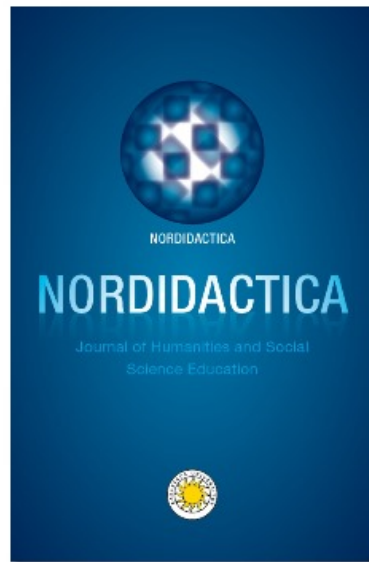


Kvalitativ forskjellsbehandling i fremstillingen av buddhisme og kristendom i lærebøker for faget Religion og etikk

Kai Arne Nyborg



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2017:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2017:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Kvalitativ forskjellsbehandling i fremstillingen av buddhisme og kristendom i lærebøker for faget Religion og etikk

Kai Arne Nyborg

Universitetet i Tromsø

Abstract: Qualitative unequal treatment in the presentation of Buddhism and Christianity in textbooks for the subject Religion and ethics. This article examines how Religion Education¹ textbooks in Norwegian upper secondary school administer and maintain the principle of qualitative equal treatment of religions by analyzing and comparing the presentation of Buddhism and Christianity. Using a discursive approach, this study shows that Buddhism is treated qualitatively different from Christianity in the textbooks for the subject Religion and ethics. The textbooks' understanding of the national context, the status of the majority religion, and assumptions about religion and culture in general, influence the representation of Buddhism. As textbooks have authoritative status as knowledge base for learning about diverse religions (Andreassen, 2014), and function as an important tool for the evaluation and grading of students, this study can have important consequences for upper secondary school religion education in Norway.

KEYWORDS: RELIGION EDUCATION, REPRESENTATION, BUDDHISM, NORWAY

About the author: Kai Arne Nyborg is a university lecturer teaching religion, philosophy and ethics at the department of teacher education, University of Tromsø.

¹ I use Religion Education as an analytical term, rather than Religious Education, to emphasise distance to confessional approaches and methods and solidarity with more scientific approaches and methods. The term Religious Education connotes confessional approaches and practices. The analytical term Religion Education aspires to a scientific study of religion that is theoretical rather than based on common sense and/or is ideologically motivated (Martin 2014)

Forskningsspørsmål og bakgrunn

I denne artikkelen besvares forskningsspørsmålet: Behandles buddhisme kvalitativt forskjellig fra kristendom i lærebøkene i faget Religion og etikk? I så tilfelle, hvordan?

Anerkjennelsen av det norske samfunnet som flerkulturelt, og behovet for en inkluderende opplæring har satt oppmerksomhet, politisk og faglig, på prinsipper for likebehandling og minoriteters betingelser. Sentralt for organiseringen og distribusjonen av religionsundervisning i Norge er prinsippet om kvalitativ likebehandling av religioner og livssyn. Et viktig argument i den norske debatten er at kvantitativ forskjellsbehandling av kristendommen resulterer ikke i seg selv i en kvalitativ forskjellsbehandling av andre religioner. Med støtte i dommen mot den norske stat i den europeiske menneskerettighetsdomstolen i Strasbourg fra 2007, og endringer i formålsparagrafen § 1-2 i 2004², og § 2-4 i 2008³, argumenteres mot at andre religioner kvalitativt forskjellsbehandles i undervisningen. Hvordan forskriftene fortolkes og implementeres i praksis sier de juridiske bestemmelsene imidlertid lite om.

Selv om dommen og forskriftene er rettet spesielt mot religionsfaget i grunnskolen er spørsmålet også relevant å undersøke med hensyn til videregående opplæring og faget Religion og etikk. I skolens læreplan vektlegges en kristen kulturarv og historie, og opplæringen skal bygge på kristne og humanistiske verdier. Det gir seg utslag i at kristendommen utgjør et eget hovedområde i læreplanen for faget Religion og etikk. Buddhisme omtales ikke i læreplanen, men kan velges som en valgfri religion under hovedområdet Islam og en valgfri religion. Buddhisme og kristendom har dermed svært ulike utgangspunkt. I prinsippet skal ikke de ulike utgangspunkt resultere i kvalitativ forskjellsbehandling. En analyse av hvordan lærebøkene fremstiller henholdsvis buddhistisk etikk og kristen etikk vil gi eksempel på om religionene presenteres kvalitativt likt og ut i fra sitt særpreg.

Analysestrategi

Når jeg analyserer fremstillingen av buddhisme og kristendom i norske lærebøker benytter jeg en diskursiv tilnærming (Asad, 1992; Lincoln, 1996, 2002). Lærebøkernes kunnskap om kristendom og buddhisme, om religion og kultur, er skrevet inn i en norsk skole- og samfunnskontekst. Det får betydning for utforming og innhold (Hall, 1997) i kapitlene om disse to religionene. I henhold til diskursteorien til Laclau & Mouffe (2002, 52) hvor *modfisering* er sentralt betyr det at beskrivelser og utsagn om religion i lærebøker gjøres i en bestemt sammenheng, og på en bestemt måte som påvirker den

² I den forhenværende utgaven av formålsparagrafen § 1-1 skulle skolen «i samarbeid og forståelse med heimen gi elevene en kristen oppdragelse». I dag heter det at «opplæringen skal bygge på grunnleggende kristne og humanistiske verdier» [...] «som er forankret i menneskerettighetene».

³ For å ivareta en faglig og saksvarende undervisning har paragrafen inkludert menneskerettighetsdomstolens formulering i dommen fra 2007 om at «ulike religioner og livssyn skal presenteres på en objektiv, kritisk og pluralistisk måte».

faglige fremstillingen. I henhold til Faircloughs (1992) begrep om interdiskursivitet, påvirkes fremstillingen av samtidig å omfatte flere og ulike perspektiver.

Lærebøkene er interessante analyseobjekter fordi de kommuniserer en forståelse av hvordan det norske samfunn og norsk kultur er konstituert og hva slags kompetanse og verdier som er gjeldende og påkrevet i samtidssituasjonen. Diskursene om det norske samfunnet og norsk identitet/borgerskap som lærebøkene reflekterer, bidrar til å konstituere det norske samfunn og norsk kultur og influerer fremstillingen av kristendom og buddhisme.

I lærebokforskningen er det spesielt religionshistorikeren Kjell Hærenstam (2000) som har fokusert på fremstillingen av buddhisme, da sett ut fra postkoloniale perspektiver, og derigjennom vist at den kunnskap som lærebøker formidler påvirkes av den historiske, sosiale og politiske konteksten hvor læreboken skrives. I analysen forholder jeg meg til lærebokteksten som en ferdig tekst, som autonom i undervisningskonteksten. Bakgrunnen til forfatterne og deres intensjon med læreboken er dermed av sekundær betydning. I motsetning til en mer hermeneutisk tilnærming er fokus i denne diskursive tilnærmingen rettet mot den mening som genereres og det samfunn og den kultur som reflekteres i teksten.

Fremstillinger av religion og kultur er et komplekst anliggende. Ved studie av fremstillinger av buddhisme og kristendom i lærebøker kreves blick som har oppmerksomhet mot hvordan ulike prosesser, strukturer og mekanismer er viklet inn i hverandre. For å analysere lærebokfremstillingene anlegger jeg et analysestrategisk blick (Esmark et.al, 2005) bestående av Laclaus & Mouffe's hegemonianalyse (1985) og Faircloughs begrep om diskurs og representasjon (2003). Hegemonianalysen brukes overordnet til å forstå lærebøkens fremstilling som et hegemonisk prosjekt, sentrert om det norske samfunn og norsk identitet, og fremstillingen av kristne verdier som sentralt for dette prosjektet.

Den hegemoniske situasjon forstås som et produkt av at ulike kulturelle strategier koordineres og sammenfaller. De ulike gruppers overordnede verdier og standardpraksiser bestemmer hvilken form de kulturelle strategiene tar. Med det analytiske utgangspunktet rettes fokus mot hvordan juridiske bestemmelser, pedagogiske prinsipper, forståelse av samfunnet og kompetansekrav, tradisjon for religionsundervisning, ideer om nasjonal identitet, majoritetsreligionens status, og bestemte faglige perspektiver, kan være viklet sammen og komme til uttrykk i lærebøkers fremstilling av religion og kultur.

En studie av lærebøker i norsk lærerutdanning, som undersøker ulike faglige og identitetsmessige ambisjoner og målsetninger med religionsfag og religionsundervisningen i grunnskolen, viser en tendens til proreligiøs tilnærming generelt og preferanse for kristendommen som verdi- og identitetsgrunnlag mer spesielt (Andreassen, 2008). I religionsforskningen er det spesielt religionshistoriker Bruce Lincoln (1989) som fester oppmerksomheten ved hvordan religion brukes til konstruksjon, opprettholdelse og rekonstruksjon av sosiale former, og som får betydning for utforming av sosiale relasjoner og sosial identitet.

Faircloughs begrep om diskurs og representasjon (2003) brukes for å undersøke hvordan sosiale fenomener som kristen etikk og buddhistisk etikk fremstilles gjennom

bestemte tema og fra bestemte perspektiver, og hvordan sosiale identiteter som kristne og buddhister blir fremstilt gjennom bestemt språkbruk. Eksempel på tema og perspektiv er henholdsvis menneskerettigheter og liberalteologi. Tekstanalysen får frem hvordan henholdsvis buddhister og buddhistisk etikk og kristne og kristen etikk omtales på ulike måter og i ulike sammenhenger. Dette skjer både ved de tema og problemstillinger som fremstillingen knytter an til og de betegnelser som benyttes, som igjen bidrar til å konstituere kristen og buddhistisk identitet og etikk.

I artikkelen fremheves, i tillegg til blant annet nasjonal kontekst og majoritetsreligionens posisjon som bestemmende for fremstillingen av buddhisme, den etablerte konvensjonen «verdensreligioner». I likhet med Smith (1978, 295) fastholder Masuzawa (2005) at kategoriseringen av mennesker og kulturer i ulike geografiske områder i termer av verdensreligioner er kulturelt betinget, faglig tvilsom, og løper sammen med konstruksjonen av en europeisk identitet. Det påtalte «The World Religions Paradigm» (WRP) (Owen, 2011; Cotter and Robertson, 2016) skaper bestemte faglige utfordringer for studiet av religion og religionsundervisningen. I den norske settingen gjør WRP seg gjeldende i både fagplanen for Religion og etikk og lærebøkene for faget blant annet gjennom dimensjonsmodellen til Ninian Smart (1989).⁴

I faget Religion og etikk er det et formål at elevene skal utvikle praktisk og teoretisk kompetanse i å analysere og sammenligne religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2). Foruten det konkrete kompetansemålet som sier at elevene skal kunne «sammenligne religionen med andre religioner og livssyn», muliggjør flere andre kompetansemål å sammenligne tematisk. Eksempelvis «drøfte religionens syn på andre religioner», og «drøfte religionens syn på menneske og menneskeverd». En implikasjon vil dermed være at lærebøkene tilrettelegger for sammenligning.

Språket som danner grunnlaget for sammenligningen av religioner og livssyn antas å være krysskulturelle og komparative kategorier. Men verken fagplan eller lærebøkene forsøker å kvalifisere sammenligningene. Selv om det manes til varsomhet med hensyn til sammenligningers kompleksitet i to av lærebøkene, gjøres ingen presiseringer knyttet til hva som kan og ikke kan sammenlignes. Den faglige terminologien; begrepenes sosiale opphav, funksjon og bestemte bruksmåte, sies heller ingenting om. Konsekvensen er at kunnskapsgrunnlaget i lærebøkene som danner grunnlag for arbeidet i faget, kan stilles spørsmål ved: Er det holdbart? Er det brukbart?

Sammenfattet angripes tekstene med utgangspunkt i spørsmålene:

- 1) Hvordan omtales buddhistisk etikk og kristen etikk? Hva er de sentrale tema og fra hvilke perspektiver omtales de?
- 2) Hvordan omtales buddhister og kristne? Med hvilke betegnelser.

⁴ Dimensjonsmodellen legger til grunn at religioner til tross for å være innholdsmessig forskjellige kan karakteriseres gjennom beskrivelse av sju (noen ganger åtte) felles dimensjoner.

- 3) Hvilke verdier og kompetanse fremhever lærebøkene som gjeldende og påkrevet i et flerkulturelt samfunn, og hvordan sammenfaller disse med presentasjonen av henholdsvis buddhisme og kristendom?
- 4) Hva slags faglige perspektiver målbæres i lærebøkernes fremstillinger av henholdsvis buddhisme og kristendom? Og hvordan kan de kritiseres?

Lærebøkene

De analyserte lærebøkene er *I samme verden* (2008), av Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M., Steineger A. fra Cappelen forlag. *Tro og tanke* (2008) av Heiene, G., Myhre, B. Opsal, J. Skottene, H. og Østnor, L. fra Aschehoug forlag, og *Eksistens* (2008), av Fines Aronsen, C., Bomann-Larsen, L., Notaker, H. fra Gyldendal undervisning.⁵ Siden læreplanen kom i 2006 er det disse tre bøkene som har vært alternativene.

Generelt har lærebøkene samme oppbygning og struktur. I omfang dekker lærebøkene læreplanens fire hovedområder: Religionskunnskap og religionskritikk, Kristendommen, Islam og en valgfri religion, og til slutt Filosofi, etikk og livssynshumanisme. Grunnstrukturen i lærebøkernes fremstilling av religioner er: virkelighetsoppfatning, menneskesyn og etikk. Alle lærebøkene fokuserer på tekst og doktriner, historie, praksis og mangfold i noen grad og på bestemte måter. Smarts dimensjonsmodell (1989) brukes som grunnlag i alle bøkene. Variasjonen i behandlingen av de ulike religionene består stort sett av hva som inkluderes/ekskluderes.

Lærebøkene søker å dekke kompetansemål som er definerte i læreplanen og knyttet til de ulike hovedområdene. I *I Samme verden* tjener flere av kompetansemålene som kapitteloverskrifter. For eksempel kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller, og syn på andre religioner og livssyn. *Eksistens* og *Tro og tanke* har noen kompetansemål til overskrifter. Alle tre lærebøkene tilrettelegger for sammenligning med utgangspunkt i kompetansemålene. Et av kompetansemålene i læreplanen er å kunne drøfte viktige trekk ved religionens etikk. Elevene skal i henhold til læreplanen, dersom buddhisme velges som valgfri religion, kunne sammenligne buddhistisk og kristen etikk.

Lærebøkernes organisering og struktur får betydning for fremstillingen av den religiøse etikken. Egne kapitler om menneskesyn og menneskeverd, syn på kjønn og kjønnsroller, syn på andre religioner og livssyn, m.fl. har også etiske tilsnitt, selv om det ikke kommuniseres eksplisitt i de ulike lærebøkene. Gjennom fremstillingen av eksempelvis kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller knyttes direkte an til verdier som defineres som kristne. De kristne verdiene som fremheves i lærebøkene følger ikke med nødvendighet, men er utledet av bestemte fortolkninger og knyttet til bestemte historiske kontekster. I læreboken *Tro og tanke* fremheves blant annet likestilling mellom kjønn som en kristen grunnverdi ved å relatere til bestemte samtidige fortolkninger og praksiser (Heiene et al., 2008, 181–183, 268). At det foreligger

⁵ Lærebøkene fra Cappelen forlag og Aschehoug forlag kom i ny utgave i 2014. Revisjonen berører ikke analysen.

historiske kilder som forfekter det motsatte syn ses i fremstillingen helt bort fra. Alternativt gjøres et skille mellom henholdsvis en konservativ/fundamentalistisk og liberal/samtidig bibeltolkning.⁶

Den religiøse etikken får også aktualitet ved at etikk og etiske spørsmål generelt har en sentral plass i faget. Gjennom lesning og analyse av lærebøkene fremstår etikk og drøfting av etiske spørsmål som spesielt viktige, og da særlig knyttet opp mot en flerkulturell kontekst. I *I samme verden* defineres det religiøse og kulturelle mangfoldet som en etisk utfordring og spørsmålet «hvordan leve godt sammen på tvers av forskjeller?» både som premiss for å kontekstualisere det norske samfunnet og som begrunnelse for religionsfaget i skolen (Kvamme et al., 2008, 390). I *Eksistens* tematiseres forskjeller mer generelt, men knyttes også konkret til det pluralistiske norske samfunnet og til spørsmål om ytringsfrihet (Fines Aronsen et al., 2008, 289–299, 310–318). Etikk er ikke bare viktig i et flerkulturelt samfunn. I følge *Tro og tanke* er: «Dialog om etiske spørsmål ... en livsnødvendighet i dagens verden...» (Heiene et al., 2008, 304).

Det norske samfunnet

I lærebøkene er den norske konteksten sentral. Lærebøkene er skrevet på norsk og rettet mot elever som tar studieforberedende linje i norsk videregående skole. Læreplanen i faget setter fokus på gjensidig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn og relaterer til problemstillinger i det norske samfunn, samt fokuserer på religiøse tradisjoner også i norsk kontekst. Med det fokuset kan religionsfaget i videregående skole sees på som et forsøk på å realisere opplæringsprinsippet om å utvikle «elevenes kulturelle kompetanse for deltakelse i et multikulturelt samfunn», i en norsk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 3).

Den norske konteksten relateres til i den generelle behandlingen av religioner, livssyn og etikk og i egne kapitler om forhold i det norske samfunn. Læreboken *I samme verden* søker å gi svar på spørsmålet: «Hva er det som kjennetegner situasjonen for religion og livssyn i Norge? (Kvamme et al., 2008, 10). I kapittelet *Mangfold i vår tid* fastsettes en forståelse av det norske samfunnet og aktuelle problemstillinger. I *Eksistens* forutsettes den norske konteksten og legges eksplisitt til grunn i flere kapitler, eksempelvis *Kristendom*, *Humanisme som livssyn*, *Religion og livssyn i Norge*. Det er spesielt i underkapitlene *Etikk*, *politikk og samfunn* og *Anvendt etikk* at det norske samfunn italesettes. I kapittelet *Religionene i samfunnet* understreker *Tro og tanke* den aktuelle konteksten og betingelser for fellesskap og muligheten for å være forskjellig i denne:

I Læreplanen generell del har myndighetene klart signalisert hvilket verdigrunnlag de mener bør gjelde i Norge, og hvilken rolle det skal ha i skolen: «Opplæringen skal baseres på grunnleggende kristne og humanistiske

⁶I artikkelen *Undermining authority* (in press) analyserer undertegnede lærebøker i australsk og norsk kontekst med henblikk på ulike strategier som benyttes i fremstillingen av religiøse verdier.

verdier, og bære videre og bygge ut kulturarven, slik at den gir perspektiv og retning for framtiden (Heiene et al, 2008, 45).

Alle lærebøkene kommuniserer det norske samfunn, som flerkulturelt og som en utfordring, og angir en kulturell kompetanse og verdier som anses som nødvendige for å imøtekomme utfordringen. Både *Tro og tanke* og *I samme verden* indikerer en sammenheng mellom den kompetanse og de verdier som kreves i samfunnet og skal utvikles i klasserommet, dels gjennom å fremheve at samfunnets mangfold avspeiles i klasserommet (Kvamme et.al., 2008, 402; Heiene et.al., 2008, 304) og dels gjennom å fokusere viktigheten av samtale om etiske spørsmål i klasserommet og i samfunnet for øvrig (Heiene et.al., 2008, 300-304; Kvamme et.al., 2008, 390-402). Et prinsipielt viktig spørsmål med hensyn til problemstillingen om kvalitativ forskjellsbehandling er om og på hvilken måte kompetansen og verdiene som angis av lærebøkene for å imøtekomme utfordringen med det flerkulturelle samfunnet er å gjenfinne i beskrivelsen av kristendommen og kristen etikk.

Kristendommen og kristne verdier

I læreplanen for faget Religion og etikk forstås det norske samfunnet som mangfoldig, og kristendommen blir holdt frem som kulturarv og tradisjon (Utdanningsdirektoratet, 2006a, 2). Ideen om kristendommen som kulturarv og tradisjon i Norge, samt bærer av de verdier som det norske samfunn bygger på, gjenspeiles i alle tre lærebøkene, om enn ikke på samme måte og med like stor vekt. Både *I samme verden* og *Tro og tanke* fremhever i sin fremstilling av kristendommen og kristen etikk arbeidet for en felles etikk, samarbeid mellom religioner og livssyn, demokratisk innstilling, menneskerettigheter, viljen til å delta sosialt og politisk gjennom dialog og diskusjon (Heiene et al., 2008, 179–188, 268–270, 300–304) (Kvamme et al., 2008, 108–117, 351–353, 388–389, 397, 399). Etikk, sosial og politisk deltagelse, diskusjon og samarbeid m.fl. er verdier som ikke nødvendigvis behøver å knyttes til kristendom, men lanseres nettopp som bestemte karaktertrekk ved kristen religion i den moderne norske konteksten.

Fremstillingen av kristendom som en religion opptatt av samarbeid og dialog, slik som i *Tro og tanke*, uten at dette fremheves i vesentlig grad i fremstillingen av de andre religionene, slår ut forskjellig i et sammenlignende perspektiv. I et sosiologisk perspektiv, som legger til grunn religionens sammenbindende funksjon, kan kristendommen i læreboken bli mønstergyldig for religioners tilstedeværelse i og bidrag til samfunnet. Tilsvarende kan en fremstilling av kristen sosial identitet som rasjonell, sosialt engasjert og opptatt av etiske spørsmål bli mønstergyldig for hvordan være religiøs i det norske samfunnet. Spesielt for de ovennevnte verdiene som manifesteres i fremstillingen av kristendommen i lærebøkene, er at de i seg selv ikke er betinget av noen religiøs referanseramme og dermed tjener som idealer også for ikke-religiøse. En konsekvens er at kristne verdier enklere kan identifiseres som norske verdier, og motsatt at norske verdier kan identifiseres som kristne verdier.

Fagperspektiver – historie og komparasjon i en skandinavisk kulturkontekst

Ved at fremstillingen av kristendom i lærebøkene får kvantitativt større omfang gis mulighet for å inkludere flere perspektiver og momenter, og samlet sett fremstille kristendom mer helhetlig enn andre religioner. Kristendom knyttes til en norsk samfunnskontekst og til nasjonalt borgerskap og identitet. Konteksten for fremstillingen i lærebøkene blir også aktuell på en annen måte. Gjennomgående i samtlige lærebøker blir kristendom betraktet i et bredt, historisk perspektiv, i motsetning til buddhisme. Alle bøkene har et eget kapittel med fokus på kristne tekster og tekstforståelse, hvilket er fraværende i fremstillingen av buddhisme. Samlet gir disse perspektivene leseren forståelse av kontinuitet og forandring, utbredelse og mangfold i kristendommen, og om ulike fortolkninger og praksiser innad i og mellom ulike kristne grupper, både historisk og geografisk. Den samme forståelsen gis ikke i fremstillingen av buddhisme.

I læreboken *Eksistens* plasseres buddhisme inn i en mytologisk sammenheng. Først presenteres Buddhismen som et brudd med etablert (hinduistisk) religionspraksis, dernest knyttes buddhismens opprinnelse til ekstraordinære fortellinger. I læreboken *I samme verden* vises til buddhistisk praksis i en samtidig, men uspesifisert asiatiske kontekst, som etter hvert beskrives og kommenteres med henvisning til doktriner og historien om Buddha.⁷ Den historiske konteksten og utviklingen av buddhisme i ulike kulturer og land kommuniseres i svært liten grad.⁸ I læreboken *Tro og tanke* situeres fremstillingen av buddhismen i en thailandsk kontekst hvor forholdet mellom munk og lekfolk betones. Et faglig historisk perspektiv er fraværende. Et par kommentarer knyttet til historien om buddha og Gautamas liv som prins er riktignok inkluderte, men synes å ha en undergravende funksjon (cf. Nyborg, in press). Buddhas lære og buddhismen søkes i hovedsak forklart i *Tro og tanke* med utgangspunkt i teksten *Dhammaphada*.

Felles for lærebøkene er konstateringen av et skille mellom theravada og mahayana, samt en kort henvisning til et par samtidige retninger, som oftest zen og tibetansk buddhisme, for å vise frem mangfold og utvikling. Når en religion ikke ses i lys av sin historiske og sosiale kontekst, og 2400 år med utvikling og forandring gis begrenset omtale blir resultatet at buddhisme fremstår som perifer og statisk. Buddhisme kan som en følge bli vanskelig å ta på alvor som doktrine, praksis og som et aktuelt livsperspektiv.

I presentasjonen av kristendommen gis det indikasjon på at tekst er det sentrale i en religion. I den konkrete fremstillingen av kristen etikk siterer *Eksistens* bibelen i overkant av ti ganger med referanser. Samme lærebok henviser til buddha og implisitt til buddhistiske tekster i fremstillingen av buddhistisk etikk uten å referere. I *I samme verden* siteres og refereres til bibelen flere enn ti ganger, mens buddhistiske tekster refereres implisitt eller ikke nevnes i fremstillingene av respektives etikk. I *Tro og tanke*

⁷ I den reviderte utgaven fra 2014 vises til praksis i tempelet i Lørenskog.

⁸ I den reviderte utgaven har forfatterne kompensert for denne mangelen ved å inkludere en rekke bilder fra ulike steder og sammenhenger med motiv av buddhismep praksis.

refereres og siteres bibelen i overkant av femten ganger i fremstillingen av kristen etikk. Buddhistisk etikk har ikke fått noen plass i *Tro og tanke*. I den generelle fremstillingen, som nevnt over, siteres utelukkende populærskriftet *Dhammaphada*, selv om denne teksten er bare én av flere tekster, og har ingen eksklusiv status på linje med Bibelen i kristendommen.

I religionsforskningen omtales det som et metodologisk grunnproblem når kristendom blir prototype på religion (Bell, 2008). Det er problematisk å bruke en kulturell norm som grunnlag for sammenligning, uten at det avklares (Paden, 2005, 208–225). I henhold til King (1999) er tekstorienteringen i forståelsen av religioner som buddhisme knyttet til en bestemt europeisk, vestlig utvikling som tar kristendommen som utgangspunkt. Når lærebøkene tar kristendommen som prototype og anvender en fenomenologisk modell som setter såkalte hellige tekster i sentrum, kompromitteres grunnlaget for analyse og sammenligning. Om tekster var det sentrale skulle oppmerksomheten ovenfor tekster og tekstforståelse på samme vis som i fremstillingen av kristendommen fokuseres i fremstillingen av buddhisme. Det gjøres imidlertid ikke.

Kristendom blir også prototype ved generell faglig språkbruk. I læreboken *Eksistens* kapittel *Benarestalen og munkesamfunnet* skriver forfatteren at “Buddha sendte ut disiplene sine som misjonærer for å gjøre læren kjent” (Fines Aronsen et al., 2008, 47), og bruker begrepet ”bekjennelsen” i hermetegn om de tre tilflukter - buddha, dharma og sangha, som henvises til i en rekke ritualer (Prebish, 2007, 653). Begreper som “frelse” og “guddommelig frelser” og “bud” (Fines Aronsen et al., 2008, 49, 60) brukes uten forsøk på å settes i en religionsvitenskapelig sammenheng eller kvalifiseres som komparative kategorier. I utlegningen av virkelighetsoppfatning og menneskesyn bruker *Eksistens* fire av seks avsnitt til å omtale monoteistiske religionsfilosofiske problemstillinger: Her omtales «skapelse», «skapergud», «det ondes problem», «guder», «frelse», «skille mellom gode og onde mennesker», «mellom rettferdige og urettferdige» (Fines Aronsen et al., 2008, 51–52). Begrepene er også å finne i lærebokens innledning og gjennomgang av sentrale fagbegreper. Ikke bare signaliseres hvilken religion som er naturlig å sammenligne med, men også hvilket språk som dominerer forståelsen av religion.

Det fremstår som noe spesielt når læreboken *I samme verden* i beskrivelsen av buddhisme uten kontekstualisering eller kvalifisering fremhever tro fremfor buddhistisk tradisjon og rituell praksis: «I mahayana-buddhisme tror en på eksistensen av guddommelige buddhaer», og: «I vadsjrayana tror en på eksistensen av en rekke mannlige og kvinnelige guddommer og bodhisattvaer» (Kvamme et al., 2008, 246, 247). Hvorvidt tro er sentralt i den buddhistiske religion kan diskuteres (cf. Faure, 2004; Lincoln, 2002). Et annet eksempel er hvordan buddhismens kultur- og religionskontekst reduseres til et eksempel på den kristne kjernekyrken: ”Buddhismen tenker da at en som lever etter dette idealet (bodhisattva), velger å komme tilbake til jorda igjen og igjen for å hjelpe alle til frigjøring” (Kvamme et al., 2008, 44). I buddhismen opereres med ulike eksistensnivåer, dimensjoner og verdener, hvilket umuliggjør ideen om retur til «jorda» for å frelse menneskene. Slik jeg forstår formuleringen reduseres konseptet om bodhisattvaen til en variant av kristusskikkelsen. Det forutsettes en bestemt jord (skapelse) som skikkelsen returnerer til (frelse).

I *Tro og tanke* gjenfinnes det samme mønsteret hvor kristendommen blir modell for andre religioner: I beskrivelsen av den åttedelte veien, som skal oppsummere Buddhistisk lære, brukes betegnelsen “fem forbud” (Heiene et al., 2008, 89). Leveregler, prinsipper og bud er ikke det samme hverken språklig eller i en praksiskontekst. I beskrivelsen av theravada brukes begreper som “forkynnelse” og “frelse” uten presiseringer. For eksempel:” I følge theravada er det så krevende å oppnå nirvana at det bare er munkene som kan bli frelst” (Heiene et al., 2008, 98). Betegnelsen “Hellige skrifter” brukes uten forklaring knyttet til en buddhistisk religionskontekst, og uten presisering av hva hellig kan bety i denne sammenheng.

Tro og tanke skiller seg fra de to andre bøkene ved også å inkludere forståelser av buddhisme uten forankring i verken en faglig sammenheng eller en praksiskontekst. I en kort omtale av zen-buddhisme oppgir forfatteren som eksempel på et koan:” Hvis du har iskrem, vil jeg gi deg litt. Hvis du ikke har iskrem, vil jeg ta den fra deg” (Heiene et al., 2008, 100). Hvor dette “koan” er hentet fra og hvilken status det har i en buddhistisk kontekst forblir ukjent. Dette eksempelet viser også et annet problem ved lærebøkene, nemlig fraværet av krav til kildehenvisninger. Lærebøkene bygger på akademisk faglitteratur, men mangel på krav om kildekritikk forsterker vilkårligheten i fremstillingene.

Kristendom blir i lærebøkene utgangspunkt for fremstillingen av buddhisme ved at de begreper, teorier og modeller som anvendes for å beskrive og forklare er betingede av en kristen religionsforståelse og en skandinavisk, vestlig kulturkontekst. Kristendom blir prototype, implisitt sammenligningsgrunnlag, og opphav til krysskulturelle og komparative kategorier, i fremstillingen av buddhisme, uten at det blir klargjort og uten at bruken kvalifiseres. Lærebøkene fremstilling av buddhisme er resultat av en common-sense-oppfatning av religioner som grunnleggende like, med kristendommen som utgangspunkt, og kan dermed ses som et på mange måter uttrykk for det etablerte WRP (Owens, 2011).

Fremstillingen av religion skjer alltid mot en bakgrunn og en situasjon som er tilsiktet gjort relevant for elevene. Anknypningen av kristendom og kristen identitet til det norske samfunn konsolideres med hjelp av didaktiske strategier. Introduksjonen til et fag sammenløper med aktualiseringen av faget for elevene gjennom presentasjon av en virkelighet som angår dem. I fagdidaktiske termer er lærestoff og læringsmåte, kunnskap og ferdigheter, integrerte (Lorentzen, 1999, i Engelsen, 2008). Utfordringen med å skape en forbindelse til elevene og komme i møte deres behov for kunnskap og innsikt i egen virkelighet og livssituasjon kan møtes pedagogisk ved å ta hensyn til den lokale, like så mye som den nasjonale konteksten, eventuelt nasjonale likeså mye som den globale konteksten. Aktuelle didaktiske prinsipper relatert til denne tilnærmingen er å gå fra det nære til det fjerne, og fra det kjente til det ukjente. Disse strategier kommer tydelig til uttrykk i den faglige fremstillingen av buddhisme hvor en norsk samfunnskontekst setter premissene, og hvor kristendom blir prototype for forståelsen av religion.

For å få frem ytterligere og mer inngående hvordan den implisitte norske konteksten legger føringer på fremstillingen av buddhisme vil jeg nå foreta en systematisk sammenligning av fremstillingen av kristen og buddhistisk etikk i én av lærebøkene.

Dybdeanalyse av fremstillingen av kristen og buddhistisk etikk

På tross av at fagplanen har et eget mål som sier at elevene skal kunne drøfte viktige trekk i buddhistisk etikk har ikke *Tro og tanke* et eget kapittel om buddhistisk etikk, og utelater å kommunisere forhold som har eksplisitt etisk referanse. Boken trekker frem forholdet mellom lekfolk og munk; en sosial institusjon basert på å gi almisser uten å vise til den etiske verdien eller dyden - gavmildhet (skr. dana), som begrunner ordningen. I stedet forklares ordningen med å vise til en norsk sammenheng og implisitt hvordan ordningen ikke skal forstås: «For lekfolket oppleves dette ikke som en tung plikt, det er heller et privilegium for dem å få gi.» (Heiene et al., 2008, 83).

Motsatt har *Tro og tanke* et kapittel om kristen etikk på hele ti sider (sic!), som kobler kristendom til naturret, den amerikanske uavhengighetserklæring, Nürnbergdommene, internasjonal folkerett, Ibsens Peer Gynt, utviklingen av en global etikk og samarbeid mellom religioner og livssyn. Kristendommen fremstilles som relevant i møte med forbrukerkultur, global oppvarming, genteknologi, og atomvåpen, og den kristne etiske tenkningen omfatter argumentasjonsformer som trekker opp en grense mot økonomiske motiver og nytteperspektiver. Relasjoner, fellesskap og samfunn fremheves som sentrale kristne verdier og kommer blant annet til uttrykk i kamp for rettferdighet, understøtting av rettsstaten og kritikk av totalitære regimer, bygging av sykehus og sosiale institusjoner, fred og forsoningsarbeid, samt kamp mot undertrykkelse og fattigdom i Sør Afrika og Latin Amerika m.m. (Heiene et al., 2008, 179–188). Kontrasten i fremstillingen av kristen contra buddhistisk etikk blir så voldsom at *Tro og tanke* ikke egner seg som utgangspunkt for sammenligning eller analyse.

Eksistens hengir buddhistisk etikk to sider, men er i stor grad summerende, har en ensidig fokusering på regler og gir eksempler som har preg av å være avvikende.

I omtale av de Fem leverelegene opplyser læreboken blant annet at:

For buddhistene er pasifisme et ideal selv om ikke alle buddhister er pasifister. Også buddhistiske land har ført kriger, og mange mener denne regelen kan brytes når det er snakk om selvforsvar. [...] buddhismen er ikke så streng i synet på alkohol som islam. [...] Synet på utroskap varierer med den lokale kulturen. Blant buddhister finner vi ikke bare monogami, men også polygami og polyandri (Fines Aronsen et al., 2008, 59).

I tillegg gjør *Eksistens* et kristent prinsipp til en buddhistisk verdi: «Nestekjærlighet har ikke bare konsekvenser for andre, men bidrar også til å foredle ens karakter» (Fines Aronsen et al., 2008, 58). Fremstillingen av buddhistisk etikk er ahistorisk og kontekstløs. Forsøk på å illustrere variasjon og mangfold blir til kuriositeter og summariske uttrykk, og står helt uten referanser. Det gjør *Eksistens* er i liten grad anvendelig for analyse og sammenligning. Kapittelet om kristen etikk teller seks sider og består i hovedsak av en eksegese over bibelsitater. Bibelen blir dermed kilden til kristen etikk. Fremstillingen av buddhistisk etikk mangler både kontekstuelle og tekstlige referanser.

Læreboken *I samme verden* har den mest omfattende fremstillingen av buddhistisk etikk. Buddhistisk etikk behandles i et eget kapittel, og det legges vekt på både teori og praksis. I tillegg behandles tema med etisk relevans slik som syn på kjønn og

kjønnsroller, og syn på andre religioner og livssyn, i egne kapitler. Det gjør *I samme verden* mer oversiktlig og eksplisitt på religiøs etikk sammenlignet med *Eksistens og Tro og tanke*, og muliggjør en mer inngående sammenligning av fremstillingen av buddhistisk og kristen etikk.

Buddhistisk etikk fremstår i forskningen som kompleks og omfattende, og som i tillegg til å ha sine egne spesielle utforminger (Harvey, 2000; Keown, 1992) har tangeringspunkter med en rekke etiske posisjoner i vestlig filosofi (De Silva, 1998). Saklige og balanserte fremstillinger av buddhistisk etikk skal i prinsippet være mulige siden det etiske grunnlaget for ulike buddhistiske tradisjoner er undersøkt i et stort omfang⁹, og det foreligger en bevissthet om bestemte problemer knyttet til fremstillinger av asiatiske kultur og religioner¹⁰. Sett i et fagdidaktisk perspektiv kan en stille spørsmålet om hvorvidt lærebøkene fremstilling av buddhistisk etikk er basert på kvalifiserte vurderinger og valg.

Kristen etikk i læreboken *I samme verden*

Mens kristendomskapittelet i sin helhet har et omfang på 72 sider utgjør kapittelet om kristen etikk seks sider. Fremstillingen av kristen etikk omfatter flere tema, og utgjør samlet en helhetlig fremstilling. Ved å knytte teksten til bestemte begreper og sortere de under bestemte kategorier trer følgende tema frem i representasjonen av kristen etikk: menneskesyn, moralske vurderinger, bibelen, natursyn, verdier og prinsipper, samt det religiøse livet og kirken.

Flere diskurser er operative i fremstillingen av kristen etikk. Av de mest fremtredende er en diskurs som samlet beskriver kristne som rasjonelle aktører, kjennetegnet av egenskaper og kvaliteter som verdsettes i en samtidskontekst: "bruke vurderingsevne og dømmekraft", "vite hva som er rett og galt å gjøre", "vurdere moralske spørsmål", "gjøre moralske vurderinger", "skille mellom viktig og uviktig", "stole på dømmekraften", "akseptere to ulike syn og to ulike praksiser", "diskutere", "være uenig", "vurdere og vekte kilder", "miljøengasjement", "respekt for naturens egenverdi", "aktive på ordfronten i miljøkampen". Disse kjennetegnene ved kristen identitet er også i samsvar med den humanistiske grunntanke om at menneskets fornuft impliserer frie valg og moralsk ansvar.

En annen diskurs som trer frem tydelig forsøker, blant annet med grunnlag i overnevnte beskrivelse av den kristne som rasjonell, å dra opp en grense mot en mer konservativ kristendomsvariant implisitt betegnet som gammeldags, utdatert og ikke lengre saksvarende. Sentralt i denne diskursen en utlegning av «kristendommen i harmoni med et moderne livssyn.», vektlegging av «etik frem for lære», «den enkeltes trosliv fremfor kirkens felles tro» og en historisk-kritisk bibellesning som danner grunnlag for en teologisk basert kulturforståelse (Gregersen, 2013). Typisk er en humanisert kristendom som markerer en motsetning til konservativ teologi, som setter

⁹ Se blant annet det elektroniske tidsskriftet *Journal of Buddhist ethics*, som ble opprettet i 1995.

¹⁰ Innenfor buddhismeforskningen spesielt, men også asiatiske kultur og religion generelt, se eksempelvis nevnte King, 1999, og Masuzawa, 2005.

«etikken og studiet av den historiske Jesus høit» (Markussen, 2010). I læreboken understøttes en slik diskurs med utsagn som: “Ikke være forpliktet på det gamle testamentet”, “lese bibelformuleringer i et historisk lys og opp mot andre bibeltekster”, “hente motivasjon og veiledning fra bibelen og det religiøse livet”, “fornye livet og vekke håp”, “settes mot i”, “bruke livserfaringer”, “å følge eller ligne Jesus”, “elske din neste som deg selv”, “gjøre mot andre som du vil at andre skal gjøre mot deg”, “hensyn til andre mennesker og skaperverket”. Læreboken tegner opp et motsetningsforhold til en mer konservativ teologi.

Strategien med å fremvise kristendom som moderne og tilpasset en samtidssituasjon finner vi også i andre kapitler. Strategien kjennetegnes ved en rekontekstualisering og avdempning av det potensielt konfliktskapende elementet i den praksisen som omtales. I for eksempel fremstillingen av det kristne syn på kjønn og kjønnsroller:

I dag er den tradisjonelle fordelingen av makt og ansvar mellom kjønnene endret i en rekke kirkesamfunn. Den norske kirke har hatt kvinnelige prester siden 1961, og stadig flere kvinner har lederansvar lokalt. Av kirkens elleve biskoper er flere kvinner. Bibelen er preget av et mannsdominert samfunn, sies det gjerne, men reflekterer et syn på kjønn og kjønnsroller som ikke lenger oppleves som forpliktende (Kvamme et al., 2008, 114).

Læreboken innskriver institusjonelle endringer og avviser det tekstlige grunnlaget for tidligere ordninger. Likeverd og likestilling blir dermed noe som ikke står i et antagonistisk forhold til kristendom, men står frem i stedet som et kjennetegn på kristendom.

I fremstillingen av det kristne synet på andre religioner og livssyn skriver forfatterne:

Avstanden er stor når samtalene (mellom kristne og livssynshumanister) handler om grunnleggende sider ved livstolkningen. Gudstro står mot et ikke-religiøst livssyn. Likevel deler det store flertallet av kristne i Norge mange holdninger og verdier med flertallet av livssynshumanister. Noen eksempler: Kampen for menneskeverdet, en skepsis mot forbrukersamfunnet, respekt for enkeltindividet, men også en fornyet interesse for fellesskap (Kvamme et al., 2008, 116).

Kristendom skrives her, og ellers i fremstillingen av kristendom, inn i en diskurs hvor humanisme og kristendom står frem som sammenfallende.

I kapitlet Mangfold som etisk og filosofisk utfordring under momentet Homofile og lesbisk situasjon skriver forfatterne at:

Homofile og lesbiske kan i dag leve åpent og fritt med sin legning i Norge. [...] I Den norske kirke endte kirkemøtet i 2007 opp med å gi rom for begge synspunktene på homofili. Verken i denne kirken eller samfunnet for øvrig betyr respekt å være enige. Tvert i mot er et kjennetegn på et levende demokrati at uenighet kommer offentlig til uttrykk (Kvamme et al., 2008, 397).

Med slike formuleringer gjøres kristendom og kirken til bærere av demokratiske verdier og forvaltere av demokratiske prinsipper, og skrives inn i en demokratidiskurs.

Fremstillingen av kristen etikk i læreboken *I samme verden* er handlingsorientert, foreskrivende og knyttet til sosial identitet. Termen kristne brukes totalt 22 ganger. I 19 tilfeller er bruken knyttet til aktive, kognitive handlinger: «Kristne framhever», «henter

motivasjon og veiledning», «regner med», «regner seg ikke som forpliktet», «følger ikke forbudet», «står sammen om», «holder frem», «vurderer», «ulike vurderinger blant», «var uenige om forpliktelsen», «legger vekt på og fremhever», «framhever», «har fått ny respekt», «har vært svært aktive», «feminister» og «kan gi etisk motivasjon for kristne», og «miljøengasjementet til kristne». Variasjonen av kristne subjektposisjoner med utgangspunkt i skillet mellom et konservativt og et liberalt syn på bibelen fremvises også: «kristne har plikt til å følge» og «få kristne vil hevde». Kristen identitet kommer slik til uttrykk gjennom en bestemt tanke- og handlingsbeskrivelse (Jørgensen & Phillips, 1999, 55). Kristnes tilnærming til religion fremstilles som direkte knyttet til etiske situasjoner og spørsmål. I den diskursive struktur som analyseres frem foreligger bestemte subjektposisjoner som forteller hvordan en kristen er og hva hun gjør.

Buddhistisk etikk i læreboken *I samme verden*

Fremstillingen av buddhistisk etikk gjøres over to sider. For å kompensere på den begrensede fremstillingen av buddhistisk etikk inkluderes elementer fra kapittelet om buddhisme som helhet. De tema som utkrystalliserer seg i fremstillingen av buddhistisk etikk er: etikk som en integrert del av religionen, fortellingene om Buddha viser religionsgrunnleggeren som etisk modell. Det gis eksempler på moralsk praksis, regler, og doktriner, buddhisme i kontekst og forholdet mellom teori og praksis. Spesielt fremstillingen av forholdet mellom teori og praksis og kontekstuell ramme synes signifikant med hensyn til å avdekke lærebokens diskurs om buddhisme.

I samme verden fremstiller en diskurs om buddhisme i moderniteten som er preget av et uttalt spenningsforhold mellom buddhistisk teori og praksis. Buddhistiske doktriner løftes frem og det gjøres forsøk på å utlede etiske implikasjoner. Som eksempel trekker jeg frem en utlegning om buddhistisk syn på naturen:

Buddhistisk etikk bygger på tanken om og innsikten i at alle levende, sansende skapninger ønsker å ha det godt, ingen ønsker ufrivillig å bli påført lidelse. Når en lever seg inn i dette, vil en ikke ønske å bringe andre lidelse. På denne måten kommer gjensidighetsprinsippet til uttrykk i buddhismen (Kvamme et al., 2008, 254).

Hvis en redder sin indre natur, det vil si gir slipp på egoisme, vil det gi mindre behov for sansenytelser», og «Buddhismen lærer at vi alle er del av det samme kretsløpet. Natur og dyr har livets rett på lik linje med mennesker, og ødelegger vi naturen, skader vi også oss selv siden alt henger sammen (Kvamme et al., 2008, 255).

Ideen om at mennesker og dyr er på samme nivå, at begge opplever smerte og at eksistensen er viklet sammen på ulike måter og at mennesket derfor må søke å unngå å skape lidelse formuleres noenlunde på samme måte i kapittelet om menneskesyn og menneskeverd hvor:

Buddhismen lærer at mennesket ikke står over eller er noe bedre enn andre skapninger: Alt er del av en stor helhet, der mennesker, dyr og planter – alt levende – har like stor verdi og er gjensidig avhengig av hverandre (Kvamme et al., 2008, 241).

Motsetningsforholdet kommer til uttrykk ved at læreboken viser til den asiatiske konteksten og legger som premiss at implikasjonene av den buddhistiske teorien skal, men i realiteten ikke innfris i praksis, i de land og samfunn hvor buddhisme praktiseres. I kapittelet om menneskesyn og menneskeverd:

Buddhas utgangspunkt var at alle mennesker var likeverdige uavhengig av rase, kjønn og sosial status. Men den aktuelle virkeligheten i mange buddhistiske land er preget av en rekke diskriminerende forhold og stadige brudd på grunnleggende menneskerettigheter. Et eksempel er Sri Lanka, der det buddhistiske flertallet i årevis har vært i konflikt med tamilene, som i hovedsak er hinduer og katolikker (Kvamme et al., 2008, 241).

I kapitlet om syn på kjønn og kjønnsroller:

Buddhas lære uttrykker at begge kjønnene kan nå nirvana på lik linje. Likevel har vi sett at det åndelige likeverdet ikke alltid viser seg i det sosiale livet. Mannen har stor sett hatt en dominerende plass i det buddhistiske samfunn. Buddhismen ble stiftet av en mann. Buddhas nærmeste disipler som vi hører om, var menn. [...] Munker og nonner har siden aldri vært likestilte i buddhismen. [...] Tekstene i buddhismen er for en stor del skrevet av menn, sannsynligvis for menn. [...] I dag er tradisjonen med at kvinner kan bli fullt ordinert som nonner, brutt i flere retninger. [...] For tiden er det diskusjoner og forsøk på å gjenopprette full ordinasjon for kvinner i alle retninger, men flere tradisjoner, som den tibetanske, vil ikke uten videre tilpasse seg disse kravene (Kvamme et al., 2008, 256).

I kapitlet om syn på naturen:

Det at alle ting er gjensidig avhengige av hverandre, får dermed en økologisk dimensjon. Likevel skjer det naturødeleggelser også i buddhistiske land. I land som Burma og Thailand er det store miljøforurensninger og skoger blir rasert. Miljøbevisste buddhister får dermed en samfunnskritisk rolle (Kvamme et al., 2008, 256).

Den samlede situasjonsbeskrivelsen er nedslående. Buddhistiske land og samfunn karakteriseres ved diskriminerende forhold, menneskerettighetsbrudd, etnisk og religiøs konflikt, manglende likestilling, konservativisme, naturødeleggelser, miljøforurensning og rasing av skoger. Motsatt holdes ikke kristendom ansvarlig for ulike typer av samfunnsproblemer i en vestlig kontekst. Det stilles med andre ord krav om at buddhisme skal ha en bestemt sosial, politisk, etisk funksjon, mens det samme ikke gjøres til kristendommen. Læreboken fremstiller buddhisme som å ha manglende innflytelse på samfunnet, etisk og politisk i den asiatiske konteksten. Dette er et eksempel på reproduksjon av orientalistisk diskurs som ble aktualisert i perioden av kolonisering og imperialisme hvor buddhisme ble holdt ansvarlig for sosial, politisk og økonomisk degenerasjon i de eksponerte landene (Faure, 2009, 1).

I lærebokens diskurs fremstilles buddhisme på den ene siden som en religion med bestemte utfordringer og muligheter for endring, og på den andre side som en religion med potensial for å være en (teoretisk) ressurs for samtidig miljøtenkning og arbeid for fred. Disse to tendensene kan selvsagt skilles fra hverandre, men konteksten og formen de presenteres i, gir en sammenheng og understreker at dette er fenomener som preges av å være unntak eller såkalte nyfortolkninger. Et eksempel her er:

Buddhismen virker i utgangspunktet som en innadvendt religion der fokuset er på indre søken og meditasjon. Men utfordringene i den moderne verden har gjort at buddhister i flere land har ønsket seg en mer sosialt engasjert buddhisme som forholder seg til det som skjer i verden. I flere buddhistiske land engasjerer buddhister seg nå. Et eksempel er munkene og nonnene i Burma som har ledet an i kampen for demokratisk utvikling (Kvamme et al., 2008, 255).

I dette eksempelet fremstilles buddhisme å stå ved en korsvei – å fortsette en tradisjon og praksis som sosialt inaktiv eller endre og utvikle seg og dermed ta del i sosiale og politiske prosesser. Kontekstualiseringen av buddhisme i asiatiske land og samfunn og ansvarliggjøringen av buddhisme for den sosiale og politiske situasjonen i disse har som nevnt sammenheng med at kristendommen implisitt forstås som forklarende faktor for sosial, økonomisk og politisk utvikling og velstand i vestlige land og samfunn. Det har også å gjøre med overnevnte orientalistiske antagelser. Sosialt engasjement, demokrati, miljøbevissthet, samfunnskritikk, likeverd og likestilling, sosial rettferdighet m.fl. er definerte som typiske vestlige verdier og kan gjenfinnes i læreboken i beskrivelsen av kristendom, humanisme og den norske konteksten. Disse verdiene representerer i omtalen av buddhisme muligheter for asiatiske land og samfunn, og noe buddhistisk religion kan være med å fremme og bidra til. Følgelig uttrykkes det en ide om den vestlige verden å være på et annet utviklingsnivå vis a vis land i den asiatiske konteksten. Således kan fremstillingen av buddhisme i læreboken å være knyttet til en diskurs om det moderne og modernisering, hvilket kommer eksplisitt til uttrykk i læreboken og beskrivelsen av buddhisme i kapittelet Syn på andre religioner og livssyn.

Først slås det fast at buddhisme er: «på mange måter en åpen og tolerant religion og har lett latt seg påvirke av det den har møtt i omverdenen av andre kulturer og religioner.» (Kvamme et al., 2008, 257). Deretter skriver forfatterne at:

I dag må buddhister forholde seg til kristendom og islam når de formidler læren i Vesten. Buddhismen viser her tendenser til tilpasning, ved at de for eksempel tar opp i seg kristne og humanistiske idealer (Kvamme et al., 2008, 257).

Buddhisme, og asiatiske samfunn og land hvor den gjør seg gjeldende, kommer frem som etisk underutviklet, og som å ha vesten og religioner i vesten som målestokker. Hvorfor buddhisme må forholde seg til kristendom (og islam) når den skal formidle sin lære i vesten kan vanskelig forstås mot en annen kontekst enn en forestilling om høyere nivå av opplysning og sivilisasjon. Buddhismens egne idealer kommer til kort i den vestlige konteksten.

Som alternativ til disse beskrivelsene av praksis og kontekst lanseres også mer positive buddhistiske identifikasjonspunkter, for eksempel i tre buddhistiske aktivister Bhikku Buddhadasa (1906–1993) fra Thailand som brukte «buddhistisk lære til å analysere sosial urettferdighet og miljøødeleggelser» (Kvamme et al., 2008, 255), Thich Nhat Hahn fra Vietnam, som er opptatt av buddhismen som sosialt engasjement og har spilt en viktig rolle i det buddhistiske fredsarbeidet, og, til slutt trekkes Dalai Lama frem som den tibetanske buddhismens leder som fikk «Nobels fredspris i 1989 for sitt fokus

på ikkevold og vilje til forsoning i kampen for Tibets frigjøring» (Kvamme et al., 2008, 241).

Mot denne bakgrunnen kan det hevdes at buddhisme fremstilles som et individualistisk prosjekt. Regler for den enkelte, i likhet med klosterlivets løfter, gjør at buddhisme fremstilles som introvert. Miljøbevissthet, demokratorientering, kamp mot sosial urettferdighet, fredsarbeid med utgangspunkt i ikke-vold, er på et vis unntak heller enn noe som særpreger buddhistisk etikk. Det er mulige posisjoner, men situeres i liten eller ingen grad innenfor buddhistisk tenkning eller praksis. Et svakhetspunkt er at sosialetikken i lærebøkene ikke forankres i tradisjonen, men fremstilles som et nåtidsfenomen.

Sammendrag av analysen og implikasjoner for skole og utdanning

Analysen av lærebøkene fremstilling av buddhisme og kristendom tok utgangspunkt i fire spørsmål: 1. Hvordan fremstilles buddhistisk og kristen etikk? 2. Hvordan fremstilles buddhistisk og kristen identitet? 3. Hvordan korresponderer fremstillingen av kristendom og buddhisme med den kompetanse og de verdier som lærebøkene kommuniserer som relevante for det norske samfunnet? 4. Hvilke fagperspektiver ligger til grunn for fremstillingene av religionene, og hvordan kan de kritiseres?

Diskursanalysen har bidratt til å få frem underliggende strukturer for fremstillingen av religion og kultur i lærebøker for faget Religion og etikk. Læreboktekstene ser tilforlatale og greie ut, men dekonstruksjon og gjennomtrengning av lærebokteksten ved hjelp av diskursanalyse avdekker at fremstillingene av buddhisme og kristendom gir to ulike utgangspunkt for undervisning og to ulike utgangspunkt for elevers læring. Gjennom sammenligning av lærebøkene fremstilling av kristendom med fremstillingen av buddhisme, hvor de to fenomenene ses i relasjon og motsetning til hverandre, fremkommer at respektive tradisjoners etikk og identiteter tilskrives ulik betydning og verdi.

I lærebøkene konstrueres norske verdier som kristne verdier, og kristen identitet fremstilles utelukkende positivt, og implisitt som et svar på utfordringer det norske flerkulturelle og flerreligiøse samfunn står ovenfor. Kristendom fremstilles i et liberalteologisk perspektiv, som anerkjenner mangfold og tilbyr etisk kompetanse. I kristen etikk fokuseres på arbeid for en felles etikk, samarbeid mellom religioner og livssyn, demokratisk innstilling, og vilje til å delta sosialt og politisk. Kristen sosial identitet bestemmes som fornuftsbasert, humanistisk orientert og samfunnsengasjert.

Buddhisme fremstilles som ikke-norsk, og i den grad buddhisme fremstilles mot en asiatiske kontekst er den i beste fall uavklart og ubestemt. Buddhistisk etikk fremstilles i lys av et motsetningsforhold mellom teori og praksis, og tilskrives negativ betydning med referanse til problematiske sosiale, politiske og miljømessige forhold i asiatiske kontekster. Som religion fyller ikke buddhisme den samfunnssetiske funksjon læreboken mener religion skal ha. Buddhistisk sosial identitet gis en presentasjon både i forhold til

hva den er og i forhold til i forhold til hva den burde være. Som følge av en problematisk situasjon i mange ulike asiatiske land og samfunn avkreves buddhister kritikk av samfunnet, engasjement i forhold til miljøet og kamp for menneskerettigheter. Selv om faktiske buddhistiske representanter legger disse verdier til grunn representerer disse unntak heller enn regelen. Disse verdiene er i læreboka etterstrebellesverdige muligheter for (asiatiske) buddhister. Buddhisme konstrueres i lys av en evolusjonistisk utviklingsmodell som statisk og perifer. Motsatt holdes ikke Kristendom ansvarlig for problematiske etiske, politiske og sosiale forhold i norsk eller i vestlig kontekst. I stedet konstrueres kristendom gjennom kontekstuelle verdier som dynamisk og nær, og fremheves dermed som aktuell i et flerkulturelt samfunn.

Betydnings- og verditilskrivningen i lærebøkene kulturelle representasjon har konsekvenser for undervisningen og arbeidet med faget. De i lærebøkene etablerte forskjeller mellom buddhistisk og kristen etikk, mellom buddhister og kristne, reflekterer ikke reelle distinksjoner mellom mennesker og kulturer, men bidrar til å skape dem. Forskjeller skapes med grunnlag i klassifikasjonssystemet operativt i den bestemte kulturelle konteksten (Douglas, 1966). Som produsent og formidler av kunnskap må utdanningssektoren ta innover seg at kunnskap om kulturer og mennesker alltid er mediert. Det gjelder både for forskningen så vel som i skolens praksis. Problemet for sistnevnte er at den er preget av motivasjoner og interesser som går langt utover det faglige og pedagogiske. Det at kristendom skal være sentral i norsk kultur og viktig del av det norske samfunn er begrunnet juridisk og politisk. Når kristendom gjøres til kultur- og verdigrunnlag for skolens dannelses- og opplæringsprosjekt, så blir pedagogikk og didaktikk nyttige ideologiske instrumenter.

Ved å fungere som medium og ved å understøtte det ideologiske grunnlaget med pedagogiske-didaktiske oversettelsesstrategier, bryter skolens tenkning og praksis prinsipielt med en religionsvitenskapelig religionsdidaktikk (Andreassen, 2012). Religionsforskningen fokuserer på refleksivitet og utviklingen av et fagspråk som ikke favoriserer en bestemt religiøs posisjon. Et faglig utenfraperspektiv som klargjør premissene for generalisering og reduksjon av kompleksitet er nødvendig for å unngå at skolens tenkning, praksis og lærebøker bryter med generell del av læreplanen og formålet med faget.

Uten vektlegging av innsikt i de prosesser, strukturer og mekanismer som er i spill i religionsforskningens produksjon av kunnskap om andre kulturer og mennesker, i reproduksjonen av kunnskapen i en skole og praksissammenheng, blir en rekke av læreplanens intensjoner til tomme ord. I prinsipp for opplæringen står det:

For å utvikle elevane sin kulturelle kompetanse til delta i eit multikulturelt samfunn, skal opplæringa leggje til rette for at dei får kunnskap om ulike kulturar [...]. Opplæringa skal fremme kulturforståing og medverke til å utvikle både sjølvinnsett og identitet [...]. (Utdanningsdirektoratet, 2006b, 2)

En opplæring som tilrettelegger for kunnskap om kulturer og mennesker fundert på et etno- og kristosentrisk kultur- og religionsbegrep, slik det fremgår av analysen, gir elevene en begrenset kulturell kompetanse. Opplæringen fremmer en religions- og kulturforståelse som er i utakt med global virkelighet og internasjonale krav.

Konklusjon

Hvis religionsfagets hovedanliggende er læring om forskjeller i tenkning og praksis i de ulike religionene, og klasserommet skal være en arena for dialog om og sammenligning av disse forskjeller, fordres det en kritisk bevissthet om maktforhold i den nasjonale samfunnskonteksten som legges til grunn. I skole og utdanningsystemet generelt, og i arbeidet med utvikling av teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne ulike religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2) spesielt, må det være utgangspunktet at:

Difference is rarely something to be noted; it is, most often, something in which one has a stake. [...] Difference is seldom a comparison between entities judged to be equivalent. Difference most frequently entails a hierarchy of prestige and the concomitant political ranking of superordinate and subordinate (Smith, 2004, 252–253).

For å unngå uintendert forskjellsbehandling mellom ulike religioner og livssyn, og for å skape et mer jevnbyrdig kulturmøte (Edvardsen, 1997), kreves kontekstsensitivitet. Som konsekvens kreves i skole og religionsundervisningen arbeid med desentrering (Frønes, 1997) og et fagperspektiv som tar kultur, makt og kommunikasjon på alvor.

Fremstilling og arbeid med kunnskap om ulike kulturer og mennesker må søke å unngå essensialisere, homogenisere og reifisere mangfoldet av praksiser og fortolkninger (Jensen, 2003). Denne fagtilnærmingen har direkte anvendelse og kan implementeres i arbeidet med å bygge bro mellom skolekunnskap og elevenes sosiale bakgrunn og livssituasjon. Interdiskursivitet karakteriserer religionsundervisningen som sådan: Mangfoldet av stemmer og perspektiver i lærebøkene burde reflektere mangfoldet av elever i klasserommet og samfunnet. Analysen viser imidlertid at lærebøkene reflekterer et tilsynelatende mangfold, og er dominert av et majoritetsperspektiv. Gjennom dekonstruksjon og kritisk analyse av lærebøkene i faget religion og etikk fremgår at kunnskapen i lærebøkene er basert på et faglig tvilsomt grunnlag og kommunikasjonen av kunnskapen kompromitteres av en rekke ikke-faglige anliggender og interesser.

Referanser

Andreassen, B-O. (2008). «Et ordinært fag i særklasse»: en analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Avhandling (dr.philos.). Universitetet i Tromsø.

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

Andreassen, B-O. (2014). Introduction: Theoretical perspectives on textbooks/textbooks in religious studies research. I: Andreassen, B-O & Lewis, James R. (red.) *Textbook Gods. Genre, Text and Teaching Religious Studies*. Sheffield: Equinox, 1–15.

Asad, T. (1992). *Genealogies of Religion. Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Bell, C. (2008). Extracting the Paradigm – Ouch! *Method & Theory in the Study of Religion*, 20(2), 114–124.
- Cotter, C. & Robertson, D. (red.) (2016). *After World Religions: Reconstructing Religious Studies*. London: Routledge.
- De Silva, P. (1998). *Environmental Philosophy and Ethics in Buddhism*. New York: St. Martin's Press.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger. An Analysis of the Concepts of Pollution and Taboo*. London: Routledge and Keegan Paul.
- Edvardsen, E. (1997). *Nordlendingen*. Oslo: Pax Forlag.
- Engelsen, B. U. (2005). En fagdidaktikk for dagens og morgendagens skole. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Vol. 2, 89–99.
- Esmark, A., Bagge Lausten, C. & Åkerstrøm Andersen, N. (red.) (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social change*. Polity Press: Oxford.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Faure, B. (2004). *Double Exposure: Cutting across Buddhist and Western Discourses*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Fines Aronsen, C., Bomann-Larsen, L. & Notaker, H. (2008). *Eksistens*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Frønes, I. (1997). *Et sted å lære. Innføring i didaktisk sosiologi*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gregersen, N.H. (2013). *Liberalteologi*. Tilgjengelig fra: http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Religion_og_mystik/Reformationen_og_lutherske_kirke/liberalteologi?highlight=liberalteologi. (Hentet 6. desember 2013).
- Hall, S. (red.) (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage Publications.
- Harvey, P. (2000). *An Introduction to Buddhist Ethics: Foundations, Values and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heiene, G., Myhre, B. Opsal, J. Skottene, H. & Østnor, L. (2008). *Tro og tanke*. Oslo: Aschehoug forlag.
- Härenstam, K. (2000). *Kan du höra vindhästen? Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Jensen, T. (2003). Mange islamer, mange muslimer. I: Sheikh, Mona (red.) *Islam i bevægelse*. København: Akademisk, 23–59.

Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Studentlitteratur: Roskilde Universitetsforlag.

Keown, D. (1992). *The Nature of Buddhist Ethics*. Basingstoke & London: Macmillan.

King, R. (1999). *Orientalism and Religion. Postcolonial Theory, India and 'The Mystic East'*. London: Routledge.

Kvamme, O. A., Lindhardt, E. M. & Steineger A. (2008). *I samme verden*. Oslo: Cappelen forlag.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Laclau, E. & Mouffe C. (2002). Hinsides det sosiales positivitet: antagonismer og hegemoni. I: *Det radikale demokrati. Diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lincoln, B. (1989). *Discourse and the construction of society: comparative studies of myth, ritual and classification*. New York: Oxford University Press.

Lincoln, B. (1996). Theses on method. *Method and Theory in the Study of Religion*, 8(3), 225–227.

Lincoln, B. (2002). *Holy Terrors: Thinking about Religion after September 11*. Chicago: University of Chicago Press.

Markussen, R. (2010). *Hvad er liberalteologi?* Tilgængelig fra: <http://www.kristendom.dk/artikel/364922:Teologiske-stroemninger--Hvad-er-liberalteologi>. (Hentet 6. desember 2013).

Martin, H.L. (2014). *Deep History, Secular Theory: Historical and Scientific Studies of Religion*. Religion and Reason 54. Boston: De Gruyter.

McCutcheon, R. (2001). *Critics not Caretakers: Redefining the Public Study of Religion*. New York: State University of New York Press.

Nyborg, K.A. (in press). Undermining authority: the representation of Buddhism and discourse on modernity in religion education textbooks. I: Andreassen, B-O. & Lewis, J. (red.) *Textbook Violence*. Sheffield: Equinox Publishing.

Owen, S. (2011). The world religions paradigm. Time for a change. *Arts & Humanities in Higher Education*, 10(3), 253–268. Doi: 10.1177/1474022211408038

Paden, W. (2005). Comparative religion. I: Hinnells, J. (red.) *The Routledge Companion to the Study of Religion*. Oxon: Routledge, 208–225.

KVALITATIV FORSKJELLSBEHANDLING I FREMSTILLINGEN AV BUDDHISME OG KRISTENDOM I LÆREBØKER FOR FAGET RELIGION OG ETIKK

Kai Arne Nyborg

Prebish, C. (2007). Sangha. I: Keown, D. & Prebish, C. (red.) *Encyclopedia of Buddhism*. Oxon: Routledge, 653–661.

Smart, N. (1989). *The World's Religions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, J. (2004). *Relating Religion: Essays in the Study of Religion*. Chicago: University of Chicago Press.

Utdanningsdirektoratet (2006a). Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet (2006b). Prinsipp for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring.

Utdanningsdirektoratet (1993). Generell del av læreplanen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring.