



**VITENSKAPELIG
HØYSKOLE**
Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Representasjon av kristendom i lærebøker for grunnskolen fra 1980-2018

En tematisk lærebokanalyse av fremstillingen av kristendom i lærebøker for religionsfaget gjennom individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon.

Maria Therese Søderlind Eriksen

Veileder

Førsteamanuensis Marielle Stigum Gleiss

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,
AVH5035: Masteroppgave i Religion, Society and Global Issues (60 ECTS), vår 2020

Antall ord: 40 382



Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på mange interessante år på MF. Det er ingen lek å skrive masteroppgave med jobb og fem barn, men det gir en enorm mestringsfølelse å få det til. Jeg har ikke stått alene i denne prosessen, og det er jeg svært takknemlig for. En del av den takknemligheten skal uttrykkes her.

Først vil jeg takke min eminente veileder, Marielle Stigum Gleiss. Tusen takk for all hjelp, veiledning og motivasjon gjennom denne prosessen. Jeg er så takknemlig for all tid du har satt av til å hjelpe meg i mål. Jeg hadde ikke klart dette uten deg!

Så må jeg få takke mine kjære, dyktige korrekturlesere. Tusen takk til min tante, Stine, og min bestevenn, Gro Astri, som har korrekturlest oppgaven for meg med svært begrenset tid til rådighet. Jeg setter så stor pris på den jobben dere har gjort!

Sist, men langt ifra minst, må jeg få takke min elskede familie. Tusen takk til verdens beste ektemann, David, som har stått på som en superhelt for at jeg skulle få skrive i fred. Og tusen takk til verdens fineste ungeflokk, Peter, Hannah, Levi, Thomas og Adam, som har inspirert meg med kos og oppmuntring. Dere er fantastiske – og jeg er verdens heldigste som har dere!

Skotselv, mai 2020.

Sammendrag

Religionsfaget i den norske skolen har vært gjennom store endringsprosesser siden innføringen av lov om allmueskole i 1739. Historisk har det utviklet seg fra å være en del av kirkens trosopplæring, via et konfesjonsbundet kristendomsfag, til et objektivt religions- og livssynsfag (Hovdelien 2003, Skeie 2006, Andreassen 2012). De største endringene i religionsfaget har skjedd de siste førti årene, og derfor vil denne masteroppgaven undersøke hvordan representasjoner av kristendommen i lærebøker har endret seg gjennom denne tidsperioden.

Masteroppgavens problemstillinger er:

- *Hvilke representasjoner av kristendom blir presentert i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen fra 1980 til 2018?*
- *Hvordan har endringer i skolepolitisk kontekst påvirket disse representasjonene?*

Av hensyn til oppgavens begrensede omfang er problemstillingen om representasjoner begrenset til å belyse individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon. Problemstillingen om skolepolitisk kontekst er begrenset til å inkludere de gjeldende læreplaner for religionsfaget, samt et utvalg av de mest relevante utviklingstrekk relatert til religiøs mangfold og kirkens posisjon i det norske samfunn.

Den valgte metoden for oppgaven er kvalitativ tematisk lærebokanalyse av fem utvalgte lærebøker i religionsfaget for siste trinn på barneskolen. De to analysekategoriene *individrepresentasjon* og *tradisjonsrepresentasjon* er hentet fra teorien om representasjon, hvor religionsdidaktikeren Robert Jackson presenterer en tredelt modell for representasjon av religion; individ, gruppe og tradisjon. Analysen inkluderer Eidhamars (2019) perspektivkategorier, samt de tre religionsdidaktiske modellene; den konfesjonsbundne modellen, perspektivmangfoldmodellen og utenfraperspektivmodellen.

Analysen av utvalget avdekker store endringer i representasjoner av kristendommen i de utvalgte lærebøkene. Endringene er knyttet til omfang, uttrykksmåter, perspektiver og innhold. Disse endringene drøftes og knyttes til endringer og utvikling i religionsfaget og læreplanene.

Forkortelser

Her presenteres forkortelser av læreplaner og av de ulike navnene på religionsfaget som er relevant for de utvalgte lærebøkene i denne masteroppgaven.

M74: Mønsterplan for grunnskolen av 1974.

M87: Mønsterplan for grunnskolen av 1987.

L97: Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997.

LK06: Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006.

RLE08: Læreplan i religion, livssyn og etikk av 2008.

KRLE15: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk av 2015.

LK20: Læreplanverket for kunnskapsløftet - fagfornyelsen av 2020.

KRLE20: Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk av 2020.

KRL: Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering.

RLE: Religion, livssyn og etikk.

KRLE: Kristendom, religion, livssyn og etikk.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Begrepsavklaring	3
1.3	Samfunnsmessig kontekst.....	4
1.4	Struktur	6
2	Teori	8
2.1	Religionsfagets historiske utvikling	8
2.1.1	Kristen allmueskole og begynnende sekularisering	8
2.1.2	Økende mangfold av religioner og livssyn i samfunnet.....	9
2.1.2.1	Fra kristendomskunnskap til KRL	10
2.1.2.2	Fra KRL til RLE	11
2.1.2.3	Fra RLE til KRLE	12
2.2	Læreplanens utvikling	12
2.3	Læreboka og dens plass i skolen	14
2.4	Representasjon av religion.....	19
2.4.1	Lære <i>om</i> eller <i>av</i> religioner	22
2.4.2	Innenfra og utenfra, faglig og personlig	25
2.4.3	Individ, gruppe og tradisjon	27
2.5	Tidligere forskning	29
3	Metode.....	33
3.1	Valg av metode	33
3.2	Utvalg av lærebøker.....	34
3.3	Analytisk tilnærming	37
3.4	Forskningskvalitet	43
4	Analyse.....	45

4.1	Omfang	45
4.1.1	Grunnbok 6.....	45
4.1.2	Spor av tro	45
4.1.3	Broene 7	46
4.1.4	Inn i livet 7	46
4.1.5	KRLE-boka 5-7	47
4.1.6	Omfang oppsummert.....	47
4.2	Individrepresentasjon.....	48
4.2.1	Grunnbok 6.....	48
4.2.2	Spor av tro	55
4.2.3	Broene 7	58
4.2.4	Inn i livet 7	59
4.2.5	KRLE-boka 5-7	61
4.3	Tradisjonsrepresentasjon	62
4.3.1	Grunnbok 6.....	63
4.3.2	Spor av tro	66
4.3.3	Broene 7	73
4.3.4	Inn i livet 7	80
4.3.5	KRLE-boka 5-7	84
5	Drøfting	91
5.1	Utvikling over tid.....	91
5.2	Perspektiver og religionsdidaktiske modeller.....	97
5.3	Internt religiøst mangfold i kristendommen	100
5.4	Spor av avdogmatisering	104
6	Konklusjon	108
7	Litteratur.....	114
8	Vedlegg	122

8.1	Vedlegg 1, Mål for religionsfaget i læreplanene for utvalgets lærebøker	122
8.1.1	Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (M74)	122
8.1.2	Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87)	122
8.1.3	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)	122
8.1.4	Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) – <i>etter endring til RLE</i>	123
8.1.5	Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) – etter endring til KRLE.....	124
8.1.6	Læreplanverket for fagfornyelsen (LK20)	125
8.2	Vedlegg 2, Dialogformat i Grunnbok 6 side 19, om hvem Gud er	126
8.3	Vedlegg 3, Dialogformat i Grunnbok 6 side 36-38 om skapelsen	127

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er representasjon av kristendom i religionsfagets lærebøker for grunnskolen de siste førti årene. Religionsfaget i norsk grunnskole har i denne tidsperioden gjennomgått store endringer fra å være et konfesjonsbundet fag, kun bestående av kristendom, til et kultur- og danningsfag med vektlegging av kristendommen i varierende grad (Hovdelien 2003, Skeie 2006, Andreassen 2012). Lærebokas sentrale rolle i religionsfaget har likevel bestått og det kan hevdes at det fremdeles er utbredt lærebokstyrt undervisning i faget (Blikstad-Balas 2014, Ingulfsen et al. 2016). Lærebøkene som analyseres i denne masteroppgaven er skrevet for siste trinn på barneskolen. Elever på grunnskolen, spesielt på barneskolen, vil i mindre grad betvile lærebokas autoritet. En kan hevde at kunnskapen som fremstilles i læreboka vil for barneskoleelever fremstå som fasit.

Lærebokas autoritet og vedvarende sentrale rolle i religionsfagets undervisning i norsk skole gjør den til et viktig forskningsobjekt. Kunnskap om lærebøker er svært viktig, spesielt etter at godkjenningsordningen ble avvirket i 2000. Læreboka presenterer ikke nøytral kunnskap, men er et utvalg representasjoner gjort av lærebokforfattere med sine perspektiver og verdisyn. Det er derfor svært interessant å undersøke hvilke representasjoner av kristendom som inkluderes i lærebøker for barneskolen over en lengre tidsperiode. Den valgte tidsperioden fra 1980 til 2018 rommer store endringer i religionsfaget, dermed er det også interessant å se hvordan utvikling og endring i skolepolitisk kontekst har påvirket lærebøkernes representasjoner av kristendom. Oppgavens formål er å undersøke hvilke representasjoner av kristendom som har vært inkludert i lærebøkene i utvalget, samt hvordan disse representasjonene har utviklet seg i den valgte tidsperioden. Dette ønsker jeg å undersøke for å se hvilket kristendomsbilde elever i norsk grunnskole har møtt i denne perioden med store endringer i religionsfaget, samt hvordan skolepolitisk utvikling har påvirket fremstillingen av kristendom. Læreboka er et interessant forskningsobjekt da den gir innsikt i religionsfagets innhold over en lengre tidsperiode. Det er interessant å undersøke både *hvem* og *hva* som har fått representere kristendommen i lærebøkene, samt *hvordan* disse representasjonene gjøres og hvilken form for kunnskapsfremstilling som benyttes.

1.1 Problemstilling

Masteroppgavens tema er, som nevnt, representasjon av kristendom i religionsfagets lærebøker for grunnskolen de siste førti årene. Undersøkelsen av dette vil baseres på to problemstillinger:

- *Hvilke representasjoner av kristendom blir presentert i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen fra 1980 til 2018?*
- *Hvordan har endringer i skolepolitisk kontekst påvirket disse representasjonene?*

Av hensyn til begrensning i oppgavens omfang er fokus for lærebokanalysen satt til representasjoner av kristendom i individperspektiv og tradisjonsperspektiv. Valget av disse analysekategoriene presenteres i metodekapittelet.

Problemstillingene vil bli forsøkt besvart gjennom en kvalitativ tematisk lærebokanalyse av fem utvalgte lærebøker fra 1980 til 2018. Utvalget består av *Grunnbok 6* (Dahl 1980), *Spor av tro* (Bakken, Bakken & Haug 1994), *Broene 7* (Bakken, Bakken & Haug 1999), *Inn i livet 7* (Engen, Eriksen, Iversen, Næss, Therkelsen & Thomassen 2011) og *KRLE-boka 5-7* (Børresen, Hammer & Skrefsrud 2018). Dette utvalget, og den analytiske tilnærmingen tematisk analyse, vil presenteres i metodekapittelet. Lærebøkene vil bli analysert i lys av den læreplanen som var gjeldende ved utgivelse. Et utvalg av de endringer i skolens religionsfag, læreplaner, samfunnet og Den norske kirke som ansees for å være relevante for analysen vil også inkluderes. Det forekommer noe overlapp mellom individrepresentasjoner og tradisjonsrepresentasjoner i flere av lærebøkene, hvor individer uttaler seg om tradisjoner. Disse tekstene vil kunne inkluderes både i analysekapittelet om individrepresentasjon og i analysekapittelet om tradisjonsrepresentasjon.

Representasjoner kan sammenlignes med et fotografi, det er et utsnitt av virkeligheten hvor noen har valgt hva som skal inkluderes og hva som skal ekskluderes (Sæther 2017). Det finnes ulike teoretiske tilnærminger til representasjon av religion i skolens religionsfag. Denne masteroppgaven vil blant annet benytte Eidhamars (2019) tre religionsdidaktiske modeller for tilnærming til religionsfaget: *den konfesjonsbundne modellen*, *perspektivmangfoldmodellen* og *utenfraperspektivmodellen* (Eidhamar 2019, s. 32). De fire

perspektivkategoriene personlig innenfraperspektiv, faglig innenfraperspektiv, personlig utenfraperspektiv, faglig utenfraperspektiv vil også benyttes (Eidhamar 2019). I tillegg inkluderes Jacksons tredelte modell for religionsrepresentasjon; individ, gruppe og tradisjon (Jackson 1997, 2004).

1.2 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringen vil inkludere en avklaring av hvordan noen sentrale begreper forstås i denne masteroppgaven. Det anerkjennes at begrepene kan brukes og forklares på andre måter enn det som legges til grunn her.

Begrepet *religion* lar seg ikke så lett definere. Det vises ofte til Ninian Smarts syv dimensjoner ved religion knyttet til: ritualer, erfaring, myter, dogmatikk, etikk, sosialt fellesskap, samt det materialistiske aspekt (Smart 1998, s. 10-21). Religion kan blant annet knyttes til meningssøking og svar på eksistensielle spørsmål, menneskesyn, tradisjoner, virkelighetsforståelse og etikk (Sødal 2006). Religion kan forenklet defineres som tro på makter og ordninger som overstiger den materielle og sansbare virkeligheten, personlig eller upersonlig, som mennesker anser som vesentlig og forsøker å innrette livene sine etter (Eidhamar 2004, s. 12).

Representasjon kan defineres som alle meningsskapende fremstillinger som knytter mening og språk til kultur (Sæther 2017, Hall 2013). I denne oppgaven omhandler representasjon hvordan religion fremstilles eller presenteres. Representasjon kan, som nevnt, sammenlignes med et fotografi, det er et utsnitt av virkeligheten hvor noe inkluderes og noe ekskluderes (Sæther 2017). Det er interessant å se både hva som er inkludert og hva som er ekskludert i de utvalgte lærebøkene representasjon av kristendom i denne oppgaven.

Representasjonsbegrepet vil utdypes i teorikapittelet.

Verdensreligioner er et etablert begrep i religionsfaget i den norske skolen. Det inkluderer som regel kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme, og begrunnes med tilslutningstall, samt geografisk utbredelse. Det er derimot omdiskutert, blant annet fordi det bærer preg av hierarkisk religionsforståelse (Anker 2017). I denne oppgaven vil begrepet

verdensreligioner kun inkluderes der kildene det henvises til bruker dette begrepet. Begrepet «de fem utbredte religionene» vil benyttes for øvrige referanser til kristendom, jødedom, islam, hinduisme og buddhisme. I begrepet «de fem utbredte religioner» peker ordet *utbredt* først og fremst på religioner som er utbredt i religionsfagets læreplaner og lærebøker i den norske skole. I tillegg peker *utbredt* både på; antall tilhengere, som gjør seg gjeldende for kristendom, islam, hinduisme og buddhisme, samt geografisk utbredelse som også gjør seg gjeldende for jødedommen, og dermed alle de fem utbredte religionene. Jeg anerkjenner at dette ikke er et dekkende alternativ til begrepet verdensreligioner i en bredere sammenheng, men velger å benytte dette begrepet her av praktiske årsaker.

Begrepene *individrepresentasjoner* og *individperspektiv* vil i denne oppgaven inkludere alle tekster hvor enkeltpersoner uttaler seg eller hvor enkeltpersoner skildres, hvor det er den individuelle syn, mening, tankesett eller opplevelse som skildres. Analysen vil kunne inkludere alle tekster i individperspektiv, uavhengig av om teksten regnes som faglig innenfraperspektiv eller personlig innenfraperspektiv, og uavhengig av om teksten er antatt oppdiktet eller basert på ekte individer. Dette vil utdypes mer i innledningen til analysedelen om individrepresentasjoner.

Tradisjonsrepresentasjoner og *tradisjonsperspektiv* vil i denne oppgaven være vidt definert. En allmenn, eller folkelig, definisjon av tradisjoner vil ofte sikte seg inn på diverse handlinger, eventuelt begivenheter eller feiringer, som gjentas på samme måte flere ganger. En kan hevde at det i religionsdidaktikken åpnes for et langt videre begrep når det snakkes om tradisjoner, hvor alt som *ikke* omhandler individ eller gruppe, faller inn under kategorien tradisjon. Dette vil utdypes mer i teoridelen om representasjon av religion.

1.3 Samfunnsmessig kontekst

Den samfunnsmessige konteksten er ikke hovedfokus i denne masteroppgaven, men det ansees som nyttig å inkludere en kort oversikt over enkelte sentrale utviklingstrekk som har påvirket den skolepolitiske konteksten, læreplanverket og religionsfaget i den norske skolen. Religionsfaget og læreplanverket vil bli presentert i teorikapittelet.

De siste førti årene er preget av store endringer i det norske samfunnet. Det har foregått en utvidelse av samfunnets religiøse mangfold samt en videreutvikling av et kulturelt mangfold i samfunnet, fremskyndet av globaliseringsprosesser. Knut A. Jacobsen presenterer i *En flerreligiøs verden og religionsmangfoldet i Norge* at Norge som et flerreligiøst samfunn hvor alle de såkalte verdensreligionene er etablert, er en ny tilblivelse som hovedsakelig kommer av innvandring fra verdensreligionenes tradisjonelle utbredelsesområder (Jacobsen 2005, s. 13). I tillegg til dette religiøse mangfoldet av de fem utbredte religionene, har det interne kristne mangfoldet i Norge også økt i nyere tid. Innvandringens påvirkning på kristendommen i det norske samfunnet trekkes frem i Dagfinn Rians presentasjon *Kristendommen i Norge*: «Innvandringen har også ført til at mange kristne tradisjoner som tidligere var forholdsvis ukjente her til lands, særlig forskjellige ortodokse samfunn, nå er representert.» (Rian 2005, s. 221). Rian konkluderer med at kristendommen lenge var svært ensrettet i Norge, først som romersk-katolsk, og etter reformasjonen som evangelisk-luthersk, men: «I løpet av de siste to hundre år har vi så fått en differensiering av kristendommen i Norge, internt i statskirken, konfesjonelt og kulturelt.» (Rian 2005, s. 272-273).

Parallelt med økt religiøst mangfold, har det norske samfunnet de siste 40 årene også vært kjennetegnet av sekularisering. Sekulariseringen av det norske samfunn synliggjøres spesielt i utviklingen av statskirken. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det er en økende andel av befolkningen som ikke er medlem i noen tros- eller livssynsforening (SSB 2014). Medlemstallene i Den norske kirke går også ned (SSB 2019). Samtidig ser en at medlemmer i kristne trossamfunn utenfor Den norske kirke øker (SSB 2018). Økning i medlemstall gjelder medlemmer av tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke generelt, og for kristne tros- og livssynssamfunn utenfor Den norske kirke spesielt.

I NOU 2013:1 *Det livssyns åpne samfunn – En helhetlig tros- og livssynspolitik* benyttes en tredeling av spørsmålet om sekularisering basert på José Casanovas arbeid; differensiering, redusert religiøs tro og praksis, samt privatisert religionsutøvelse. (NOU 2013:1, s. 49). Sekularisering som differensiering omhandler at «(...) ulike samfunnssektorer blir adskilt og selvstendige.» (NOU 2013:1, s. 49). Her trekkes det frem at det har skjedd betydelig sekularisering i form av differensiering i Norge. Redusert religiøs tro og praksis er vanskelig å måle, men det vises til Religionsundersøkelsene fra 1991, 1998 og 2008 hvor man blant annet

ser reduksjon i antallet som oppgir tro på en gud og tro på et liv etter døden. Det er også reduksjon i gudstjenestedeltakelse og bønn. (NOU 2013:1). Det konkluderes med at det har foregått sekularisering som redusert religiøs tro og praksis i Norge. Privatisert religionsutøvelse forklares blant annet med at vektlegging av individualisert religion hvor en søker å «finne sin egen vei» fremfor å tilsluttes gitte sannheter kan gi reduksjon i religiøs aktivitet (NOU 2013:1, s. 50). En kan hevde at individualiseringsprosesser i nyere tid kan ha ført med seg en individualisering av utøvelse av religion og livssyn. Det kan hevdes at det oppstår en grunntanke om at det skal være individuelt og privat hvordan en forholder seg til de ulike elementene i sin tro og sitt livssyn. Samtidig «(...) gir de økte innslagene av nye religioner i Norge med stort innslag av innvandrere økt religiøs synlighet i samfunnet og bidrar til en mindre privatisert religionsutøvelse.» (NOU 2013:1, s. 50).

Den samfunnsmessige konteksten til masteroppgavens valgte tidsperiode er preget av økende religiøst mangfold med gradvis etablering av alle de fem utbredte religionene, økt internt religiøst mangfold med flere trosretninger innenfor kristendommen, samt en sekularisering av samfunnet på flere nivåer. Dette er bakteppet til religionsfagets mange endringsprosesser i den valgte tidsperioden. Lærebøkene som er skrevet i denne perioden er knyttet til svært ulike læreplaner og til svært ulike religionsfag. Hvordan har det påvirket representasjoner av kristendom?

1.4 Struktur

I dette innledningskapittelet har jeg presentert problemstillingene for oppgaven, samt de mest sentrale begrepene. Deretter ble den samfunnsmessige konteksten for oppgavens tidsperiode presentert i grove trekk. Teorikapittelet vil inkludere en fremstilling av religionsfagets historiske utvikling fra allmueskole i 1739 til dagens KRLE-fag, med fokus på nyere tid. Den tidsperioden som masteroppgavens utvalg er hentet fra vil presenteres i tilknytning til religionsfagets mange navnendringer, fra kristendomskunnskap til KLR, fra KRL til RLE, samt fra RLE til KRLE. Delkapittelet om læreplanens utvikling gir en kort presentasjon av de fem læreplanene som masteroppgavens utvalgte lærebøker tilhører. Deretter presenteres læreboka og dens plass i den norske skolen. Her inkluderes blant annet opphavet til religionsfagets lærebok, avvikling av godkjenningsordning, lærebokas antatte autoritet blant

elevene, kunnskapsformidling i læreboka, samt lærebokas sentrale rolle i dagens religionsundervisning. I delkapittelet om representasjon av religion presenteres et utvalg relevante teoretiske perspektiver knyttet til religionsrepresentasjon, blant annet Jacksons (1997) tredelte modell for representasjon av religion; individ, gruppe, tradisjon, samt Eidhamars tre modeller for tilnærming til religionsfaget: *den konfesjonsbundne modellen*, *perspektivmangfoldmodellen* og *utenfraperspektivmodellen* (Eidhamar 2019, s. 32). Til slutt inkluderer teorikapittelet et utvalg av relevant tidligere forskning.

Metodekapittelet presenterer metodevalg og hvordan utvalget av lærebøker ble gjennomført. Deretter presenteres metoden, tematisk analyse, samt hvordan den tematiske analysen er benyttet for å analysere de utvalgte lærebøkene i denne masteroppgaven. Metodekapittelet avsluttes med et blick på forskningskvalitet.

Analysekapittelet starter med et spor av kvantitativ metode i et innledende delkapittel om omfang. Deretter er det et delkapittel til hver av de to analysekategoriene individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon. Individrepresentasjoner analyseres lærebok for lærebok. Neste delkapittel av analysen er tradisjonsrepresentasjon. Her presenteres et overblikk av utvalgte tradisjonsrepresentasjoner før analysen går dypere inn på representasjon av dåp og nattverd. I drøftingskapittelet drøftes funnene i analysen med blick på utvikling i lærebøkene over tid. De religionsdidaktiske modellene samt perspektivkategoriene (Eidhamar 2019) trekkes inn i drøftingen. I tillegg drøftes analysens funn knyttet til det interne religiøse mangfoldet i kristendommen, samt spor av avdogmatisering. Masteroppgaven avsluttes med en konklusjon og forslag til videre forskning.

2 Teori

Dette kapittelet vil presentere religionsfagets historiske utvikling og en kort oversikt over læreplanens utvikling i den tidsperioden som utvalget av lærebøker dekker. Deretter inkluderes lærebokas rolle i norsk skole. De religionsdidaktiske representasjonsperspektivene som den tematiske analysen i denne masteroppgaven baseres på er hentet fra religionsdidaktisk teori om tilnærminger til representasjon av religion. Disse vil derfor inkluderes i teorikapittelets del om representasjon av religion. Avslutningsvis i teorikapittelet presenteres et utvalg av relevant tidligere forskning.

2.1 *Religionsfagets historiske utvikling*

Her presenteres en kort historisk oversikt over hovedtrekk i religionsfagets utvikling i samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst, med vekt på nyere tid. Oppgavens omfang tillater ikke en skildring av all utvikling som har foregått i den norske skolen siden religionsfagets opprinnelse i 1739, men et utvalg av de mest relevante og sentrale utviklingstrekkene vil bli presentert. Utviklingstrekk fra den tidsperioden som de utvalgte lærebøkene dekker vil vektlegges. Dette vil sette den utvalgte tidsperioden denne masteroppgaven bygger på i en større historisk sammenheng samt synliggjøre de lange linjene i religionsfagets utvikling.

2.1.1 **Kristen allmueskole og begynnende sekularisering**

Den dansk-norske kong Christian VI (1699-1746) innførte lovfestet konfirmasjon i 1736. Dette skapte et behov for opplæring i lesing og i den kristne tro som resulterte i lov om allmueskole «Forordning om Skolerne paa Landet» i 1739 (Hovdelien 2003). Blant de første lærebøkene som ble benyttet i allmueskolen var forgjengeren til lærebøker i religion; Erik Pontoppidans katekismeforklaring *Sannhed til Gudfryktighed* fra 1737, i tillegg til Bibel, salmebok og bøker for å lære å lese. Kristendomsundervisning basert på *Sannhed til Gudfryktighed*, Bibelen og salmeboka forble kjernen i den norske skolen i over hundre år, til midten av 1800-tallet. (Andreassen 2012, s. 56 ff). Store endringer i samfunnet på 1800-tallet førte til krav om nyttig kunnskap og en mer sekulær statsskole. Lov om Almueskolevæsenet

paa Landet av 1860, kalt Landsskoleloven, utfordret kristendommens signifikante plass i skolen gjennom åpning for innføring av nye fag i skolen.

På tross av at Grunnloven begrenset adgang for jøder, jesuitter og munkeordener ble det innført religionsfrihet i Norge med Dissenterloven av 1845. Religion skulle ikke lenger være statsstyrt, men ble ansett som en individuell sak. Gjennom vekkelserbevegelser oppsto nye syn på kristendommen som svekket den enhetlige lutherske kristendom. Fra 1850-tallet ble skoletenkingen som bygde på luthersk-evangelisk ortodoksi utfordret av økt religiøst mangfold og kravet om folkeopplysning, og det ble åpnet for andre kristne konfesjoner (Andreassen 2012, s. 59). Selv etter overgangen fra kirkeskole til statsskole i 1860, hvor allmenndannelsen skulle likestilles den religiøse oppdragelsen, var kristendommens rolle i skolen fremdeles svært sentral. Året 1889 markerer vendepunktet i den norske skoles historie, med overgangen fra kirkelig allmueskole til sekulær folkeskole (Hovdelien 2003). Kristendomsundervisningen og skolens konfesjonelle lutherske ensidighet ble kritisert, og i 1935 kom regler om fritak fra kristendomsundervisning for de som ikke var medlem av statskirken. I Normalplanen av 1939 ble begreper som tankefrihet og toleranse inkludert samtidig som luthersk konfesjonalitet ble videreført (Skeie 2006). På tross av at kristendomsfagets plass i skolen ble svekket, ble skolens kristne formålsparagraf likevel videreført i Folkeskoleloven av 1959 og Folkeskolekomitéen av 1963. (Andreassen 2012, s. 58 ff).

2.1.2 Økende mangfold av religioner og livssyn i samfunnet

Motstanden mot kristendomsfagets konfesjonelle forankring, samt økt sekularisering og livssynsmangfold i samfunnet førte til at det i Grunnskoleloven av 1969 ble vedtatt at kristendoms-kunnskap ikke skulle regnes som en del av kirkens dåpsundervisning (Andreassen 2012, s. 62). Religionsfaget i norsk grunnskole hadde da vært en del av kirkens trosopplæring i 230 år. I 1974 kom Mønsterplanen for grunnskolen (M74) med livssynsorientering som et supplerende fag til kristendoms-kunnskap, både som et alternativ til de som fikk fritak fra kristendoms-kunnskap og som et valgfritt tilbud for alle elever. Som en anerkjennelse av samfunnets økende mangfold la M74 opp til parallellundervisning i to «religionsfag», økt fokus på det individuelle opplæringsperspektivet, og mindre vektlegging av kristendommens

rolle (Skeie 2006, s.74 ff). Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87) inneholdt et tredje alternativ til religions- og livssynsundervisning i skolen; faget *Annen religions- og livssynsundervisning* som ga registrerte tros- og livssynssamfunn muligheten til å gi egen undervisning, og tok med det hensyn til en samfunnsutvikling preget av globaliseringsprosesser (Andreassen 2012, s. 62). Et annet viktig utviklingstrekk i M87 var at skolens verdigrunnlag ble utvidet til å inkludere humanisme med «kristne og humanistiske verdier» (Hovdelien 2003). Livssynsmangfoldet, den separate religions- og livssynsundervisningen samt voksende katolske og muslimske minoriteter bidro til økt krav om sekularisering av skolen og et felles sekulært religionsfag. (Andreassen 2012, s. 62 ff).

I tidsperioden denne masteroppgaven undersøker skjedde store endringer i religionsfaget i den norske skolen. Disse store endringene kan knyttes til endringer i samfunnet hvor globalisering og innvandring førte med seg økt mangfold av religioner og livssyn i tillegg til økt internt mangfold av kristne trosretninger, som presentert i innledningskapittelets del om samfunnsmessig kontekst. Den videre presentasjonen av religionsfagets utvikling vil ta utgangspunkt i endringer av fagets tittel, som også gjenspeiler utvikling og endring i religionsfagets innhold; Fra kristendomskunnskap til KRL og fra KRL til RLE, samt fra RLE til KRLE.

2.1.2.1 Fra kristendomskunnskap til KRL

I 1994 ble det oppnevnt et utvalg av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) som skulle gjøre en vurdering av religionsfagenes innhold og organisering. Utvalgets anbefaling om et videre kristendomsfag med begrenset fritaksrett ble presentert i 1995 i NOU-rapporten *Identitet og dialog* (NOU 1995, s. 9). Det nye samlede, obligatoriske religionsfaget, Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL), kom i 1997 da skolereformen Reform 97 ble innført. I læreplanen (L97) presiseres det at faget «skal gi elevene grundig innsikt i kristendom og hva kristen livstolkning innebærer, og god kunnskap om andre verdensreligioner og livssyn» (L97, s. 89). Læreplanen skapte store reaksjoner, på tross av at den fastsatte at faget ikke skulle være forkynnende, og at samme pedagogiske prinsipper skulle gjelde for de ulike religionene. Det var spesielt begrensningen i fritaksordningen, hvor det kun ble innvilget delvis fritak fra undervisningen, som ble kritisert. (Hovdelien 2003, Skeie 2006, Andreassen 2012).

I 2002 ble religionsfagets navn endret til *Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap* som skulle signalisere kvalitativ likhet mellom emnene på tross av kvantitativ forskjell. Samtidig kom også en ny læreplan i religionsfaget kalt KRL-boka 2002 (KRL02), fremdeles med begrenset fritaksrett. Mangelen på endring i fritaksretten skapte store reaksjoner og rettslige prosesser som til slutt endte opp i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) og i FNs menneskerettighetskomité, hvor Human-Etisk Forbund (HEF) og en gruppe foreldre krevde fullt fritak fra undervisning i KRL-faget. FNs menneskerettighetskomité konkluderte i november 2004 med at KRL-faget var et brudd på FN-konvensjonen om sivile og politiske rettigheter artikkel 18. (Andreassen 2012, s. 65). Menneskerettighetskomitéen vektla spesielt at det ikke var mulig med fullt fritak, samt at faget ville kunne oppleves som religionsutøvelse og at undervisningen dermed ikke var objektiv og nøytral. Kritikken fra FNs menneskerettighetskomité førte til arbeid med en ny læreplan for religionsfaget og høsten 2005 kom KRL-boka 2005 (KRL05). Her ble det også presisert at fritaksretten skulle gjelde alle fag, ikke kun religionsfaget. (Andreassen 2012, s. 65 ff).

2.1.2.2 Fra KRL til RLE

Den europeiske menneskerettighetsdomstolens dom kom i 2007. Den ga saksøkerne medhold med knapt flertall 9 mot 8, og konkluderte med at det norske KRL-faget krenket den Europeiske menneskerettighetskonvensjonens første tilleggsprotokoll artikkel 2 (Andreassen 2012, s. 66 ff). EMD vektla i sin dom at den kristne formålsparagrafen i opplæringsloven i kombinasjon med større omfang av fagstoff om kristendommen i forhold til de øvrige religionene i prinsippet kunne resultere i undervisning som ikke var objektiv samt en kvalitativ forskjell på fremstillingen av kristendommen (Andreassen 2012, s. 66). Kritikken fra EDM omhandlet deler av religionsfaget som ikke ble endret i 2005 etter Menneskerettighetskomitéens kritikk, derfor ble det satt i gang arbeid med en ny læreplan for religionsfaget. I 2008 kom *Læreplan i Religion, livssyn og etikk* (RLE08) og med det navndringen til Religion, livssyn og etikk som skulle signalisere en kvalitativ likebehandling av religioner og livssyn. Kvantitativ overvekt av kristendom i religionsfaget ble videreført og begrunnet med historisk og kulturell betydning, men endringene i religionsfaget skulle likevel sikre kvalitativ likhet samt objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning (Andreassen 2012, s. 68). I 2008 ble den kristne formålsparagrafen i

opplæringsloven endret fra å skulle «gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (L97) til å skulle: «(...) byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...)» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Gjennom stortingsvedtak i 2009 og 2012 ble det gjennomført en grunnlovsendring som skilte Den norske kirke fra staten. Staten skulle ikke lenger ha en offisiell religion, statskirken skulle bli «Norges folkekirke», og selv med en bevart forankring i Grunnloven skulle kirken nå likestilles andre tros- og livssynssamfunn (Stortinget 2012). Det endelige skillet mellom stat og kirke kan sees som en nødvendig konsekvens av globaliseringens ringvirkninger med et flerkulturelt og religiøst mangfoldig samfunn.

2.1.2.3 Fra RLE til KRLE

I 2015 skjedde to svært omdiskuterte endringer i religionsfaget i grunnskolen. Som en del av en samarbeidsavtale mellom de politiske partiene Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig folkeparti ble det forhandlet frem endringer som skulle understreke kristendommens særegne rolle i religionsfaget, begrunnet blant annet med den kristne kulturarven. Læreplanen ble endret til å spesifisere at om lag halvparten av religionsfagets disponible tid skal brukes på kristendom, uten at det ble gjort endringer i målene for faget. For å synliggjøre kristendommens kulturelt betingede kvantitative overvekt ble det på regjeringens initiativ gjennomført en lovendring som endret fagets navn fra Religion, livssyn og etikk til Kristendom, religion, livssyn og etikk (Kunnskapsdepartementet 2015). Dette skapte sterke reaksjoner, og for mange ble dette å regne som flere steg tilbake i utvikling. Kritikken har tilsynelatende ikke ført frem. Den omstridte vektleggingen av kristendommen i religionsfagets tidsbruk og navn er videreført i den nye læreplanen for religionsfaget i grunnskolen i forbindelse med fagfornyelsen som innføres høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet 2020).

2.2 Læreplanens utvikling

Læreplanverket er skolens styringsdokument som blant annet presenterer verdigrunnlag, prinsipper for opplæring, samt læringsmålene for de ulike fagene. Denne korte gjennomgangen av læreplanens utvikling vil inkludere de fem ulike læreplanene som utvalgets lærebøker tilhører. Oversikt over mål for religionsfaget i M74, M87, L97 og LK20,

samt målene for kristendomsdelen av religionsfaget i RLE08 og KRLE15 presenteres i vedlegg 1.

Mønsterplanen for grunnskolen (1974) er den eldste av læreplanene som er relevante for utvalget i denne masteroppgaven. M74 hørte til under Grunnskoleloven av 1969 og formålsparagrafen fra denne skoleloven gjengis i læreplanverket, hvor det presiseres at grunnskolen skal hjelpe til med å «gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» (M74, s. 9). Læreplanen understreker at de etiske kristne grunnverdiene skal være gjennomgående i hele grunnskolen. Samtidig gjøres det klart i innledningen til læreplanen at kristendomsundervisningen har særskilte hensyn å ta: «Det er skolens ansvar å legge opp kristendomsundervisningen slik at barn fra flest mulige hjem kan delta når de foresatte ønsker det.» (M74, s. 10) Læreplanen understreker viktigheten av at læreren er bevisst sin holdning til lærestoffet og det konkluderes: «(...) for det elevene lærer i faget, skal være grunnlag for deres tro og rettesnor for deres liv.» (M74, s. 84). Det hersker ingen tvil om at kristendomsfaget legger opp til at elevene skal lære *av* kristendommen, og ikke utelukkende *om*. I læreplanens del om læremidler vektlegges Bibelens rolle som kilde til lærestoff: «Bibelen, særlig NT, er den kilde som lærestoffet i kristendomsfaget i første rekke må hentes fra. Dette er en selvfølge fordi undervisningens midtpunkt er Jesus Kristus, hans liv og hans verk.» (M74, s. 95). Lærebøker i faget, katekisme, bibelhistorie, kirkehistorie, salmebøker etc. trekkes frem som kilder til lærestoff i tillegg til Bibelen. Læreplanen understreker at katekismen og salmeboka står i særstilling, og at det er katekismen som skal være veiledende i trosspørsmål (M74, s. 95).

Mønsterplanen for grunnskolen (1987) er en revidert utgave av M74 og tilhører samme Grunnskoleloven av 1969 og formålsparagrafen om grunnskolen rolle i å «gje elevane ei kristen og moralsk oppseding» inkluderes også her (M87, s.13). I M87 er det ensidige fokuset på kristne verdier endret: «Skolen skal i sin undervisning og virksomhet bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier.» (M87, s. 14). Det som i M74 het *differensiering* har nå fått navnet *likeverdig og tilpasset opplæring*, og vies noe mer plass i læreplanen. I likhet med M74 er kristendomsfaget det første enkeltfaget som presenteres i M87. Religionsfagets utvikling er tydelig i denne reviderte læreplanen: «Faget skal også formidle kunnskap om andre religioner og livssyn for å fremme respekt og toleranse

mellom mennesker.» (M87, s. 102). Bibel, salmebok og katekisme trekkes frem under læremidler også i denne læreplanen, men lærebok nevnes ikke konkret.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) viser også til Grunnskolelovens kristne formålsparagraf i innledningen til læreplanen. Det er en utvikling å spore i fokuset på religions- og livssynsmangfold som en nær virkelighet «(...) alle møter dette mangfoldet i dagens Norge.» (L97, s. 89). Læreplanen presiserer objektiv tilnærming og kvalitativt likestilt undervisning: «Det skal ikke være en arena for forkynnelse. Faget skal gi kunnskap om, ikke opplæring til, en bestemt tro.» (L97, s.89). Presentasjon gjennom fortelling vektlegges i denne læreplanen, og det presiseres at salmer og sanger skal høre til i arbeidet med faget. Læreplanen åpner for at elever eller foreldre involveres i undervisningen: «Dersom elever og foreldre ønsker det, kan elevene – eller foreldrene – bidra i klassen med å orientere om sitt livssyn og sine skikker, ritualer og høytider.» (L97, s.92).

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) er den læreplanen som har vært gjeldende i ulike versjoner for de to yngste lærebøkene. Læreplandelen for religionsfaget i LK06 ble endret i 2008 til *Læreplan i Religion, livssyn og etikk (RLE08)*, og på nytt i 2015 til *Læreplan i Kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE15)*. Den siste endringen ble presentert som en navneendring og en bestemmelse om kvantitativ overvekt av kristendom på omkring 55 % og det ble presisert at religionsfagets innhold ikke skulle endres. Læreplanene som her forkortes RLE08 og KRLE15 skilles kun av fagets navn samt presiseringen om at om lag halvparten av undervisningstiden skal brukes på kristendom i KRLE15. Målene for religionsfaget i disse to læreplanene er identiske (se vedlegg 1). Læreplanverket for kunnskapsløftet ble innført under en opplæringslov med kristen formålsparagraf om å «gje elevane ei kristen og moralsk oppseding». Formålsparagrafen i opplæringsloven ble endret i 2008 til: «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon (...)» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

2.3 Læreboka og dens plass i skolen

For å kunne definere hva som er lærebøker må man redegjøre for hva som skiller en lærebok fra andre bøker. Læremidler og pedagogiske tekster er mye videre begreper enn

lærebokbegrepet, og kan inkludere læremidler som video, nettsteder, filmer, artikler og lignende (Skrunes 2010). Denne oppgaven forholder seg kun til lærebøkene i sin trykte form, og vil derfor benytte begrepet lærebok. I sin bok *Lærebokkunnskap - innføring i sjanger og bruk* viser Egil Børre Johnsen til vanskeligheten med å gi en entydig definisjon av lærebøker på bakgrunn av utfordringer knyttet til utvikling, produkt og funksjon, samtidig presenterer han en forståelse av lærebøker som «litteratur skrevet direkte med tanke på systematisk undervisning for bestemte undervisningstrinn» (Johnsen 1999, s. 9). Johnsen presenterer også det han kaller et offisielt lærebokbegrep fra Samrådningsnemndas arbeid med godkjenningreglene for lærebøker i 1948: «Med lære- og lesebøker mener en her alle trykte læremidler som det er meningen at elevene regelmessig skal bruke i samsvar med undervisningsplanene for skolene» (sitert etter Johnsen 1999, s. 10). Ulike varianter av denne definisjonen av lærebøker som fokuserer på trykte læremidler, regelmessig bruk og samsvar med undervisningsplaner eller læreplaner har vært anerkjent og gjengitt i en årrekke. I tillegg til å innrettes etter gjeldende lovverk og læreplan må en lærebok også inneholde tilpasset kunnskap, ta pedagogiske hensyn i valg av fremstillingsmåte, samt ideologiske hensyn (Andreassen 2015, s. 161 ff). Johnsen presiserer at læreboka skal «uttrykke bestemte nasjonale, politiske og religiøse verdier. Objektivitetsideal vil således måtte brytes mot verdisyn» (Johnsen 1999, s. 10). Visse verdier og ideologiske hensyn ansees som så nødvendig eller samfunnsnyttig at en velger å trosse målet om objektivitet for å fremme disse.

Historisk sett var Erik Pontoppidans katekismeforklaring *Sannhed til Gudfryktighed* (1737) den mest sentrale læreboka i religionsfaget i norsk skole fra 1739 til midten av 1800-tallet. *Sannhed til Gudfryktighed* inneholdt 759 spørsmål og svar som bygde på god kunnskap om Luthers lille katekisme, denne bruken av spørsmål og svar kan kanskje ha bidratt til at dagens lærebøker har oppgaver til teksten. Det lærebokformatet vi kjenner til nå ble utviklet i andre halvdel av 1800-tallet. Lærebøkene ble på den tiden skrevet av forskere og fagfolk, og hadde høy status (Askeland et al. 2003, s. 166). På begynnelsen av 1900-tallet skjedde flere endringer i forhold til lærebøker. Den akademiske prestisjen i lærebokskrivningen sank og færre fagfolk var interessert i dette arbeidet, det førte til at man beveget seg bort fra temaer som fagfolk var opptatt av, og trolig til at lærebøkene ble mer pedagogiske (Askeland et al. 2003, s. 167). Lærebøkene fikk etter hvert flere illustrasjoner, og på 1960-tallet kom tilleggsmateriale til lærebøkene som kassetter, utfyllingshefter og lærerveiledning. Som en

motvekt til den økte vektleggingen av effekter og layout, tabeller, figurer og illustrasjoner på 1970- og 80-tallet, ble fokus flyttet tilbake på teksten og bruk av fortellinger på 90-tallet (Johnsen 1999, s. 30).

Godkjenningsordning for lærebøker i religionsfaget i norsk grunnskole går helt tilbake til 1739 hvor Luthers lille katekisme, Bibelen, katekismeforklaringer og salmebok var sentralt godkjente lærebøker (Skrunes 2010, s. 51). Godkjenning av lærebøker er omtalt i skolelovene helt fra 1827 (§14b) til Skoleloven av 1998 (§9-4) som ble gjeldende frem til avviklingen av godkjenningsordningen i 2000 (Skrunes 2010, s. 51). Den sentrale godkjenningsordningen var et tydelig bilde på statlig styring og kontroll over skolen, og etter hvert også på ønsket om en pedagogisk og faglig skole. Godkjenningsordningen for lærebøker skulle bidra til å skape kvalitet, dette ble fastsatt i ulike godkjenningskriterier. Det ble vektlagt at lærebøkene fulgte læreplanen og fagplanen i innhold, formål og mål for faget, samt pedagogiske krav om tverrfaglig arbeid, lokale tilpasninger og tilpasset undervisning i henhold til læreplanen. Det ble også lagt til godkjenningskriterier basert på verdier og holdninger som hadde spesielt fokus i samtiden; i 1962 var det fokus på at «lærebøkene ikke diskriminerer enkelte folkeslag eller kulturer», mens i 1984 var det lagt til krav om «likestilling mellom kjønnene» (sitert etter Skrunes 2010, s. 52).

Den sentrale godkjenningsordningen for lærebøker ble avskaffet i 2000, men statens styring av skolens innhold ble videreført gjennom skoleloven, forskriftene og læreplanene. Med avskaffelsen av godkjenningsordningen fikk lærerne i prinsippet større valgfrihet i forhold til lærebøkene, og forlagene fikk et eget ansvar for å være i tråd med skolens faglige innhold og pedagogiske prioriteringer. Dette skulle bidra til at læreplanens mål og innhold ble vektlagt i skolen, ikke læreboka. Hvorvidt dette fikk gjennomslag i praksis kan diskuteres, men i den grad undervisningen fremdeles bygges på lærebøkene er i det minste disse styrt av læreplanene. En lærebok må være i samsvar med skolens mål, arbeidsmetoder og innhold som fastsettes i læreplanene. Dersom en lærebok skal være heldekkende, og presentere alle emnene i læreplanen, kan det føre til at lærebokteksten blir oppsamlet fakta uten dialog med leseren uten tilstrekkelige eksempler eller resonnementer (Askeland et al. 2003, s. 167).

Læreboka har over lengre tid hatt en svært sentral rolle i norsk skole. Selv med nye tilgjengelige kilder, og én til én læringsbrett eller datamaskin i mange klasserom i grunnskolen i dag, er den trykte læreboka fremdeles sentral. Marte Blikstad-Balas presenterer i sin artikkel *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* at det kan regnes som en allmenn kjent sannhet at læreboka er den viktigste teksten i skolen (Blikstad-Balas 2014, s.1). Hun presenterer digitaliseringen av skolen og nye digitale læringsressurser som en utfordrer til lærebokas status i skolen. Det trekkes frem at nyere forskning er noe tvetydig på dette området, i enkelte resultater er læreboka nærmest usynlig i klasserommet, mens i en rekke andre resultater har læreboka uendret status (Blikstad-Balas 2014, s. 1 og 3). Skolens manglende endringsvilje, samt lærebokas tilpassede format for å oppfylle skolens læreplaner trekkes frem som mulige forklaringer på den tilsynelatende uendrede statusen til læreboka i norsk skole. Blikstad-Balas presenterer at lærere ofte bruker læreboka i planlegging av undervisning fremfor å bruke læreplanen. Dermed er det lærebokas fortolkning av læreplanen som ligger til grunn for undervisningen. Forskningsprosjektet *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Ingulfsen et al. 2016) om læremidler, utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, forsker på undervisnings- og læringspraksis, samt varierte læremidler. Her trekkes også lærerens forhold til læreboka som oppfyllelse av læreplanens krav frem: «(...) lærere anser at læreboka «sikrer» at de dekker kompetansemålene i faget.» (Ingulfsen et al. 2016, s. 27).

Læreboksjangeren er svært gjenkjennelig og Johnsen gir et godt eksempel på denne gjenkjenneligheten ved å vise en side fra en italiensk lærebok, på tross av at man ikke kan språket kan man raskt gjenkjenne at det er snakk om en side fra en lærebok (Johnsen 1999, s. 41). Læreboktekster har ofte korte setninger og unngår lange vanskelige ord hvis det finnes enklere alternativer, samtidig skal det ikke være så forenklet og forkortet at sammenhengen går tapt eller meningsinnholdet og læringen svekkes. Det brukes gjerne billedlig språk og sjangerkombinasjon av fakta og fiksjon blant annet ved bruk av fortellinger og fiktive eksempler. Inndelinger i avsnitt, bruk av illustrasjoner og bilder samt ulike metoder for utheving av tekst bidrar til å gi lærebokteksten et oversiktlig og overkommelig uttrykk.

Det er tre hovedformer for fremstilling av kunnskap i lærebøker; informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende, samt argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte

(Askeland et al. 2003, s. 173). Målet med teksten avgjør hvilken fremstillingsform som er mest nyttig, og de fleste lærebøker inneholder en kombinasjon av de ulike fremstillingsformene. Informativ fremstillingsform gir kortere tekster enn dialogiske tekster og fortellende tekster, derfor er det overvekt av den informative fremstillingsformen i lærebøkene. Det påvirker mer enn de enkelte lærebøkene at det er overvekt av enkeltstående fakta og mangel på dialog og problematisering. Askeland forklarer; «Det fører til at kunnskap blir framstilt som noe gitt, ikke som noe som skapes og omskapes, og som absolutt kan diskuteres, både blant forskere og andre» (Askeland et al. 2003, s. 174). Lærebøkene lærer ikke bare elevene om de enkelte fag, men er med å forme elevenes syn på hvordan en skal møte og arbeide med en tekst, i tillegg til kunnskapssyn og hvordan kunnskap skal formidles. Er det ønskelig å utvikle elevenes evne til resonnement, argumentasjon og selvstendig tankegang, må lærebokteksten invitere til denne type aktivitet. (Askeland et al. 2003).

Lærebøker har betydelig asymmetrisk kommunikasjon hvor forfatterne har mulighet til å påvirke lesernes forståelse, aksept og potensielt handlingsmønstre, gjennom sin innflytelse, kunnskap og makt (Askeland et al. 2003, s. 166). Den har en sentral rolle i religionsfaget i norsk skole, og innenfor mindre definerte temaer i læreplanen vil ofte lærebokas eksempler styre undervisningen (Andreassen 2012, s. 160 ff). Når læreboka setter rammene for hva elevene får presentert kan en hevde at representasjoner av religionene slik de fremstår i lærebøkene danner grunnlaget for den forståelse som skapes hos elevene. I grunnskolen, hvor elevene besitter begrensede evner til kritisk tenkning overfor de kunnskapsautoriteter som lærebok, lærer og skole utgjør, er det spesielt interessant å undersøke hvilke representasjoner av religioner, i dette tilfellet kristendom, elever har møtt over en viss tidsperiode.

Autoriteten læreboka besitter understrekes i dens normative og fremtidsrettede orientering som belærende, som et middel til formidling av kunnskap fra lærer til elev med mål om at elevene ender opp med samme kunnskap. Lærebøkens fremstilling av fagstoffet oppstår ikke i et vakuum fullstendig løsrevet fra lærebokforfatter eller forlag. Enhver fremstilling vil være resultat av valg, prioriteringer og verdisyn. På denne måten er det ikke fasiten, objektiv fakta eller verduavhengig kunnskap som presenteres i lærebøker, slik det kanskje oppfattes av elevene. Lærerne må heller ikke hvile på læreboka som opplest og vedtatt, men kritisk

vurdere om det er riktig middel for å nå de ulike målene i læreplanen. (Andreassen 2015, s. 164 ff).

2.4 Representasjon av religion

Representasjonsspørsmålet handler om hvordan man gir en saksvarende presentasjon av religionen, og har vært et sentralt fokusområde i religionsvitenskapen de siste tiårene. (Andreassen 2012). I lærebøker, som i undervisningssituasjon, er det begrenset hvor mye fagstoff som kan inkluderes, og det må nødvendigvis gjøres valg om hva som skal inkluderes og ekskluderes. En kan hevde at lærebokforfattere har en tendens til å forsøke å få plass til mest mulig av fagstoffet slik at «alt» er inkludert, og det blir opp til den enkelte lærer å eventuelt velge bort noe, eller velge å finne tilleggsstoff til fordypningsemner. Nyere forskning viser som nevnt at lærere lener seg i stor grad på at læreboka dekker kompetansemålene i religionsfaget. (Ingulfsen et al. 2016). Det kan føre til at lærebokforfattere inkluderer mange temaer i forkortede og begrensede fremstillinger i lærebøkene i håp om å svare til lærernes forventninger. Marie von der Lippe og Sissel Undheim (2017) presenterer at et fokus på hvordan religioner fremstilles kan belyse viktige spørsmål om hvem som representerer religionene og hvordan de fremstilles i religionsfaget. De presiserer at elevenes holdninger til og kunnskap om religion preges av fremstillingene i lærebøkene og konkluderer: «Spørsmål om hvem sin kunnskap det er som kommer frem i lærebøkene, hvem som har skrevet lærebøkene, og hvilken kunnskap som er valgt bort, blir da viktige.» (Von der Lippe & Undheim 2017, s. 22).

Representasjon av religion er spørsmål om epistemologi, teori om viten og kunnskap. Epistemologi i religionsdidaktisk sammenheng søker å finne svar på hva man kan vite om religion, hvordan man kan komme fram til kunnskap, og hvem som får representere religionen. (Andreassen 2012). Bevissthet rundt disse spørsmålene vil kunne bidra til å utfordre generaliseringer og begreper knyttet til religionene. Kunnskapen i lærebøkene er ikke objektiv, men har blitt valgt ut, nyansert, fokusert og presentert av lærebokforfattere med personlige verdier og perspektiver. Hva som ansees som relevant kunnskap om en religion påvirkes av disse perspektivene og verdiene (Andreassen 2012, s. 98). En kan argumentere for at representasjonene og kunnskapen som inkluderes i lærebøker ikke bare påvirkes av

lærebokforfatternes personlige verdier og perspektiver. Lærebokforfatterne som former lærebøkene har selv blitt påvirket og formet av de representasjoner og forståelser av religion som er dominerende i samfunnet de tilhører. Elin Sæther presiserer at det ikke alltid er lett å oppdage hvilke antakelser som finnes i disse nærliggende representasjonene i ens egen samtid som en selv skaper eller omgis av (Sæther 2017, s. 168). Hun benytter et representasjonsbegrep som innebærer alle meningsskapende fremstillinger av noen eller noe og peker på at representasjon kan foregå gjennom tekst, lyd eller visuelle uttrykk (Sæther 2017, s.165 ff). Det presiseres at representasjoner er politiske ved at de påvirker våre tanker om virkeligheten og dermed også våre handlinger. Sæthers nevnte sammenligning av representasjon med et fotografi forteller om hvordan begge deler presenterer et utsnitt av virkeligheten hvor noe er inkludert, og noe er ekskludert.

På samme måte som epistemologiske spørsmål kan knyttes til makt i religionsundervisningen, kan det også knyttes til makt i lærebøker, spesielt etter at godkjenningsordningen ble avskaffet. Lærebokforfattere står i prinsippet fritt til å fremstille religionene med ønsket perspektiv, inndeling og tilnærming. Samtidig kan en, som nevnt, argumentere for at lærebokforfatterne ikke kan løsrive seg fra eget perspektiv, eller de forståelser og representasjoner av religion som dominerer i deres samtid. Oppbyggingen av læreboka, i tillegg til multimodalitet, med bruk av bilder, ulike tekstformat, utheving og layout preger også representasjoner av religionene. Er det for eksempel kun bilde av munk i kapittelet om buddhismen, men bilder av gang rundt juletreet i kapittelet om kristendommen, vil dette kunne bidra til en tankegang om «oss» og «dem», hvor kristendommens bilde er gjenkjennelig og buddhismens bilde er ukjent. Lærebokas tungtveiende faglige autoritet, i kombinasjon med den fremtredende rolle den har, spesielt i religionsfaget, gir makt og påvirkningskraft som gjør at det er ytterst viktig at representasjonene av religionene holdes så saklig, upartisk og kvalitativt likt som mulig. (Andreassen 2012, s. 98).

Det er faglige og didaktiske utfordringer knyttet til utvalg av representasjoner av en religion, særlig på grunn av at religioner ofte har et internt mangfold av ulike forståelser. Andreassen presenterer at dersom man velger religiøse ledere som representanter for en religion kan man «knytte ledernes utsagn til en offisiell og normativ forståelse av sentrale lærespørsmål, sentrale skrifter og ritualer.» (Andreassen 2012, s. 98). Bruk av religiøse ledere som

representanter for religionen kan etterlate et offisielt, eller normativt inntrykk, hvor en får inntrykk av at religionen blir presentert slik den bør være. Selv om man beveger seg helt bort fra elitenivået, og bruker en vanlig familie til å representere religionen, vil også dette kun være ett eksempel, og ikke representativt for alle familier med tilhørighet til religionen. Det er derfor viktig at utvalget av representanter for religionen er variert og gjenspeiler religionenes mangfold i størst mulig grad. Det kan hevdes at det interne religiøse mangfoldet vanskeliggjør individer som representanter for en religion, fordi det vil alltid finnes noen med samme religiøse identitet som ikke kjenner seg igjen i den enkelte individuelle representasjon av religionen. Selv om man kan bruke både religiøse ledere og vanlige mennesker som eksempler, presiserer Andreassen at de ikke kan stå alene som representanter for en religion. (Andreassen 2012, s. 99). Dette religiøse mangfoldet kan være vanskelig for elever å forholde seg til fordi det umuliggjør en fasit på hva kristendommen er, eller hva en kristen er. Mangelen på entydige svar på slike spørsmål utfordrer elevene til å sette seg inn i mangfoldet av forståelser som finnes i samfunnet og i verden.

Stuart Hall (2013) trekker frem at representasjon er en essensiell del av prosesser hvor mening skapes og utveksles innenfor en kultur og involverer bruk av språk, tegn og bilder, men understreker at det også er mer sammensatt og langt ifra en enkel prosess (Hall 2013, s.2). Representasjon knytter mening og språk til kultur. Hall skiller mellom tre tilnæringer til hvordan språk brukes i representasjon: reflekterende, intensjonell og konstruksjonistisk (Hall 2013, s.2). Den reflekterende tilnærmingen omhandler hvorvidt språk simpelthen reflekterer meningsinnhold som allerede finnes ute i verden. Intensjonell tilnærming omhandler hvorvidt språk kun uttrykker det den som snakker, skriver eller maler vil si, den intensjonelle meningen. Den konstruksjonistiske tilnærmingen omhandler hvorvidt mening konstrueres i språket og gjennom språket. (Hall 2013, 2-3). I denne masteroppgaven, som i hovedvekten av forskning i fagfeltet i nyere tid (Hall 2013), er det hovedsakelig den konstruksjonistiske tilnærmingen som undersøkes.

Det kan hevdes at det er behov for å tenke nytt om religionsfaget i den norske skolen for å bevege seg bort fra inndeling i verdensreligioner og behandling av religioner etter samme mal (Anker 2017, s.25). Det kan hevdes å ha skjedd en utvikling hvor det er noe mer diskusjon om religionsbegrepet, men Trine Anker presiserer at det fremdeles er «lite kritiske innspill til hva,

hvem og hvordan religioner og livssyn fremstilles i læreplaner, lærebøker og andre læremidler i dagens religionsundervisning.» (Anker 2017, s. 25). Hun trekker frem at kunnskapsmålene i læreplanen, på lik linje med lærebøkens tekster, ikke er nøytrale, men alltid representerer en prosess hvor noe inkluderes og noe ekskluderes. Denne utvelgelsesprosessen foregår ikke i vakuum, men gjennomføres av mennesker som er påvirket av egne erfaringer og perspektiver. Verdensreligionsbegrepet gjenspeiler en hierarkisk religionsforståelse hvor det som regel er fem religioner som inkluderes, og en kan hevde at det dermed er disse som behandles individuelt i religionsundervisningen, mens «de andre», øvrige religionene ekskluderes eller plasseres i periferien under diverse samlingskapitler. I tillegg kritiserer Anker religionsfagets manglende inkludering av hybride religionsformer. Hun presiserer at: «Elevene skal lære for å utvikle forståelse og toleranse. Det gjør de ikke nødvendigvis ved å lære om de fem søyler, treenigheten og samsara.» (Anker 2017, s. 34).

2.4.1 Lære om eller av religioner

Det er noe omdiskutert hvordan man skal forholde seg til kunnskapsstoffet og hvordan man skal lære i religionsfaget, men det er likevel tydelig i nyere læreplaner at det vektlegges å lære *om* religioner (Andreassen 2012, s. 101). Kunnskap om ulike religioner er nødvendig i de sammensatte samfunnene som globalisering har bidratt til, og åpnet for. Det vektlegges i religionsfaget at kunnskap vil kunne bidra til økt toleranse og til å svekke fordommer. Andreassen argumenterer for den religionsvitenskapelige tilnærmingen til religionsdidaktikken, med et tydelig utenfraperspektiv, som understreker at undervisningen skal legges opp til at elevene skal lære *om* religioner og livssyn (Andreassen 2012, s. 101).

«Religion, forestillingen om religion og diskurser om religion kan også i dag sies å fungere som kulturelle og nasjonale «markører» for nasjonal, etnisk, kulturell og individuell identitet.» (Andreassen 2012, s. 101). Det uttrykkes altså identitet og kultur gjennom hvordan religioner representeres og hvilken diskurs som benyttes. Andreassen hevder at det må benyttes saklig og kritisk kunnskap *om* religioner for at elevene skal lære religioners funksjon og betydning i dagens samfunn (Andreassen 2012, s.101). Kunnskap om religion kan hevdes å være en nødvendig del av å sette sin egen historie og kultur i perspektiv. Det er denne tankegangen om nødvendigheten av innsikt i religion for å forstå historie og kultur i et

samfunn, som den kvantitative overvekten av kristendom i religionsfaget i norske skoler begrunnes med. Kunnskap om norsk historie og kultur vil i visse tilfeller være uløselig knyttet til kunnskap om kristendommen.

Tanken om å lære *av* undervisningen er grunnleggende i flere skolefag. Dette er mer problematisk i religionsfaget. Andreassen fremstiller det slik: «Prinsipielt kan det å lære av religioner og livssyn være i strid med internasjonale konvensjoner om religionsfrihet når det skjer innenfor rammene av et obligatorisk skolefag.» (Andreassen 2012, s. 102). I tillegg knyttes det å lære *av* religioner til det som var et konfesjonelt forankret religionsfag. Å skulle lære *av* religioner legger til grunn en forutsetning om at alle religioner har en allmennmenneskelig dimensjon, slik at elevene kan relatere elementer fra ulike religioner og livssyn til sitt eget liv. Det kan hevdes at en lærer om eget livssyn og hva en står for når en konfronteres med andre alternative tilnærminger og perspektiver. Videre kan det også argumenteres for at elevene kan lære *av* etiske retningslinjer innenfor ulike religioner. Denne tankegangen baseres på en forutsetning om at «alle religioner er gode og et gode for menneskelig utvikling.» (Andreassen 2012, s. 102).

Andreassens konkluderer med at det å lære *av* religioner bør være forbeholdt trosopplæringen eller skolesystem med konfesjonelt forankret religionsundervisning, da det potensielt setter elever med religiøs identitet i en vanskelig situasjon hvor skole og hjem trekker hver sin vei. (Andreassen 2012, s. 102). Basert på grunnlovfestet rett til religionsfrihet kan en ikke tillate en normativ eller ideologisk tilnærming til religion i norsk skole, det kan hevdes å vanskeliggjøre tanken om å lære *av* religionene. Samtidig kan religionsfaget bidra til at elevenes perspektiv endres gjennom å lære *om* religioner. All læring har potensiale for å påvirke og engasjere, og elevene vil kunne internalisere elementer fra religionsundervisningen og med det lære *av* religionen gjennom å lære *om* religionen. Det kan hevdes at utilsiktede tilfeller hvor elevene lærer *av* religioner ikke endrer at målet med religionsundervisning må begrenses til at elevene skal lære *om* religioner. Et mål om å lære *av* religion vil kunne virke normativt eller forkynnende, og dermed krenke retten til religionsfrihet.

Andreassens ensidige fokus på det religionsvitenskapelige utenfraperspektivet som tilnærming til religionsfaget kritiseres av Elisabeth Tveito Johnsen i hennes artikkel *Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside* (2017):

«Det at Andreassen er for utydelig i å kommunisere at utenfraperspektivet alltid forblir delvis, gjør at han står i fare for å konstruere en «God's-eye point of view» posisjon (Smith og Deemer, 2000). Dette kunne vært unngått ved å være tydeligere på at et hvert utenfraperspektiv er sosialt, historisk og kulturelt betinget.» (Johnsen 2017, s. 327).

Johnsen understreker her viktigheten av å være bevisst de unngåelige perspektivene man nødvendigvis opererer med i all ytring og kunnskapsformidling. Selv ikke en religionsvitenskapelig utenfra-tilnærming er fritatt fra perspektiv, men vil være knyttet til og påvirket av kultur, samfunn og historie.

Robert Jackson (1997, 2004) legger opp til en fortolkende religionsdidaktikk hvor representasjoner av religion, samt forholdet mellom disse representasjonene og egen forståelse, er fokuset for elevenes arbeid med religionsfaget. Han vektlegger også viktigheten av å være bevisst på hvordan de forutinntatte vestlige ideene om religion generelt, og de enkelte religionene spesielt, har blitt til. De rammene som ofte settes for de ulike religionene i religionsvitenskapen er ikke objektive eller nøytrale, men har oppstått i en vestlig, kristen kulturkontekst. Smith (1991) presenterer hvordan ordet religion stammer fra latin *religio* som ble brukt om fromhet og hengivenhet tilknyttet kristen tro. Jackson viser til dette opphavet og presenterer at i det syttende og attende århundre ble denne tanken om fromhet og hengivenhet stort sett tilsidesatt til fordel for et begrep om religion som «schematic, intellectualist and 'exterior'» her oversatt skjematisk, intellektualistisk og utenfra, og som delte religioner inn i trossystemer (Jackson, 1997, s. 60). Ved hjelp av blant annet kolonimakten ble religionsbegrepet med sitt kristne, vestlige opphav påført øvrige trostradisjoner.

Hvilken ramme, tilnærming og tolkning man tillegger begrepene religion og religioner påvirker i stor grad hvordan dette representeres i lærebøker og i skolens religionsfag. Jackson understreker at de nedarvede antakelsene om religion og religioners natur bør revurderes og trekker spesielt frem tanken om religioner som «schematic systems of belief», her oversatt skjematiske trossystemer, etableringen av navn til religionene, religion som generisk kategori

og begrepet verdensreligioner (Jackson 1997, s. 50). Det hevdes at begrepene religion og religioner er relativt moderne begreper konstruert av utenforstående med mer makt.

Eidhamar trekker frem potensialet for å lære *av* religioner i sin artikkel *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?* (2019). Religionsfaget inneholder mange emner som vil kunne utfordre elevene til refleksjon over eget ståsted. Som et eksempel trekker Eidhamar frem at en sammenligning av ulike religioner og livssyns uttrykk for gjensidighetsprinsippet vil kunne føre til refleksjoner hos elevene som er læringsstimulerende (Eidhamar 2019, s. 34). I møte med andre religioner og livssyn kan en oppdage nye perspektiver på, og holdninger til, egen livsynstradisjon. Det kan derfor hevdes at det er mulig å lære *av* religioner og livssyn uten at disse tillegges normativ autoritet (Eidhamar 2019, s. 34). Eidhamar argumenterer også for bruken av faglig innenfraperspektiv i religionsfaget for å sikre «kognitiv empati med de som tror annerledes» som et ledd i å motvirke bruken av vi- og de-kategorier (Eidhamar 2019, s. 35). Anker trekker også frem viktigheten av at elevene lærer om det hverdagslige religiøse liv: «For at elevene skal forstå paradokset mellom religionenes samtidige tilstedeværelse og fravær, må de få innsikt i det religiøse hverdagslivet.» (Anker 2017, s. 33).

2.4.2 Innenfra og utenfra, faglig og personlig

I representasjon av religioner kan en skille mellom innenfraperspektiv, hvor religionen presenteres i de troendes perspektiv, og utenfraperspektiv, som er beskrivende av natur, og som har avstand til religionen som beskrives. Levi Geir Eidhamar (2006) presenterer en sammenligning av perspektiv med det å ta bilde av en bygning. Det er enorm forskjell på om man tar bilde fra utsiden eller om man tar det fra innsiden, men begge bilder er «sanne bilder» av samme bygg (Eidhamar 2006, s. 98). Eidhamar argumenterer for at man må få se både utsiden og innsiden av religioner dersom man skal få et komplett bilde. Sammenligningen med bilder av hus vil også kunne brukes som eksempel på hvordan presentasjon av religioner kan ha svært ulike vinkler. Ståsted og valgt fokus vil prege bildet, og i denne betydningen, representasjonen av religionen. Eidhamar legger frem en firedelt modell for religionsrepresentasjon:

Tabell 1: Perspektivkategorier

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

(Eidhamar 2006, s. 99)

Eidhamar (2019) diskuterer sin firedelte modell og presenterer et skille mellom faglig og personlig forhold til religion eller livssyn hvor han benytter «personlig stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål som hovedkriterium.» (Eidhamar 2019, s. 28). Personlig utenfraperspektiv beskrives som forholdet man har til alle religioner og livssyn man står utenfor og er mer eller mindre uenig med. Dette perspektivet presenteres som legitimt i privat sammenheng, men er utelukket i undervisningssammenheng. Personlig innenfraperspektiv har man i sin egen religion eller sitt eget livssyn. Eidhamar trekker frem at dette perspektivet ikke er mindreverdig, men at det hører til i andre sammenhenger enn det faglige. Som religionslærer kan man undervise i egen religion eller eget livssyn, men ikke i dette personlige innenfraperspektivet. Faglig utenfraperspektiv knyttes til blant annet religionshistorisk forskning hvor man søker å fremstille de historiske hendelsene korrekt uten hensyn til at det bryter med religionens lære. Dette perspektivet brukes noe i skolesammenheng og kan være utfordrende for elever med uttalt religiøs identitet. (Eidhamar 2019). Faglig innenfraperspektiv er det siste perspektivet i Eidhamars modell, og det trekkes frem at tilnærmingen krever empati og innlevelse. «Man går inn i «det buddhistiske huset» og beskriver det så korrekt som mulig, sett innenfra.» (Eidhamar 2006, s. 100) Disse beskrivelsene innenfra vil for eksempel kunne søke å besvare spørsmål om hvordan det oppleves å tilhøre religionen. Som et faglig perspektiv vil det oppstå noe distanse, men i mindre grad enn med faglig utenfraperspektiv hvor religionens oppfattelse av seg selv settes til side. Eidhamar trekker frem viktigheten av innenfraperspektivet i religionsfaget basert på datidens gjeldende mål i faget om å «stimulere den enkelte elevs livssynsmessige identitet» og «oppøve respekt for andres tro» (Eidhamar 2006, s. 100). Utsiktet bruk av begreper som «vi» og «de» kan bidra til ubalanse mellom innenfraperspektivene og utenfraperspektivene.

Differansen mellom det konfesjonsbundne religionsfaget hvor personlig innenfraperspektiv er ønskelig, og det objektive og upartiske religionsfaget hvor det faglige er grunnlaget, belyses også. Eidhamar konkluderer med at faglig perspektiv og personlig perspektiv bør holdes adskilt og ikke blandes. De to faglige perspektivene trekkes frem og sammenlignes med poler på en linje, faglig innenfraperspektiv i den ene enden og faglig utenfraperspektiv i den andre enden. «Et kapittel i en lærebok der en muslimsk jente forteller om hvordan hun praktiserer troen sin, er klart faglig innenfra.» (Eidhamar 2019, s. 29).

Eidhamar viser til Andreassens (2012) konklusjon om religionsvitenskapelig utenfra-tilnærming til religionsfaget og kritikken av denne. Andreassens (2008) tredeling av religionsdidaktiske tendenser; *konfesjonsbundet kristen, eksistensielle erfaringer og livstolkning*, samt *religionsvitenskapelige prinsipper*, videreutvikles av Eidhamar (2019) til tre modeller for tilnærming til religionsfaget: *den konfesjonsbundne modellen*, *perspektivmangfoldmodellen* og *utenfraperspektivmodellen* (Eidhamar 2019, s. 32). *Den konfesjonsbundne modellen* er gjeldende for de eldste lærebøkene i denne masteroppgavens utvalg. Her er det personlige innenfraperspektivet sentralt. Andreassen legger til grunn en tilnærming til religionsfaget som baseres utelukkende på religionsvitenskapelige prinsipper, og faller dermed inn under *utenfraperspektivmodellen*. Eidhamar konkluderer med at *perspektivmangfoldmodellen* hvor en kombinerer faglig innenfraperspektiv og faglig utenfraperspektiv, hvor «affirmativ hermeneutikk og analytisk kritikk kan utfylle hverandre i en dialektisk prosess som utløser dypere faglig forståelse» vil gi det mest heldekkende bildet faglig sett (Eidhamar 2019, s. 34).

2.4.3 Individ, gruppe og tradisjon

Wilfred Cantwell Smith presenterer i sin bok *The Meaning and End of Religion* en tilnærming til representasjon av religion hvor begrepene religion og religioner ansees som forvirrede begreper som i all hovedsak bør ekskluderes (Smith 1991, s. 50). Han introduserer i stedet et begrepssett bestående av «faith and cumulative tradition», her oversatt trosopplevelse og kumulativ tradisjon. Smith definerer trosopplevelse som indre religiøs erfaring (inner religious experience), og kumulativ tradisjon defineres som alt som kan bli og blir overført fra

en person eller en generasjon til en annen, og som en historiker kan observere (Smith 1991, s.156-157). Smiths alternative tilnæringsbegreper, trosopplevelse og kumulativ tradisjon, knyttes sammen av «the living person», her oversatt den levende person (Smith 1991, s. 156). Det presenteres at det er menneskene som lever i disse trosopplevelsene og kumulative tradisjonene som knytter disse sammen.

I sin bok *Religious Education – an Interpretive Approach* (1997) presenterer Robert Jackson en fortolkende tilnærming til religionsdidaktikk. Han argumenterer for at begrepene religion og religioner er basert på vestlige og kristne tankesett. Samtidig som han belyser problematikken med bruken av disse begrepene, mener han Smith er naiv i sin søken om å ekskludere disse helt, og legger frem en alternativ tilnærming hvor begrepene beholdes men med noe endret betydning (Jackson 1997, s.65). Jackson tar utgangspunkt i, og bearbeider, Smiths begrepssett og introduserer en tredelt modell for representasjon av religion; individ, gruppe og tradisjon. Den tredelte modellen presenteres som et verktøy for å analysere religioner som organiske, internt mangfoldige og komplekse fremfor tanken om religioner som fastsatte trossystemer (Jackson 1997, s. 50). Jacksons modell er konstruert for religionsundervisning, men den vurderes her som overførbar til læreboka, med enkelte tilpasninger, spesielt med tanke på hvor sentral læreboka er i religionsundervisningen.

Jackson utdyper sin representasjonsmodell i boka *Rethinking Religious Education and Plurality* (2004) og forklarer individkategorien som en sammensetning av overbevisninger, verdier og praksis uttrykt av et individ over tid (Jackson 2004, s.71). Den tredelte modellen til Jackson inkluderer en gruppekategori, «membership groups» som ikke finnes hos Smith. Jackson (1997) understreker viktigheten av disse gruppene for den individuelle religiøse identiteten. Det presiseres at en person som identifiserer seg som tilknyttet en religion vil ikke forholde seg direkte til hele den religiøse tradisjonen som en helhet. Tilknytning til ulike grupper vil kunne prege de to andre kategoriene, som for eksempel hvilke tradisjoner som står i fokus, samt selve troen. (Jackson 1997, 64). Jackson kritiserer Smiths tradisjonskonsept, og legger opp til modifikasjoner av dette. Det presiseres at tradisjon vil oppfattes ulikt av for hver enkelt basert på hvordan de lever, samt bakgrunn, erfaring og kunnskap (Jackson 1997, s. 62). I tillegg trekkes det frem at synet på tradisjon sannsynligvis kan endres i møte med nye opplevelser og materiale. Jackson trekker også frem at det kan være internt mangfold av

tradisjonssyn innenfor en religion. På tross av utfordringer med å definere og avgrense tradisjoner konkluderes det med at tradisjon er et nyttig perspektiv (Jackson 1997).

2.5 Tidligere forskning

Hans Kvalbein gjorde en analyse av fremstillingen av Jesus i utvalgte lærebøker etter læreplanen Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 (M87): *Er Jesus blitt for snill? Jesus-bildet i Det nye testamentet og kristendomsbøkene* publisert i *Veiviser til verdier* (1992). Han hevder at Jesus presenteres som Guds Sønn, men at skildringer av den radikale opprøreren Jesus med henvisning til demonutdrivelser, fristelsen, advarsler og domsord mangler i lærebøkene (Kvalbein 1992, s. 143). I tillegg trekkes det frem et manglende fokus på Jesus som verdens frelser, og Kvalbein skriver: «Katekismens forklaring til den 2. trosartikkel ser ut til å være forkastet som brukbar undervisningstekst» (Kvalbein 1992, s. 144). Den andre trosartikkel viser her til den apostoliske trosbekjennelses andre del som omhandler troen på Jesus Kristus, og som inneholder en del karakteristikk av ham. Katekismens forklaringer av denne artikkelen inkluderer skildringer av Jesus som sann Gud og sant menneske som har kjøpt menneskene fri med sitt blod, sin lidelse og død, samt at menneskene skal tilhøre og tjene den oppstandne Jesus Kristus som skal regjere i evighet (Luther 1529). Lærebøkene i Kvalbeins analyse refererer ikke til Jesus som dommer, dette problematiseres i lys av Den apostoliske trosbekjennelses beskrivelse av Jesus («skal derfra komme igjen for å dømme levende og døde») og for at det kan føre til en fremstilling, av Gud som den strenge dommer og Jesus som den snille, som ikke stemmer overens med Bibelen (Kvalbein 1992, s.144 ff). Det konkluderes med at Jesus fremstilles for snill og mild i de utvalgte lærebøkene, og selv om økt sekularisering og pluralisering i skolen oppgis som en mulig tolkning legges også den eldre pedagogiske tanken om Jesus som barnas venn frem som mulig årsak (Kvalbein 1992, s. 145).

Ingvil Vikingsen Fauske bygde videre på Kvalbeins analysemodell i sin masteroppgave i religionsdidaktikk fra 2006 *Kva Jesusbilete kjem fram i lærebøker i KRL basert på L97? Ei analyse av lærebøker i KRL på mellomtrinnet*. Hun kommer fram til at det fortsatt er en snill utgave av Jesus som presenteres «(...) utan brodd og utan krav, tilpassa vårt samfunn, eit samfunn der alt er tillete så lenge vi ikkje støyter nesten vår» (Fauske 2006, s. 139).

Halldis Breilid og Tove Nicolaisen presenterer en analyse av fortelling og utvalgte temaer i serier av lærebøker for barnetrinnet i *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker* (Breilid & Nicolaisen 2003). Analysen inkluderer *Broene 7*, som også er med i utvalget for denne masteroppgaven, men Breilid og Nicolaisen fokuserer på fortellingsstoffet knyttet til hinduismen og buddhismen i denne læreboka. Undersøkelsen kombinerer analyse av læreverkene med fokusgruppeintervjuer av grunnskolelærere. Breilid og Nicolaisen analyserte parallelle og rivaliserende fortellinger i jødedom, kristendom og islam, fortellinger med negativt syn på andre folkeslag, og kvinner i fortellingene. *Broene 7* er en del av læreverket *Broene* fra Universitetsforlaget, som i analysen utmerker seg i fremstillingen av kvinner i fortellingene. Funnene til Breilid og Nicolaisen viser at det er positive og negative sider ved alle læreverkene, utbredt lav bevissthet om fortelling, samt forbedringspotensiale i samtlige læreverk (Breilid et al. 2003).

Representasjon av religion er tema i Suzanne Anett Thobros masteroppgave fra 2008: *Representasjoner av buddhisme og hinduisme*. Hun gjennomfører en diskursanalyse for å se på endringer i representasjon av buddhisme og hinduisme i fire lærebøker for den videregående skole fra 1948 til 2006. Thobro finner at alle lærebøkernes representasjoner etablerer en tanke om at buddhismen har en essens, og at «Dette fører til at mangfoldet i buddhisme sees som noe som ligger utenfor det som forstås som autentisk buddhisme.» (Thobro 2008, s. 66). Thobro finner at hinduismen fremstilles annerledes i lærebøkene, «som en heterogen og inkluderende størrelse som ikke har en autentisk kjerne», men at dette fører til beskrivelser av hinduismen som forvirrende og vanskelig å forstå (Thobro 2008, s. 104). Dette er interessant fordi det viser at internt religiøst mangfold kan være en utfordring for lærebøkene. Buddhismen har tilsynelatende fått sitt religiøse mangfold ekskludert fra «autentisk buddhisme» mens hinduismen, som har sitt religiøse mangfold inkludert, blir presentert som forvirrende.

Tor Egil Høgsås analyserte estetikkens økende omfang på bekostning av dogmatikken i lærebøker i religionsfaget på videregående skole i sin masteroppgave fra 2015: *Religionsbøkene i videregående skole – fra innholdsformidling til undring?* Han skildrer en trend hvor det totale antall sider viet kristendommen i lærebøkene er synkende, og antall sider

viet til lærespørsmål er halvert fra 1960 til 2014 (Høgsås 2015, s. 50). Presentasjonen av Gud i lærebøkene er også noe innsnevret, og den nyeste læreboka mangler begreper som hellighet og kjærlighet i beskrivelsen av Gud (Høgsås 2015, s. 53 ff). Den historiske utviklingen viser mindre fokus på temaer som aktivt kristenliv, bønn og bibellesning samt Den Hellige Ånd, mennesket som synder og syndens konsekvens (Høgsås 2015, s. 86). Disse endringene i lærebøkene er ikke utelukkende læreplanstyrt, og det trekkes frem at en mer individualistisk kristendom kan ha preget utviklingen (Høgsås 2015, s. 87). Høgsås konkluderer med at det har skjedd en estetisering av kristendommen i lærebøkene hvor estetikk har økt i omfang og læredimensjonen har fått mindre plass (Høgsås 2015, s. 88). Et viktig poeng som gjøres i Høgsås sin konklusjon er at når læreboka endres vil det kunne forårsake endret forståelse av religionens innhold. Endringer og utviklinger i faget preger ikke bare de relevante læreplaner og lærebøker, men også den kunnskap og forståelse som skapes hos elevene.

Karoline Marie Fet undersøker elever som representanter for religion i sin masteroppgave *Elever som ressurs i religions- og etikk undervisningen* fra 2018. Hun undersøker hvordan elever kan brukes til representasjon av religion i innenfraperspektiv i religionsundervisningen på videregående skole. Masteroppgaven presenterer Jacksons teori om fortolkende tilnærming, og hans tredelte modell for religionsrepresentasjon med individ, gruppe og tradisjon (Jackson 1997 og 2004). Fet finner i sin forskning at lærerne har erfaring med bruk av elever som ressurs, men at dette skjer under visse forutsetninger. Elevenes alder og modenhet trekkes frem, i tillegg til trygt klassemiljø. Fet finner at elever kan fungere som individrepresentasjon av sin religion på tross av religionsfagets nøytralitet: «Ved bruk av en fleksibel religionsforståelse, som gir rom for individets ulike sannhetsoppfatninger, kan elever likevel brukes som ressurs uten at dette oppfattes som et brudd på religion og etikkfagets ikke-konfesjonelle formål.» (Fet 2018, s. 71). Det trekkes også frem utfordringer knyttet til elevenes religionsrepresentasjon og utøvelse av konstruktiv kritikk, som er viktig i Jacksons fortolkende tilnærming.

Geir Winje presenterer forskning på religionskritikk i lærebøker for 5. trinn på barneskolen i sin artikkel *Kritisk og upartisk? Utsiktet religionskritikk i lærebøker for KRLE* fra 2018. Han foretar en lærebokanalyse av fem lærebøker fra 2006- 2017 og finner at det ikke presenteres direkte kritikk av religioner i lærebøkene. Winjes analyse avdekker derimot eksempler på

antydning til kritisk holdning til verdispørsmål. Andre interessante funn som gjøres i denne analysen er at kritisk oppmerksomhet skjevdeles i lærebøkene, med overvekt av kritisk oppmerksomhet til islam, samt at det kun er i presentasjonen av kristendommen at fortellinger tidfestes som historiske begivenheter (Winje 2018, s. 162).

Eksemplene over er kun et utvalg av det omfattende arbeidet som er gjort tilknyttet forskning på lærebøker og religionsfaget i den norske skolen. Flere av disse utvalgte forskningsresultatene viser en endringsprosess over tid hvor religionsfaget, læreplanene og lærebøkene utvikler seg parallelt med endringer i samfunnet. Samtidig som det foregår endringsprosesser, viser også enkelte undersøkelser at utviklingen ikke er altomfattende. Lærebokforskningen er nyttig som kunnskapskilde om lærebøker. Behovet for kunnskap om lærebøker har økt etter godkjenningsordningen for lærebøker ble avskaffet i 2000 (Winje 2018). Denne masteroppgaven føyer seg inn i en lang rekke av forskningsprosjekter med læreboka i fokus. I likhet med Kvalbein, Fauske, Breilid og Nicolaisen, samt Winje analyseres lærebøker for grunnskolen i denne masteroppgaven. Blant den tidligere forskningen benyttes varierte analytiske fokus og datamateriale. Breilid og Nicolaisen, samt Fet benytter en kombinasjon av analyse av lærebøker og intervjuer i sin forskning, dette lar seg ikke like lett gjennomføre når man forsker på en lengre tidsperiode. Dermed vil denne masteroppgaven, i likhet med de øvrige forskningsprosjektene presentert her, basere seg på analyse av lærebokteksten.

3 Metode

Denne masteroppgavens undersøkelse av representasjoner av religion i lærebøker er basert på tematisk lærebokanalyse av fem utvalgte lærebøker for elever på siste trinn på barneskolen, henholdsvis 6. og 7. trinn før og etter skolereformen L97. I dette metodekapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne metoden som er valgt for å besvare oppgavens problemstillinger.

Problemstillingene lyder som følger:

- *Hvilke representasjoner av kristendom blir presentert i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen fra 1980 til 2018?*
- *Hvordan har endringer i skolepolitisk kontekst påvirket disse representasjonene?*

3.1 Valg av metode

Oppgavens to problemstillinger søker å finne hvilke representasjoner av kristendommen som finnes i lærebøker for grunnskolen de siste førti årene, og hvordan skolepolitisk kontekst har påvirket disse representasjonene. Både kvantitative og kvalitative analysemetoder kunne vært nyttige verktøy i arbeidet med disse problemstillingene. Det kunne vært interessant å gjennomføre en kvantitativ innholdsanalyse av representasjon av kristendommen med alle lærebøkene som har blitt utgitt i denne tidsperioden. En slik analyse ville blitt svært omfangsrik selv med en særdeles overflatisk tilnærming. Andre mulige kvantitative metoder for å undersøke representasjoner av kristendom i lærebøker kunne for eksempel vært kvantifisering av innenfraperspektiv og utenfraperspektiv, eller kvantitativ innholdsanalyse knyttet til kildebruk. Basert på ønsket om en dypere forståelse og en grundigere analyse av utvalgte kategorier, falt valget på kvalitativ analyse av et utvalg lærebøker. Innledningsvis i analysekapittelet inkluderes et spor av kvantitativ analyse i presentasjonen av lærebøkens omfang og sideantall knyttet til kristendommen.

Det finnes en rekke ulike kvalitative analytiske tilnærminger. Blant tidligere forskning på lærebøker i religionsfaget har det for eksempel blitt benyttet både diskursanalyse (Thobro 2008) og retorikkanalyse (Berge 2018). Jeg ønsket å undersøke hvordan fremstillingen av kristendommen har blitt gjort i denne tidsepoken hvor religionsfaget har gjennomgått mange

og store endringer. På bakgrunn av ønsket om å kunne foreta en fordypning i ulike temaer i lærebøkene ble analysetilnæringer knyttet til språk utelukket. Jeg ønsket å gjøre en lærebokanalyse hvor de valgte temaene fikk fokus fremfor satte rammer for analyse. Valget falt på kvalitativ tematisk analyse av et utvalg lærebøker. Tematisk analyse generelt, og i denne masteroppgaven spesielt, utdypes i delkapittelet om analytisk tilnærming.

3.2 Utvalg av lærebøker

For å besvare problemstillingene i oppgaven ønsket jeg å se på lærebøker for siste trinn på barneskolen. Barn er mer påvirkelige og mindre kritiske i møte med skolen og læreboka. Lærebokas antatte autoritet som fasit vil i mindre grad utfordres og betviles av yngre elever. Det er derfor spesielt interessant å se på hvilke representasjoner av kristendom som inkluderes i lærebøker for barneskolen, da disse i særskilt grad vil oppfattes som fasiten av elevene. Siste trinn på barneskolen ble valgt av hensyn til omfang. Det er betydelig mer tekst i de eldste barneskoleelevenes lærebøker enn i de yngste elevenes lærebøker. For å ha tilstrekkelig datamateriale å analysere ble derfor siste trinn på barneskolen valgt, henholdsvis 6. og 7. trinn før og etter skolereformen i 1997.

I prosessen med valg av lærebøker til analysen samlet jeg først sammen de bøkene jeg hadde tilgang på i privat samling og fra arbeidsplassen min. Dette resulterte i et godt utvalg av nyere lærebøker. Deretter valgte jeg å forhøre meg med barneskolen på mitt hjemsted om de hadde noen gamle lærebøker. I utgangspunktet var intensjonen å basere analysen på fire bøker jevnt fordelt over tidsperioden, men for at flere av religionsfagets ulike versjoner i tidsperioden skulle være representert, samtidig som flertallet av de ulike læreplanene i perioden skulle være representert, valgte jeg å inkludere fem bøker i analysen. Den eldste boka skulle være fra tidlig 1980-tallet. Jeg valgte å gjennomføre grundige søk på nasjonalbibliotekets nettside, og etter å ha sett gjennom det fåtall alternativer som fantes for riktig tidsperiode falt valget på *Grunnbok 6*, som ble lånt på biblioteket. Den eldste boka i utvalget skulle tilhøre Mønsterplanen fra 1974, *Grunnbok 6* var den læreboka som var yngst av de lærebøkene som var spesifisert for 6. skoletrinn i denne perioden. For å begrense avstanden mellom bøkene noe, og holde det innenfor tidsperioden på førti år, ble *Grunnbok 6* inkludert som eldste bok i utvalget av lærebøker. Kriteriene for utvalget av lærebøker var altså at hver lærebok skulle

tilhøre en egen læreplan slik at flere av religionsfagets mange versjoner skulle være representert, lærebøkene måtte også ha spesifisert tilhørighet til 6. trinn før 1997 og 7. trinn etter 1997. I tillegg ønsket jeg variasjon i forlag. De utvalgte lærebøkene utgjør et kriteriebasert strategisk utvalg. Denne typen utvalg gjøres for å sikre at variert og hensiktsmessig data samles inn til besvarelse av problemstillingen. Utvalget gjøres strategisk fremfor tilfeldig for å sikre at utvalget er relevant og variert (Bryman 2012, s. 418).

Utvalget av lærebøker ble endret ved to anledninger: *Hvem er han? Kristendomskunnskap for 6. klasse* (1993) passet inn med tanke på utgivelsesår og ønsket om varierte forlag, men baserte seg på en omfattende sammenhengende fortelling om Lars og Lene. Fortellingsstoffet sto i lærerveiledningen, og læreboka ble mangelfull uten dette. Derfor ble denne læreboka ekskludert til fordel for *Spor av tro* fra 1994. *Vi i verden 7 Religion, livssyn og etikk* (2008) ble opprinnelig med i utvalget, men det viste seg å være slående likhetstrekk mellom formuleringer denne læreboka og *KRLE-boka 5-7* (2018) i flere av temaene. Bøkene har samme forlag og én felles forfatter (Børresen) og ga nærmest inntrykk av at den nyere var en omskriving av den eldre. Det var vanskeligere å finne en erstatning til den nyeste boka som tilhører religionsfaget KRLE, enn til religionsfaget RLE, derfor ble *Vi i verden 7* (2008) ekskludert til fordel for *Inn i livet 7* (2011). Slike likhetstrekk fant jeg også mellom *Spor av tro* (1994) og *Broene 7* (1999) som har samme forlag og forfattere. Basert på at faget var endret betydelig fra kristendomskunnskap til kristendomskunnskap med religion- og livssynsorientering, samt at likhetstrekkene mellom disse to bøkene ikke var like fremtredende, valgte jeg å beholde begge bøkene i utvalget.

Det endelige utvalget av lærebøker består av: *Grunnbok 6* (Dahl 1980), *Spor av tro* (Bakken, Bakken & Haug 1994), *Broene 7* (Bakken, Bakken & Haug 1999), *Inn i livet 7* (Engen, Eriksen, Iversen, Næss, Therkelsen & Thomassen 2011) og *KRLE-boka 5-7* (Børresen, Hammer & Skrefsrud 2018). De tre eldste bøkene har vært gjennom offentlig godkjenning, de to nyeste bøkene er gitt ut etter denne godkjenningsordningen ble avskaffet i 2000. Tabell 2 tydeliggjør de utvalgte lærebøkernes tilhørighet til læreplan og versjon av religionsfaget:

Tabell 2: Oversikt over utvalgte lærebøker

Valgt lærebok	Religionsfagets navn	Læreplan
<i>Grunnbok 6 Kristendomskunnskap i grunnskolen.</i> Gyldendal 1980	Kristendomskunnskap	Mønsterplanen for grunnskolen 1974 (M74)
<i>Spor av tro. Kristendomskunnskap for 6. klasse.</i> Aschehoug 1994	Kristendomskunnskap	Mønsterplanen for grunnskolen 1987 (M87)
<i>Broene 7.</i> Universitetsforlaget 1999	Kristendom, religion og livssynsorientering	Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)
<i>Inn i livet 7 Religion, livssyn og etikk.</i> Cappelen Damm 2008	Religion, livssyn og etikk	Læreplanverket for kunnskapsløftet (RLE08) – etter endring til RLE
<i>KRLE-boka 5-7.</i> Cappelen Damm 2018	Kristendom, religion, livssyn og etikk	Læreplanverket for kunnskapsløftet (KRLE15) – etter endring til KRLE

Av hensyn til oppgavens omfang er lærebøkene i utvalget kun analysert i elevbokformatet. Flere av lærebøkene har diverse suppleringer til læreverket, blant annet lærerveiledning, temabøker og elevnettsted. Tilgang på slike ressurser vil variere fra skole til skole, og omfanget på disse tilleggsressursene er også svært varierende fra læreverk til læreverk. Det anerkjennes at inkludering av disse ville kunne påvirke funnene gjort i undersøkelsen. Flere læreverk kommer i hele serier for hele mellomtrinnet, hele barneskolen, eller hele grunnskolen. Det kan argumenteres for at de enkelte verk har et mer snevert fokus som muliggjør noe mer dyptgående informasjon, fordi de tidligere eller senere lærebøkene vil veie opp for mangler i fremstillingen av religionene. Det vil alltid være en mulighet for at et annet trinn lærebok har hatt en grundig gjennomgang av enkelte tema, som da ikke tas opp på nytt i hver lærebok i samme serie.

3.3 Analytisk tilnærming

Den analytiske tilnærmingen som brukes i denne masteroppgaven er en kvalitativ tematisk lærebokanalyse. Tematisk analyse er et veldig anvendelig, om noe mer ukjent, analytisk verktøy. Braun og Clarke skriver i sin artikkel *Using Thematic Analysis in Psychology* (2006) at tematisk analyse er mye brukt, men ikke like anerkjent som andre kvalitative metoder. Det presenteres som en metode som gir en teoretisk fleksibel og lett tilgjengelig tilnærming til kvalitativ analyse både innenfor psykologi og andre felt (Braun et al. 2006, s. 77). Hvor en rekke kvalitative analysemetoder som diskursanalyse og fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) er begrenset av sine tydelige teoretiske rammer, har tematisk analyse ifølge Braun og Clarke en teoretisk frihet som gir rom for fleksibilitet og en kompleks og sammensatt redegjørelse av datamaterialet (Braun et al. 2006, s. 78). Braun og Clarke presenterer prosessen med tematisk analyse gjennom seks faser som til dels har blitt fulgt i arbeidet med denne oppgaven:

Fase 1: Gjøre seg kjent med datamaterialet

Fase 2: Koding av datamaterialet

Fase 3: Søke etter og samle temaer

Fase 4: Bearbeide temaer

Fase 5: Definere og avgrense temaer

Fase 6: Skrivning av analysen

I tematisk analyse vil man kunne bevege seg mellom disse fasene i visse deler av prosessen. Brymans *Social Research Methods* (2012) inkluderer også en presentasjon av tematisk analyse. Han inkluderer blant annet følgende i forklaringen av temaer; kategorier identifisert i datamaterialet, som er tilknyttet forskningsområdet og eventuelt problemstillingen, og som gir forskeren grunnlag for en teoretisk forståelse av sitt datamateriale som kan være et bidrag til litteraturen knyttet til forskningens fokus. (Bryman 2012, s. 580). Gjennom å se etter gjentakelser i datamaterialet søker man å finne mønstre som kan samles til et tema. Etter en innledende koding av teksten i potensielle mønstre, må temaene som velges ut ta utgangspunkt i forskningens problemstilling og fokusområde. Tematisk analyse presenteres

som en populær analytisk tilnærming på bakgrunn av sin fleksibilitet og allsidighet, en tilnærming som kan brukes til det meste (Bryman 2012).

Tematisk analyse kan deles i to hovedretninger. Induktiv tematisk analyse regnes som en «nedenfra og opp» tilnærming, drevet av datamaterialet og kodet uten noe bestemt rammeverk. Teoretisk tematisk analyse regnes som en «ovenfra og ned» tilnærming hvor prosessen drives av forskerens teoretiske og analytiske interesser. Teoretisk tilnærming til tematisk analyse gir ikke en like omfangsrik beskrivelse av datamaterialets helhet, men resulterer heller i en mer detaljert analyse av enkelte deler av datamaterialet. (Braun et al. 2006, s. 83 ff). Det er den teoretiske tilnærmingen til tematisk analyse som vil benyttes i denne masteroppgaven. Innledningsvis startet prosessen induktivt ved at første kodingsprosess foregikk uten satte rammer, drevet av datamaterialet. Deretter ble tydelige koblinger til representasjonsteorien oppdaget, og analysen gikk over i en teoretisk tematisk analyse med analysekategorier knyttet til representasjonsteorien fra religionsdidaktikken som utdypes i teorikapittelet. Det er viktig å anerkjenne at alle teoretiske rammeverk bærer med seg en rekke antakelser om datamaterialets natur, og vil påvirke dermed funnene som gjøres (Braun 2006).

Det skilles også mellom tematisk analyse på semantisk nivå og latent nivå. På semantisk nivå vil tematisk analyse identifisere temaer i sin uttrykte form uten at man ser på noe utover det som er sagt eller skrevet. Tematisk analyse på latent nivå ser forbi semantikken og forsøker å identifisere og analysere de underliggende ideer, antakelser, konsepter og ideologier som former og informerer datamaterialet (Braun et al. 2006, s. 84). I denne masteroppgaven benyttes tematisk analyse på latent nivå. I tillegg presenterer Braun (2006) et skille mellom to ulike perspektiver i tematisk analyse; essensialist/realist-perspektivet legger til grunn at det er språket som gjør det mulig for oss å uttrykke mening og erfaring hvilket forenkler analyse av dette. Konstruksjonist-perspektivet legger til grunn at mening og erfaring er sosialt produsert og reproduisert og undersøker de sosiokulturelle og strukturelle kontekster som muliggjør beretningene i datamaterialet. (Braun et al. 2006, s. 85). Den tematiske lærebokanalysen som gjennomføres i denne masteroppgaven er nærmest konstruksjonist-perspektivet.

På grunn av svært begrenset omtale av den tematiske analysen som egen metode, er det tilsvarende begrenset omfang av kritikk rettet direkte til denne metoden. Braun og Clarke trekker frem at kritikk av tematisk analyse kan knyttes til at mangelen på klare retningslinjer tillater en holdning hvor «alt går an» (Braun et al. 2006). Enkelte hevder også at tematisk analyse ikke er en egen metode, men en prosess innenfor enkelte av de etablerte kvalitative metodene (Ryan & Bernard 2000). Generell kritikk av kvalitativ metode knyttet til subjektivitet, etterprøvbarehet og generalisering kan også rettes mot tematisk analyse. Subjektivitetskritikken hevder at kvalitativ metode er for tett knyttet til forskerens eget syn på hva som er viktig, og at dette i for stor grad preger analysen.

Kritikk av etterprøvbarehet og mulighet for gjentakelse vil spesielt gjelde forskning med datamateriale samlet fra intervjuer eller observasjoner, som aldri vil kunne reproduseres i samme format fordi intervju- eller observasjonsobjektet vil være påvirket av den første prosessen. I denne masteroppgaven foretas en tematisk analyse av læreboktekster. Lærebøker er etterprøvbare kilder, datamaterialet påvirkes ikke av analysen, og vil kunne være tilgjengelig for andre forskere ved ønske om etterprøving eller reproduksjon. Etterprøvbarehetskritikken vil derfor ikke være like relevant for denne masteroppgaven. Samtidig er det viktig å anerkjenne at denne analysen er gjort på et svært begrenset utvalg av lærebøker, og analyse av et annet utvalg lærebøker fra samme tidsperiode vil kunne resultere i andre funn. Kritikken av generalisering knyttes til at det begrensede utvalgte datamaterialet ikke danner tilstrekkelig grunnlag for generalisering. I tillegg kritiseres kvalitativ analyse for manglende åpenhet rundt hvordan forskningen er gjennomført. For å bidra til åpenhet om utvalg av datamateriale og analyseprosessen som denne oppgaven bygger på utdypes disse prosessene i dette metodekapittelet.

Det knyttes ingen store etiske utfordringer til denne masteroppgaven, da det er en tematisk analyse av lærebøker som har vært i bruk i den norske skolen over lengre tid. Ingen av personene bak lærebøkene individrepresentasjoner har forventning om å skjermes fra analytisk arbeid når representasjonen er inkludert i en lærebok. Det er heller ikke deres personlige mening som analyseres i oppgaven, men hvordan læreboka bruker individrepresentasjoner til å fremstille ulike temaer innenfor kristendommen.

I arbeidet med analysen i denne masteroppgaven startet jeg med å følge de seks fasene skissert av Braun og Clarke (2006), men beveget meg også noe på tvers av disse underveis. Den første fasen av den tematiske lærebokanalysen i denne masteroppgaven innebar grundig, gjentatt gjennomlesing av lærebøkene i utvalget. Det ble lagt ned mye tid i å lese lærebøkene grundig, gjøre notater underveis, samt en noe grovere kodingsprosess med materialet på jakt etter analysekategorier. I denne delen av prosessen ble det gjort oppdagelser som førte til utskiftninger i utvalget, som nevnt tidligere i underkapittelet om utvalg. De store variasjonene knyttet til individrepresentasjon i lærebøkene ble synlig allerede i denne første fasen, og tanken om dette som en potensiell analysekategori ble med videre i arbeidet. Det videre analysearbeidet inkluderte omfattende koding av datamaterialet for å sortere og kunne oppdage tydelige temaer i de utvalgte lærebøkene. Blant annet ble bibeltekstene i lærebøkene kodet etter sitat eller gjenfortelling med eller uten skriftstedshenvisning.

I fase 2-4 ble arbeidet med denne masteroppgaven en mer dynamisk prosess hvor jeg beveget meg noe frem og tilbake mellom koding, samling av koder til temaer, utprøving av temaer, tilbake til ny koding, ny samling og ny utprøving. Dermed satt jeg igjen med en rekke mulige temaer, og det ble nødvendig å gå videre til fase 5 med definering og avgrensing av temaer. På tross av at utvalget kun inkluderer fem lærebøker fra tidsperioden, ville en analyse av all representasjon av kristendommen i disse lærebøkene blitt altfor omfangsrik for rammene til denne masteroppgaven. Av hensyn til oppgavens begrensede omfang ble problemstillingen om representasjoner begrenset til å belyse individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon i de utvalgte lærebøkene. Problemstillingen om skolepolitisk kontekst ble begrenset til å inkludere læreplanene som utvalgets lærebøker var skrevet for. En begrenset omtale av de mest relevante endringer relatert til religiøst mangfold i samfunnet, internt religiøst mangfold i kristendommen, samt sekulariseringsprosesser som regnes å ha påvirket den skolepolitiske konteksten inkluderes i innledningen.

De to analysekategoriene *individrepresentasjon* og *tradisjonsrepresentasjon* er hentet fra representasjonsteorien. Religionsdidaktikeren Robert Jackson (1997) presenterer en tredelt modell for representasjon av religion; individ, gruppe og tradisjon. De slående ulikhetene i individrepresentasjoner ble tydelig allerede ved første gjennomlesning av lærebøkene. Tradisjonsrepresentasjon som andre analysekategori ble satt etter at analysearbeidet med

individrepresentasjonskategorien var ferdigstilt. Dette ble gjort fordi det var vanskelig å se hvor omfangsrik analysen av individrepresentasjon ville bli, og det var usikkert om det ville være rom for å benytte én, to eller alle tre av Jacksons tilnærminger til religionsrepresentasjon som analysekategori. Etter at analysen av individrepresentasjon var gjennomført ble det tydelig at det kun var rom for én analysekategori til. Under gjennomgang av lærebøkene, samt i forbindelse koding av individrepresentasjon hadde jeg merket meg interessante endringer i tradisjonsrepresentasjoner i lærebøkene. Valget falt derfor på tradisjonsrepresentasjoner som andre analysekategori.

Analysearbeidet med de to analysekategoriene foregikk noe ulikt.

Individrepresentasjonskategorien ble analysert først. Det ble gjennomført en ny og grundig gjennomlesning av alle individrepresentasjoner. I prosessen med å velge ut hvilke individrepresentasjoner som skulle inkluderes i analysen satte jeg flere kriterier for å kunne foreta en rangering i henhold til aktualitet. Første kriterium var at individrepresentasjonene skulle være fra samtiden. Historiske individrepresentasjoner ble ikke inkludert. Deretter ville representasjoner fra jevnaldrende barn prioriteres. Denne kategorien ble satt blant annet fordi sammenlikningsgrunnlaget og elevenes potensiale for å relatere seg til disse individrepresentasjonene ville være størst. Spesielt med tanke på elever som identifiserer seg som kristne, men også i forhold til lærebokas generelle påvirkningskraft. De øvrige individrepresentasjonene ble rangert etter omfang og tema.

Etter at individrepresentasjonene i lærebøkene var ferdig analysert begynte arbeidet med analyse av tradisjonsrepresentasjonene. Dette var en mer omfangsrik analysekategori og tradisjonsrepresentasjonene måtte derfor innsnevres ytterligere. Valgt fokus for analysen av tradisjonsrepresentasjoner ble dåp og nattverd, men et overblikk knyttet til flere tradisjonskategorier ble også inkludert, hovedsakelig trosbekjennelsen, bibeltekster, høytider, overgangsritualer, kunst og musikk. Overblikket ga muligheten til å se noe mer helhetlig på tradisjonsrepresentasjoner i lærebøkene. I arbeidet med dette overblikket jobbet jeg meg gjennom en og en lærebok og noterte sammenlikningsgrunnlag og interessante trekk underveis. Med det innsnevrede fokusområdet dåp og nattverd var det ikke nødvendig å sette ytterligere kategorier. Selv om det ikke ble satt tydelige kriterier for denne prosessen, var det

viktig, også her, å få med alle ulike perspektiver og fremstillingsformer som ble inkludert i representasjonene av dåp og nattverd.

Individrepresentasjonene og tradisjonsrepresentasjonene ble kodet og analysert for perspektiv, personlig innenfraperspektiv eller faglig innenfraperspektiv (Eidhamar 2019), samt hvilken form for kunnskapsfremstilling som ble benyttet; informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende uttrykksmåte, eller argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte (Askeland et al. 2003, s. 173). Effekten av perspektiv og fremstillingsmåte på elevene ble inkludert. I tillegg ble variasjonen, eller mangelen på variasjon i perspektiver i hver av lærebøkene sammenlignet for å trekke linjer til en av Eidhamars tre religionsdidaktiske modeller; den konfesjonsbundne modellen, perspektivmangfoldmodellen og utenfraperspektivmodellen (Eidhamar 2019).

Basert på problemstillingene ble det utarbeidet en rekke spørsmål som ble benyttet i gjennomgangen av datamaterialet:

- Hvilke enkeltindivider får representere kristendommen i lærebøkene?
- Hvilket perspektiv, og hvilken form for kunnskapsformidling, brukes i disse individrepresentasjonene?
- Hvilke representasjoner av kristendommens tradisjoner knyttet til trosbekjennelsen, bibeltekster, høytider, overgangsritualer, kunst og musikk inkluderes i lærebøkene?
- Hvordan fremstilles dåpstradisjon og nattverdstradisjon i lærebøkene?
- Hvilke perspektiver, og hvilken form for kunnskapsformidling, brukes i disse tradisjonsrepresentasjonene?
- Hvordan har utviklingen i religionsfaget og læreplanene påvirket individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon i lærebøkene?

Analysedelen i denne masteroppgaven vil i hovedsak inneholde den kvalitative tematiske lærebokanalysen. Det vil som nevnt også inkluderes spor av kvantitativ analyse i en kort oppsummering av lærebøkernes omfang, som peker på endringer i sideantall viet til kristendommen, og prosentandel kristendom totalt i læreboka.

3.4 Forskningskvalitet

Den valgte analysemodellen vil, som de fleste kvalitative metoder, ha et subjektivt element ved seg. Det er forskeren som velger hva som trekkes frem, og i dette tilfellet hvilke sitater som får representere læreboka, og hva som vektlegges i analysen. Analysearbeid er i så henseende aldri objektivt. Det er viktig å reflektere over egen posisjonaltet. Jeg er lærer, hvilket påvirker mitt forhold til, og syn på, skolens religionsfag, læreplanverk og lærebøker. Som lærer på grunnskolen har jeg god innsikt i religionsfaget, samt i læreplaner og hvordan disse kan brukes i praksis i lærerhverdagen. Jeg er godt kjent med lærebokformatet samt bruken av dette i skolesammenheng, da dette er ett av mine arbeidsverktøy. Læreryrket gir innsikt i og kjennskap til konteksten til deler av denne forskningen. Samtidig som denne innsikten i religionsfaget, skolekonteksten og læreboka kan regnes som en styrke er det viktig å anerkjenne at min erfaring er begrenset til min samtid. Min kunnskap er begrenset til de nyere versjonene av religionsfaget, min samtids måte å benytte læreplaner på, samt de nyere lærebøkene. Min oppvekst i det norske utdanningssystemet og min tilknytning til Den norske kirke vil også kunne påvirke mitt syn. Ingen forsker er fritatt fra denne subjektiviteten, en kan aldri løsrive seg helt fra sine medbrakte perspektiver som en møter forskningen med. Derfor er det viktig at dette anerkjennes og at forskeren er bevisst sin egen posisjonaltet.

Datamaterialet for den tematiske lærebokanalysen består av fem utvalgte lærebøker for siste trinn på barneskolen. Så langt det har latt seg gjøre har utvalget blitt sammensatt av bøker med ulike forlag og forfattere. Dette kan regnes både som en styrke og en svakhet. På en side vil ulike forlag gjerne ha ulike sammensetninger av lærebokforfattere. Samtidig kunne det vært interessant å sett på lærebøker innenfor ett forlag, da det ofte kan gi samme sammensetning av lærebokforfattere i flere lærebøker etter hverandre. Dette ville kunne gi innsikt i hvordan disse lærebokforfatterne endrer sin tekst i takt med endringer i faget, læreplanen og samfunnet. I denne masteren ønsket jeg å inkludere flere av religionsfagets versjoner de siste førti årene, inkludert den nyeste endringen til KRLE. Det var færrest lærebøker tilgjengelig i hver sin ende av tidsperioden. KRLE-faget har foreløpig kun to lærebøker som er skrevet etter endringen til KRLE; *KRLE-boka 5-7* fra Cappelen Damm, og *Store spørsmål* fra Aschehoug undervisning. Det viste seg også å være noe begrenset tilgang på lærebøker fra omkring 1980, og valget falt til slutt på *Grunnbok 6* fra Gyldendal. Dermed

ble ideen om å analysere bøker fra kun ett forlag naturlig ekskludert som følge av begrenset tilgang på lærebøker i den valgte tidsperioden. En utvidelse av tidsperioden kunne potensielt muliggjort en analyse av lærebøker innenfor kun ett forlag.

De fem utvalgte lærebøkene utgjør et utvalg som ikke kan regnes representativt for alle lærebøker i tidsperioden. De funn som gjøres kan ikke generaliseres, men viser hvordan kristendommen representeres i *disse* lærebøkene. Selv om funnene som gjøres her ikke sier noe om alle lærebøker i religionsfaget de siste førti årene, heller ikke om de øvrige lærebøkene fra samme versjon av religionsfaget, har de validitet som funn knyttet til nettopp dette utvalget. De lærebøkene som analyseres i denne masteroppgaven har vært i bruk i norsk skole og elever har møtt de representasjoner av kristendom som trekkes frem i denne undersøkelsen. Lærebøkene kan altså ikke regnes som representative for sin tidsperiode, men de kan regnes som representanter for sin tidsperiode.

4 Analyse

4.1 Omfang

For å bidra til en oversikt over utviklingen knyttet til kristendommens plass i de utvalgte lærebøkene i tidsperioden vil det her inkluderes en presentasjon av lærebøkernes omfang. Fokuset i presentasjonen av omfang vil være antall sider viet til kristendommen, men prosentvis andel kristendom totalt i læreboka, samt enkelte henvisninger til inndelinger vil også bli presentert.

4.1.1 Grunnbok 6

Grunnbok 6 (Dahl 1980) er en lærebok i faget som het kristendomskunnskap. Boka består av 166 sider og inkluderer kun kristendom. *Grunnbok 6* ble skrevet på en tid hvor kristendomsfaget fremdeles hadde en konfesjonell forankring og bærer tydelig preg av dette, særlig i skildringer av Gud og relasjonen mellom Gud og mennesket. Fortellinger som pedagogisk verktøy er mye brukt i denne læreboka. Fortellinger fra et barns perspektiv belyser temaer som liv og død, tro og tvil, synd, tilgivelse og nestekjærlighet. Flere steder i boka er det også benyttet et dialogformat med spørsmål og svar som peker tilbake på formatet i Luthers lille katekisme. Lærebokteksten er å regne som opplæring i den kristne tro, og refleksjonsspørsmål og oppgaver er formulert for å lede til «riktig svar». Det inkluderes et lite avsnitt om «arabernes religion, islam» (*Grunnbok 6*, s. 134) i forbindelse med presentasjonen av kristendommens tidlige utvikling i Europa. På bakgrunn av det svært begrensede omfanget, og at dette presenteres i lys av påvirkningen på de kristnes liv, regnes kristendommen som eneste religion representert i *Grunnbok 6*. Kristendommen disponerer dermed 100 % av læreboka.

4.1.2 Spor av tro

Spor av tro (Bakken, Bakken & Haug 1994) er nok en lærebok i faget som het kristendomskunnskap. Den har 184 sider med stor overvekt av kristendom. I denne boka kan man likevel skimte en utvikling i faget, da det siste kapittelet i boka, kalt *Kristendommen i*

møte med andre religioner, inneholder informasjon om flere religioner og livssyn. Her presenteres islam, jødedommen, buddhismen og hinduismen, samt toleranse, skriftløse stammereligioner og humanetikk. Dette kapittelet består av 15 sider, det er altså 169 sider om kristendom og 15 sider om kristendom i møte med andre religioner. *Spor av tro* har et stort omfang av gjenfortalte bibeltekster som settes i kontekst og utdypes til å forklare ulike temaer. *Spor av tro* består av cirka 91,8 % kristendom.

4.1.3 Broene 7

Broene 7 (Bakken, Bakken & Haug 1999) er en lærebok i faget som het kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Boka består av 183 sider, inkludert ordforklaringer og litteraturliste. Den inneholder fire deler om kristendom, totalt 79 sider, én del om andre religioner og livssyn med totalt 58 sider, og én del om etikk med totalt 33 sider. Delene om kristendommen er plassert først i boka. *Broene 7* inneholder en del gjenfortalte bibeltekster, men ikke i samme omfang som *Spor av tro*. Begge lærebøkene er av samme forlag og forfattere og har flere likhetstrekk i format, og i enkelte deler av lærebokteksten, men det er gitt betydelig mer plass til andre religioner, livssyn og etikk i *Broene 7* som også kan hevdes å gi en mer selvstendig introduksjon til disse temaene. I *Broene 7* disponerer kristendom cirka 43,2 %.

4.1.4 Inn i livet 7

Inn i livet 7 (Engen, Eriksen, Iversen, Næss, Therkelsen & Thomassen 2011) er en lærebok i faget som het religion, livssyn og etikk. Kristendom er fjernet fra fagets tittel, og samtidig kraftig redusert i omfang i læreboka. Boka har totalt 192 sider inkludert kilder og diverse lister. Kristendommen er viet 50 sider totalt i denne boka, fordelt på ett underkapittel under kapittel 2 «Å leve i religioner og livssyn», ett underkapittel under kapittel 3 «Gjennom livet i religioner og livssyn» samt et eget kapittel sist i boka «Kristendommen i Europa og Norge». I kapitlene «Å leve i religioner og livssyn» og «Gjennom livet i religioner og livssyn» presenteres kristendom, islam, livssynshumanisme, buddhisme, hinduisme og jødedom. Denne måten å dele inn læreboka på er interessant, da det legger til rette for en mer

temabasert tilnærming til fagstoffet, hvor man kan arbeide med temaet livsløp og ritualer i flere religioner og livssyn parallelt, fremfor å jobbe med en enkeltreligion eller enkeltlivssyn isolert. Kristendom disponerer cirka 26 % av læreboka *Inn i livet 7*.

4.1.5 KRLE-boka 5-7

KRLE-boka 5-7 (Børresen, Hammer & Skrefsrud 2018) er en lærebok i faget som nå heter kristendom, religion, livssyn og etikk. Det er totalt 313 sider i boka som er ment til å være et samlet læreverk fra 5. trinn til 7. trinn. Totalt er kristendomsdelen av boka på 68 sider, og vil inkluderes i sin helhet på tross av at kun 20 sider tilhører 7. trinn. Etter nye bestemmelser skal faget ha en kvantitativ overvekt av kristendom på omkring 55 % (Kunnskapsdepartementet 2015). I *KRLE-boka 5-7* disponerer kristendom cirka 21,8 %.

4.1.6 Omfang oppsummert

Oppsummert kan en lett se at det er store endringer i disse bøkene kun basert på denne oversikten over omfang. Gjennom de fire tiårene som oppgaven dekker har lærebøkene i religionsfaget gjennomgått en enorm omveltning. Fra å være et rent kristendomsfag med hele lærebøker viet til fremstillingen av kristendommen, til å bli et fag som rommer alle de fem utbredte religionene, samt etikk og livssyn. Det er opplagt at denne innskrenkningen av omfang viet til kristendommen har satt preg på fremstillingen. Sideantallet er mer enn halvert fra de eldste bøkene med 166 sider og 164 sider med kristendom, til de nyeste med 79, 50 og 68 sider med kristendom. Det mest synlige skillet er mellom de to eldste bøkene som henholdsvis utelukkende, og i all hovedsak, omhandlet kristendommen og de tre eldste bøkene som i økende grad inkluderer fremstillinger av andre religioner og livssyn, samt etikk.

Det skjer en overgang fra det svært omfangsrike materialet, ment som en opplæring i og til den kristne tro, i de eldste bøkene, til en stadig mer nøytral og objektiv fremstilling med stadig mer likestilt inkludering av andre religioner og livssyn. Denne overgangen kan en hevde å se gjenspeilet i samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst. Påvirkning fra samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst vil inkluderes i oppgavens drøftingskapittel. En

prosentvis nedgang fra 100 % kristendom i *Grunnbok 6* fra 1980 til 21,8 % på det laveste, i *KRLE-boka 5-7* fra 2018 er en drastisk endring, og flere av de nyere fremstillingene bærer preg av å være forkortede fremstillinger. Svært mye av fortellingsstoffet som er prioritert i de tidligere lærebøkene, er nedprioritert i de nyeste lærebøkene. I tillegg kan en hevde at det oppstår noe meningstap i den kraftige forkortingen av fagstoffet. Direkte henvisninger til Luthers lille katekisme er også kuttet fra de nyeste lærebøkene i utvalget.

4.2 Individrepresentasjon

Individperspektivet er tilstede i fire av fem bøker i utvalget. Den nyeste læreboka i utvalget, *KRLE-boka 5-7* fra 2018 har ingen individrepresentasjon av kristendommen. Dette vil drøftes i lys av samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst. Representasjonene av kristendom i individperspektivet i de utvalgte lærebøkene inkluderer to av de tre hovedformene for fremstilling av kunnskap i lærebøker; fortellende og skildrende fremstillinger, samt argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte (Askeland et al. 2003, s. 173).

Siden masteroppgaven skal se på representasjon av kristendom i lærebøker for elever på barneskolen, vil elevenes begrensede evner til kildekritisk tenkning spille inn. Det skilles derfor ikke mellom antatte konstruerte individrepresentasjoner av kristendommen og antatte reelle individrepresentasjoner. Hvorvidt personen som forteller er ekte eller oppdiktet er ikke noe elevene enkelt vil kunne skille, og en kan hevde at det ikke er relevant om personen er ekte eller oppdiktet. Elevene møter disse individrepresentasjonene som en del av det de «skal lære» om kristendommen. Alle representasjoner av kristendom fremstilt i individperspektiv i lærebøkene vil derfor kunne inkluderes uavhengig av om de virker konstruerte eller reelle. Av hensyn til oppgavens omfang er representasjoner i individperspektivet begrenset til personer i lærebokas samtid, og inkluderer ikke beretninger om historiske personer.

4.2.1 Grunnbok 6

Grunnbok 6 (Dahl 1980) har et omfangsrikt materiale med omkring 20 representasjoner av kristendommen i individperspektiv. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å fokusere på de tre individrepresentasjonene som innleder læreboka, samt to eksempler fra

dialogformatet. De tre innledende individrepresentasjonene trekkes frem som eksempler for å belyse ulike temaer flere steder i *Grunnbok 6* og regnes derfor blant de mest sentrale individrepresentasjonene i læreboka.

Læreboka inneholder som nevnt omfattende bruk av dialogformatet hvor det føres en dialog gjennom spørsmål og svar. Det oppgis ikke hvem som fører dialogene, men basert på uttrykksmåte får man inntrykk av at det er et barn og en voksen, kanskje er det tenkt at det er en elev og en lærer. Dialogene fremstår som asymmetrisk kommunikasjon hvor den antatte voksne argumenterer, overbeviser og lærer det antatte barnet til å tro. Det kan også være tenkt at spørsmålene som stilles er de lærebokforfatterne ser for seg at elevene vil stille, og at det er en tenkt dialog mellom elev og lærebokforfatter. Bruken av dialogformatet kan bidra til at lærebokteksten får håndtert mange av spørsmålene som elevene vil kunne sitte igjen med i møte med bibeltekster eller fagstoff som er vanskelig å forstå. Dialogformatet peker også tilbake på opphavet til lærebøker i religionsfaget, Luthers lille katekisme, som har spørsmål og svar som gjennomgående format. Det benyttes tydelig argumenterende uttrykksmåte i representasjonene av kristendommen i individperspektiv i denne læreboka. *Grunnbok 6* tilhører en læreplan hvor det legges opp til at elevene skal lære *av* kristendommen, og ikke utelukkende *om* kristendommen, som presentert i teorikapittelets del om læreplanens utvikling. Det benyttes også dialogiske og forklarende uttrykksmåter i enkelte øvrige individrepresentasjoner.

Grunnbok 6 starter med et innledende kapittel *Hva er tro?* som består av tre representasjoner av kristendom i individperspektivet. Elevenes første møte med religionsfaget, kristendomskunnskap, er disse beretningene som omhandler relativt store temaer om tro, død og tvil. Representasjonene viser barn som er relativt nær elevene i alder som forsvare sin tro, som møter døden og frelsen, og som strever med tro og tvil. Den første teksten elevene møter i *Grunnbok 6*, «Arild og Gud», er i personlig innenfraperspektiv og oppgis å være hentet fra boka «Barndom» av Arild Nyquist. Det forklares at beretningen er hans opplevelse av Gud da han var 4-5 år gammel. Teksten skildrer hvordan Arild går sammen med sin mor og ser en kirke. Det kommer frem av dialogen mellom disse to at Arilds mor er noe skeptisk til gudstro:

«Men Gud er jo usynlig, mor. Hvorfor skal en som er usynlig, ha et sånt stort hus da?»
«Du vet at alt det med Gud er som et slags eventyr,» sa mor – «Det er mye av det som

vi liksom bare finner på og tenker oss. Det er jo ingen som noensinne har sett Gud, vet du.»

«Nei. Men Mary sier at Gud er helt sant og at de døde ser ham, og da har han helt hvitt hår og sitter på en gulltrone.»

«Sier Mary det?»

«Ja. Og så er Gud dommer, sier Mary. Han er dommer for alle de døde og gir dem premie. Men det er en som heter Fanden også, sier Mary – og han bor der nede, langt der nede under graset – og alle som har stjålet og vært slemme, kommer ned til Fanden, og der må de bake brød for Fanden i mange, mange år før de får lov til å komme opp i Guds fine himmel.» (*Grunnbok 6*, s. 5 ff)

Videre skildrer teksten at Arild har snakket med Gud, men han vil ikke fortelle moren hva han har snakket med Gud om. Læreboka stiller en rekke refleksjonsspørsmål på slutten av denne individrepresentasjonen, blant annet hva elevene selv har tenkt om Gud før de begynte på skolen, hva de tenker om at Arild ikke vil fortelle hva han har snakket med Gud om, samt; «Har du snakket med Gud noen gang? Er det sant at ingen har sett Gud? Hva kan Bibelen fortelle om dette?» (*Grunnbok 6*, s. 7). Denne representasjonen av kristendommen viser to motstridende holdninger til gudstroen. Arilds mor mener fortellingene om Gud er oppdiktet, mens Arild argumenterer for at han har hørt at dette er sant, og forsterker denne holdningen med å fortelle at han har snakket med Gud. Lærebokforfatterne har valgt å inkludere en individrepresentasjon hvor et barn, Arild, argumenterer for sin tro på Gud mot en voksen autoritet, moren, som mener det hele er oppdiktet. I refleksjonsspørsmålene kan en se tendenser til at morens ståsted tilbakevises når læreboka stiller spørsmålet «Er det sant at ingen har sett Gud?» for så å spørre hva Bibelen sier om dette. *Grunnbok 6* legger opp til at elevene skal kunne finne svar på spørsmålet om noen har sett Gud i Bibelen. En kan hevde at læreboka her legger Bibelen til grunn som en autoritet, en fasit på hvem som har rett – mor eller Arild. At elevene oppfordres til å finne svar på lærebokas spørsmål i Bibelen forutsetter også en grunntanke om at den inneholder sannhet, og ikke oppdiktete eventyr. Denne grunntanken stemmer med det konfesjonsbundne religionsfaget som denne læreboka er skrevet for.

Den andre av de tre innledende representasjonene i individperspektiv er teksten «Lennart og døden» basert på boken *Lennart døde ung* av Dorrit Fredriksson. I denne teksten benyttes personlig innenfraperspektiv når Lennarts mor skildrer hans sykdom og død i ung alder. Som en del av innledningen til teksten kommer det frem at Lennarts mor var kristen og ba om at han skulle bli frisk. «Jeg bad hett og vilt, men forstod at jeg ikke kunne gjøre noe annet enn å

overlate alt til en høyere makt. Det var første gang jeg helt skjønnte meningen med de ordene – «en høyere makt».» (*Grunnbok 6*, s. 8)

Her vet allerede elevene, basert på overskriften og innledningen at Lennart ikke ble frisk. De møter denne teksten med vissheten om at dette ikke gikk som moren ønsket og ba om. Moren forteller om hvordan Lennart blir sykere. Hun ønsker å snakke med han om Gud, han hadde tidligere sagt at han var ateist. I sine siste dager snakker Lennart med moren sin om Gud:

- Jeg la øret inn til munnen hans for å kunne høre hva han sa. Han som for bare en måned siden hadde blåst og sagt: «Du tror vel ikke jeg er kristelig.» Ateisten Lennart lå der med foldede hender og snakket med Gud. «Hvordan tror du Gud ser ut, mamma?» Jeg kunne ikke høre hva han sa etterpå. Men jeg husket tydelig han sa at «jeg håper jeg får den nøkkelen som kan åpne alle dørene og portene, tror du jeg har langt igjen, mamma – tror du jeg får det bra hos Gud?» Mellom lørdag kveld og mandag natt var det mange øyeblikk av redsel og tro, øyeblikk da han søkte og til slutt fant løsningen, eller frelsen. Et ord han aldri hadde tenkt på før. (*Grunnbok 6*, s. 9-11)

Denne representasjonen av kristendommen i individperspektiv er svært interessant. En mor som ber for sitt syke barn, men mister det likevel. Samtidig skildrer Lennarts mor at hun opplever at hennes ateistiske sønn søker Gud og finner frelse før han dør. Denne teksten trekkes frem flere ganger som eksempel i læreboka, blant annet under overskriften «Men det skjer så mye fælt!» hvor læreboka konkluderer med at Gud ikke ønsker at onde ting skal skje (*Grunnbok 6*, s. 44). Døden er et vanskelig tema, og her har lærebokforfatterne valgt å inkludere et utdrag fra en bok som skildrer et relativt jevngammelt barn som blir svært syk og dør. Skildringen inkluderer detaljerte beskrivelser av sykdommen med smertefulle byller, hårtap og redselsskrik. En kan hevde at denne teksten kan påvirke elevene gjennom å vekke følelser av sorg og urettferdighet. Det kan også hevdes at denne skildringen kan bidra til frykt blant elevene. De får presentert Lennarts smertefulle sykdom og død, han som beskrives som en aktiv og ivrig gutt. Sammenligningsgrunnlaget er tydelig tilstede, og elevene kan oppleve at teksten konfronterer dem med sin egen dødelighet. Denne konfrontasjonen blir mer tydelig og direkte i refleksjonsspørsmålene etter teksten: «Hvordan tror du at du ville reagert hvis du hadde fått vite at du snart skulle dø?» (*Grunnbok 6*, s. 11) Hvilken effekt har det å stille barn denne type refleksjonsspørsmål i tilknytning til en tekst om Lennart som finner frelse? Teksten om Lennart trekkes frem på nytt i et avsnitt om tro i kapittelet *Skaperen*. Her

spekulerer læreboka i at Lennart kanskje begynte å lete etter Gud på grunn av frykt for døden, «Men likevel kan det godt hende at Gud virkelig finnes!» (*Grunnbok 6*, s. 16).

«Astrids brev» er den siste av de tre representasjonene i individperspektivet som utgjør første kapittel i *Grunnbok 6*. Her uttrykkes tro og tvil:

Kjære Gud.

Jeg heter Astrid og er tolv år. Jeg tror ikke at du finnes.

Men hvorfor skriver jeg til deg hvis du ikke finnes?

Akkurat nå tror jeg ikke at du finnes. Men andre ganger tror jeg. (*Grunnbok 6*, s. 11).

Slik åpner Astrid sitt brev til Gud. Astrid er et jevngammelt barn som skriver et brev til Gud hvor hun forteller at hun ikke tror og at hun samtidig tror av og til. Videre skriver Astrid om en følelse av å ikke strekke til, at hun ikke mestrer å tro ordentlig fordi hun ikke ligner de som går i kirken. Hun trekker konklusjonen at ettersom hun ikke klarer å forandre seg kan hun ikke være kristen.

Jeg mener, hvis jeg skal være en kristen, må jeg slutte med en masse ting jeg liker å gjøre, og ikke tenke så mye på klær og kanskje ikke ha det så gøy som nå, og det blir akkurat som med moren min, som bestemmer seg for at hun skal slutte å røyke, og så begynner hun igjen fire dager etterpå. Det synes jeg er dumt. Da vil jeg heller la være å si at jeg vil være en kristen. Men du må jo finnes. Selv om jeg skriver nå og sier at du ikke finnes, så *tror* jeg jo, innerst inne. Det er liksom umulig å tenke seg at du ikke er der – ett eller annet sted. (*Grunnbok 6*, s. 11-12)

Denne representasjonen inneholder både tro og tvil, og på tross av at Astrid både motsier Guds eksistens og distanserer seg fra de andre som går i kirken, inneholder teksten tilstrekkelig trosyttringer og tilknytning til kristendommen til at det vurderes som rimelig å anta at Astrid har en religiøs identitet knyttet til kristendommen, og brevet regnes som personlig innenfraperspektiv på kristendommen. Det er interessant hvordan det som innledende virker som en tekst om tvil går over i en slags grunnleggende trygghet om Guds eksistens. Mot slutten av Astrids brev inkluderes på nytt noe usikkerhet: «Det viktigste i grunnen er å bli sikker på at du finnes. Men det blir jeg visst aldri.» (*Grunnbok 6*, s. 12). En kan hevde dette er en gjenkjennelig tankerekke for mange med religiøs identitet, hvor en kan oppleve usikkerhet veksle mellom tro og tvil. Teksten kan bidra til å normalisere denne usikkerheten elever med religiøs identitet eventuelt opplever. Det er også interessant å merke seg hvordan denne individrepresentasjonen som tilsynelatende omhandler tvil fremdeles

inneholder så tydelige elementer av gudstro. En kan hevde at det er en representasjon som omtaler tvil, men at representasjonen likevel bygger på en grunnleggende gudstro. Dette kan knyttes til fagets konfesjonelle forankring.

Representasjon av kristendommen i individuelt innenfraperspektiv er omfangsrikt i *Grunnbok 6*. Betydelig plass vies representasjoner fra enkeltpersoner, samt individrepresentasjon i det overnevnte dialogformatet. Det første møtet med dialogformatet som er gjennomgående i denne læreboka finner vi under overskriften «Ja, men hva skal jeg gjøre?» i kapittelet *Skaperen*. Dette er en dialog med tydelig argumenterende og overbevisende uttrykksmåte i personlig innenfraperspektiv. Det legges opp til at den som stiller spørsmålene sine skal få de svar som trengs for å slutte seg til troen på kristendommens Gud. Dialogen starter med spørsmål om hvordan man kan vite hva som er riktig om hvem Gud er, hvorpå den antatte voksne viser til Bibel, bønn og forkynnelse (Se vedlegg 2). I siste del av dialogen inkluderes spørsmål og svar om «andre religioner»:

- Det finnes mange andre religioner også...
- Ja, men bare én sann Gud.
- Men hvis jeg begynte å lese i Koranen, for eksempel, ville jeg finne Gud da?
- Nei. Kanskje ville du komme litt nærmere. Men Gud har selv sagt at han snakker til oss først og fremst gjennom sin egen sønn, Jesus, og gjennom de andre fortellingene i Bibelen.
- Hvordan kan jeg bli sikker på det?
- Ved å være åpen og lytte til Gud. (*Grunnbok 6*, s. 19)

Det er ingen tvil om at dette er en lærebok fra tiden hvor faget het kristendoms-kunnskap og var konfesjonsbundet. I dagens religionsfag ville dette være uakseptabelt, men denne læreboka tilhører en annen tid med andre rammer. En kan da hevde at det oppsiktsvekkende med dette utdraget ikke er hvordan andre religioner avfeies kort og brutalt, men heller lærebokforfatternes omtale av Koranen. Det svares i utgangspunktet avvisende på om Gud er å finne i Koranen, men deretter følges denne innledende avvisningen opp med «Kanskje du ville komme litt nærmere.» Dette kan tolkes som at lærebokforfatterne åpner for at Koranen skal kunne fortelle noe om Gud i kristendommen. Videre konkluderes det med at det er hovedsakelig i Bibelen en kan lære om Gud. Denne individrepresentasjonen av kristendommen i innenfraperspektiv åpner altså for at det potensielt kan bringe en nærmere kristendommens Gud å lese i Koranen. Dette kan regnes som noe kontroversielt i deler av det

interne religiøse mangfoldet blant kristne. En kan hevde at elever som identifiserer seg som kristne vil kunne oppleve at dette er i konflikt med egen tro og overbevisning. Det kan være problematisk for elever som opplever at egen kristen identitet ikke stemmer med lærebokas representasjon av kristendommen, særlig på grunn av lærebokas autoritet og representasjonens overbevisende og argumenterende formulering i dialogformat.

Den neste dialogen som inkluderes i denne analysen er plassert i samme kapittel, *Skaperen*. Dialogen står etter en forklaring av Bibelens bruk av bilder og at ikke alt skal forstås bokstavelig. Læreboka understreker at Gud må bruke bilder for å forklare mennesker ting som er umulig å forstå, men som han likevel vil si noe om. Dialogen, som er gjengitt i sin helhet i vedlegg 3, stiller spørsmål om vitenskapen som utfordring til skapelsesberetningen. Det antatte barnet spør hvor Gud passer inn om forskere finner at jorda og universet er blitt til over en tidsperiode på millioner av år:

- Det er han som skapte det.
- Så han holdt på i millioner av år altså, ikke i noen dager?
- Hvor lenge vet vi ikke. Kanskje mye mer enn millioner av år. Men han skapte – alt som har levd, alt som har vært, enten det finnes fortsatt eller er blitt borte. Gud skaper fremdeles. (*Grunnbok 6*, s. 36)

Dialogen fortsetter med at det antatte barnet ber om bekreftelse på at menneskene stammer fra apene. Den antatte voksne svarer noe unnvikende: «Apene ble skapt av Gud. Menneskene ble skapt av Gud.» (*Grunnbok 6*, s. 37) Videre argumenteres det med at vitenskapen kan si noe om hva som har vært, men ikke hvem som har villet det eller hva planen har vært. Deretter konkluderes det med: «Gud skapte og Gud forandret. Gud hadde en plan, og i den planen hadde mennesket en spesiell plass. Det er Gud som har arbeidet gjennom tusenvis, millioner, milliarder år – i flere år enn vi kan forstå. Alltid. I evighet.» (*Grunnbok 6*, s. 38)

Grunnbok 6 presenterer ved flere anledninger alternative syn, som bokstavelig bibellesning, eller tanken om at enkelte tekster er eventyr og sagn, men på tross av at disse alternativene presenteres, konkluderer læreboka med hva som er «riktig» tolkning, lesning, eller forståelse av bibeltekstene. Denne anerkjennelsen av at det eksisterer et tolkningsmangfold med lærebokas påfølgende presentasjon av fasit, eller «riktig» tolkning kan hevdes å bidra til økt konflikt mellom eget ståsted og læreboka for elever med religiøs identitet som ikke samsvarer

med læreboka. For elever som er tilknyttet andre retninger innenfor det religiøse mangfoldet i kristendommen enn den som presenteres i læreboka, kan det virke mer problematisk at deres syn belyses, men avfeies før «riktig» tolkning presenteres, enn hvis deres syn ikke nevnes.

4.2.2 Spor av tro

Spor av tro (Bakken et al. 1994) inkluderer flere representasjoner av kristendommen i individperspektiv. En beretning om «Annie Skau Berntsen – en stor kvinne i Guds rikes arbeid» inkluderes i kapittelet *Kirken lokalt og globalt*, samt «Intervju med misjonær Tor Berger Jørgensen». Læreboka oppgir at teksten om Annie Skau Berntsen er gjengitt fritt etter boka *Annie Skau* av Arvid Møller og Lasse Thorseth, Luther forlag (*Spor av tro*, s. 160). Teksten baseres på et personlig innenfraperspektiv og starter med å fortelle om Annie som sjuåring som ber til Gud om å bli frelst og om å tjene Gud. Læreboka inkluderer følgende om Annie som hører Guds stemme som 24 åring, under overskriften *Guds stemme kaller*:

Plutselig hørte hun Gud tale til seg: «Jeg vil at du skal dra til Kina og tjene meg.» Det samme hadde hun opplevd i november året før, men hun visste ikke om det var innbilning, eller om det virkelig var Guds vilje. Nå ville hun ha klar tale, og hun bad Gud om at han enda en gang måtte si fra til henne. Da skjedde det. Annie hørte den milde og varme stemmen igjen: «Vil du reise til Kina og tjene meg?» Det var lett å svare: «Ja, når som helst og hvor som helst.» Hun jublet: «Takk Herre, for at du vil bruke meg i din tjeneste!». (*Spor av tro*, s. 157)

Videre inkluderer denne representasjonen Annies vei til Kina via to jenter som hadde «fått kall om å be og betale for henne» (*Spor av tro*, s. 157), innvielse som misjonær, og studier på misjonsskolen. Det inkluderes en beretning om Annie som trues på livet etter å ha nektet å ta av seg hatten for en gudestatue, hvorpå hun lover regn innen midnatt i et område med tørke, og regnet kommer. Det konkluderes med at det stadig skjedde undere i området der Annie var.

Denne representasjonen av kristendommen inneholder flere beretninger fra misjonærens liv hvor Gud taler direkte til henne, hun opplever undere og at ting går hennes vei i en rekke situasjoner. Dette kan hevdes å være skildringer av relativt radikal natur, med kall fra Gud, regn «på bestilling», undre og mirakler. Hvilken effekt har det på elevenes syn på kristendommen at denne representasjonen får plass i lærebokteksten? Opplever elever som

identifiserer seg som kristne at dette stemmer med deres opplevelse av livet som kristen? En kan hevde at denne representasjonen vil kunne bidra til at elever som identifiserer seg som kristne føler på mindreverdighet, at de ikke er «like gode kristne» fordi de ikke hører Guds stemme eller opplever undere. Samtidig kan en hevde at elevene skjermes for dette ved at aldersforskjellen er betydelig. Selv om beretningen inkluderer innblikk fra barndom og ungdom, er det først i voksen alder at Annie hører Guds stemme og opplever undre.

Læreboka nyanserer representasjonen av kristendommen gjennom Annie Skau Berntsen med intervjuet med Tor Berger Jørgensen, som viser en annen vei inn i livet som misjonær:

«Jeg ble bevisst at jeg hadde en kristen tro da jeg gikk i 8. klasse. Da stod det også klart for meg at jeg skulle bli prest. I russetiden var jeg med på å samle inn penger til misjonsarbeid i Kamerun. Da gikk det opp for meg at det var misjonsprest jeg skulle bli. At det ble Japan, hadde nok mer med at en Oslo-gutt som jeg ikke tok sjansen på et liv altfor fjernt fra det jeg var vant til. (...)» (*Spor av tro*, s. 162).

Denne representasjonen er også i personlig innenfraperspektiv, men er vesentlig mindre radikal enn den forrige. Her fortelles det ikke om undere eller Guds stemme, men Tor forteller i intervjuet at han fikk døpe omkring 20 mennesker som var blitt kristne. Denne representasjonen bidrar til å belyse kristendommens interne mangfold. Én misjonær hører Guds stemme som ber henne dra til Kina, en annen får en idé eller bevissthet om å bli misjonsprest og velger et land som ikke skal være for ulikt hjemlandet. Representasjonene viser ulikheten i veiene inn i misjon, og bidrar til å normalisere at det kan være store forskjeller mellom mennesker som tilhører samme religion.

Denne læreboka inneholder også en representasjon av kristendommen i form av et intervju med presten Trond Hardeng om nattverden i Den norske kirke. Hardeng forklarer:

I Den norske kirke har vi to sakramenter; dåpen og nattverden. Et *sakrament* er en handling som Jesus bad disiplene sine om å gjøre. I sakramentet har Jesus selv lovet å være til stede gjennom de ordene som blir sagt, og det som skjer. Et sakrament består av ord og tegn. Gud tar imot oss mennesker og gir oss sin kjærlighet og nåde. (*Spor av tro*, s. 90)

Prestens forklaring vil kunne fremstå som normativ og en fasit for elevene. Det kan argumenteres for at det i denne representasjonen hovedsakelig beskrives hvordan den valgte

retningen innenfor religionen ser på nattverden og at prestens skildring kan plasseres i et faglig innenfraperspektiv. Samtidig som bruken av begrepet «oss», sammen med prestens tydelige tilhørighet til religionen, også kan bidra til et preg av personlig innenfraperspektiv.

I kapittelet *Kristendommen i møte med andre religioner og livssyn* presenteres individperspektivet fra fem barn som hver representerer sin religion. Under overskriften «*Husker du at...*» blir det tydelig at denne utvalgte gruppen barn skal være kjent for elvene, muligens fra læreboka for foregående klassetrinn. Her presenteres Miriam, Narin, Safar, Tsering og Hong som fem barn med mye kunnskap om hver sin religion. Det presiseres at de bor i Norge, men at de egentlig kommer fra andre land (*Spor av tro*, s. 164). Dette er et interessant valg av lærebokforfatterne fordi det stiller alle religionsrepresentasjonene utenfor den norske tilhørigheten og kulturarven. De fem barna har alle startet livet i andre land, slik at deres religionsrepresentasjon ikke vil være like knyttet til, eller preget av, norske tradisjoner. I tillegg har man det helt konkrete, og for elevene svært merkbare, elementet at alle representantene har navn som er mindre vanlige i Norge. Det kan oppstå et mer eller mindre tilsiktet skille mellom «oss» og «dem» dersom de som får representere islam og hinduismen heter Fatima og Manjeet mens den som får representere kristendommen heter Kari. Læreboka legger frem at disse barna i en tenkt situasjon skal møtes for å dele kunnskap og hvert barn lager et sammendrag av sin religion (*Spor av tro*, s. 164).

Hongs representasjon av kristendommen åpner med et nøkkelord, slik de andre barna også har gjort:

Hong sier at nøkkelordet for *kristendommen* er Jesus. «Jesus er Guds sønn. «Du skal elske Herren din Gud og din neste som deg selv,» sa Jesus til folk. I ord og handling viste Jesus hvordan folk skulle være mot hverandre hvis de ville leve etter Guds vilje. Gud viste sin kjærlighet til oss mennesker da Jesus døde på korset og stod opp igjen fra de døde. Da åpnet Jesus veien til Gud for alle. Nå kan menneskene ha et åpent fellesskap med Gud igjen. Det er dette Bibelen kaller frelse. Den får vi helt gratis. I Bibelen står det: «Den som tror og blir døpt, skal bli frelst» (Mark 16,16). (*Spor av tro*, s. 167)

Dette er et bemerkelsesverdig presist og innholdsrikt sammendrag av kristendommen. Det kan argumenteres for at det er faglig innenfraperspektiv som benyttes i denne representasjonen, samtidig forteller Hong at «vi» får frelsen gratis, og en kan derfor også trekke linjer til et personlig innenfraperspektiv. Sammendraget blir presentert som Hongs egne ord i

lærebokteksten, og det er lite sannsynlig at elevene stiller spørsmålstegn ved dette basert på lærebokas autoritet. Hvilken innvirkning har det på elever som selv identifiserer seg med kristendommen, at læreboka inneholder en relativt kunnskapsrik representasjon av deres tro fra en tilsynelatende jevnaldrende gutt? Uavhengig av innholdet i en representasjon av religion i individperspektivet vil det interne mangfoldet i religionen føre til at enkelte med samme religiøse identiteten ikke kjenner seg igjen i representasjonen. Dette kan hevdes å være mer betydningsfullt når det legges opp til at jevnaldrende barn står for representasjonen. Det eliminerer muligheten for å distansere seg fra representasjonen gjennom aldersforskjell, og aktualiserer representasjonen som et gyldig sammenligningsgrunnlag i større grad, både for eleven selv, og for andre elever på trinnet. *Spor av tro* sin bruk av voksne misjonærer som representasjon av kristendommen vil ikke være et like nærliggende sammenligningsgrunnlag for elevene.

4.2.3 Broene 7

Broene 7 (Bakken et al. 1999) inneholder et fåtall korte tekster med individperspektiv. De første representasjonene er knyttet til underkapitler om dåp, konfirmasjon og nattverd i kapittelet *Kristen tro og etikk*. Den individuelle representasjonen av kristendommen er ikke like fremtredende i denne læreboka som i de tre øvrige lærebøkene i utvalget hvor individperspektivet er til stede. Den første representasjonen i individperspektiv er en mor som forteller om dåpen av sin datter:

«Sara Helen skjønte ikke mye av det som skjedde da hun ble døpt. Men hun kjente vannet tre ganger på hodet sitt. Presten gjorde korsets tegn over henne. (...) Dette var en stor dag i Sara Helens liv. Det var fint for oss foreldre å være med på dåpen. Vi kjente en stor glede da vi svarte ja på prestens spørsmål om vi ville at Sara Helen skulle bli døpt og oppdradd i den kristne tro.» (*Broene 7*, s. 70)

Representasjonen gir et innblikk i opplevelsen av dåp i kirken i et individuelt, personlig innenfraperspektiv. Det er en fortellende uttrykksmåte, men uten den argumenterende eller overbevisende undertonen som preget individrepresentasjonene i *Grunnbok 6*.

Individrepresentasjonen fra Sara Helens mor fokuserer på dåpsdagen som en stor dag, selv om den er utenfor hovedpersonens fatteevne, følelsen av glede trekkes frem. Etter en dåpssalme kommer en ny representasjon i individperspektiv fra Odd Kristoffersen, presten i kirken hvor

Sara Helen ble døpt. Denne representasjonen er en mindre personlig skildring av hvordan en dåp praktisk gjennomføres, og en kan plassere dette i et faglig innenfraperspektiv på tross av bruken av begrepet «vi» og prestens tilknytning til kirken som peker mot et personlig innenfraperspektiv. Representasjonen kan oppfattes normativ i kraft av prestens autoritet i kirken, men dette kan hevdes å være mindre problematisk da det uttrykkes lite direkte personlig meningsinnhold i denne representasjonen.

Under overskriften «Når sangen løfter taket i kirken» i kapittelet *Kristen tro og etikk* presenteres en individrepresentasjon i personlig innenfraperspektiv fra organist Leni Botilsrud. Hun forteller at «Når jeg selv spiller, prøver jeg å fargelegge gudstjenesten.» (*Broene 7*, s. 78). Individrepresentasjonen presenterer organistens personlige syn på musikk i gudstjenesten, på bruken av salmer og ønsket om at «alle kan gå fra gudstjenesten og ha med seg en salme som de har opplevd som sin.» (*Broene 7*, s. 78). Individrepresentasjonen skildrer videre hvordan samme musikk brukes i ulike anledninger og krever ulik tilnærming. Organisten konkluderer med: «Som organist føler jeg at jeg er nær livet til folk. Jeg har en viktig oppgave i [feil i originaltekst] få musikken til å gi mening i det som skjer. Sang og musikk påvirker følelsene, tankene og fantasien vår.» (*Broene 7*, s. 78) Her brukes individperspektivet til å belyse sang og musikk i kirken, et tema som vies stadig mindre oppmerksomhet i religionsfaget. Det er en interessant representasjon i innenfraperspektiv hvor man får et mer personlig blikk på bruken av musikk fremfor de mange opplistede salmene eller musikksjangrene som en finner under dette temaet i de øvrige lærebøkene i utvalget. Samtidig som dette er et personlig innenfraperspektiv er det ikke de store dogmatiske sannheter som presenteres eller tolkes her, hvilket gjør dette til en individrepresentasjon som i større grad kan hevdes å hensynta det interne religiøse mangfoldet.

4.2.4 Inn i livet 7

Inn i livet 7 (Engen et al. 2011) starter den delen av kapitlet «Å leve i religioner og livssyn» som omhandler kristendommen med å presentere individperspektivet, etter en kort oversikt over temaene som behandles. Den første teksten elevene møter om kristendommen er «Solveig forteller». Basert på bildet som hører til teksten og formuleringene i teksten er det rimelig å anta at det er snakk om et barn som er jevn gammelt med elevene som læreboka er

skrevet for. Det er tydelig fra første setning at det er snakk om en individrepresentasjon i denne teksten:

Om jeg tror på Gud? Ja! Gud er snill mot menneskene og vil hjelpe dem. Jeg tenker på Gud som en mann, men jeg er ikke sikker på om han er det. Jesus er nesten det samme som Gud. Han hjalp menneskene mens han var her. Jeg går ikke så ofte i kirken, men på julaften går hele familien dit. Jeg tror på et liv etter døden. Da kommer vi til et godt sted. Kanskje himmelen eller noe annet. (*Inn i livet 7*, s. 32)

Dette avsnittet er det eneste i teksten «Solveig forteller» som nevner Gud og Jesus, de påfølgende avsnittene handler henholdsvis om gode mennesker som hjelper andre rundt seg og hjelp til andre land, før det oppsummeres med at man trenger mennesker man kan stole på for å ha et godt liv. Denne representasjonen av kristendommen har et tydelig personlig innenfraperspektiv. Teksten er Solveigs egne tanker og refleksjoner rundt hennes tro og identitet som kristen. I tillegg inkluderes Solveigs personlige, svært forenklete og noe usikre skildringer av Gud, Jesus, kirkegang og livet etter døden. Hoveddelen av denne teksten handler likevel om Solveigs skildring av hvordan hun kan hjelpe til, samt være et godt menneske gjennom konkrete handlinger som å hjelpe gamle mennesker i trapper, lage middag hjemme og unngå baksnakking. Dette er en skildring av medmenneskelighet, eller nestekjærlighet, uten at dette defineres i teksten, og uten at det ytres noen direkte tilknytning mellom handlingene og livet som kristen.

Tilsvarende tekster i *Inn i livet 7* hvor barn forteller om sin tro i islam, buddhisme, hinduisme og jødedom inneholder alle skildringer av leveregler og er vesentlig mer knyttet til religionens troslære. «Solveig forteller» inneholder ingen referanser til leveregler, og store deler av teksten hverken begrunnes med, eller knyttes konkret til, den kristne tro. Det kan hevdes at disse avsnittene av «Solveig forteller» som omhandler medmenneskelighet kunne tilhørt en livssynsnytral skildring av å være en venn eller å hjelpe til. Tekstens avslutning er et godt eksempel: «For å ha et godt liv er det viktig å ha noen å stole på. Det kan være gode venner og familie, men det kan være andre mennesker også.» (*Inn i livet 7*, s. 32) Her legges lite vekt på Gud eller tro i oppsummeringen av hva som skal til for å ha et godt liv. I *Inn i livet 7* er tilsynelatende religionsrepresentasjonen i individperspektivet mindre knyttet til troslære i kristendommen enn i de øvrige religionenes individrepresentasjoner. En kan spekulere i om dette baseres på en oppfatning av kristendommen som «kjent» for elevene som skal lese

læreboka. Det kan oppfattes som om læreboka legger opp til de øvrige religionene som «ukjente» religioner, med et større behov for utdyping og forklaring av tros lære og leveregler, mens kristendommen anses som en «kjent» religion uten samme forklaringsbehov. Dette vil være en problematisk slutning å trekke i læreboksammenheng. Det er ikke slik at alle klasser i det norske samfunnet består utelukkende av elever med grunnleggende kunnskap om kristen tros lære og leveregler. Læreboka er skrevet i 2011, på en tid hvor et kulturelt mangfold var godt etablert i det norske samfunnet. Denne representasjonen av kristendommen som så løsrevet fra tros lære og leveregler, sammenlignet med tilsvarende representasjoner av de øvrige religionene, kan også være en gjenspeiling av fokuset, eller mangelen på fokus, på tros lære og leveregler blant kristne i Norge. Kanskje er det nettopp disse medmenneskelige holdningene, og ikke et nært forhold til tros lære eller leveregler, som er representativt for flertallet av barn med kristen identitet i Norge i lærebokas samtid?

En potensiell fallgrube ved individuell, personlig religionsrepresentasjon i innenfraperspektiv når det presenteres i lærebøker, er den autoriteten læreboka har som antatt fasit i elevenes øyne. En slik individuell, personlig representasjon i innenfraperspektiv vil kunne oppfattes som normativ, at det skildrer «riktig» kristenliv, eller at det er slik det er for de fleste kristne. Teksten «Solveig forteller» inneholder både skildringer av Gud som snill, hjelpsom samt at Solveig ser for seg Gud som en gammel mann, selv om hun ikke er sikker. Dette er det første kristne gudsbildet elevene møter i læreboka, og det er i tillegg presentert i et muntlig fortellingsformat som kan hevdes å bidra til at elevene husker denne teksten bedre enn rene fagtekster. Et resultat vil kunne være at når elevene skal svare på hvem Gud er i kristendommen, husker de beretningen om en snill, gammel mann som hjelper menneskene, fremfor et mer nyansert gudsbilde.

4.2.5 KRLE-boka 5-7

KRLE-boka 5-7 (Børresen et al. 2018) inneholder ikke tekster med individrepresentasjon fra lærebokas samtid. Det personlige innenfraperspektivet som er inkludert i alle de øvrige lærebøkene, har ikke fått plass i denne læreboka. Dette eliminerer de mulige utfordringene som individperspektivet utgjør overfor elever med uttalt religiøs identitet i forhold til etablering av sammenligningsgrunnlag, hensyn til religiøst mangfold og faren for at personlig

innenfraperspektiv fremstår normativt. Mangelen på individrepresentasjon i *KRLE-boka 5-7* vil inkluderes i drøftingskapittelet.

4.3 Tradisjonsrepresentasjon

Tradisjonsperspektivet er vidt og bredt, og en kan hevde det vil være tilstede i de aller fleste forsøk på å fremstille religion. Smiths (1991) definisjon av tradisjon er omfattende og inkluderer alt som kan bli overført fra en person eller generasjon til en annen, blant eksemplene han trekker frem er skrifter, templer, teologiske system, sosiale institusjoner, dansemønstre og myter (Smith 1991, s. 156-157). Jackson (1997) presiserer at tradisjon er et nyttig perspektiv på tross av at det er vanskelig å avgrense eller definere tradisjoner.

Innledningsvis i analysen av tradisjonsrepresentasjon vil jeg presentere et overblikk hvor et utvalg av hver av lærebøkene representasjoner av kristendom i tradisjonsperspektiv inkluderes. Siden tradisjonsbegrepet er så vidt og uavgrenset, velger jeg i hovedsak å se på trosbekjennelsen, bibeltekster, høytider, overgangsritualer, kunst og musikk i overblikket på tradisjon. Av hensyn til oppgavens begrensede omfang har jeg valgt dåp og nattverd som underkategorier for videre analyse av tradisjonsperspektivet. Dåp og nattverd er tradisjoner både i religionsdidaktisk sammenheng, men også i en mer allmenn forståelse av tradisjonsbegrepet. I den evangelisk-lutherske tradisjon, som bukes som kilde til kristne verdier i læreplanene, står dåpen og nattverden i særstilling da de regnes som sakramenter. Det interne religiøse mangfoldet i kristendommen har ulike tilnærminger til tradisjonene dåp og nattverd, og det er interessant å se i hvilken grad dette mangfoldet inkluderes i representasjonene av tradisjonene i lærebøkene. I tillegg legger de tre eldste læreplanene opp til at nattverd og dåp er temaer som tilhører siste del av barneskolen. Læreplanene M74 og M87 som henholdsvis *Grunnbok 6* og *Spor av tro* tilhører, har plassert temaene dåp og nattverd på 4.-6. trinn. I læreplanen L97, som *Broene 7* tilhører, er dåp og nattverd plassert på 7. trinn. Disse tre yngste læreplanene inkluderer relativt detaljerte arbeidsplaner hvor konkrete temaer presenteres og plasseres i ulike skoletrinn. Læreplanen for RLE og KRLE i LK06, som de to yngste lærebøkene tilhører, har ikke disse konkrete arbeidsplanene for trinnene, men har delmålet «beskrive kristne høytider og sentrale ritualer» (Se vedlegg 1).

Representasjonene av kristendom i det avgrensede tradisjonsperspektivet i de utvalgte lærebøkene inkluderer alle tre hovedformene for fremstilling av kunnskap i lærebøker: informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende, samt argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte (Askeland et al. 2003, s. 173). Det er interessant å se hvor varierte fremstillinger som inkluderes i lærebøkernes håndtering av tradisjonsperspektivet. De ulike perspektivmodellene Eidhamar (2019) presenterer; den konfesjonsbundne modellen, utenfraperspektivmodellen og perspektivmangfoldmodellen, vil også trekkes inn i analysen av tradisjonsrepresentasjonene i lærebøkene.

4.3.1 Grunnbok 6

Som vist i delkapittelet om individrepresentasjon har *Grunnbok 6* (Dahl 1980) en tydelig vektlegging av individperspektivet. Det omfangsrike fortellingsstoffet i individperspektiv gjør at det er begrenset plass til øvrig representasjon. Det er kanskje grunnen til at denne læreboka er den eneste som hverken håndterer dåp eller nattverd som egne temaer. Læreboka kommer i en serie bøker for barneskolen hvor det er laget et «tilleggsbibliotek» med en rekke temabøker, blant annet en egen temabok om høytidene, men ingen egne bøker om dåp eller nattverd. Det er også interessant at temaer som nattverd og dåp ikke har fått rom i selve læreboka, da et slik tilleggsbibliotek ikke nødvendigvis er like tilgjengelig for alle lærere eller elever. En annen forklaring på at det mangler en tydeligere representasjon av nattverd og dåp kan være at temaene er plassert i lærebøker for 4. eller 5. trinn.

Tradisjonsrepresentasjonene i *Grunnbok 6* inkluderer en gjennomgående fremstilling av den apostoliske trosbekjennelsen. Trosbekjennelsens tre artikler forklares og utdypes i hvert sitt kapittel; *Skaperen*, *Seieren over synden* og *Hvordan menneskene blir sterke*. I disse kapitlene utdypes og forklares trosbekjennelsestradisjonen gjennom individrepresentasjon, dialogformatet, bibeltekster, bilder og forklarende, til dels argumenterende, læreboktekst. Delen om trosbekjennelsen fra Martin Luthers lille katekisme er også inkludert, bakerst i læreboka. Representasjoner av bibeltradisjonen i *Grunnbok 6* inkluderer referanser til nærmere 120 skriftsteder hvor det legges opp til at eleven selv slår opp i Bibelen og leser. Det refereres til bibeltekster for å utdype forklaringer og for å gi eksempler og

bakgrunnsinformasjon. I tillegg til disse mange referansene til skriftsteder er flere bibeltekster også gjengitt som sitat eller gjenfortalt. Blant de tekstene som siteres er deler av skapelsesberetningen, samt profetier om Messias. En lengre gjenfortelling av Jesu korsfestelse er også inkludert i læreboka under overskriften «Henrettelsen». Det oppfordres gjennom læreboka å søke svar på spørsmål, både religionsfaglige spørsmål og livsspørsmål, i Bibelen.

Kunsttradisjonen er ikke viet et eget kapittel, men læreboka inkluderer en fremstilling av fem ulike bilder av Jesus hvor det forklares kort at det finnes mange bilder av Jesus. Det presiseres at bildene av Jesus forsøker å si noe om hvem han er, ikke hvordan han så ut (*Grunnbok 6*, s. 87-89). I tillegg er flere bilder av diverse malerier og annen kunst brukt som illustrasjoner i læreboka. Musikktradisjon er ikke representert i *Grunnbok 6*, men læreboka er gitt ut på en tid hvor læreplanen understreker at salmeboka skal være en bruksbok og som inneholder en lang liste med salmer hvorav 26 er «Stamsalmer og stamsanger som forventes tatt med overalt (...)» (M74, s. 91). Det kan være at musikk ikke trekkes frem i læreboka fordi det er innarbeidet at bruken av salmeboka skal dekke dette temaet. Høytider og overgangsritualer behandles heller ikke i *Grunnbok 6*. En kan spekulere i hvorvidt dette kommer av de nevnte temabøkene i lærebokseriens «tilleggsbibliotek». Det er likevel interessant at høytider og overgangsritualer utelates helt fra læreboka, spesielt hvis man legger til grunn at undervisningen på 1980-tallet var like styrt av læreboka som i nyere tid.

Grunnbok 6 sin representasjon av dåpstradisjonen er i hovedsak bibelteksten som ofte refereres til som misjonsbefalingen eller dåpsbefalingen i kapittelet *Til verdens ender*:

Da trådte Jesus fram og talte til dem: «Meg er gitt all makt i himmel og på jord. Gå derfor ut og gjør alle folkeslag til disipler, idet dere døper dem til Faderens og Sønnens og Den Hellige Ånds navn og lærer dem å holde alt det jeg har befalt dere. Og se, jeg er med dere alle dager inntil verdens ende.» (Matteus 28, 18-20). (*Grunnbok 6*, s. 129).

Bibelteksten presenteres i forbindelse med fremstillingen av begynnende misjon blant de første kristne. Fremstillingene av dåp i denne læreboka inkluderer ingen tekster som belyser samtidens tradisjon med barnedåp i Den norske kirke, men nevner dåpen som en bekreftelse på omvendelse i forbindelse med kristningen av Norge, samt enkelte referanser til dåp i forbindelse med Den hellige ånd. I kapittelet *Hvordan menneskene blir sterke* i underkapittelet «Hva er Den Hellige Ånd?» forteller læreboka om Den hellige ånd og

konkluderer: «Vi får Den Hellige Ånd første gang gjennom dåpen.» (*Grunnbok 6*, s. 112). Etter denne konklusjonen listes det opp tre bibeltekster hvor det legges opp til at elevene selv skal slå opp og lese; Johannes 3, 1-5, Titus 3, 3-5, og Apostlenes gjerninger 19, 1-6. Alle tre bibeltekstene omtaler dåp i tilknytning til frelse og til mottakelse av Den hellige ånd.

Lærebokas kapittel *Hvordan menneskene blir sterke* starter med den tredje artikkelen i trosbekjennelsen. Denne tredje artikkelen er gjennomgående tema i kapittelet, og det vises tilbake til denne flere steder. Etter at setningen «En hellig allmenn kirke, de helliges samfunn» fra trosbekjennelsens tredje artikkel trekkes frem, uthevet med store bokstaver, forklarer lærebokteksten om kirken. Her trekkes både dåp og nattverd frem som hendelser hvor Gud er til stede:

Kirken er ikke først og fremst kirkehusene. Heller ikke er den lista over alle som er døpt inn i kirken. Heller ikke er den de menneskene som er sammen i kirken. Den er det også. Men først og fremst er den menneskene samlet omkring Gud. Gud er det viktigste. Gud er til stede gjennom Den Hellige Ånd, gjennom dåpen, bønnen, evangeliet og nattverden. Derfor er den *hellig*. (*Grunnbok 6*, s. 115).

Denne teksten er en av to referanser til nattverden i *Grunnbok 6*, den andre referansen til nattverden kommer i kapittelet *Menneskene rundt Jesus* i den delen som omhandler Judas. Læreboka inkluderer et stort bilde av nattverden, med bildeteksten: «Dette maleriet av Hans Holbein viser Jesus som holder nattverd med disiplene. Bildet ble laget omkring 1520. Før dette nattverdsmåltidet hadde Judas lovet å forråde Jesus. Hvordan tror du det føltes å sitte sammen med Jesus? (...)» (*Grunnbok 6*, s. 72). Læreboka viser her til nattverden i bibelsk kontekst med Jesu siste måltid med disiplene. Det er ingen videre omtaler av praktisering av nattverdstradisjonen i lærebokas samtid. Sammenlignet med de øvrige lærebøkene i utvalget får tradisjonsrepresentasjon generelt, og dåp og nattverd spesielt, svært lite fokus i denne læreboka. En kan spekulere i om det utpregede fokuset på personlig innenfraperspektiv i denne læreboka svekker representasjonene av kristendommen ved at sentrale tradisjonselementer utelates helt. Dette fokuset på historisk, bibelsk og dogmatisk kontekst i *Grunnbok 6* sine begrensede omtalelser av dåp og nattverd, fremfor å presentere dette som religiøse praksiser i samtiden er også svært interessant. Det kan hevdes at et fokus på individperspektiv, slik det er i *Grunnbok 6*, også burde gi religiøse praksiser en sentral plass. En kan hevde at *Grunnbok 6* med sitt tydelige personlige innenfraperspektiv i flere tekster

samt argumenterende uttrykksmåte kan plasseres i den av de tre religionsdidaktiske modellene som kalles *den konfesjonsbundne modellen* (Eidhamar 2019).

4.3.2 Spor av tro

Tradisjonsrepresentasjon er vesentlig mer tilstede i *Spor av tro* (Bakken et al. 1994) enn i den eldste læreboka i utvalget, og individperspektivet er vesentlig begrenset i omfang.

Trosbekjennelsestradisjonen representeres i *Spor av tro* gjennom et utdrag fra Luthers lille katekisme, bakerst i læreboka hvor den apostoliske trosbekjennelsen presenteres og forklares. Den Nikenske trosbekjennelsen nevnes i historisk sammenheng, hvordan keiser Konstantin kalte inn til kirkemøtet i Nikea hvor en ny trosbekjennelse ble laget. I tillegg refereres det til den Nikenske trosbekjennelsen i forbindelse med presentasjonen av internt religiøst mangfold i kristendommen. Under underkapittelet «Det alle kristne har felles» presiseres det at den nikenske trosbekjennelsen er felles for alle kristne, og at man bekjenner troen på Gud som verdens skaper, Jesus som Guds sønn og at Gud er tilstede i verden gjennom Den hellige ånd (*Spor av tro*, s. 153). Denne læreboka er den eneste i utvalget som belyser flere trosbekjennelser enn den apostoliske.

Bibeltradisjonen er svært fremtredende i *Spor av tro* som inkluderer lange gjenfortellinger fra Det gamle testamentet, om Daniel, Rut og Job, med enkelte siterte bibeltekster knyttet til gjenfortellingen. I tillegg til disse lange gjenfortellingene er det flere siterte bibeltekster i læreboka med skriftsedshenvisning på uthevet, gul bakgrunn. Blant disse siterte bibeltekstene er; lignelsene om den barmhjertige samaritan, om huset bygget på fjell og om sennepsfrøet og surdeigen. Fra Bergprekenen inkluderes blant annet den gylne regel, bibeltekster om å elske sine fiender, gjengjelde ondt med godt, ikke dømme og ikke være bekymret. Fadervår inkluderes og utdypes med en detaljert forklaring setning for setning. Under kapittelet *Leveregler og livsspørsmål* siteres det dobbelte kjærlighetsbudet, de ti bud og den gylne regel gjentas. Læreboka inkluderer også to oppsummeringer av bibeltekstene som har store illustrasjoner og fungerer som en slags tidslinje (*Spor av tro*, s. 46-47 og 95-96). *Spor av tro* inkluderer også to sammenligningssider hvor de to første kapitlene i Matteusevangeliet og Lukasevangeliet siteres sidestilt, deretter følger underkapittelet «Likheter og forskjeller hos

Lukas og Matteus» hvor de to evangeliene sammenlignes. Det er et tydelig fokus på bibeltekster som representasjon av kristendom i denne læreboka.

Tradisjonsrepresentasjon av høytid i *Spor av tro* inkluderer underkapittelet «Påskan – den største kristne høytiden» i kapittelet *Kirken lokalt og globalt*. Her presenteres det at «(...) den vanligste formen for kristen påskefeiring er å gå til gudstjeneste i løpet av påskan.» (*Spor av tro*, s. 151). Gule lys, påskeliljer og påskekyllinger inkluderes i fremstillingen av påske, i tillegg forteller læreboka at fjellkirkene er mye besøkt i påskan fordi mange drar til fjells. Læreboka skildrer en gammel skikk som fremdeles følges hvor man ser soloppgangen første påskedag til minne om oppstandelsen, og det nevnes også påskemarsj på langfredag. Her kan en skimte hvordan tradisjoner utvikler seg og endrer innhold, disse skikkene med soloppgang og påskemarsj regnes ikke med som så sentrale deler av kristen påskefeiring i Norge i dag at det inkluderes i lærebøker. En kan også hevde at dette er et eksempel på tendenser til avdogmatisering av lærebøker i nyere tid (Repstad 2013, Høgsås 2015). Tradisjoner som er tett knyttet til kristen troslære vies plass i de eldre lærebøkene, mens flere av tradisjonene som trekkes frem i nyere tid ikke har samme tydelige tilknytning til troslære. *Spor av tro* inkluderer også et blikk på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen under tradisjonsrepresentasjonen av påske, med Pavens gudstjeneste på Petersplassen, korsvandring i Jerusalem og den gresk ortodokse kirkes gudstjeneste med lystenning første påskedag (*Spor av tro*, s. 151). I denne læreboka representeres det interne religiøse mangfoldet i tradisjonsrepresentasjonen om påske gjennom de ulike kristne kirkers påskefeiringer. Det er betydelig mer fokus på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen i *Spor av tro* enn i *Grunnbok 6*, både i tradisjonsrepresentasjonen og i læreboka generelt.

Overgangsritualer vies ikke betydelig plass i *Spor av tro*, men i kapittelet *Kristendommen i møte med andre religioner og livssyn* inkluderes en individrepresentasjon om overgangsritualer i de skriftløse religionene som også trekker linjer til overgangsritualer generelt, og til de kristne overgangsritualene. Læreboka forteller at Hong som var lærebokas representant for kristendommen, kjenner en misjonær som har vært i Afrika og Sør-Amerika og «Derfor kan han fortelle om skriftløse religioner for de andre i gruppa (...)» (*Spor av tro*, s. 175). Hong forteller at de fleste religioner har overgangsriter som skal vise at man har kommet til et nytt stadium i livet, og presenterer at overgangsritene knyttet til fødsel,

overgang fra barn til voksen, ekteskap og død finnes over hele verden (*Spor av tro*, s. 176). En kan hevde at det er kritikkverdig at lærebokforfatterne velger å bruke Hongs individrepresentasjon til å presentere overgangsritualer i de skriftløse religionene da han er flere ledd unna selve kilden. Overgangsritualet konfirmasjon inkluderes i historisk perspektiv hvor kong Kristian 6. lov om konfirmasjon av 1736 trekkes frem, og loven om folkeskole av 1739 presenteres som en konsekvens av ønsket om konfirmasjon for alle. Det inkluderes ingen representasjon av konfirmasjonstradisjonen fra lærebokas samtid, men en kan trekke konklusjoner om konfirmasjonens endrede betydning fra Hongs overnevnte presentasjon av overgangsritualer; «Før i tiden var konfirmasjonen i Norge et tydelig uttrykk for at barna var blitt voksne.» (*Spor av tro*, s. 176).

I underkapittelet «Begravelser i Norge med vekt på kristen tradisjon» i kapittelet *Kristendommen i møte med andre religioner og livssyn* presenteres kristen begravelsestradisjon. Læreboka skildrer at det er presten som «gjør tjeneste i begravelsen», og minnetale, bibellesning og salmesang trekkes frem (*Spor av tro*, s. 171). Ritualet med jordpåleggelse skildres og prestens ord gjengis: «Av jord er du kommet. Til jord skal du bli. Av jord skal du igjen stå opp.» (*Spor av tro*, s. 171). Denne representasjonen av begravelsesritualet inkluderer også skildring av tradisjonen med å minnes de døde ved å tenne lys og legge ned krans ved graven på merkedager som allehelgensdag, julaften og nyttårsaften. Læreboka presiserer i tillegg at: «Det er ikke nødvendig å ha en kristen begravelse dersom en ikke ønsker det.» samt at det kun er på kirkegårder og gravlunder en kan graves i Norge (*Spor av tro*, s. 171). Læreboka inkluderer også presentasjon av overgangsritualer knyttet til døden i islam, jødedommen, buddhismen og hinduismen.

Spor av tro fremstiller ikke kunst som et eget tema, men inkluderer flere bilder av diverse malerier, skulpturer, glassmalerier og annen kunst som illustrasjoner i læreboka.

Musikktradisjonen inkluderes heller ikke som et eget tema i *Spor av tro*, men læreboka inkluderer åtte salmer i forbindelse med presentasjon av ulike bibeltekster og tema: Vår Gud han er så fast en borg, Guds kjærleik, Ikke en spurv til jorden, Da jeg trengte en neste, Rekke hender, Del ditt brød, Du ber oss til ditt alterbord og Folkefrelsar, til oss kom.

Denne læreboka inkluderer noe representasjon av dåpstradisjonen, men det er ikke like omfangsrikt materiale knyttet til dåpstradisjonen som til nattverdstradisjonen. *Spor av tro* inneholder en ordforklaring mot slutten av læreboka, her forklares dåp på følgende måte: «Når folk blir døpt, blir de Jesu disipler og kommer med i Guds rike. I dåpen blir de også medlemmer av kirken.» (*Spor av tro*, s. 179). Det trekkes i denne definisjonen frem tre resultater av dåpen; man blir disippel, inkluderes i Guds rike og blir medlem av kirken. Dette er en ordforklaring, og disponerer dermed svært begrenset plass. Det er interessant å se hvilke elementer lærebokforfatterne velger å trekke frem i en slik forklaring. Ordet frelse er ikke inkludert i ordforklaringen av dåpen, men i ordforklaringen av frelsen sier læreboka: «(...) Dersom vi tror og blir døpt, frelser Jesus oss fra å leve uten Gud, til et evig liv i Guds nærhet og omsorg.» (*Spor av tro*, s. 180). I denne ordforklaringen knyttes frelsen til troen og dåpen.

Læreboka refererer til Jesu dåp i oppsummeringen av Bibelen hvor det kort fortelles at Jesus ble døpt av Johannes i elva Jordan da han var 30 år gammel. I tillegg refereres det til dåp i skildringer av kristendommens historie, hvor de som slutter seg til kristendommen blir døpt. I forbindelse med teksten «Augustin blir en kristen» inkluderer *Spor av tro* et bilde, fra lærebokas samtid, av en ungdom som blir døpt i Den norske kirke. Lærebokteksten forteller hvordan Augustin til slutt meldte seg til dåp, og det refereres til bildet som «(...) hvordan voksendåp foregår i Den norske kirke i dag.» (*Spor av tro*, s. 106). Under presentasjonen av nattverden inkluderer læreboka et intervju med en prest hvor kirkens to sakramenter; dåp og nattverd forklares. Intervjuets fokus er nattverden, men dåpen nevnes i sammenligning: «Dåpen skjer en gang i livet. Men nattverden kan folk gjenta mange ganger.» (*Spor av tro*, s. 90). Tradisjonsrepresentasjonene av dåpen i denne læreboka er få og begrensede, og dåpstradisjonen belyses ikke som et eget tema. Som nevnt kan en årsak til den manglende dåpstradisjonsrepresentasjonen være at dåpstradisjonen presenteres i læreboka for 4. eller 5. trinn, da denne bokas læreplan ikke fastsetter at temaene skal tilhøre 6. trinn.

Spor av tro inkluderer et blikk på historiske uenigheter innad i kristendommen når det gjelder dåpen og nattverden. I forbindelse med lærebokas presentasjon av reformasjonen, i underkapittelet «Flere bryter ut av den katolske kirken» presenteres Ulrich Zwingli og Jean Calvin som ønsket å fornye kirken, som Luther, men som mente at Luthers syn på nattverden og dåpen var for knyttet til den katolske læren. Zwingli mente fokuset ikke skulle være på hva

Gud gjør i nattverden, men på hva *vi* gjør i nattverden: dåp og nattverd skulle vise at man tror på Jesus og vil tilhøre ham, dermed sluttet noen av hans tilhengere med barnedåp (*Spor av tro*, s. 128). Læreboka presenterer hvordan de som begynte å praktisere voksendåp ble kalt døpere, og senere baptister.

Spor av tro inkluderer nattverd i ordforklaringen, men med en litt mer omfattende forklaring enn dåpen:

Nattverden er et enkelt måltid med litt brød og vin som Jesus bad disiplene sine om [feil i originaltekst] være med på til minne om ham. I brødet og vinen har Jesus selv lovet å være til stede. Han tilgir folk syndene deres og gir dem ny kraft til å leve. Det er ofte nattverd under gudstjenestene i Den norske kirke. (*Spor av tro*, s. 182).

Her inkluderer lærebokforfatterne både den rent praktiske beskrivelsen av brød og vin, samt den bibelske forankringen med Jesus som ber disiplene om å være med. Det inkluderes også tilstedeværelsesprinsippet om at Jesus er til stede i nattverden, tilgivelse og livskraft, samt tradisjonen med nattverd under gudstjenester. Denne ordforklaringen oppsummerer hva læreboka vektlegger ved nattverdstradisjonen og dette gjenspeiles også i den øvrige representasjonen av nattverden i læreboka.

Lærebokas kapittel *Jesus lider, dør og oppstår* starter med underkapittelet «Et viktig måltid» om innstiftelsen av nattverden. Tradisjonsrepresentasjonen av nattverd starter her med læreboktekst hvor det presenteres samtidskontekst til Jesu innstiftelse av nattverden om brødet og måltidets betydning. Det trekkes frem at ordet *brød* ble brukt om maten man trengte for å leve, nok brød var knyttet til rikdom og det var mer enn mat: «Brødet var et symbol for livet selv.» (*Spor av tro*, s. 87). Tradisjonen på Jesu tid med å bryte brødet og dele det skildres også i tillegg til de sosiale implikasjonene om vennskap som var knyttet til måltidet. I underkapittelet «Jødene påskemåltid på Jesu tid» understrekes det at påskemåltidet var viktig, og at jødene mintes befrielsen fra slaveriet i Egypt under denne feiringen. En kan hevde at læreboka gjennom å presentere tilstrekkelig kontekst bidrar til økte forutsetninger for å forstå bibelteksten om innstiftelsen av nattverden. Om forberedelser til Jesu siste måltid skriver læreboka:

Jesus og disiplene begynte forberedelsen til påskemåltidet som andre jøder. De skulle spise hjemme hos noen. Men måltidet ble gjort i stand så hemmelig som mulig, så

Jesus ikke skulle bli tatt til fange. Jesus forklarte disiplene sine nøyaktig hva de skulle gjøre for å finne stedet der de skulle spise. (*Spor av tro*, s. 87)

Deretter presenterer læreboka bibelteksten fra Markusevangeliets kapittel 14 vers 12-21, som forteller om hvordan disiplene finner stedet de skal spise og steller i stand til måltidet, at Jesus ankommer på kvelden, og at han forteller disiplene at en av de som han spiser sammen med skal forråde ham. Bibelteksten er uthevet med den gule bakgrunnen som denne læreboka bruker på siterte bibeltekster, og skriftstedsreferanse er oppgitt. På neste side, med overskriften «Nattverden blir innstiftet» siteres følgende bibeltekst:

Mens de holdt måltid, tok han et brød, takket, brøt det, gav dem og sa: «Ta dette! Dette er mitt legeme.» Så tok han en kalk, takket, gav dem, og de drakk alle av den. Og han sa: «Dette er mitt blod, paktens blod, som utøses for mange. Sannelig jeg sier dere: Aldri mer skal jeg drikke av vintreet's frukt før den dag jeg drikker den ny i Guds rike.» Mark 14, 22-25 (*Spor av tro*, s. 89).

Tradisjonsrepresentasjonen av nattverden inkluderer også representasjon fra lærebokas samtid. Her er det overlapp mellom tradisjonsrepresentasjon og individrepresentasjon, da nattverdstradisjonen presenteres gjennom et intervju med en prest. Dette intervjuet vil derfor inkluderes i analysen av både individrepresentasjoner og tradisjonsrepresentasjoner i denne masteroppgaven. I intervjuet med presten Trond Hardeng presenterer han nattverden som et av kirkens to sakramenter. Deretter forteller han:

Under *nattverden* er vi sammen med andre som tror, og vi minnes det Jesus har gjort for oss. I brødet og vinen er Jesus selv til stede. Han gir oss tilgivelse for syndene våre og ny kraft til å leve. Både ved dåpen og nattverden ber menigheten Fadervår sammen. (*Spor av tro*, s. 90).

Denne tiknytningen av nattverden til Fadervår gjøres kun i denne lærebokas representasjon av nattverdstradisjonen. Tilstedeværelsesprinsippet inkluderes også her. Dette er et av elementene ved nattverden som det interne religiøse mangfoldet i kristendommen ikke enes om, og en kan hevde at denne presiseringen av Jesu tilstedeværelse i brødet og vinen vil kunne virke fremmed for de som identifiserer seg som kristne, men som praktiserer nattverden med symbolsk innhold fremfor reell tilstedeværelse.

Videre forklarer Hardeng at det som skjer i nattverden ikke er mulig å forstå, men at det ikke er nødvendig å forstå for å ta del i nattverdsmåltidet. Presten skildrer også den praktiske gjennomføringen av nattverden i Den norske kirke:

«Alteret skal være bordet. På alteret står brødet og vinen som menneskene skal få under nattverdsmåltidet. Først leser presten fra Bibelen om hvordan Jesus innstiftet nattverden. Så deler presten ut brødet og vinen på vegne av Jesus til hver enkelt. Brødet har form som en liten rund kjeks og kalles oblat. Oblaten får nattverdsgjestene i hånden mens presten sier: «Dette er Jesu legeme.» Presten tømmer vinen i små beger og sier: «Dette er Jesu blod.» De fleste steder er denne vinen alkoholfri. Presten legger hånden på hodet til de aller minste barna og sier: «Herren velsigne deg og bevare deg.» (*Spor av tro*, s. 90)

Dette er en fortellende og skildrende formidling av kunnskap som kan hevdes å skape levende bilder hos elevene av hvordan nattverden praktiseres i Den norske kirke. Dermed kan denne representasjonen bidra til at elevene husker mer om den kristne nattverdstradisjonen.

Læreboka inkluderer et lite avsnitt «Mer om nattverd i andre kirkesamfunn» hvor det presiseres at «De forskjellige kirkesamfunnene lærer litt ulikt om innholdet i nattverden.» (*Spor av tro*, s. 90). Det inkluderes ingen utdypning eller eksempler på disse ulike forklaringene om nattverd, hvilket kan bidra til oppfattelsen av prestens forklaring og gjengivelse av Den norske kirkes nattverdspraksis som fasit. Avslutningsvis i dette kapittelet om nattverden inkluderes salmen Du ber oss til ditt alterbord, hvor første vers lyder: «Du ber oss til ditt alterbord. Vi kommer, Herre, på ditt ord og kneler ned med takk og bønn for deg, du levende Guds sønn.» (*Spor av tro*, s. 90).

Denne læreboka benytter flere perspektiver i tradisjonsrepresentasjonen av nattverden. Det inkluderes kontekst fra Jesu tid, siterte bibeltekster, ordforklaring, individrepresentasjon i form av intervju, i tillegg til læreboktekst om nattverd i andre kirkesamfunn, samt en salme. En kan spekulere i om dette perspektivmangfoldet bidrar til at *Spor av tro* har en grundigere fremstilling av nattverdstradisjonen, eller et mer heldekkende bilde av nattverden, enn de lærebøkene i utvalget som benytter færre perspektiver i sin fremstilling. Det er også et mangfold av perspektiver i de øvrige tradisjonsrepresentasjonene. Læreboka kan dermed hevdes å passe inn i den av Eidhamars (2019) tre religionsdidaktiske modellene som kalles *perspektivmangfoldmodellen*.

4.3.3 Broene 7

Tradisjonsrepresentasjonen i *Broene 7* (Bakken et al. 1999) inkluderer et underkapittel kalt «Den kristne trosbekjennelsen» i kapitlet *Kristen tro og etikk*. Her siteres bibelteksten som kalles dåpsbefalingen eller misjonsbefalingen, og trosbekjennelsens tilblivelse knyttes til dåpen. Læreboka forklarer at de som skulle døpes fikk tre spørsmål om de trodde på Faderen, på Sønnen og på Den hellige ånd, og at disse spørsmålene ble utvidet og til slutt ble svarene samlet til en trosbekjennelse (*Broene 7*, s. 66). Den apostoliske trosbekjennelsen presenteres som den eldste nedskrevne trosbekjennelsen, og læreboka forteller at denne brukes hver søndag i Den norske kirke og i mange andre kirker. Deretter gjengis trosbekjennelsen før den forklares i et eget underkapittel for hver av de tre trosartiklene. Dette er en grundig representasjon av trosbekjennelsestradisjonen som inkluderer historisk opphav, samt utdyping og forklaring.

Læreboka viderefører et fokus på bibeltekster som de foregående lærebøkene har hatt, men allerede her ser en antydning til reduksjon av bibeltekstens rolle i læreboka. *Broene 7* starter med et kapittel om profetene. Her presenteres profeten Jeremias historie gjennom en blanding av gjenfortalte historier og siterte bibeltekster. Blant de siterte bibeltekstene inkluderer *Broene 7* flere tekster om profeten Jeremias samtaler med Gud og med israelfolket, samt Messiasprofetier fra både Jeremia og Jesaja. Læreboka inkluderer også en kombinasjon av gjenfortelling og sitat av bibelteksten om Daniel. Fra Det nye testamentet inkluderer *Broene 7* en gjenfortelling om Paulus hvor flere bibeltekster også gjengis som sitat, blant annet: da Saulus (Paulus' opprinnelige navn) møtte Jesus, Paulus og Silas i fengsel, samt opptøyer i Efesos. Fra brevene til Paulus inkluderes blant annet sitater av bibeltekstene om: kjærlighetens høysang, i boka kalt kjærlighetens vei, en tekst om å vinne Kristus fra Filipperbrevet og en tekst om Jesu oppstandelse fra det første Korinterbrevet. I tillegg inkluderer læreboka sitat av dåpsbefalingen eller misjonsbefalingen.

Kristne høytidstradisjoner representeres ikke i læreboka *Broene 7*. Tradisjonsrepresentasjon av overgangsritualer i *Broene 7* inkluderer kun dåpen og konfirmasjonen. Bryllup og begravelse nevnes ikke i denne læreboka. Lærebokas representasjon av

konfirmasjonstradisjonen forklares gjennom en individrepresentasjon hvor presten Odd Kristoffersen forteller. Denne individrepresentasjonen inkluderes både i analyse av individrepresentasjon og av tradisjonsrepresentasjon. Kristoffersen konkluderer med at «Nesten alle kirkesamfunn konfirmerer ungdommer som er døpt.» og forklarer at fokus for konfirmasjonstiden er «hva den kristne tro går ut på» samt viktige livsspørsmål (*Broene 7*, s. 71). Dåpen trekkes frem som en forutsetning for konfirmasjonen, i tillegg presenteres muligheten for å døpes i forkant av konfirmasjonsgudstjenesten.

Broene 7 inkluderer underkapittelet «Jesus i kunsten» i kapittelet *Kristen tro og etikk* som håndterer Jesusbilder i kristen kunsttradisjon. Læreboka presiserer at ingen vet hvordan Jesus så ut og at Bibelen ikke inkluderer noen beskrivelser av dette. De første kristnes bruk av symboler som lam, fisk og kors forklares med at de ikke tillot bilder av Jesus. Det presiseres at det raskt ble vanlig med malerier fra bibelfortellingene som skulle hjelpe kristne å huske fortellingene. Læreboka skildrer kirkekunstens mosaikk, malerier og ikoner, fra kristendommen ble statsreligion i Romerriket på 300-tallet. Den bysantinske kunsten med fremstilling av Jesus som allmektig enehersker presenteres som dominerende i Europa i cirka tusen år. Ikonene trekkes frem som en del av den bysantinske kunsten og læreboka forteller at: «Ikonene skal gi menneskene del i Guds kjærlighet.» (*Broene 7*, s. 74). Læreboka belyser utviklingen i fremstillingen av den korsfestede Jesus i kunsten; fra å ha hodet hevet, og i perioder fremstilt med kongekrone, til fokuset på Jesu lidelse og død i siste del av middelalderen og fremstillinger med tornekrone på hodet. Krusifikset inkluderes i dette underkapittelet om kunst. Her forklarer læreboka at krusifikset er en liten skulptur av Jesus på korset og at dette ofte er å finne på alteret i kirker, samt at mange kristne har enkle krusifiks eller kors hjemme. Bilder av ulik kunst som maleri, skulptur, glassmaleri og mosaikk brukes som illustrasjoner i de øvrige kapitlene om kristendommen i *Broene 7*.

Musikktradisjonen belyses i historisk perspektiv i *Broene 7* hvor det trekkes frem Luthers tanker om å fornye gudstjenesten gjennom å bruke mer sang og musikk. Hensikten med dette var at sangen skulle gi folk glede i troen. Læreboka gjengir to av Luthers salmer: Fra himlen høyt jeg kommer her og Vår Gud han er så fast en borg. *Broene 7* inkluderer også et eget underkapittel om «Sang og musikk i kirken» i kapittelet *Kristen tro og etikk*. Her presenteres individrepresentasjon i form av uttalelser fra organist Leni Botilsrud. Denne

individrepresentasjonen inkluderes både i analyse av individrepresentasjon og av tradisjonsrepresentasjon. Botilsrud forteller om musikken som setter farge på gudstjenesten, og forklarer hvordan samme salme kan ha svært ulike uttrykk av glede og sorg basert på måten de spilles. Botilsrud konkluderer med at hun «(...) har en viktig oppgave i å få musikken til å gi mening i det som skjer.» (*Broene 7*, s. 78). I tillegg til denne individrepresentasjonen inkluderer kapittelet læreboktekst om ulike temaer knyttet til musikktradisjonen. Bibelens fortellinger om sang og dans til ære for Gud belyses, og Moses' søster Mirjam som danset og sang, samt salmedikteren David trekkes frem. Læreboka understreker også sangen og musikkens sentrale plass i gudstjenesten i kirken. Norske, danske og svenske salmediktere presenteres, blant dem Petter Dass og Blix, Brorson og Grundtvig, samt Sandell. *Broene 7* inkluderer en presentasjon av salmediktere fra lærebokas samtid, hvor Ellingsen og Skeie trekkes frem. Det inkluderes også flere utdrag av salmer i dette underkapittelet; Om alle mine lemmer, Her kommer, Jesus, dine små, Kjærlighet er lysets kilde, Gud signe vårt dyre fedreland, Bred dina vida vingar, Hosianna! Syng for Jesus, og Vi rekker våre hender frem.

Tradisjonsrepresentasjonen av dåp i *Broene 7* presenteres i underkapittelet «Dåp i kirken» i kapittelet *Kristen tro og etikk*. Læreboka trekker frem det historiske perspektivet med dåp blant de først kristne. Det understrekes at dåpens og trosbekjennelsens tilhørighet til hverandre går helt tilbake til kirkens første tid. Læreboka forteller om hele familier som ble kristne, og barn som ble døpt sammen med foreldrene sine, og at barnedåp ble mer vanlig fordi kristne foreldre kom til kirken for å døpe sine nyfødte barn. Utviklingen fra ritualet med at hele kroppen ble dukket under tre ganger til å gå over til å helle vann tre ganger over hodet til den som skulle døpes trekkes også frem. *Broene 7* trekker linjer fra betydningen av dåpen blant de første kristne og til dagens dåpstradisjon:

Dåpen ble regnet som inngangen til Guds rike. I dåpen mente de kristne at de ble rensset for syndene sine. Dåpen var derfor det viktigste tegnet på at folk var kristne. Slik er det fremdeles. (*Broene 7*, s. 69).

En kan hevde at inkluderingen av et historisk blikk på tradisjonen, hvor en presenterer hvordan dagens praksis har endret og utviklet seg over tid, vil kunne bidra til en dypere forståelse av tradisjonen.

Representasjonen av dåpstradisjonen i *Broene 7* inkluderer et bilde av voksendåp. I læreboka forklares det at dette er dåp i en pinsemenighet og at det kan ha sett slik ut når de første disiplene holdt dåp. Dette er et interessant valg av lærebokforfatterne. Gjennom å inkludere dette bildet blant bildene av barnedåp gjør læreboka det interne religiøse mangfoldet knyttet til synet på dåpen synlig for elevene. Bruk av bilder kan potensielt bidra til at elevene husker fagstoffet som presenteres bedre. Læreboka konkluderer at: «Dåpen er felles for alle kristne i hele verden.» (*Broene 7*, s. 69), samtidig blir det delte synet på dåpen presentert ytterligere:

Kristne har ulikt syn på når barn kan bli døpt. Pinsevenner og baptister mener at dåpen bare er for eldre barn og for voksne. De som blir døpt, må vite hva de tror på. Derfor bør ikke små barn bli døpt, mener de. De som praktiserer barnedåp viser til Jesu dåpsbefaling (...) Både Den norske kirke og de fleste andre kirkesamfunn døver små barn. Det er fordi de mener at det er Gud som handler i dåpen, og ikke menneskene. (*Broene 7*, s. 69).

Her presenteres argumenter for to ulike dåpssyn. Det er interessant å se hvordan læreboka bruker begreper som «mener de» om begge syn, og ikke stiller seg tydelig bak det ene dåpssynet. Samtidig preges læreboka forøvrig av læreplanens vektlegging av luthersk-evangelisk tradisjon. For elevene vil det kunne oppfattes et normativt preg over Den norske kirkes kristendomssyn basert på læreboka, da det er Den norske kirkes prester som uttaler seg, både om dette temaet og andre, og det er denne kirkens praksis som utdypes videre i lærebokteksten. Hvilken effekt har det at elevene presenteres ulike syn, for så å oppleve at læreboka konsekvent holder seg til det ene? Vil dette kunne påvirke elevenes oppfattelse av Den norske kirke som fasiten, og de øvrige kirkene som eksempler på de som praktiserer annerledes enn fasiten, og dermed kanskje feil?

Broene 7 inkluderer også to individrepresentasjoner av dåpstradisjonen. Disse vil inkluderes både i analysen av individrepresentasjoner og av tradisjonsrepresentasjoner i denne masteroppgaven. Den første individrepresentasjonen av dåpstradisjonen er i personlig innenfraperspektiv hvor en mor forteller om dåpen til sin datter. Hun forteller om at datteren fikk vann på hodet tre ganger, og at presten gjorde korsets tegn over henne og konkluderer med at det var en stor dag i barnets liv på tross av at hun nok ikke forsto så mye. Moren forteller også at hun opplevde det som en glede å svare ja på at datteren skulle bli døpt og oppdratt i den kristne tro (*Broene 7*, s. 70). Det er interessant at læreboka inkluderer et blikk på foreldre og barns opplevelse av dåpsdagen. En kan hevde at det menneskelige elementet

ved tradisjonen best synliggjøres gjennom enkle og personlige beretninger av denne typen, som en mor som forteller om sin datters dåpsdag. Samtidig er individrepresentasjoner i lærebøker også potensielle kilder til indre konflikt for elever med uttalt religiøs identitet innenfor andre retninger i kristendommen.

Lærebokas andre individrepresentasjon av dåpstradisjonen er intervjuet med presten Odd Kristoffersen, som plasseres i et faglig innenfraperspektiv. Han forklarer hvordan dåpen gjennomføres i kirken i lærebokas samtid:

Dåp foregår som regel under gudstjenesten. Vi synger dåpssalmen mens barnet blir båret inn i kirken. Så sier menigheten fram trosbekjennelsen. Jeg leser fra Bibelen om dåpen og om Jesus og de små barna. Så begynner selve dåpshandlingen ved døpefonten. Etterpå ber alle i kirken Fadervår sammen. (*Broene 7*, s. 71).

Denne gjenfortellingen av kirkens dåpsgudstjeneste er svært informativ og gir elever som ikke har vært i en gudstjeneste med dåp et innblikk i hovedtrekkene i organiseringen og gjennomføringen av dåpsgudstjenesten. Det brukes fortellende og skildrende fremstilling av kunnskap, uten at det er argumenterende. Presten presiserer også at kirken lærer at dåpen varer hele livet, slik at dersom man melder seg ut av kirken og vil melde seg inn igjen trenger man ikke å døpes på nytt. Salmen «Døpefonten står i kirken» inkluderes også i dette underkapittelet om «Dåp i kirken». Den inneholder blant annet setningen «Jeg ble kristen der i dåpen.» (*Broene 7*, s. 70). En kan hevde at dette vil kunne virke noe forvirrende for elevene da lærebokteksten presenterer dåpen som et tegn på at man *er* kristen, men salmen legger opp til at man *blir* kristen i dåpen.

I likhet med *Spor av tro*, inkluderer også *Broene 7* et blikk på historiske uenigheter om dåpen og nattverden i forbindelse med lærebokas presentasjon av reformasjonen. Disse to lærebøkene er av samme forlag og forfattere og har flere likhetstrekk. Underkapittelet som omtaler Ulrich Zwingli og Jean Calvins kritikk av Luther, heter «Flere bryter ut av den katolske kirken» i begge lærebøkene. Zwingli og Calvins ønske om å fornye kirken, samt kritikken av Luthers syn på dåp og nattverd som for nært knyttet til den katolske læren er også inkludert i begge lærebøkene. *Broene 7* inkluderer derimot et sitat av Luther som ikke finnes i *Spor av tro*: «Dåpen er så full av trøst og nåde at himmel og jord ikke kan begripe det. Dåpen bringer Guds nåde.» (*Broene 7*, s. 46). I likhet med *Spor av tro* inkluderer læreboka Zwinglis

fokus på hva *menneskene* gjør i nattverd og dåp. Dåp og nattverd skulle vise troen på Jesus, derfor sluttet noen av hans tilhengere med barnedåp. De som begynte å praktisere voksendåp ble kalt døpere, og i England fikk de navnet baptister. En kan hevde at disse to tekstene er så nærliggende hverandre at de kan regnes som omtrent samme tekst. Den eneste signifikante endringen av teksten fra *Spor av tro* til *Broene 7*, foruten noe forkorting, er at den nyeste boka inneholder et sitat av Luther. En kan hevde at dette sitatet, med sin plassering midt i en tekst om kritikken rettet mot Luther og om et alternativt dåpssyn, bidrar til å trekke elevenes fokus tilbake til Luther og den dåpspraksis som fremdeles finnes i Den norske kirke. Dette vil kunne begrunnes i læreplanens vektlegging av det luthersk-evangeliske tradisjon.

Nattverdstradisjonen representeres både med bibeltekst, læreboktekst og individrepresentasjon. Representasjonen er forkortet og fokuset på bibeltekst er også redusert i forhold til forgjengeren, *Spor av tro*. Bibelteksten som innstiftelsesordene til nattverd i Den norske kirke baseres på, blir gjengitt med skriftstedshenvisning i *Broene 7*:

I den natt Herren Jesus ble forrådt, tok han et brød, takket, brøt det og sa: «Dette er mitt legeme, som er for dere. Gjør dette til minne om meg!» Likeså tok han kalken etter måltidet og sa: «Denne kalk er den nye pakt i mitt blod. Gjør dette så ofte som dere drikker det, til minne om meg!» 1. Kor 11, 23-25 (*Broene 7*, s. 72).

Denne bibelteksten etterfølges av en individrepresentasjon hvor Trond Hardeng, prest i Stavanger domkirke, forklarer om bibelteksten og om nattverden i Den norske kirke. Det er interessant at lærebokforfatterne velger å inkludere den samme individrepresentasjonen i begge lærebøkene. Enkelte elementer som inkluderes i *Broene 7* var ikke med i *Spor av tro*. Blant annet utdyper presten bibelteksten om innstiftelsen av nattverden: «Her grunnlegger Jesus noe helt nytt. Han innstifter et måltid som han inviterer alle kristne til å delta i. Dette måltidet kalles *nattverd*. Menigheten holder ofte nattverd under gudstjenesten (...)» (*Broene 7*, s. 72). Her inkluderer lærebokforfatterne en ny del av individrepresentasjonen som fokuserer på at Jesus i innstiftelsen av nattverden inviterer alle kristne til å delta i dette måltidet. Det nye fokuset på denne direkte invitasjonen fra Jesus til alle kristne er svært interessant. Ordet *nattverdsgjestene* i *Spor av tro* er fjernet fra individrepresentasjonen i *Broene 7*, hvor ordet *menigheten* brukes gjentatte ganger. Disse små grepene kan hevdes å bidra til at nattverdsrepresentasjonen i *Broene 7* har et noe mer direkte og personlig preg, med den direkte invitasjonen fra Jesus til alle kristne, og bruk av ordet *menighet*.

Individrepresentasjonen i den foregående læreboka, *Spor av tro*, hvor ordet *nattverdsgjest* inkluderes kan hevdes, mer eller mindre tilsiktet, å skape en slags oppfattelse av avstand til nattverden, da den som mottar nattverden er *gjest*, og dermed ikke «hjemme».

Individrepresentasjonen av selve nattverdshandlingen har likheter med individrepresentasjonen i *Spor av tro*, men den er noe komprimert, og inneholder ikke omtalen av håndspåleggelse og velsignelse av de minste barna. Individrepresentasjonen inneholder en fredshilsen fra presten etter nattverden, som kun inkluderes i *Broene 7*:

På alteret står brødet og vinen. Først leser presten fra Bibelen om Jesus og nattverden. Så gir han brødet og vinen til hver enkelt og sier: «dette er Jesu legeme» og «dette er Jesu blod». Til slutt sier han: «Fred være med dere.» (*Broene 7*, s. 72).

Jesu tilstedeværelse og tilgivelse knyttet til nattverden presenteres ordrett likt i denne boka som i den foregående: «I brødet og vinen er Jesus selv til stede. Han gir oss tilgivelse for syndene våre og ny kraft til å leve.» (*Broene 7*, s. 73). Presten forklarer sakramentene dåp og nattverd som hellige handlinger Jesus ba disiplene gjøre samt at Jesus har lovet å være tilstede i sakramentenes ord og handling. Videre presiserer han at ingen helt forstår hva som skjer i nattverden, men man kan delta likevel.

Det interne religiøse mangfoldet i kristendommen belyses noe i denne individrepresentasjonen av nattverdstradisjonen: «Kristne kommer sammen til nattverd verden over. Det kan foregå på andre måter enn vi gjør i Den norske kirke. De forskjellige kirkesamfunnene har også litt ulik oppfatning om hva nattverden betyr.» (*Broene 7*, s. 73). Lærebokas anerkjennelse av ulike nattverdssyn utdypes eller eksemplifiseres ikke ytterligere. Individrepresentasjonen om ulike syn på nattverden er noe utvidet i forhold til *Spor av tro*, og refererer til ulikheter både i praksis og i oppfattet betydning av nattverden. På tross av dette kan en hevde at manglende forklaringer eller eksempler gjør at også denne representasjonen kan gi elevene inntrykk av prestens gjengivelse av Den norske kirkes nattverdspraksis som fasit.

Det benyttes et perspektivmangfold i *Broene 7* sin tradisjonsrepresentasjon av dåpen og nattverden hvor det inkluderes læreboktekster som både presenterer et historisk blikk og samtidens praksis, individrepresentasjoner i både personlig innenfraperspektiv og faglig

innenfraperspektiv, bibeltekst, samt en salme. Mangfoldet av perspektiver finnes i flere av tradisjonsrepresentasjonene i denne boka, og en kan hevde at også denne boka passer inn i Eidhamars (2019) *perspektivmangfoldmodell*.

4.3.4 Inn i livet 7

Inn i livet 7 (Engen et al. 2011) inkluderer ingen representasjon av trosbekjennelsestradisjonen, hverken den apostoliske trosbekjennelsen eller andre trosbekjennelser. Dette er den eneste læreboka i utvalget som ikke inkluderer representasjon av trosbekjennelse generelt og den apostoliske trosbekjennelse spesielt. Dette er et interessant funn, spesielt i lys av funnene knyttet til individrepresentasjon, hvor kristendommens individrepresentasjon var vesentlig mindre knyttet til troslære enn de øvrige religionenes individrepresentasjoner i denne læreboka.

Inn i livet 7 har desidert færrest referanser til Bibelen av lærebøkene i utvalget. Det inkluderes representasjon av bibeltradisjonen hvor det refereres til eller siteres bibeltekster med skriftsted oppgitt, samt gjenfortelling fra Bibelen hvor bibelteksten blir referert til med bok, uten kapittelhenvisning. Det dobbelte kjærlighetsbudet er blant bibeltekstene som inkluderes i representasjonene av bibeltradisjonen. Bibeltekstene Fadervår, de ti bud, Jesus og barna, kjærlighetens høysang, samt bibelteksten om en ny himmel og en ny jord presenteres i uthevede rammer. I tillegg inkluderer *Inn i livet 7* komprimerte gjenfortellinger om skapelsesberetningen og syndefallet. Høytider inkluderes ikke i representasjonene av kristendommen i *Inn i livet 7*. Læreboka har ingen tekst om de kristne høytidene, men den inkluderer et bilde av barn i hvite kjortler med glitter i håret og lys og den forklarende bildeteksten; «Kirkens Bymisjon arrangerer luciagog ved Jernbanetorget i Oslo, 2009» (*Inn i livet 7*, s. 35).

Tradisjonsrepresentasjonen av kristne overgangsritualer er betydelig mer omfangsrik, da den ene av bokas tre deler, *Gjennom livet i religioner og livssyn* omhandler nettopp dette. De fire overgangsritualene dåp, konfirmasjon, bryllup og gravferd presenteres gjennom individrepresentasjon, bibeltekster og en læreboktekst i utenfraperspektiv. I denne lærebokas representasjon av konfirmasjonstradisjonen inkluderes betydningen av ordet konfirmere som å

bekreftede. Det vises til at en tidligere bekreftet at man ville tro på Gud. Læreboka presiserer at dette er endret, og dagens konfirmanter møter ingen krav om trosløfter. *Inn i livet 7* forklarer konfirmasjon i marginen: «Å bli konfirmert er å bli bedt for i kirken.» (*Inn i livet 7*, s. 100).

Læreboka presenterer overhøringsgudstjenestens historiske opphav som en eksamen hvor det ble avgjort om man ble konfirmert, samt konsekvensene av å ikke bestå.

Overhøringsgudstjenesten skildres som en praksis som fremdeles eksisterer, men i svært endret form, og konfirmanter i lærebokas samtid må kun gjennom en samtalegudstjeneste hvor de viser hva de har lært. De hvite kappene som bæres av konfirmanter på konfirmasjonsdagen knyttes til dåpskjolen. Kravet om å være døpt for å bli konfirmert inkluderes også i denne tradisjonsrepresentasjonen. Det er interessant hvordan læreboka belyser de endringer som overgangsritualet konfirmasjon har vært gjennom.

I skildringen av bryllup i kristendommen kommer et avsnitt om likekjønnet ekteskap som peker på at det kan komme en endring av praksis; «Hittil er det bare par som består av en kvinne og en mann, som får gifte seg i kirken.» Videre forklares det at noen kristne er for likekjønnet ekteskap, og at en del prester tilbyr å be for likekjønnede par i kirken. Bildebruken i læreboka er også verdt å merke seg i denne sammenheng. Bildet som presenteres over teksten om bryllup viser det som ser ut som gifteringer på to dresskledde venstre-hender, hvorav den ene holder rundt livet på den andre. En mulig tolkning av dette er at bildet viser to brudgomer. Bildet har ikke bildetekst, og kommenteres ikke ytterligere, det er dermed ikke lett å si sikkert hva læreboka fremstiller her. Under dette bildet kommer et tekstavsnitt om bryllup, og i margin utenfor dette tekstavsnittet, fremstilt som nøkkelord med fet skrift står det *brud* og *brudgom*. Hvilket kan tolkes i retning av at dette bildet ikke fremstiller brudgom og brudgom. Påfølgende side har et bilde av en brud utenfor en kirke. I tradisjonsrepresentasjonen av bryllup inkluderes bibelteksten som kalles kjærlighetens høysang.

Gravferd er det fjerde og siste overgangsritualet som presenteres i *Inn i livet 7*. Gravferden beskrives som en seremoni ledet av presten hvor en tar avskjed med den døde, leser fra Bibelen og synger salmer. Tradisjonen med å pynte kista med blomster skildres også, samt prestens minnetale for den døde. Læreboka forklarer at kista bæres ut til graven hvor jordfestelsen skjer. Jordfestelsesritualet forklares som at presten legger jord på kista tre ganger

og sier: «Av jord er du kommet. Til jord skal du bli. Av jorden skal du igjen oppstå.» (*Inn i livet 7*, s. 105). Til jordfestelsesritualet knytter læreboka det kristne håpet om å skulle stå opp fra graven når Jesus kommer igjen. Tradisjonen med å plante blomster ved gravsteinen inkluderes også.

Kristen kunsttradisjon representeres ikke i lærebokteksten i *Inn i livet 7*. Læreboka inneholder likevel kunstrepresentasjon i form av flere bilder av ulik kunst som mosaikk, malerier og bildevev brukt som illustrasjoner. *Inn i livet 7* presenterer heller ikke kristen musikktradisjon i en egen læreboktekst, men salmesang og kirkemusikk nevnes kort i forbindelse med presentasjonen av overgangsritualene.

Inn i livet 7 sin tradisjonsrepresentasjon i kategorien dåp presenteres i kapittelet *Gjennom livet i religioner og livssyn*. Representasjonen er tredelt og inkluderer fortelling, læreboktekst og bibeltekst. Læreboka starter kapittelet med en fortelling om Lines dåpsdag. Fortellingen skildrer dåpsgudstjenesten i den norske kirke og inkluderer flere elementer av dåpsliturgien. Innledningsvis forklares det at Line er tre måneder, og at storebror Lars og foreldrene har hatt samtale med presten om hvordan dåpen skulle gjennomføres. Videre skildres den lange, hvite dåpskjolen, og prosesjonen hvor foreldrene bærer barnet inn i kirken. Det refereres også til prestens lesing av bibeltekster, både teksten om Jesus og barna, og misjonsbefalingen.

Deretter ber presten foreldrene og fadderne om å reise seg. Fadderne lover å hjelpe foreldrene med å lære Line om den kristne troen. Etter at løftene er avgitt, reiser alle seg og leser trosbekjennelsen. Presten heller vann fra ei stor sølvmugge opp i døpefonten og ber en bønn, før hun ber foreldrene og fadderne om å komme opp med Line. Presten spør hva dåpsbarnet heter, og far svarer «Line.» Så spør presten om de alle vil at Line skal bli døpt for å tilhøre Gud. Alle svarer «ja» samtidig. Presten tegner et kors over Line som dekker hodet og brystet hennes. Det symboliserer at Line skal tilhøre Jesus. Hun øser vann tre ganger over Lines hode og sier: «Jeg døver deg til Faderens og Sønnens og Den hellige ånds navn.» Hun tenner et lite lys i flammen fra et stort lys som står ved døpefonten, og sier: «Jesus er verdens lys. La Line leve i hans lys. (*Inn i livet 7*, s. 98)

Representasjonen av kristendommen i tradisjonsperspektivet i kategorien dåp inneholder i denne læreboka en fortelling i innenfraperspektiv. Det er interessant å se hvordan innenfraperspektiv også brukes i fremstillingen av tradisjoner. En kan hevde at denne bruken av fortellingsformen gjør at formidlingen av hvordan en dåpsgudstjeneste i Den norske kirke

foregår blir mer engasjerende for elevene, og lettere å huske. Denne representasjonen av tradisjonsperspektivet er svært informativ, da den blant annet inkluderer detaljerte skildringer, både av dåpsbarnets alder og bekledning, men også av dåpsliturgien. En kan derfor hevde at denne representasjonen kan plasseres i faglig innenfraperspektiv.

Etter fortellingen om Lines dåpsdag kommer et innledende kapittel om dåp, konfirmasjon, bryllup og gravferd. Disse fire tradisjonene beskrives som livets store overganger. Allerede her kan en se at det interne religiøse mangfoldet hensyntas: «Dåpen skjer vanligvis når et barn blir født, selv om det også er vanlig at mennesker velger å døpes når de er eldre.» (*Inn i livet 7*, s. 99). Etter dette innledende kapittelet presenterer læreboka de fire tradisjonene i alderskronologisk rekkefølge. Dåpen presenteres i denne delen først med en læreboktekst som presiserer på nytt at det er vanligst at spedbarn døpes. Læreboka konkluderer med at: «Dåpen skjer fordi Jesus har sagt at alle skal døpes.» (*Inn i livet 7*, s. 100). Betydningen av døpefont som dåpskilde trekkes frem, og det presiseres at «Kristne mener at den som døpes, blir kristen og medlem av kirken.» (*Inn i livet 7*, s. 100). *Inn i livet 7* skildrer også faddernes rolle som foreldrenes hjelpere i å lære barnet om Gud. Deretter inkluderes bibelteksten kalt Jesus og barna fra Mark 10, 13-16 sitert i en uthevet tekstboks. Det er svært interessant hvordan lærebokforfatterne inkluderer en direkte forklaring på hvorfor dåpen praktiseres. Lærebokas utelatelse av voksendåp peker på et mindre fokus på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. *Inn i livet 7* inkluderer kun ett dåpssyn i sin tradisjonsrepresentasjon. Hvilken effekt har dette for elever med uttalt religiøs identitet som tilhører et trossamfunn hvor det praktiseres voksendåp?

Det kan hevdes at denne tredelte fremstillingen med individrepresentasjon, læreboktekst og bibeltekst, bidrar til en bredere innsikt i dåpstradisjonen. Eidhamar (2019) understreker som nevnt perspektivmangfoldmodellen som den religionsdidaktiske tilnærmingen til representasjon som gir det mest heldekkende bildet av religionen. At perspektivmangfoldet brukes på et konkret emne, som dåp i denne læreboka er svært interessant. Det legges ikke like mye varierte representasjoner til grunn når øvrige overgangsritualer fremstilles. Samtidig som dåpstradisjonen er representert med et perspektivmangfold inneholder ikke representasjonene referanser til voksendåp, og det interne religiøse mangfoldet hensyntas ikke.

Nattverdstradisjonen presenteres ikke i en egen tekst i *Inn i livet 7*. Nattverden nevnes kort i en oppstilling av ulike gudstjenesteelementer som Gregor den store bestemte rekkefølgen på. I kapittelet *Gregor den store og gudstjenesten* kommer det også frem at å dele brød og vin var en vanlig del av gudstjenesten på 600-tallet. Det presiseres at rekkefølgen som Gregor den store satte for gudstjenesten fremdeles følges i lærebokas samtid. På tross av at perspektivmangfoldet ikke er like fremtredende i alle tradisjonsrepresentasjonene i denne læreboka, kan en likevel hevde at denne passer inn i den av Eidhamars (2019) religionsdidaktiske modeller som kalles *perspektivmangfoldmodellen*.

4.3.5 KRLE-boka 5-7

I KRLE-boka 5-7 (Børresen et al. 2018) i kapittelet *Hva tror kristne på?* presenteres den apostoliske trosbekjennelsen i sin helhet innrammet, med en forklarende tekst i margin: «Trosbekjennelsen forteller om Gud, Jesus og Den hellige ånd. Den kalles apostolisk fordi noen av følgesvennene til Jesus kalles apostler. De som lagde den, mente den viser den samme troen som disse hadde.» (KRLE-boka 5-7 s. 85). I forkant av denne innrammede presentasjonen forklarer lærebokteksten om treenigheten at «Gud er én og tre på samme tid. Hvordan dette kan forstås, står i trosbekjennelsene.» og det presiseres at den apostoliske trosbekjennelsen er mest brukt i Den norske kirke (KRLE-boka 5-7, s. 85). I marginen står følgende forklaring eller definisjon av trosbekjennelse: «Forteller om det viktigste i en religion eller i en persons tro.» (KRLE-boka 5-7, s. 85). Videre utdypes trosbekjennelsen i tre lengre underkapitler, et for hver av de tre artiklene i trosbekjennelsen. Hver artikkel, kalt del i lærebokteksten, forklares gjennom en læreboktekst med et faglig utenfraperspektiv, med uttrykk som «For de kristne betyr dette» og «Kristne mener at» (KRLE-boka 5-7, s. 86-88).

KRLE-boka 5-7 sin representasjon av kristendom inkluderer enkelte bibeltekster hvor konkret skriftsted er oppgitt, tilfeller hvor det gjenfortelles fra Bibelen hvor bibelteksten blir referert til med bok, uten kapittelhenvisning, samt flere omfattende, og enkelte svært komprimerte, gjenfortellinger av bibeltekster uten referanser til skriftsteder. Bibelteksten «Vår far» som gjengir bønnen Jesus lærte disiplene er sitert og innrammet. Det dobbelte kjærlighetsbud, den

gylne regel, lignelsen om den gode samaritan, og lignelsen om sønnen som kom hjem og Jesus som metter fem tusen er noen av de bibeltekstene som *KRLE-boka 5-7* inkluderer sitat av med skriftstedshenvisning. De to lignelsene er plassert på egne uthevede gule sider som inkluderer en illustrasjon. Lærebokas mange gjenfortellinger innledes med et kapittel om Bibelen, *Bibelen en hellig bok*, hvor tanken om den store fortellingen presenteres i tillegg til noe fokus på fagstoff om Bibelen. Blant bibeltekstene som gjenfortelles fra Det gamle testamentet er: skapelsesberetning, fedrehistorien, fortellinger om Moses, konger, David og profetene. Fra Det nye testamentet gjenfortelles det om Jesu fødsel, fortellinger om undere, påskefortellingen om Jesu død og oppstandelse, Paulus og pinse. Med tanke på denne lærebokas svært begrensede plass er det inkludert et omfattende materiale knyttet til bibeltekster, spesielt omfangsrike er de mange gjenfortellingene av bibeltekstene.

I denne læreboka presenteres høytidene i kapittelet *Kristne høytider* som inkluderer advent og jul, påske og pinse. I tillegg lister læreboka opp merkedager knyttet til helgener, blant annet Sankthans 23. juni, Olsok 29. juli og Lucia-dagen 13. desember. Kristendommens innflytelse på det norske samfunnet trekkes frem og læreboka peker på at mange kristne høytidsdager er offisielle fridager i Norge, samt at julen feires av de fleste her i landet uavhengig av om de regner seg som kristne (*KRLE-boka 5-7*, s. 137). Tradisjonsrepresentasjonen av adventstiden i denne læreboka inkluderer blant annet adventsstjerne, adventslys, juleforberedelser med husvask og baking, julekonserter i kirkene og adventskalender. Bruken av fargen fiolett i adventstiden forklares med at det blå, himmel, og det røde, jord, møtes da Gud ble menneske. I tillegg til at advent og jul presenteres i en læreboktekst har *KRLE-boka 5-7* inkludert en salme som regnes som en julesang: Tenn lys! Denne salmen står presentert uthevet på en egen side med gul bakgrunn, slik de tidligere nevnte lignelsene ble presentert. Læreboka presenterer en komprimert gjenfortelling av juleevangeliets innhold etter Lukasevangeliets andre kapittel, og inkluderer også en sitert bibeltekst på to vers om engelens budskap til gjeterne på markene. Deretter trekkes Matteusevangeliets versjon frem hvor Jesus og familien ender som flyktninger i Egypt. Julegaver forklares med at kristne anser «Jesus som Guds gave til menneskene» og at julegaver derfor kan være en påminnelse om det (*KRLE-boka 5-7*, s. 141). Det interne religiøse mangfoldet belyses også i forhold til julefeiring, da læreboka presenterer de ulike datoene «julaften» feires blant protestantiske kristne, katolske kristne og ortodokse kristne.

Læreboka presiserer at påsken er den aller viktigste høytiden i kristendommen. Påsketradisjoner med hyttetur, fjellet, kirke, egg, kyllinger og påskeliljer inkluderes i representasjonen. Det vises til den lengre gjenfortellingen av bibeltekstene om Jesu død og oppstandelse som er plassert tidligere i denne læreboka. Gjenfortellingen er komprimert og inndelt etter dagene i den kristne påskehøytiden; palmesøndag, skjærtorsdag, langfredag og påskemorgen. I tillegg til å gjenfortelle bibeltekstene om Jesu død og oppstandelse forklarer læreboka opphavet til navnene på flere av dagene i den kristne påskehøytiden. Hyllesten med palmegrener fremstilles og forklares som opphavet til navnet palmesøndag. Jesus som vasket disiplenes føtter presenteres som opphavet til navnet skjærtorsdag, og nattverdsinnstiftelsen presenteres også her. Langfredag forklares som en lang og vond dag for Jesus. *KRLE-boka 5-7* trekker frem at Jesu oppstandelse ikke kan bevises, men at kristne tror det likevel. Et element som skal styrke troverdigheten til beretningen om Jesu død og oppstandelse er at det var kvinner som oppdaget oppstandelsen først. Fordi kvinner ikke hadde samme status som menn i samfunnet, og ikke engang fikk vitne i rettssaker, presenteres det at: «Hvis de som skrev evangeliene, hadde funnet på historien, ville de aldri latt kvinner være vitner til oppstandelsen.» (*KRLE-boka 5-7*, s. 116). Tradisjonsrepresentasjonen av pinse i denne læreboka inkluderer en komprimert gjenfortelling av bibelteksten om hvordan disiplene mottok Den hellige ånd basert på Lukasevangeliet. Læreboka forklarer at ordet pinse betyr femti, og at det brukes fordi pinsen feires 50 dager etter påsken.

KRLE-boka 5-7 presenterer de fire overgangsritualene dåp, konfirmasjon, bryllup og begravelse i kapittelet *Livet som kristen*. Kapittelet innledes med en avklaring av at verdens kristne har ulike måter å leve på, og anerkjenner med dette det interne religiøse mangfoldet. Konfirmasjonen i kirken beskrives som et år hvor konfirmantene lærer om kristen tro og hjelper til i gudstjenester, året avsluttes med en gudstjeneste og en fest med familie hvor konfirmanten får gaver. Konfirmantenes hvite kapper knyttes til den hvite dåpskjolen. *KRLE-boka 5-7* inkluderer en skildring av overgangsritualer for kristne trossamfunn med voksendåp, hvor det forklares at de ikke har konfirmasjon, men at de ofte har en opplæring og en avsluttende feiring tilsvarende kirkens konfirmasjon.

I lærebokteksten om bryllup med tilhørende illustrasjoner kan en hevde at aksepten av likekjønnede ekteskap i Den norske kirke synliggjøres. Det brukes ingen referanser til brud og brudgom i teksten, kun i en bildetekst, øvrig tekst formuleres kjønnsnøytralt med to mennesker fremfor en mann og en kvinne. Ett av to bilder til dette overgangsritualet er av to bruder, uten at dette kommenteres i bildeteksten hvor det kun presiseres at mange gifter seg i kirken samt hvilken kirke vielsen er fra. Dette er et av få steder hvor denne læreboka ikke inkluderer referanser til det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Det vises til ulike ekteskapsinngåelser i form av kirkevigselse og vigselse i rådhus eller tinghus med velsignelse i kirken senere, men læreboka inkluderer ikke alternative syn på likekjønnede ekteskap.

Det er interessant at denne læreboka, som i øvrige temaer belyser det interne religiøse mangfoldet, her velger å presentere likekjønnet ekteskap, uten å direkte omtale det og uten å nevne at det finnes kristne trosretninger hvor dette ikke er akseptert. Begravelse presenteres som det siste av overgangsritualene. Læreboka presenterer at kristne begravelser ikke kun er triste, men handler også om håp. Håpet forklares med at kristne ikke tror døden er slutten, men at man skal møtes igjen i et evig liv sammen med Gud (*KRLE-boka 5-7*, s. 96).

Beskrivelsen av begravelsesseremonien inkluderer prestens tale om den døde, bibellesning, salmesang og bønn før kista bæres ut av kirken. Læreboka forklarer at noen gravlegges på kirkegården og noen kremeres. Tradisjonen med å pynte kista og kirken med blomster og tradisjonen med å plante blomster på graven inkluderes også.

Kunst er viet et eget kapittel i *KRLE-boka 5-7* sin representasjon av kristendommen. Her refereres det til symboler i kristendommen og korset trekkes frem som det viktigste symbolet. Læreboka forteller om og viser frem flere elementer ved kunsttradisjonen i kristendommen, blant annet katakombemaleriene som regnes som de første kristne bildene, og taket i Det sextinske kapell i Vatikanet, malt av Michelangelo i 1508. Leonardo da Vinci og Rafael trekkes også frem som store kunstnere. I tillegg til kapittelet om kunst illustreres læreboka med flere bilder av ulik kunst som malerier, glassmalerier og skulpturer.

Musikktradisjonen presenteres i *KRLE-boka 5-7* i kapittelet *Sang og musikk*. Her presenterer læreboka musikkens sentrale rolle i gudstjenester og viser til gregoriansk sang og de første kristnes bruk av lovsang for å styrke tro og opphøye Gud (*KRLE-boka 5-7*, s. 147). Deretter

viser læreboka til en rekke musikksjangre som er knyttet til den kristne musikktradisjon. Innenfor klassisk musikk forteller læreboka at Bach og Händel skrev musikk for å ære Gud. Det trekkes også frem at flere kjente komponister som Mozart og Beethoven skrev kirkemusikk. Negro spirituals er andre musikksjangre som presenteres i *KRLE-boka 5-7*. Læreboka forteller at denne sjangeren ble til blant slaver i Amerika på 1700- og 1800-tallet som ble kristne. Sjangeren beskrives som opphavet til blues, jazz, gospel og rock. Nyere musikk inkluderes også, hvor flere kjente artisters kristne inspirasjon trekkes frem. Det siste underkapittelet som inkluderes i representasjonen av musikktradisjonen i *KRLE-boka 5-7* er barnesang, hvor kirkekor, Ten Sing og Soul Children-bevegelsen trekkes frem. Representasjonen av musikktradisjonen i denne læreboka omfavner det interne religiøse mangfoldet i kristendommen, og presenterer musikktradisjonen på tvers av ulike trosretninger.

Tradisjonsrepresentasjonen av dåp i *KRLE-boka 5-7* presenteres i kapittelet *Livet som kristen*. Dåpstradisjonen fremstilles gjennom en læreboktekst, illustrert med et bilde. Det inkluderes ingen individrepresentasjon, bibeltekst eller salme i denne fremstillingen. Representasjonen av dåpstradisjonen starter med å presisere at «De fleste kristne velger å døpe barna sine når de er nyfødte.» (*KRLE-boka 5-7*, s. 94). Læreboka skildrer videre samtidens dåpspraksis i den norske kirke:

Vanligvis er dåpen en del av gudstjenesten på søndager. I dåpen sier presten: «Jeg døper deg til Faderen, Sønnen og Den hellige ånds navn», og tar vann på hodet til barnet tre ganger. Så tegner presten korsets tegn over barnet med hånden sin. Det er et tegn på at barnet er døpt og hører til i kirken. Etterpå har ofte foreldrene en dåpsfest hjemme med familie og venner. (*KRLE-boka 5-7*, s. 94).

Bildet som illustrerer dåpstradisjonen er av en barnedåp i Den norske kirke, og i bildeteksten trekkes det frem at dåpsbarnet har en hvit dåpskjole og at presten tar vann fra døpefonten over barnets hode (*KRLE-boka 5-7*, s. 94). Det er svært interessant å se at denne tradisjonsrepresentasjonen av kristen dåp ikke inkluderer noe om *hvorfor* man praktiserer dåp. De øvrige lærebøkene i utvalget som inkluderer egne tekster om dåpstradisjonen inkluderer også noe forklaring, i varierende omfang, av hvorfor man døper eller hva dåpen innebærer for den kristne identitet. *KRLE-boka 5-7* har en utelukkende praktisk beskrivelse av dåpen.

Korsets tegn forklares som et tegn på at barnet er døpt og tilhører kirken, men selve dåpen får ingen slik utdyping.

Representasjonen av dåp i *KRLE-boka 5-7* er den representasjonen som fokuserer mest på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Læreboka presenterer at noen kristne som baptister og pinsevenner praktiserer voksendåp hvor de velger å vente med dåp til barnet kan tenke over troen selv, omkring 12-13-årsalderen. Også i forbindelse med voksendåpen presenteres den praktiske gjennomføringen med et basseng, hvit drakt og hele kroppen under vann. I tillegg til å presentere voksendåp mer detaljert enn de øvrige lærebøkene i utvalget er *KRLE-boka 5-7* den eneste som refererer til tradisjonen med barnevelsignelse; «Kristne som har voksendåp, pleier også å ha en velsignelse av barnet når det er født. Da tar de voksne det nyfødte barnet med til kirken, og det blir bedt for der.» (*KRLE-boka 5-7*, s. 95). Spesielt for representasjonen av dåpstradisjonen i denne læreboka er det utvidede fokuset på voksendåp samt inkluderingen av barnevelsignelsestradisjonen. Det er også interessant å merke seg at i forklaringen av voksendåpen forteller læreboka at de velger å vente «til barnet er voksent nok til å tenke over den kristne troen selv» (*KRLE-boka 5-7*, s. 94), men ingen slik tilknytning til troen, eller til kristen lære, er inkludert i fremstillingen av barnedåpen.

Tradisjonsrepresentasjonen av nattverden i *KRLE-boka 5-7* er en svært komprimert gjenfortelling av bibelteksten om Jesu innstiftelse av nattverden som innledes med en forklaring av ordet nattverd og referanse til feiring av nattverd i samtidens gudstjenester:

Det siste måltidet med Jesus ble den første nattverden. Nattverd betyr egentlig kveldsmat, men brukes om minnemåltidet som kristne feirer i gudstjenesten. Under måltidet tok Jesus et brød, brøt det og ga disiplene. «Dette er min kropp», sa han. Så sendte han rundt vinen. «Dette er mitt blod», sa han. Jesus ba disiplene om å spise brødet og drikke vinen for å huske ham. Han ville de skulle huske det han hadde gjort, og det han hadde lært dem. (*KRLE-boka 5-7*, s. 113-114).

Representasjonen av nattverdstradisjonen i denne læreboka kan hevdes å være så forkortet at det resulterer i meningstap. Det kan hevdes at elevene som møter denne komprimerte representasjonen ikke får en tilstrekkelig forståelse av nattverden, spesielt samtidens praktisering av nattverdstradisjonen. Læreboka benytter her en sammensetning av to innledende setninger om nattverden og en komprimert gjenfortelling av bibelteksten om Jesu innstiftelse av nattverden. En kan hevde at det er to ulike perspektiver her i form av

læreboktekst og gjenfortalt bibeltekst. Samtidig kan en hevde at eventuelle fordeler med å kombinere ulike perspektiver faller bort med representasjonens komprimerte form. Det tydelige fokuset på utenfraperspektivet i denne læreboka gjør at en kan hevde den tilhører Eidhamars (2019) *utenfraperspektivmodell*.

5 Drøfting

Problemstillingene for denne oppgaven er *Hvilke representasjoner av kristendom blir presentert i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen fra 1980 til 2018?* og *Hvordan har endringer i skolepolitisk kontekst påvirket disse representasjonene?* Disse problemstillingene er forsøkt belyst gjennom en kvalitativ tematisk lærebokanalyse med fokus på individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon. Analysen av de utvalgte lærebøkene avdekker endringer i representasjoner av kristendommen. I dette drøftingskapittelet vil jeg se på potensielle årsaker til disse endringene knyttet til endring og utvikling i religionsfaget, læreplaner og samfunnet. Drøftingskapittelet vil inkludere en sammenliknende drøfting av lærebøkens utvikling over tid. Denne delen vil inkludere de utvalgte lærebøkens bruk av hovedformene for fremstilling av kunnskap i lærebøker; informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende, samt argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte (Askeland et al. 2003, s. 173). Deretter inkluderes tre drøftingsdeler basert på funnene i analysen. I den første delen vil jeg drøfte utviklingen av representasjon av kristendommen i de utvalgte lærebøkene med utgangspunkt i de tre religionsdidaktiske modellene; den konfesjonsbundne modellen, perspektivmangfoldmodellen og utenfraperspektivmodellen (Eidhamar 2019). I tillegg vil jeg trekke inn de fire perspektivkategoriene; personlig innenfraperspektiv, faglig innenfraperspektiv, personlig utenfraperspektiv, faglig utenfraperspektiv fra *Tabell 1: Perspektivkategorier* i teorikapittelet (Eidhamar 2019). Deretter vil jeg drøfte utviklingen i lærebøkens representasjon av det interne religiøse mangfoldet i kristendommen generelt og gjennom individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon spesielt. Til slutt vil drøftingskapittelet inkludere et blick på potensiell avdogmatisering av lærebøkene.

5.1 Utvikling over tid

Analysen avdekker store forskjeller i lærebøkene i utvalget. Dette er naturlig da det er svært ulike religionsfag med svært ulike rammer og læreplaner som disse bøkene er skrevet for. Samtidig er det interessant å se hvilke fremstillinger av kristendom norske grunnskoleelever

har fått presentert de siste 40 årene. Denne gjennomgangen av utvikling over tid vil foretas delvis kronologisk, men sammenlikninger på tvers vil trekkes inn underveis.

Skolepolitisk har det foregått store omveltninger de siste førti årene. Religionsfaget i den norske skolen har de siste førti årene gjennomgått store endringer både knyttet til fagets formål og innhold. Religionsfagets styringsdokument, læreplanen, utarbeides ikke i vakuum, men preges av samfunnsmessige strømninger og utvikling som foregår i samtiden. I tillegg har det norske religionsfaget mottatt kritikk fra FNs menneskerettighetskomité og en dom i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen. Hvilket i begge tilfeller satte i gang arbeid med nye læreplaner. Av nyere skolepolitisk kontekst presenteres det i teorikapittelet hvordan det ble gjort endringer i religionsfaget fra RLE til KRLE med en ny presisering av at kristendommen skulle utgjøre om lag halvparten av undervisningen. Dette viser hvordan religionsfaget har vært et forhandlingspunkt i en politisk samarbeidsavtale. Disse samfunnsmessige og skolepolitiske kontekstene har hatt stor påvirkning på religionsfaget og dets læreplaner og dermed også lærebøkene. Her vil jeg presentere noe av utviklingen som har foregått i lærebøkene i utvalget.

Grunnbok 6 (Dahl 1980) er en lærebok i det konfesjonsbundne religionsfaget kristendomskunnskap. Læreplanen som denne læreboka er skrevet for legger opp til at elevene skal lære *av* kristendommen, som nevnt i teorikapittelets del om læreplanene. Det er denne læreboka som i størst grad benytter seg av argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte i sin kunnskapsfremstilling (Askeland et al. 2003). Det er spesielt interessant å se hvordan individperspektivet og dialogformatet i denne læreboka brukes på en argumenterende og overbevisende måte. Dialogene fremstår som asymmetrisk kommunikasjon mellom en antatt voksen og et antatt barn hvor den antatte voksne overbeviser og lærer det antatte barnet til å tro med en argumenterende uttrykksmåte. Individrepresentasjonene i *Spor av tro* (Bakken et al. 1994), som også tilhører det konfesjonsbundne kristendomskunnskapsfaget, har hverken det omfang eller den argumenterende uttrykksmåten som ble brukt i den eldste læreboka i utvalget.

Spor av tro inneholder en omfangsrik fremstilling av kristendommen, og på tross av et fokus på bibeltekster er det et mangfold av representasjonsperspektiver og

kunnskapsfremstillingsformer i denne læreboka. Det er fremdeles et konfesjonsbundet fag som læreboka er skrevet for, men *Spor av tro* har beveget seg i retning av en kunnskapsfremstilling som er mer fortellende og skildrende, samt en mer informativ formidling fremfor den utpregede argumenterende og dialogiske kunnskapsfremstillingen som *Grunnbok 6* har. Fortellingens rolle i undervisning er grundig representert i begge disse lærebøkene, men det har skjedd en utvikling også i denne kategorien. I den eldste læreboka er mye av fortellingsstoffet presentert gjennom individrepresentasjoner i personlig innenfraperspektiv, og i *Spor av tro* er det gjenfortalte bibeltekster som utgjør hovedvekten av dette fortellingsstoffet. *Broene 7* (Bakken et al. 1999) er skrevet for læreplanen L97, hvor religionsfaget befinner seg på en mellomstasjon mellom et rent kristendomsfag, og et objektivt religionsfag. Denne læreplanen vektlegger også fortellingsstoffets plass i religionsfaget, hvilket gjenspeiles i *Broene 7* med lange gjenfortalte bibeltekster. Selv med et uttalt fokus på fortellingsstoff i læreplanen, er omfanget av fortellingsstoffet noe redusert i denne læreboka sammenlignet med de to eldste lærebøkene i utvalget. Dette kan hevdes å være en naturlig konsekvens av at *Broene 7* har mer enn halvert plass viet til kristendom sammenlignet med den eldste boka. Det er fremdeles fortellingsstoff å finne i de to yngste lærebøkene i utvalget, men fortellingsstoff er plasskrevende, og innsnevres i takt med den begrensningen av plass som vies til kristendommen.

Spor av tro kan hevdes å ha et noe overbevisende preg i enkelte individrepresentasjoner, men med langt mindre argumentasjon i uttrykksmåten enn i *Grunnbok 6*. En kan hevde at det kun inkluderes informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende, samt noe forklarende uttrykksmåte, i de tre yngste lærebøkene, og at den argumenterende og dialogiske formen for kunnskapsformidling er helt ekskludert. At den argumenterende uttrykksmåten er ekskludert fra de yngste lærebøkene i utvalget kan forklares med religionsfagets utvikling og krav om kvalitativ likebehandling av de ulike religioner og livssyn, samt kravet om objektiv og nøytral undervisning. Av disse hensyn har den argumenterende uttrykksmåten ingen plass i dagens religionsfag, men hva med dialogformatet? Som nevnt i teorikapittelets del om Læreboka og dens plass i skolen, besto de første lærebøkene av dialogisk uttrykksmåte med en rekke spørsmål og svar. Blant utvalgets lærebøker er dette kun inkludert i den eldste læreboka, *Grunnbok 6*.

En kan hevde at dialogisk uttrykksmåte ikke nødvendigvis strider med kravene om likebehandling og nøytralitet i religionsfaget. Likevel er altså den dialogiske uttrykksmåten, som lærebøkene i religionsfaget bygget på i flere hundre år, ikke å finne i de nyere lærebøkene. Dialogformatet i utvalgets eldste lærebok er riktignok av en overbevisende og argumenterende karakter, som sine forgjengere, men en kan hevde at dialogisk uttrykksmåte kan benyttes uten å være argumenterende. En kan spekulere i hvorvidt det er lærebokforfatternes overveielse av hvilke uttrykksmåter som gir størst læringsutbytte blant elevene som ligger til grunn for at dialogformatet er ekskludert fra lærebøkene. Samtidig er dialogformatet svært plasskrevende, og de nyere lærebøkene bærer preg av å være svært komprimerte fremstillinger, hvor et økende mangfold av religioner og livssyn skal inkluderes på omtrent samme sideantall som var viet fremstillingen av én religion tidligere. Dermed kan en også hevde at dialogformatet har mistet sin plass i religionsfagets lærebøker på grunn av omfang. Religionsfaget inkluderer nå et mangfold av religioner og livssyn, uten betydelig utvidet sideantall i lærebøkene, hvilket gir utfordringer i forhold til den dialogiske kunnskapsfremstillingenes plasskrevende format.

Spor av tro fra 1994 tilhører det konfesjonsbundne religionsfaget kristendomskunnskap, men synliggjør likevel et mangfold av religioner, samt de underliggende endringer i samfunnet gjennom kapittelet om *Kristendommen i møte med andre religioner og livssyn*. Her presenteres individrepresentasjoner fra fem barn som ikke er født i Norge som forteller om sin religion. Lærebokforfatterne har, om enn i svært begrenset omfang, begynt å ta hensyn til at det norske samfunn ikke utelukkende består av kristne, og trekker frem at samfunnet er sammensatt av mennesker fra ulike land. Selv om faget fremdeles het kristendomskunnskap, kan en hevde at det er mulig å se en begynnende endring i religionsfaget i denne læreboka.

Utviklingen i religionsfaget gjenspeiles i lærebøkene ved at mangfoldet av religioner og livssyn inkluderes i økende grad. Fra å knapt nevnes i utvalgets eldste bok, *Grunnbok 6*, via å bli presentert i lys av kristendommen i *Spor av tro*, til to egne deler viet til henholdsvis *Andre religioner og livssyn* og *etikk* i den tredje boka i utvalget, *Broene 7* (Bakken et al. 1999). *Broene 7* inkluderer fremstilling av buddhisme, hinduisme og humanisme samt etikk. Læreplanen L97 fastsetter at islam skal presenteres på 5. trinn, jødedommen på 6. trinn og buddhismen og hinduismen på 7. trinn. Denne læreplanen presiserer at kristendomskunnskap

med religions- og livssynsorientering er et helt nytt religionsfag. Det er interessant at læreplanen i et helt nytt fag legger opp til en slik oppdeling av fagstoffet knyttet til de øvrige religionene. De to yngste lærebøkene i utvalget, *Inn i livet 7* (Engen et al. 2011) og *KRLE-boka 5-7* (Børresen et al. 2018) inkluderer de fem utbredte religionene, kristendom, islam, jødedom, buddhisme og hinduisme i tillegg til livssynshumanisme samt filosofi og etikk i hver av bøkene. Hele mangfoldet av religioner og livssyn som skal inkluderes i religionsfaget er inkludert i hver lærebok.

De to eldste bøkene i utvalget tilhører rene kristendomsfag, hvor vektleggingen av kristendommen er en selvfølge. Religionsfaget som *Broene 7* er skrevet for, kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering, viderefører en betydelig kvantitativ forskjell i fremstillingen da elevene skal ha *kunnskap* om kristendommen, men kun *orientering* om øvrige religioner og livssyn. Dette skillet i vektlegging gjentas i læreplanen hvor det presiseres at elevene skal få grundig innsikt i kristendommen, og god kunnskap om øvrige religioner og livssyn (L97, s. 89), og gjenspeiles også i læreboka *Broene 7*. Kristendommens kvantitative vektlegging i religionsfaget er representert i alle lærebøkene i utvalget, men det skjer en betydelig innskrenking av denne vektleggingen i tidsperioden utvalget dekker. Utviklingen viser at kristendommen går fra å være det eneste som er representert i den eldste boka, *Grunnbok 6*, til å være det som vies flest sider i den neste læreboka, *Spor av tro*, hvor kristendommen vektlegges kvantitativt i beregningen av det totale sideantall. Denne læreboka har dermed et høyere antall sider om kristendom enn om andre religioner og livssyn til sammen. *Broene 7* markerer den første betydelige innskrenkingen av den kvalitative vektleggingen av kristendommen, hvor kristendommen utgjør i underkant av halve læreboka. I de to nyeste lærebøkene, *Inn i livet 7* og *KRLE-boka 5-7*, er den kvantitative vektleggingen av kristendommen innskrenket ytterligere, og kristendommen er kun vektlagt i forhold til hver enkelt av de øvrige religioner og livssyn som presenteres. Det er interessant hvordan *KRLE-boka 5-7* som er skrevet for det endrede religionsfaget kristendom, religion, livssyn og etikk, hvor kristendommen skulle kvantitativt vektlegges omkring 55 % i undervisningen, ikke har noen økning i prosentandel kristendom i læreboka. Tvert imot er det nok en innsnevring i kristendommens prosentandel av læreboka i *KRLE-boka 5-7* til omkring 21 %. Læreboka *Inn i livet 7*, som ble skrevet for det eneste religionsfaget hvor

kristendommen var fjernet fra fagets navn; religion, livssyn og etikk, har omkring 26 % kristendom.

Som presentert i teorikapittelet ble det norske KRL-faget dømt i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen i 2007. Dette førte til arbeid med en ny læreplan for religionsfaget som resulterte i *Læreplan i Religion, livssyn og etikk* (RLE08) i 2008. Utvalgets lærebok knyttet til denne læreplanen er *Inn i livet 7* (Engen et al. 2011). Det er interessant å merke seg at dette er den eneste læreboka i utvalget som ikke inkluderer den apostoliske trosbekjennelsen. Trosbekjennelse er utelatt fra denne læreboka til tross for at kristendommens del av kapittelet *Å leve i religioner og livssyn* legger frem underkapitler som «Å leve som kristen», «Kristne levereregler», «Gud i kristendommen» og «Treenigheten» hvor trosbekjennelsen kunne passet inn sammenlignet med presentasjonen av denne i de øvrige lærebøkene. Den apostoliske trosbekjennelsen er inkludert i de fire øvrige lærebøkene i utvalget, og *Spor av tro* (1994) inkluderer i tillegg den nikenske trosbekjennelsen. I tillegg er individrepresentasjonen i denne læreboka preget av lite tilknytning til kristen troslære. Drøfting av hvorvidt dette kan være tegn på en avdogmatiseringsstendens i lærebøkene inkluderes i drøftingsdelen om avdogmatisering. *Inn i livet 7* skiller seg også fra de øvrige lærebøkene i utvalget gjennom sin presentasjon av religionene innenfor to temakapitler, fremfor at hver religion har sitt eget kapittel. Kristendommen representeres i tillegg med kapittelet *Kristendommen i Europa og Norge*. Presentasjon av kristendommens historie i Norge og Europa er også inkludert i de øvrige lærebøkene i utvalget.

KRLE-boka 5-7 er en lærebok skrevet for 5. til 7. trinn. På tross av at boka inneholder fagstoffet for hele mellomtrinnet inkluderes det ingen individrepresentasjon. En kan spekulere i hvorvidt dette er et bevisst valg av lærebokforfatterne at det ikke inkluderes individrepresentasjon, eller om det kan være et resultat av den betydelige komprimeringen som denne læreboka forutsetter. Lærebokforfatterne har her gjort plass til tre skoletrinns lærebøker i én lærebok uten at sideantallet er økt nevneverdig. Dersom valget om å ekskludere individrepresentasjon begrunnes i begrenset omfang er det likevel interessant at nettopp denne representasjonsformen ble kuttet for alle tre skoletrinnene. En kan også hevde at denne ekskluderingen av individrepresentasjon peker på en søken etter det Andreassen kaller en mer religionsvitenskapelig tilnærming til religionsundervisningen, hvor en kun

benytter utenfraperspektivet (Andreassen 2012). Dette vil drøftes ytterligere i drøftingsdelen om perspektiver og religionsdidaktiske modeller.

Det er interessant å merke seg hvordan den eldste boka, *Grunnbok 6*, har utpreget fokus på individrepresentasjon, men et begrenset innhold av tradisjonsrepresentasjoner, mens den yngste boka, *KRLE-boka 5-7*, har langt flere tradisjonsrepresentasjoner, men ingen individrepresentasjon. En kan spekulere i om dette er en tendens i religionsfaget, hvor en beveger seg bort fra individrepresentasjonen til fordel for å skildre tradisjon og livspraksis i et utenfraperspektiv. Denne balansen mellom individrepresentasjoner og tradisjonsrepresentasjoner er svært varierende i utvalgets lærebøker. Den eldste læreboka inneholder mest individrepresentasjoner av alle lærebøkene i utvalget, men hvor de øvrige lærebøkene sine individrepresentasjoner i flere tilfeller omtaler tradisjonselementer, er *Grunnbok 6* sine individrepresentasjoner mer fokusert på temaer som tro og tvil, døden og synden, enn på kristen livspraksis, nattverd eller dåp. Det som finnes av tradisjonsrepresentasjon i den eldste læreboka er i hovedsak knyttet til trosbekjennelsen og bibeltekster.

5.2 Perspektiver og religionsdidaktiske modeller

Det er svært interessant å se hvordan lærebøkene bruk av perspektiver har endret seg, fra en vektlegging av personlig innenfraperspektiv i den eldste læreboka i utvalget, via et jevnere fordelt mangfold av kombinerte perspektiver blant de tre midterste lærebøkene, til et utpreget faglig utenfraperspektiv i den yngste læreboka. Analysen avdekker en utvikling hvor representasjonene av kristendommen i individperspektivet i de utvalgte lærebøkene vies stadig mindre plass. Samtidig er det verdt å merke seg at blant de nyere lærebøkene har *Inn i livet 7* (2011) sin individrepresentasjon «Solveig forteller» fått relativt mye plass med sin ene lærebokside, med tanke på lærebokas begrensede sideantall om kristendommen.

Mye av det store omfanget av individrepresentasjon i den eldste boka i utvalget, *Grunnbok 6*, tilhører et personlig innenfraperspektiv. En kan hevde denne læreboka passer inn i Eidhamars (2019) konfesjonsbundne modell. *KRLE-boka 5-7* er den eneste læreboka i utvalget som ikke inkluderer individrepresentasjon av kristendommen i innenfraperspektiv. Dermed kan en hevde at denne kan plasseres i utenfraperspektivmodellen, hvor innenfraperspektivet

utelukkes. Det er denne religionsdidaktikken Andreassen (2012) mener er religionsvitenskapelig og det religionsundervisningen bør bygge på. De tre midterste lærebøkene i utvalget; *Spør av tro*, *Broene 7* og *Inn i livet 7* har et mer sammensatt utvalg av perspektiver, hvor både innenfraperspektivene og utenfraperspektivene er representert. En kan hevde at disse bøkene hører til i perspektivmangfoldmodellen. Eidhamar (2019) argumenterer for at det er religionsvitenskap også i perspektivmangfold, og at det er denne perspektivmangfoldmodellen som gir det mest heldekkende bildet av religion.

Analysen av lærebøkene i utvalget viser hvordan lærebøkernes perspektiver starter med et vektlagt innenfraperspektiv, deretter utvides dette til et større mangfold av perspektiver, før det innsnevres i takt med det begrensede omfanget, mot et vektlagt utenfraperspektiv. En kan som nevnt også hevde at ønsket om en religionsvitenskapelig tilnærming spiller inn i denne begrensningen av perspektivmangfold. Fortellingsstoffet, bibeltekstene og individrepresentasjonene som står sentralt i de eldste lærebøkene blir viet stadig mindre plass til fordel for «fagtekst» eller læreboktekst i faglig utenfraperspektiv. En kan trekke tydelige linjer fra denne utviklingen i utvalgets lærebøker til utviklinger i samfunn og skole. Forflyttet fokus i lærebøkene fra et personlig innenfraperspektiv til et faglig utenfraperspektiv kan settes i sammenheng med religionsfagets utvikling i skolen fra å være konfesjonsbundet til kravet om objektiv og upartisk undervisning. Globaliseringen av samfunnet førte til at forflytning både av mennesker og av tankesett på tvers av landegrenser ble effektivisert og mer omfangsrik. Som presentert i teorikapittelet førte det økte mangfoldet i samfunnet til behov for endringer i skolen.

Dersom man legger til grunn at perspektivmangfold gir et mer heldekkende bilde av religioner og livssyn, kan man stille seg spørsmålet om utviklingen har gått for langt. Har en i søken etter religionsvitenskapelig fremstilling av faget havnet i en situasjon hvor det helhetlige bildet av religioner og livssyn ikke kommer frem. Kan en fremstilling av religioner utelukkende i utenfraperspektiv være fullstendig, eller tilstrekkelig? For å bruke Eidhamars (2019) sammenligning med bilder av hus, kan en hevde at når det faglige innenfraperspektivet mangler, vil man kun se bilder fra utsiden av huset, og en hel innside vil mangle. Dersom man ønsker å forstå huset, eller religionen, vil man måtte ha kunnskap både om utsiden og innsiden. En kan hevde at en fremstilling av religion uten innenfraperspektiv gir elevene en

begrenset innsikt og forståelse. Det argumenteres for det faglige utenfraperspektivet på bakgrunn av skolens krav om objektiv og nøytral undervisning. Samtidig kan det hevdes at man med faglig innenfraperspektiv fremdeles kan holde seg innenfor disse kravene. I samfunnet skal et mangfold av religioner og livssyn fungere sammen, i tillegg til at hver religion og hvert livssyn har sitt interne religiøse mangfold. Det er mange hensyn å ta før en kan inkludere individrepresentasjon på en faglig og forsvarlig måte. Samtidig kan en hevde at det læringsutbyttet som potensielt ligger i å kunne få innsikt i religionen fra innsiden ikke kan oppnås gjennom utelukkende bruk av utenfraperspektiv.

Representasjonene av kristendommen i individperspektivet i de utvalgte lærebøkene tilhører både faglig og personlig innenfraperspektiv. Det finnes enkelte individrepresentasjoner fra prester hvor fremstillingen hovedsakelig beskriver eller forklarer liturgi eller elementer fra kirken på en noe mer distansert og upersonlig måte. Dermed kan en argumentere for at representasjonene tilhører et faglig innenfraperspektiv. Det er likevel utbredt bruk av begreper som «vi» og «oss» i disse representasjonene som peker på personlig innenfraperspektiv. En kan hevde at det vil kunne oppstå gråsoner når en som identifiserer seg med religionen fremstiller den på en faglig og noe mer distansert måte. Eidhamar sier om det personlige innenfraperspektivet at det karakteriseres ved at man tar stilling, eller at det inneholder verdidommer, mens det faglige innenfraperspektivet inkluderer å fortelle om hvordan en praktiserer troen sin (Eidhamar 2019, s. 29). Det kan hevdes at det kan være vanskelig å skille mellom faglig innenfraperspektiv og personlig innenfraperspektiv i enkelte individrepresentasjoner, samt at en representasjon kan inneholde elementer fra begge perspektiv. Dette kan være et argument for at individrepresentasjonen og innenfraperspektivet utelukkes fra religionsfaget. Likevel vil det være elementer ved et faglig innenfraperspektiv som beriker representasjonene av religioner som ikke like lett lar seg gjenskape i et utenfraperspektiv.

Det argumenteres også mot bruken av individrepresentasjon av hensyn til det interne religiøse mangfoldet. Elever med uttalt religiøs identitet kan oppleve konflikt mellom egen forståelse og det som presenteres i læreboka. Lærebokas autoritet og dominerende rolle i undervisningen gjør denne konflikten spesielt problematisk. Det kan hevdes at dersom man har godt bearbejdede rammer og kontekster kan en individrepresentasjon berike lærebokas behandling

av nettopp det interne religiøse mangfoldet. Dersom man benytter individrepresentasjoner som er tydelig avklart som alternativer blant mange mulige syn innenfor en religion, vil det kunne bidra til innsikt i og anerkjennelse av det interne religiøse mangfoldet. Dersom læreboka inkluderer individrepresentasjoner i kontekst av internt religiøst mangfold kan en hevde at det ikke like lett vil oppstå konflikt mellom elevenes forståelse av egne religiøse identitet og læreboka. Fremstilling av religioner i faglig utenfraperspektiv også kan føre til spenning mellom elevenes religiøse identitet og lærebokas fremstilling ifølge Eidhamar, som blant annet peker på dette som en tilnærming hvor det ikke alltid tas hensyn til trostradisjonens egen lære (Eidhamar 2006, s. 99 ff).

5.3 Internt religiøst mangfold i kristendommen

Innenfor kristendommen, som alle andre religioner og livssyn, finnes det er rekke ulike tolkninger og meningssett, eller retninger. Alle disse ulike retningene hører til under kristendommen, og utgjør til sammen det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Som læreplanen fra 1997 formulerer det: «Forskjellene i svar går ikke bare på tvers av de store religionene, de gjør seg også gjeldende innen den enkelte religion. Hver av de store religionene rommer ulike tradisjoner og retninger, ulike uttrykksformer og idealer.» (L97, s. 89)

Lærebøkene i utvalget viser en signifikant endring i fokus på det interne religiøse mangfoldet, fra lite fokus i den eldste læreboka i utvalget, med delvis økende fokus i de tre neste lærebøkene i utvalget frem til den nyeste læreboka som belyser dette mangfoldet i tilknytning til svært mange temaer. Dette kan knyttes til en utvikling i det norske samfunnet hvor stadig flere kristne trosretninger ble etablert og fikk betydelige medlemstall. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser jevnt over en økning i medlemstall for kristne trossamfunn utenfor Den norske kirke over tid (SSB u.å. A og B). Det kan hevdes at det ikke var et like bredt mangfold av etablerte kristne trosretninger i 1980 som i 2018 og dermed ikke like relevant å belyse internt religiøst mangfold i religionsfaget på skolen. I tillegg kan det knyttes til endringen av faget fra konfesjonelt til objektivt. De to eldste lærebøkene skulle lære opp elevene til den luthersk-evangeliske tro, og en kan hevde at dette satte noen begrensninger for nytteverdien av å belyse det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. De nyere lærebøkene har ikke

samme mål om opplæring til en bestemt trosretning eller tro, men snarere tvert imot skal faget kun lære elevene om religionen kristendom. Det økende kristne religiøse mangfoldet i samfunnet gjør det mer aktuelt å belyse disse ulike oppfatningene i de nyere lærebøkene i utvalget.

Det er som nevnt en utvikling i fokuset på det interne religiøse mangfoldet, men det er også betydelig variasjon i fremstillingen av dette temaet i lærebøkene i utvalget. Det kan hevdes at *Grunnbok 6* (Dahl 1980) ved enkelte tilfeller anerkjenner at det eksisterer alternative tolkninger i møte med visse temaer, men at den argumenterende og overbevisende uttrykksmåten i lærebokteksten kan bidra til at elevene oppfatter at fasiten finnes i lærebokas tolkning. Dette er som nevnt en lærebok for et konfesjonsbundet religionsfag knyttet til luthersk-evangelisk tro, og en kan hevde at det vanskeliggjør en objektiv fremstilling av ulike retninger innenfor det kristne mangfoldet. Samtidig legger læreplanen, som *Grunnbok 6* er skrevet for, opp til toleranse for internt religiøst mangfold: «Undervisningen i kristendomskunnskap skal være preget av vidsyn og vilje til å forstå og respektere mennesker med forskjellige oppfatninger av religiøse og etiske spørsmål.» (M74, s. 84).

Spor av tro (Bakken et al. 1994) er også skrevet for det konfesjonsbundne religionsfaget kristendomskunnskap. Læreplanen er derimot ny, og inkluderer et utvidet fokus på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Det legges opp til at skolefaget kristendomskunnskap skal presentere det interne religiøse mangfoldet i kristendommen og bidra til positiv innstilling til samarbeid: «Ved at elevene får kjennskap til kristne trossamfunn utenfor Den norske kirke, kan skolen bidra til å skape forståelse og respekt for mennesker som tilhører andre kirkesamfunn, og formidle en positiv holdning til felleskirkelig arbeid.» (M87, s. 103). Kristendommens interne religiøse mangfold vies egne læreboktekster i *Spor av tro* sitt kapittel *Kirken lokalt og globalt*, med underkapitlene: «Én kirke, men mange kirkesamfunn» og «Det alle kristne har til felles». I tillegg inkluderes dette mangfoldet i fremstillingen av flere andre temaer, som blant annet påske og nattverd. Her kan en hevde at det har skjedd en betydelig utvikling fra utvalgets første lærebok til den andre. På tross av at begge lærebøkene er skrevet til det konfesjonsbundne kristendomskunnskapsfaget, har de hver sin læreplan. I den nye læreplanen, Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87), som *Spor av tro* er skrevet for er fokuset på det interne religiøse mangfoldet utvidet, og dette gjenspeiles i læreboka. Dette kan

som nevnt skyldes et økende omfang kristne trosretninger i samfunnet med betydelig oppslutning. Her trekker læreplanen også inn et annet perspektiv, nemlig målet om å skape positive holdninger til felleskirkelig arbeid hos elevene.

Broene 7 inkluderer det interne religiøse mangfoldet særlig i fremstillingen av dåp i kristendommen. Læreplanen (L97) denne læreboka er skrevet for har ikke det samme fokus på det interne religiøse mangfoldet i kristendommen som M87. En kan hevde at dette er en utvikling basert på religionsfagets endrede innhold fra å være et rent kristendomskunnskapsfag, til å bli kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Dette nye religionsfaget skal romme flere religioner og livssyn, og deler av kristendomskunnskapen må nødvendigvis innsnevres. Her har læreplanen valgt bort noe av det fokuset som internt religiøst mangfold i kristendommen fikk i læreplanen M87, og læreboka *Broene 7* gjenspeiler dette. Hvor *Spor av tro* har flere underkapitler om internt religiøst mangfold, har *Broene 7* redusert dette til et kort underkapittel «Andre kirkesamfunn i Norge». Samtidig er det interne religiøse mangfoldet i kristendommen tydelig fremstilt i forbindelse med temaet dåp.

Læreboka *Inn i livet 7* er skrevet for religionsfaget religion, livssyn og etikk. Dette nye religionsfagets læreplan er digitalisert på nett, og noe begrenset i omfang sammenlignet med de foregående læreplanene i bokform. Det interne religiøse mangfoldet i religioner generelt trekkes frem: «(...) alle religioner og livssyn skal behandles på en faglig og sakssvarende måte ut fra sitt særpreg og mangfold.» (Utdanningsdirektoratet, 2008). I tillegg spesifiserer læreplanen at det interne mangfoldet skal inkluderes i fremstillingen av kristendommen: «På området skal ulike tradisjoner og kirkesamfunn innenfor kristendommen behandles.» (Utdanningsdirektoratet, 2008). En kan hevde at den temabaserte inndelingen i *Inn i livet 7* preger håndteringen av det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. I motsetning til de to foregående lærebøkene inkluderes det ikke egen tekst om det interne religiøse mangfoldet i kristendommen i *Inn i livet 7*. Det presenteres noen ulike syn på dåp, likekjønnet bryllup og livet etter døden i kristendommens del av kapittelet *Gjennom livet i religioner og livssyn*, men dette er svært komprimerte og begrensede fremstillinger.

Den yngste boka i utvalget, *KRLE-boka 5-7*, er den læreboka som i størst grad inkluderer det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Læreboka inkluderer et eget kapittel som belyser det interne religiøse mangfoldet, *Kirker og organisasjoner*. Dette mangfoldet inkluderes også i fremstillingen av blant annet sang og musikk, julehøytid, dåp og konfirmasjon. *KRLE-boka 5-7* er den eneste læreboka i utvalget som inkluderer barnevelsignelse som et alternativ til barnedåp, samt et kristent alternativ til konfirmasjon i kirken, med undervisning om kristendommen og en fest tilsvarende konfirmasjonen.

Religionsfaget *KRLE-boka 5-7* er skrevet for, kristendom, religion, livssyn og etikk, fikk en navneendring og en bestemmelse om kvantitativ overvekt av kristendom på omkring 55 % i 2015. Religionsfaget skulle derimot ikke endre innhold fra det foregående faget religion, livssyn og etikk. Læreplanene RLE08 og KRLE15 er dermed nær identiske med unntak av fagets navn og den nye presiseringen om at om lag halvparten av undervisningstiden skal brukes på kristendom. En kan likevel hevde at det er en utvikling å spore når det gjelder internt religiøst mangfold i det utvalgte lærebøker som analyseres i denne masteroppgaven. Dermed kan en stille spørsmål ved hvorfor det interne religiøse mangfoldet er viet mer plass i den nyeste læreboka som i prinsippet er skrevet for samme læreplan som *Inn i livet 7*. En kan spekulere i om dette kan være et resultat av Den norske kirkes posisjon i samfunnet. Som presentert i teorikapittelet ble det gjennomført en endring av Grunnloven gjennom stortingsvedtak i 2009 og 2012 som avvirket statskirken ved å skille Den norske kirke fra staten. Kristendommen mistet sin rolle som statens offisielle religion, og Den norske kirke skulle likestilles andre tros- og livssynssamfunn. *Inn i livet 7* er skrevet i 2011, som er året før det siste av disse vedtakene om grunnlovsendring for å avvikle statskirken ble gjort. *KRLE-boka 5-7* er skrevet i 2018 hvor denne avviklingen av statskirken er fullført, og Den norske kirke har blitt et selvstendig trossamfunn. Dette er den læreboka som inkluderer mest om det interne religiøse mangfoldet i kristendommen i tilknytning til både dåp og konfirmasjon. En kan hevde at det er avviklingen av statskirken, og Den norske kirkes medfølgende svekkede posisjon i samfunnet som fører til dette økte fokuset på internt religiøst mangfold i kristendommen og de ulike kristne praksiser. Samtidig kan en også hevde at det er økende tilknytning til kristne trossamfunn utenfor Den norske kirke som ligger til grunn for lærebokas økte fokus på det interne religiøse mangfoldet.

Det er også interessant å merke seg at *KRLE-boka 5-7* som i så stor grad inkluderer ulike syn på dåp og konfirmasjon, ikke inkluderer et blikk på ulike syn på likekjønnet ekteskap. Kampen for likekjønnet vigsel i Den norske kirke har lange røtter. I sin egen tidslinje for homofiliensyn starter Den norske kirke med biskop Sigurd Osebergs brev til Bispemøtet i 1992 med ønske om drøfting av homofilspørsmålet (Den norske kirke, u.å.). I 2016 ble det gjort et historisk vedtak i saken hvor flertallet i kirkemøtet besluttet at Den norske kirke skulle få en liturgi for likekjønnet vigsel. Det inkluderes i vedtaket at: «(...) uenighet i dette spørsmålet teologisk bedømt ikke er av en slik karakter at det gudstjenestelige og sakramentale fellesskapet i Den norske kirke må brytes. Begge syn på likekjønnet ekteskap kan derfor gis rom og komme til uttrykk i kirkens liturgiske ordninger, undervisning og forkynnelse.» (Den norske kirke, 2016).

Det kan spekuleres i hvorfor lærebokforfatterne av *KRLE-boka 5-7* presenterer et bilde fra en likekjønnet kirkelig vigsel uten å inkludere henvisning til de to ulike synene i Den norske kirke. En kan hevde at en mulig forklaring er at konflikten om likekjønnet vigsel er for nærliggende samtiden. Motstridende syn på dåp og konfirmasjon har etablert seg i ulike kirkesamfunn innenfor kristendommen og kan hevdes å være aksepterte forskjeller som ikke skaper samme debatt. Den svært offentlige og synlige konflikten mellom motstridende syn på likekjønnet ekteskap har derimot i stor grad foregått innenfor ett kirkesamfunn, Den norske kirke. Andre kirkesamfunn som opplever samme interne konflikt får ikke samme fokus i samfunnet da det blant annet ikke dekkes i samme grad i nyhetsbildet. Dette kan gjøre at konflikten oppfattes mer utfordrende, spesielt for elever med tilknytning til Den norske kirke. En kan hevde at det oppfattes som tilknytning til ett av synene, at likekjønnet vigsel i Den norske kirke presenteres uten at det motstridende syn inkluderes. Dette spesielt med tanke på at flere andre kristne kirkesamfunn også avviser likekjønnet vigsel. Samtidig kan en hevde at med flertall i Den norske kirke for likekjønnet vigsel, og Den norske kirke som største kristne kirkesamfunn i Norge, har læreboka presentert ekteskapssynet til flertallet av kristne i Norge.

5.4 Spor av avdogmatisering

Avdogmatisering innebærer i denne masteroppgavens sammenheng at en beveger seg bort fra fremstillinger av dogmatisk art, hvor elementer knyttet til den kristne troslære reduseres eller

ekskluderes til fordel for fremstillinger av for eksempel estetiske uttrykk for religion, samt generell nedprioritering av tros lære. I læreboksammenheng kan dette sees i form av hvilke representasjoner av dogmatiske elementer som vies plass, omfang av slike representasjoner, samt endringer i tilknytning til tros lære i de ulike representasjonene av kristendommen.

I forbindelse med prosjektet *Religion som estetiserende praksis* formulerte Pål Repstad følgende hypotese: «(...) estetisering går sammen med og muligens også medfører en avdogmatisering, eller i det minste en depresisering av de læremessige elementene i den religiøse tradisjonen.» (Repstad 2013, s. 19). Høgsås (2015) viser til denne hypotesen i sin masteroppgave, som det vises til under tidligere forskning i teorikapittelet i denne oppgaven, hvor han undersøkte om økt fokus på estetikk førte til avdogmatisering av lærebøker i religionsfaget for den videregående skole. Det trekkes frem at nyere studier av religiøsitet viser en trend hvor det dogmatiske eller læremessige nedprioriteres til fordel for estetiske uttrykk (Høgsås 2015, s. 3). Høgsås konkluderer i sin masteroppgave at det har foregått avdogmatisering av de utvalgte lærebøkene ved at læredimensjonen har fått mindre plass i fremstillingen av kristendommen.

I analysen av representasjoner av kristendommen i de utvalgte lærebøkene i denne masteroppgaven kan en hevde at det finnes spor av samme tendenser til avdogmatisering. Individrepresentasjonene i de utvalgte lærebøkene er varierte, men *Spor av tro* (Bakken et al. 1994) og *Inn i livet 7* (Engen et al. 2011) har begge inkludert individrepresentasjoner av barn med uttalt kristen identitet som forteller om troen sin og livet som kristen. Det er signifikante forskjeller mellom disse to individrepresentasjonenes hvor en kan hevde det har foregått en avdogmatisering fra den eldste av disse lærebøkene til den nyeste. I *Inn i livet 7* er det også forskjeller i dogmatisk fokus mellom de ulike religioners individrepresentasjoner i en og samme lærebok.

Det er svært interessant å se hvordan representasjoner av kristendommen i individperspektivet har endret seg drastisk fra Hong i læreboka *Spor av tro* fra 1994, til Solveig i læreboka *Inn i livet 7* fra 2011. Hong legger frem en oppsummering av den kristne lære, og som refererer til blant annet frelse, Jesus som Guds sønn og vers i Bibelen i sitt sammendrag av kristendommen. Solveig nevner kort tro, Gud, Jesus og kirken før resten av beretningen

omhandler å være snill mot medmennesker. Det presenteres betydelig mindre kristen troslære i denne sistnevnte representasjonen. Her kan en argumentere for at det er to ulike rammer for disse skildringene; Hong har blitt bedt om å lage et sammendrag av sin tro til en kunnskapsutveksling, mens Solveig på sin side tilsynelatende har blitt spurt om hun tror på Gud. Det oppgis ikke videre hvilke instruksjoner Solveig har fått for sin beretning. Dermed kan en argumentere for at individrepresentasjonene ikke har like forutsetninger for inkludering av troslære. Samtidig har lærebokforfatterne inkludert disse individrepresentasjonene med de fokusområder de inneholder. Dersom man legger til grunn at individrepresentasjonene er reelle kunne lærebokforfatterne av *Inn i livet 7* valgt å stille tydeligere spørsmål til Solveig slik at også denne individrepresentasjonen inkluderte mer troslære. Det er spesielt interessant at individrepresentasjonene knyttet til øvrige religioner og livssyn i *Inn i livet 7*, som nevnt, har et tydeligere fokus på troslære. Denne forskjellen finner en ikke i *Spor av tro* hvor alle religionenes individrepresentasjon har tydelig fokus på troslære.

Dersom en legger til grunn at det er reelle individrepresentasjoner som presenteres i disse to lærebøkene kan en spekulere i om det er kulturelle forskjeller som ligger bak differansen i dogmatisk fokus. Det kan da hevdes at forskjellen mellom beretningenes dogmatiske fokus kommer av at Hong ikke opprinnelig er norsk, og at det er kulturen i landet han er født som gjør at han har et tydeligere fokus på den kristne lære enn Solveig. Samtidig kan en hevde at denne endringen i dogmatisk fokus kan knyttes til endringer i samfunnsmessig og skolepolitisk kontekst knyttet til kristendommens rolle i det norske samfunnet og i skolen. Begrunnet i redusert og endret kristendomsundervisning for barn i grunnskolen i den aktuelle tidsepoken, kan en hevde at barns kunnskap om kristendommen har endret seg. Det vil kunne være naturlig at barn som vokser opp med det konfesjonsbundne religionsfaget kristendomskunnskap har fått en grundigere opplæring i kristendommen i skolesammenheng, enn de som har hatt religionsfaget religion, livssyn og etikk som med sitt mangfold av religioner og livssyn har noe begrenset omfang av kristendomskunnskap. Likevel er individrepresentasjonene presentert som to barn med uttalt kristen identitet, og en kan derfor hevde at skolefagets rolle i deres presentasjon av egen tro er mindre relevant.

En kan hevde at representasjonen av kristendommen i de utvalgte lærebøkene som analyseres i denne masteroppgaven bærer tydelig preg av de store endringsprosesser som skolens

religionsfag har gjennomgått. De ulike læreplanene reflekterer endrede holdninger til inkludering av ulike religioner og livssyn i skolefaget, hvilket også reflekteres i de mange navneendringene. Det kan hevdes at ingen andre skolefag har gjennomgått så store omveltninger i denne tidsperioden som det religionsfaget har. De store endringsprosessene nødvendiggjør endring i innholdet i religionsfaget, men det er derimot ikke gitt at endring i innhold forutsetter endring av perspektiver og fremstillingsformer. Det er derfor svært interessant at lærebøkene i utvalget viser utvikling og endring også i disse kategoriene.

6 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt representasjoner av kristendom i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen basert på følgende problemstillinger:

- *Hvilke representasjoner av kristendom blir presentert i lærebøker for religionsfaget i grunnskolen fra 1980 til 2018?*
- *Hvordan har endringer i skolepolitisk kontekst påvirket disse representasjonene?*

De siste førti årene har vært preget av store endringer for religionsfaget i den norske skolen fra et konfesjonsbundet kristendomsfag til et kritisk og objektivt religionsfag som inkluderer de fem utbredte religionene i tillegg til livssyn og etikk. De mange og omfattende endringene i religionsfaget i den valgte tidsperioden skapte en forventning om endringer i lærebøkene. Det var likevel svært interessant å undersøke og avdekke hva disse endringene innebar for representasjoner av kristendom i utvalgets lærebøker.

Sæther (2017) hevder, som nevnt, at representasjon kan sammenlignes med et fotografi. Denne sammenligningen tydeliggjør flere elementer ved representasjonsbegrepet, blant annet hvordan representasjon, som fotografier, er et utsnitt av virkeligheten. I likhet med et fotografi er det også slik med representasjon at noen har valgt hva som skal inkluderes og hva som skal ekskluderes. Representasjonene og kunnskapen som inkluderes i lærebøker er ikke nøytrale, men påvirkes av lærebokforfatterens personlige verdier og perspektiver. Disse verdiene og perspektivene både påvirkes og formes av de representasjoner og forståelser av religion som er dominerende i det samfunnet lærebokforfatterne tilhører. Religionsfagets styringsdokument, læreplanen, utarbeides heller ikke i vakuum, men preges av den samfunnsmessige konteksten og utviklingen i samtiden. I kombinasjon med lærebokas sentrale plass i den norske skolen gjør dette læreboka til et viktig forskningsobjekt.

Temaet representasjon av religion kan undersøkes på mange måter. Av hensyn til masteroppgavens omfang ble det nødvendig å avgrense og spesifisere tema og innhold for undersøkelsen. For å svare på masteroppgavens problemstillinger har jeg benyttet kvalitativ tematisk analyse av fem utvalgte lærebøker for siste trinn på barneskolen, henholdsvis 6. trinn og 7. trinn før og etter skolereformen av 1997. Utvalget består av *Grunnbok 6* (Dahl 1980),

Spor av tro (Bakken, Bakken & Haug 1994), *Broene 7* (Bakken, Bakken & Haug 1999), *Inn i livet 7* (Engen, Eriksen, Iversen, Næss, Therkelsen & Thomassen 2011) og *KRLE-boka 5-7* (Børresen, Hammer & Skrefsrud 2018). Lærebøkene utgjør et kriteriebasert strategisk utvalg hvor hver lærebok tilhører en egen læreplan, relativt jevnt fordelt over tidsperioden, med noe variasjon i forlag. Utvalget er på ingen måte tilstrekkelig for å kunne generalisere funnene til å gjelde alle lærebøker i tidsperioden, men det er lagt ned arbeid i prosessen med utvelgelse for å sikre et relevant og variert utvalg. Analysen er i stor grad etterprøvable da datamaterialet består av lærebøker som er tilgjengelig i uforandret format. Inkluderingen av et historisk aspekt i analysen av representasjon vanskeliggjør kombinasjonen av lærebokanalyse og intervjuer av elever og lærere. En slik kombinasjon av metoder ville kunne bidratt til mer innsikt i elevenes og lærernes møte med lærebokas representasjoner, og kunne vært gjennomført dersom man kun undersøkte representasjon av religion i lærebøker som er i bruk i norsk skole nå.

Den tematiske analysen har fokusert på individrepresentasjoner og tradisjonsrepresentasjoner i de fem utvalgte lærebøkene. Disse to analysekategoriene er hentet fra teorien om representasjon hvor religionsdidaktikeren Robert Jackson presenterer en tredelt modell for representasjon av religion som inkluderer individ, gruppe og tradisjon. Gruppekategorien ble valgt bort av hensyn til oppgavens begrensede omfang, samt basert på interessante funn knyttet til de to andre kategoriene. Individrepresentasjoner ble definert som alle representasjoner av enkeltpersoner i lærebokas samtid, uavhengig av om det antas at de er reelle eller oppdiktet. Tradisjonsrepresentasjoner er en videre kategori, og det ble derfor inkludert et overblikk hvor tradisjonsrepresentasjon av trosbekjennelsen, bibeltekster, høytider, overgangsritualer, kunst og musikk ble presentert. I den videre analysen av tradisjonsrepresentasjoner i utvalgets lærebøker ble det fokusert på dåpstradisjon og nattverdstradisjon.

Hovedfunnene i analysen viser at det foregår en utvikling i de utvalgte lærebøkene hvor representasjonene av kristendommen beveger seg fra et personlig innenfraperspektiv til et faglig utenfraperspektiv. Knyttet til Eidhamars (2019) tre religionsdidaktiske modeller kan en se en utvikling hvor lærebøkene i utvalget beveger seg fra en tilknytning til den konfesjonsbundne modellen i *Grunnbok 6*, via perspektivmangfoldmodellen i *Spor av tro*,

Broene 7 og *Inn i livet 7*, til en tilknytning til utenfraperspektivmodellen i *KRLE-boka 5-7*. Enkelte av disse endringene kan forklares med religionsfagets utvikling fra konfesjonsbundet kristendomsfag til kritisk og objektivt religionsfag som inkluderer de fem utbredte religioner i tillegg til livssyn og etikk. Eksempler på slike endringer er ekskluderingen av argumenterende og overbevisende form for kunnskapsformidling, samt det personlige innenfraperspektivet. Andre endringer er tilsynelatende ikke direkte knyttet til religionsfagets økende fokus på mangfold og objektivitet. Et eksempel på en slik endring er ekskluderingen av dialogformatet som kan hevdes å være et resultat av begrenset plass i lærebøkene, eller en nedprioritering av denne formen for kunnskapsformidling.

Representasjonene av kristendommen i de utvalgte lærebøkene bærer preg av at det stadig vies mindre plass i lærebøkene til kristendom, fra 100% viet til kristendom i læreboka fra 1980, til 21,8 % viet til kristendommen på det laveste, i læreboka fra 2018. Analysen av de utvalgte lærebøkene avdekker at de to analysekategoriene, individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon, utvikles i motsatt retning av hverandre når det gjelder omfang. I analysen av individrepresentasjoner i lærebøkene ble det funnet svært omfangsrikt materiale i den eldste læreboka i utvalget, *Grunnbok 6*, men i den nyeste læreboka, *KRLE-boka 5-7*, var ikke individrepresentasjon av kristendommen inkludert. Analysekategoriene tradisjonsrepresentasjon var motsatt, den eldste læreboka hadde lite fokus på tradisjonsrepresentasjon, og inkluderte ikke egne tekster om hverken dåp eller nattverd, men den nyeste læreboka hadde stort omfang av tradisjonsrepresentasjoner.

I analysen av individrepresentasjon av kristendom ble det funnet variasjon i hvilke enkeltindivider som ble inkludert i de utvalgte lærebøkene. Flere lærebøker inkluderte individrepresentasjon fra jevnaldrende barn, men også voksne, deriblant mødre. I tillegg inkluderte flere lærebøker individrepresentasjoner fra det en kan oppfatte som normative autoriteter innenfor kristendommen som misjonærer og prester. Individrepresentasjonene i de utvalgte lærebøkene inkluderte både personlig innenfraperspektiv og faglig innenfraperspektiv. Den eneste læreboka i utvalget som ikke inkluderte individrepresentasjon var, som nevnt, *KRLE-boka 5-7* fra 2018. Denne læreboka var også den eneste som inkluderte alle de utvalgte tradisjonsrepresentasjonene. Representasjoner av kristendommens tradisjoner knyttet til trosbekjennelsen, bibeltekster, høytider, overgangsritualer, kunst og musikk ble

inkludert i varierende grad i lærebøkene. Læreboka *Inn i livet 7* fra 2011 utmerket seg som den eneste i utvalget som ikke inkluderte den apostoliske trosbekjennelsen. Fokuset på, og omfanget av, bibeltekster i lærebøkene er kraftig innsnevret i løpet av tidsperioden som masteroppgavens utvalg dekker, men alle lærebøkene inkluderer tekster fra Bibelen.

Tradisjonsrepresentasjoner av overgangsritualer inkluderer ekteskap i de to nyeste lærebøkene i utvalget. Her kan en se utvikling fra *Inn i livet 7* som inkluderer et avsnitt om at det hittil ikke er tillat for likekjønnede par å gifte seg i kirken, til *KRLE-boka 5-7* som ikke kommenterer likekjønnet ekteskap, men inkluderer et illustrasjonsbilde av likekjønnet ekteskapsinngåelse i kirken til teksten om ekteskap. I den første representasjonen antydes det at endringer er nært forestående, og i den siste representasjonen er endringene tilsynelatende så etablert at de ikke kommenteres.

Tradisjonsrepresentasjonene i lærebokutvalget inkluderte både personlig innenfraperspektiv og faglig innenfraperspektiv i form av individrepresentasjoner knyttet til tradisjoner, samt faglig utenfraperspektiv i lærebokteksten. Alle tre hovedformene for kunnskapsfremstilling finnes i utvalgets individrepresentasjon og tradisjonsrepresentasjon: informativ formidling av fakta, fortellende og skildrende, samt argumenterende, forklarende og dialogisk uttrykksmåte (Askeland et al. 2003, s. 173). Den eldste boka i utvalget, *Grunnbok 6* fra 1980, var den eneste læreboka med tydelig argumenterende uttrykksmåte, og hadde i tillegg utbredt bruk av dialogformatet hvor en antatt voksen svarer på spørsmål fra et antatt barn. Alle lærebøkene i utvalget inkluderer fortellingsstoff, men det er også en økende vektlegging av informativ formidling av fakta som kunnskapsfremstillingsform.

De utvalgte lærebøkens representasjoner av dåpstradisjoner og nattverdstradisjoner inkluderte i varierende grad alternative syn innenfor kristendommen. I *Grunnbok 6* fra 1980 inkluderes ingen tekster som belyser samtidens praktisering av dåpstradisjon eller nattverdstradisjon. *Spor av tro* fra 1994 inkluderer noe representasjon av dåpstradisjonen, men materialet knyttet nattverdstradisjonen er betydelig mer omfangsrikt. Både *Spor av tro* og *Broene 7* fra 1999 inkluderer de historiske uenigheter innad i kristendommen når det gjelder dåpen og nattverden som blant annet førte til ulik dåpspraksis med barnedåp og voksendåp. *Broene 7* inkluderer omfangsrike representasjoner av både dåp og nattverd med et mangfold

av perspektiver og fremstillingsformer, samt presentasjon av ulike praksis i det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. *Inn i livet 7* fra 2011 inkluderer ingen egen tekst om nattverdstradisjonen, men presenterer dåpstradisjonen med både individrepresentasjon, læreboktekst og bibeltekst. Det interne religiøse mangfoldet får ikke samme fokus i *Inn i livet 7* som i *Broene 7* og *KRLE-boka 5-7* fra 2018. Den nyeste læreboka i utvalget er den som fokuserer mest på det interne religiøse mangfoldet i representasjonen av dåpstradisjonen hvor både voksendåp og barnevelsignelse, som et alternativ til barnedåp, inkluderes.

Tradisjonsrepresentasjonen av dåp i *KRLE-boka 5-7* utmerker seg også som den eneste, av de fremstillingene hvor dåpstradisjonen presenteres i egen tekst, som ikke sier noe om *hvorfor* dåpen praktiseres. Representasjon av nattverdstradisjonen i *KRLE-boka 5-7* består av en svært komprimert gjenfortelling av innstiftelsen av nattverden og inkluderer ingen referanser til samtidens praksis.

I tillegg til en utvikling knyttet til perspektivene i de utvalgte lærebøkene representasjoner av kristendom avdekkes det altså en noe økende tendens til inkludering av det interne religiøse mangfoldet i kristendommen. Det er en utvikling i utvalgets lærebøker fra lite fokus på, eller anerkjennelse av, det interne religiøse mangfoldet i kristendommen i den eldste læreboka, til betydelig mer omfangsrik inkludering av det interne religiøse mangfoldet i representasjonene av kristendom i den nyeste læreboka. Dette kan knyttes til økende oppslutning i det interne kristne mangfoldet i det norske samfunnet (SSB 2018) samt Den norske kirkes posisjon frem mot avviklingen av statskirken (Stortinget 2012). Det avdekkes også spor av avdogmatisering i lærebøkene i utvalget. Blant annet inkluderer individrepresentasjonen av et jevnaldrende barn i *Broene 7* vesentlig mer troslære enn tilsvarende individrepresentasjon i *Inn i livet 7*.

Høsten 2020 innføres en ny læreplan i religionsfaget i forbindelse med innføringen av læreplanverket for Fagfornyelsen av 2020 (LK20). KRLE-navnet beholdes, og det presiseres at «Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal brukes på kristendomskunnskap.» (Utdanningsdirektoratet 2020). I LK20 legges det opp til tre tverrfaglige temaer som skal inkluderes i alle fag: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Kompetansemålene for KRLE-faget er presentert for faget som helhet, og ikke delt inn etter religion slik det er i RLE08 og KRLE15 (se vedlegg 1). KRLE-faget har i tillegg egne definerte kjerneelementer: kjennskap til religioner og livssyn, utforsking av

religioner og livssyn med ulike metoder, utforskning av eksistensielle spørsmål og svar, kunne ta andres perspektiv, samt etisk refleksjon. (Utdanningsdirektoratet 2020). Læreplanverket for fagfornyelsen legger med dette opp til en ny måte å arbeide med religionsfaget på. Denne nye omstrukturerte læreplanen bærer preg av mer fokus på temabasert og tverrfaglig arbeid.

Det kunne vært interessant å forske på hvordan den nye læreplanen for religionsfaget i Fagfornyelsen påvirker representasjoner av religion i lærebøker og undervisning. Vil vektleggingen av tverrfaglige temaer og kjerneelementer, som presenteres i læreplanen, gjøre seg gjeldende også i lærebøker og i undervisningen? Vil det føre til endringer i representasjoner av religionene? Det kunne også vært et interessant forskningsprosjekt å undersøke hvordan representasjon av religion fremstår i andre læremidler enn læreboka. I dagens grunnskole er det utbredt bruk av digitale enheter, som læringsbrett og pc, og til disse er det utviklet ulike læringsplattformer, brettbøker, apper og elevnettsteder som skal kunne utdype eller erstatte læreboka i religionsfaget. Hvilke representasjoner av religion inkluderes i de digitale læremidlene? Et annet interessant tema å forske på kunne vært hvordan elever med uttalt religiøs identitet opplever måten deres tro blir representert i læreboka. Opplever de lærebokas representasjoner av deres religion som gjenkjennelig, eller er det motsetninger mellom lærebokas representasjon og elevenes egen opplevelse? Representasjon av religion er et omfangsrikt tema som vil kunne romme mange spennende forskningsprosjekter.

7 Litteratur

Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2003).

Tekst i tale og skrift – Innføring i tekstarbeid 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Andreassen, B.-O. (2008). *Et ordinært fag i særklasse. En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk.* (PhD) Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra: <https://munin.uit.no/handle/10037/1570>

Andreassen, B.-O. (2012). *Religionsdidaktikk En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Anker, T. (2017). *På tide å si farvel til verdensreligionene?* I: Von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.) *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget.* Oslo: Universitetsforlaget

Bakken, E., Bakken P. K. & Haug P.A. (1994). *Spor av tro. Kristendomskunnskap for 6. klasse.* 2.opplag. Oslo: Universitetsforlaget

Bakken, E., Bakken P. K. & Haug P.A. (1999). *Broene 7. Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering for 7. klasse.* Oslo: Universitetsforlag

Berge, T. E. (2018). *Islam i lærebøker gjennom 30 år – fra valgfritt til obligatorisk.* Masteroppgave. Det teologiske menighetsfakultet, Oslo. Hentet fra: <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2565874>

Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?* Publisert i: Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (red.). *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen.* Oslo: Novus forlag. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>

Braun, V. & Clarke V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. Permanent link: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Breilid, H. & Nicolaisen, T. (2003). *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2003. Rapport 10/2003. Hentet fra: <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-10/rapport10.pdf>
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4. utgave (2012). Oxford: Oxford University Press.
- Børresen, B., Hammer, A. & Skrefsrud T.-A. (2018) *KRLE-boka 5-7*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dahl, T. E. (1980). *Grunnbok 6. Kristendomskunnskap i grunnskolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Den norske kirke (2016). *Historisk vedtak om kirkelig vigsel for likekjønnede par*. Hentet fra: <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/aktuelt/historisk-vedtak-om-kirkelig-vigsel-for-likekjonnede-par/>
- Den norske kirke (u.å.). *Homofile i kirken 1992 -2019*. Hentet 21. mai 2020 fra: <https://kirken.no/nb-NO/om-kirken/diakoni-og-samfunnsansvar/homofile-kirken/>
- Eidhamar, L. G. (2004). *Innledning*. I: Eidhamar, L.G. (red.), Breidlid, H., Nicolaisen, T., Sødal, H. K. *Religioner og livssyn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I Sødal, H. K. (red.), Danielsen, R., Eidhamar, L. G. & Hodne, H., Skeie, G., Winje, G. (2006). *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring*. 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). *Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig?* Prismet – Religionspedagogisk tidsskrift Nr.1/2019. IKO-Forlaget. Hentet fra: <https://journals.uio.no/prismet/article/view/6855/5862>
- Engen, D. A. A., Eriksen, E.-A. V., Iversen, R., Næss, E., Therkelsen, M. & Thomassen M.

- (2011). *Inn i livet 7. Religion, livssyn og etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fauske, I. V. (2006). *Kva Jesusbilette kjem fram i lærebøker i KRL basert på L97? Ei analyse av lærebøker i KRL på mellomtrinnet*. Masteroppgave Religionsdidaktikk. Norsk Lærerakademi, Bergen, våren 2006. I: Skrunes (2010) *Lærebokforskning En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fet, K. M. (2018). *Elever som ressurs i religions- og etikkundervisningen. En kvalitativ studie av tre læreres refleksjoner omkring elever som ressurs i religions- og etikkundervisningen*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo, våren 2018. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64353>
- Hall, S. (2013). *The Work of Representation*. Sage.
- Hovdelien, O. (2003). *Fra kristen trosopplæring til pluralistisk religionsundervisning. Den religionspedagogiske utviklingen i norsk skole*. Publisert i: Norsk pedagogisk tidsskrift 05-06/ 2003 (volum 87). Hentet fra: https://www.idunn.no/npt/2003/05-06/fra_kristen_trosopplering_til_pluralistisk_religionsundervisning_den_religi
- Høgsås, T. E. (2015). *Religionsbøkene i videregående skole – fra innholdsformidling til undring?* Masteroppgave. Universitetet i Agder, våren 2015. Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/302039>
- Ingulfsen, G. Ø., Dolonen, J.A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørck, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K.G., (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/>
- Jackson, R. (1997). *Religious Education. An interpretive approach*. Oxon: Hodder & Stoughton.

- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. London: RoutledgeFalmer.
- Jacobsen, K. A. (2005). *En flerreligiøs verden og religionsmangfoldet i Norge*. I: Jacobsen, K. A. (2005) *Verdensreligioner i Norge*. 2. utgave (2005). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, E. B. (1999) *Læreboken*. I: Johnsen, E. B. (red.) (1999). *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano/Aschehoug.
- Johnsen, E. B. (1999) *Lærebokteksten*. I: Johnsen, E. B. (red.) (1999). *Lærebokkunnskap – Innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano/Aschehoug.
- Johnsen, E. T. (2017). *Religionsvitenskapelig fornyelse med pedagogisk slagside*. Opprinnelig publisert i *Teologisk Tidsskrift* 2017, 6 (4), 322-337. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/65188>
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974) *Mønsterplan for grunnskolen*. [M74] Oslo: Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987) *Mønsterplan for grunnskolen*. [M87] Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997) *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [L97] Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Lovforslag om KRLE*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lovforslag-om-krle/id2403922/>
- Kunnskapsdepartementet (2015). *Prop. 82 L (2014-2015) Endringer i opplæringslova og privatskolelova (krav om relevant kompetanse i undervisningsfag m.m.)* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-82-l-2014-2015/id2402777/sec5?q=>

- Kvalbein, H. (1992). *Er Jesus blitt for snill? Jesus-bildet i Det nye testamentet og kristendomsbøkene*. I: Haraldsø, Brynjar (red.): Veiviser til Verdier: fagdidaktiske artikler om Bibelen i grunnskolen: til 25-års jubileet for Avdeling for kristendomsfunnskap ved Det teologiske menighetsfakultet. Oslo: MF-bok, Verbum.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=grunnskoleloven#KAPITTEL_1
- Luther, M. (1529) *Luthers lille katekisme*. I: Mæland, J. O. (red.) (1985) *Konkordieboken – Den evangelisk-lutherske kirkes bekjennesskrifter*. Oslo: Lunde forlag.
- Mæland, J. O. (red.) (1985) *Konkordieboken – Den evangelisk-lutherske kirkes bekjennesskrifter*. Oslo: Lunde forlag.
- NOU 1995: 9 *Identitet og dialog*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-9/id140223/>
- NOU 2013: 1 *Det livssyns åpne samfunn – En helhetlig tros- og livssyns politikk*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 25. juni 2010. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/no/pdfs/nou201320130001000dddpdfs.pdf>
- Repstad, P. & Trysnes, I. (red.). (2013) *Fra forsakelse til feelgood. Musikk, sang og dans i religiøst liv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Rian, D. (2005) *Kristendommen i Norge*. I: Jacobsen, K. A. (2005) *Verdensreligioner i Norge*. 2. utgave (2005). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, G.W. & Bernard, H. R. (2000). *Data management and analysis methods*. I: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (red.) *Handbook of qualitative research*. 2. utgave.

Skeie, G. (2006). Religions- og livssynsundervisning i Norge. Et historisk tilbakeblikk. I Sødal, H. K. (red.), Danielsen, R., Eidhamar, L. G. & Hodne, H., Skeie, G., Winje, G. (2006). *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring*. 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

Smart, N. (1998). *The World's Religions. Old Traditions and Modern Transformations*. 2. utgave. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, W. C. (1991). *The Meaning and End of Religion*. (First Fortress Press Edition 1991). Minneapolis: Fortress Press.

SSB – Statistisk sentralbyrå (u.å.) A. *Medlemmer i tros- og livssynssamfunn 1971-2008*. Hentet 20. mai 2020 fra: <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200903/03/tab-2009-06-15-01.html>

SSB – Statistisk sentralbyrå (u.å.) B. *Trus- og livssynssamfunn utanfor Den norske kyrkja*. Hentet 21. mai 2020 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/06339/tableViewLayout1/>

SSB - Statistisk sentralbyrå (2014). *Norge – et sekulært samfunn?* Hentet fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norge-et-sekulaert-samfunn>

SSB - Statistisk sentralbyrå (2019). *Færre medlemmer i Den norske kirke*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/faerre-medlemmer-i-den-norske-kirke--389588>

SSB - Statistisk sentralbyrå (2018). *6 prosent fleire medlemmar*. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/6-prosent-fleire-medlemmar>

Stortinget (2012). *Endringer i Grunnloven og kirkeloven*. Hentet fra:

<https://www.stortinget.no/no/Hva-skjer-pa-Stortinget/Nyhetsarkiv/Hva-skjer-nyheter/2011-2012/Endringer-i-Grunnloven-og-kirkeloven/>

Sæther, E. (2017) *Politiske representasjoner og diskurser*. I: Jordhus-Lier, D. & Stokke, K. (red.) (2017). *Samfunnsgeografi. En innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Sødal, H. K. (2006). *Religions og livssynsdidaktikk*. I: Sødal, H. K. (red.), Danielsen, R., Eidhamar, L. G. & Hodne, H., Skeie, G., Winje, G. *Religions- og livssynsdidaktikk – En innføring*. 3. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Thobro, S. A. (2008). *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnas/videregående skole*. Masteroppgave. Universitetet i Bergen, høsten 2008. Hentet fra: <http://bora.uib.no/handle/1956/4603>

Utdanningsdirektoratet (2005) [KRL05]. *Læreplan i kristendoms-, religions- og livssynskunnskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRL1-01>

Utdanningsdirektoratet (2008) [RLE08]. *Læreplan i religion, livssyn og etikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/RLE1-01>

Utdanningsdirektoratet (2015) [KRLE15]. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=RLE1-02>

Utdanningsdirektoratet (2020) [KRLE20]. *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>

Von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). *Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I:*
Von der Lippe, M. & Undheim, S. (red.) *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Winje, G. (2018). *Kritisk og upartisk? Utsiktet religionskritikk i lærebøker for KRLE*.
Prismet – Religionspedagogisk tidsskrift Nr.2-3/2018. Hentet fra:
<https://journals.uio.no/prismet/article/view/6262>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Mål for religionsfaget i læreplanene for utvalgets lærebøker

8.1.1 Mønsterplan for grunnskolen av 1974 (M74)

«Undervisningen i kristendomskunnskap skal ta sikte på

- å gi elevene kjennskap til hovedinnholdet i bibelhistorien, til de viktigste begivenheter i kirkehistorien og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske troslære,
- å gi elevene forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier
- å bidra til å styrke karakterutviklingen og den moralske sans hos elevene.»

(M74, s. 84)

8.1.2 Mønsterplan for grunnskolen av 1987 (M87)

«Undervisningen i kristendomskunnskap skal ta sikte på

- å gi elevene kjennskap til hovedinnholdet i bibelhistorien, til de viktigste hendelsene i kirkehistorien og til den evangelisk-lutherske troslære
- å gi elevene kjennskap til og utvikle evnen til å oppleve salmer, kristne sanger og kirkemusikk
- å lære elevene hva kristendommen betyr for den enkelte og for samfunnet
- å gi elevene forståelse og respekt for religiøse og etiske verdier
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling
- å hjelpe elevene til å utvikle toleranse og respekt for mennesker som har andre oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål»

(M87, s.102)

8.1.3 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

«Opplæringen i faget har som mål

- at elevene skal få grundig kjennskap til Bibelen og til kristendommen som kulturarv og levende kilde for tro, moral og livstolkning
- at elevene skal bli fortrolige med de kristne og humanistiske verdier som skolen bygger på
- at elevene skal ha kjennskap til andre verdensreligioner og anskuelser som levende kilde for tro, moral og livstolkning
- å fremme forståelse, respekt og evne til dialog mellom mennesker med ulike oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål
- å stimulere elevene i deres personlige vekst og utvikling»

(L97, s. 94)

8.1.4 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) – etter endring til RLE.

Kompetansemål etter 7. trinn for kristendomsdelen av faget.

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur
- gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene
- gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus
- fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden
- fortelle om sentrale hendelser og personer i kristendommens historie i Norge fram til reformasjonen
- beskrive hovedtrekk i samisk før-kristen religion og overgangen til kristendom
- samtale om kristendom, kristen livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte kristne tekster
- samtale om innholdet i de ti bud, Fadervår, den apostoliske trosbekjennelse og noen sang- og salmetekster
- forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer
- gjøre rede for kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet og distriktet

- beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk, og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner
- presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til kristendommen»

(K06 - Læreplan i religion, livssyn og etikk [RLE08])

8.1.5 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) – etter endring til KRLE

Kompetansemål etter 7. trinn for kristendomsdelen av faget.

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- forklare Bibelens oppbygning, finne fram i bibelske tekster og reflektere over forholdet mellom Bibelen og språk og kultur
- gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det gamle testamente fra fedrehistorien til profetene
- gjøre rede for sentrale fortellinger fra Det nye testamente fra Jesus til Paulus
- fortelle om sentrale hendelser og personer fra kristendommens historie fra urmenigheten til reformasjonstiden
- fortelle om sentrale hendelser og personer i kristendommens historie i Norge fram til reformasjonen
- beskrive hovedtrekk i samisk før-kristen religion og overgangen til kristendom
- samtale om kristendom, kristen livstolkning og etikk med vekt på gudsbilde, menneskesyn, aktuelle etiske utfordringer og utvalgte kristne tekster
- samtale om innholdet i de ti bud, Fadervår, den apostoliske trosbekjennelse og noen sang- og salmetekster
- forklare kristen tidsregning og kirkeårets gang, beskrive kristne høytider og sentrale ritualer
- gjøre rede for kirkesamfunn som er representert i lokalmiljøet og distriktet
- beskrive kirkebygget og andre kristne gudshus og reflektere over deres betydning og bruk, og nytte digitale verktøy til å søke informasjon og lage presentasjoner
- presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til kristendommen»

(K06 – Kristendom, religion, livssyn og etikk [KRLE15])

8.1.6 Læreplanverket for fagfornyelsen (LK20)

Kompetansemål etter 7. trinn. Denne læreplanen presenterer ikke kompetansemål presentert under hver religion, men for faget som helhet.

«Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for historien til kristendom og andre religioner og livssyn i Norge, inkludert samers og nasjonale minoriteters religions- og livssynshistorie
- beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer i kristendom
- beskrive og presentere noen sentrale rituelle praksiser og etiske normer fra østlige og vestlige religioner og livssynstradisjoner
- utforske og sammenligne tekster og materielle uttrykk som kilder til kunnskap om kulturarv knyttet til kristendom og ulike religions- og livssynstradisjoner
- utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn
- bruke fagbegreper i arbeidet med religioner og livssyn
- gjøre rede for ulike syn på barndom, familie og samliv i religioner og livssyn
- bruke filosofiske tenkemåter i samtale og undring
- samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i religiøse og livssynsbaserte tradisjoner
- samtale om og formidle etiske ideer fra sentrale skikkelser i filosofihistorien
- utforske og beskrive egne og andres perspektiver i etiske dilemmaer knyttet til hverdags- og samfunnsutfordringer
- reflektere over eksistensielle spørsmål knyttet til menneskets levesett og levekår og klodens framtid
- gjøre rede for hva menneskerettighetene innebærer for ytringsfrihet, religionsfrihet og religiøse minoriteters situasjon i Norge»

(LK20 – Kristendom, religion, livssyn og etikk [KRLE20])

8.2 Vedlegg 2, Dialogformat i Grunnbok 6 side 19, om hvem Gud er

- «- Ja, men det finnes så mange som mener så mye forskjellig om Gud. Jeg har hørt at noen sier at han er i himmelen langt borte, for eksempel, at han kanskje har skjedd og...
- Hva andre sier, har ingenting å gjøre med hvem Gud er. Vi må selv høre etter hva Gud sier...
 - Men hvis jeg finner ut noe om Gud, og så sier de andre at det er galt, hvem har rett da?
 - Gud har rett. Det er det Gud vet om seg selv og som vi hører av ham, som er det riktige. Vi må holde oss til hva Gud sier, først og fremst Guds ord.
 - Men hvis noen forstår det som står i Bibelen på forskjellige måter?
 - Så må vi prøve å finne ut hva som er det Gud *virkelig* sier. Gjennom å lese i Bibelen, høre forkynnelsen, og be.
 - Men det er mange ting jeg ikke forstår, og mange ting jeg ikke får svar på.
 - Det er kanskje fordi Gud ennå ikke har forklart deg det, eller kanskje fordi du ikke har greid å oppfatte hva Gud sier. Men det finnes også mye som vi må innrømme at vi ikke forstår. Men Gud vet det.
 - Det finnes mange andre religioner også...
 - Ja, men bare én sann Gud.
 - Men hvis jeg begynte å lese i Koranen, for eksempel, ville jeg finne Gud da?
 - Nei. Kanskje ville du komme litt nærmere. Men Gud har selv sagt at han snakker til oss først og fremst gjennom sin egen sønn, Jesus, og gjennom de andre fortellingene i Bibelen.
 - Hvordan kan jeg bli sikker på det?
 - Ved å være åpen og lytte til Gud.» (*Grunnbok 6*, s. 19)

8.3 Vedlegg 3, Dialogformat i Grunnbok 6 side 36-38 om skapelsen

«- Men hvis forskerne finner ut at jorda og universet og alt annet er blitt til gjennom millioner av år?

- Ja, hva så?

- Hvor kommer Gud inn hen da?

- Det er han som skapte det.

- Så han holdt på i millioner av år altså, ikke i noen dager?

- Hvor lenge vet vi ikke. Kanskje mye mer enn millioner av år. Men han skapte – alt som har levd, alt som har vært, enten det finnes fortsatt eller er blitt borte. Gud skaper fremdeles.

- Menneskene stammer fra apene, gjør de ikke?

- Apene ble skapt av Gud. Menneskene ble skapt av Gud.

- Men hvis mennesker var aper til å begynne med?

- Alt det vitenskapen kan fortelle oss om fortida er omtrent som fotspor. Vi ser fotsporene og sier at «her har det gått noen». For så og så lang tid siden, fantes det sånne vesener. Kanskje har de forandret seg og blitt til andre slags vesener – kanskje ikke. Men hvem ville det, i så fall? Hva har vært planen?

Det er det Bibelen forteller om. Gud skapte og Gud forandret. Gud hadde en plan, og i den planen hadde mennesket en spesiell plass. Det er Gud som har arbeidet gjennom tusenvis, millioner, milliarder år – i flere år enn vi kan forstå. Alltid. I evighet.» (*Grunnbok 6*, s. 36-38)