

ENDRINGER I REPRESENTASJONER AV BUDDHISME

EN ANALYSE AV NORSKE LÆREBØKER I PERIODEN 1948–2006

AV SUZANNE ANETT THOBRO

Denne artikkelen diskuterer representasjoner av buddhisme i et utvalg lærebøker i religionsfaget for gymnasene/den videregående skole fra perioden etter den andre verdenskrig og frem til i dag. Analysen av lærebøkene som ligger til grunn for diskusjonen, indikerer at samtidig som det har vært sterk tematisk kontinuitet i fremstillingen av buddhisme i denne perioden, er endringen i representasjonsperspektiv markant.¹ Å analysere representasjonsperspektiver i lærebøker kan synliggjøre hvordan forutsetninger som normative føringer og tilgjengelig kunnskap kommer til uttrykk i fremstillinger av religioner. I artikkelen tas det i bruk et begrepsapparat fra det postkoloniale feltet for å vise hvordan buddhisme i de aktuelle lærebøkene har blitt fremstilt som den radikale andre tidlig i perioden, og som den signifikante andre senere i perioden. Følgende spørsmålsstillinger diskuteres: Hvordan fremstilles buddhisme i de utvalgte lærebøkene? Hvordan illustrerer forandringen i representasjonsperspektivet fremstillingen av buddhisme? Hvordan knytter læreboktekstene dimensjonene aktiv/passiv og negativ/positiv til hverandre, og hvordan brukes disse dimensjonene i fremstillingen til verdiformidling og konstruksjonen av et "vi" som opposisjon til "den andre"?

INNLEDNING

Formålet med denne artikkelen er å problematisere og å synliggjøre kontinuitet og endring i kunnskaps- og verdiproduksjonen i fremstillinger av religioner i lærebøker, i henhold til religionsfagets utvikling i den videregående skole. Forståelsen av hva religion og religioner er, formes også utenfor religionene selv, og det er grunn til å anta at lærebøkers fremstilling av religion i stor grad er med på å forme denne forståelsen, særlig

tatt i betraktning deres voksende nedslagsfelt gjennom økende tilgjengelighet til videregående skole.² Selv om religion-i-skole nesten kan sies å være en egen form for religiøsitet (Andreassen 2008:145ff), er både skolen og religionsfaget noe som i dag institusjonelt sett ligger utenfor religion. Det har imidlertid ikke alltid vært slik; det er ikke lenge siden både skolen og religionsfaget var underlagt religiøs autoritet.

Religioner er svært omfattende og komplekse. Når de skal beskrives på et meget begrenset antall sider, som i lærebøker, innebærer det en sterk seleksjon med hensyn til hva som får representere den enkelte religion. I tillegg til utvalg av temaer innebærer også en representasjon utvalg av normative perspektiver brukt for å beskrive temaene. Både valg av tema og valg av perspektiver avhenger av intensjon og formål med teksten, samt de diskursive ressurser som finnes tilgjengelig for beskrivelse av det aktuelle tema. Også tilgjengeligheten av tema er bestemt av diskursen – av forestillinger om hva som finnes og om hva som er relevant. Jeg bruker derfor diskursanalyse som metode for analysen av representasjonene.

Videre knytter jeg diskursanalysen til et postkoloniale perspektiv. Det postkoloniale feltet omtales vanligvis som et teoretisk og ideologisk diskusjons- og studiefelt som tematiserer den gjensidige kulturelle produksjonen av forestillinger om ”oss og de andre”. Feltet har sitt utspring i studier av kolonihistorien, den vestlige verdens verdiladede framstillinger av de koloniserte, og den dialogen som oppstår når den koloniserte verden ”writes back” – gir tilsvaret – og på denne måten bidrar til at framstillingene blir gjenstand for forhandling.³ De siste tiårene har dette feltet inspirert forskere i flere fagdisipliner i humaniora og samfunnsvitenskap, også i religionsvitenskapen.⁴ Forskere som Philip C. Almond (1988), Richard King (1999), Donald S. Lopez (2002), Tomoko Masuzawa (2005) og Sharada Sugirtharajah (2003) har vist hvordan vestlige representasjoner av religioner har vært og er direkte farget av kolonihistorien. Ifølge Marianne Gullestad (2007) fortsetter koloniale diskurser å leve videre som konvensjonell kunnskap i dag. Det er dermed grunn til å anta at slik vi snakker og skriver om religioner i dag fremdeles befinner seg i koloniale diskurser. Det postkoloniale perspektivet er slik sett et refleksivt perspektiv på diskurser man selv tar del i.

Kildematerialet utgjøres av de fire følgende lærebøker: *Religionshistorie for gymnaset* av Håkon Strøm, utgitt av Cappelen i 1948 (93 sider); *Religionskunnskap og religionshistorie* av Håkon Strøm, utgitt av As-

chehoug i 1970 (225 sider); *Religionsboka: Religion, livssyn, etikk* av Jostein Gaarder, Victor Hellern og Henry Notaker, 2. utgave, utgitt av Gyldendal i 1997 (368 sider); og *Mening og mangfold: Religion og etikk for den videregående skolen* av Gunnar Heiene, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene og Arna Østnor, 2. utgave, utgitt av Aschehoug i 2006 (320 sider).⁵ Dette utvalget fungerer i min undersøkelse kun som stikkprøver, og utvalget søker dermed ikke å gi noe helhetlig bilde av etterkrigstidens lærebøker. Lærebøkene i mitt utvalg er slik sett representanter for læreboksjangeren fordi de er en del av den – de presenterer ikke et gjennomsnitt av den. De fire bøkene kan imidlertid sies å være representanter for hver sin skolehistoriske fase innenfor perioden undersøkelsen dekker.⁶ Bøkene er skrevet i henhold til hver sin skolelov, samtidig som to og to kommer innunder likelydende læreplaner. Både lover og læreplaner vil i artikkelen bli brukt til å kontekstualisere funnene, i henhold til bøkernes intensjon og formål.

Videre i artikkelen vil jeg først kort redegjøre for de metodiske grepene i analysen. Deretter vil jeg begynne med en gjennomgang av hvordan *Religionshistorie for gymnaset* (1948) fremstiller passivitet i buddhismen, for deretter å se nærmere på hvordan representasjonene av buddhisme utvikler seg i løpet av de tre yngre bøkene. Til slutt vil jeg oppsummere og reflektere over den perspektivendringen som finner sted i materialet.

METODISKE GREP: DISKURSANALYSE OG POSTKOLONIALE BEGREPER

Metoden som er benyttet i undersøkelsen er, som nevnt, diskursanalyse. Analyseverktøyene er hentet fra Norman Faircloughs bøker *Discourse and Social Change* (1992) og *Analysing Discourse: Textual analysis for social research* (2003). I analysen er det lagt særlig vekt på intertekstualitet og bruk av opposisjoner, relasjoner og negasjoner.

”Diskurs” forstås i denne artikkelen som ”a system of statements which constructs an object” (Parker 1989:61) og som ”a system of representation” (Hall 1997:44).⁷ Representasjon forstås som ”the production of meaning of the concepts in our minds through language” (Ibid.:17). Sharada Sugirtharajah (2003:69) beskriver funksjonen av representasjoner på følgende måte: ”No representation is a neutral or innocent activity; it functions as an interpretative act at the same time.” På denne bakgrunnen forstås lærebøkene som et påstandssystem som, gjennom å danne representasjoner på

bakgrunn av en viss forståelse av buddhisme, konstruerer buddhisme som objekt. Ut fra dette perspektivet er lærebøker både resultater av og utgangspunkt for intertekstuell diskursiv praksis.

Et vesentlig aspekt ved intertekstualitet er tekstens *antagelser* og *forutsetninger*. Antagelser og forutsetninger er det som utelates i teksten, men som leseren må ha kunnskap om for å forstå tekstens mening. Som Fairclough formulerer det: "Texts inevitably make assumptions. What is 'said' in a text is 'said' against a background of what is 'unsaid', but taken as given" (2003:40). Fairclough definerer tre former for antagelser: antagelser om hva som eksisterer, antagelser om hva som kan være tilfelle eller hva som kan komme til å skje og antagelser om hva som er godt eller ønskelig (Ibid.:55). I min analyse er det lagt særlig vekt på sistnevnte.

Antagelser om hva som er ønskelig eller ikke ønskelig kan gjøres eksplisitt ved hjelp av ladete verb, substantiver og adjektiver (ibid.:56f). Ord kan også lades gjennom intertekstuell tilknytning til et verdisystem. Hvordan "den andre" fremstilles avhenger av hvor vi kan plassere ham i henhold til *vårt* gjeldende verdisystem. Leserens gjenkjennelse av verdiantagelser avhenger av hans/hennes kjennskap til verdisystemet (Ibid.:57).

En diskurs deler opp og klassifiserer verden på bestemte måter. Fairclough (2003:88, 215) viser hvordan bruken av *relasjoner* som fokuserer på likhet og *opposisjoner* som viser ulikhet i tekstlige beskrivelser er med på å klassifisere sosiale enheter slik at ett bestemt hegemoni underbygges.⁸ Bruken av relasjon og opposisjon i beskrivelser kan være både *implisitt* og *eksplisitt*. En implisitt bruk av opposisjon kan for eksempel forekomme i beskrivelser av hva "de andre" ikke gjør, slik at det er underforstått at det "de andre" ikke gjør, er noe som "vi" gjør. Eksplisitt relasjon og opposisjon innebærer konkrete henvisninger til andre religioner, altså at religioner eksplisitt nevnes som kontrasterende hverandre eller like hverandre.⁹ I de fire lærebøkene brukes opposisjoner, relasjoner og negasjoner (påstander formulert gjennom omvendt fremstilling – "det er *ikke* slik") for å fremheve hva som er godt eller ønskelig, og derfor har dette fokus i analysen.

For å synliggjøre endringene i representasjonsperspektivet har jeg tatt i bruk et begrepspar hentet fra det postkoloniale feltet: *den radikale andre* og *den signifikante andre*. Slik jeg bruker begrepene betegner *den radikale andre* den som er det "vi" ikke er, "den andre" som er det motsatte. Defini-

sjonen av selvet, ”vi”, gjennom sammenligning med *den radikale andre* skjer ved hjelp av negasjon – ”slik er ikke vi”. *Den signifikante andre* betegner ”den andre” som vi kan definere oss gjennom likhet med. *Den signifikante andre* er samtidig forskjellig og lik. For at sammenligning skal finne sted, må det være en viss grad av ulikhet, samtidig som defineringen av ”vi” baseres på likhet – ”slik er vi også”. Min bruk av begrepene er basert på Judith Snodgrass’ beskrivelse og diskusjon av vestlig forståelse og representasjon av hinduisme og buddhisme under 1800-tallets kolonialisme (2003:85-114).

RELIGIONSHISTORIE FOR GYMNASET – HIERARKISERING ETTER PASSIVITET

I den eldste læreboken i utvalget, *Religionshistorie for gymnaset* fra 1948, presenteres buddhismen først over ca. fire sider i kapitlet ”Indiske religioner” som én av fire religioner, kalt Vedareligionen, Brahmanismen, Buddhismen og Hinduismen. Buddhisme er den tredje som blir presentert, og plasseres som en periode i Indias religionshistorie som ligger mellom brahmanisme og hinduisme. I tillegg til dette beskrives buddhisme også i sammenligningskapitlet ”Kristendommen og religionene” (4,5 sider).

Jeg vil ta utgangspunkt i noen sentrale passasjer i denne lærebokens beskrivelse av buddhisme. I avsnittet ”Buddhas morallære” kan vi lese det følgende:

Buddha stilte strenge krav til sine tilhengere. Uten moralsk renhet var det umulig å nå fram til den rette selvfordypelse. Men den moral han forkynte, hadde et sterkt passivt drag. Det henger sammen med at det enkelte menneske skulle stanse karmastrømmen hos seg. Idealet er ikke å kjempe aktivt for det gode, men å søke å unngå det onde. Det passive kommer tydelig til uttrykk i buddhismens dekalog (ti bud): du skal ikke [...] (Strøm 1948:40, parentes i original).

Buddhismens passivitet utbroderes ytterligere i sammenligningskapitlet ”Kristendommen og religionene”. Buddhismen sammenlignes her med kristendom og islam. Det er kun disse tre religionene som i *Religionshistorie for gymnaset* (1948) betegnes som *verdensreligioner* – og av disse beskrives buddhismen som mest passiviserende på sine tilhengere:

Kristendommen skaper et aktivt menneske som i frihet følger Guds vilje, islam et mindre aktivt menneske som merker Allahs tvang, og buddhismen et passivt menneske (Ibid:89).

Når en buddhist og en muslim møter vanskeligheter i livet, skylder den første på sin karma, den andre på sin kismet. Buddhisten setter seg uvirksom ned, mens muhammedaneren slår seg til ro med at skjebnen ikke kan endres. De er begge tålmodige, men ikke mennesker i framskritt. Når et kristent menneske møter vanskeligheter, lyser ett ord mot det fra korset: seier. Ved Guds hjelp kan en vinne seier over alt, ja, selv synden. [...] Denne visshet egger de kristne til å gjøre en energisk innsats i livet (Ibid.).¹⁰

Buddhismens passivitet knyttes videre til et negativt menneskesyn i religionen:

Buddhismens oppfatning av mennesket er helt negativ. For Buddha hadde menneskepersonligheten ingen verdi. Jo før en oppløser eller tilintetgjør den, jo fortere blir en frelst (Ibid.).

Passiviteten fremstilles også som en konsekvens av at buddhismen gjennom sin lære etablerer en egen *mennesketype*. Denne mennesketypen preges av pessimisme som gjør dem kulturelt og sosialt underlegne:

Disse tre mennesketypers innstilling til livet må naturlig nok bli forskjellig. Buddhisten er pessimist og ser på livet som en lidelse. Alle gjerninger – selv de edleste – tvinger menneskesjelen til å vandre videre ufredst og lidende. Konsekvent gjennomført må Buddhas lære føre til at menneskets innsats på det kulturelle og sosiale område blir redusert til null (Ibid:89f).

Å definere mennesketyper innebærer å anta at deres mentalitet, moral, adferd, personlighet og evner kan tillegges en bestemt egenskap ved deres konstitusjon. Den kanskje mest kjente måten å klassifisere mennesker etter type på er raselære, hvor mennesker klassifiseres etter blant annet hudfarge og andre utseendemessige kjennetegn (Ashcroft et al. 2007:180). Inndeling etter kultur har også vært vanlig. I *Religionshistorie for gymnaset* (1948) baseres skillet mellom de forskjellige mennesketypene på religion. Videre hierarkiseres disse. Hierarkisering av mennesketyper har vært vanlig i kolonialismen, der sivilisert og primitiv representerer ytterpunktene. I beskrivelsen av de tre religionene hierarkiserer *Religionshistorie for gymnaset* (1948) ikke etter sivilisert–primitiv, men etter blant annet hvordan religionene har evnet å skape ”en egen kultur”. I *Religionshistorie for gymnaset* (1948) kontrasteres den manglende kulturelle innsats med kris-

tendommen, der ”det ikke er plass for noen lammende pessimisme” (Ibid:90), og med islam:

Det er karakteristisk at buddhismen ikke har dannet noen egentlig kultur. Derimot taler vi om en kristen kultur [...] Det er slett ikke vanskelig å se den betydning kristendommen har hatt gjennom tidene, både kulturelt og sosialt.

Muhammedanerne har også gjort en betydelig kulturell innsats. Men det er verdt å legge merke til at deres gudstro legger hindringer i veien for en full innsats (Ibid).¹¹

Når vi ser de foregående sitatene i sammenheng, dannes det et negativt bilde av buddhismen. Selv om det brukes positive ord om buddhismen, ”moralsk renhet” og ”tålmodige”, er det de negative vendingene som opptrer hyppigst. De tre religionene buddhisme, islam og kristendom blir fremstilt hierarkisk, slik at kristendom kommer best ut av sammenligningen, buddhisme dårligst. Det negative ved buddhismens passivitet fremstilles blant annet gjennom negasjoner og implisitte og eksplisitte opposisjoner til kristendom. Negasjonene ”ikke å kjempe aktivt for det gode” og ”ikke mennesker i framskritt” er implisitte opposisjoner til kristendom som i de andre sitatene blir beskrevet som aktiv, blant annet med frasene ”vinne seier over alt” og ”en energisk innsats i livet”. I læreboken fra 1948 er passivitet, slik buddhismen eksemplifiserer det, klart noe uønsket.

Læreplanen og skoleloven denne boken er skrevet i henhold til, legger føring på hvordan lærebøker skal ha et tydelig kristent perspektiv. I formålsparagrafen i *Lov om høiere almennskoler av 1935* sies det at gymnaset på lik linje med lavere skoletrinn skal ”medvirke til elevenes kristelige og sedelige oppdragelse og søke å utvikle dem til dyktige mennesker så vel i åndelig som i legemlig henseende” (NOU 2007:6:85). Det er her kristendom som er utgangspunktet for hele skolens virke. I loven formuleres også målet ved selve religionsfaget, som på denne tiden heter *Kristendoms-kunnskap*, med utgangspunkt i kristendom: ”Målet for undervisningen i kristendoms-kunnskap er å gi elevene et fyldigere kjennskap til og en dypere forståelse av kristendommen og derved inderliggjøre og styrke deres religiøse og moralske liv.” (Gjengitt i NOU 1995:9:16, se også Myhre 1983:114). Undervisningsplanen for religionsfaget, som forholdt seg lik i alle læreplanutgivelser etter loven av 1935 (Skrunes 2001:23 og 31), gir forholdsvis strenge føringer for lærebøkens fremstillingsperspektiver:

Boka må være skrevet med sympatisk forståelse, slik at elevene også gjennom dette undervisningsstoffet kan lære å forstå det religiøse liv i dets mangfoldige ytringsformer. Eventuelle vurderinger av de religiøse fenomener må være preget av et kristent syn; det må ikke bli nødvendig for læreren i kristendoms-kunnskap å polemisere mot lærebokforfatterens dommer (Undervisningsplaner for Den høgre almenkskolen etter lov av 10. mai 1935:20).

På bakgrunn av lovens og undervisningsplanens føringer er det ingen overraskelse at *Religionshistorie for gymnaset* (1948) fremhever flere positive sider ved kristendom enn ved de øvrige religionene i sammenligningskapitlet. Lærebokens ”vi” er et kristent ”vi”, som *de andre* skilles tydelig fra. Det som imidlertid er særlig interessant med *Religionshistorie for gymnaset*'s (1948) sammenligning er hvordan de tre religionene blir satt i hierarkisk forhold til hverandre. Det er ingenting i læreplanen eller loven som tilsier at islam skal fremstilles mer positivt enn buddhismen. Når det gjøres en slik hierarkisering i læreboken fungerer det som en understreking av buddhismens annerledeshet, idet det ikke kun finnes én *andre*, men flere som har mer eller mindre avstand til kristendommen. I denne boken etableres buddhismen som *den radikale andre* – den andre som (absolutt) ikke er som oss.

RELIGIONSKUNNSKAP OG RELIGIONSHISTORIE – BUDDHISMEN OGSÅ AKTIV

I *Religionskunnskap og religionshistorie* fra 1970 beskrives buddhismen over betraktelig flere sider enn i *Religionshistorie for gymnaset* (1948). Her presenteres buddhismen i et selvstendig kapittel, ”Buddhismen”, som er på 33 sider. Buddhismen blir også beskrevet i kapitlene ”Religioner i Kina” (én side) og ”Religioner i Japan” (10 sider).

Bildet av buddhismen endrer seg noe i *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970). I boken fra 1948 tilkjennes den ikke noen form for aktiv holdning til verden, men allerede i åpningsavsnittet til kapitlet om buddhisme i 1970 presenteres buddhismen som en religion som rommer sosial aktivitet. Avsnittet omhandler hvordan en burmesisk gutt ”konfirmeres” i et kloster. Her opplyses det om at ”alle bebygde steder har minst ett kloster eller tempel” (Strøm 1970:123), og at disse fungerer som ”skole, klinikk, alderdomshjem og [som] en institusjon som gir moralsk og åndelig veiledning” (Ibid). Bokens fokus flyttes altså noe fra læren til praksis i religiøse institusjoner og blant lekfolk. Det som fortelles om den buddhis-

tiske moral er samtidig omtrent enslydende med beskrivelsen i *Religionshistorie for gymnaset* (1948):

Den som konsekvent følger Buddhas morallære, vil lett få en passiv holdning til omverdenen. [...] Blir mennesket bundet [...] til sine gjerninger, er de onde, hvor verdifulle de enn kan være etter en ikke-buddhistisk målestokk, og fra det må livsførselen bestemmes. Det som man gjør, skal man gjøre med tanke på sin egen løsrivelse fra livshjulet og ikke først og fremst ut fra hensynet til sine medmennesker. Man kan la sinnet være fylt av velvilje og medlidenhet overfor omverdenen uten å gjøre noe for å rette på det skakke. Velviljen er en uengasjert velvilje og kan ikke sidestilles med en aktiv kjærlighet, for en slik kjærlighet engasjerer og binder en til medmennesket (Ibid:131).

Negasjonen ”kan ikke sidestilles med en aktiv kjærlighet” og ord som ”uengasjert” er implisitte opposisjoner. Her formidles verdier om hva som er ønskelig (aktiv kjærlighet), gjennom negativ beskrivelse av hva som ikke er ønskelig (uengasjert velvilje). Buddhismen stilles her implisitt i opposisjon til kristendom, som beskrives som aktiv blant annet i lesestykket ”Buddhismen tilpasser seg” og i kapitlet ”Misjon og misjonsproblemer”.

I boken fra 1970 er det i representasjonen av buddhisme altså fokus på både aktivitet og passivitet. Disse to motsetningene fremstilles også som en tvetydighet ved selve religionen. Avsnittet ”Buddhismen – livsfornektende eller livsbejaende” behandler dette på følgende måte:

Buddhismen – livsfornektende eller livsbejaende?

Etter det som er sagt foran om buddhistens passive holdning til omverdenen [...] skulle svaret synes opplagt: Buddhismen er en livsfornektende religion. Vi har jo sett at Buddha forherliger munkelivet og stiller arhaten opp som menneskets ideal, og den buddhistiske dekalog [...] er sterkt negativt farget uten at en positiv, aktiv innstilling til livet og oppgavene i denne verden betones i andre sammenhenger.

Men hele sannheten er ikke sagt med dette. Vi kan ikke se bort fra at Buddha selv i sitt liv praktiserte en aktiv innstilling (hans ’hellige inkonsekvens’), som synes underlig når vi bedømmer den ut fra hans lære. Vi må heller ikke glemme at buddhistsamfunnet ikke bare består av munk og nonne, men også av leke menn og kvinner, og de har en annen aktiv holdning til livet enn sine venner i klostrene. [...] Vi finner således mange stadier på buddhistenes vei når vi bedømmer deres etiske holdning til livet og samfunnsoppgavene. Og dette ser vi

enda klarere når vi spesielt studerer mahayana – det som hittil er sagt, gjelder særlig hinayana. [...] en vanlig mahayanist kan slett ikke beskyldes for å flykte fra verden. Han forsøker å leve opp til sitt ideal: bodhisattvaen, som vil praktisere sin medmenneskelighet i et aktivt liv til hjelp for andre.

Svaret på spørsmålet som er stilt i overskriften på avsnittet, blir da dette at buddhismen er både livsfornektende og livsbejaende (Ibid:142, parentes i original).

I det siterte avsnittet betegnes passivitet som livsfornektelse. ”Den buddhistiske dekalog” fremstilles gjennom negasjonen ”uten at en positiv, aktiv innstilling [...] betones i andre sammenhenger” som et eksempel på passivitet. Det er interessant at buddhismens leveregler både i *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970) og *Religionshistorie for gymnaset* (1948) brukes for å underbygge påstanden om buddhismens passivitet, tatt i betraktning at flere av de kristne budene er formulert som negasjoner (du skal ikke). Negasjonen ”uten at en positiv, aktiv innstilling til livet og oppgavene i denne verden betones i andre sammenhenger” kan imidlertid fungere som en indirekte påstand om at det er dette som skjer i kristendommen. Om dette er intensjonen er vanskelig å avgjøre ut fra den øvrige teksten i buddhismekapitlet i *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970), men negasjonen fungerer i sin kontekst som en ekstra understreking av passiviteten som tillegges buddhisme. Særlig interessant er hvordan beskrivelsen av buddhismen som ”livsfornektende eller livsbejaende” legges til grunn for bedømming: ”vi bedømmer deres etiske holdning til livet og samfunnsoppgavene.” Denne læreboken kommer innunder samme undervisningsplan som boken fra 1948, og sitatet kan leses i sammenheng med planens formulering om at ”vurderinger av de religiøse fenomener må være preget av et kristent syn” (se over). ”Vi” viser dermed i denne sammenheng kanskje til kristne nordmenn? I sitatet ser vi i tillegg hvordan bodhisattvaer gjennom bruken av den positive vendingen ”praktisere sin medmenneskelighet i et aktivt liv til hjelp for andre” blir satt i opposisjon til arhater, og dermed mahayana i opposisjon til theravada.

Sitatet over viser også hvordan passivitet først og fremst knyttes til munk og nonne, noe som synes å stå i motsetning til beskrivelser av klosterinstitusjonens sosiale aktivitet andre steder i kapitlet. Her kommer et polyfont aspekt ved denne boken tydelig til uttrykk, der forskjellige, og kanskje motstridende, beskrivelser av samme emner inkorporeres:

I klosteret underviser de i buddhismens lære, men også i alminnelige skolefag, de utfører forskjellig slags barmhjertighetsarbeid [...] Men framfor alt gjelder det for dem å arbeide på sin egen frelse ved å fordype seg i de buddhistiske sannheter og meditere. Vi må heller ikke glemme at munkene og nonnene svært ofte har vært sterkt politisk engasjert og har gjort sin innflytelse gjeldende både i innenriks- og utenrikspolitiske spørsmål. Det har vi sett mange eksempler på i våre dager, og buddhistmunker har brent seg selv til døde som protest mot politiske overgrep (Ibid:135).

I dette sitatet knyttes aktivitet og politisk engasjement til munk og nonne, men i forrige sitat knyttes aktivitet først og fremst til lekfolk – særlig gjelder det den ”vanlige mahayanist”.

Hvis vi går tilbake til forrige sitat, ser vi hvordan henvisningen til både Buddhas lære og Buddhas praksis gjør at både det passive og det aktive fremstilles som samtidige aspekter ved buddhismen, med tradisjon tilbake til Buddhas dager. Men aktiviteten beskrives også som resultat av påvirkning utenfra. I lesestykket ”Buddhismen tilpasser seg” knyttes buddhistisk sosial aktivitet til påvirkning fra kristendom:

Det er interessant å legge merke til hvordan buddhismen søker å tilpasse seg den nye tid og blir en livsbejaende religion. Tilpasningen får også det merkelige utslag at buddhistene etterligner og tar opp kristne former og kristen praksis.

Buddhistene har talt mye om barmhjertighet, men det var mer som en mild innstilling overfor alt som lever. [...] Det var ingen aktiv barmhjertighet. Og det er klart at når man har det syn at hvert menneske som er i nød, lider for synder som er begått i et tidligere liv, da ligger det nær å si at det nytter ikke å hjelpe. Og når det er om å gjøre å bli løst fra alt som binder til livet, da blir det ikke lett å gå inn for aktiv, tjenende kjærlighet. [...]

På tross av dette livssyn foregår forandringen i dag. Etter kristent mønster setter buddhister i gang barnehjem, gamlehjem, ungdomsklubber, kvinneforeninger, skoler som underviser barn og ungdom i buddhismen, etc (Ibid:149).¹²

Kristen aktivitet som inspirasjon for sosial aktivitet innenfor buddhismen nevnes også i beskrivelsen av Det rene land i kapitlet om religioner i Japan. I *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970) fremstilles altså sosial aktivitet både som alltid eksisterende side om side med passivitet og som resultatet av en kronologisk utvikling, der kristen aktivitet fremstilles som

et ideal. Buddhisme forbindes med pessimisme også i *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970): ”Den første [av de fire sannheter] handler om lidelsen, og Buddha gir oss et pessimistisk bilde av livet. Det er lidelse og atter lidelse, den følger mennesket og tynger det fra begynnelse til slutt” (Ibid:126f). Her knyttes pessimismen dog til Buddhas beskrivelse av livet og doktrinen om lidelsen, og ikke til *buddhisten*, slik som i *Religionshistorie for gymnaset*.

Religionskunnskap og religionshistorie fra 1970 forholder seg, som nevnt, til samme undervisningsplan som *Religionshistorie for gymnaset* fra 1948, men til en ny skolelov. Skolelovsendring på 1960-tallet (for gymnaset i 1964, for grunnskolen i 1969) kom blant annet på grunn av Norges ratifisering av Menneskerettighetserklæringen i 1948, da religionsfrihet ble satt på dagsorden (Stensvold 2005:394f). I *Lov om realskole og gymnas av 1964* endres og utvides formålsparagrafen for skoleverket. Her heter det blant annet at ”Realskole og gymnas [...] skal medvirke til elevenes kristelige, etiske, sosiale, estetiske og fysiske oppseding, gi elevene kunnskaper og utvikle deres arbeidsevne og ferdigheter” (sitert i Skrunes 2001:29). Skolens oppdragerrolle er også fremtredende her. Der hele formålsparagrafen av 1935 forholdt seg til den kristelige oppdragelse, blir det kristelige én del av flere delmål i 1964. Målsetningen for selve faget *Kristendomskunnskap* ble likevel beholdt slik som den hadde vært i loven av 1935 (Myhre 1983:114, Skrunes 2001:30), slik at selv om skolens kristne oppdragerrolle i formålsparagrafen ble noe nedtonet, skulle faget *Kristendomskunnskap* likevel ”styrke deres [elevenes] religiøse og moralske liv”.

Religionskunnskap og religionshistorie (1970) er i sin helhet markant forskjellig fra *Religionshistorie for gymnaset* (1948) i henhold til antall religioner som behandles, og i henhold til fokuset på kun levende i stedet for historiske/døde religioner.¹³ At representasjonen av buddhisme, i henhold til den negative fremstillingen, i stor grad er lik i de to bøkene kan skyldes at forutsetningene for faget i lov og undervisningsplan ikke endres, men også at forståelsen av bokens ”vi” er noenlunde det samme i 1970 som i 1948. Når vi i boken fra 1970 finner motstridende elementer i representasjonen av buddhisme – noen steder fremstilles munk og nonner som passive, andre steder aktive – tyder dette på tilstedeværelse av det Fairclough (1992: 93ff) kaller ”hegemonic struggle” i diskursen. En slik ”struggle” finnes ikke i læreboken fra 1948, så vi ser her en begynnende vending i diskursen: ”Change leaves traces in texts in the form of the co-

occurrence of contradictory or inconsistent elements [...]” (Ibid.: 97). Buddhismen fungerer likevel i boken fra 1970 som *den radikale andre*.

RELIGIONSBOKA – PASSIVITET OGSÅ POSITIVT

Kapitlet ”Buddhismen” i *Religionsboka* (1997) på 27 sider. I denne boken er dimensjonen aktiv/passiv mindre fremtredende i beskrivelsen av buddhisme. Når det fortelles om den buddhistiske etikk, ligger fokuset på nestekjærlighet og medlidenhet: ”Medlidenhet eller medfølelse og kjærlighet er sentralt i buddhismens etikk. Nestekjærlighet har ikke bare konsekvenser for andre, men bidrar til å foredle ens egen karakter” (Gaarder et al. 1997:73). I beskrivelsen av læren om lidelsen brukes også positive vendinger i fremstillingen:

Det er viktig å presisere at å slokke begjæret ikke betyr å vende seg bort fra verden. Det er det rastløse begjæret etter nytelser som skal slokkes, sansenes usikre og forgjengelige nytelser. I stedet skal begjæret vendes mot det gode, mot gode handlinger og meditasjon (Ibid:63).

Buddhismen fremstilles her meget positivt, og minner om måten *Religionshistorie for gymnaset* (1948) beskriver aktivitet innenfor kristendommen. En forskjell mellom et passivt ideal og en aktiv praksis beskrives også i *Religionsboka* (1997), men kun som resultat av en kronologisk utvikling. Dette skjer i avsnittet ”Fra Buddhas død til buddhisme i Vesten”, som gir en kort gjennomgang av buddhismens historiske utvikling. Her opplyses det om at buddhismen i ”nyere tid, og særlig etter siste verdenskrig, har [...] gjennomgått en fornyelse, spesielt blant de mer filosofisk skolerte buddhistene” (Ibid:65). ”Fornyselsen” beskrives blant annet på følgende måte:

Det har også vært gjennombrudd for etiske problemstillinger. Det opprinnelige buddhistiske idealet er å arbeide på sin frelse gjennom meditasjon, men det er også sterke innslag av selvoppofrelse og nestekjærlighet i buddhismen. Det har ført til et aktivt engasjement i sosiale og politiske spørsmål i dagens samfunn (Ibid:66).

Den sosialt aktive buddhismen fremstilles her som en ung del av buddhismens historie, som et resultat av et ”gjennombrudd”. Bruken av ordet ”gjennombrudd” skaper inntrykk av at selvoppofrelsen og nestekjærligheten som identifiseres i buddhismen først har blitt omgjort til praksis i

”nyere tid”. Det kan synes som om det er den eldre buddhismen som i *Religionsboka* (1997) eksemplifiserer det ønskede ideal (som leseren skal ta til seg), mens den yngre buddhismen eksemplifiserer det ønskede ”aktive engasjement” (som leseren oppfordres til).¹⁴

Imidlertid eksemplifiseres den politiske aktiviteten i buddhismen på samme måte i *Religionsboka* (1997) som i *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970), med henvisning til at ”Under Vietnamkrigen satte flere buddhismunker fyr på seg selv for å vekke verdensopinionen” (Ibid:74). Selv om aktivitet anses som noe positivt i bøkene fra 1970 og 1997, trekkes likevel den buddhistiske aktiviteten over i det ekstreme slik at en fremmedgjøring av buddhismen som ”den andre” opprettholdes.

I *Religionsboka* (1997) finnes det i beskrivelsen av de buddhistiske leveregler også en parallell til fremstillingen av passivitet i de eldre bøkene. Som vist over underbygges buddhismens passivitet i *Religionshistorie for gymnaset* (1948) med henvisning til at levereglene er formulert gjennom hva man *ikke* skal gjøre. I *Religionsboka* (1997) kommenteres dette på følgende måte: ”De fem reglene er uttrykt negativt, men når en følger dem, kommer også de positive sidene fram” (Ibid:75). I dette sitatet kan det se ut som om teksten i *Religionsboka* (1997) er i dialog med andre tekster der buddhismens leveregler fremstilles som negative. De fem levereglene beskrives ellers ikke i *Religionsboka* (1997) på en slik måte at det gir grunn for å konkludere med at reglene er negative. Det er mulig ”uttrykt negativt” betyr at reglene er formulert som negasjoner, men i samme setning brukes formuleringen ”også de positive sidene”, som etablerer en opposisjon til negative sider. Her er det imidlertid ikke noe som knytter dette negative til passivitet, men det er trolig at denne setningen er i en dialog med tekster der dette gjøres.¹⁵ *Religionshistorie for gymnaset* (1948) og *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970) kan tjene som eksempler på slike tekster. I *Religionsboka* (1997) knyttes buddhisme til pessimisme i en diskusjonsoppgave i slutten av kapitlet, hvor elevene selv bes diskutere buddhismens ”syn på verden”: ”Noen hevder at buddhismen har et pessimistisk syn på verden, mens andre vil si at buddhismens syn er verken pessimistisk eller optimistisk, men realistisk. Hva er ditt inntrykk?” (Ibid:88). Her problematiseres pessimismen. Buddhisme fremstilles ikke i kapitlets brødtekst som pessimistisk, men knyttes her til pessimisme gjennom dialog med andre tekster. Også her kommer det dialogiske aspektet ved denne boken til uttrykk.¹⁶

Religionsboka (1997) forholder seg til skolelov fra 1974 og læreplan fra 1996. *Lov om videregående opplæring av 1974*¹⁷ formulerer formålet for skolen enda mer detaljert enn de foregående lovene:

Den videregående opplæringen tar sikte på å utvikle dyktighet, forståelse og ansvar i forhold til fag, yrke og samfunn, legge et grunnlag for videre utdanning og hjelpe elevene i deres personlige utvikling. Den videregående opplæringen skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståelse av de kristne og humanistiske grunnverdier, vår nasjonale kulturarv, de demokratiske ideer og vitenskapelige tenkemåte og arbeidsmåte. Den videregående opplæringen skal fremme menneskelig likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar (sitert i NOU 2007:6:86).

Her ser vi at grunnlaget for forståelsen av hva som utgjør ”vi” er et helt annet enn i de foregående lovene. Den videregående skolens kristne oppdragerrolle er fjernet, og erstattet av ordene ”utvikle” og ”hjelpe”. Av det eleven skal ha kjennskap til og forståelse for, henvises det fremdeles til kristendom først, gjennom formuleringen ”kristne og humanistiske verdier”. Sammen med ”demokratiske ideer” og ”vitenskapelige tenkemåte” konkretiseres disse verdiene som ”likeverd og likestilling, åndsfrihet og toleranse, økologisk forståelse og internasjonalt medansvar”. Det er disse verdiene som fremheves som betegnende for ”vi” i *Religionsboka* (1997). Selv om formålsparagrafen fremhever disse verdiene som ”kristne og humanistiske” er kristendom stort sett borte fra forståelsen av ”vi” i *Religionsboka* (1997). Der forstås de nevnte verdiene som sekulære, og i forlengelsen av det forstås også bokens ”vi” som sekulært.

Med læreplanen fra 1996 skiftet faget, som fra 1974 hadde hett *Religion*, navn til *Religion og etikk*. I læreplanen fra 1996 legges føringer på *hvilke* religioner som skal gjennomgås, og til dels også på *hva* som skal gjennomgås om de spesifikke religionene. Læreplanen har seks hovedmål, hvorav mål 2, ”Levende ikke-kristne religioner”, er at ”Elevene skal ha kunnskaper om tre verdensreligioner og en fjerde religion eller en religiøs retning”. Som vi tidligere var inne på, var det i undervisningsplanen for bøkene fra 1948 og 1970 en føring på at kristendom skulle ha en betydelig forrang også i beskrivelsen av andre religioner, altså at beskrivelsen av andre religioner skulle fremme kristendom. En slik føring finner vi ikke igjen i læreplanen som er grunnlaget for *Religionsboka* (1997). Her legges det vekt på at undervisningen skal fremme toleranse og respekt: ”Det er i

fagets ånd at et møte mellom livssyn og religioner bør fremme toleranse, motvirke fordommer og skape respekt for andres oppfatninger, men også gi trygghet til å hevde egne meninger” (*Læreplan for videregående opplæring* 1996:2). Toleranse og respekt blir verdier som i *Religionsboka* (1997) inkluderes i en sekulær forståelse av ”vi”.¹⁸

Det dialogiske aspektet ved *Religionsbokas* (1997) fremstilling av buddhisme vitner om fortsatt ”hegemonic struggle” i diskursen, men nå begynner den nye vinklingen i diskursen å naturaliseres. Gjennom vendingen til et positivt fokus etableres buddhismen som *den signifikante andre*. I *Religionsboka* (1997) er vi-gruppens verdier satt i en sekulær ramme. Dette kan tyde på at vendingen fra det kristne til det sekulære i verdidiskursen har foregått parallelt med den diskursive vendingen i representasjonen av buddhisme.¹⁹

MENING OG MANGFOLD – BUDDHISMEN LIK ”VÅRT SAMFUNN”

Også denne læreboken presenterer buddhismen i eget kapittel, som strekker seg over 11 sider. I likhet med *Religionsboka* (1997) fremstiller *Mening og mangfold* (2006) Buddhas lære i positive vendinger. Dette skjer blant annet i forbindelse med behandlingen av den åttedelte veien:

Rett vilje begynner med at buddhisten må gi opp egoisme og selviskhet. Det selviske mennesket begjærer makt og eiendeler og kommer derfor i konkurranse med andre mennesker. Den rette viljen innebærer å sette hensynet til seg selv til side og fremst ta hensyn til andre og til miljøet (Heiene et al. 2006:53).

En positiv fremstilling gjøres i sitatet gjennom en negasjon av de ordene som i denne sammenhengen er negativt ladet: ”egoisme”, ”selviskhet”, ”begjærer” og ”konkurranse”. Verdier som fremkommer ved denne negasjonen, er verdier som bokens lesere antagelig vil kjenne seg igjen i og forstå som norske.

I *Mening og mangfold* (2006) behandles buddhismens samfunnsmessige aktivitet i forbindelse med ”Sosiale og politiske forhold” under overskriften *Buddhisme i moderne tid*. Fremstillingen skiller seg fra de tre øvrige bøkene i materialet på den måten at passiv/aktiv kun knyttes indirekte til Buddhas lære, ved henvisning til den åttedelte veien: ”Buddhister i dag kan se på grådighet og hat som krefter som er samfunns-

ødeleggende. Dersom flere ville søke ro og innsikt (se om den åttedelte veien [...]), ville samfunnet blitt sunnere” (Ibid:60, parentes i original). Det som her beskrives med det positive ladete ordet ”ro”, er det som i de to eldste bøkene, knyttes til passivitet som noe negativt. Bruken av ”i dag” gjør at denne fremstillingen minner om fremstillingen i *Religionsboka* (1997) som fokuserer på en historisk utvikling av buddhismens etikk. Buddhismen fremstilles videre som en religion som gir en innsikt i samfunnsproblemer, selv om den ikke tilbyr ”konkrete politiske løsninger”:

mange buddhister [har] et tydelig politisk budskap. Den thailandske buddhistmunken Prayudh Payutto talte til det religiøse verdensparlamentet i Chicago i 1993. [...]

Payutto hevdet et tydelig politisk budskap. Han stilte en diagnose på en rekke store samfunnsproblemer. Men han foreskrev ikke konkrete politiske løsninger. Både problemer og løsninger lå for Payutto på holdningsplanet (Ibid).

Det er kun gjennom Payutto den politiske aktiviteten blir eksemplifisert i boken fra 2006, men det fremheves at ”mange buddhister [har] et tydelig politisk budskap” (Ibid). Hovedpunktene i Payuttos tale brukes for å eksemplifisere buddhisters politiske budskap:

Grådigheten og hatet [i verden] sprang, ifølge Payutto, ut av gale forutsetninger, og de tre viktigste av disse gale oppfatningene, var

- 1 oppfatningen at mennesket er atskilt fra naturen [...]
- 2 [...] oppfatningen [som] fokuserer på forskjellene mellom mennesker framfor på det de har felles, og
- 3 oppfatningen at lykke bare kan finnes gjennom en overflod av materielle eiendeler.

Payutto mente at disse gale oppfatningene vil føre til at befolkningseksplosjonen og miljøødeleggelsen kommer til å få kritiske dimensjoner. Han pekte på at feil livsstil har ført til stoffmisbruk, vold, selvmord og aids. Payutto mente at de gale oppfatningene må korrigeres for å få bukt med problemene (Ibid).

Fremstillingen av buddhistisk politisk engasjement i *Mening og mangfold* (2006) fokuserer på holdninger og verdier som nordmenn kan identifisere

seg med. Sett i lys av buddhismekapitlets innledningsavsnitt understrekes denne identifikasjonen:

Hvorfor er jeg så utilfreds med livet selv om jeg har alt? Spørsmålet kunne vært stilt av mange som lever i vårt samfunn. Men det var en ung mann for 2500 år siden som begynte å stille slike spørsmål etter at han hadde sett at livet kunne romme både lykke og lidelse, til tross for at han selv hadde vokst opp i overflod (Ibid:49).

Den litterære formen som er brukt her, bidrar trolig til å vekke en identifikasjon hos leseren. Fordi åpningsspørsmålet leses i første person entall, blir leseren tekstens jeg – leseren identifiseres altså med ”den unge mannen”.

Det som skiller *Mening og mangfold* (2006) fra *Religionsboka* (1997) og *Religionskunnskap og religionshistorie* (1970) når det gjelder politisk buddhisme, er at denne blir fremstilt mer diplomatisk gjennom Payuttos *verbale ytringer* som vi kan kjenne oss igjen i. I de to foregående bøkene blir politisk buddhisme eksemplifisert gjennom en meget ekstrem *handling* – buddhistmunker som brenner seg selv til døde. *Mening og mangfold* (2006) har slik sett en mindre sensasjonell fremstilling av politisk buddhisme. Med poengteringen av at buddhismen ikke byr på ”konkrete politiske løsninger” ser det også ut til at dagens buddhisme i *Mening og mangfold* kun eksemplifiserer *en holdning* som skal fungere som ideal for leseren, samtidig som buddhismen ikke tilkjennes aktiv handling.

Den utgaven av *Mening og mangfold* (2006) jeg har analysert i denne artikkelen, er utgitt etter innføring av ny skolelov, samtidig som den forholder seg til samme læreplan som *Religionsboka* (1997). Skoleloven fra 1998 har omtrent likelydende formålsparagraf som loven fra 1974, og grunnlaget for forståelsen av ”vi” i *Mening og mangfold* (2006) er dermed likevel det samme som i *Religionsboka* (1997). I *Mening og mangfold* (2006) knyttes imidlertid ”vi” enda sterkere til verdiene i lov og læreplan gjennom at *buddhismen* knyttes sterkere til disse, for eksempel i forbindelse med det som kan kalles Payutto’s ”internasjonale medansvar”. Buddhismen innlemmes imidlertid ikke i ”vi”-gruppen, gjennom beskrivelsen av dens noe manglende aktivitet – den byr ikke på ”konkrete politiske løsninger”. Buddhismen og buddhisten er fortsatt ”den andre”, men vendingen i diskursen som gjør buddhismen til *den signifikante andre* er ytterligere naturalisert i læreboken fra 2006.

BEVEGELSEN I MATERIALET: BUDDHISME OG "VI"

Buddhismen som *den radikale andre* blir i *Religionshistorie for gymnaset* fra 1948 etablert gjennom opposisjonen passiv–aktiv, hvorav førstnevnte sees som et gjennomgående negativt aspekt ved buddhismen. Dette blir kontrastert med en positiv aktivitet i kristendommen. I *Religionskunnskap og religionshistorie* fra 1970 beskrives også noe aktivitet innad i buddhismen i positive vendinger, gjerne med referanse til påvirkning fra kristendommen. Buddhisme blir likevel satt som et passivt motstykke til en aktiv kristendom. Med *Religionsboka* fra 1998 ser vi en klar forandring i forutsetningene for sammenligning. Det som i de foregående bøkene er beskrevet som negativ passivitet, blir her beskrevet som positive aspekter ved religionen som stemmer overens med vårt eget verdssystem – som ikke lenger først og fremst er kristendom. *Mening og mangfold* (2006) er den boken som går lengst i å etablere en fortelling om buddhismen som en religion *vi* kan kjenne oss igjen i. Dette skjer særlig ved at den åttedelte veien knyttes til interesse for miljøspørsmålet, ved at Buddhas følelse av utilfredshet knyttes til "vårt samfunn", og gjennom beskrivelsen av Payuttos politiske budskap. Det er gjerne i henhold til etikk og moral at aksene aktiv/passiv og positiv/negativ krysser hverandre, og dermed fungerer beskrivelser som kombinerer disse aksene som en formidling av verdier det er ønskelig at leseren skal internalisere.

I lærebøkene dannes et "vi", og det legges til grunn en forutsetning om at leseren vil oppfatte seg selv som del av gruppen "vi". De fire lærebøkene i materialet er alle basert på hver sin skolelov, mens to og to kommer under like læreplaner. Skolelover og læreplaner danner et grunnlag for hvordan læreboktekstene "vi" skal forstås. De to eldste bøkene er skrevet på grunnlag av skolelover og læreplan der "vi" defineres som kristent. De to yngste bøkene danner et "vi" som ikke først og fremst er kristent, men som har en selvforståelse som inkluderer blant annet likestilling, menneskerettigheter og økologisk ansvar som sekulære verdier. Dette er verdier som også i skoleloven og læreplanen som disse bøkene er skrevet på grunnlag av, danner basis for forståelsen av "vi". Både endringene og kontinuiteten i representasjonene må sees i sammenheng med endringer i vårt selvilde i perioden som her er undersøkt. I beskrivelsen av religionene i alle bøkene skjer formidlingen med henvisning til gjeldende norske normsystem. Lærebøkene fungerer dermed som kildemateriale til dette normsystemet, og endringer som skjer i dette.

Verken den radikale eller den signifikante andre behandles som en del av vi-gruppen. Selv om *den signifikante andre* er lik oss, er den ikke en del av "vi". Fremstillingen av "den andre" som radikal eller signifikant forholder seg til spørsmålet om hvilke verdier som formidles gjennom representasjonene av buddhisme. "Våre" verdier formidles gjennom beskrivelse av både "den andres" likhet og ulikhet med oss, og begge deler kan vektlegges i fremstillingen av samme tema. I representasjonen av buddhisme i *Religionshistorie for gymnaset* beskrives denne som *den radikale andre*, som kristendommens og "vi"-gruppens diametrale motsetning. I løpet av de tre yngre bøkene forandres perspektivet gradvis slik at buddhismen blir *den signifikante andre* – den andre som bekrefter oss gjennom likhet.

Fremstillingen av buddhismen og buddhisten bidrar på denne måten til å formidle ønskelige verdier. Dette gjøres enten ved fokus på det som er ønskelige verdier, som leseren (eleven) skal tilegne seg, eller ved fokus på ikke-ønskelige verdier, som leseren skal ta avstand fra.²⁰ Selv om verdiformidlingen skjer uavhengig av om fokuset er på ønskelige eller ikke-ønskelige verdier, avgjør valget av fokus *representasjonen*. Implikasjonen er at ved fokus på ønskelige verdier dannes et positivt bilde av buddhismen og buddhisten, og ved fokus på ikke-ønskelige verdier dannes et negativt bilde. Det har blitt hevdet at det som anses som det mest annerledes ved "den andre", ofte blir antatt å være det mest typiske ved "den andre" (Searle-Chatterjee og Sharma 1994:5f). I lærebøkene ser det imidlertid ut til at fokuset på det som er mest annerledes, skjer i de tilfellene der "den andre" brukes for å formidle verdier gjennom opposisjoner. Når verdier formidles gjennom positivt fokus på "den andre", gjøres det som er *minst* annerledes til det mest typiske ved "den andre". Når det gjelder de undersøkte lærebøker kan vi derfor gjenkjenne David Richards (1994:289, sitert i McLeod 2000:41) observasjon av representasjoner: "The representation of other cultures invariably entails the representation of self-portraits, in that those people who are observed are overshadowed or eclipsed by the observer."

AVSLUTTENDE KOMMENTAR: VENDING I DISKURSEN

Den omfattende endringen i fokus og representasjon, fra et negativt bilde av buddhismen og buddhisten som *den radikale andre* til et positivt bilde

som *den signifikante andre*, synes å implisere et brudd i det vi kan kalle den norske buddhismediskursen. Både det negative og det positive bildet vi finner i lærebøkernes representasjoner har, som flere av forskerne nevnt over har vist, eksistert side om side i europeisk buddhismediskurs siden kolonitiden. Overgangen til bruken av buddhismen/buddhisten som *den signifikante andre*, og dermed en positivt vinklet representasjon, er derfor kanskje riktigere å kalle et skifte av fokus innenfor samme diskurs, enn et brudd. Jeg har ikke undersøkt *hvorfor* denne vendingen finner sted, men det er trolig at det er et resultat av flere samfunnsstrømninger.

NOTER

1. Denne artikkelen baserer seg på mitt masterprosjekt i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen, ferdigstilt høsten 2008. Liv Ingeborg Lied og Karina Hestad Skeie var veiledere for prosjektet. Fokus for masteroppgaven var representasjoner av hinduisme og buddhisme i norske lærebøker for gymnasen/den videregående skole, og endringer og kontinuitet i disse i etterkrigstiden. Blant hovedfunnene i denne undersøkelsen var endringen i representasjonsperspektivet på buddhisme, som tidlig i perioden fremstilles og brukes som *den radikale andre*, og i slutten av perioden som *den signifikante andre*. Den foreliggende artikkelen overlapper til dels med masteroppgaven. Tusen takk til Liv Ingeborg Lied for god hjelp i utarbeidelsen av denne artikkelen.
2. Jeg vil gjøre oppmerksom på at en analyse av lærebøker ikke er det samme som en analyse av hva elever faktisk lærer om religion og religioner. Lærebøker er kun ett av mange ”verktøy” som brukes i skolen. Lærerens behandling av stoffet, elevenes personlige mottagelse av det, samt årsaker som er utenforliggende skolen, gjør nødvendigvis at kunnskapen som formidles i bøkene ikke er den samme som den kunnskapen elevene opparbeider seg.
3. Problematisering av kolonialismens diskurs forbindes gjerne med litteraturprofessoren Edward W. Said, som i 1978 utgav boken *Orientalism: Western Conceptions of the Orient*. Said definerer og kritiserer i denne boken tre ulike, men beslektede, sammenhenger der orientalisme blir utviklet og formidlet. For det første betegner orientalisme det akademiske fagfelt som beskriver og forsker på Orienten. For det andre betegner orientalisme en kategorisering av det østlige og vestlige som binære opposisjoner. Den tredje betydningen av begrepet er en historisk betydning som Said mener har utgangspunkt i det attende århundre: ”orientalisme [kan] diskuteres og analyseres som den felles faglige institusjon som tar for seg Orienten – ved å uttale seg om den, autorisere synspunkter på den, beskrive den, undervise den, kolonisere den, herske over den; kort sagt, orientalisme som en vestlig måte å dominere, restrukturere og få makt over Orienten.” (Said 2001:5)
4. Som eksempel kan nevnes antologien *Religion – et vestlig fenomen? Om bruk og betydning av religionsbegrepet* (Hjelde og Krogseth 2007). Andre eksempler er prosjekter som i den senere tid har fokusert på norsk misjons påvirkning fra og innvirkning på ”de andre”. Her kan nevnes Marianne Gullestads *Misjonsbilder: Bidrag til norsk selvforståelse* (2007), og utstillingsprosjektet *Til jordens ender*, et samarbeidsprosjekt mellom Bergen Museum og Bymuseet i Bergen i 2008 (se Nielssen:2008).

5. *Religionshistorie for gymnaset* ble godkjent av Kirke- og Undervisningsdepartementet 19.12.1947, *Religionskunnskap og religionshistorie* ble godkjent av Kirke- og undervisningsdepartementet august 1970, og *Religionsboka* ble godkjent til bruk i den videregående skole av Nasjonalt læremiddelsenter mai 1997. Da kravet om godkjenning av lærebøker i den videregående skole ble opphevet med virkning fra 01.08.2000, inneholder ikke *Mening og mangfold* noen referanse til godkjenning fra en statlig instans. Opphevelsen av godkjenning gjelder for både grunnskolen og den videregående skole. Se Stortingsmelding nr. 32 *Evaluering av faget Kristendomskunnskap med religions og livssynsorientering* (2000-2001), s. 78.
6. *Religionshistorie for gymnaset* fra 1948 er hentet fra fasen som ifølge Telhaug og Mediås (2003:434-437) var kjennetegnet ved at "Etterkrigstidas frykt for subjektivismen og ærbødigheten for fakta og objektivitet var med på å berede grunnen for en mer vitenskapelig basert statlig styring av skolen." *Religionskunnskap og religionshistorie* fra 1970 er fra fasen da det pedagogisk-teoretiske kunnskapsregimet fikk "sitt absolutte gjennombrudd i årene frem mot 1970-tallet". *Religionsboka* fra 1997 er fra "1980- og 1990-årenes nyliberalisme og individualisme", og med *Mening og mangfold* fra 2006 trekkes analysen nærmere i dag.
7. Definisjonen av diskurs hentet fra Stuart Hall (1997:44), er Halls beskrivelse av Foucaults tilnærming til diskurs.
8. Fairclough bruker begrepene *equivalence* og *difference*. Disse kunne her eventuelt blitt oversatt kun som *likhet* og *ulikhet*, men når jeg velger å bruke begrepene relasjon og opposisjon, er det fordi disse presiserer hvordan likheten og ulikheten fremkommer.
9. Fairclough (1997:121) påpeker at tekstlig bruk av begrepene beskrevet over, kan være bevisst manipulative. Jeg vil imidlertid understreke at det som skjer i lærebøker, ikke trenger å anses som manipulasjon av leseren. I lærebøker forekommer en vekselvirkning der antagelser og forutsetninger hos forfatter blir overført til leseren som først da overtar samme antagelser og forutsetninger. Slik videreføres diskursen, uten bevisst manipulasjon.
10. Forfatteren oppgir her referansen "Fritt etter Stanley Jones".
11. Det vises her tilbake til beskrivelsen av muslimenes skjebnetro/fatalisme.
12. Forfatteren oppgir her referansen "Etter N.N. Thelle i Morgenbladet 1958".
13. Dette kan henge sammen med læreplanen for faget som ble innført i 1976, der de religionene som *Religionskunnskap og religionshistorie* omfatter, nevnes som forslag til hvilke religioner en lærebok kan behandle. I sammenligning med læreplanen fra 1976 er det tydelig at *Religionskunnskap og religionshistorie* dekker flere av målene i denne læreplanen, selv om boken er gitt ut seks år før. Dette vil jeg imidlertid ikke komme nærmere inn på i denne artikkelen.
14. En slik forståelse av buddhismen stemmer overens med selvforståelsen til New Buddhism-bevegelsen (Lopez 2002:xxvii), så det er mulig beskrivelsen i *Religionsboka* refererer til denne bevegelsen. New Buddhism er ikke eksplisitt nevnt i *Religionsboka*, men det er rimelig å anta at uttrykket "de mer filosofisk skolerte buddhistene" viser til dette.
15. Med dialog menes her horisontal intertekstualitet, slik dette beskrives hos Fairclough (1992: 103) med henvisning til Bakhtin (1986) og Kristeva (1986).
16. Buddhismen knyttes samtidig til realisme. Ved at realisme settes som alternativ til pessimisme kan det se ut som om realisme i denne sammenhengen, er den beskrivelsen av buddhisme som er mest positivt ladet. Optimisme nevnes som kontrast til pessimisme, men fremstilles likevel ikke som et alternativ for hvordan buddhismens verdenssyn er.

17. Etter *Lov om videregående skole av 21. juni 1974* fikk gymnas, handelsskole og yrkeskole samlebetegnelsen *videregående opplæring* (NOU 1995:9:17).
18. Toleranse og respekt kan sammenlignes med det som i læreplanene etter loven av 1935 betegnes som "sympatisk forståelse". Sympatisk forståelse er likevel sekundært i forhold til den kristne oppdragelse i disse læreplanene.
19. Funnene i analysen av *Religionsboka* kan tyde på at det har vært en raskere vending i verdidiskursen enn i buddhismediskursen. En "hegemonic struggle" kan imidlertid gjenkjennes i formålsparagrafen i skoleloven der verdiene knyttes til både det religiøse og det ikke-religiøse. Formålsparagrafen i 1974 gjentas i skoleloven fra 1998, så den tidsmessige avstanden mellom *Religionsboka* og skoleloven den er basert på kan ikke forklare forskjellen.
20. Selv om det er elevene som først og fremst utgjør lesergruppen, vil lærebøkene sannsynligvis også påvirke lærere, foreldre og andre lesere.

LITTERATUR

- Almond, Philip C. 1988. *The British Discovery of Buddhism*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Andreassen, Bengt-Ove 2008. "Et ordinært fag i særklasse": En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- Ashcroft, Bill, G. Griffiths & H. Tiffin 2007 [2000]. *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. Routledge, London.
- Bakhtin, Mikhail 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. University of Texas Press, Austin.
- Fairclough, Norman 1992. *Discourse and Social Change*. Polity Press, Cambridge.
- Fairclough, Norman 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge, London.
- Gullestad, Marianne 2007. *Misjonsbilder: bidrag til norsk selvforståelse*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hall, Stuart 1997. "The Work of Representation" I: Hall, Stuart (red.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage Publications in association with The Open University, London.
- Hjelde, Sigurd & Otto Krogseth (red.) 2007. *Religion – et vestlig fenomen? Om bruk og betydning av religionsbegrepet*. Gyldendal Akademisk, Oslo.
- King, Richard 1999. *Orientalism and Religion: Postcolonial Theory, India and 'The Mystic East'*. Routledge, London.
- Kristeva, Julia 1986. "Word, Dialogue and Novel". I: Moi, Torill (red.), *The Kristeva Reader*. Basil Blackwell, Oxford.

- Lopez, Donald S. 2002. "Introduction". I: Lopez, Donald S. (red.), *Modern Buddhism: Readings for the Unenlightened*. Penguin Books, London.
- Mazusawa, Tomoko 2005. *The Invention of World Religions: Or, How Universalism Was Preserved in the Language of Pluralism*. The University of Chicago Press, Chicago.
- McLeod, John 2000. *Beginning Postcolonialism*. Manchester University Press, Manchester.
- Myhre, Bjørn 1983. "Religionsfaget i den videregående skole: En vurdering av fagets nye stilling og muligheter". I: Asheim, Ivar, Åge Holter, Hans Kvalbein & Magne Sæbø (red.), *For kirke og skole*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Parker, Ian 1989. *The Crisis in Modern Social Psychology and How to End It*. Routledge, London.
- Richards, David 1994. *Masks of Difference: Cultural Representation in Literature, Anthropology and Art*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Said, Edward W. 2001. *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten*, De norske bokklubbene.
- Searle-Chatterjee, Mary & Ursula Sharma 1994. "Introduction". I: Searle-Chatterjee, Mary & Ursula Sharma (red.), *Contextualising Caste: Post-Dumontian Approaches*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Skrunes, Njål 2001. *Religionsfaget i videregående skole: Historie, plan-innhold og didaktikk*. NLA-Forlaget, Bergen.
- Snodgrass, Judith 2003. *Presenting Japanese Buddhism to the West: Orientalism, Occidentalism, and the Columbian Exposition*. University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- Stensvold, Anne 2005. "Statskirke uten stat – folkekirke uten folk". I: Amundsen, Arne Bugge (red.), *Norges religionshistorie*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Sugirtharajah, Sharada 2003. *Imagining Hinduism: A Postcolonial Perspective*. Routledge, London.
- Telhaug, Alfred Oftedal & Odd Asbjørn Mediås 2003. *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag, Oslo.
- Thobro, Suzanne Anett 2008. *Representasjoner av buddhisme og hinduisme: En diskursanalyse i postkolonialt perspektiv av lærebøker i religionsfaget for gymnaset/videregående skole*. Mastergradsoppgave i religionsvitenskap, Universitetet i Bergen.

van Leeuwen, Theo 2008. *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press, Oxford.

Kildeutvalg

Gaarder, Jostein, Henry Notaker & Victor Hellern 1997. *Religionsboka: Religion, livssyn, etikk*. Gyldendal, [Oslo].

Heiene, Gunnar, Bjørn Myhre, Jan Opsal, Harald Skottene & Arna Østnor 2006. *Mening og mangfold: Religion og etikk for den videregående skolen*. Aschehoug, Oslo.

Strøm, Håkon 1948. *Religionshistorie for gymnaset*. Cappelen, Oslo.

Strøm, Håkon 1970. *Religionskunnskap og religionshistorie*. Aschehoug, [Oslo].

Lover (kronologisk)

Lov om høiere almenskoler av 10. mai 1935.

Lov om realskole og gymnas av 12. juni 1964, nr 2.

Lov om trdomssamfunn og ymist anna av 13. juni 1969, nr 25.

Lov om videregående skole av 21. juni 1974, nr 55.

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) av 17. juli 1998, nr 61.

Læreplaner (kronologisk)

Undervisningsplaner for Den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935. 1950. Brøgger's boktrykkeries forlag, Oslo.

Læreplan for den videregående skole: Del 2 Felles allmenne fag. 1976. Gyldendal, Oslo.

Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del. 1994.

Læreplan for videregående opplæring. Religion og etikk. Felles allment fag. 1996.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen. 2006.

Religion og etikk – Fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram. 2006.

Offentlige utredninger og stortingsmeldinger (kronologisk)

NOU 1995:9. *Identitet og dialog: Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. NOU Norges offentlige utredninger. Statens forvaltningstjeneste, Oslo.

Stortingsmelding nr. 32 2000-2001. *Evaluering av faget Kristendoms-kunnskap med religions og livssynsorientering.*

NOU 2007:6. *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opp-læringen.* NOU Norges offentlige utredninger. Statens forvaltningstje-neste, Oslo.

ABSTRACT

The contribution "Endringer i representasjoner av buddhisme: Fra den radikale til den signifikante andre", by Suzanne Anett Thobro, discusses changes in the representation of Buddhism in four textbooks used in Religious and moral education ("Kristendoms-kunnskap" / "Religion" / "Religion og etikk") in Norwegian upper secondary classrooms in the post-war period. Whereas all four books choose the same topics when presenting the religious traditions of Buddhism, the perspective that guides these presentations have changed significantly. Inspired by the field of postcolonial studies, the present study discusses this change of perspective in light of the concepts "the radical other" and "the significant other". Questions being asked are: How is Buddhism represented in the four textbooks that constitute the empirical material of the study, and how does the change of perspective on Buddhism - from constituting "the radical other" to embodying "the significant other" – help create images of the Norwegian, secular-Christian "us"?

KEYWORDS

Norwegian textbooks, discourse, postcolonialism, Buddhism, the radical other, the significant other.