



**VITENSKAPELIG
HØYSKOLE**

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Religions- og livssynskritikk i lærebøker

En analyse av fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøker for faget religion og etikk (vg3)

Sunniva Lilleås

Veileder

Professor Sverre Dag Mogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH 505: Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk (30 ECTS), vår 2020

Antall ord: 22 561



Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg analysert fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøker i faget religion og etikk i den videregående skolen.

Med utgangspunkt i teori om religions- og livssynskritikk, både i skole og religionsvitenskap, har jeg formulert konkrete spørsmål jeg har brukt i analysen (se del 1.3). Analysen består av to deler: først en beskrivende analyse av fremstillingen i en og en lærebok. Deretter en sammenligning og vurdering. Jeg har vurdert lærebøkene opp mot Bengt Ove Andreassen sin teori om religionskritikk som dannelse (Andreassen, 2010).

Andreassen mener religions- og livssynskritikk som tema er spesielt godt egnet for å nå dannelsesmålet i skolen. Med utgangspunkt i dette perspektivet på religionskritikk har jeg drøftet i hvilken grad de ulike lærebøkernes fremstilling kan bidra til nå dannelsesmålet.

Jeg har funnet at det varierer i hvor stor grad lærebøkernes fremstilling av religions- og livssynskritikk er oppdatert og mangfoldig nok. Derfor varierer det om fremstillingen er egnet til å nå læremålet om at «elevene skal kunne diskutere og vurdere ulike typer religions- og livssynskritikk» (LK06), og nå de generelle dannelsesmålene i skolen. For eksempel varierer det hvorvidt lærebøkernes fremstilling inkluderer livssynskritikk, intern religionskritikk og hvorvidt den eksterne religionskritikken inkluderer eksempler fra vår samtid.

Lærebokforskning viser at lærebøker generelt har høy status i norsk skole (Skrunes, 2010). For eksempel kan innholdet og strukturen i læreboken være styrende for innholdet i undervisningen. På den måten kan mine funn tyde på at det varierer hva elevene i religion og etikk lærer om religions- og livssynskritikk, og at det med utgangspunkt i noen av bøkernes fremstilling vil være vanskelig å utnytte tematikkens potensial til å nå dannelsesmålet.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	1
1.1 Tema.....	1
1.2 Tidligere analyser av lærebøker i religionsfaget	4
1.3 Problemstilling med operasjonaliserte spørsmål.....	6
1.4 Materiale.....	7
2. Teori	8
2.1 Begrepsavklaring.....	9
2.1.1 Intern religionskritikk.....	9
2.1.2 Ekstern religionskritikk	11
2.1.3 Andre kategorier: filosofisk og praktisk religionskritikk	13
2.1.4 Livssynskritikk	13
2.1.5 Trosforsvar	16
2.2 Kontekst og diskurs	16
2.2.1 Religions- og livssynskritikk i skolen (religion og etikk vg3)	17
2.2.2 Religions- og livssynskritikk i didaktikken.....	19
2.2.3 Religions- og livssynskritikk i samfunnet.....	21
3. Metode.....	23
3.1 Beskrivende analyse	25
3.2 Diskursanalyse	26
3.3 Læreboka som sjanger.....	27
4. Analysen av lærebøkene.....	29
4.1 Eksistens (Gyldendal)	30
4.1.1 Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?.....	30
4.1.2 Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?.....	31
4.1.3 Hvilke bilder er brukt?	32

4.1.4	Hvilke oppgaver er laget til temaet?	32
4.1.5	Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse	33
4.1.6	<i>Eksistens</i> i klasserommet.....	34
4.2	I samme verden (Cappelen Damm).....	35
4.2.1	Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?.....	36
4.2.2	Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?.....	37
4.2.3	Hvilke bilder er brukt?	39
4.2.4	Hvilke oppgaver er laget til temaet?	41
4.2.5	Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse	42
4.2.6	<i>I samme verden</i> i klasserommet	43
4.3	Tro og tanke (Aschehoug).....	44
4.3.1	Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?.....	44
4.3.2	Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?.....	45
4.3.3	Hvilke bilder er brukt?	46
4.3.4	Hvilke oppgaver er laget til temaet?	48
4.3.5	Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse	48
4.3.6	<i>Tro og Tanke</i> i klasserommet	49
5.	Sammenligning og vurdering	50
5.1	Sammenligning.....	50
5.1.1	Hvordan påvirker konteksten fremstillingen?	51
5.1.2	Hva undertemaene viser	53
5.1.3	Hvordan påvirker bildene fremstillingen?.....	57
5.1.4	Hvordan fungerer oppgavene didaktisk?.....	60
5.2	Didaktikk – lærebøkene i klasserommet	62
5.2.1	Lærebokas makt	62
5.2.2	Lurt av læreboken.....	63

5.2.3 Bruken av lærebøkene	64
5.3 Om dannelse (samfunnskonteksten).....	65
6. Avslutning	69
7. Litteraturliste	71

1. Innledning

1.1 Tema

I læreplanen for religion og etikk står det at elevene skal kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK06). Kvandal definerer religionskritikk som «[...] kritikk av religiøse ideer, tekster, doktriner, autoriteter og praksiser med fokus på deres sannhetsverdi, rasjonelle berettigelse, eller moralske status» (Kvandal, 2020, s. 58).

Livssynskritikk er å kritisere livssyn på samme måte.

Eksempler på religions- og livssynskritikk kan være kritikk av kjønnsrollefordelingen i en menighet eller kritikk av en av Human Etisk Forbund sine seremonier.

I dagens Norge har religions og livssynskritikk en fast plass i den offentlige diskursen. Et eksempel på dette er formuleringen «Elevane [...] skal lære å tenkje kritisk [...]» fra formålsparagrafen i norsk skole (Opplæringsloven §1-1.). I førmoderne tid ble det å kritisere religion, og da spesielt kristendom, sett på som tabu eller som brudd på loven om blasfemi. På 1960- og 70-tallet drev populære komikere som Rolf Wesenlund og KLM (Kirkvåg, Lystad og Mjøen) med vitsing på kirkens bekostning. Men samtidig ble filmer som Monty Python's *Life of Brian* forbudt og stanset av filmsensuren i 1980. Allerede ti år etter hadde det kulturelle klimaet snudd, og *Jesus Christ Superstar*, som ga opphav til store protestdemonstrasjoner fra kristne grupper da filmen kom i 1973, ble en populær rockeopera som også ble oppført i norske kirker.

I dag er religionskritikk og spøk med Jesus eller kristendommen en naturlig del av ytringsfriheten på lik linje med kritikk av andre fenomener. Få vil i dag la seg sjokkere av at kristendommen er tema i en komikers sceneopptreden. En kan anta at denne holdningsendringen henger sammen med en generell sekularisering av samfunnet hvor religion har mistet posisjon som normgiver i det offentlige, men i større grad er enkeltmenneskets valg (Furseth, 2015).

Med utgangspunkt i ytringsfriheten kan en kanskje si at det ikke finnes noe som er «hellig» lenger for kritikere (eller komikere). Det er i dag tillatt å si akkurat hva en mener om hva som

helst, uten at en trenger å ta hensyn til andres livssyn. I alle fall juridisk. Samtidig er toleranse en sentral verdi i Norge i dag (Formålsparagrafen). Verdier er idealer, og i praksis kan det se ut til at ytringsfrihet slår ulikt ut for forskjellige religioner. Mens komikere i dag kan fleipe med Jesus og kristendommen, gjelder det andre regler for Muhammad og Islam (Weldegebriel 2008).

Kanskje kunne en ut ifra dette perspektivet tenkt seg at det å lære om kritikk, for eksempel av religion, er overflødig. Når en står fritt til å mene og si hva en vil er det jo uansett opp til hver enkelt av oss hva vi tror eller ikke tror.

Det er likevel god grunn til å argumentere for viktigheten av å beholde temaet religions- og livssynskritikk i skolen. På samme måte som det er avgjørende for et menneske i dagens flerkulturelle verden å kjenne til ulike religioner og livssyn, er det avgjørende å være kjent med ulike typer kritikk av disse. En måte å legitimere en slik påstand er å vise til mediebildet de siste tiårene. Et klassisk eksempel fra vår samtid er karikaturstriden. Dette var en konflikt som oppsto på bakgrunn av at den danske avisen Jyllands-Posten høsten 2005 publiserte karikaturtegninger av profeten Muhammed. I februar 2006 brøt det ut kraftige protester i flere muslimske land mot det de så som respektløs behandling av Islam og danske muslimer. Aftenposten publiserte noen dager senere en faksimile av artikkelen fra Jyllands-Posten, mens redaktør Vebjørn Selbekk i den konservative kristne ukeavisen *Magazinet* (siden 2008 fusjonert med *Dagen*) trykket en faksimile av alle tolv karikaturene. Han ble kjent som en fanebærer for ytringsfrihet, og en prinsippfast motstander av enhver form for pressesensur – inkludert blasfemilovgivning. I 2020 ble han oppnevnt av Solberg-regjeringen som medlem i Ytringsfrihetskommisjonen som skal se på ytringsfrihetens vilkår i dagens Norge samt foreta en kritisk analyse av maktforhold.¹ Dermed kan vi si at redaktøren for en kristen-konservativ avis er en viktig bidragsyter i den offentlige diskursen om religion og ytringsfrihet. I sammenheng med en debatt som denne er kunnskap om religion og religionskritikk avgjørende. Uten står en i fare for å synse basert på fordommer og generalisering.

Denne kunnskapen er også viktig i møte med medier som problematiserer religiøs tilhørighet eller praksis, eller som inneholder ulike former for religionskritikk. Eksempler fra de siste

¹ <https://www.regjeringen.no/no/dep/kud/org/styrer-rad-og-utvalg/ytringsfrihetskommisjonen/id2690557/>

årene er bøkene *Jesussoldaten* av pastorsønnen Anders Torp i samarbeid med Tonje Egedius (2016). *Noe tapt og noe vunnet* av Tara Westover (2019) om oppvekst i en amerikansk dommedagssekt. Og VG-TV dokumentarseriene *Frelst* (2016) og *Homoterapi* (2019). I disse tekstene og tv-dokumentarene fremstilles religion som noe som hindrer individers frihet både fysisk og psykisk. I tv-serien *Frelst* forteller Anders Torp (episode 4) om hvordan han, gjennom en oppvekst i sin fars karismatiske pinsemenighet, opplevde en sterk angst for helvete som begrenset hans frihet både som barn og ungdom (Egedius og Torp, 2016). Denne typen historier frontes jevnlig i norske medier. Et eksempel er NRK-artikkelen *Stillheten etterpå* (2020) hvor John Petter Mørk forteller om sin oppvekst i Jehovas vitner, og hvordan han endret livssyn etter å ha lest om evolusjonsteori og nyateistisk litteratur i smug i 20-årene.² Interessant nok, er det at det hovedsakelig er kristendommen som kritiseres. Det kan være fordi det store flertallet av norske borgere er medlem av Den norske kirke, men dette argumentet kan vanskelig forsvares ut fra et helhetsbilde. Norge er et flerreligiøst samfunn (Jacobsen 2018). Eksempelvis har islamske trossamfunn godt over hundre tusen medlemmer i Norge,³ men i mediene dominerer kristendommen når det er snakk om religion som tro eller kulturarv, mens islam dominerer når mediene forteller om ekstremisme.

De siste årene har spesielt islam fått mye medieoppmerksomhet. Fordi mediene velger å sette sensasjon på dagsorden er fokus ofte på noen få ekstreme islamister. Et forskningsprosjekt ved UiO, *Medier og religion og samfunnskonflikter* ledet av professor Knut Lundby viste at «(d)ekningen av islam er skjev og vridd. Medieoppslagene handler i stor grad om konflikt, krig og vold» (Lundby 2017). Her er det med andre ord ikke vanskelig å se hvorfor kunnskap om religion generelt og religions- og livssynskritikk spesielt er viktig i dagens samfunn. Grupperingene i islam som mottar mye av oppmerksomheten i mediene representerer kun et lite mindretall av muslimer. Organisasjoner som al-Qaida og IS er ikke representative, og mottar kritikk av sin teologi og praksis fra majoriteten av muslimer og muslimske lærde. Uten denne kunnskapen kan en sitte igjen med et bilde av at de ekstreme islamistene representerer en og en halv milliard muslimer i verden.

² <https://www.nrk.no/trondelag/xl/john-petter-mork-brot-med-jehovas-vitner-da-han-oppdaget-evolusjonsteorien-1.14903542>

³ I følge Statistisk sentralbyrå bor det ca. 200.000 muslimer i Norge, men anslagene er usikre <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge--329115>

Jeg har valgt å skrive om religions- og livssynskritikk i lærebøker spesielt fordi dette er et tema jeg brenner for. Jeg ser også religions- og livssynskritikk som en forlenging av kritisk tenkning generelt. Det er ikke vanskelig å se viktigheten av dette i dagens samfunn. Vi har tilgang på enorme mengder informasjon uansett hvor vi befinner oss og det kan være vanskelig å skille en god kilde fra en mindre god. «På nettet finner vi alt, ekstremistiske synspunkter og konspirasjoner, falske nyheter og kommersielt stoff forkledd som journalistikk» (Aamli, 2019). Uten fagkunnskap, kunnskap om og praktisk øvelse i kildekritikk og generell kritisk tenkning er det lett å «gå seg vill». Derfor kan en si at kritisk tenkning aldri har vært viktigere.

1.2 Tidligere analyser av lærebøker i religionsfaget

Så vidt meg bekjent er det ingen som har analysert fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøkene for den videregående skole etter LK06, men jeg har funnet noen analyser av KRLE-bøkene for ungdomstrinnet. Jeg vil også kort vise til noen masteroppgaver som har gjennomført lærebokanalyse av de samme lærebøkene som her, bare med andre innfallsvinkler enn religions- og livssynskritikk.

I *Prismet 02/03 2018* er det flere tekster som tar for seg religions- og livssynskritikk. Noen av bidragsyterne har også sett konkret på hvordan religionskritikk fremstilles i lærebøker. Dette gjelder imidlertid ikke lærebøker for videregående skole, men for grunnskolen. Kristin Hatlebrekke undersøker i «Pugge kritisk tenkning?» fremstillingen av religionskritikk i to lærebøker i KRLE for ungdomstrinnet (Hatlebrekke, 2018). Hun finner at tekstenes form «[...] primært er orienterende, ikke drøftende, argumenterende eller utfordrende tekster. Såkalt faktakunnskap står i fokus» (Hatlebrekke, 2018, s. 144). Likevel finner hun i begge læreverkene noen oppgaver som utvider dette perspektivet ved å «[...] for eksempel oppfordre dem til å diskutere om det går an å tro på både evolusjonsteori og Gud [...]» (Hatlebrekke, 2018, s. 144). Hun finner imidlertid ikke at lærebøkene inneholder noe stoff som bidrar til å svare på oppgavene som oppfordrer til refleksjon, og konkluderer med at «Tekstene modellerer ikke kritisk tenkning og utforsking» (Hatlebrekke, 2018, s. 144).

I samme utgave skriver Geir Winje i «Kritisk og upartisk» om utilsiktet religionskritikk i lærebøker for KRLE 5.trinn (Winje, 2018). På mellomtrinnet inneholder ikke læreplanen noen mål hvor religionskritikk nevnes eksplisitt, men Winje finner at lærebøkene implisitt kritiserer ulike praksiser eller normer i religionene på ulike måter. For eksempel finner han at flere av bøkene han undersøker «[...] kan antyde kritikkverdige sider ved religioner, for eksempel ved å nevne dem – ofte som om de var nøytrale saksopplysninger, og ikke problematiske forhold» (Winje, 2018, s. 153). Winje viser her til hvordan flere av lærebøkene skriver om kjønnsroller i ritualer uten å problematisere at for eksempel menn har tilgang til flere roller enn kvinner.

Hva angår tidligere masteroppgaver som tar for seg lærebøker i religion og etikk har jeg søkt meg frem til tre stykker som ligner såpass at jeg mener de er verdt en kort omtale her.

Den første masteroppgaven som ligner på min oppgave er «Seksualitet i lærebøker» levert våren 2018 av Thea Frøyen Sander ved Universitetet i Oslo. Frøyen Sander har sett på hvordan temaet seksualitet blir fremstilt i de tre lærebøkene i religion og etikk. Hun har med utgangspunkt i skeiv teori og lærebøkers makt funnet at lærebøkene «[...] i stor grad er preget av heteronormative og stereotype fremstillinger av seksualitet [...]» (Frøyen Sander, 2018, side III).

Den andre masteroppgaven som ligner noe er «Kunnskapssyn og lærebøker» levert våren 2016 ved det teologiske menighetsfakultetet av Åsne Berge. Hun undersøker i sin oppgave hvilke kunnskapssyn som kommer til uttrykk i Aschehoug sin lærebok *Tro og Tanke*. Hun finner i sin analyse at det ikke er ett kunnskapssyn som preger lærebokas fremstilling, men at det varierer i de ulike delene av boken hun har sett på. Mens hun i bokens innledningskapittel finner trekk fra sosialkonstruktivisme (her er det i liten grad ett ferdig svar, men opp til leseren å se sammenhenger og tenke selv), er det i kapitlene om kristendom preg av kunnskapsrealisme (kristendommen presenteres på en måte som «dette er kristendom» og viser i mindre grad til tolknings- og praksismangfold) (Berge, 2016, s. 90-92).

Den tredje oppgaven jeg har funnet er «Kvinnesynt i islam» levert våren 2015 av Marianne Molstad ved Universitetet i Oslo. Molstad har med utgangspunkt i de tre lærebøkene i religion og etikk undersøkt fremstillingen av syn på kjønn og kjønnsroller i islam og sammenlignet

dette med religionsvitenskapelige kilder sin fremstilling. Hun har funnet at lærebøkene ikke tydeliggjør mangfoldet innad islam når det kommer til kvinnesynet, og at «Alle lærebøkene mangler en fremstilling av kvinnesyn i islam satt inn i en norsk samfunnskontekst» (Molstad, 2015, s. V). Molstad sin oppgave ligner min både i form av materiale og metode.

Disse masteroppgavene har på samme vis som min undersøkt noe i lærebøkene i religion og etikk for vg3 og benyttet kvalitativ innholdsanalyse, eller en lærebokanalyse, som metode. Tematikken religions- og livssynskritikk har de likevel ikke undersøkt.

1.3 Problemstilling med operasjonaliserte spørsmål

I denne oppgaven skal jeg undersøke hvordan religions- og livssynskritikk fremstilles i et utvalg lærebøker i religion og etikk på vg3.

For å gjennomføre dette er det hensiktsmessig å operasjonalisere problemstillingen i mindre og mer konkrete spørsmål som til sammen utgjør en analyse av hvordan temaet fremstilles i lærebøkene. Jeg har formulert fire deskriptive spørsmål og fire innholds- eller «vurderingsspørsmål»:

Deskriptive spørsmål

- a) Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk eksplisitt fremstilt?
- b) Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions' og livssynskritikk?
- c) Hvilke bilder er brukt?
- d) Hvilke oppgaver er laget til temaet?

Vurderingsspørsmål:

- e) Hvordan påvirker konteksten fremstillingen?
- f) Hvordan påvirker valg av temaer fremstillingen? (Er det skjelnet mellom intern og ekstern kritikk? Er både religions- og livssynskritikk presentert? Er trosforsvar presentert? Er det eksempler på både praktisk og filosofisk kritikk?)
- g) Hvordan påvirker bildene fremstillingen?
- h) Hvordan fungerer oppgavene didaktisk?

I analysedelen (Kapittel 4) tar jeg for meg de fire deskriptive spørsmålene opp mot hver lærebok. De fire «vurderingsspørsmålene» behandler jeg samlet i en sammenlignings- og vurderingsdel (Kapittel 5) hvor jeg ser på de tre bøkene samlet.

1.4 Materiale

Det er i dag kun tre læreverk tilgjengelig for faget religion og etikk på vg3 – og jeg har derfor valgt å ta for meg alle tre sin fremstilling av religions- og livssynskritikk. Gjennom jobben som religionslærer i videregående har jeg brukt både *I samme verden* (Cappelen Damm) og *Tro og tanke* (Aschehoug) – derfor er jeg godt kjent med dem. Den tredje boken, *Eksistens* (Gyldendal), leste jeg grundig på jakt etter kritikk før jeg begynte på oppgaveskrivingen.

Jeg vil her kort presentere de tre lærebøkene og forfatterne, og hvordan jeg har gått fram for å avgrense materialet. Jeg presenterer læreverkens struktur og layout nærmere i del 4 Analyse.

Eksistens, religion, etikk, livssyn, filosofi fra Gyldendal forlag, utgitt i 2008, er skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker. Aronsen er religionsviter fra UiB og jobber i dag som undervisningsinspektør ved en grunnskole i Oslo⁴, Bomann-Larsen er seksjonssjef ved OsloMET ved fakultet for teknologi, kunst og design⁵ og Notaker er pensjonert journalist⁶. *Eksistens* er kun kommet i en utgave.

I samme verden fra Cappelen Damm, utgitt i 2018, er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger. Kvamme er universitetslektor ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo⁷, Lindhardt er religionshistoriker fra universitetet i Århus og arbeider ved lærerutdanningen ved Høyskolen på Vestlandet⁸ og Steineger er religionshistoriker fra UiO og underviser nå ved Wang vgs⁹. Utgaven fra 2018 er en redigering av tidligere utgaver.

⁴ <https://no.linkedin.com/in/camilla-fines-aronsen-434a1b6b>

⁵ <https://www.oslomet.no/om/ansatt/lenebl/>

⁶ https://no.wikipedia.org/wiki/Henry_Notaker

⁷ <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/arrangementer/disputaser/var-2020/ils/OleAndreasKvamme.html>

⁸ <https://www.cappelendammundervisning.no/forfattere/Eva%20Mila%20Lindhardt-scid:1299>

⁹ <https://www.cappelendammundervisning.no/forfattere/Agnethe%20Elisabeth%20Steineger-scid:1952>

Tro og tanke – religion og etikk for den videregående skolen fra Aschehoug, utgitt i 2014, er skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor. Heiene er professor i etikk ved MF¹⁰, Myhre har jobbet mange år i vgs, ved PPU ved Uio og er redaktør av religionslærerforeningens tidsskrift¹¹, Skottene har lang fartstid i vgs og er nå avdelingsleder for humanistiske fag ved Oslo Handelsgymnasium¹². Østnor har også undervist mange år ved vgs og vært medforfatter til flere religionsverk for vgs¹³.

For å avgrense materialet valgte jeg å ta for meg den delen av lærebøkene som eksplisitt tar for seg religions- og livssynskritikk, og avgrenset derfor til de sidene med en egen overskrift «religions- og livssynskritikk» og det som står i tilknytning til dette i hver enkelt bok. Jeg går nærmere inn på hvordan jeg arbeidet med disse sidene i de to neste delene om metode.

2. Teori

Ordet teori kommer fra gresk, *theoria*, som betyr betraktning.¹⁴ Det finnes flere måter å se. I en oppgave om religions- og livssynskritikk må selvsagt disse begrepene avklares. I første omgang er det kanskje naturlig å trekke frem etablerte begrepsdefinisjoner som en finner i Store Norske Leksikon, for eksempel. Men for å få et grep om hva begrepene betyr i forbindelse med lærebøkene jeg skal analysere, er det først og fremst *begrepsbruken* som er viktig. Fordi jeg analyserer *lærebøker*, er *begrepsbruken* i de ulike lærebøkene minst like viktig. Jeg har derfor valgt å se på lærebøkernes begrepsbruk ut fra 'grounded theory'. Det er en teori som ofte benyttes i filologiske analyser av kilder fra fremmede språk, og innebærer å benytte kildenes egne begreper som analytiske verktøy (Stensvold, 2007, s.56). I min oppgave innebærer det at jeg bruker begrepene lærebøkene bruker i delen om religions- og livssynskritikk i min analyse. Et eksempel er begrepsparet praktisk og filosofisk

¹⁰ <https://www.mf.no/ansatte/19>

¹¹ https://aschehoug.no/Bjorn_Myhre

¹² https://aschehoug.no/Harald_Skottene

¹³ https://aschehoug.no/Arna_ostnor

¹⁴ Når jeg i denne oppgaven skriver om definisjoner av begreper bygger jeg på Store Norske Leksikon (snl.no) der annet ikke er oppgitt.

religionskritikk fra Aschehoug sitt læreverk *Tro og tanke*.¹⁵ På denne måten er det materialet som styrer språket i oppgaven (Stensvold, 2007, s. 56).

Dette kapittelet har to deler. Først ser jeg på de sentrale begrepene som benyttes i lærebøkene fremstilling av religions- og livssynskritikk. Deretter ser jeg på de rammene som er gitt (Læreplan, Formålsparagraf) og samfunnskonteksten som både lærebøkene og undervisningen forholder seg til. Dette siste leddet omfatter klasseromssituasjonen og didaktisk teori.

2.1 Begrepsavklaring

Det er vanlig å skille mellom ulike typer religionskritikk. Et vanlig skille er mellom ekstern og intern religionskritikk. Den eksterne religionskritikken kommer utenfra, fra ikke-religiøst hold, og kalles også klassisk normativ religionskritikk. Intern religionskritikk kommer innen en religion eller på tvers av religioner. Denne kalles også for teologisk religionskritikk, da den ofte bunner ut i en teologisk uenighet. I det videre vil jeg ta utgangspunkt i disse to typene av religionskritikk.

2.1.1 Intern religionskritikk

Ulike religiøse retninger og konfesjoner regnes som resultat av intern religionskritikk. Et klassisk eksempel er delingen mellom romersk-katolsk og protestantisk kristendom under reformasjonen på 1500-tallet. Martin Luther kritiserte den katolske kirken for å ha fjernet seg fra den opprinnelige kristendommen slik han forsto den utfra Bibelen (Rasmussen og Thomassen 2000). Luther, og de andre reformatorene, sin kritikk av den romersk-katolske kirke førte til dannelse av nye kirkesamfunn, i dag kjent under begrepet protestantiske kirker eller protestantisk kristendom.

Slik intern religionskritikk har ikke bare ført til nye retninger innen en religion, men har også ført til nye religioner. To klassiske eksempler her er Buddha og hans kritikk av hinduismen. Denne kritikken dannet grunnlaget for det vi i dag kjenner som buddhisme. Det andre eksempelet er Jesus og hans kritikk av spesielt enkelte jødiske grupper i sin samtid. Dette blir regnet som starten på kristendommen som egen religion.

¹⁵ Skottene, 2014, side 27.

I tillegg til dannelsen av nye religioner og nye retninger innad i religionene kan en peke på hvordan intern religionskritikk har bidratt til modernisering av eksisterende retninger/religioner. Eksempler fra Den Norske Kirke kan være debatten rundt kvinners rolle i kirken på 1950- og 1960-tallet og debatten rundt ekteskap for homofile i vår samtid. Her har man innad i kirken debattert og drøftet hvorvidt disse endringene er i tråd med Den Norske Kirkes bibelsyn.

Levi Geir Eidhamar peker i sin artikkel *Spenningsfylte endringer – Holdninger til kjønnsroller og homofili hos kristne og muslimer i Norge* på at holdningsendringene i Den norske kirke som har skjedd gjennom det 20. og 21. århundre har vært et resultat av en generell holdningsendring i storsamfunnet hva angår kjønnsroller og syn på homofile. Han peker på at slike endringer i kirken nok ikke ville ha «[...] fremkommet under arbeid med bibeltekstene i et lukket rom» (Eidhamar, 2017), og mener det er holdninger i storsamfunnet generelt som har tatt en «førposisjon» og fungert som pådriver for endringer (Eidhamar, 2017). Dette kan illustrere hvordan storsamfunnet påvirker religion og livssyn til å ta opp debatter internt. I Den norske kirke utgjør kvinner «[...] om lag 30% av presteskaper og 33% av biskopene, mens bispemøtets faste preses er kvinne» (Eidhamar, 2017).

Det er verdt å nevne at intern religionskritikk ikke trenger å føre til at den religiøse tradisjonen følger samfunnets utvikling i for eksempel holdningsendring. Et eksempel på dette er fundamentalisme, som også bunner ut i en intern kritikk av moderne historisk-kritisk bibellesning. For å forenkle kan en si at moderne historisk-kritisk metode ble møtt på to ulike måter: en modernisering og vitenskapeliggjøring av bibelsynet eller en avvisning av moderne lese måter. Eksempler på dette kan være på den ene siden Den norske kirke, og på den fundamentalistiske frikirkelige menigheter, evangelikale trossamfunn og pinsemenigheter (Rasmussen og Thomassen 2000, s. 350). Den samme tendensen ser en i andre religioner, for eksempel islam (Vogt 2005). En slik avvisning av moderne teksttolkning kan ses på som intern religionskritikk.

En noe annen form for intern religionskritikk er kritikk av religiøse grupperinger fra andre religioner. Dette er en kritikk som er «[...] religiøst fundert, men representerer også et utsideperspektiv ved at den fremføres med ståsted i en annen religiøs tradisjon» (Andreassen, 2016, s. 141). For eksempel kan en gruppering kritisere andre religioner for «[...] religiøst

motivert vold og undertrykkelse, som kvinnesyn og selvmordsbombere» (Andreassen, 2010, s. 73). Selv om dette også må karakteriseres som religionskritikk, er det vanskelig å se hvordan en slik religiøst begrunnet kritikk kan kalles for 'internt religiøs kritikk'. Sett fra motpartens side er vel all kritikk som kommer utenfra – om den er religiøst eller sekulært begrunnet – å regne for ekstern kritikk? Siden lærebøkene ikke tar opp dette vil jeg ikke gå nærmere inn på dette spørsmålet.

2.1.2 Ekstern religionskritikk

Den eksterne religionskritikken kommer utenfra, altså fra ikke-religiøst hold, og kritiserer religion som fenomen i seg selv. Denne typen kritikk kalles også for klassisk, da den har røtter tilbake til opplysningstidens vitenskapsideal, og normativ, da ekstern religionskritikk kan kritisere de religiøse normer eller grunnlaget normene springer ut av. Typiske eksempler på ekstern religionskritikk er teoriene til Ludvig Feuerbach, Karl Marx, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud og Jean Paul Sartre. Fra vår samtid er særlig Richard Dawkins kjent. Her ser en at ekstern religionskritikk kan legitimeres ut fra ulike fag: filosofi, psykologi og naturvitenskap.

Til felles har den eksterne kritikken at «[...] religion ses på som konstruert eller produsert av mennesker og samfunn – og ikke av en guddommelig makt» (Andreassen, 2016, s. 139).

Halvor Kvandal presenterer i essayet *Religionskritikkens idehistorie: Fra autoritetskritikk til sannhetskritikk* et oversiktlig sammendrag av religionskritikkens utvikling fra den vitenskapelige revolusjon på 1500-tallet og frem til i dag. Han deler opp historien i fire deler: den vitenskapelige revolusjon, opplysningstiden, moderne tid og starten på det 21. århundre (Kvandal, 2020, s. 58). Jeg vil kort trekke linjene i denne historien, da det spesielt er denne typen religionskritikk som er representert i lærebøkene jeg skal analysere under.

Den vitenskapelige revolusjon inneholdt vitenskapelige oppdagelser som utfordret det kristne verdensbildet. Et eksempel er Kopernikus' heliosentriske modell av solsystemet. Disse oppdagelsene mener Kvandal ga startskuddet til moderne (ekstern) religionskritikk. Tenkere som Bruno, Galilei og Newton «[...] kritiserte altså religiøse ideer og gjorde funn som kunne brukes religionskritisk, men de kritiserte ikke religion som sådan», påpeker han (Kvandal, 2020, s. 58-59). Opplysningstenkere på 1700-tallet derimot «[...] fremhevet menneskets

frihet, og dets muligheter til å forstå verden ved bruk av fornuft og vitenskap, ikke tro og åpenbaring» (Kvandal, 2020, s. 59). For disse tenkerne var kirkens normative teologi en tvangstrøye som ikke lot seg forene med vitenskapens verdensbilde og troen på menneskets fornuft. Eksempler på filosofer fra opplysningstiden som stilte grunnleggende spørsmål ved om religion kan forenes med å være opplyst er Immanuel Kant, David Hume og Voltaire. Sistnevnte mente at «[...] kritisk bruk av fornuften kan bidra til å frigjøre mennesket fra ulike former mental og åndelig undertrykkelse, ikke minst den kirkelige» (Kvandal, 2020, s. 60).

Modernitetens religionskritikk på 1800-tallet domineres av en ny form for religionskritikk. Den rettet seg ikke lenger mot kirken og presteskapets maktmisbruk, skriver Kvandal, «men fokuserte på selve ideen om Gud» (Kvandal, 2020, s. 61). I motsetning til opplysningstenkerne var modernitetens religionskritikere pessimistiske om menneskenes muligheter for å frigjøres ved bruk av fornuften. Kritikerne forsøkte å avsløre hva religion «egentlig» er. Det de fant, var teorier som de troende ikke kunne godta, og ikke kjente seg igjen i. Ifølge Feuerbach, Marx, Nietzsche og Freud «oppstår religion fra underliggende mekanismer, prosesser og motiver som ellers er usynlige, og som derfor bedrar de troende. Religionskritikk er å avsløre dette bedrageriet» (Kvandal, 2020, s. 61). Kritikerne mener at en ved hjelp av ulike metoder (eks: revolusjon, psykoanalyse) kan avsløre bedrageriet slik at de troende selv kan innse at religionen mangler troverdighet og legitimitet. Her må det nevnes at den religionskritikken som Kvandal tar for seg, og som også dominerer i lærebøkene jeg analyserer, kaller seg religionskritikk, men retter seg bare mot kristendommen.

Halvor Kvandal avslutter sin artikkel om religionskritikkens idehistorie ved å vise til samtidens islamkritikk. Han viser til et kjent eksempel i Ayan Hirsi Ali sin bok *Infidel* fra 2006 (utgitt på norsk i 2007 med tittelen *Mitt liv, min frihet*). Her redegjør forfatteren for sin oppvekst i Øst-Afrika og Saudi-Arabia frem til hun i voksen alder bosetter seg i Nederland og jobber i politikken. «Ali gjorde seg raskt upopulær i politiske kretser i Europa, da hun også kritiserte det hun så som vestlige politikeres manglende evne til å ta et oppgjør med kvinneundertrykkelse i minoritetsmiljøer», skriver Kvandal (2020, s. 63).

Den eksterne religionskritikken blir avvist av religiøse fordi den er for snever – som om tro dreier seg om læresetninger og logisk argumentasjon. Blant annet kan den med rette kritiseres

for å være ensidig fornuftsbasert, og ikke ta hensyn til religionens meningsdimensjon: «En kritikk mot den normativ klassiske og eksterne religionskritikken er at den i sin radikalitet lett kan avvises av religiøse grupper og enkeltmennesker. Det kan hevdes at den i liten grad utviser forståelse for religion, og dermed ikke framstår som aktuell eller reell for religiøse mennesker» (Andreassen, 2010, s. 72-73).

Den eksterne religionskritikken er ofte teoretisk og overser betydningen av det religiøse fellesskapet, tradisjoner og moralske normer for identitet og tilhørighet. Dette er perspektiver som må være til stede når religionskritikk skal diskuteres i klasserommet.

2.1.3 Andre kategorier: filosofisk og praktisk religionskritikk

I en av lærebøkene jeg skal analysere skilles det mellom filosofisk og praktisk religionskritikk. Der heter det at «[...] Den filosofiske religionskritikken angriper religionenes innhold og vil avskaffe den, mens den praktiske religionskritikken går ut mot negative sider ved måten religionene fungerer på» (Heiene, Myhre, Opsal, Skottene, Østnor, 2014, side 27). Praktisk kritikk kan forklares som kritikk av religionens negative samfunnskonsekvenser. Enkebrenning i før-moderne hinduisme er et eksempel. Skillet mellom filosofisk og praktisk kritikk svarer til motsetningsparet teori og praksis, og tro og rite. Filosofisk og praktisk religionskritikk er dermed ikke motsatte begreper, men utfyller hverandre. I denne oppgaven hvor jeg med utgangspunkt i 'grounded theory' benytter lærebøkene egne begreper som analyseverktøy, er det viktig å påpeke at jeg forstår 'filosofisk religionskritikk' som en underkategori av 'ekstern religionskritikk' som jeg har beskrevet ovenfor. Sett i lys av de eksemplene som læreboken tar opp, kan også 'praktisk religionskritikk' forstås som en underkategori av ekstern kritikk. Jeg har ikke møtt kategoriene praktisk og filosofisk i noen andre tekster i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven, men benytter dem i min analyse der det faller naturlig.

2.1.4 Livssynskritikk

Begrepet livssyn i sammenhengen religions- og livssynskritikk er her forstått som ikke-religiøse livssyn. Forfatter og samfunnsdebattant Sjur Jansen har en nyttig definisjon av livssyn i artikkelen *Hva er livssynskritikk og ateismekritikk?* Her skriver han at livssynskritikk er «[...] diskusjon og kritikk av ulike livssyns forestillingers sannhetsverdi; av livssyn som

begrep, kritikk av livssyns praksis, kritiske vurderinger av livssyns konsekvenser for individer, menneskeheten og/eller samfunnet» (Jansen, 2018). Her har han tatt utgangspunkt i wikipedia sin definisjon av religionskritikk og bytter ut religion med begrepet livssyn. Han gjør det tilsvarende med ateisme. Poenget her er med andre ord at religions-, livssyns- og ateismekritikk går ut på det samme. Det er kun objektet for kritikken som forandres.

Mens religionskritikk er et stort felt, er det vanskeligere å finne eksempler på livssyns- og ateismekritikk. Jeg vil her trekke frem to eksempler: Først en kort artikkel fra *Religion og livssyn* 3/2011 av Per Bjørnar Grande om livssynskritikk i skolen, og så boken *Ateismekritikk* (2013) av Erik Thorstensen.

Per Bjørnar Grande stiller i *Religion og livssyn* 2011 nr. 3 spørsmål ved livssynskritikken i skolen i Norge. Han skriver at selv om dette er uttalt eksplisitt ved siden av religionskritikk i læreplanene, har man i liten grad tradisjon for å faktisk sette ikke-religiøse livssyn under kritikk i skolen. Grande peker på at humanismen, som den vanligste representanten for ikke-religiøse livssyn, i stor grad er blitt presentert kun ved å vise til Human Etisk Forbund sin historie, og ikke problematisert noe videre. Han skriver at «Svært sjelden har ytringsfrihet eller forestillingen om mennesket som grunnleggende godt, vært gjenstand for kritikk, enten i undervisningen eller i lærebøkene» (Grande, 2011). Grande peker på at disse verdiene, som ofte assosieres med humanisme, ikke nødvendigvis er gode, men kan også brukes som legitimering av ekstreme ytringer. Et relevant eksempel fra vår samtid kan være nettrull som angriper islam med utgangspunkt i at de mener islam hindrer ytringsfrihet. Det paradoksale er at de som står bak disse ytringene ofte mangler kunnskap om både ytringsfrihet, humanisme og islam, men legitimerer sin rett til å synse rundt temaer de ikke har kunnskap rundt ved å vise til nettopp ytringsfriheten.

I det 21. århundre er den mest kjente religionskritikken anført av de såkalte nyateistene. Norsk akademisk ordbok definerer nyateisme som «intellektuell strømning som bygger på ateisme og legger stor vekt på å bekjempe religionens samfunnsmessige innflytelse» (NAOB, 2020). Erik Thorstensen presenterer i sin bok *Ateismekritikk* fra 2013 religionskritikken til nyateister som Richard Dawkins, Christopher Hitchens, Sam Harris og Michel Onfray. Dette er fire akademikere fra Vesten som har gjort seg kjent blant annet ved å kritisere religion ut fra sine fagfelt og en ateistisk virkelighetsforståelse. Også her er det først og fremst kristendommen

som får gjennomgå. Thorstensen tar blant annet for seg biologen Richard Dawkins som er kjent for boka *Gud: en vrangforestilling* fra 2006. Dawkins argumenterer her for at troen på Gud må anses som en vrangforestilling som fastholdes av de troende til tross for sterke motbevis. Dawkins oppsummerer boken med det han kaller fire «bevisstgjørende budskap»: 1) «Som ateist kan du være lykkelig, avbalansert, moralsk og intellektuelt realisert» 2) at Darwins utvalg og andre naturvitenskapelige teorier er overlegne kreasjonisme og intelligent design, 3) at ingen barn er religiøse, men oppdratt av religiøse foreldre, og til sist den ateistiske stolthet, 4) «Å være ateist er ikke noe å be om unnskyldning for. Tvert imot, det er noe å være stolt av» (Dawkins, 2006, s. 1-3).

I *Ateismekritikk* kritiserer Erik Thorstensen nyateister for å redusere religion (Thorstensen, 2013, s. 105). For det første gjør de ikke forskjell på ulike religioner, ulike retninger innen religionene eller ulike religiøse individer. Uten å problematisere hva religion er, så reduserer de religion til én størrelse, påpeker han. Dette mener Thorstensen er problematisk i seg selv. Nyateistene legger noen få religiøse sin forståelse av religionen til grunn, gjerne fundamentalistiske eller ekstreme former for religion, når de kritiserer religion generelt. For eksempel mener Dawkins at det er farligere å vokse opp i religiøse menigheter enn å bli utsatt for seksuelt overgrep.

For det andre mener Thorstensen at nyateistene ofte er naive vitenskapsoptimister som ikke tar «[...] inn over seg pseudovitenskapenes eller de sunne vitenskapenes bidrag til alle de store katastrofene, uhellene og krigene i det 20. århundre» (Thorstensen, 2013, s. 171). Han peker på at ny-ateistene ikke bare kritiserer religion, men deltar i en debatt om hvem beslutningstakere i politiske spørsmål bør lytte til, og presenterer seg selv som opptatt av å løse verdens problemer. Her representerer nyateistene fornuften, rasjonaliteten og det sanne, mens religion og verdibaserte politiske beslutninger står på den andre (Thorstensen, 2013, s. 171). *Ateismekritikk* er en kritisk bok om religionskritikk, men ikke dermed et forsvar for religion. Istedenfor kan den karakteriseres som en bok om livssynskritikk. Forfatteren tar ikke selv et tydelig standpunkt i livssynsspørsmålet, men stiller seg i en slags mellomposisjon der etterrettelighet og toleranse for ulike synsmåter er nøkkelord.

En kan på samme måte som i religionskritikken skille mellom intern og ekstern livssynskritikk. Også ikke-religiøse livssyn vil være preget av en debatt internt som en godt

kan forstå som intern livssynskritikk. Og de vil motta kritikk fra eksternt hold, for eksempel fra religiøst hold, en kritikk som kan forstås som ekstern livssynskritikk.

En representant for ikke-religiøst livssyn som Human Etisk Forbund vil nok møte både internt og ekstern livssynskritikk. Det er likevel ikke samme tradisjon for å skille mellom ulike typer livssynskritikk. Dette skyldes nok at livssyn er et nyere begrep, som assosieres med det moderne samfunnet.

2.1.5 Trosforsvar

I forbindelse med temaet religions- og livssynskritikk er temaet trosforsvar, eller religionsforsvar, aktuelt. I flere av lærebøkene jeg har analysert er trosforsvar fremstilt i tilknytning til religionskritikk, fordi trosforsvar kan være religionens «svar på» eller måte å møte intern og ekstern religionskritikk på.

Innenfor kristen teologi kalles trosforsvar for apologetikk (Elstad, 2020). Et sentralt spørsmål her er om Guds eksistens kan bevises. Trosforsvar kan rette seg mot intern og ekstern religionskritikk, og omfatter både praktisk og filosofisk kritikk. For eksempel kan en praktisk religionskritikk som at religioner har legitimert diskriminering og vold, forsvares ved å peke på at dette må regnes som misbruk av eller feiltolkning av religionens tekster, og derav ikke «rett» forståelse og utøvelse av religionen. Filosofisk kritikk representert for eksempel ved Karl Marx, kan forsvares ved å peke på at Marx reduserer religion «[...] til kun å være et uttrykk for menneskers måter å takle et urettferdig samfunn på» (Skottene, 2014, s. 30). Forsvarerne mener dette like gjerne kan forklares ved å vise til andre faktorer i samfunnet, som klasseskille.

I lærebøkene som utgjør mitt materiale varierer det hvorvidt religionenes forsvar mot kritikk er tematisert. Det kan ses i sammenheng med den måten bøkene er organisert på. Mens hoveddelen av bøkene er avsatt til lærestoff om kristendom, islam og buddhisme, blir religionskritikk plassert i filosofi og livssynsdelen (*Eksistens og I samme verden*) eller i innledningen (*Tro og tanke*).

2.2 Kontekst og diskurs

Religions- og livssynskritikk er et tema som angår religionens plass og rolle i samfunnet. Hvis vi ser det i lys av Formålsparagrafen (Opplæringslovens paragraf 1.1.) i norsk skole kan vi si

at religions- og livssynskritikk svarer på helt sentrale mål for skolens dannelsesprosjekt. For å forstå hvordan den enkelte læreboken forholder seg til samfunnskonteksten, er det nødvendig å se hvordan lærebøkene tematiserer dette forholdet. Her kommer diskursbegrepet inn. Diskurs betegner en samling av diskusjoner om for eksempel toleranse, ytringsfrihet eller religion (Bratberg, 2017). Diskurser om religion og livssyn kan foregå i media eller i Stortingsdebatter, og både lærebøker og religionsundervisning inngår i den samme diskursen. Diskurs går begge veier. Det er ikke bare én som taler; alle deltagerne bidrar. Det betyr for eksempel at en samtale om ytringsfrihet i klasserommet kan ses som en del av den pågående diskursen om ytringsfrihet i andre deler av samfunnet. Derfor er diskurs et nyttig begrep når en vil undersøke sammenhengen mellom skole og samfunn – og mellom samfunn og skole. I det følgende vil jeg først gjøre rede for hvordan jeg ser på lærebøkene i lys av en faglig diskurs hvor Læreplanen står sentralt. Deretter vil jeg se nærmere på hvordan skolebøker og undervisning kan ses i lys av større samfunnsdiskurser om verdier og danning.

2.2.1 Religions- og livssynskritikk i skolen (religion og etikk vg3)

Hva elevene skal lære i de ulike fagene i skolen er bestemt av de aktuelle læreplanene, som igjen må gjenspeile lovverk og formål for skolen. Den gjeldende læreplanen i religion og etikk for vg3 er Kunnskapsløftet (LK06). Dette er den første læreplanen i videregående skole som nevner religions- og livssynskritikk (Andreassen, 2016, s. 138).

Under hovedområdet "Religionskunnskap og religionskritikk" er læremålet om religions- og livssynskritikk formulert slik: «Eleven skal kunne gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK06). Dette er det eneste målet som eksplisitt tar for seg religions- og livssynskritikk, og det er nok i all hovedsak dette læremålet lærebokforfatterne ønsker å oppfylle når de har skrevet om religions- og livssynskritikk i bøkene.

Det er imidlertid flere læremål som implisitt kan handle om religions- og/eller livssynskritikk. Dette er læremål som på ulike måter omtaler religiøst mangfold og pluralitet, og som indirekte omhandler religionskritikk i den forstand at «ulike retninger og grupperinger er alltid et resultat av *intern* religionskritikk» (Andreassen, 2016, s. 137). Et eksempel er målet om at «eleven skal kunne drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring» (LK06). Andre

eksempler finner vi under hovedområdene kristendom, islam og en valgfri religion hvor en finner kompetansemålene om at «eleven skal kunne gjøre rede for ulike retninger i religionen» og «eleven skal kunne presentere to konfesjonelle utforminger av kristendommen i dag» (LK06). Videre skal elevene lære seg å drøfte ulike syn på kjønn og kjønnsroller, samt religionenes syn på andre religioner (LK06). Undervisningen kan også omfatte ikke-religiøse aktørers kritikk av religioners eller religiøse grupperingers syn på kjønnsroller.

Under hovedområdet "filosofi, etikk og livssynshumanisme" er det også en rekke kompetansemål som kan føre eleven(e) videre til mer religions- og livssynskritikk. Eksempelvis kan målet om at "eleven skal kunne presentere noen sentrale temaer i europeisk filosofihistorie fra antikken til i dag" lede til religionskritikken hos filosofer som Sigmund Freud eller Fredrich Nietscche. Målet om at "eleven skal kunne gjøre rede for og drøfte sentrale trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen" kan føre en til Human Etisk Forbund sin religionskritikk eller livssynskritikk av det humanistiske livssynet.

Det er også verdt å nevne at religionskritikk ikke er et emne elevene kun møter i religionstimene. I tillegg til at det på det jevne løftes frem i ulike medier og at elevene kanskje på fritiden møter emnet, er det et tema som dukker opp i mange av skolefagene. Ikke minst på videregående nivå. Her kan jeg som norsklærer vise til tekster som Arnulf Øverlands *Kristendommen – den tiende landeplage* (1933), som for mange norsklærere er del av den litterære kanon når en er kommet til mellomkrigstiden, eller Lars Saabye Christensen sin novelle *Grisen* fra 2004 hvor en barnetegning av en gris skaper konflikt mellom en muslimsk pasient og de ansatte på et norsk sykehus. Religionskritikk kan også komme opp i andre samfunnsfag, for eksempel en debatt rundt bruk av hodeplagg/heldekkende plagg i skolen eller i naturfagene hvor «[...] undervisning om evolusjon [vil] inneholde en implisitt kritikk av den kristne skapelsesberetningen, og slikt representere [...]» ekstern religionskritikk (Andreassen, 2010, s. 63-64). Dette illustrerer også at religion/livssyn og religions-/livssynskritikk er aktuelt i hverdagen og i samfunnet generelt. Det er ikke noe som kun diskuteres i religionstimene (Andreassen, 2010, s. 64).

2.2.2 Religions- og livssynskritikk i didaktikken

Siden jeg i denne oppgaven har fokus på hvordan religions- og livssynskritikk fremstilles i lærebøkene er det i tillegg til teori om begrepene og en oversikt over hva styringsdokumentene i skolen sier, relevant å trekke frem didaktisk litteratur om religions- og livssynskritikk i skolen. Didaktikk er den del av pedagogikken som handler om undervisning og læring. Det «[...] handler om den opplæringen, oppdragelsen og sosialiseringen som bør skje eller skjer i skolen [...]» (Imsen, 2016, s. 160). Et eksempel på et didaktisk spørsmål kan være: hvordan kan en lærer best undervise sine elever for at de skal nå målet om å kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk»? Her må læreren også ta stilling til elementer som metodikk, retorikk og hvilket lærestoff som er best egnet i arbeidet. Hva som er det rette valget vil variere alt ettersom innholdet, læreren og elevene.

I denne delen har jeg valgt å trekke frem Bengt-Ove Andreassen sine tekster «Religionskritikk som dannelse» fra boken *Dannelse i skole og lærerutdanning* (2010) og kapittelet om religionskritikk i hans bok *Religionsdidaktikk* (2016). I delen av analysen hvor jeg vurderer lærebøkens fremstilling av religions- og livssynskritikk vil jeg bruke dette som teoristoff.

Først er det viktig å understreke at religionsundervisningen i Norge har sterke føringer i opplæringsloven. Mens en i tidligere læreplaner skulle lære *av* og *fra* religioner, skal en i dagens religionsfag lære *om* religioner og livssyn¹⁶. Undervisningen skal ta hensyn til at befolkningen i dagens Norge tilhører ulike livssyn, og «[...] det er et mål å integrere alle elever i en felles religionsundervisning» (Andreassen, 2010, s.69). Dette målet er formulert i opplæringslovens paragraf 2-4, som sier blant annet at: «Undervisninga i kristendom, religion, livssyn og etikk skal presentere ulike verdsreligionar og livssyn på ein objektiv, kritisk og pluralistisk måte. Dei same pedagogiske prinsippa skal leggjast til grunn for undervisninga i dei ulike emna» (Opplæringsloven §2-4). Mens religionsfaget i norsk skole tidligere har hatt fokus på kristendomsopplæring, og dermed har vært preget av forkynning, skal den i dag

¹⁶ Det er verdt å nevne at denne påstanden diskuteres i religionsdidaktikken. Andreassen viser til Leganger-Krogstad 2008 som et eksempel på didaktikere som trekker frem argumenter for å også lære *av* og *fra* religion (Andreassen, 2010, s. 69).

bidra til fagkunnskap om ulike religioner og livssyn¹⁷. Denne rollen må læreren være bevisst også når temaet for undervisningen er kritikk av religion og livssyn.

Videre er et av målene med skolens oppdragelse og utdanning generelt å forme elevene i deres dannelse. Store norske leksikon definerer dannelse som «et begrep som beskriver formingen av menneskets personlighet, oppførsel og moral». I læreplanens generelle del reflekteres dette i et av hovedmålene for hele utdanningsløpet: «Opplæringa skal gi god allmenndannelse» (LK06b). Der heter det blant annet at dette er «den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (LK06b). Dette er igjen konkretisert i læreplanen for religion og etikk som definerer faget som «[...] både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag» og at faget skal bidra til «(g)jensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn [...]» (LK06).

Rundt 2010 ble dannelsesbegrepet kraftig debattert. En av de viktigste bidragsyterne var professor i statsvitenskap Bernt Hagtvedt, som argumenterte sterkt for å beholde ex.phil. som obligatorisk fag ved universitetene (Hagtvedt og Ognjenovic 2011). Hagtvedt skrev ut fra et tydelig humanistisk ståsted – og argumenterte for betydningen av kunnskap om klassisk filosofi, logikk og etiske begreper – kunnskap som ikke kommer av seg selv gjennom massekulturen, men som krever innsats og fordypning. Han argumenterte også sterkt imot "overfladisk nyttetenkning". Sett i lys av dannelsesbegrepets sentrale plass i norsk skole (jf. Læreplanens generelle del sitert over), fremstår denne debatten i seg selv som merkelig. Allikevel er det interessant å merke seg at det er en viss forskjell i bruken av dannelsesbegrepet her, som først og fremst kan forklares ut fra ulik kontekst. Mens Hagtvedt er opptatt av at universitetsutdannelsen skal gi noe mer enn teknisk dyktighet i et fag, men sosialisere studentene inn i en vestlig kunnskapstradisjon, er dannelsesbegrepet i skolens grunnlagsdokumenter innrettet mot unge mennesker "under dannelse" som skal oppdras i de "riktige verdiene" og lære det rådende virkelighetsbildet som det norske samfunnet er tuftet

¹⁷ Se for eksempel «Sekulariseringens velsignelser for religionsfaget» av John M. Hull i Kirke og Kultur 05-06/2003 (Volum 107)

på. Skolens 'dannelse' er derfor bredere og tydeligere knyttet til bestemte verdier, for eksempel verdiene nevnt eksplisitt i Formålsparagrafen.

I boken *Dannelse i skole og lærerutdanning* peker Bengt-Ove Andreassen på hvordan religionskritikk som emne er spesielt godt egnet til å nå skolens mål om dannelse. I motsetning til andre temaer, som kanskje kun krever at du skal kunne repetere eller presentere, så krever «[...] en faglig fundert og reflektert religionskritikk både fagkunnskap og anvendelse av fagkunnskap, samtidig som den utfordrer både elever og lærere i undervisningen ved å føre til en refleksjon over perspektiv på steder man ser fra» (Andreassen, 2010, s. 63). Han mener her at ens eget standpunkt, for eksempel ens eget livssyn og verdier, blir aktualisert. Dette fordi det i forbindelse med religionskritikk er avgjørende hvor kritikken rettes fra. I arbeidet med religionskritikk blir en derfor ekstra utfordret på sitt eget ståsted, og i å sette seg inn i andres. Samtidig krever religionskritikk solid fagkunnskap om for eksempel de ulike religionene. En god kritikk er basert på fagkunnskap, og ikke på syning og generalisering. Det samme gjelder for å forstå og stille seg kritisk til andres kritikk igjen. På denne måten kan en se temaet religions- og livssynskritikk som et tema med stort didaktisk potensialet i religionsfaget – da det i sin kompleksitet gir mulighet til å nå både konkrete og generelle mål. Det fordrer dog at læreren ikke bare forholder seg til skolens «vegger», men tar steget også ut i samfunnet.

2.2.3 Religions- og livssynskritikk i samfunnet

For at religionskritikk skal spille denne nøkkelrollen i dannelsen av elevene kreves det noe mer enn at de skal gjengi religionskritikken til noen utvalgte filosofer. Læreren må ta steget videre – fra skolen og ut i samfunnet. Andreassen mener elevene først og fremst må forstå hva religionskritikken betyr og «hva som er på spill – ved å utføre en religionskritikk» (Andreassen, 2010, s. 78). Det første punktet handler om å aktualisere temaet til elevenes egen samtid. I 2020 kunne for eksempel tv-serien *Homoterapi* vært aktuell¹⁸. Serien kritiserte

¹⁸ Homoterapi er en tv-serie fra VG-tv som ble publisert høsten 2019. Homoterapi, også kalt konverteringsterapi, kan forklares som en form for behandling hvor en som er homofil skal kureres for sin homofili. I tv-serien møter programleder Morten Hegseth mennesker som har opplevd slik terapi og menigheter/behandlere som tilbyr slik «behandling». Dette er en form for religionskritikk, fordi «behandlingen» er i regi av religiøse grupper. <https://www.vg.no/spesial/2019/homoterapi/>

enkelte religiøse aktørers tilbud om «behandling» (eks: sjelesorg) for homofile og var dermed et samtidig eksempel på religionskritikk. Det andre punktet viser til at hvordan en lærer presenterer og omtaler religionskritikk kan være kritikk i seg selv. For eksempel kan en lærer legge til grunn for et undervisningsopplegg i religions- og livssynskritikk at religion er et sosialt konstruert system og dermed stenge for religiøse fortolkningsrammer. Tilsvarende kan en lærebokforfatter legge til grunn et bestemt verdenssyn som vil farge fremstillingen, for eksempel at statskirkeordningen er den beste ordningen både for folk og samfunn (Andreassen, 2010, s. 78).

Her skiller Andreassen mellom et sekulært (ikke-religiøst) perspektiv og et sekularistisk (anti-religiøst) perspektiv. Et sekulært perspektiv fordrer en metodisk objektivitet til religion og livssyn. Læreren og læreboken skal ikke ta stilling til for eksempel hvorvidt teologi er «sannhet» eller hvorvidt religionens praksis er moralsk rett. Religion skal fremstilles på lik linje med andre kulturelle fenomener i samfunnsfagene. Et slikt perspektiv er i overensstemmelse med Opplæringsloven §2-4. Et sekularistisk perspektiv vil innebære at lærerens fremstilling av religion er påvirket av anti-religiøse holdninger. Et slikt perspektiv vil være like feil som en forkynnende måte å fremstille et livssyn på. I begge tilfeller dreier det seg om å fremme ett livssyn fremfor et annet. Her er det viktig at lærer (og lærebokforfattere) er bevisst at et anti-religiøst utgangspunkt ikke er mer «rett» enn et religiøst. Eksempelene viser også behovet for å se på lærebøker med et kritisk fortolkende blikk.

Et videre steg for å aktualisere og illustrere religions- og livssynskritikk kan være å peke på religionens rolle i konflikter i verden. Dette er på mange måter en videreføring av religionskritikken. Andreassen sier det kan hevdes «[...] at det å åpne for at religioner ikke bare er gode, bygger på en innbakt religionskritikk» (Andreassen, 2016, s. 142). Med dette mener Andreassen både situasjoner hvor religion brukes som motivasjon for eller legitimering av vold, som konflikten i Midtøsten eller ekstremistisk terror og ikke-voldelige politiske og sosiale konflikter som spørsmål om bruk av heldekkende plagg eller religionsundervisning i skolen¹⁹. Kanskje kan dette også bidra ytterligere til å aktualisere faget for elevene.

¹⁹ Dette kan også forstås som praktisk religionskritikk jf. kapittel 2.1.3.

Som lærer i videregående på åttende året er min erfaring at elevene har egne refleksjoner rundt samfunnsspørsmålene hvor religion kan sies å spille en rolle. Eksempelvis spørsmålene vist til ovenfor, saker i media og aktuelle tv-serier/filmer. Det er likevel opp til meg som lærer å vise elevene hvordan dette kan være relevant innenfor faget, og hvordan fagkunnskapen de kan tilegne seg gjennom faget kan gjøre at de ser samfunnsspørsmålene i et nytt lys. Med utgangspunkt i fagkunnskap, kritisk sans og evne til å nyansere unngår man bastante påstander basert på synsing eller tvilsomme kilder. Slik jeg forstår Andreassen er det denne koblingen mellom religionsfaget og elevenes samtid som gjør at det ligger et stort potensial i temaet religionskritikk for å nå skolens dannelses mål. Det er vel nettopp det å klare å sette en konkret sak, for eksempel spørsmålet om religiøs bekledding, inn i en større faglig diskurs som skiller et «udannet» og et «dannet» perspektiv? Om en elev etter å ha deltatt i undervisning om islam, som viser til et tolkningsmangfold og ulike måter å praktisere religion på, lærer å se hijab-debatten fra ulike vinkler og unngår bastante påstander uten faglig fundament, har han utviklet et mer (ut)dannet syn på et sammensatt samfunnsspørsmål.

Andreassen skriver at religionskritikken også kan øve elevene i å se religionene både innenfra og utenfra (Andreassen, 2010, s. 79), da en faglig fundert kritikk krever at en har oversikt over flere perspektiver. Å se ulike perspektiver i en tekst eller et utsagn er et viktig mål, og kan ses som et svar på Formålsparagrafens generelle dannelses mål. Læreplanens generelle del utdyper dette videre. Her heter det blant annet at «Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett» (LK06b, side 4). Dette kommer jeg tilbake til i sammenligningen.

3. Metode

For å undersøke hvordan religions- og livssynskritikk fremstilles i lærebøker i religion og etikk har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse av de delene av lærebøkene som tar for seg temaene religions- og/eller livssynskritikk.

I arbeid med tekster, for eksempel lærebøker, er det viktig å bestemme seg for hvilken måte en skal lese tekstene på. Johannessen, Tufte og Christoffersen skiller i *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* mellom ulike måter å lese tekst på. To av dem er bokstavelig

og fortolkende lesning: «Å lese data *bokstavelig* eller *ordrett* vil si at forskeren ser på teksten som et analyseobjekt i seg selv. Han kan være interessert i innhold, struktur, stil og layout» (Johannessen m.fl., 2010, s. 167). Videre definerer Johannessen m.fl. en fortolkende lesning slik: «En *fortolkende* lesning betyr at forskeren forsøker å vise hva han tror data betyr og representerer, eller hva han mener han kan slutte fra data» (2010, s. 167). Skillet mellom en beskrivende lese måte og en fortolkende innholdsanalyse er imidlertid ikke så klart når analyse materialet er læreboktekster og ikke samfunnsvitenskapelige 'data'. Mens 'data' er utdrag av virkeligheten, er en tekst allerede en språklig bearbeidelse av virkeligheten. Denne forskjellen mellom tekst og virkelighet skriver også Johannessen m.fl. om når de forklarer 'fortolkende lesning' som det å se bak ordene: «Når en forsker leser en utskrift fortolkende, er han ikke så opptatt av det som bokstavelig sies, men av det som ligger bak det som sies» (Johannessen m.fl., 2010, s. 168).

I min analyse av lærebøkernes fremstilling av religions- og livssynskritikk er begge disse lese måtene – både den beskrivende og den fortolkende – aktuelle. For det første er det interessant å se på teksten i seg selv og hvordan den er strukturert. For eksempel er dette aktuelt for å svare på forskningsspørsmålene om hvor i læreboka religions- og livssynskritikk er fremstilt og hvilke «undertemaer» som er løftet frem. Mens for å vurdere hvordan for eksempel valget av hvor i læreboka religions- og livssynskritikk er plassert påvirker fremstillingen, må jeg benytte en fortolkende lesning. Fortolkning har også vært relevant i forbindelse med illustrasjonene og bildene som står til teksten. Her har jeg benyttet en semiotisk tilnærming hvor jeg vurderer billedkontekst og billedmotiv i sammenheng (Rose 2016).

I analysen av bildematerialet er semiotisk analyse nyttig. Gillian Rose (2016) beskriver analysearbeidet som en trinnvis prosess som beveger seg fra bekrivelse til fortolkning av meningsinnholdet. Du starter med "det du ser" (signifier), uttrykket, for eksempel farger og former. Deretter analyserer du hva bildet forteller, altså "innholdet" (signified) eller meninger. (Rose, 2016). Her identifiserer du formene (om bildet viser en kvinne eller mann) og hva bildet forteller, altså budskapet (message). Dette er det fortolkende nivået, for eksempel å finne ut om bildet formidler et negativt kvinnesyn, som for eksempel et reklamebilde hvor mor koker mat og far leser avisen.

Den semiotiske analysemodellen kan også benyttes i analyse av tekster. Semiotikk betyr "lære om tegn", og skiller ikke mellom bilder, skrift og lay-out-messige elementer. Alt behandles som tegn, og tegn er 'meningsbærende enheter'. Semiotikk kan derfor være et nyttig hjelpemiddel i en analyse av lærebøker som blander bilder og tekst, og hvor tekstbokser og definisjoner gjør at deler av teksten får ekstra stor betydning. Overført på min analyse, vil det første skrittet i en semiotisk analyse være en beskrivelse av tekstene. Gjennom arbeidet med den beskrivende delen av analysen får man inngående kunnskap om materialet, i mitt tilfelle de tre lærebøkernes fremstilling av temaet religions- og livssynskritikk. Videre kan en i en sammenlignende undersøkelse danne seg et tydelig bilde av forskjellene mellom dem.

3.1 Beskrivende analyse

Johannesen m.fl. skriver om hvordan forskeren *før* han eller hun starter analysearbeidet må redusere mengden data (Johannesen m.fl., 2010, s. 163). Jeg startet derfor med å gjøre meg kjent med materialet. På den måten skaffet jeg meg en oversikt over bøkene og valgte da å avgrense materialet til de sidene hvor religions- og/eller livssynskritikk eksplisitt tas opp. Dette er de sidene i bøkene som har en overskrift eller underoverskrift som tar for seg religions- og/eller livssynskritikk. Ved en slik avgrensning inkluderes ikke deler av lærebøkene som kanskje indirekte tar for seg tematikken jeg skal se på. Eksempelvis tar kapitlene om de store verdensreligionene med splittelser innenfor religionen og noen steder presenteres teologiske debatter. Dette kunne vært tatt med, men er ikke inkludert med hensyn til oppgavens omfang. Jeg har likevel utvidet analysemateriale noe da jeg i analysearbeidet har sett at konteksten temaet religions- og livssynskritikk presenteres i varierer fra bok til bok. Dette synes jeg er verdt å se nærmere på og vurdere. Jeg har derfor i noen av bøkene inkludert andre deler av kapittelet hvor religions- og livssynskritikk er presentert. Dette kommer jeg tilbake til i analysen.

En måte å organisere materiale på er å bruke diagrammer og tabeller. Jeg har valgt å lage et analyseskjema som et arbeidsverktøy for meg selv. Analyseskjemaet gjorde det mulig å organisere materialet i lærebøkene etter noen gitte kriterier knyttet til tekstenes form og struktur. Jeg har delt inn analysen i ulike undertemaer, som «Hvor i boka finnes temaet» og

«Underoverskrifter/tekstbokser» i rader og tar for meg bøkene parallelt i kolonner. På den måten har jeg hatt oversikt over bøkens innhold parallelt. Skjemaet har vært svært viktig i mitt arbeid med å sammenligne lærebøkene.

Jeg utviklet skjemaet ved å lage en tabell hvor hver lærebok utgjorde hver sin vertikale kolonne og ulike spørsmål som kunne være relevante i analysen utgjorde horisontale rader. Dette var med på å operasjonalisere problemstillingen min, formulere forskningsspørsmålene, og komme i gang med den komparative analysen. Utover i arbeidet la jeg til en kolonne til hvor jeg sammenlignet fremstillingen i de ulike bøkene med et og et spørsmål av gangen. Dette kommer jeg tilbake til i sammenligningen.

3.2 Diskursanalyse

Et eksempel på fortolkende lesning av en tekst er diskursanalyse. Dette er en «samlebetegnelse for forskjellige språklig orienterte analysetilnærminger..... Ved diskursanalyse er det forholdet mellom språk og virkelighet som er det vesentlige. Diskurser er språklige systemer som former måten vi oppfatter virkeligheten på» (Johannessen m. fl., 2010, side 221) Overført på min oppgave betyr det at lærebøkene reflekterer diskurser i samfunnet, for eksempel debatter om ytringsfrihet og blasfemi. En læreboktekst kan påvirke hvordan en elev tenker om temaer i religionsfaget. I denne oppgaven er diskursbegrepet viktig når jeg analyserer lærebøkene i et didaktisk perspektiv. Med utgangspunkt i Formålsparagrafens dannelsesbegrep, slik det uttrykkes i bestemte verdier og mål, for eksempel i læreplanens generelle del velger jeg å se lærebøkene i lys av bestemte diskurser, for eksempel rundt toleranse, likestilling og vitenskapelig tenkemåte (Formålsparagrafen).

En må gå ut ifra at lærebokforfattere og forlag har gjort et utvalg av stoff og formulert seg slik de har fordi de tenker at de på denne måten hjelper eleven i å nå målene i faget og skolens dannelsesmål mer generelt. Det er likevel slik at en lærebok ikke vil tilsvare virkeligheten eller speile forfatterens verdimesige ståsted. En lærebok kan ikke skildre hvordan for eksempel to milliarder kristne praktiserer sin tro. Derfor vil læreboka i religion ofte måtte generalisere, forenkle og utelate store deler av kultus og teologi i enhver religion. Dette handler både om sidetallet i boken, som igjen henger sammen med timeantallet og læremålene

i faget. Teksten må videre tilpasses målgruppen. Det er stor forskjell på en lærebok for småtrinnet og videregående skole. Lærebøker er eksempel på en diskurs som former hvordan elever og andre «oppfatter virkeligheten». Samtidig vil en lærebok i RE også referere til en rekke samfunnsdiskurser om religions- og livssynsrelaterte tema.

Lærebokforfatterne står altså foran en rekke valg som vil prege fremstillingen.

Johannessen m. fl. viser til ulike typer diskursanalytiske perspektiver (Johannessen m.fl., 2010, s. 222). I min undersøkelse er det en kritisk diskursanalyse som er aktuelt, da denne «[...] er opptatt av at diskurser skaper vår forståelse av den sosiale verden» (Johannessen m.fl., 2010, s. 223). En lærebok kan bidra til å påvirke elevens bilde av virkeligheten, for eksempel hvordan muslimer feirer id. På den ene siden påvirker læreboken elevens bilde av id-feiringen og på den andre siden påvirker id-feiringen hvordan læreboken formidler feiringen til elevene. En kan tenke seg at om det i fremtiden skjer noen endringer i id-feiringen i Norge, så vil dette påvirke teksten om id-feiring i de norske lærebøkene. Et aktuelt eksempel på dette fra religionskritikken er hvordan karikaturstriden 2005 og 2006 har bidratt til å endre den religionskritiske diskursen i Vesten. Dette har igjen påvirket lærebøkernes tekst om religionskritikk. På denne måten er man i kritisk diskursanalyse «[...] opptatt av *intertekstualitet*, det vil si at tekster bygger på elementer og diskurser fra andre tekster» (Johannessen m.fl., 2010, s. 223). Intertekstualitet er derfor et sentralt element i enhver diskurs som gjør det mulig å skille den ene diskursen fra den andre, og å forstå hvordan et enkelt bidrag i en diskurs plasserer seg i den pågående debatten. I min sammenheng betyr det noe så konkret som at valg av autoriteter det refereres til, det være seg Luther eller Dawkins, kan fortelle om hvilket syn forfatterne legger vekt på og hvilke debatter han eller hun velger å overse.

3.3 Læreboka som sjanger

Å definere læreboksjangeren er ikke så lett, selv om de fleste vil ha et klart bilde av hva det er. Alle som har gått på skole har et forhold til læreboka. Njål Skrunes definerer i sin *Lærebokforskning* en lærebok som «[...] en elevbok som er skrevet med sikte på en regelmessig bruk i undervisningen, og som dekker vesentlige deler av mål og innhold i faget» (Skrunes, 2010, side 34). Læreboken er på mange måter en faglitterær tekst, men med en

rekke rammer som virker bestemmende på stoffet som presenteres som læreplan og lover som regulerer skole og undervisning.

I norsk skole er lærebøkene «[...] omgitt av et normativt rammeverk i lover, forskrifter, læreplaner og fagplaner bestemt av norsk skolepolitikk og skolefaglige tradisjoner» (Skrunes, 2010, side 16). Tidligere hadde man i Norge et eget system for godkjenning av lærebøkene i regi av undervisningsdepartementet, men dette ble opphevet ved en endring av Opplæringsloven i 2000 (Skrunes, 2010). I dag er det opp til hvert enkelt forlag å sikre det faglige innholdet, og dette, i tillegg til markedsmekanismer som pris og tilgjengelighet, legger føringer på den enkelte skole/lærers valg. Dette er årsaken til at man for eksempel har tre lærebøker i faget Religion og etikk vg3. De tre forlagene Aschehoug, Cappelen Damm og Gyldendal konkurrerer på det åpne lærebokmarkedet.

Opplæringsloven og læreplanene krever ikke at skolene eller lærerne skal bruke lærebøker, hverken på papir eller digitalt. Det er også som nevnt opp til den enkelte lærer hvilke læremidler han/hun ønsker å bruke i sin undervisning (Hatlebrekke, 2018). Hvilken status har da læreboka i dagens skole?

Njål Skrunes skriver at «Læreboka har alltid stått sentralt i undervisningen i skolen» (Skrunes, 2010, side 15). Selv om man for få år siden trodde at læreboka skulle miste sin posisjon til fordel for teknologiske nyvinninger, har den vist seg svært levedyktig. «[...] forskningsprosjektet ARK&APP (2013-2015) ved Universitetet i Oslo [...] viste at læreboken fremdeles står sterk i skolen. Av lærerne som var med i prosjektet, oppga 74 prosent av de som jobbet i grunnskolen at de hovedsakelig bruker papirbaserte læremidler. I videregående skole gjaldt dette 56 prosent av lærerne» (Gilje m.fl., 2016 i Andreassen, 2016, side 179-180).

På bakgrunn av dette kan en slå fast at læreboka fremdeles har en sentral plass i undervisningen i skolen. Dette er også mitt inntrykk som lærer i videregående skole.

I en lærebokanalyse kan en undersøke om, og eventuelt hvordan, bøkens fremstilling er påvirket av læreplandiskursen – rammene læreboken er skrevet i. Er fremstillingen i overensstemmelse med målsetningene for skoleslaget, være seg loven og/eller læreplanen? Er det faglige stoffet korrekt og «up to date» sammenlignet med forskningen på feltet? Og hvordan er stoffet fremstilt med hensyn til den pedagogiske situasjonen? Målgruppens alder

og timeantallet i faget vil påvirke hvordan kunnskapsstoffet fremstilles i tekstene. Fordi det er begrensninger på hva som kan inkluderes i lærebøkene, kan det være like viktig å se på hva som er utelatt i teksten, som det som er inkludert. Hvordan er i det hele tatt forenklingsoppgaven løst?

Det er videre relevant å stille spørsmål ved hvilke mål forfattere og forlag ønsker å oppnå med utformingen av bøkene, her delene om religions- og livssynskritikk. På grunn av oppgavens omfang, har jeg ikke kunnet gå i dialog med de som har skrevet og redigert lærebøkene. Jeg har likevel noen steder stilt spørsmål ved hva som er tenkt fra forfatterens/forlagets side i utforming av tekstene, og her benytter jeg altså fortolkende lese måte og diskursanalyse som metode.

4. Analysen av lærebøkene

I dette kapitlet analyserer jeg lærebøkene består av en deskriptiv og en vurderende analyse med utgangspunkt i forskningsspørsmålene (se 1.3 Forskningsspørsmål). I kapittel 5 foretar jeg en sammenlignende vurdering av lærebøkene. Sammenligningen bygger på den foregående analysen, og legger vekt på rammene – læreplan, og didaktiske vurderinger knyttet til dagsaktuelle spørsmål innen temaet religions- og livssynskritikk.

Det er nokså ulikt hvordan bøkene er strukturert. Både med hensyn til kapittelinnvidlingen, og når vi ser på hvilken layout boken har. Jeg vil derfor starte analysen av hver enkelt bok med en rask redegjørelse for hvordan bøkene som helhet er inndelt, og hvordan religions- og livssynskritikken er plassert. Deretter vil jeg med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine analysere fremstillingen av lærestoffet i en og en lærebok. Til sist analyserer jeg lærebøkene i klasseromskonteksten og ser på de tre bøkens behandling av temaet religions- og livssynskritikk ut fra didaktiske hensyn.

Jeg har valgt å ta for meg bøkene i alfabetisk rekkefølge etter bøkens tittel.

Bøkens tittel står i kursiv, mens kapitler og delkapitler står i anførselstegn.

4.1 Eksistens (Gyldendal)

Læreboken *Eksistens, religion, etikk, livssyn, filosofi* er skrevet av Camilla Fines Aronsen, Lene Bomann-Larsen og Henry Notaker. Den er utgitt på Gyldendal forlag i 2008. Utgaven jeg har brukt til analysen er på nynorsk.

Boken er delt inn i åtte kapitler. De ulike religionene buddhisme, kristendom og islam har fått hvert sitt kapittel. Det samme har temaene filosofi, etikk og humanisme. De to siste kapitlene er «Religionskunnskap» (kapittel 1) og «Religion og livssyn i Norge» (kapittel 8). I all hovedsak følger kapittelinnstillingen læreplanmålene i LK06. På læreverkets digitale ressurs ligger også kapitler om andre religioner som hinduisme og jødedom (Aronsen m.fl., 2008, s. 3).

Det står ikke noe i boken om hvilken forfatter som har skrevet hvilke deler av boken. Layoutmessig består teksten i *Eksistens* av flere elementer. Brødteksten er en sammenhengende tekst som følger underoverskrifter innen temaene i kapitlene. I en annen font har lærebokforfatterne satt inn avsnitt som forklarer ulike deler av hovedteksten nærmere, eller tar for seg begreper eller kontekster. Som et tredje tekstelement er det definisjoner i tekstbokser i marginen. Disse er i en tredje font. Teksten er illustrert med bilder og illustrasjoner. De fleste bildene har egen bildetekst.

Et eksempel er side 328 som er del av «Idehistoria til humanismen». Der tar hovedteksten for seg humanismen under renessansen og opplysningstiden, mens det midt på siden, i en annen font, blir redegjort for ordet humanist sin betydning i universitetsmiljøet på 1400-tallet. I marginen er det to bokser hvor den ene er en forklaring av begrepet renessansehumanistene og den andre siterer en setning fra den amerikanske selvstendighetserklæringen. Som illustrasjon til dette er det et lite tegnet bilde av Leonardo da Vinci (Aronsen m.fl., 2008, side 328).

4.1.1 Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?

Eksistens har ikke et eget kapittel om religions- og livssynskritikk, men religionskritikk er fremstilt som eget tema i kapittel 7 «Humanisme som livssyn». Kapitlet er på 29 sider og delt inn i syv deler:» Kva er eit livssyn», «Idehistoria til humanismen i korte trekk», «Grunntrekk ved livssynshumanisme», «Humanisme og naturalisme», «Religionskritikk», «Livssynsstriden i Noreg» og «Human Etisk Forbund». Til slutt i kapittel et er det to sider med oppgaver (Aronsen m.fl., 2008, s. 322-349).

Kapittelet er nok tenkt å ta for seg læreplanmålene som sier at eleven skal kunne «presentere hovedretninger innen norsk og internasjonal humanisme fra 1930-tallet til vår tid og diskutere likheter og ulikheter mellom de forskjellige retningene» og «gjøre rede for og drøfte sentrale trekk og dimensjoner ved livssynshumanismen» (LK06). Kapittelet forklarer for eksempel hva begrepet humanisme kan bety og viser til en arv fra antikken, via renessansen og opplysningstiden til dagens omfattende humanismebegrep illustrert gjennom FNs menneskerettigheter (Aronsen m.fl., 2008, s. 329). Videre skiller en mellom religiøs og sekulær humanisme og viser til virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk i livssynshumanisme. Her knyttes det opp mot naturalisme som del av et humanistisk livssyn.

4.1.2 Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?

Religionskritikk er tatt for seg som eget tema på sidene 342 og 343 i kapittel 7.

Etter en forklaring av hva religionskritikk er følger fire underoverskrifter: «Friedrich Nietzsche: «Gud er død!», «Eksistensialistisk religionskritikk», «Marxistisk religionskritikk» og «Psykoanalytisk religionskritikk». Etersom alt dette er på kun to sider, sier det seg at temaet er kortfattet og forenklet presentert.

Religionskritikk er forklart som «Det som samler ulike ikkje-religiøse livssyn [...]» (Aronsen m.fl., 2008, s. 342). Videre står det at religion er «[...] undertrykkjande og falsk. Mennesket må frigjere seg sjølv frå han» (Aronsen m.fl., 2008, side 342). Deretter følger et avsnitt for hver av underoverskriftene hvor det er formulert hvordan de ulike filosofene (Nietzsche, Sartre, Marx og Freud) kritiserte religion. Et eksempel er avsnittet under «Eksistensialistisk religionskritikk»:

For eksistensialisten Jean-Paul Sartre lever det religiøse mennesket i «vond tru». Å leve i vond (dårleg) tru vil seie å leve i sjølvbedrag. Det religiøse mennesket lurer seg sjølv til å tru at det finst ei høgare meining med tilværet, ein plan med livet og universet. Men slik er det ikkje. Tilværet er meiningslaust. Og først når vi innser dette, kan vi leve i samsvar med det vi eigentleg er, frie og fullt ut ansvarlege individ (Aronsen m.fl., 2008, s. 343).

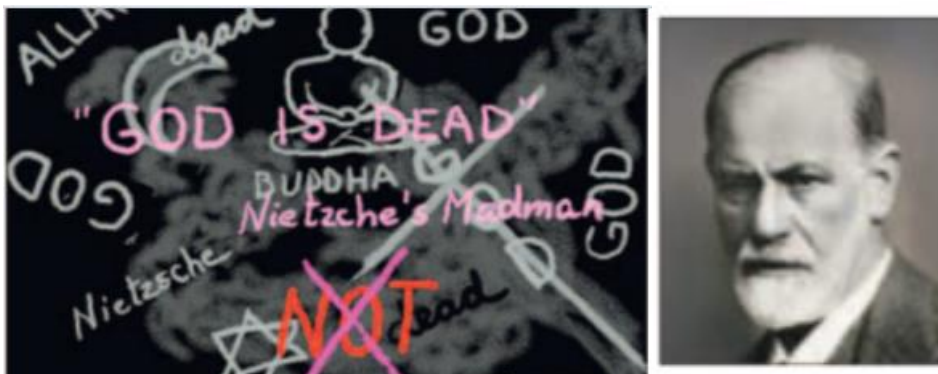
Etter dette avsnittet som presenterer livet som meningsløst, slippes tematikken. Poenget får dermed stå uimotsagt.

Det står ingenting om livssynskritikk eller trosforsvar på de neste sidene, og det nevnes heller ikke i andre deler av kapittelet. Ett unntak er en av oppgavene helt til slutt.

4.1.3 Hvilke bilder er brukt?

Over overskriften religionskritikk på side 342 er det én illustrasjon. Jeg forstår det som en tavle noen har skrevet og tegnet med farget kritt på. I grønt og rosa er det skrevet «Allah», «God», «God is dead», «Buddha», Nietzsche» og «Nietzsche's Madman». Det er også tegnet en person i lotusstilling, en halvmåne, et kors og en Davidstjerne. I rødt er det skrevet «NOT» med et kryss over. Bildet har ingen bildetekst, men ettersom det står over overskriften religionskritikk fungerer illustrasjonen som en slags innledning til sidene om religionskritikk.

På side 343 er det et lite portrettfoto av Sigmund Freud ved siden av avsnittet om psykoanalytisk religionskritikk. Det har bildeteksten «Sigmund Freud (1856-1939) austerrisk psykolog: grunnla den moderne psykoanalysen» (Aronsen m.fl., 2008, s. 343).



4.1.4 Hvilke oppgaver er laget til temaet?

I *Eksistens* følges hvert kapittel av to sider med oppgaver. Først er det en side med mange kortere spørsmål på ulike nivåer. På den andre siden er det større oppgaver til henholdsvis diskusjon og fordypning.

I oppgavene som følger kapittel 7 er det kun en av oppgavene som handler eksplisitt om religions- og/eller livssynskritikk. Oppgaven spør: «Sjå nærmare på menneskesynet i livssynshumanismen. Kan du tenkje deg om og på kva måtar religionskritikken kan vere ein livssynskritikk? Kan religionskritikken også rettast mot filosofi og vitskap?» (Aronsen m.fl., 2008, s. 351).

4.1.5 Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse

Generelt kan en si at temaet religions- og livssynskritikk har fått liten plass i *Eksistens*. At samtidig religionskritikk ikke er inkludert kan kanskje skyldes at *Eksistens*, som er utgitt for 12 år siden, ikke er kommet i noen redigert utgave. Dette skiller *Eksistens* fra de to andre lærebøkene.

I delen om religionskritikk er det kun ekstern religionskritikk som er nevnt eksplisitt, og det er kun de «gamle filosofene» som trekkes frem som eksempler. Noen av «de gamle» filosofene som trekkes frem som kritikere er omtalt tidligere i kapittelet. For eksempel er Sartre tidligere omtalt under eksistensialismen (Aronsen, 2008, s. 242-245). Kanskje kan dette være noe av grunnen til at fagstoffet om de ulike religionskritikkene er såpass kortfattet i delkapittelet om religionskritikk.

Selv om begrepet intern religionskritikk ikke nevnes spesifikt, trekkes kristen humanisme frem tidligere i kapittelet under overskriften «Profan og kristen humanisme». Her viser teksten for eksempel til Grundtvigs «Mennesket først, så kristen» og teksten sier at «Kristen humanisme har vore ei viktig drivkraft for reformer innanfor kristendommen» (Aronsen m. fl., 2008, s. 330). I forbindelse med teksten om livssynstriden står det i en annen font (en slags tekstboks) at det også fantes en radikal kristen bevegelse «[...] som la vekt på humanistiske ideal i kombinasjon med kristen tru» (Aronsen m.fl., 2008, s. 346). En skulle likevel tro det var plass til en setning på 342-343 som tydeliggjorde at religionskritikk ikke bare kommer fra ateistisk hold, men også har en plass innad i religionene, og at kristen humanisme kan være et eksempel på det.

Etter delkapittelet om religionskritikk følger delkapittelet «Livssynsstriden i Norge» (s. 344-347). Dette var en kulturkonflikt som nådde klimaks i mellomkrigstiden. Plasseringen viser at boken følger et kronologisk skjema. Her forteller lærebokteksten om konflikt mellom de konservativt kristne på den ene siden og fritenkere på den andre. Fritenkerne får her rollen som religionskritikere (kristendomskritikere). De presenteres med tilhørighet til marxistiske bevegelser og derav et ateistisk livssyn (Aronsen m. fl., 2008, s. 345-347). «Det radikale trekløveret» Krog, Hoel og Øverland trekkes frem som «[...] sentrale personar som kjempa mot kristendommen i alle former, både som statsreligion og som religion i og for seg» (Aronsen m.fl., 2008, s. 347). Ofte framheves Øverland sitt foredrag «Kristendommen, den tiende landeplage» og at han ble anmeldt for blasfemi av pastor Ole Hallesby i 1933 som klimakset i livssynsstriden.

På bakgrunn av det jeg har vist ovenfor, kan det være grunn til å peke på at delkapittelet om religionskritikk i *Eksistens* må forstås som del av en større sammenheng. Uten denne sammenhengen er fremstillingen svært kortfattet og kan gi et nokså smalt bilde av tematikken. Dette er paradoksalt når resten av kapittelet fremstår som fyldig med et høyt detaljnivå.

4.1.6 *Eksistens* i klasserommet

Som allerede påpekt, er fraværet av samtidige debatter problematisk. Selv om det kan hevdes at dagsaktuelle eksempler hører til religionslærerens didaktiske oppgaver, og at læreboken skal gi nødvendig kunnskapsbakgrunn, er det påfallende at læreboka ikke nevner profilerte religionskritikere i samtiden.

Rett før delkapittelet om religionskritikk finner vi et avsnitt om naturalisme som virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk. En skulle tro at en i delen om religionskritikk kunne vist tilbake til disse sidene om naturalismen og for eksempel nyateistenes religionskritikk.

Livssynskritikk som begrep er bare brukt en gang i hele *Eksistens*, og det er i oppgaven jeg viser til overfor. Om en klasse benytter seg av oppgavene i forbindelse med kapittelet vil denne oppgaven være viktig for å nå læremålet om å «vurdere ulike former for religions- og

livssynskritikk» (LK06), alternativt må læreren finne annet lærestoff enn læreboken i forbindelse med dette læremålet.

Et tema som er særlig aktuelt, er forholdet mellom religioner og ulike religioners svar på moderne utfordringer knyttet til kvinners sosiale posisjon, menneskerettighetene og religiøs og etnisk diskriminering. Dette er tema som hører til i kategorien 'praktisk religionskritikk' (se omtalen av *Tro og Tanke* under). Når denne læreboken ikke tar opp denne problematikken blir det opp til læreren å finne dagsaktuelle eksempler og knytte dem til temaer som *Eksistens* tar opp.

Om en lærer skal undervise om religions- og livssynskritikk som isolert tema med utgangspunkt i *Eksistens*, vil det være nødvendig å bruke mer lærestoff enn bare de to sidene om religionskritikk. Det samme gjelder selvfølgelig om en elev ønsker å studere emnet selv.

4.2 I samme verden (Cappelen Damm)

I samme verden er skrevet av Ole Andreas Kvamme, Eva Mila Lindhardt og Agnethe Steineger. Den nyeste utgaven er fra 2018. Dette er en redigering av tidligere utgaver. Boken er utgitt på Cappelen Damm. Det er Ole Andreas Kvamme som har skrevet stoffet om religions- og livssynskritikk (Kvamme m.fl., 2018, s. 3).

Læreboken er delt inn i ti kapitler og en tilleggsdel med blant annet en tekstsamling. Det er et innledningskapittel, et kapittel for hver av de fem store verdensreligionene (kap. 2-6), et kapittel om humanisme, et om filosofi, et om etikk og til slutt et kapittel med tittelen «Mangfold i vår tid».

Teksten i *I samme verden* er en brødtekst som er oppdelt ved bruk av overskrifter i rødt. Hver slik del er igjen delt inn med underoverskrifter og igjen i nye underoverskrifter. I marginen står fagbegreper i en annen font enn brødteksten.

I tillegg inneholder læreboken mange tekstbokser underveis i kapitlene. De er på oransje bakgrunn og med annen font enn brødteksten. Noen steder er det også tekstbokser i blått med oppgaver.

Teksten er illustrert med fotografier, bilder eller andre illustrasjoner. De fleste har en bildetekst.

Et eksempel er side 281. Øverst på siden er det to tekstbokser: en om «Hva er kritikk?» og en om «Livssynskritikk». Midt på siden står det en brødtekst med underoverskriften «Religionskritikk utenfra» i rødt, og under er underoverskriften «Feuerbach – Religion er en projisering av menneskets beste egenskaper». I marginen står begrepet projisering. Nederst på siden er en illustrasjon av hodet til en kvinne som ser på et lerret (Kvamme m.fl., 2018, side 281).

4.2.1 Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?

Temaet religions- og livssynskritikk er presentert i kapittel 8 «Filosofi». Dette er et stort kapittel på 38 sider som er delt inn i seks delkapitler: «Hva er filosofi?», «Noen europeiske filosofer fra antikken og nyere tid», «Kinesisk og indisk filosofi», «Temaer i europeisk filosofi», «Kjønn og kjønnsroller hos noen filosofer» og «Religions- og livssynskritikk». Til slutt i kapittelet er det en side med sammendrag, tidslinje og fordypningsoppgaver (Kvamme m.fl., 2018, side 249-287).

Kapittelet er nok ment å ta for seg læremålene om filosofi under «Filosofi, etikk og livssynshumanisme» (LK06). I kapittelet om humanisme tidligere i boken vises det til religionskritikk under stoffet om livssynshumanismens syn på religioner. Det er imidlertid kun kort omtalt med en setning: «[Et ikke-religiøst livssyn] innebærer religionskritikk i ulike former eller i alle fall en reservasjon mot religiøse tanker og forestillinger» (Kvamme m.fl., 2018, s. 245).

4.2.2 Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?

Delkapittelet om religions- og livssynskritikk er på seks sider og inneholder underoverskriftene «Religionskritikk utenfra», «Trosforsvar» og «Religionskritikk innenfra» (Kvamme m.fl., 2018, s. 280-285).

Disse sidene har også flere tekstbokser. På side 281 er det to tekstbokser: «Hva er kritikk?» og «Livssynskritikk». På side 283 er det en boks om fundamentalisme, på 284 en med overskriften «Religiøse tegn – to eksempler» og på 285 en som heter «Religionskritikk og humanisme».

Religions- og livssynskritikk starter med en kort innledning som viser tilbake til filosofien fra antikken og middelalderen som er presentert tidligere i kapittelet. Deretter peker den på moderne religionskritikk og innleder første underoverskrift: «Religionskritikk utenfra». Her presenteres fire ateistiske filosofer i ett avsnitt hver: Feuerbach, Marx, Freud og Richard Dawkins. De tre første presenteres nokså likt: det er først noen setninger om filosofen og så kort om hvordan de kritiserte religion for å være en fremmedgjøring og hvordan det å avskaffe eller fjerne religion kunne bidra til frigjøring av mennesket. Dawkins skiller seg noe fra de tre tidligere ved å være biolog og kritisere religion med utgangspunkt i et naturalistisk verdensbilde. Lærebokteksten sier at «Dawkins forstår religion kun som et produkt av den biologiske utviklingen. Han setter utviklingslæren opp mot en tro på en skapergud. Sist, men ikke minst mener Dawkins at religion er årsak til undertrykkelse og vold» (Kvamme m. fl., 2018, s. 282).

Neste underoverskrift «Trosforsvar» tar for seg ulike måter kristendommen har møtt den eksterne religionskritikken (presentert i forrige del). At det kun er kristendommen som trekkes frem, forsvares med at «Det er kristendommen i Vesten som lengst har blitt konfrontert med denne religionskritikken» (Kvamme m.fl., 2018, s. 283). Lærebokforfatterne trekker frem to kategorier svar kristne har møtt religionskritikk med: fundamentalisme og «religion som en form for livstolkning».

Fundamentalisme forstått som et svar på filosofisk religionskritikk blir knyttet til dagens USA, og forklart som «[...] vanlig blant mange amerikanske kristne, men slett ikke alle» (Kvamme m.fl., 2018, s. 283). Forfatterne skriver at fundamentalister forsøker å motbevise at religion er menneskeskapt, og at fundamentalister gjerne refererer til egne erfaringer som bevis. «Både religiøse tanker og Bibelen forsvares som urokkelige åpenbaringer, gjerne ord for ord» (Kvamme m.fl., 2018, side 283). Teksten trekker også frem kreasjonisme som forklaringsmodell på hvordan verden er blitt til, eksemplifisert gjennom intelligent design (ID).

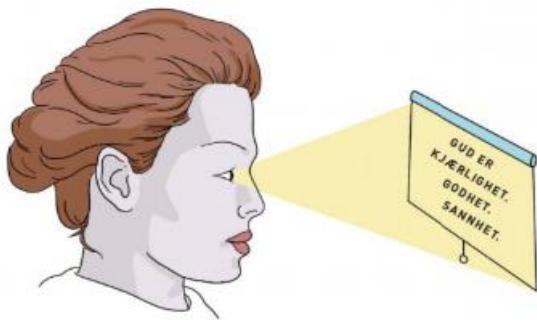
«Religion som en form for livstolkning» er overskriften for det som ifølge forfatterne kjennetegner ståstedet til «mange europeiske kristne og preger universitetsfaget teologi» (Kvamme m.fl., 2018, s. 283). Karakteristisk for dette ståstedet er at troen er forenlig med moderne verdier og at den aksepterer vitenskapelig forskning som kilde til kunnskap. «Her legges det vekt på at religionene verken kan eller skal konkurrere med naturvitenskapen» (Kvamme m.fl., 2018, s. 283). Religion og naturvitenskap forstås her som forskjellige kunnskapsområder, med ulike spørsmål, begrunnelser og metoder (Kvamme m.fl., 2018, s. 284). Dette er det standpunktet som mange i Den norske kirke vil kjenne seg igjen i. Bibelen forstås i hovedsak billedlig og historisk-kritisk metode og moderne hermeneutikk er en del av både teologiutdannelsen og preger bibelsynet til mange av medlemmene. Her er man mer opptatt av «tekstens ånd» og hva den kan si oss om moral og medmenneskelighet, enn å lese tekstene fundamentalistisk, altså bokstavelig.

Den tredje, og siste, underoverskrift «Religionskritikk innenfra» presenterer hvordan kritikk innad i religionene har ført til nye religioner og endring av praksis og holdning innenfor religionene. Her vises det til eksempler som Buddha og Jesus. Videre peker teksten på at religionskritikken utenfra har ført til debatt innad i religionene, og at «Trosforsvar kan bety å ta religionskritikk på alvor» (Kvamme m.fl., 2018, s. 284). At religionskritikken til for eksempel Dawkins kan ha rett i mye, «Men innenfra sett forstås slike kritikkverdige forhold som misbruk av religion, ikke argumenter mot religion i seg selv» (Kvamme m.fl., 2018, s. 284). Som eksempel viser lærebokforfatteren til hvordan kvinnesynet har endret seg i mange kirker på bakgrunn av ekstern kritikk. På denne måten har ekstern religionskritikk ført til en intern debatt som videre har ført til intern religionskritikk, som igjen har ført til endringer

innad i religionen. Her viser lærebokforfatterne hvordan ekstern religionskritikk, intern religionskritikk og trosforsvar kan virke sammen.

4.2.3 Hvilke bilder er brukt?

Til teksten om Feuerbach er det en illustrasjon med en kvinne som ser mot et lerret. Synet hennes er illustrert med en lyskegle mot lerretet. På lerretet står det i blokkbokstaver: «Gud er kjærlighet. Godhet. Sannhet» (Kvamme m.fl., 2018, s. 281). Illustrasjonen har ingen bildetekst, så den er åpen for tolkning. Jeg forstår denne tegningen som en illustrasjon av projisering, at kvinnen «projiserer» kjærlighet, godhet og sannhet ut fra seg og over til Gud.



Øverst på siden om religionskritikken til Marx, Freud og Dawkins, er det et fotografi av en reklameplakat på en buss. På reklameplakaten står det: “There’s probably no god. Now stop worrying and enjoy your life”. Bildeteksten sier: “The Atheist Bus Campaign i London. Kampanjen frontet en ikke-religiøs livsholdning ved å kjøpe reklameplass på byens busser» (Kvamme m.fl., 2018, s.282).



Ved siden av tekstboksen om fundamentalisme er et fotografi av mennesker som ber sammen utendørs. Bildeteksten sier: «Promise Keepers i USA setter bibeltroskap og heterofile familieverdier i sentrum. Her fra en markering med hundretusener av deltakere i Washington D. C.» Fotografiet gir leseren et visuelt eksempel på fundamentalisme.



Øverst på side 285 over teksten om religionskritikk innenfra er et maleri av Lukas Cranach den eldre. Han var en tysk maler som virket blant annet under reformasjonen (Tschudi-Madsen, 2019). I midten ser man Jesus, og på begge sider av ham er andre mennesker. En av dem er en kvinne med senket blick. Bildeteksten sier: «I alle religioner er det eksempler på religionskritikk innenfra. Et eksempel er Jesu kritikk av religiøs dømmesyke i møte med en kvinne som er grepet i ekteskapsbrudd (Johannesevangeliet 8,3-11), se s. 343. Lukas Cranach

den eldre (1472-1553)» (Kvamme m.fl., 2018, s. 285). Maleriet fungerer her som et eksempel på religionskritikk innenfra.



4.2.4 Hvilke oppgaver er laget til temaet?

Nederst i høyre marg på side 285 er det en tekstboks med tre oppgaver. To av dem er repetisjonsoppgaver hvor elevene kan søkelese seg frem til svaret, mens oppgave tre er en diskusjonsoppgave som spør: «Til diskusjon: Hva taler for og mot at det ikke finnes en gud?» (Kvamme m.fl., 2018, s. 285).

Blant de ni fordypningsoppgavene på slutten av kapittelet er det en som eksplisitt tar for seg religions- og livssynskritikk. Dette er oppgave 9: «Det er for lite religions- og livssynskritikk i dag. Samtal om denne påstanden» (Kvamme m.fl., 2018, s. 287).

Som jeg nevnte har *I samme verden* helt bakerst i boka en tekstsamling hvor det er utdrag av tekster fra hver av verdensreligionene og fra humanisme. Her er imidlertid også utdrag fra tre tekster under overskriften religionskritikk. To av tekstene er utdrag fra Vemund Blomkvist sin bok *Tenk selv! Religionskritikk og humanisme fra Konfutse til Carl Sagan* fra 1985: «Religion som illusjon» av Freud og «Religion som folkets opium» av Karl Marx (Kvamme m.fl., 2018, s.356-357). Disse tekstene er en utvidelse av det som sto om henholdsvis Freud og Marx sin

religionskritikk tidligere. Den tredje teksten er «Penger og frelse» av Sallie McFargue. Hun er «[...] en protestantisk teolog fra USA som har arbeidet mye med det religiøse bildespråket [...]» (Kvamme m.fl., 2018, s.357). I «Penger og frelse» viser hun til Bibelens gjentatte fokus på penger, som i Markus 10, 25: «[...] at den rike mannen som vil komme inn i Guds rike, er som en kamel som forsøker å komme gjennom et nåløye» (Kvamme m.fl., 2018, s.357). McFargue mener at frelse må forstås kollektivt, og at det derfor er kirkens ansvar å bidra til bærekraftig utvikling og rettferdig fordeling. Teksten er et eksempel på intern religionskritikk, her rettet mot fundamentalisme og for kirkens globale ansvar i miljø og fordelingskamp.

Hver av de tre tekstene følges av to-tre oppgaver. Først en til to oppgaver med reproduksjon av innholdet i teksten, og så en oppgave som etterspør refleksjon og sammenligning.

4.2.5 Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse

Religions- og livssynskritikk er nokså grundig presentert i *I samme verden*. Fremstillingen får frem mangfoldet i religionskritikk, at det kan være forankret både utenfor og innenfor religion – både i form av tekst, bilder og oppgaver.

I tillegg til hovedteksten er det tekstbokser som bryter opp brødteksten. Tekstboksen «Hva er kritikk?» forklarer forskjellen på den dagligdagse bruken av begrepet kritikk og den filosofiske. Boksen «livssynskritikk» forklarer at «Også ikke-religiøse livssyn kan gjøres til gjenstand for kritikk» (Kvamme, 2018, s. 281) og viser til noen korte eksempler, men avslutter med at «[...] i vår nære fortid og i dag er det religionskritikken som får størst oppmerksomhet. Det er den vi skal konsentrere oss om her» (Kvamme, 2018, side 281).

På side 283 er det i tilknytning til avsnittene om fundamentalisme en egen tekstboks som forklarer begrepet, og på side 284 viser tekstboksen til eksempler på religiøse tegn. Disse tekstboksene forklarer og utvider altså innholdet om trosforsvar.

Den siste tekstboksen på side 285 er «Religionskritikk og humanisme». Her heter det at «Religionskritikk i moderne tid kan ses i sammenheng med humanismens utvikling» og at «Disse formene for kritikk [ateistisk og intern] er synlig blant annet innenfor livssynshumanisme og kristen humanisme» (Kvamme, 2018, s. 285).

Tekstboksen om livssynskritikk forklarer hvorfor dette får så liten plass i boken. Jeg mener likevel at en slik forklaring ikke veier opp for mangelen på stoff om emnet, når læremålet om religions- og livssynskritikk nettopp tilsier at eleven skal kunne gjøre rede for og vurdere begge typer kritikk.²⁰

Tekstboksen «Religionskritikk og humanisme» kan ses som en forklaring på hvorfor lærebokforfatterne har valgt å inkludere religions- og livssynskritikk i delen om filosofi – da filosofikapittelet i stor grad tar for seg fremveksten av moderne humanisme fra Sokrates til Simone de Beauvoir.

At religionskritikk har fått en egen plass også i tilleggsdelen til slutt i boken styrker inntrykket av at religionskritikk blir grundig presentert i dette læreverket. Dette tillegget skiller *I samme verden* fra de andre læreverkene. At det også her er flere oppgaver til hver av de tre tekstene gjør at det samlet sett er mange oppgaver opp mot temaet religions- og livssynskritikk.

4.2.6 *I samme verden* i klasserommet

Med *I samme verden* sin presentasjon av religions- og livssynskritikk vil en lærer ha et godt utgangspunkt for å undervise i tematikken. Her er mye informasjon og mange oppgaver – både repetisjonsoppgaver og oppgaver som krever anvendelse av fagkunnskap.

Det er imidlertid et noe snevert fokus på kristendom. For eksempel er begge eksemplene på trosforsvar hentet herfra. Nå er det opp til læreren å finne eksempler fra ikke-kristne religioner.

Det mangler også eksempler på praktisk religionskritikk i større grad. Dette er ikke nevnt eksplisitt i teksten, men implisitt i en setning under presentasjonen av Dawkins sin religionskritikk: «[Dawkins mener] religion er årsak til vold og undertrykkelse» (Kvamme, 2018, s. 282). På bakgrunn av dette er kritikken om fraværet av problematisering rundt

²⁰ Eleven skal kunne gjøre rede for og vurdere ulike typer religions- og livssynskritikk (LK06).

kvinnerens sosiale posisjon, menneskerettighetene og religiøs og etnisk diskriminering, slik jeg presenterte i siste avsnitt i del 4.1.6, like relevant opp mot *I samme verden* som *Eksistens*.

Alt i alt skiller *I samme verden* seg likevel fra de andre lærebøkene fremstilling - både i antall sider og i bredden temaet er gjennomgått.

4.3 Tro og tanke (Aschehoug)

Tro og tanke – religion og etikk for den videregående skolen, er skrevet av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor. Den er utgitt på Aschehoug forlag i 2014. Del 1, hvor religions- og livssynskritikk er presentert, er skrevet av Harald Skottene (Heine m.fl. 2014, side 7)²¹.

Boken er delt i fire større deler som samsvarer med de fire hovedområdene i læreplanen i religion og etikk. Hver del er igjen delt inn i kapitler.

Teksten i *Tro og tanke* er i hovedsak en tradisjonell læreboktekst, hvor hvert kapittel er delt opp av underoverskrifter. I margen er fremmedord og faguttrykk forklart. I tillegg til hovedteksten er det mange tekstbokser med annen bakgrunnsfarge og annen font og skriftstørrelse. I noen av disse boksene er det også oppgaver.

Teksten er også illustrert med fotografier og illustrasjoner. De fleste bildene har bildetekst i margen som forklarer bildet.

4.3.1 Hvor i læreboka er temaet religions- og livssynskritikk (eksplisitt) fremstilt?

Religions- og livssynskritikk er fremstilt i del 1 «Religionskunnskap og religionskritikk», i kapittel 3 «Mer eller mindre religion». Kapittel 3 er igjen delt i tre: «Religion i tilbakegang», «Religion i framgang» og «Religionens betydning i dag» (Skottene, 2014, s. 26-37).

Religions- og livssynskritikken er presentert under overskriften «Religion i tilbakegang» på side 27-29. Det innledende avsnittet forteller om hvordan kristendommen gjennom historien er blitt svekket og kirken har tapt innflytelse: «I middelalderens Europa var kirken den

²¹ Jeg viser derfor heretter til Skottene når jeg siterer eller henviser til innholdet i sidene om religions- og livssynskritikk i *Tro og tanke*.

mektigste institusjonen i samfunnet». Med modernisering, som for alvor satte inn fra slutten av 1700-tallet, ble denne posisjonen svekket» (Skottene, 2014, s. 26). Deretter følger en lenger utdyping av temaet i tre deler: «Sekularisering», «Religionskritikk» og «Religionsforsvar».

Videre i kapittelet følger et slags motsvar til fortellingen om sekularisering og religionens tap av makt: Under overskriften «Religion i framgang» finner vi «Resakralisering», «Individualisering av religionen», «Religiøs søking i vår tid» og til slutt en del som heter «Religionens betydning i dag» (Skottene, 2014, s. 30-37). Jeg kommer nærmere inn på dette i innholdsanalysen (se 4.3.6 *Tro og Tanke* i klasserommet).

4.3.2 Hvilke «undertemaer» er løftet frem i lærebokteksten om religions- og livssynskritikk?

Delen om religionskritikk innledes med en henvisning til sekulariseringen, og presenteres dermed som et ledd i sekulariseringsprosessen: «Den moderne religionskritikken kan [...] ses som et *utslag* av sekulariseringen, men også som en *årsak* til den» (Skottene, 2014, s. 27).

Videre skiller lærebokforfatteren mellom to typer religionskritikk: «Den filosofiske religionskritikken angriper religionenes innhold og vil avskaffe den, mens den praktiske religionskritikken går ut mot negative sider ved måten religionene fungerer på» (Skottene, 2014, s. 27).

Eksemplene på filosofisk religionskritikk er fra Ludwig Feuerbach, Karl Marx og Sigmund Freud. Disse har til felles at de ser religion som fremmedgjørende og usunn innbilning som menneskene bør frigjøres fra. Ifølge Skottene har filosofene sett det som sin oppgave «å avsløre at det ikke står noen gud bak religionene, og at det kan gis naturlige forklaringer på at de finnes» (Skottene, 2014, s. 27).

Eksemplene på den praktiske religionskritikken er en mer generell kritikk av historiske hendelser eller praksiser hvor religion har spilt en avgjørende rolle som legitimerer eller agitator. Læreboka peker for eksempel på heksebrenning, korstog, ekstremisme, kastesystem og undertrykking av homofile (Skottene, 2014, s. 27-28). Her hevdes det at religionskritikken

har stor betydning. På den ene siden kan den føre til at mennesker tar avstand fra religion, men den kan også føre til at religionene tar et oppgjør med problematiske praksiser: «Det er mulig at kritikken i noen grad har ført til at religionene har mistet oppslutning, men en viktigere effekt er antagelig at religionene har endret sin egen praksis på en del områder» (Skottene, 2014, s. 28). Her spiller teksten videre til neste tema: religionsforsvar. «At religionene slik endrer sin egen praksis, kan tolkes som et forsvar av religionene» (Skottene, 2014, s. 29).

I tilknytning til hovedteksten om religionskritikk finnes det en tekstboks med tittelen nyateismen. Nyateisme forklares med at det de siste par tiårene har vokst frem en ny type religionskritikk i Europa og USA, og at den er både praktisk og filosofisk rettet (Skottene, 2014, s. 28). Ifølge Skottene hevder nyateistene ikke bare at religionene tar feil, men at de også «er farlige fordi de fører til vold, mishandling og hjernevasking» (Skottene, 2014, s. 28). Her vises det til forfattere som Richard Dawkins, Sam Harris og Christopher Hitchens.

Nyateisme beskrives videre som et livssyn som fremhever naturvitenskapen som «den avgjørende kilden til sann kunnskap om virkeligheten» (Skottene, 2014, s. 28). Tekstboksen nevner også hvordan religion/religiøse har møtt nyateismens religionskritikk og kritisert nyateismen. På den måten inneholder denne tekstboksen en implisitt kritikk av nyateismen som livssyn. Det heter blant annet at «Forsvarerne av religion påpeker at naturvitenskapen bare kan forholde seg til det som kan veies og måles, og det kan nettopp ikke Gud. De mener nyateistene dermed innsnevrer muligheten for å oppdage hele virkeligheten, [...]» (Skottene, 2014, s. 28). Dette spilles det videre på i delen om religionsforsvar ved at forsvarerne kritiserer religionskritikerne for reduksjonisme (Skottene, 2014, s. 30). Begrepet livssynskritikk er likevel ikke brukt i lærebokteksten.

4.3.3 Hvilke bilder er brukt?

I fagstoffet om religions- og livssynskritikk er det to fotografier. I tekstboksen om nyateisme er det et fotografi av Richard Dawkins og to damer foran en «Londonbuss» med en stor reklameplakat som inneholder teksten: «There's probably no god. Now stop worrying and

enjoy your life.» Bildeteksten til fotografiet sier: «Nyateisten Richard Dawkins på tur med noen av sine medarbeidere med en religionskritisk kampanje» (Skottene, 2014, s. 28).



Øverst på side 29, rett før de siste setningene om religionskritikk, er det et fotografi som viser kvinner som sitter på bakken. Det ser ut som de deltar i en demonstrasjon, for flere kvinner holder opp plakater. Kvinnen i forgrunnen holder en plakat hvor det står «Cast out caste.» Bildeteksten sier: «167 millioner kasteløse i India lever under vanskelige kår. Selv kaller de seg daliter – de undertrykte» (Skottene, 2014, s. 29). Denne bildeteksten (som forklarer bildet) fungerer dermed som en implisitt kritikk av hinduismen – som ikke utdypes i brødteksten.



4.3.4 Hvilke oppgaver er laget til temaet?

Sidene om religionskritikk inneholder ingen oppgaver, men på slutten av kapittel 1 er det fem arbeidsoppgaver. To av disse handler eksplisitt om religionskritikk. Oppgave 1 lyder «Skriv ned det du mener er de tre viktigste argumentene religionskritikere bruker mot religionen. Drøft disse argumentene ved å vurdere dem opp mot hva forsvarerne av religionen svarer på kritikken. Hvem synes du har de beste argumentene?» (Skottene, 2014, s 37). Oppgave 2: «Drøft påstanden: «Religionskritikk kan være både noe positivt og noe negativt for religionene»» (Skottene, 2014, s. 37). Sammenlignet med spesielt *I samme verden* inneholder *Tro og tanke* få oppgaver til temaet.

4.3.5 Redaksjonelle valg – oppsummering av beskrivende analyse

I *Tro og tanke* er både «de gamle» og mer moderne religionskritikere presentert. Presentasjonen skiller seg fra de andre ved å skille mellom filosofisk og praktisk religionskritikk. I presentasjonene av religionskritikk i de to andre bøkene kommer ikke denne praktiske kritikken frem i særlig grad.

Som jeg skrev over er ikke livssynskritikk nevnt eksplisitt, men kan leses inn i religionenes kritikk av nyateistene. I forbindelse med å oppfylle læremålet om religions- og livssynskritikk kan det være negativt at begrepet livssynskritikk ikke er brukt. Nå blir det opp til læreren å vise denne sammenhengen, eller finne andre eksempler på livssynskritikk.

Intern religionskritikk er ikke nevnt i det hele tatt. Dermed fremstår religion som en mer lukket størrelse – som kan kritiseres, men hvor de store forandringene, som slutt på heksejakt i Europa eller enkebrenning i India på 1600tallet, skjer etter ytre press.

Det er også relevant i en oppsummering av de redaksjonelle valgene i *Tro og tanke* sin fremstilling av religions- og livssynskritikk å peke på at delen om religionskritikk blir etterfulgt av delen «Religionsforsvar» (s. 29). Selv om religionskritikk og religionsforsvar blir presentert under ulike overskrifter kommer sammenhengen mellom kritikk og forsvar godt fram. For eksempel ved at teksten under «Religionsforsvar» fortsetter å peke på skillet mellom praktisk og filosofisk kritikk. Selv om teksten benytter det nøytrale begrepet

«religionene» i redegjørelsen om hvordan kritikken blir møtt, er eksemplene i all hovedsak tatt fra en kristen kontekst. Jeg forstår likevel begrepsbruken «religionene» som at lærebokforfatteren mener dette er tendenser som kan gjelde innen flere religioner²². Det er også verdt å gjenta at fotografiet som står til denne teksten avbilder indiske kvinner, noe som kan bidra til å understreke at kritikk og forsvar er aktuelt også i østlige religioner.

Det er også andre kapitler og delkapitler i *Tro og tanke* som med fordel kan brukes for å utvide det som står om religions- og livssynskritikk på side 27 til 29. Et eksempel er kapittel 4 «Religionene i samfunnet» (s. 38-48). Her problematiseres for eksempel religioner og livssyns rolle i konflikter – både i samfunnet og i familien – hvordan religion kan bidra til dialog, ulike organiseringer av forholdet mellom religion og stat og problemstillinger rundt religionsfrihet og ytringsfrihet. Altså er det, bare i dette kapitlet, mange problemstillinger som angår religions- og livssynskritikk. Som jeg pekte på i kapittel 2.2.3 kan det også være aktuelt å se konfliktperspektivet som en forlengelse av religions- og livssynskritikk.

Oppsummert kan en si at ekstern religionskritikk blir grundig presentert i *Tro og tanke*, og at skillet mellom praktisk og filosofisk kritikk ser ut til å tydeliggjøre mangfoldet i den eksterne kritikken. Det er dog negativt at livssynskritikk ikke tas opp eksplisitt og at intern kritikk ikke nevnes. Uten dette kommer ikke sammenhengen mellom ekstern kritikk, intern kritikk og religionsforsvar frem.

4.3.6 Tro og Tanke i klasserommet

Med utgangspunkt i *Tro og tanke* sin presentasjon av religions- og livssynskritikk har læreren og elevene et nokså godt utgangspunkt for å arbeide med tematikken. At teksten skiller mellom praktisk og filosofisk kritikk kan kanskje vise tydeligere for lesere av teksten at den eksterne kritikken er mangfoldig, og kanskje er den praktiske religionskritikken lettere å forstå for elever på vgs. Dette kan kanskje fungere som en knagg å henge kunnskapen om den filosofiske kritikken på.

²² Eksempel fra lærebokteksten: «De som tar religionene i forsvar, mener derfor at religionene ikke bare har bidratt til vold og undertrykking, men også til vern om de svake, og kulturell framgang og vekst» (Skottene, 2014, s. 29).

Som vist over nevnes ikke livssynskritikk eksplisitt og intern kritikk nevnes ikke i det hele tatt. Det blir opp til læreren å fylle på fagstoffet i læreboken. Her er det mulig å bruke andre deler av lærestoffet i *Tro og tanke*, for eksempel der det står om ulike retninger i religionene eller om ulike måter å tolke tekster²³.

At religions- og livssynskritikk presenteres i en innledningsdel kan medføre at disse begrepene introduseres i undervisningen tidlig i skoleåret. *Tro og tanke* skiller seg fra de to andre læreverkene ved å plassere kritikken i en slik innledningsdel, istedenfor i livssynsdelen mot slutten av boken. Selv om det er opp til læreren å lage en årsplan, er det mye som tyder på at lærebøkene har stor påvirkning på undervisningen (se del 5.2.1). Didaktisk kan det være både fordeler og bakdeler med å arbeide med religions- og livssynskritikk tidlig i året, noe jeg drøfter nærmere i del 5.1.1 og 5.3. Jeg vil likevel her poengtere at slik religions- og livssynskritikk er presentert her, som del av et spørsmål om hvorvidt det er «Mer eller mindre religion» i dagens samfunn, er det med på å aktualisere religionens rolle i samfunnet. Jeg mener at temaer som nyateisme på den ene siden, og holismen på den andre, kan bidra til å aktualisere religion og livssyn som tema for elevene – noe som kan bidra til å motivere dem til å «gyve løs» på faget. Dette tror jeg kan være en fordel med *Tro og tanke* sin organisering.

5. Sammenligning og vurdering

Sammenligning er ikke bare en metode, men en grunnleggende kognitiv strategi og "en sentral og uunngåelig del av det vitenskapelige arbeid", skriver Michael Staussberg (2006, s.29).

5.1 Sammenligning

Det er mange hensyn å ta når et forlag skal gi ut en lærebok. For eksempel må den forholde seg til styringsdokumenter som loven og læreplanene i fagene. I tillegg må en forsøke å tilpasse stoffet til en gitt målgruppe. Innenfor disse rammene er det mange valg som forlaget

²³ For eksempel er det et eget kapittel om ulike kirkesamfunn (kapittel 14, side 223 – 242) som presenterer det særegne ved teologi, ritualer og estetikk ved den romersk-katolske kirke, den lutherske kirken og pinsemenigheten (Skottene, 2014, side 223-242).

og lærebokforfatterne må ta. Valgene får betydning for hvordan læreboken leses og forstås. Noen av disse valgene reflekterer forfatterens samtidskontekst og hvordan lærebokforfatterne forstår samfunn, deres holdninger til faglige spørsmål, deres interesser og verdier²⁴. I det videre vil jeg med utgangspunkt i de funnene jeg har gjort i analysen sammenligne de tre lærebøkene fremstilling av religions- og livssynkritikk. Jeg vil strukturere sammenligningen etter vurderingsspørsmålene formulert i kapittel 1.3.

5.1.1 Hvordan påvirker konteksten fremstillingen?

De tre lærebøkene fremstiller temaet religions- og/eller livssynkritikk i tre ulike kontekster: i kapitlet om humanisme (*Eksistens*), filosofi (*I samme verden*) og i et eget kapittel kalt «Mer eller mindre religion» (*Tro og tanke*). Hvordan påvirker plasseringen fremstillingen av temaet?

Konteksten et tema presenteres i påvirker leserens assosiasjoner og hvilken tilhørighet de «gir» temaet. Kanskje kan en dermed si at en leser av *Eksistens* vil assosiere religionskritikk med humanisme og plassere det i en humanistisk tradisjon, mens en leser av *I samme verden* vil assosiere det med og plassere det i filosofien.

Hverken tilhørighet til humanismen eller filosofien er feil. Det er grunn til å fremheve at (ekstern) religionskritikk i stor grad følger humanismen gjennom historien. På denne måten kan en legitimere *Eksistens* sin fremstilling i kapitlet om humanisme. Likeledes *I samme verden* sin fremstilling i kapitlet om filosofi, da filosofien som trekkes frem i stor grad handler om fremveksten av moderne vitenskap og kritisk tenkning.

Det negative med en slik assosiasjon mellom religions- og livssynskritikk og humanisme/filosofi kan være at det setter en intern religionskritikk i skyggen av den eksterne. Selv om intern religionskritikk også kan sies å ha vokst frem for eksempel innenfor kristen humanisme, er det den eksterne religionskritikken som karakteriserer den ikke-religiøse humanismen. Human Etisk Forbund i Norge er et eksempel på sammenfallet mellom disse to.

²⁴ Dette er noe av det som undersøkes i lærebokforskningen som analyserer bøkene underliggende verdier og holdningspreferanser (Skrunes, 2010, side 83).

På denne måten kan fremstillingen av religionskritikk som del av humanisme/filosofi være med på å fremheve ekstern kritikk som religionskritikk.

En annen forskjell mellom å inkludere religions- og livssynskritikk i kapittelet om filosofi/humanisme og å gi det en egen del i innledningskapittelet kan være statusen temaet får. Er det kun et undertema, eller er det så viktig at det fortjener «sin egen plass»? Kanskje er religionskritikk²⁵ blitt ansett som viktigere av forfatterne av *Tro og tanke*, enn av de andre lærebokforfatterne? Her har det i alle fall blitt tildelt en annen rolle. *Tro og tanke* er den eneste læreboken hvor religions- og livssynskritikk presenteres som del av læreplanenes hovedområde 1: religionskunnskap og religionskritikk. Det er grunn til å tro at læreplanenes hovedområde 1 er tenkt som en introduksjonsdel til faget religion og etikk, noe det er naturlig å starte skoleåret med. Her tildeles elevene en rekke analyseverktøy de senere vil trenge i møte med for eksempel de ulike verdensreligionene²⁶. Ut fra et slikt perspektiv kan elevene bruke sin kunnskap om religionskritikk når de senere får undervisning om/leser om de ulike religionene og livssynshumanisme.

En kan tenke seg at de ulike formene for religionskritikk og livssynskritikk vil være like viktige i denne rollen som analyseverktøy. Her fører ikke tilhørigheten til ikke-religiøsitet til at den interne kritikken kommer i skyggen av den eksterne. De ulike formene vil alle være begreper og fenomener elevene må kjenne til for å nå fagets mål. Dessverre er det kun ekstern kritikk som fremstilles i *Tro og tanke*, og det er færre sider og oppgaver tildelt temaet her enn i for eksempel *I samme verden*.

Hvor i boken religions- og livssynskritikk er plassert kan påvirke når i skoleåret læreren velger å arbeide med tematikken. Norsk lærebokforskning (Skrunes, 2010 og Andreassen, 2014) viser at læreboken fremdeles har høy status i norsk skole, og en kan dermed se for seg at kapittelinnstillingen blir styrende for rekkefølgen de ulike temaene presenteres i. Det er

²⁵ Livssynskritikk er ikke eksplisitt omtalt i *Tro og tanke*.

²⁶ Læreplanen i religion og etikk sier at «(h)ovedområde religionskunnskap og religionskritikk handler om utbredelsen av religioner og livssyn både globalt, nasjonalt og lokalt. I hovedområdet introduseres analyseverktøy som grunnlag for en helhetlig og balansert forståelse av de enkelte religionene. Hovedområdet dreier seg også om grunnleggende spørsmål knyttet til religionenes rolle i samfunnet» (LK06)

likevel opp til hver enkelt lærer å bestemme hvordan en skal arbeide, hva angår både rekkefølge og metode. På den måten kan en like gjerne undervise i religions- og livssynskritikk i starten av skoleåret, selv om underkapitlene ikke står i en innledningsdel av læreboken (*Eksistens/Tro og tanke*). På samme måte kan en med utgangspunkt i *I samme verden* velge å utsette å undervise i religions- og livssynskritikk til langt ut i skoleåret, selv om underkapittelet står under del 1 om religionskunnskap. Kanskje er det mer avgjørende hva som står om religions- og livssynskritikk enn hvor i boken tematikken er presentert?

Min erfaring er at mange lærere likevel velger å jobbe etter rekkefølgen i læreboka. Dette, i sammenheng med begrenset antall timer i religionsfagene, gjør at temaer langt ut i boka kan bli nedprioritert. Med *Eksistens* eller *I samme verden* kan er derfor risikere å ikke rekke å arbeide med religions- og livssynskritikk i det hele tatt. Jeg kommer tilbake til denne debatten senere.

5.1.2 Hva undertemaene viser

De tre lærebøkene fremstilling av religions- og livssynskritikk skiller seg ikke bare ved at tematikken presenteres i ulike kontekster, det er også ulikt hva de presenterer om religions- og livssynskritikk. I vurderingen av bøkene har jeg valgt å legge vekt på fem elementer i sammenligningen:

- a) Er både ekstern og intern religionskritikk presentert?
- b) I fremstillingen av ekstern kritikk – er det kun «de gamle» som er presentert, eller er også samtidig religionskritikk inkludert, for eksempel nyateismen?
- c) Er livssynskritikk presentert?
- d) Er trosforsvar (altså hvordan kritikk har blitt møtt) med i lærebokteksten, enten som del av religions- og livssynskritikk eller i tilknytning til delen?
- e) Viser lærebokteksten til eksempler på praktisk religions-/livssynskritikk, eller kun filosofiske eksempler?

For å få en oversikt over de fem spørsmålene har jeg utarbeidet en enkel tabell:

Er det inkludert?	Eksistens	I samme verden	Tro og tanke
a) Ekstern religionskritikk?	Inkludert	Inkludert	Inkludert
b) Intern religionskritikk?	Ikke inkludert	Inkludert under overskriften «Religionskritikk innenfra».	Ikke inkludert
c) Er det kun de gamle?	Kun de «gamle» filosofer	Både «gamle» og nyateisme	Både «gamle» og nyateisme
d) Livssynskritikk?	Ikke inkludert i teksten, men i en oppgave til slutt.	Inkludert i tekstboks med tittelen «livssynskritikk»	Kun implisitt ved at det presenteres religiøs kritikk av nyateistisk religionskritikk.
e) Trosforsvar?	Ikke inkludert	Inkludert under «trosforsvar»	Inkludert (egen underoverskrift «religionsforsvar» etter religionskritikk)
f) Viser lærebokteksten til eksempler på praktisk kritikk?	Ikke inkludert	I en viss forstand – i informasjonen om Dawkins nevnes sammenhengen religion og bruk av vold. Dette gjentas under overskriften «religionskritikk innenfra»	Ja, lærebokteksten skiller mellom filosofisk og praktisk kritikk.

Alle de tre lærebøkene har et eget delkapittel om religionskritikk. Som tabellen viser er det ulikt om dette delkapittelet tar for seg kun ekstern religionskritikk, både ekstern og intern

religionskritikk, både filosofiske og/eller praktiske eksempler og hvorvidt det inkluderer livssynskritikk – slik læremålet gjør²⁷.

Eksistens (Gyldendal) skiller seg fra de to andre lærebøkene når det gjelder fremstillingen av «undertemaer». Her inkluderes kun «de gamle» filosofers (eksterne) religionskritikk. Jeg har reflektert noe rundt årsaken til dette i oppsummeringen av *Eksistens* ovenfor, men enkelt sagt er det betraktelig mindre stoff om religions- og livssynskritikk i *Eksistens* enn i de to andre lærebøkene. Det henger kanskje sammen med at denne læreboken ikke er kommet i nyere utgave siden 2008²⁸.

At det er samtidige eksempler på ekstern religionskritikk, for eksempel nyateismen, er avgjørende for at kritikken skal oppleves som relevant for brukerne av bøkene. Dette undergraver ikke betydningen av de gamle filosofer – Feuerbach, Marx, Freud og Sartre har alle spilt nøkkelroller i utviklingen av det moderne samfunnet og den moderne filosofien generelt. Deres religionskritikk er på mange måter like aktuell i dag – da teoriene deres ikke er låst til deres samtid, men i hovedsak kritiserer religion som fenomen. For eksempel kan en ut fra et ikke-religiøst livssyn fremdeles forstå religion som en projisering eller kollektiv nevrose. Kanskje vil også mange ikke-religiøse se på frigjøring fra religion som et mål.

Nyateismen er med på å bringe den eksterne religionskritikken inn i det 21. århundre. Gjennom den kan brukerne av lærebøkene møte tenkere fra sin egen levetid som fremmer både filosofisk og praktisk.

Like viktig som moderne eksempler på religionskritikk er det å få frem bredden i fenomenet religions- og livssynskritikk. Når *Eksistens* og *Tro og tanke* ikke inkluderer intern religionskritikk i sin fremstilling kommer kun «halvparten» av det frem. Dette mener jeg er en stor mangel ved disse lærebøkens fremstilling. Det burde vært eksplisitt forklart at kritikk av religion og livssyn ikke bare skjer eksternt, men også internt. Uten denne forklaringen blir religionskritikken tilhørende ikke-religiøse stemmer og det blir kanskje vanskeligere for elevene å se hvordan ulike aktører påvirker hverandre.

²⁷ Eleven skal kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK06).

²⁸ The atheist bus campaign, som de to andre læreverkene viser til i sammenheng med nyateisme, foregikk i UK i 2009. Altså etter *Eksistens* ble gitt ut. (<https://humanism.org.uk/campaigns/successful-campaigns/atheist-bus-campaign/>)

Som jeg pekte på i oppsummeringen av *I samme verden* er det en sammenheng mellom ekstern kritikk, intern kritikk og trosforsvar. Denne sammenhengen mener jeg er viktig å få frem i en lærebok i religion og etikk. Religion og livssyn er ikke noe statisk, men utvikler seg på ulike måter hele tiden. Religions- og livssynskritikk er med på å påvirke denne utviklingen.

I *Tro og tanke* er trosforsvar inkludert, selv om intern religionskritikk ikke er det. Kanskje har lærebokforfatterne tenkt at dette er to motsvar som fungerer godt fortellerteknisk, og at de bevisst har utelatt intern religionskritikk for å forenkle stoffet for elevene.

Jeg vil også trekke frem fraværet av eksempler på praktisk religionskritikk i *Eksistens og I samme verden*²⁹. Dette er problematisk fordi en mulig kobling mellom religionsfaget og elevenes samtid vanskeligjøres når denne delen av religionskritikk utelates. Eksempler på praktisk religionskritikk, for eksempel rollen religion kan spille i konflikter rundt om i verden, kan for elevene bidra til å aktualisere faget og fungere som en legitimering av faget generelt³⁰.

Når de ulike lærebøkene har valgt hva de skal ta med i underkapitlene om religions- og livssynskritikk har de stått overfor mange valg. Jeg tenker at forlag og lærebokforfattere i hovedsak forsøker å lage bøker opp mot læreplanenes innhold, slik at lærebøkene kan bidra til å oppfylle læremålene i faget. Ut fra en slik forståelse er det kritikkverdigg at intern religionskritikk og livssynskritikk er utelatt. Læremålet om at elevene skal kunne «gjøre rede for og vurdere ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK06) skulle vel nettopp tilsi at det er viktig å få frem mangfoldet i kritikken, og ikke minst at livssynskritikk skal inkluderes. Det må derfor være andre hensyn forfatterne av *Eksistens* og *Tro og tanke* har tatt som gjør at intern kritikk og livssynskritikk ikke er inkludert, uten at disse hensynene fremgår i bøkene. Som jeg har vist til i oppsummeringen av den enkelte bok kan det tenkes at lærebokforfatterne har ment at intern kritikk og livssynskritikk er inkludert i andre deler av læreboken.

²⁹ «Sist, men ikke minst, mener Dawkins religion er årsak til undertrykkelse og vold» (Kvamme, 2018, s. 282).

³⁰ Alle de tre læreverkene mangler henvisning til den religionskritiske diskursen og aktuelle «tekster» i den. For eksempel skulle en tro at karikaturstriden og debatt rundt religionens rolle i ekstremisme kunne være aktuell. Mangelen på samtidige «tekster» skyldes kanskje at lærebøker skal ha lang levetid, og en referanse til en samtidig «tekst» blir raskt utdatert.

5.1.3 Hvordan påvirker bildene fremstillingen?

Alle de tre lærebøkene benytter bilder (fotografier, illustrasjoner, malerier, osv.) på sidene om religions- og livssynskritikk. Bilder er en del av den visuelle profilen til læreverket i tillegg til bruk av andre virkemidler som layout, tekstbokser, marger, osv.

I dette delkapittelet vil jeg benytte en semiotisk analyse (Kapittel 3.2). I en semiotisk analyse skiller en mellom det bildet viser - deskriptivt (signifier) og meningene dette kan ha - fortolkning (signified) (Rose, 2016). Jeg har allerede beskrevet bildene i hver bok i analysedelen (del 4.1.3, 4.2.3 og 4.3.3). Jeg vil nå ta for meg den fortolkende delen av analysen - hvordan bildene påvirker fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøkene.

I læremidler, for eksempel lærebøker, tjener bildene ulike funksjoner. Enkelt kan en si at forholdet mellom bilde og tekst kan være *bekreftende* – at bildene bekrefter den skrevne teksten ved å understreke tekstens påstander, *utvidende* – at bildene gir mer informasjon enn den skrevne teksten eller *utfordrende* – at bildene motsier teksten³¹.

I *Eksistens* fungerer begge bildene bekreftende. Både «tavlen med skrift» (s. 342) og fotografiet av Freud (s. 343) eksemplifiserer det som står i teksten gjennom en annen modalitet enn tekst. «Tavlen med skrift» fungerer også som en slags innledning til temaet, da bildet er over overskriften «religionskritikk». Fargebruken i bildet kan kanskje fungere som eksempler på religionskritikk – da religiøse tegn er skrevet i en farge (lys grønn) og kryss og «NOT» står i en annen (rødt/rosa).

³¹ Denne tredelingen er en vanlig modell i norskfaget. Se for eksempel Tove Sommervold: https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2656507/Sommervold_net.pdf?sequence=1&isAllowed=y



I *I samme verden* fungerer også bildene bekreftende, i den forstand at de er eksempler på det teksten omtaler. Det er imidlertid i sammenheng med bildeteksten at bildene får denne funksjonen. Et eksempel er maleriet av Lukas Cranash den eldre på side 285. En leser som ikke leser bildeteksten vil kanskje plassere dette bildet som del av lærestoff om Jesus, for eksempel om evangeliene. Men her er bildet på samme side som «religionskritikk innenfra» og om man leser bildeteksten³² vil en forstå at maleriet fungerer som et eksempel på nettopp intern religionskritikk. Kanskje kan en også si at bildet illustrerer billedlig at religionskritikk ikke nødvendigvis er noe moderne, men at det visuelt styrker tekstens presentasjon av for eksempel Jesus som religionskritiker. Dette bildet skiller seg fra alle de andre i lærebøkens fremstilling av religions- og livssynskritikk ved å tilhøre kunsthistorien, og ikke bare illustrere teksten. På den måten kan en si at lærebokforfatterne har valgt en annen visuell profil på akkurat delen om religions- og livssynskritikk enn de to andre lærebøkene.

³² «I alle religioner er det eksempler på religionskritikk innenfra. Et eksempel er Jesu kritikk av religiøs dømmesyke i møte med en kvinne som er grepet i ekteskapsbrudd [...]» (Kvamme, 2018, s. 285) Også gjengitt i del 4.2.3.



Hva angår de to bildene i *Tro og tanke* har disse noe ulik funksjon. Fotografiet av The Atheist Bus Campaign (s. 28) fungerer bekreftende, på samme måte som det lignende fotografiet i *I samme verden*. Fotografiet av kvinner som sitter på bakken med plakaten «Cast out case» og bildeteksten «167 millioner kasteløse i India lever under vanskelige kår. Selv kaller de seg daliter – de undertrykte» (s. 29) fungerer som en implisitt kritikk av hinduismen. Fotografiet og bildeteksten fungerer til sammen derfor utdypende i forhold til brødteksten. Mens brødteksten i all hovedsak tar for seg kritikk av kristendommen utvider bildematerialet dette til hinduismen. Jeg mener det er synd at dette ikke omtales videre i teksten, da kritikk av østlige religioner er fraværende i fremstillingen av religionskritikk generelt. En kan anta at kvinnene er hindu, og med en slik forståelse utvider fotografiet også brødteksten i den forstand at det representerer intern kritikk – noe som er lite omtalt i *Tro og tanke*.



Generelt kan en si at bildene fungerer bekræftende i fremstillingen av religions- og livssynskritikk i de tre lærebøkene. I tillegg har bildene andre funksjoner – som å lette lesingen for elever i sitt arbeid. Selv om bildene bekrefter teksten er det en vanlig oppfatning at ulike modaliteter tilfører noe eget (Sæverot og Ulvik, 2018). For eksempel kan bilder åpne for mer tolkning enn ord, og en kan kanskje også si at «[...] et bilde kan [...] kommunisere det vi ikke har ord for» (Sæverot og Ulvik, 2016). En didaktisk metode for oppstart av nytt tema er å benytte bildene fra for eksempel læreboka til en idemyldring om «hva vi tror dette emnet handler om og hva vi kan om det fra før». Jeg har selv benyttet denne metoden flere ganger med utgangspunkt i *I samme verden*. Bildene kan også fungere som «knagger» elevene kan henge ny kunnskap på, i den forstand at en del av bildene inneholder elementer som allerede er kjente for mange. For eksempel kan fotografiene av Freud og Dawkins visualisere kjente mennesker som elevene har kjennskap til fra andre skolefag. Det er også verdt å nevne at elever, og mennesker generelt, lærer på ulike måter. For dem som har særlig utbytte av det visuelle kan bildene i lærebøker være ekstra viktige.

5.1.4 Hvordan fungerer oppgavene didaktisk?

For å nå de generelle læremålene og kompetansemålene i læreplanen er det en rekke metoder en kan benytte seg av. En skiller mellom undervisningsmetoder (didaktikk) og elevenes studieteknikk (leseteknikk). Å jobbe med ulike typer oppgaver kan tilhøre begge kategorier.

En enkel måte å skille mellom ulike oppgaver kan være et skille mellom oppgaver som kun krever reproduksjon av lærestoff og oppgaver som krever anvendelse av stoffet. De oppgavene som krever reproduksjon kan kalles repetisjonsoppgaver. På den måten kan oppgavene fungere som en kontrollmekanisme som elever og lærere kan benytte for å sjekke om elevene har oversikt over stoffet. Andre oppgaver innebærer anvendelse av lærestoffet. Dette er oppgaver som inviterer eleven til å reflektere/samtale/vurdere/drøfte med utgangspunkt i fagkunnskap.

Et eksempel på en repetisjonsoppgave er oppgave 2 i tekstboksen på side 285 i *I samme verden*. Den spør: «Hva er det som kjennetegner religionskritikk innenfra?» (Kvamme m.fl., 2018, s. 285). Eksempler på oppgaver som innebærer anvendelse er oppgave 1 på side 37 i *Tro og tanke*: «Skriv ned det du mener er de tre viktigste argumentene religionskritikere bruker mot religionen. Drøft disse argumentene ved å vurdere dem opp mot hva forsvarerne av religion svarer på kritikken. Hvem synes du har de beste argumentene?» (Skottene, 2014, s. 37).

Oppgavene som krever anvendelse, fungerer didaktisk på flere måter. For det første ved å bidra til å nå læremålet. I den forstand at de inviterer til å vurdere kritikken. For det andre spør flere av oppgavene elevene om å tenke selv og/eller samtale i par/grupper. Denne typen oppgaver har fordelen at de ikke har noen fasit – dette bidrar kanskje til at flere tør å prøve seg, da de slipper å ta feil. Personlig opplever jeg at denne typen oppgaver kan bidra til engasjement, og kan være gode i arbeidet også med de mer generelle målene i den norske skolen som kritisk tenkning og toleranse (Formålsparagrafen, den generelle delen av læreplanen). Her er det dog avgjørende at en som lærer er med å drive samtalen videre og sikrer at samtalen har utgangspunkt i fag.

Det varierer hvor stort antall oppgaver det er i den enkelte læreboks fremstilling av religions- og livssynskritikk. Mens det er få oppgaver i *Eksistens* og *Tro og tanke*, er det nokså mange i *I samme verden*. Dette skyldes nok at religions- og livssynskritikk er grundigere fremstilt i denne læreboken og derfor har fått flere sider. *I samme verden* har også en tilleggsdel bakerst i boken hvor det er flere oppgaver om religions- og livssynskritikk.

Ulike typer oppgaver kan bidra i lærerens tilpasning til den enkelte elev. I norsk skole «[...] er det lovfestet et prinsipp om at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger»

(Imsen, 2016, s. 231). For noen elever kan det å skulle reprodusere stoffet i læreboka være mer enn nok – på den måten kan repetisjonsoppgavene fungere som et nivå 1, mens oppgavene som krever anvendelse av fagkunnskap kan fungere som et nivå 2. Ut fra tanken om å bruke oppgavene i lærebøkene på denne måten vil det være en fordel om læreboken inneholder flere eksempler på begge oppgavetyper. Av de tre lærebøkene er det kun *I samme verden* som inneholder mange nok oppgaver av begge typer til å passe til denne bruken.

Kristin Hatlebrekke fant i sin analyse av fremstillingen av religionskritikk i to lærebøker for KRLE for ungdomstrinnet at tekstene i hovedsak var orienterende, mens noen oppgaver utvidet perspektivet ved å for eksempel oppfordre til diskusjon (Hatlebrekke, 2018). Som jeg har vist i kapittel 5.1 gjelder dette også i stor grad fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøkene for RE vg3.

5.2 Didaktikk – lærebøkene i klasserommet

I analysen og sammenligningen har jeg lagt vekt på kontekst i betydningen hvor i den enkelte læreboken religions- og livssynskritikken er plassert. Kontekst kan imidlertid forstås på ulikt nivå. I en historisk analyse vil det for eksempel være aktuelt å se en tekst i lys av forfatterens samtid: "Ved å plassera tekster i relevante kontekstar kan vi ha håp om å rekonstruere kva ein forfattar kan ha meint med å seie det han eller ho sa" (Gilje, 2019, s.194-95). Overført på min analyse av lærebøker, er både forfatteren og jeg en del av samme samtidskontekst.

I det følgende vil jeg sammenligne de tre lærebøkernes valg av kontekst i en bredere forstand og se på *bruken* av læreboken i klasseromskonteksten.

5.2.1 Lærebokas makt

Lærebøker generelt har stor påvirkning på undervisningen. Bengt-Ove Andreassen stiller spørsmål ved om læreboka i religionsfaget har enda større påvirkningskraft enn i andre fag (Andreassen, 2014, s. 2). Han skriver at lærebøkene i religionsfaget fremstiller religion, religiøse grupper og livssyn på en måte som ikke nødvendigvis representerer mangfoldet og variasjonen innen fenomenet. Religion og livssyn er omfattende og svært mangfoldig, og lærebøkene kan ikke presentere hele omfanget av dette på bakgrunn av begrensningene som sideantall og målgruppe. Andreassen viser til Kjell Härenstam sitt begrep «lærebok-Islam».

Med dette mener Härenstam en fremstilling av religionen så forenklet og generalisert at det ikke viser frem et islam den enkelte muslim vil kjenne seg igjen i (Andreassen, 2014). Lærebøker i religionsfag vil dermed kunne ha stor makt på hvilket bilde av ulike religioner og livssyn elevene sitter igjen med etter endt undervisning. Lærebøkene kan for eksempel være med på å opprettholde et bilde av religioner som enhetlige og sammenlignbare størrelser. Det kan være et viktig politisk poeng fordi alle religioner som kjent beskyttes av loven om religionsfrihet, men det betyr ikke at alle religioner er like samfunnsoppbyggende eller positivt innstilt for eksempel til liberal-demokratiske eller humanistiske verdier som det norske samfunnet er bygget på (se Formålsparagrafen).

Noen av mine funn fra analysen og sammenligningen er problematiske opp mot Andreassen sin teori om lærebokens makt. Dette gjelder spesielt mangelen på intern religionskritikk, og at livssynskritikk ikke er inkludert. Om Andreassen har rett i hvor stor makt lærebøkene har i skolen kan det være grunn til å være bekymret for undervisningen i religions- og livssynskritikk. Det blir opp til læreren å selv påpeke manglene i lærebøkene, og være dem bevisst.

5.2.2 Lurt av læreboken

Problemet med forenkling av kunnskapsstoff og utilsiktet politisering behandles grundig i debattboken *Lurt av læreboken* (2019) av Bjørn Are Davidsen. Han har undersøkt hvordan et knippe lærebøker i ulike fag fremstiller kirken og kristen tro gjennom historien. Her viser Davidsen gjennom systematisk undersøkelse av en rekke lærebøker for både grunnskole og videregående skole hvordan kristendommen blir fremstilt feil i en rekke sammenhenger. Et eksempel er kirkens rolle og posisjon i Europa under middelalderen. Lærebøkene i kultur- og samfunnsfag som norsk og historie tegner et bilde av kirkens rolle som motstander av vitenskap og at «Kristen tro viste ikke veien fremover, formidlet ingen gode verdier. Den var ikke en løsning i en mørk tid, den var selve problemet» (Davidsen, 2019, s. 61). Kort sagt fokuserer mange av lærebøkene Davidsen har sett på på kirken under middelalderen som motstandere mot vitenskap og undertrykkere av folket. Læreboktekstene ser ut til å fokusere på korstog og inkvisisjon. Davidsen mener at dette er et paradoks da «(k)risten tro og tanke fungerte mer positivt enn negativt – også for rasjonalitet og vitenskap» (2019, s. 242).

Feilene Davidsen finner i faglige fremstillinger av kristendommen skyldes nok i hovedsak begrensningene på lærebøkers omfang som gjør at forfatterne må forenkle stoffet i stor skala. Kanskje er det også slik at en mørk middelalder skaper en enkel kontrast til en lys og moderne protestantisme? Uansett står lærebokforfatterne foran mange vanskelige valg når de skal presentere religion og livssyn for religiøst mangfoldige elevgrupper i et sekulært Norge.

I *Lurt av læreboken* sitt siste kapittel – et intervju med lærebokforfatter Tommy Moum – trekker Moum frem at forenklingen kan skyldes fortellertekniske knep eller pedagogiske hensyn. Moum viser til det han kaller for «bruddet» - at ulike ting, for eksempel historiske epoker, settes opp mot hverandre. En slik kontrastering kan gjøre det lettere å lære noe nytt, men samtidig forsvinner mange nyanser sier Moum (Moum i Davidsen, 2019, s. 255). Kanskje kan noe av det samme gjelde i fremstillingen av religions- og livssynskritikk?

Ved å fremstille kun ekstern religionskritikk, slik *Eksistens* og *Tro og tanke* gjør, kan dette bidra som en motfortelling til religionene. Dette kan igjen styrkes ved å plassere (den eksterne) religionskritikken i et kapittel om humanisme, slik det gjøres i *Eksistens*.

5.2.3 Bruken av lærebøkene

Hva kan da en lærer i religion og etikk gjøre for å best mulig nå kompetansemålet om religions- og livssynskritikk?

For det første bør læreren utfordre kronologien i læreboken, og unngå å følge den slavisk kapittel for kapittel. Både Skrunes (2010) og Andreassen (2014) understreker at læreboken har stor makt i den norske skolen. I forbindelse med det didaktiske arbeidet i religionsfaget bør dette utfordres ved at læreren selv tar kontroll over fagplan og lar kompetansemålene, ikke læreboken, være styrende for fagets årsplan. En stor utfordring i skolen er tid, og jeg vet av erfaring at det er vanskelig å rekke alle temaene i læreplanen. I de bøkene hvor religions- og livssynskritikk er plassert langt bak i boken, *Eksistens* og *I samme verden*, risikerer læreren å ikke rekke helt til religions- og livssynskritikk. Mye tyder på at hovedtyngden i religion og etikk-faget ligger på det som får stor plass i lærebøkene: de store verdensreligionene. Spesielt kristendom. Jeg kommer tilbake til hvordan jeg tenker det er mest hensiktsmessig å undervise i religions- og livssynskritikk gjennom året i neste del.

For det andre er det som fremstilles om religions- og livssynskritikk i lærebøkene mangelfullt. Det utfordrer læreren til å finne annet lærestoff som kan utfylle lærebøkens mangler. Supplerende lærestoff er avgjørende om man skal nå kompetansemålene i læreplanen (f.eks. målet om livssynskritikk) og det generelle dannelsesmålet i norsk skole. Et minstekrav i arbeid med religions- og livssynskritikk bør være at elevene får kjennskap til:

- Ekstern og intern religionskritikk
- Livssynskritikk
- Filosofiske og praktiske eksempler

Ettersom ny den nye læreplanen Fagfornyelsen trer i kraft august 2020, er det sannsynlig at nye læreverker er i utvikling³³. I den nye læreplanen i religion og etikk er læremålet om religions- og livssynskritikk forkortet til at eleven skal kunne «drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK20). Jeg mener at «minstekravene» ovenfor bør være del av fremstillingen av religions- og livssynskritikk i de nye bøkene. I den nye planen er også strukturen med hovedområder oppløst, så det blir spennende å se hvordan de nye lærebøkene i religion og etikk struktureres.

5.3 Om dannelse (samfunnskonteksten)

Formålsparagrafen i den norske skolen sier at elevene skal å lære å bli gode borgere. Det de lærer på skolen, skal oppdra elevene og forberede dem til å delta som voksne i det samfunnet som ligger utenfor. Hvordan fungerer de tre bøkene i en slik sammenheng? Hvordan forholder de seg til den "eksterne" samfunnskonteksten? I den eksterne samfunnskonteksten er det dannelse som står i fokus. Jeg vil her se på hvordan de tre lærebøkens fremstilling av religions- og livssynskritikk forholder seg til Andreassen sin teori om religionskritikk som dannelse.

Andreassen mener religionskritikk er spesielt godt egnet til å arbeide mot målet om dannelse, fordi det krever gode fagkunnskaper og anvendelse av kunnskapene. Videre forutsetter det en

³³ Den nye planen i religion og etikk vg3 trer i kraft først august 2022: <https://www.udir.no/lk20/re101-02>

refleksjon over perspektivet til kritikeren og en selv (Andreassen, 2010, s. 63). Jeg forstår Andreassen slik at han her mener både å lære om religionskritikk som tema – altså lese og reflektere over andres religionskritikk - og at elevene selv skal kunne øve seg på å se kritisk på fenomenet religion. Jeg tenker at dette kan gjelde ikke-religiøse livssyn, så vel som religiøse.

Et av spørsmålene jeg har reflektert rundt, for eksempel i forbindelse med hvor i lærebøkene religions- og livssynskritikk er presentert, er når i skoleåret det kan lønne seg å arbeide med temaet. Andreassen sitt poeng om at religionskritikk krever fagkunnskap og anvendelse av fagkunnskapen kan være et argument for at undervisningen om religions- og livssynskritikk bør komme etter en for eksempel har arbeidet med de store religionene³⁴ og livssynshumanisme. På den måten kan en bygge på denne kunnskapen i arbeidet med kritikk. Samtidig kan det være et argument for å jobbe med kritikk gjennom hele året – da det kan bidra til å aktualisere kritikken. Det er her naturlig å se for seg at begrepene religions- og livssynskritikk blir gjennomgått i en innledningsdel, for deretter å være en del av undervisningen videre. For det første kan det bidra til å nyansere undervisningen om f.eks. kristendom å inkludere kritikk (ekstern, intern, filosofisk og praktisk) i arbeidet med religionen. På den måten kan det hjelpe elevene å få et nyansert bilde av kristendom og bidra til forståelse for ulike konfesjoner og bibelsyn. Ikke minst om kritikk presenteres i sammenheng med trosforsvar. Dette kan igjen bidra til at elevene ser sammenhengen mellom ekstern kritikk, intern kritikk og trosforsvar – og at denne sammenhengen er helt sentral for å forstå mangfoldet i den globale kristendommen.

For det andre kan det å jobbe med religionskritikk gjennom hele året gi læreren mange muligheter til å peke på samtidige hendelser som aktualiserer kritikk. Jeg viste tidligere i teksten til tv-serien *Homoterapi*. Da denne serien ble sluppet høsten 2019³⁵, fikk den mye oppmerksomhet i media – både tradisjonelle og sosiale medier. Dette var noe mange av elevene fikk med seg og lot seg engasjere av. Jeg mener at det å ta tak i slike hendelser «der og da», og ikke utsette det til det passer med fagets årsplan, er med på å aktualisere faget. Videre bidra til å vise elevene parallellen mellom fag og virkelighet, og viktigheten av

³⁴ Læreplanen i religion og etikk inneholder hovedområdene «Religionskunnskap og religionskritikk», «Kristendommen», «Islam og en valgfri religion» og «Filosofi, etikk og livssynshumanisme».

³⁵ <https://www.v.g.no/spesial/2019/homoterapi/>

fagkunnskap i møte med samtiden. Dette gjelder selvfølgelig også det generelle nyhetsbildet i verden, og ikke bare populærkultur³⁶.

Ved å arbeide med religions- og livssynskritikk gjennom året blir ikke kritikk av religion og livssyn en egen økt, men en naturlig del av religionsfaget. Kanskje vil det føre til at elevene i starten av skoleåret, når de er mindre øvet i faglig fundert refleksjon og kritikk, vil «gå i fella» og uttale seg bastant og synse ut fra personlig erfaring. Jeg tenker at dette er et godt utgangspunkt for læring og dannelse. Om en lærer klarer å ta imot mulighetene til å peke på hvorfor den ene eller andre refleksjonen/kritikken er unyansert eller basert på annet enn fagkunnskap, kan en unngå at elevene gjør de samme feilene mot slutten av skoleåret, og en eventuell eksamen.

En lærer kan legitimere å jobbe med kritikk på denne med bakgrunn i verdiene det norske skolesystemet er tuftet på. I tillegg til et generelt mål om allmenndannelse og kritisk tenkemåte skal opplæringa «[...] fremje demokrati, likestilling og vitskapeleg tenkjemåte» (Formålsparagrafen).

Et viktig element av dannelse er kritisk tenkning, og et viktig element av kritisk tenkning er kildekritikk. I religionsfaget er også et viktig mål å bevisstgjøre elevene på skillet mellom innenfra og utenfrakilder. Arbeid med kilder er også en avgjørende del av Andreassen sin teori. Han mener at det i religionskritikk kan utfordre både lærere og elever «ved å føre til en refleksjon over perspektiv på steder man ser fra» (s. 63). Dermed er det ikke bare et spørsmål om en avsender - en kilde - er valid eller ikke, men et spørsmål om hva slags perspektiv avsender har, for eksempel på kristendom. Dette krever igjen fagkunnskap for å lese ut av en tekst.

³⁶ Serien *Homoterapi* ble publisert i forkant av behandlingen av et stortingsforslag om å forby konverteringsterapi (homoterapi). På den måten var serien i seg selv en slags bro mellom religionskritikk i populærkulturen og politikken, og viste hvordan politikk aktualiserer religionsfaget, for eksempel religionskritikk. Stortinget vedtok å utrede et slikt forbud i desember 2019.

(<https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/lAmLRL/stortingsenighet-om-homoterapi> Lest 19.06.2020.)

Slik jeg forstår Andreassen går dette enda videre i forbindelse med religionskritikk i den forstand at om en selv skal vurdere kritikk, eller kritisere, må en ta stilling til sitt eget ståsted og syn på religion og livssyn.

Et eksempel kan være Richard Dawkins sin (nyateistiske) religionskritikk. Om en elev skal forstå Dawkins' kritikk, må han først vite noe om Dawkins' virkelighetsoppfatning – naturalismen - fordi det ligger som et premiss for hans utsagn om religion. Videre hvordan naturalismen skiller seg fra (og kanskje har en del til felles med) ulike religiøse virkelighetsoppfatninger. Denne fagkunnskapen er avgjørende for å forstå kritikken, uten den kan en for det første ikke forstå kritikken i seg selv og en er heller ikke i stand til å kritisere kritikken. Avgjørende i forbindelse med det siste er også en bevissthet om ens egen virkelighetsoppfatning og evnen til å være kritisk til den. Som mottaker av informasjon, for eksempel leser av en lærebok, har en alltid med seg sine egne fordommer. Å øve seg i å være bevisst disse er en viktig del av dannelsen.

Slik jeg ser det gir de tre lærebøkene fremstilling av religions- og livssynskritikk ulike muligheter til å nå dannelsesmålet gjennom «religionskritikk som dannelse», da det varierer hvordan de står til den «eksterne» samfunnskonteksten.

Med utgangspunkt i *Eksistens* vil det være vanskelig å vise hvordan religionskritikken presentert der er relevant opp mot dagens samfunn – her mangler eksempler på kritikk fra vår samtid, og eksempler på praktisk kritikk. Dette læreverket fordrer at læreren «sper på» læreboken med annet lærestoff. Da er det i større grad lærerens oppgave å utnytte potensialet i temaet religions- og livssynskritikk enn det som kanskje hadde vært nødvendig om læreboka hadde hatt mer rikholdig og oppdatert stoff.

Ved bruk av *I samme verden* og *Tro og tanke* er en noe bedre rustet til å nå dannelsesmålet i den forstand at det her vises til mer samtidige eksempler på religionskritikk. Fordelen med *Tro og tanke* er også at her vektlegges forskjellen på praktisk og filosofisk kritikk – noe som kan gjøre det lettere å koble på for eksempel nyhetsbildet sitt fokus på konflikt. På den annen side tar ikke dette læreverket opp intern kritikk eller livssynskritikk i særlig grad. *I samme verden* tar opp intern kritikk og livssynskritikk, men her er det få eksempler på praktisk kritikk. En kan derfor si at læreren må «spe på» uansett hvilket læreverk som er i bruk for å nå

både læremålet i RE og det generelle dannelsesmålet, og for å kunne utnytte potensialet Andreassen mener ligger i temaet religionskritikk.

At det varierer hva angår kvaliteten på fremstillingen av religions- og livssynskritikk i lærebøkene understreker viktigheten av at læreren kjenner læreboken godt. Både dens fordeler, og dens mangler. Ut fra dette må en vurdere i hvor stor grad en ønsker å bruke fagstoffet, og eventuelt hvilke temaer som må «spes på» med annet fagstoff. Dette krever at lærere har god fagkunnskap innen sine fag, og at kunnskapen er oppdatert.

6. Avslutning

Med bakgrunn i forskning på lærebokas status i norsk skole (se kapittel 3.3 og 5.2.1.) kan det tenkes at det varierer hva elever lærer om religions- og livssynskritikk alt ettersom hvilket læreverk den enkelte skole benytter i religion og etikk. Mye tyder på at hoveddelen av skoleåret går med på å lære om det som får størst plass i bøkene – de store verdensreligionene, spesielt kristendom.

Fra første august 2020 trer den nye læreplanen i kraft. Denne vil gjelde i religion og etikk fra høsten 2022. I denne planen er læremålet om religions- og livssynskritikk kortet ned til at eleven skal kunne «drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (LK20). I arbeidet med nye lærebøker i religion og etikk vil det være viktig at lærebøkene i større grad fremstiller mangfoldet i religions- og livssynskritikk enn i dagens utgaver. Jeg mener det er avgjørende at sammenhengen mellom ekstern kritikk, intern kritikk og trosforsvar kommer fram i lærestoffet, og ikke minst at livssynskritikk inkluderes. Det vil også være en stor fordel om eksemplene på kritikk er både filosofiske og praktiske, og at det inkluderes stemmer fra vår samtid. Eksemplene bør gjenspeile det religiøse mangfoldet i dagens Norge.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt enda sikrere på at kjennskap til religions- og livssynskritikk er en avgjørende del av religionsfaget i skolen. Forståelsen av kritikk og forsvar er essensielt både for å forstå religionshistorien og som bakgrunn for mangfoldet av

religiøse aktører i dag. Det å vurdere kritikk og selv formulere den er også en avgjørende del av det å bli kjent med seg selv og ens virkelighetsoppfatning.

7. Litteraturliste

Aaby, Anne (2014) "Definisjon på diskurs", Masterbloggen, lest 3. juni 2020
<https://masterbloggen.no/redaktor/definisjonen-pa-diskurs/>

Aamli, Kari (2019, 27. november) Viktigere enn noen gang at elever lærer kritisk tenkning.
Lest 28.04.2020 kl. 11.05 på <https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/viktigere-enn-noen-gang-at-elever-lerer-kritisk-tenkning>

Aschehoug.no: https://aschehoug.no/Harald_Skottene Lest 18.5.20

Andreassen, B.-O. (2010) "Religionskritikk som dannelse". I Brekke, M. (red). *Dannelse i skole og lærerutdanning*. Side 63 – 81. Universitetsforlaget.

Andreassen, B.-O. (2016) *Religionsdidaktikk*. Universitetsforlaget.

Andreassen, B. – O. (2014) Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/Textbooks in religious studies research. I Andreassen, B.-O. og Lewis, J. R. (2014) *Textbooks Gods: genre, text, and teaching religious studies*. Equinox Publishing Ltd.

Aronsen, C. F., Bomann-Larsen, L. & Notaker, H. (2008) *Eksistens. Religion – etikk – livssyn - filosofi*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Berge, Åsne (2016) Kunnskapssyn og lærebøker. En kritisk analyse av kunnskapssyn i en lærebok i religion og etikk for videregående skole. Masteroppgave ved Det teologiske menighetsfakultet.

Bratberg, Øyvind (2017) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Daidsen, Bjørn Are (2019) *Lurt av læreboken? Feil og forvirring om kristen tro i læremidlene*. Veritas forlag.

Dawkins, Richard (2006) *Gud – en vrangforestilling*. Monster bok.

Egedius, Tonje og Torp, Anders (2016) *Jessussoldaten. Gutten som skulle vinne landet for Gud*. Cappelen Damm.

Eidhamar, Levi Geir (2017) Spenningsfylte endringer – Holdninger til kjønnsroller og homofili hos kristne og muslimer i Norge. I Kirke og Kultur 01/2017 (Volum 121)

Elstad, Hallgeir (2020, 18. februar) Apologetikk. Lest hos <https://snl.no/apologetikk> 20.05.2020

Formålsparagrafen

Frøyen Sander, Thea (2018) Seksualitet i lærebøker. En analyse av hvordan seksualitet blir fremstilt i Religion- og etikkbøker for videregående skole. Masteroppgave i Religions- og etikkdidaktikk UiO.

Furseth, Inger, red. (2015) *Religionens tilbakekomst i offentligheten? Religion, politikk, medier, stat og sivilsamfunn i Norge siden 1980-tallet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grande, Per Bjørnar (2011) Livssynskritikk. I Religion og livssyn 3/2011.

Gilje, Nils (2019) *Hermeneutikk som metode*. Oslo: Samlaget.

Hagtvedt, Bernt og Gorana Ognjenovic red. (2011) *Dannelse*. Oslo: Dreyer.

Hatlebrekke, Kristine (2018) «Pugge kritisk tenkning? Om religionskritikk i lærebøker for KRLE.» I *Prismet 02-03 2018* s. 133-148

Heiene, G., Myhre, B., Opsal, J., Skottene, H. & Østnor, A. (2014) *Tro og tanke. Religion og etikk for den videregående skolen*. Oslo: Aschehoug

Horn Hogstad, Kjetil (2019, 29. desember) *Dannelse*. Hentet 5.5.2020 hos <https://snl.no/dannelse>

Imsen, Gunn (2016) *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. 5.utgave, Universitetsforlaget.

Jacobsen, Knut a. (2018) *Verdensreligioner i Norge*. 4.utgave, Universitetsforlaget.

Jansen, Sjur (2018, 28. mars) Hva er livssynskritikk og ateismekritikk? Lest 5.11.19 hos

<https://sjurjansen.wordpress.com/2018/03/28/hva-er-ateismekritikk/>

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Otta: Abstrakt forlag.

Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M. & Steineger, A. (2018) *I samme verden. Religion og etikk*, vg3. Oslo: Cappelen Damm.

Kvandal, Halvor (2020) "Religionskritikkens idehistorie: Fra autoritetskritikk til sannhetskritikk". *Fri tanke*, nr. 1.

Kværne, Per og Vogt, Kari (red.) (2002) *Religionsleksikon*. Cappelen Akademiske Forlag.

LK06: Læreplanen i religion og etikk – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (2006) Hentet den 4.5.2020 på: <http://data.udir.no/kl06/REL1-01.pdf>

LK06b: Læreplanens generelle del (2015). Hentet 5.5.2020 på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

LK20: Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforbereende utdanningsprogram (2020) Hentet den 4.8.2020 på: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

Lundby, Knut (2017) "Mediebruk og konflikter om religion i Norge", *Norsk medietidsskrift nr. 4, Volum 24*

https://www.idunn.no/nmt/2017/04/mediebruk_og_konflikter_om_religion_i_norge

Molstad, Marianne (2015) *Kvinnesyn i islam. En kvalitativ undersøkelse av lærebøkene i religion- og etikkfaget i den videregående skole*. Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk UiO.

NAOB.no (2020) Nyateisme. Lest 20.2.2020 hos <https://www.naob.no/ordbok/nyateisme>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova) Lest hos: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Rabbås, Øyvind (2011) Om «kritikk» - en begrepsavhandling. I *Religion og livssyn* 3/2011

Rasmussen, Tarald og Einar Thomassen (2000) *Kristendommen. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rose, Gillian (2016) *Visual methodologies*, 4.edition, Sage.

Skrunes, N. (2010) *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.

Staussberg, Michael (2006) "Sammenligning". I Kraft, Siv-Ellen og Richard Natvig red. *Metode i religionsvitenskap*, Oslo: Pax.

Stensvold, Anne (2007) "Å definere religion". I Sigurd Hjelde og Otto Krogseth (red.) *Religion – et vestlig fenomen? Om bruk og betydning av religionsbegrepet*. Side 52-64 Oslo: Gyldendal.

Store norske leksikon (2020) snl.no

Sørensen, Lise (2020, 26. april) Stillheten etterpå. Lest 28.4.20 kl. 10.41 på <https://www.nrk.no/trondelag/xl/john-petter-mork-brot-med-jehovas-vitner-da-han-oppdaget-evolusjonsteorien-1.14903542>

Sæverot, Ane M. og Ulvik, Marit (2018, 19. desember) Hvordan kan bilder brukes i undervisningen? Lest 10.06.20 på <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-kan-bilder-brukes-i-undervisning/>

Thorstensen, Erik (2013) *Ateismekritikk. Om reduksjonisme, religion og samfunn*. Oslo: Akademika forlag

Tscudi-Madsen, Stephan (2019, 30. desember) Lukas Cranach - den eldre. Lest 15.5.20 på https://snl.no/Lucas_Cranach_-_den_eldre

Vogt, Kari (2005) *Islam: tradisjon, fundamentalisme og reform*, Oslo: Cappelen.

Weldeghebriel, Freweini Katerina (2008) *En rammeanalyse av karikaturstriden i Norge*. Masteroppgave Universitet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24070/MicrosoftWordx-xMasteroppgavenx-xendelig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Winje, Geir (2018) «Kritisk og upartisk? Utilsiktet religionskritikk i lærebøker for KRLE» i *Prismet 02-03 2018 s. 149-164*