Høgskolen i Oslo i forbindelse med deres prosjekt *Den narrative dimensjonen i KRL-fagets lærebøker* (fullført 2003).

Når jeg i denne artikkelen gir noen perspektiver på lærebøkene i KRL, er det altså med bakgrunn i de nevnte oppgavene og prosjektene. De to grundigste prosjektene, Breidlid/Nicolaisen 2003 og Winje 2003, tar for seg henholdsvis fortellinger og kunstbilder i lærebøkene. Dette kan synes som en snever tilnærming, men på den annen side kan fortellinger og bilder – i like stor grad som mange andre elementer – vurderes som egnede og signifikante.

I den første delen av artikkelen gir jeg en oversikt over KRL-bøkene som er produsert siden 1997, før jeg i del 2 peker på noen overordnede spørsmål jeg mener bør belyses gjennom en analyse av disse bøkene. Deretter ser jeg nærmere på fem sider ved de fortellingene og kunstbildene som er tatt i bruk som lærestoff i KRL-bøkene. Disse fem sidene korresponderer med fokusområdene i prosjektene nevnt ovenfor:

I artikkelens tredje del drøfter jeg i hvilken grad lærebøkernes versjoner av religioner og livssyn kan sies å være representative for dem som tilhører de aktuelle religioner og livssyn. I del 4 tar jeg for meg presentasjoner av og referanser til trosretninger som synes særlig utsatte i denne sammenhengen, nemlig minoritetene i KRL. Del 5 handler om hvordan vanskelig tilgjengelige motiver og temaer i bildekunst og fortellinger håndteres i lærebøkene, mens den sjette delen tar for seg noe lignende, nemlig hvordan læreverkene håndterer parallelle elementer, for eksempel personer og fortellinger som går igjen i flere religioner. I del 7 drøfter jeg hvordan enkelte bilder og fortellinger relatert til religioner og livssyn kan bidra til å aktualisere disse religionene og livssynene, før jeg i artikkelens åttende og avsluttende del sammenfatter og konkluderer.

1 KRL-BØKER GJENNOM TI ÅR

I kjølvannet av *L97* utga flere forlag læreverk til KRL.¹ Høgskoleforlaget i Kristiansand meldte seg på i kappløpet med de mer etablerte forlagene, og fikk Karsten Isachsen til å skrive *På leit* – tre KRL-bøker for ungdomstrinnet. Bøkene er i stor grad preget av forfatterens stemme og til dels manglende innsikt i ikke-kristne religioner, og har fått relativt liten utbredelse.

Gyldendal lanserte derimolt hele tre til dels ulike KRL-verk til *L97*: For 2.-4. årstrinn kom bøkene *Under treet*, *Langs elven* og *Over fjellet*, alle tre forfattet av Bjørn Gjefsen i samarbeid med Helene Dæhlin og Elen Egeland. Disse bøkene inneholder relativt lite tekst og gjennomgående store, fargerike bilder av høy kvalitet. På den måten åpner de for å tas i bruk som utgangspunkt for samtale og andre undervisningsformer, en bruk som det også legges opp til i de tilhørende lærerveiledningene. Et problem med dette lærerverket er – i likhet med mange andre lærerverk – at vi ikke finner kunstfaglig fagstoff til alle de fine bildene, unntatt når de er hentet fra kristen eller vestlig tradisjon.

For mellomtrinnet ga Gyldendal i 1997-99 ut *Reiser i tid og tro* 5-7. De er skrevet av Eivind Skeie i samarbeid med Bjørn Gjefsen og Nina Omland. De oser av fortellingsglede, og preges – på godt og vondt – av en ganske tydelig fortellerstemme, som stadig vekk kommenterer både religioner og annet lærestoff som presenteres. Dette gjøres til dels i sammenbindende

fortellinger om tidsreiser og lignende (jamfør tittelen) som knytter de sprikende kapitlene sammen.

Mens *Under treet*, *Langs elven*, *Over fjellet* og *Reiser i tid og tro 5-7* fremdeles utgjør Gyldendals tilbud til småskole- og mellomtrinnet, utarbeides i disse dager et helt nytt tilbud for ungdomstrinnet. *Horisonter 8* og *9* er allerede ute på markedet, mens *Horisonter 10* skrives nå. Alle forfattes av Gunnar Holth i samarbeid med Hilde Deschington og andre. *Horisonter*-serien etterfølger *Midt i vår hverdag*, *Midt i vår tid* og *Midt i vår verden*, tre bøker rettet mot henholdsvis 8., 9. og 10. årstrinn. Mens det var Gjefsen som sammen med Randi M Gilje skrev *Midt i vår hverdag*, overtok Gunnar Holth og Alexa Døving ansvaret for de to siste bindene. Det er i ettertid bred enighet om at denne serien på mange måter er grundig og god, men at den ble for tung og omfattende for elevene på ungdomstrinnet. *Horisonter*-bøkene er da også både lettere og enklere.

Mens Gyldendal opererte med noe ulike konsepter for småskole-, mellom- og ungdomstrinnet, valgte Aschehoug en annen løsning. Her ble *Fortell meg mer 2-7* utgitt over tre år, mens *Møte med livet 8-10* snarere kan forstås som en revisjon av et verk som ble skrevet for ungdomstrinnet før 1997. Bak *Møte med livet*-bøkene sto Vidar Kristiansen, Gunnar Bakke Gabrielsen og Bjørn Bolstad. Verket solgte relativt dårlig, og kom heller ikke så heldig ut i anmeldelsene. Hovedårsaken kan synes å være at de i for stor grad slektet på lærebøkene fra før KRL-fagets tid.

Fortell meg mer-bøkene ble derimot en suksess. Hovedforfatteren for *Fortell meg mer 2-4* er Liv Sødal Alfsen, men det var først da Jan Opsal (sammen med Bjørg Modal Meyer) kom inn i forfatteteamet – fra *Fortell meg mer 3* – at de ikke-kristne religionene etter mitt syn fikk en brukbar faglig behandling. Tross sitt fokus på fortelling (jamfør tittelen), legger dette verket i stor grad til rette for at også religiøs kunst kan tas i bruk som fagstoff, og ikke bare som ”pynt”.

I *Fortell meg mer 5-7* er det Anne-Kristin og Jan Olav Aarflot som fører pennen, også her i samarbeid med Jan Opsal. Etter min vurdering peker disse tre bøkene seg på mange måter ut som de beste KRL-bøkene fra 1997-99. Her unngås en like personlig forfatterstemme som i *Reiser i tid og tro 5-7*, og bøkene er faglig sett sterkere enn *Broene 5-7* (se nedenfor). Samtidig er det vanskelig å vurdere disse mellomtrinnsbøkene fra 1997-99 i forhold til hverandre. Forskjellene først og fremst er pedagogiske, ikke faglige.

Broene 2-7 ble i 1997-99 utgitt av Universitetsforlaget, men er nå solgt til Damm. Forfatterne Elisabeth Bakken, Per K Bakken og Petter A Haug skrev bøker som skiller seg klart fra både *Reiser i tid og tro* med sin tydelige forfatterstemme og *Fortell meg mer* med sine grundige lærerveiledninger. Det spesielle med *Broene* er at de nærmest slavisk følger oppsettet i *L97*. Overskrifter og lærestoffets ordning korresponderer nesten 100% med læreplanen. Mye fortellingsstoff er – som i de andre bøkene – integrert i *Broene*. Det er da også naturlig, all den tid fortellingspedagogikken ble så voldsomt fokusert i den første versjonen av KRL-faget. Bildestoffet i *Broene 2-7* fungerer derimot dårligere – både når det gjelder den rent tekniske bildekvaliteten og en viss vilkårlighet i bildeutvalget. I tillegg mangler ofte faglige opplysninger til bildene, og enkelte bildeomtalen er feilaktige.

Mens ingen av bøkene for småskole- eller mellomtrinnet har pekt seg ut som markedsvinnere i kjølvannet av *L97*, har Cappelens *Under samme himmel 8-10* dominert markedet for ungdomstrinnet. Disse bøkene er skrevet av Ragnhild B Waale og Pål Wiik, de ble revidert

etter reformen i 2002, og de nyskrives i disse dager under tittelen *Under samme himmel 1-3*. Grunnen til at bøkene solgte så godt er nok at de i større grad enn Aschehougs *Møte med livet*-serie syntes å korrespondere med de nye prinsippene i faget, og at de i motsetning til Gyldendals *Midt i vår...*-serie ikke skjøt over hodet på den jevne ungdomsskoleelev.

Reformen i 2002 var ikke så omfattende. Den handlet i større grad om stoffreduksjon og innskjerping av overordnede prinsipper enn om omkalfatring av lærestoff med påfølgende behov for nye lærebøker. På ungdomstrinnet fant imidlertid de mest gjennomgripende forandringene sted, så det var derfor – men nok også fordi bøkene ble en økonomisk suksess – at Cappelens *Under samme himmel*-serie ble revidert. I dag skrives de som nevnt på nytt, og konkurrerer om markedet med Gyldendals *Horisonter*-serie. Skoler og kommuner er imidlertid tilbakeholdne. Salget går tregt, mange er usikre på fagets fremtid, og norsk, matematikk og andre fag prioriteres gjerne fremfor KRL. Det innebærer at lærere på mange skoler underviser med utgangspunkt i foreldete lærebøker. På andre skoler underviser lærerne med utgangspunkt i gjeldende læreplan, og tar de gamle lærebøkene i bruk som ett av flere læremidler i arbeidet med å nå læreplanens kompetansemål. I tillegg finnes det altså skoler som har kjøpt inn nye bøker, og derfor nyter godt av sammenfallet mellom lærebøker og læreplan.

Mens reformen i 2002 særlig førte til omkalfatring av fagstoff på ungdomstrinnet, har reformen i 2005 medført til dels store endringer på alle trinn. Det er derfor merkelig at bare ett nytt KRL-læreverk for 1.-7.klasse har sett dagens lys etter *Kunnskapsløftet*. Det heter *Vi i verden 1-7*, utgis av Cappelen, som nå er blitt et sentralt forlag for KRL-faget, og skrives av Beate Børresen, Tove Larsen og Peder Nustad. En gjennomgang av dette verket viser etter mitt syn at KRL-faget nå har lagt bak seg en del barnesykdommer. Kunst og fortellinger blir stadig bedre integrert som lærestoff, og det er stadig vanskeligere å finne eksempler på skjult diskriminering. *Vi i verden*-bøkene preges for øvrig av et gjennomført og til dels nytt pedagogisk grep, i det de hele tiden legger opp til filosofisk samtale som en gjennomgående arbeidsform.

2 HVA STÅR PÅ SPILL?

Det er dessverre slik at mange lærere lar læreboka styre undervisningen. Også foreldre og andre foresatte bruker ofte læreboka når de skal orientere seg i faget. Lærebøkene gir derfor gode indikasjoner på hvordan faget fungerer så vel som på hvordan det forstås. Et hovedproblem for dagens versjon av faget ligger i læreplanens påstand om at skjev kvantitativ fordeling (55% av fagstoffet skal gjelde kristendommen, mens 25% skal gjelde de andre religionene og livssynene i faget) ikke nødvendigvis vil medføre kvalitative forskjeller. Etter min oppfatning kan ikke denne påstanden medføre riktighet. En analyse av lærebøkene kan bidra til å styrke eller svekke denne oppfatningen.

Skal alle norske elever – uansett tros- og livssynstilhørighet – oppleve KRL som ”sitt fag”, må bilder, fortellinger, brødtekst og andre elementer gi mening og gjenkjennelse. På den annen side skal KRL formidle store deler av den norske kulturarven – derfor den store andelen bibelfortellinger og annet kristendomsfaglig stoff. En undersøkelse av hvordan det kristendomsfaglige stoffet formidles vil bidra til å kaste lys over om, eller i hvilken grad, den kvantitative skjevfordelingen får kvalitative konsekvenser. Et annet problem gjelder om det kristendomsfaglige lærestoffet tenderer mot å involvere elevene i for stor grad – en tendens

som i så fall må holdes i sjakk av en bevisst pedagogikk med religionsfrihet og andre sentrale menneskeretter som overordnede verdier.

For å finne ut om de kvantitative forskjellene medfører kvalitativ diskriminering, må vi altså undersøke både hvordan lærestoffet om ikke-kristne religioner og livssyn fungerer og hvordan lærestoffet om kristendommen fungerer. Begge feltene må vurderes i lys av lov- og planverk så vel som i lys av praksis, før vi kan konkludere med om faget på dette området er vellykket eller ikke. Denne artikkelen kan altså gi et lite bidrag, i det jeg i det følgende vil trekke frem noen elementer i lærebøkene – som tidligere nevnt fortellingsstoff og kunstbilder – med vekt på det første spørsmålet: I hvilken grad ivaretas (ikke-kristne) religioner og livssyn i KRL på sine egne premisser? I hvilken grad kan vi anta at dette lærestoffet bidrar ”til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet”, som det heter i læreplanen (*KRL-boka 2005: 9*)?

I andre undersøkelser bør en undersøke om eller i hvilken grad lærestoff relatert til kristendommen kan fungere så involverende at faget fremstår som forkledd katekese. Religionenes fortellinger og bilder er jo i utgangspunktet appellative, og både KRL og andre fag er jo i hovedsak forankret i et humanistisk menneske- og læringssyn. Vi kommer derfor ikke *helt* utenom verken kristen eller humanistisk forkynnelse eller påvirkning. Faget må imidlertid sikres mot på den ene siden en utilbørlig videreføring av forkynnende eller involverende kristendomsundervisning, og på den andre siden ufaglige fortolkninger av religionene som uttrykk for en slags førmoderne humanisme.

3 REPRESENTATIVITET

Vi kan stille kravet om representativitet med utgangspunkt i KRL-planens formulering om at faget skal ”gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn” (*KRL-boka 2005: 9*). I KRL-læreplanen i L97 finner vi lignende formuleringer. Her er et overordnet mål ”å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling” (s. 94), et mål som forutsetter en viss oppmerksomhet på elevenes trobakgrunn. Å ta utgangspunkt i elevenes egen religions- eller livssynstilhørighet er nødvendig når formålet med faget videre utdypes slik: ”...fremme ny innsikt og gi rom for dialog (...) være en møteplass for elever med ulik bakgrunn, der alle skal bli møtt med respekt” (*KRL-boka 2005: 9*). Dette må selvsagt balanseres mot en viss diskresjon når det gjelder elevenes eventuelle religions- og livssynsilhørighet. Planverket formulerer det uansett som et ideal at elevene i KRL skal kjenne igjen sin egen religiøse bakgrunn og utveksle erfaringer med elever som har en annen bakgrunn. I tillegg til bilder og annet lærestoff som elevene forhåpentligvis kan ta med hjemmefra, er det ønskelig at læreverkene så langt som mulig bidrar med ressurser som åpner for en slik ”gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn”.

For å finne ut i hvilken grad bilder, fortellinger og andre elementer i KRL-lærebøkene er representative for elever som tilhører de aktuelle religionene, kan vi blant annet sjekke deres geografiske og kulturhistoriske bakgrunn. Et eksempel: Dersom elever i en skoleklasse har latin-amerikansk bakgrunn, bør lærestoffet om kristendommen til en viss grad korrespondere med den. Det er med andre ord snakk om en form for differensiering på dette feltet, en differensiering som lærebøkene selvsagt ikke kan sikre. De kan imidlertid bidra til denne differensieringen ved å tilby bilder, fortellinger og så videre med variert bakgrunn. Kristen tro må selvsagt fremstilles som representativ for et medlem i Den norske kirke, men altså med en åpning for andre kristne identiteter.

Det samme gjelder for eksempel islam. Bilder og fortellinger bør i lys av kravet om representativitet reflektere islam slik religionen utøves i Norge, men også slik den fremstår i norske muslimers "andre hjemland". Av dem står Pakistan i en særstilling, men også Irak, Somalia, Bosnia-Hercegovina, Iran og Tyrkia dominerer på oversikten fra Statistisk sentralbyrå. Hinduismen bør tilsvarende fremstilles i både sin tamilske og sin nord-indiske form, mens buddhismen – tross sine mange ansikter – i stor grad bør kunne gjenkjennes av nordmenn med vietnamesisk bakgrunn.

En kvantitativ undersøkelse av kunstbildene i norske KRL-lærebøker fra 1997-99 (Winje 2003) viser at kristen kunst i hovedsak reflekterer europeisk kunsthistorie. Det er naturlig all den tid norsk kristendom i sin stedegne form kan forstås som nettopp europeisk. De fleste kristne innvandrere i Norge har jo også svensk eller dansk bakgrunn. Fra buddhistiske land som Vietnam og Sri Lanka kommer imidlertid mange katolske innvandrere, samtidig som nordmenn med polsk bakgrunn er en stadig voksende gruppe. Det samme gjelder nordmenn med russisk bakgrunn, noe som gjør ortodoks kristendom mer relevant i KRL enn før.

Når over to tredeler av kunstbildene i KRL-bøkene er europeiske og stammer fra 1800-tallet eller tidligere, henger det sammen med at elevene i KRL skal møte den kristne kulturarven – jamfør den etter hvert kjente formuleringen fra KRL-planen i L97: "Kristen tro og tradisjon utgjør en dyp og bred strøm i norsk og europeisk kultur og historie..." (s. 89). Det er med andre ord nærliggende å hevde at bildematerialet til kristendomsdelen i KRL har favorisert kristendommen som kulturarv fremfor kristendommen som "levende kilde for tro, moral og livstolkning", som det den gangen het i et overordnet mål (s. 94). Denne tendensen blir enda tydeligere når vi legger merke til hvor lite "søndagsskolekunst" og kristen kitsch vi møter i lærebøkene.

På barnetrinnet finnes som nevnt bare ett nytt verk, nemlig Cappelens *Vi i verden*-serie, mens vi for ungdomstrinnet har både Cappelens *Under samme himmel*- og Gyldendals *Horisonter*-bøker. En helhetsvurdering viser at bildematerialet i disse nye bøkene i hovedsak ivaretar noe av den bredden og det mangfoldet som den forrige generasjonen lærebøker manglet. Et eksempel er det tamilske hindutempelet på Ammerud, der Murugan er hovedgud. Både tempelet og guden har fått plass i de nye bøkene, mens begge var totalt fraværende i de gamle. En annen tendens jeg mener å kunne lese ut av bildeutvalget, er at kristendommen og dens historie ikke lenger fremstår som nærmest identisk med Europa og europeisk historie. Vi finner for eksempel moderne kinesisk kristen kunst og et større tilfang av kristen kitsch, selv om denne tendensen er tydeligere i Cappelens enn i Gyldendals bøker.

For eksempelvis hinduiske elever med tamilsk bakgrunn og kristne elever med lavkirkelig eller ikke-europeisk bakgrunn fremstår altså deres respektive religioner som noe mindre "fjerne" enn før. Det samme kan i hovedsak sies om nesten alle religioner og livssyn – i hvert fall "de seks store" i KRL: kristendommen, jødedommen, islam, hinduismen, buddhismen og den sekulære humanismen.

4 DE NYE MINORITETENE

Når disse seks religionene og livssynene har fått en så sentral plass i KRL, oppstår en ny gruppe med minoritetsreligioner, i det elever med bakgrunn i andre trosretninger ikke møter noen eksempler på "sitt eget" i dette faget. Relativt store trossamfunn som sikhismen (godt

over 2000 registrerte medlemmer, mot for eksempel jødedommens under 1000) eller Jehovas vitner (oppunder 15000) er fraværende i lærebøkene. Sammen med bahá'í og Jesu Kristi Kirke av Siste Dagers Hellige (mormonene) er de riktignok lærestoff på 8.-10. årstrinn, men når et av fagets overordnede mål som nevnt er å ”gi gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn”, er det uheldig at de for øvrig synes fraværende. Jehovas vitner og mormonene forholder seg i stor grad til de samme bibelfortellingene som andre kristne, og jeg ser ingen saklig grunn til ikke å illustrere enkelte bibelfortellinger med bilder hentet fra disse trossamfunnenes publikasjoner.

Sammenligner vi den nye generasjonen lærebøker – bøkene fra 2006-07 – med bøkene fra 1997-99, ser vi ingen vesentlige forskjeller på dette området. De nye minoritetene er like lite synlige som før, selv om vi – når de endelig presenteres i ungdomstrinnets bøker – ser klare forbedringer i forhold til 1990-talls-bøkene. Disse forbedringene viser seg i en mer sakssvarende og ryddig presentasjon, færre ladde ord, et mindre tendensiøst utvalg av opplysninger, samt hyppigere bruk av representativ kunst.

En livssynsminoritet som omfatter mange, ikke minst ungdom, men som ikke behandles særlig vennlig i KRL-lærebøkene, er den store gruppen mer eller mindre postmoderne mennesker som ”shopper” spirituelle praksiser og religionsrelatert terapi. Eksempler er astrologi, yoga, alternativ medisin og alternativ religiøsitet, ofte kalt ”New Age”. Blant elevene finner vi kanskje mindre av dette enn blant foreldrene deres, men religionsrelaterte ideer og forestillinger inngår også i populærkulturen – jamfør bøker og filmer som Harry Potter. Barn og unge inntar ofte ingen utøverrolle i møtet med religiøse eller livssynsmessige alternativer, selv om de kan være positivt innstilt og for eksempel innta en utprøver- eller tilskuerrolle (Brunstad 1998).

Postmoderne religiøsitet kan karakteriseres på mange måter, blant annet som eklektisk, deregulert og privatisert (Repstad 2000: kap. 3 og Winje 1999: 60-63). De religionene som prioriteres i KRL fremstår derimot som helhetlige, normative og offisielle. Når postmoderne tendenser får så liten plass i KRL-fagets lærebøker, henger det blant annet sammen med at NOU 1995: 9, *Identitet og dialog* (særlig kapittel 5), ønsket seg et fag og en skole som skulle være motvekt til ”den postmoderne og parable tidsalder, med stor grad av kulturell tve- og flertydighet, hvor det meste får stadig kortere levetid og det meste er relativt (...)” (*Identitet og dialog* 5.2). Ifølge dokumentet ”kan resultatet, særlig for barn, bli en dyp forvirring i forhold til identitet, verdier og tilhørighet” (ibid).

I *KRL-boka 2005*, særlig i avsnitt 4 under overskriften ”Formål med faget” (s. 9), poengteres det på mange vis at alle livssyn og trosretninger skal behandles likt, rent kvalitativt. Det er derfor nærliggende å rent prinsipielt forsøke å fremstille alle som like relevante for elevene. Når *Identitet og dialog* kritiserer det vi her kaller et postmoderne livssyn, preget av forbruk, relativisme og mangetydighet, forklarer det delvis hvorfor en slik livsorientering likevel er tonet ned i lærebøkene. Den er nærmest ikke-eksisterende i læreplan og læreverk, selv om den i praksis omfatter tusener av nordmenn. Mange anslag ligger på rundt 25%, mens andre er mer forsiktige (Repstad 2000: 44-45 og Winje 1999: 55-57).

Men alternativ religiøsitet har likevel fått plass i KRL. Etter 10. årstrinn skal elevene nemlig kunne ”gjøre rede for nye religiøse bevegelser og samtale om ulike former for nyreligiøs og naturreligiøs praksis, herunder urfolks naturreligion” (*KRL-boka 2005*: 18). En slik sammenstilling mellom nyreligiøsitet av typen New Age og urfolks naturreligion kan synes litt pussig, og jeg vet foreløpig ikke hvordan de nye lærebøkene vil løse dette.

Målformuleringen åpner så vidt jeg kan se for undervisning om nye religioner som wicca, der førmoderne elementer fra urfolks naturreligioner kombineres på nye måter i en sen- eller postmoderne setting.

New Age og andre postmoderne eller alternative former for religion og spiritualitet markedsføres og spres på andre og tilsynelatende mer kommersielle måter enn de gamle, førmoderne religionene. De skiller seg også på mange vis fra modernitetens livssyn, for eksempel humanismen, når det gjelder forholdet til naturvitenskap og annet. Nyreligiøsiteten forstås derfor gjerne som mindre seriøs, noe som medfører en lavere status i KRL-faglig sammenheng. En slik rangering medfører imidlertid at elever som sokner til en slik virkelighetsforståelse – enten fordi deres foreldre praktiserer eller har tillit til healing, yoga eller lignende, eller fordi elevene selv er opptatt av eller nysgjerrige på slike ting – i liten grad opplever ”gjenkjennelse ut fra elevens egen bakgrunn” i møtet med lærebøkene. En aksept av en post- eller senmoderne virkelighetsforståelse og en hjelp til å orientere seg i tilværelsen med utgangspunkt i den, vil etter mitt syn være en bedre løsning.

5 VANSKELIG TILGJENGELIGE ELEMENTER

Av vanskelig tilgjengelige elementer i KRL-fagets lærebøker kan nevnes religiøse fortellinger og bilder som impliserer et problematisk syn på identitet, kvinner, barn, vold, andres kultur og religion, og så videre. Når religionenes selvforståelse, slik de gjerne er forankret i åpenbaringer eller tankestrømninger fra førmoderne tid, skal presenteres på en respektfull måte i et fag hvis hovedmål er dypt moderne, kan store problemer oppstå. Elevene skal i arbeidet med førmoderne religioner nå humanistiske mål som ”allsidig dannelse, (...) personlig utvikling og (...) bevissthet om egen identitet” (*KRL-boka 2005*: 9). Kollisjonene mellom en moderne, individualistisk og en mer førmoderne, kollektiv identitetsforståelse blir enda kraftigere i lys av særtrekkene ved ”det integrerte menneske”, slik det presenteres og idealiseres som et overordnet mål for utdanningen i norsk skole (*L97*: 49-50 – gjentas i *Kunnskapsløftet*).

Lignende kollisjoner finner vi læreplanens formuleringer om at ”oppfostringen skal bygge på det syn at alle mennesker er likeverdige og menneskeverdet er ukrenkelig” (*L97*: 17 – gjentas i *Kunnskapsløftet*) og de religiøse tekstenes ofte manglende oppmerksomhet på slike moderne verdier. Et eksempel er det synet på egyptisk kultur og egyptiske mennesker som indirekte markeres i en sentral fortelling som Eksodus (2. Mosebok). Andre eksempler er torturen i fortellingen om Jesus som pines og dør i Det nye testamente og Radhas seksuelle utroskap med Krishna i hinduiske fortellinger. Slike motiver er både sentrale og interessante i KRL, men de må belyses og bearbeides faglig før de kan inngå i et læringsarbeid der målet er ”kunnskaper om religioner og livssyn” (*KRL-boka 2005*: 9). Dette tar selvsagt tid, og forutsetter høy faglig kompetanse hos lærere så vel som i læreverk.

Med vanskelig tilgjengelige elementer sikter jeg også til en del religiøs kunst som virker kompleks, og som derfor kan være problematisk å ta i bruk i KRL. Noen eksempler er intrikate ornamentar og kalligrafi innenfor islam, *bodhisattvaer* med mange hoder og armer innenfor buddhismen og meditasjonsdiagrammer fra østlige religioner. Slike kunstuttrykk står sentralt i de respektive religioner, også i en norsk kontekst, så mange elever kjenner til dem. Likevel kan de – nettopp på grunn av deres kompleksitet – være vanskelige å ta i bruk på en forsvarlig måte i KRL.

I lærebøkene fra 1997-99 ser vi i hovedsak at problematiske elementer relatert til kristendommen både presenteres og nyanseres. Problematiske elementer knyttet til andre religioner overforenkles eller droppes derimot ganske ofte. Jesu smertefulle død eller egypterne drukning i Rødehavet forties altså ikke, i motsetning til for eksempel Husseins martyrium i slaget ved Karbala eller Radhas utroskap med Krishna. På den annen side har enkelte ikke-kristne problematiske fortellinger faktisk blitt gjengangere i de nye lærebøkene. Et godt eksempel er fortellingen om da Shiva hogde hodet av sin sønn Ganesha og deretter ga ham et nytt (elefant)hode.

Misforholdet mellom problematiske elementer i kristen tradisjon, som i relativt stor grad har fått plass i faget, og problematiske elementer i ikke-kristne tradisjoner, som i mindre grad har fått plass i faget, henger selvsagt sammen med fordelingen av lærestoff og tid: Når K'en i KRL, kristendommen, har fått mer enn halvparten av tiden og oppmerksomheten i faget, gjenspeiles det i stoffordelingen i lærebøkene. Med mange sider til rådighet kan en i større grad utpensle, nyansere og problematisere det en skiver om.

I den grad det er mulig å se en tendens i de nye KRL-bøkene, kan det synes som om særlig Cappelens bøker nå tar høyde for å integrere enkelte vanskelig tilgjengelige elementer. Et eksempel er *Under samme himmel 1* (s. 102-114), der islamsk kalligrafi og ornamentikk får en grundigere behandling enn før. I *Horisonter 8* (kap. 4) finner vi et mye svakere fokus på det samme. På den annen side får egypterne i konflikt med Moses og isrealittene ingen nyansert behandling i *Under samme himmel 1* (s. 60). Buddhistisk kunst presenteres heller ikke i samsvar med den vietnamesiske buddhismens fokus på *bodhisattvaer*, selv om *Vi i verden 5* har valgt å illustrere buddhismen med flere bilder fra det vietnamesiske tempelet på Løvenstad (s. 64-72).

6 PARALLELLE ELEMENTER

Med parallelle elementer i KRL siktes det gjerne til personer, motiver og narrativer som gjentas – ofte med variasjoner – i forskjellige trostradisjoner. Et vanlig eksempel er fortellingen om Abraham/Ibrahim som nesten ofrer sin sønn (1. Mosebok 22 og sure 37,99-113). Den er gjenfortalt og tolket noe forskjellig innenfor jødedommen, kristendommen og islam (Breidlid/Nicolaisen 2000: 307-317), noe det i tråd med KRL-fagets intensjoner bør tas høyde for i undervisningen og lærebøkene. Andre eksempler er Jesus, som forstås på ulike måter innenfor kristendom og islam, og den historiske Buddha, som tolkes forskjellig innenfor hinduismen og buddhismen.

Lærebøkene fra 1997-99 neglisjerer med få unntak de parallelle og til dels rivaliserende fortellingene og motivene. De viktigste unntakene finner vi i *Broene 1-7*, der mye gammeltestamentlig fortellingsstoff er koblet på jødedommen i stedet for kristendommen, og fortellinger om Josef/Yusuf og Moses/Musa faktisk presenteres i sammenheng med islam. I Gyldendals lærebøker fra 1997-99 gjøres det ofte oppmerksom på at de aktuelle fortellingene også finnes i parallelle eller rivaliserende versjoner, mens Aschehougs bøker sjelden nevner dette i elevbøkene. Her tas det imidlertid tak i på en faglig sett grundigere måte i lærerveiledningene.

De nye lærebøkene forholder seg på dette feltet til den nye læreplanen, der Bibelen ikke lenger forstås som ett av seks hovedemner i faget, men som ett av tre emneområder under overskriften "Kristendommen". Det er altså tatt et valg på overordnet nivå, og lærebøkene har

– så langt jeg kan se – tilpasset seg det. Etter mitt syn representerer dette et tilbakeskritt for de flerkulturelle verdiene KRL-faget kan bidra til å tydeliggjøre og styrke. Tendensen motvirkes heldigvis i lærerveiledningene til *Vi i verden-* og *Under samme himmel-*bøkene, der det gis solide innføringer i problematikken.

7 MODERNE OG AKTUALISERENDE ELEMENTER

Når religiøse konsepter – for eksempel fortellinger – presenteres i lærebøkene, kan de forsynes med ulike aktualiserende grep. Fortellingen om den barmhjertige samaritan (Lukas 10, 25-37) kan for eksempel suppleres med et forslag til dramatisk bearbeiding der elevene spiller en parallell scene i vår tid. Ved å erstatte det fjerne og lite aktuelle konseptet samaritan med en mer moderne karakteristikk, tenker en seg at elevene lettere kan få tak i fortellingens *egentlige* innhold. Det gjelder i denne tolkningen forholdet til fremmede rent generelt, og ikke forholdet mellom jøder og samaritanere spesielt. Slike aktualiserende grep har en gjort i både skole og katekese gjennom mange år, og det har blant annet bidratt til en harmonisering av bibelfortellinger og annet førmoderne lærestoff med mer moderne og humanistiske verdier.

I KRL kan en selvsagt bedrive slik aktualisering over en lav sko, også når for eksempel hinduiske, buddhistiske og muslimske fortellinger står på dagsorden. En fare med en slik moderniserende fortolkning er imidlertid at den ikke alltid synes sakssvarende. Det er diskutabelt å hente for eksempel fortellingen om Buddha ut av en østlig tradisjon, med sitt grunnleggende fokus på *samsara* eller gjenfødelse, og plassere den i en vestlig, humanistisk tradisjon, med sitt fokus på *rationale*. En slik eventuell nytolkning kan bryte med kravet om at ”ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres ut fra sin egenart” og ”behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg” (*KRL-boka 2005: 9*). Etter århundrer med kristen misjon og ufaglige, kristendomsinspirerte fortolkninger av ikke-kristne religioner, vil det være uheldig om KRL-faget ukritisk og utilsiktet skulle stille religionene til ansvar for og påføre dem (gjerne moderne, humanistiske) verdier de i utgangspunktet ikke har forholdt seg til.

Men aktualisering av fagstoff er selvsagt ikke negativt. Hvis fagstoff ikke aktualiseres, kan relevansen svekkes i elevenes øyne, og det kan forbli utilgjengelig. Lærebøkene har derfor utviklet mange aktualiserende grep. I tillegg til å konstruere ulike former for moderne paralleller til de førmoderne konseptene, opererer de ofte med mer eller mindre fingerte barn. Disse barnas perspektiver tenkes å matche elevenes, og dermed skape en åpning inn i religiøse universer som i utgangspunktet synes fjerne og uvesentlige for en gjennomsnittlig norsk skoleelev.

Blant andre aktualiserende grep finner vi oppgaver som på ulike vis skal gjøre fagstoffet mer nærværende for elevene. De kan bes om å tegne, skrive, tenke og diskutere i forlengelsen av for eksempel etiske prinsipper som hentes fram fra de religiøse tradisjonene.

Mange moderne forfattere, bildekunstnere og andre har videreutviklet motiver fra religionene, ved parafrase eller på andre måter. I Vesten er særlig kristne motiver i tiden etter renessansen utformet på stadig nye måter – i takt med at nye humanistiske ideer og verdier har vokst fram. I dette ligger ofte en form for allmenngjøring av kristne ideer og verdier (Breidlid/Nicolaisen 2000: 72-78). En eventuell allmennmenneskelig dimensjon forsterkes, mens den mer religionsspesifikke tones ned. Det kan diskuteres i hvilken grad dette kan og bør gjøres i norsk skole. Humaniseres fortellinger fra Bibelen – for eksempel slik at fortellingen om Jesus og

Maria Magdalena nærmest tas til inntekt for kvinnelige prester i dagens Norge – kan det for det første vurderes som uhistorisk og dermed ufaglig. For det andre vil trossamfunn som forholder seg til de samme fortellingene, men med andre fortolkninger, ikke oppleve å ”behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg” (*KRL-boka 2005*: 9).

Når det gjelder bruken av aktualiserende og moderniserende grep i presentasjonen av førmoderne religioner, ser vi i lærebøkene fra 1997-99 noen klare tendenser. Det prosentvise antallet kunstbilder fra 1900-tallet er for eksempel stort i forbindelse med jødedommen og kristendommen – i motsetning til hinduismen, buddhismen og islam, som stort sett er representert med eldre kunst. Når det gjelder humanismen, er bildeutvalget selvsagt enda mer moderne. Denne skjevfordelingen er ikke så vanskelig å forklare. For det første har store deler av jødedommen og kristendommen gjennomgått en form for modernisering i nyere tid. De andre religionene i KRL synes – sett fra en norsk synsvinkel – i mindre grad å ha gjennomgått en slik forandring. En kunstner som Marc Chagall, som er mye brukt i KRL-bøkene, er typisk for både jødisk og kristen kunst når han nærmer seg bibelske motiver med en til dels moderne, kritisk og humanistisk interesse. For det andre kjenner bilderedaktører og lærebokforfattere selvsagt best sin egen kultur, og det er gjerne fra den vestlige kunstkanon de henter sine favoritter. Hele vår moderne, fortolkende bildetradisjon kan for øvrig klassifiseres som en humanistisk disiplin.

I Gyldendals KRL-bøker for de laveste årstrinnene, *Under treet*, *Langs elven* og *Over fjellet*, tolkes i stor grad de fortellingene som gjengis. Det skjer i forbindelse med oppgaver, kommentarstoff og så videre – enten i elevbøkene eller i lærerveiledningen (Breidlid/Nicolaisen 2003: 33). Tolkningene tydeliggjør i hovedsak fortellingenes allmennmenneskelige dimensjon. Også på mellomtrinnet, i *Reiser i tid og tro 5-7*, tolkes fortellingene for elevene, men her i større grad også religionsspesifikt (Breidlid/Nicolaisen 2003: 26 og 34). Her er også lærestoffet om ulike trostradisjoner forsynt med aktualiserende fortellinger – dog ikke når det gjelder islam. Den diskutabile, men muligvis nødvendige praksis som de aktualiserende grepene representerer, blir selvsagt mer diskutabel når den ikke gjennomføres noenlunde likt på vegne av alle religioner og livssyn i faget.

I Aschehougs *Fortell meg mer 2-4* aktualiseres lærestoffet på en noe annen måte. Her møter vi de fingerte barna Lene og Lars. De er etnisk norske og synes fortrolige med kristendommen, men går heldigvis i en skoleklasse der barn med bakgrunn i mange religioner og kulturer er representert. Også de ikke-kristne fingerte barna kommer til orde ved passende anledninger.

I hovedsak fremstår hinduismen, buddhismen og islam som litt gamle og fjerne i lærebøkene fra 1997-99. Jødedommen og kristendommen virker nærere og mer *up to date*, mens humanismen jo harmonerer med skolens idé og formål, så vel som med sentrale verdier i andre skolefag. Lærebøkene bidrar med andre ord til å opprettholde en noe orientalistisk holdning til ”de andre” religionene, eller R’en i KRL.

De nye bøkene fra 2006 gir et noe annet inntrykk. Som tidligere nevnt finner vi her mer kitch, mer folkekunst på bekostning av det vi kan kalle høykunst, og flere norske eksempler på kunst relatert til hinduisme, buddhisme, jødedom og islam enn det som preget den forrige generasjonen lærebøker. Jeg vil ikke si at tendensen fra 1997-99 er erstattet av en ny tendens, men den er dog svekket.

I Gyldendals *Horisonter 8* aktualiseres for øvrig lærestoffet på andre måter. Her trekkes J. R. R. Tolkiens bøker inn i forbindelse med lærestoff om Bibelen, og Desmond Tutu presenteres sammen med profetene i Det gamle testamente. Slike grep preger ikke Cappelens *Under samme himmel 1*, som for øvrig synes å behandle fagstoffet om ikke-kristne religioner på en noe grundigere måte enn på 90-tallet – både når det gjelder hellige tekster og kunst.

I *Vi i verden*-bøkene synes heller ikke de aktualiserende grepene å være av typen parallellfortellinger, aktualiserende kunst eller fingerte barn. Her finner vi som tidligere nevnt et helt nytt grep som prøves ut, nemlig den filosofiske samtalen. Denne samtaleformen trekkes inn som aktivitetsforslag i alle kapitler i lærebøkene for mellomtrinnet, enten de handler om filosofi og etikk eller om religioner. Den anbefales også i lærerveiledningene for småskoletrinnet. Det legges ikke opp til en filosofisk drøfting av for eksempel sannhetsinnholdet i religiøse tekster og konsepter, men ideer og forestillinger fra religionene tas i bruk som startsteder for tankerekker og samtaler om filosofiske problemstillinger som antas å være interessante for elevene.

Et eksempel fra *Vi i verden 5*: ”Evangelistene forteller om Jesus på litt forskjellige måter. Selv om vi er på samme sted og har sett det samme, opplever vi ikke alltid det samme. Derfor kan vi si at noe som er viktig for en person, ikke behøver å være viktig for en annen” (s. 118). Denne påstanden knyttet til lærestoff om evangeliene i Det nye testamente tas i bruk som utgangspunkt for en refleksjon rundt spørsmålet om noen kan ha mer rett enn andre når det gjelder å oppfatte ting som skjer. På side 80 legger ”Filosofisk hjørne” på lignende vis opp til en refleksjon omkring styrke med utgangspunkt i fortellingen om Shiva.

Min første og umiddelbare reaksjon på dette opplegget, er at faglige spørsmål om evangeliene ikke følges opp, og at en ny agenda får overstyre elevenes arbeid med lærestoffet. På den annen side er det heller ikke vanskelig å se verdien i en slik aktualiserende tilnærming. Siden *Vi i verden*-bøkene også er forsynt med en mengde andre oppgaver, der elevenes mer tradisjonelle arbeid med fagstoffet ivaretas, opplever jeg alt i alt ”de filosofiske hjørnene” som spennende forsøk på en form for aktualisering som i beste fall kan bidra til et mer levende og undersøkende fag – uten at det går på bekostning av religionenes selvforståelse.

Den filosofiske samtalen kan i beste fall sikre at elevene får lære om religionene som de er – uten å måtte modernisere, vestliggjøre eller humanisere dem i den pedagogiske aktualiseringens navn – og *samtidig* få øvelse i rasjonell tenking og mulighet til å bygge noen broer mellom religionenes kanskje fremmede verden og sin egen livsverden.

8 AVSLUTNING

Etter denne gjennomgangen bør vi kunne antyde et svar på spørsmålene vi stilte avslutningsvis i del 2 ovenfor: I hvilken grad ivaretas religioner og livssyn i KRL på sine egne premisser? I hvilken grad kan vi anta at dette lærestoffet bidrar ”til allsidig dannelse, til personlig utvikling og til bevissthet om ens egen identitet”?

Et første svar må bli at nei, dette får vi ikke til. Kunsteksempler og fortellinger viser at minoritetene – først og fremst de som faller utenfor ”de seks store” i KRL – ikke har noen reell plass i dette faget. De viser også at kvalitet og kvantitet ikke kan ses atskilt. Alle religioner har sine problematiske og vanskelig tilgjengelige elementer, som det koster ekstra med tid og oppmerksomhet å komme i tu med. Til sist ser vi også at lærebøkene i stor grad

aktualiserer ”nære” religioner og livssyn som jødedom, kristendom og humanisme, mens de ”fjerne” – blant andre hinduismen, buddhismen og islam – i stor grad forblir fremmede og eksotiske, selv om de faktisk presenteres for elevene.

Samtidig kan vi svare ja på de samme spørsmålene. Ikke fordi KRL-faget fremstår som vellykket, men fordi de nye bøkene så tydelig dokumenterer viljen å videreutvikle dette faget mot noe stadig bedre. En sammenligning mellom *Vi i verden*-, den nye *Under samme himmel*- og *Horisonter*-serien med bøkene fra 1997-99 røper på nær sagt alle områder at tidligere problemer er blitt overvunnet og at vi i Norge faktisk er i ferd med å bygge opp en unik kompetanse rundt KRL-faget. Svakheterne som preger de nye bøkene kan i hovedsak tilskrives læreplanene, og ikke lærebokutgiverne. Forfattere og forlag lager faktisk ganske gode lærebøker til et fag som fremdeles preges av nærmest uløselige konflikter mellom ikke-kombinerbare målsetninger.

BIBLIOGRAFI

- Berg, M. A, m. fl.,
2006 *Vi i verden 5* (Oslo: Cappelen).
- Berg, Mari Ann m, fl.,
2006 *Vi i verden 5. Lærerens bok* (Oslo: Cappelen).
- Breidlid, H. og T. Nicolaisen,
2000 *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL* (Oslo: Universitetsforlaget).
- Breidlid, H. og T. Nicolaisen,
2003 *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker. Rapport 10/2003* (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold).
- Brunstad, P. O.,
1998 *Ungdom og livstolkning* (Trondheim: Tapir).
- Børresen, B. og T. Larsen,
2006 *Vi i verden 2* (Oslo: Cappelen).
- Holth, G. og H. Deschington,
2006 *Horisonter 8* (Oslo: Gyldendal).
- Identitet og dialog*,
1995 NOU 1995:9 (Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/1995/NOU-1995-9/>).
- KRL-boka 2005*,
2005 (Oslo: Utdanningsdirektoratet).
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*,
1996 (Oslo: KUF).
- Repstad, P.,
2000 *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart* (Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2. utg).
- Wiik, P. og R. B. Waale,
2006 *Under samme himmel 1* (Oslo: Cappelen).
- Wiik, P. og R.B. Waale,
2006 *Under samme himmel 1. Lærerens bok* (Oslo: Cappelen).
- Winje, G.,

- 1999 *Fra bønn til magi. Nye religioner og menneskesyn* (Kristiansand: Høyskoleforlaget).
- Winje, G.,
2003 *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL. Rapport 2/2003* (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold).
- Winje, G.,
2004 ”Det flerkulturelle perspektivet i KRL-lærebøkene”, i D. Skjelbred og B. Aamotsbakken (red): *Seks artikler om det flerkulturelle perspektivet i læremidler. Notat 1/2004* (Tønsberg: Høgskolen i Vestfold).

Ca 6900 ord

¹ Se fullstendig oversikt over KRL- lærebøker og –veiledninger til L97 i Winje 2003.