

Er Jesus hvit?

Fargeblindhet og antirasistisk religionsundervisning

Av Hannah Johnson Olkvam og Knut Aukland

Fargeblindhet brukes i dag som begrep for å peke på tendensen til utad å overse forskjeller i hudfarge selv om det spiller en avgjørende rolle i hvordan man blir oppfattet og behandlet i samfunnet. I denne artikkelen forsøker vi å bidra til en antirasistisk religionsundervisning ved å undersøke hvordan religionsdidaktikken kan utfordre fargeblindhet. I artikkelens første del benytter vi oss av litteratur knyttet til rase, rasisme og kritisk raseteori. Denne litteraturen kobler vi til religionsdidaktikken via representasjonstematikken. For å prøve ut tanken om at vi kan koble rasisme an til religionsundervisningen via spørsmålet representasjon, har vi gjort en mindre case-studie av framstillinger av Jesus i to lærebøker for KRLE. Artikkelens bidrag er å demonstrere hvordan representasjon er en inngang til å fremme antirasistisk religionsundervisning ved at man analyserer bilder i lærebøker.

Nøkkelord: Hudfarge, fargeblindhet, antirasistisk pedagogikk, representasjon, religionsdidaktikk

HANNAH JOHNSON OLKVAM, 1996, masterstudent i RLE,

OsloMet – storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 OSLO. hj.olkvam@hotmail.com

KNUT AUKLAND, 1984, førsteamanuensis i religionsdidaktikk,

OsloMet – storbyuniversitetet, Postboks 4, St. Olavs plass, 0130 OSLO. knutau@oslomet.no

INNLEDNING

I en artikkel publisert i Prismet fra 2009 diskuterer Fr derique Brossard Børhaug antirasistisk pedagogikk i norsk og fransk skolesammenheng, inkludert i sammenheng med religionsundervisningen (Børhaug, 2009, s. 243). Elleve år senere spør Lars Laird Iversen hvordan antirasistisk religionsundervisning ser ut (Iversen, 2020, s. 9). De to tekstene er slående forskjellige i måten de snakker om hudfarge på. Hos Børhaug er dette knapt nevnt, mens det hos Iversen er et hovedanliggende. I denne artikkelen ønsker vi å gå videre i å bidra til utviklingen av en antirasistisk religionsdidaktikk.

I KRLE blir elevene introdusert for ulike religioner, og dermed også ulike kulturer og mennesker fra hele verden. Dette gir faget og lærerne en unik mulighet til å la

elevene reflektere over likheter og forskjeller i møte med andre mennesker. Skolen og læreplanen i faget skal fremme mangfold. Samtidig er det en form for mangfold det er snakket lite om i religionsdidaktikken: hudfarge. Det kan være mange grunner til dette, men de siste årene har bevisstheten om hudfargens betydning for hvordan man blir møtt i det norske samfunnet, økt betraktelig. I formidlings-teksten «Hvorfor og hvordan bør hudfarge være tema i barnehagen?», skrevet av Ragnhild Laird Iversen (2020), løfter Iversen fram viktigheten av å snakke med barn om hudfarge, og den berøringsangsten mange har for temaet. Barn legger merke til at vi har ulike hudfarge og kommenterer det gjerne uten å vite hva vi voksne har gjort ut av disse forskjellene i melaninrikhet. Hun presiserer at majoritetens syn ofte blir sidestilt med et nøytralt syn, som blant annet resulterer i at det er mørk, og ikke lys, hudfarge som må forklares dersom barna lurer på hvorfor vi ser ulike ut.

Mange hvite nordmenn (inkludert vi som forfattere) er vant til at man ikke skal snakke direkte om at vi har ulike hudfarger, nettopp fordi det ikke skal ha noe å si. Den normative linja har vært at vi alle er like mye verdt, og rasisme skal vi gi rødt kort. Resultatet er en type offisiell *fargeblindhet* hvor hvite nordmenn tilsynelatende overser at befolkningen har til dels svært ulike hudfarge, samtidig som vi hele tiden legger merke til det bevisst og ubevisst, og vet at hudfarge påvirker hvordan man behandles av omverdenen. Fra rapporten *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun* (Antirasistisk senter, 2017) vet vi for eksempel at en av fire ungdommer av de med minst én forelder med utenlandsk bakgrunn oppgir å oppleve rasisme, diskriminering eller urettferdig behandling regelmessig på skolen.

Utgangspunktet for denne studien var en interesse for hvordan religionsdidaktikken kan bidra til antirasistisk arbeid i skolen. Rasisme kan gjøres til tema i KRLE-undervisning på ulike måter, inkludert som en del av etikken. For å koble antirasistisk arbeid til religionsundervisning har vi valgt å se nærmere på representasjon, altså hvem og hva som skal representere religion på en mest mulig relevant og pålitelig måte, noe som er et sentralt anliggende i religionsdidaktikken (Andreassen, 2016, s. 121–136). Artikkelen problemstilling er derfor: «Hvordan kan representasjon brukes som en inngang til å utfordre fargeblindhet i religionsundervisningen?» For å undersøke dette vil vi se på Jesus-framstillinger i lærebøker og betydningen av hvorvidt Jesus er gitt en tydelig hudfarge og etnisk koloritt.

I neste del av artikkelen vil vi gå nærmere inn på begrepet fargeblindhet og hvordan dette har negativ effekt på bekjempelse av rasisme, samt kobling til det som gjerne kalles antirasistisk pedagogikk. Disse gjennomgangene tar vi med oss videre inn i religionsdidaktikken og i spørsmål om representasjon. Til sist tester vi ideene utviklet i første del, gjennom en mindre case-studie av framstillinger av Jesus i lærebøker for KRLE, før vi reflekterer over hva antirasistisk religionsundervisning kan være. Målet med artikkelen er å undersøke hvordan representasjon kan gi en inngang til

å fremme antirasistisk religionsundervisning ved å se nærmere på hudfarge i Jesusframstillinger i et begrenset empirisk materiale. Det er ikke til å komme unna at vi som hvite majoritetsnordmenn først i senere år har begynt å reflektere over hudfarge og etnisitet i forbindelse med å undervise i religion. Underveis har vi hatt refleksive diskusjoner om hvordan våre egne identiteter som hvite spiller inn i arbeidet med artikkelen og analysen, noe vi vil skrive mer om i metodedelene.

FARGEBLINDHET OG ANTI-RASISTISK PEDAGOGIKK

I det norske samfunnet i dag er ordet «rase» nokså tabubelagt i den norske og i den europeiske konteksten (Führer, 2021, s. 55–56). Noen av grunnene til dette er at den biologiske forståelsen både er utdatert og oppfattet som ikke-gyldig, samt erfaringene fra andre verdenskrig (Führer, 2021, s. 55–56; Harlap & Riese, 2014, s. 193). Likevel kan man si at «rase» som et sosialt konstruert begrep har en meningsbærende rolle i dagens samfunn (Harlap & Riese, 2014, s. 193). Prosessen der individer reduseres til deres gruppetilhørighet basert på biologisk raseforståelse kalles *rasialisering* (Riese & Harlap, 2021, s. 132). Diskriminering på bakgrunn av dette foregår i Norge i dag, og er grunnlaget for flere former for rasisme (Riese & Harlap, 2021, s. 132–133). Det vil si at selv om den biologiske forståelsen av raser er utdatert, må vi åpne øynene for og tørre å snakke om at den fortsatt henger igjen og spiller en rolle i dagens samfunn. Når adopterte nordmenn opplever å bli forskjellsbehandlet i samme grad som innvandrere, er det en klar indikator på at det finnes fordommer i samfunnet vårt som primært bygger på utseende og hudfarge (Leirvik et al., 2021).

Å gå bort fra den utdaterte ideen om at det finnes ulike menneskeraser, og likevel anerkjenne at problematikken angående denne ideen fortsatt påvirker manges hverdag, kan skape usikkerhet med tanke på begrepsbruken. Osler og Lindquist (2018) viser til at man unngår å ta i bruk begrepene «rase» og «rasisme» i norsk utdanningsforskning (med noen unntak). Kristin Eriksen (2020) nevner at steder der diskusjoner om rase er tabubelagt, vil det også være vanskeligere å identifisere rasisme. Både Osler og Lindquist (2018) og Eriksen (2020) viser til at dette har ført til at diskusjoner om rasisme i Norge kun baseres på kulturelle og religiøse forskjeller. Begrepsunnvikelsen har også ført til at uttrykket «etnisk norsk» har blitt et pseudonym for hvithet, og «innvandrere» assosieres med mørk hudfarge (Eriksen, 2020; Führer, 2021; Osler & Lindquist, 2018). Dersom man lærer seg å snakke om hudfarge og etnisitet i diskusjoner angående forskjeller i samfunnet, vil man lettere kunne se kritisk på maktforskjeller mellom majoritets- og minoritetsgruppene i Norge (Osler & Lindquist, 2018).

Denne tematikken kan kobles opp mot fargeblindhet som ideologi. Fargeblindhet kan forstås som en måte å fortolke verden og ulikhet mellom mennesker på hvor man overser eller undervurderer betydningen av etnisitet og rasialisering (Führer, 2021, s. 54–55). Innbakt i fargeblindheten ligger det en ide om at man skal se og

behandle alle likt, uansett hudfarge og etnisitet, men ved å se «fargeblindt» på verden rundt seg vil man samtidig ikke fange opp den diskrimineringen og eksklusjonen flere opplever grunnet hudfarge og etnisitet (Harlap & Riese, 2014, s. 192). Doane (2017), som diskuterer fargeblindhet i USA, viser til at fargeblindhet som ideologi både er med på å benekte eksistensen av rasisme i landet, og på å opprettholde hvites fordeler i samfunnet. Et alternativ til fargeblindhet er, ifølge Harlap og Riese (2014, s. 193), nettopp det å erkjenne at diskriminering basert på rasialisering skjer, samtidig som den bekjempes. Dessuten bør det være mye å hente ved å starte fra og forsøke å innta perspektiver til melaninrike og rasialiserte som har kroppslige erfaringer med rasisme og fargeblindhet.¹

Aukrust og Rydland (gjengitt av Andersen, 2015) har gjort en studie av samtaler mellom barn og hvordan de snakker om, blant annet, hudfarge. Studien viser at temaer som hudfarge og etnisitet ofte dukker opp i samtaler blant barn, både i situasjoner med og uten voksne til stede – men at voksne selv unngår å ta opp tematikken med barna. Vassenden og Andersson (2011) har gjort en studie om religion og hudfarge blant unge mennesker i bydel Grønland i Oslo. Der refererer de til det de kaller «white transparency» (oversatt: «hvit gjennom-siktighet»), som de mener kommer fram i eldre «rasestudier», der man ofte har fokusert på diverse etniske grupper, bortsett fra den hvite majoriteten. Kristin Eriksen (2020) skriver også i sin avhandling at hvithet ofte blir sett på (av hvite) som ikke-eksisterende og ofte som «normalen». Hudfarge blir ofte, av den hvite majoritetsbefolkningen, sett på som noe «annet enn hvit». Det er for så vidt viktig å presisere her at forskningen det vises til, er gjort i Norge eller andre land der majoriteten er hvite i huden. Det er altså ikke gitt at disse funnene kan generaliseres til land der hvite mennesker er en minoritet.

Kristin Eriksen har gjort empiriske studier på elever og elevsamtaler i samfunnsfag om rasisme og hudfarge (Eriksen, 2020, 2021). Gjennom disse samtalene, sier hun, viser elevene at rase som et sosialt konstruert fenomen, spiller en rolle allerede tidlig i livet. Videre sier hun at dersom skolen vil jobbe mot sosial urettferdighet, må både lærere og elever ha verktøy og være kjent med begreper som både kan anerkjenne og bearbeide slike urettferdigheter som rasisme. For at lærere skal kunne møte elevers vanskelige følelser, tanker og utsagn må de være bevisst sine egne emosjonelle forhold til begrepene (Eriksen, 2020). Dersom fargeblindhet skaper en norm som gjør at vi ikke ser eller anerkjenner forskjeller i hudfarge og ansiktstrekk, hvordan skal man da forberede elevene på og jobbe sammen med dem mot rasismen som oppstår fra akkurat disse synlige ulikhetene?

Fiona J. Dowling (2017) har gjort en studie blant lærerutdannere innen kroppsøvfagsfaget i Norge, og har sett nærmere på deres holdninger til rase og hudfarge. Her dukker også fenomenet «white transparency» opp, og flere av de intervjuede

1 Takk til fagfelle som loftet dette poenget.

innrømmer at de ikke har tenkt mye over sin egen «hvithet». Dette har ført til at flere av dem også synes det er ubehagelig å ta opp temaer som angår rase og hudfarge, spesielt hvis det er melaninrike elever til stede (Dowling, 2017). Selv om dette er en studie gjort på lærerutdanningsinstitusjoner, er det ikke utenkelig at dette er holdninger man kan møte hos lærere i grunnskolen også. I doktoravhandlingen «Mot en *mindre* profesjonalitet» (Andersen, 2015) går professor i barnehagepedagogikk Camilla Andersen grundigere inn på denne tematikken. Hun nevner at hvite barnehagelærere ofte ikke har lært å erkjenne hvithet som en rasemessig posisjon, og dermed blir det å tilnærme seg rasialisering som noe systematisk, og ikke kun individuelt, vanskelig. Dette trekker hun inn i problematikken for å føre en god antirasistisk pedagogikk i norsk skole: «... «hvite» lærere må anerkjenne at «hvite» fordeler er en nøkkelkomponent i antirasistisk pedagogikk» (Andersen, 2015). Både Andersen (2015) og Eriksen (2020) viser at hvite pedagoger ofte ikke har lært å se betydningen av at de er hvite og at de selv inngår i hierarkier basert på hudfarge. Disse resultatene viser oss at hvithet nærmest er en forutsetning for fargeblindhet som ideologi.

Hvithet er også en faktor med tanke på KRLE-klasserommet og hvordan lærere og elever gjør antagelser om hverandres livssynsmessige tilhørighet. Lars Laird Iversen (2012) er en av de få, om ikke den eneste, som har sett på temaet hudfarge i KRLE-faget. I artikkelen *Når religion blir identitet* diskuterer og problematiserer han at elevers religiøse bakgrunn ofte blir «etnisert», altså ofte baserer seg på deres hudfarge. Han bygger videre på studien til Vassenden og Andersen (2011), som hevder at hvite elever oftere kan passere som ikke-religiøse, ettersom hudfargen deres ofte gjemmer religiøsitet. Melaninrike elever, derimot, får ofte et religiøst «stempel» før de får selv-identifisert egen religiøs bakgrunn. Begge studiene trekker fram det privilegiet hvite elever har i form av selv å kunne styre når og hvordan de vil dele sin religiøse selv-identifisering med andre. Denne informasjonskontrollen er ikke gitt for melaninrike elever, og da spesielt elever med synlige religiøse symboler, som hijab eller turban.

REPRESENTASJON OG HUDFARGE

I RELIGIONSUNDERVISNINGEN OG JESUS-FRAMSTILLINGER

Representasjon i religionsdidaktikk går ut på hvordan man representerer religioner på en mest mulig pålitelig og relevant måte (Andreassen, 2016, s. 121). Utfordringen til lærere blir derfor todelt: Man må både finne stoff og representasjoner som er faglig forsvarlige, i tillegg til at det skal passe innenfor den gitte tidsrammen (Andreassen, 2016, s. 121). Religionslærere får med dette en makt og en påvirkningskraft gjennom sin undervisning og sitt utvalg av fagstoff. Representasjon er dermed en sentral tematikk når man skal velge ut tekster, gjenstander, musikk eller bilder (Andreassen, 2016). Selv om det er den som underviser som faktisk

bestemmer og har ansvar for hva som skal være med og representere religioner i undervisningen, spiller lærebøkene ofte en stor rolle (Tallaksen & Hodne, 2014). Her er det nødvendig å trekke fram viktigheten av at framstillingene i bøkene både skal være gjenkjennelige for majoriteten innad i en religion, og at de i tillegg skal gjenspeile mangfoldet (Andreassen, 2016). Danielsen, Eidhamar, Sødal og Winje (2009) trekker også fram viktigheten av at kunsten i religionsfaget bør oppleves som representativ for elevenes egen religion. Ettersom kristendommen er utbredd i flere ikke-hvite land, kan man ikke utelukke at det er elever i norsk skole som er vant med ulike andre representasjoner av Jesus enn den hvite, vestlige.

Det er viktig å ha fokus på mangfold når man velger ut *hvem* som skal representere de ulike religionene (Andreassen, 2016, s. 123). En religiøs leder, for eksempel, kan fungere som en representant for en retning innad i en religion, med forbehold om at det ikke gjelder for alle og ikke er representativt for selve religionen. I og med at det ikke finnes noen fasitsvar på hvem som skal representere de ulike religionene, er det viktig å ha et mangfolds- og breddefokus i representasjonene. Dersom elevene eksempelvis er opptatte av å finne ut hvordan en kristen person *egentlig* ser ut eller praktiserer religion, kan mangfold i individrepresentasjonene utfordre denne type søken (Andreassen, 2016, s. 123). Dette kan være med på å få elevene bort fra forestillingen om at det kun finnes én måte å være for eksempel kristen på. Ved siden av å se hvordan tilhengere av ulike religioner representeres, kan det også være relevant å se hvordan sentrale skikkelser i religionene blir representert. I denne sammenhengen er Jesus-framstillinger særlig interessante fordi Jesus gjennom europeisk historie med kolonialisme og rasediskurser kan knyttes til hvithet. Men var Jesus egentlig hvit?

Selv om det ikke finnes beskrivelser av Jesu utseende i evangeliene (Kateusz, 2019), vet vi at han var en etnisk jøde fra Midtøsten. Likevel har europeisk og vestlig dominans siden kolonitiden gjort at svært mange er blitt vant til framstillinger av Jesus som blond og hvit. Europeisk og amerikansk kunst har siden middelalderen og fram til i dag framstilt Jesus (så vel som Gud, Maria og disiplene) som en europeer (eller europeere) med lys hud (Ruether, 2012, s. 102). Her kan man også finne mange unntak, både fra etniske minoriteter i Europa og med tanke på kunstnerisk kreativitet. Et annet unntak er såkalte svarte madonna-framstillinger, en særegen europeisk tradisjon i middelalderen, gjerne knyttet til pilegrimsferd, hvor Maria og Jesus har brun eller svart hud (Scheer, 2002). Først på 1800-tallet ble svarte madonnaer ansett som stygge og assosiert med rase av hvite europeere (Scheer, 2002, s. 1438). I moderne tid ser det ut til at Jesus-framstillinger med vestlig europeisk utseende, lyst hår og av og til blå øyne er så etablerte at mange (hvite) kristne stort sett ikke en gang merker seg dette, men derimot steiler hvis han framstilles med mørkere hud og mørkt hår (Ruether, 2012, s. 102).

I en studie av Jesus-framstillinger i et bibelkurs i USA fant man at selv om den hvite og ofte blåøyde og blonde Jesus er utdatert hos de fleste teologer, har denne framstillingen likevel vært dominant helt fram til i dag (Pittman & Boyles, 2019).

Derfor er det kanskje ikke overraskende at en mindre studie fra grunnskolen i England viste at europeiske framstillinger av Jesus var dominerende i undervisningen og at majoriteten av elevene beskrev Jesus som en med lys hud, blå øyne og lyst hår (Ball, 2022). Elevenes indre bilde av Jesus korresponderer med Warner Sallmans *Head of Christ* fra 1940, ofte omtalt som det mest utbredte Jesus-portrettet i verden (Winje, 2016). Historien om hvordan Jesus ble gjort til en hvit, blond mann i den europeiske kunsthistorien er velkjent, men med det fornyede søkelyset på rasisme de siste årene, har kritikken av den hvite Jesus også dukket opp i stadig flere bilder, memer og artikler på nett.²

Når det gjelder Jesu etniske bakgrunn, kan man lese i både Matteus- og Lukasevangeliet at han var av jødisk opprinnelse. Ifølge Moxnes ble likevel denne koblingen problematisk i kristen kontekst (Moxnes, 2017, s. 165). Dette fordi Jesus, den mest sentrale skikkelsen i kristendommen, blir satt i bås med en etnisk og religiøs gruppe mange kristne ikke har ønsket å dele identitet med. Antisemittismen har lange spor i kristendommen. Dette går tilbake til tidlig kristen tid, der anklagen om at «jødene drepte Jesus», oppstod, og jøder helt fram til i dag har blitt holdt skyldige og ansvarlige for korsfestelsen. Dette har ført til en annengjøring av jøder, hvor de gjennom hele kristendommens historie har blitt utsatt for antisemittisme og voldelig hatkriminalitet, og tidligere ble kategorisert som en egen biologisk rase (Moxnes, 2017, s. 165–169).

Fra det ellefte århundre oppstod det en utvikling av Jesus-framstillinger i kristen kunst (Moxnes, 2017, s. 168). Fra å framstille Jesus som en konge stående på korset, var nå Jesu menneskelighet i fokus, og da spesielt hans lidelse og død. Jødernes ansvar i dette skulle komme tydelig fram, og dette førte til at det allerede her ble skildret et tydelig skille mellom Jesus og jødene i kunsten. Moxnes (2017, s. 168) nevner ikke ansiktstrekk, hud- eller hårfarge, men at jødene var ikledd «typisk» jødiske klær. Man kan likevel forstå det som at det allerede her ble malt et bilde av jødene som «de andre», og en annen gruppe enn den Jesus skal ha tilhørt.

Et av kompetansemålene i KRLE-faget er å «utforske og samtale om mangfold både innenfor kristne trossamfunn og andre religionssamfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er likevel ikke mange læreverker som har blitt gitt ut etter fagfornyelsen. I den nå utdaterte læreplanen fra 2006, som begge bøkene i analysen baserer seg på, er et av kompetansemålene etter endt 7. trinn som følger: «presentere ulike uttrykk fra kunst og musikk knyttet til kristendommen» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det kan derfor være interessant å se om lærebøker har tatt ulike Jesus-framstillinger i betraktning når det skal presenteres ulike kunstuttrykk, eller om de hovedsakelig har holdt seg til den vestlige, lyse versjonen. Kompetansemålet fra fagfornyelsen kan brukes i argumentasjonen for at det å utfordre elevers syn på den historiske Jesus, kan ses på som hensiktsmessig i faget. Dette kan også bidra til en mer antirasistisk religionsdidaktikk.

2 Se for eksempel <https://www.seekingtruth.ph/uncategorized/responding-to-the-colonizer-jesus-vs-historical-jesus-meme/>, 12.5.2022.

UNDERSØKELSE AV JESUS-FRAMSTILLINGER I CASE-STUDIE

For å anvende forskningen knyttet til rasisme og antirasistisk pedagogikk, har vi valgt å gjøre en mindre case-studie av lærebøker. Vi ville se på lærebøker som er i omløp i dag, og valgte derfor Cappelen Damms *KRLE-boka 5–7* og *KRLE-boka 8–10* fra henholdsvis 2017 og 2016 (Børresen et al., 2017; Wiik & Waale, 2016). Poenget er ikke å kritisere lærebokforfattere eller forlag, ei heller å finne lærebøker som er laget etter fagfornyelsen, men heller å teste perspektiver knyttet til antirasistisk pedagogikk på religionsfaglig stoff.

I *Religionsdidaktikk. En innføring* sier Andreassen (2016) at lærebøkene kanskje er de viktigste læremidlene som også har lengst tradisjon i didaktikken. Videre redegjør han for hvilke utfordringer man møter og hvilke prioriteringer som må bli gjort i utformingen av lærebøker, der også bildebruk nevnes (Andreassen, 2016, s. 163–164). Vi vet fra tidligere forskning at lærebøker ofte spiller en viktig rolle i religionsfaget (Bråten, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014), og flere har rettet et kritisk lys mot bildeutvalg i religionslærebøker (Thomas, 2020; Undheim, 2014; Winje, 2014).

I en nyttig gjennomgang av hvordan henholdsvis multikulturell utdanning og kritisk raseteori kan bidra med ulike ideer til og strategier for å utfordre fargeblindhet i skolen, har Harlap og Riese laget en tabell med relevante spørsmål knyttet til ulike aspekter ved utdanning (Harlap & Riese, 2014, s. 211–213). Deres mål er å framheve relevansen av «rase» som et sosialt konstruert begrep, og dermed å hjelpe skolen på veien til å utvikle retningslinjer for en mer inkluderende og antirasistisk praksis (Harlap & Riese, 2014, s. 213). Modellen legger fram følgende spørsmål knyttet til pensum som vi lot oss inspirere av i vår case-studie: Inkluderer pensum i norske skoler innhold fra mange ulike perspektiver og kulturer? Hvilke typer eksempler bruker lærere for å illustrere argumenter? Hvor etnosentrisk er pensumet? Hva er det som blir sagt om «de andre» i innholdet – enten aktivt eller gjennom utelatelse? Hva formidles som det «normale» (majoritetens syn) ...? (Harlap & Riese, 2014, s. 211). Med utgangspunkt i disse spørsmålene gikk vi løs på lærebøkene for å samle alle Jesus-framstillingene samt undersøke tekst under bildene og tilhørende tekst.

For å få oversikt over den etniske framtoningen i bildene av Jesus, så vi oss nødt til å forsøke å kategorisere ut fra noen markører. Vi så etter blå øyne, hårfarge og hudfarge. I denne prosessen oppdaget vi fort at det ikke finnes klare grenser mellom lyse og mørkere hudfarger, blondt og ikke-blondt hår, vestlig europeisk og ikke-vestlig europeisk, som jo er nettopp de begrepene vi finner i litteraturen om Jesus-framstillinger. Vi var altså to hvite nordmenn som med våre blikk forsøkte å kategorisere Jesus-framstillingene i det som til slutt ble tre kategorier: hvit, melaninrik og tvetydig/usikker. Dette var en øvelse vi opplevde ubehag ved som to hvite forskere, delvis fordi vi eksplisitt skulle dele opp framstillinger av Jesus ut fra hudfarge, delvis fordi vi erfarte at vi som to hvite skulle avgjøre hvem som kan sies å være hvit og hvem som kan sies å være melaninrik. Arbeidet ble på denne måten en konfrontasjon

med vår egen tendens til fargeblindhet fordi vi her nettopp skulle se forskjeller, og reiste spørsmålet om hvorvidt melaninrike forskere ville oppleve samme ubehag med arbeidet. Det gjorde det også tydelig for oss at skillet mellom hvit og melaninrik ofte er usikkert og at oppfattelsen av hudfarge dermed kan bli tvetydig. Framgangsmåten ble uansett at vi først gikk gjennom hvert enkelt bilde hver for oss for kategorisering, før vi sammenlignet våre analyser og diskuterte bilder vi var uenige om. Når vi sammenlignet våre kategoriseringer, kom vi likevel fram til stor grad av enighet. I analysen av tilhørende tekst var framgangsmåten enklere. Her var vi på utkikk etter hvorvidt teksten anerkjente eller påpekte noe knyttet til hvordan Jesus er framstilt med tanke på etnisitet og hudfarge.

ANALYSE

KRLE-boka 5–7 og *KRLE-boka 8–10* har til felles at kapitlene er delt opp etter «filosofi og etikk», «livssynshumanisme» og ett kapittel til hver av fem store religioner. *KRLE-boka 8–10* har i tillegg inkludert kapitlet «Likheter og forskjeller». Vi velger kun å forholde oss til kapitlene om kristendom i begge bøker, ettersom det er her det er flest Jesus-framstillinger å finne. Bøkene har til sammen 41 framstillinger av Jesus i kristendomskapitlene. Av disse har vi konkludert med at 23 viser en hvit Jesus med lys hud, og noen ganger lyseblondt hår og blå øyne (jf. Pittman & Boyles, 2019, s. 315–316). Vi lere kom vi fram til totalt seks framstillinger av en melaninrik Jesus. Hver av de resterende tolv framstillingene har vi kategorisert som «tvetydig» fordi det var vanskelig å kategorisere.

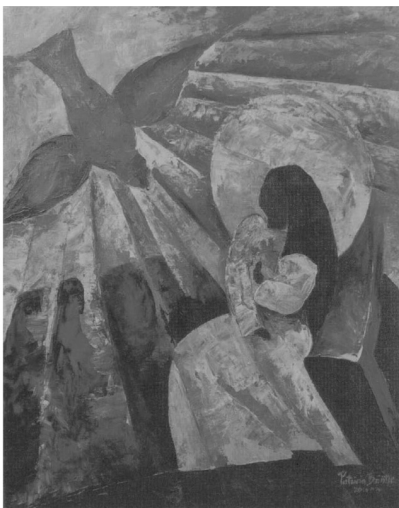
Som nevnt har europeisk og amerikansk kunst framstilt Jesus som en europeer med lys hud siden middela deren, en framstilling som også kan kobles til antisemittisme. Dette gjenspeiles i lærebøkene i og med at over halvparten av Jesus-framstillingene viser Jesus med hvit hudfarge. Ettersom framstillinger av Jesus som hvit har vært normen i det globale nord, kunne man argumentere for at det ikke er overraskende at dette gjenspeiles i lærebøkene.



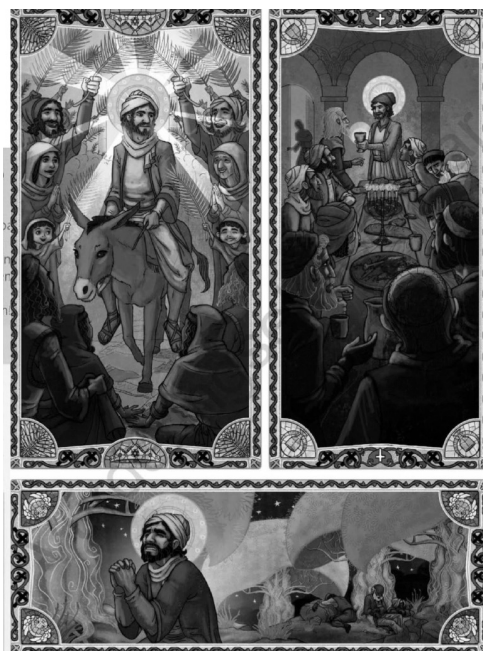
Bildet til venstre er tatt fra *KRLE-boka 8–10*, side 148, uten noe bildetekst. Bildet til høyre er fra samme bok, side 158, med bildeteksten: «Enkens skjerv», ukjent kunstner.

Bildene over er eksempler på de framstillingene vi refererer til, der Jesus har tydelig lys hud og lyst hår. Av de resterende bildene hvor han ikke har lyst/blondt hår er han fortsatt, i mange av dem, relativt lys i huden. Alle disse framstillingene har vi derfor kategorisert sammen under «hvit» i vår analyse.

Av de 41 framstillingene har vi markert seks av dem som melaninrike. Av disse igjen er det tre bilder der Jesus er tydelig mørk i huden, i tillegg til et bilde der man ikke kan se Jesu hudfarge, men der jomfru Maria er tydelig mørkhudet (Børresen et al., 2017, s. 110). Dette kan tolkes som at forleggeren til en viss grad har hatt et ønske om å få fram mangfoldet av Jesus-framstillinger. To av bildene av jomfru Maria som holder Jesusbarnet, kan være eksempler på svarte madonna-framstillinger (Wiik & Waale, 2016, s. 207). I disse maleriene har Jesus en tydeligere mørkere hudfarge enn jomfru Maria. Bildetekstene nevner ingenting om hverken svarte madonnaer eller forskjeller i hudfarge. Det eneste som blir poengtert, er at Jesus har ansiktstrekkene til en voksen for å vise sin modne visdom som barn. Av de resterende framstillingene der vi har kategorisert Jesus som melaninrik, finner vi en bildeserie som viser påskens hendelser i *KRLE-boka 8–10* (Wiik & Waale, 2016, s. 116–117). Her ser vi Jesus og menneskene rundt ham med relativt mørkere trekk, altså mørkere hud enn i majoriteten av framstillingene, samt mørkere hår og skjegg. Disse framstillingene minner om de bildene av Jesus vi finner i ulike artikler og memer³ om hvordan Jesus mest sannsynlig har sett ut på sin tid.



Bildet til venstre er tatt fra *KRLE-boka 5–7*, side 110. Bildeteksten presiserer at kunstneren Patricia Brimble er fra Haiti. Bildet til høyre er fra *KRLE-boka 8–10*, side 116. Bildeteksten beskriver hendelsene fra påskefortellingen og at tegningene er av Rebecca Bang Sørensen.



3 Memer defineres ofte som «bilder som spres på internett» (<https://snl.no/mem>)



Skjerdump fra meme om «colonizer Jesus» versus «historical Jesus».4

I de tolv bildene vi har kategorisert som tvetydige, er det ulike faktorer som gjør at vi var usikre. I noen tilfeller har kunstnere brukt farger og forestillinger om lys uten å ønske noen realistisk framstilling. I andre bilder er derimot framstillingene for utydelige, og det ble dermed vanskelig å konkludere med hudfargen til Jesus. Følgelig fant vi altså 23 hvite Jesus-framstillinger, seks melaninrike og tolv hvor vi er usikre.

Ved siden av å undersøke bildene har vi også gjennomgått bildetekst og tilhørende tekst i lærebøkene for å se om hudfarge og etnisitet i tilknytning til Jesus-framstillinger adresseres der. Her finner vi eksempler på at bildeteksten av og til enten nevner stedet der malerier har blitt laget eller hvor de henger. Utover dette nevnes ikke hudfarge eller etnisitet hverken hos Jesus eller kunstnere, med ett viktig unntak. I et bilde er jomfru Maria framstilt som melaninrik, noe bildeteksten ser ut til å kommentere indirekte ved å informere om opprinnelsen til kunstneren (Børresen et al., 2017, s. 110): «Kunstneren, Patricia Brintle er fra Haiti». Er informasjonen om kunstnerens bakgrunn inkludert i et forsøk på å fremme mangfold, eller som en forklaring på at akkurat denne framstillingen er tatt med? Patricia Brintle er selv hvit, men er født og oppvokst på Haiti, hvor majoriteten er melaninrike. Setter man dette opp mot at jomfru Maria er framstilt som melaninrik, kan en mulig tolkning være at forlaget har funnet det naturlig å benevne kunstnerens opprinnelse, fordi melaninrikhet ikke er forventet, og derfor trenger en forklaring, i motsetning til hvithet.

Et sentralt spørsmål i den tidligere nevnte modellen til Harlap og Riese (2014, s. 211–113) er: «Hva formidles som det «normale» (majoritetens syn) ...?». Gitt at majoriteten av Jesus-framstillingene er av en hvit Jesus, kan man si at de hvite framstillingene blir framstilt som «normalen». Samtidig gir lærebøkene rom for et mangfold av framstillinger, inkludert Jesus som melaninrik. På denne måten kan disse bøkene brukes i en antirasistisk religionsundervisning, selv om de ikke aktivt innbyr til å se forskjeller i hudfarge og reflektere over disse i forbindelse med Jesus-

4 <https://www.seekingtruth.ph/uncategorized/responding-to-the-colonizer-jesus-vs-historical-jesus-meme/>. Besøkt 22.6.2022.

framstillinger. Det at lærebøkene på ett punkt, i forbindelse med framstillingen av en svart jomfru Maria, løfter fram kunstnerens geografiske bakgrunn, reiser ulike spørsmål. Hvorfor ble dette ansett som særlig relevant i tilknytning til dette bildet? Sett i sammenheng med mangfoldet av Jesus-framstillinger: Vitner det om at forleggerne ikke har vært fargeblinde i prosessen med utvelgelse av bilder? I så fall, hvorfor er boken taus om dette? Er det mulig at man både har vært bevisst på å få fram et mangfold, og at man samtidig ikke har følt seg komfortabel med eksplisitt å skrive om dette i tekstene? Vi har ikke svarene, men håper spørsmålene viser hvordan fargeblindhet og representasjon utgjør et område for utviklingen av en antirasistisk religionsdidaktikk.

OPPSUMMERING

Selv om antall Jesus-framstillinger var ganske forskjellig i de to lærebøkene, er det likevel mulig å sammenligne mengden av ulike representasjoner. Én konklusjon er at framstillinger med Jesus som har lys hudfarge, er dominerende i begge bøkene. Det er likevel viktig å presisere at hudfarge er mer enn bare lys og mørk, og at funnene kan tolkes i ulike retninger. Man kan for eksempel argumentere for et større mangfold av de «lyse» framstillingene også, for eksempel ved å trekke inn bildene der Jesus blir framstilt med mørkere hår og skjegg. Likevel er den tydeligste fellesnevneren for flere av bildene at Jesus har lys hud og lyst hår. Av 41 bilder, fant vi seks framstillinger av en melaninrik Jesus. Dersom man ser dette gjennom perspektivet *kritisk raseteori i utdanning*, fra tabellen presentert av Harlap og Riese (2014), kan man reflektere over hva som blir presentert som «det normale» og hva som blir sagt om «de andre», enten aktivt eller gjennom utelatelse. Det er Jesus som hvit som presenteres som det normale, uten at bøkene ser ut til å reflektere eksplisitt over dette. Samtidig inneholder bøkene eksempler på Jesus som melaninrik og utfordrer dermed implisitt framstillinger av Jesus som hvit. På den annen side ser vi at bøkene på ett punkt refererer til bakgrunnen til en av kunstnerne, og det i et av de få bildene hvor Jesus ikke er hvit. En mulig tolkning er derfor at forleggerne har sørget for at vi ikke bare presenteres for hvite Jesuser i bøkene uten at de henviser til Jesus og hudfarge eksplisitt, men at de samtidig i forbindelse med bildet av Patricia Brintle har funnet det naturlig å nevne at hun er fra Haiti, fordi bildet viser en melaninrik Maria med Jesusbarnet.

Denne artikkelen har forsøkt å svare på problemstillingen «Hvordan kan representasjon brukes som en inngang til å utfordre fargeblindhet i religionsundervisningen»? Dette har blitt gjort ved at vi har sett på tidligere studier og teorier knyttet til rasisme, og koblet disse til representasjon i religionsdidaktikken, for så å se nærmere på bildeutvalg i to lærebøker. Målet har ikke vært å finne konkrete svar og løsninger, men heller å vise til muligheter og utfordringer, problematisere fargeblindhet og å rette et lys mot utvalget av representasjoner i lærebøker. Selv

om vi her har snevret inn søkelyset til å omfatte Jesus-framstillinger, bør den som forsker på, underviser i og utvikler undervisningsmaterieell til religionsfaget også tenke kritisk gjennom hvordan de som er kristne representeres, og til syvende og sist hvordan kristendommen blir representert.

Som det kommer fram i de fleste studiene som er omtalt i artikkelen, er fargeblindhet som ideologi problematisk i møte med samfunnet og menneskene rundt oss. Spesielt Eriksen (2020), Harlap og Riese (2014) og Osler og Lindquist (2019) viser viktigheten av å bruke «rase» eller «rasialisering» som begrep, så lenge man holder seg til en forståelse av rase som sosialt konstruert, slik at man er oppmerksom på at rase og hudfarge fortsatt har en meningsbærende påvirkning på manges liv i dag. Likevel er det ingen av dem som med dette mener at man skal kategorisere mennesker basert på rasetenking, ei heller skape skiller i samfunnet ved å gruppere folk på bakgrunn av hudfarge og etnisitet. Tvert imot, det studiene viser, og som denne artikkelen har prøvd å få fram, er at det er viktig å være oppmerksomme på at dette er faktorer som er med på å strukturere og påvirke samfunnet vårt, og våre holdninger i møte med andre mennesker.

Som Andersen (2015) trekker fram i sin studie, er ikke barn fargeblinde, og hudfarge er et tema som ofte blir tatt opp i samtaler barn har seg imellom og med voksne. Eriksen (2020) har også studert barns forhold til rase og hudfarge i klasserommet. Studiene viser at det er uheldig å føre en fargeblind ideologi i skolen så lenge det finnes strukturelle og kulturelle forskjeller basert på sosialt konstruert rasetenking. Som studiene viser, er ikke barn blinde for disse forskjellene. Derfor vil det å prøve å overbevise dem om noe annet bli som å skjerme dem fra en virkelighet som vil være uunngåelig i framtiden.

Mulighetene man har for å sette disse temaene i fokus, kommer fram i kapitlet til Harlap og Riese (2014). De viser til den pedagogiske strategien «multikulturell utdanning og kritisk raseteori», og hvordan man kan ta i bruk disse perspektivene når man evaluerer blant annet egen undervisning og læreverk. Dette er spesielt relevant når lærere skal velge ut hvem og hva som skal bli brukt som representanter for de ulike religionene i religionsfagene. For at læreren skal være sikker på at han eller hun/hen tar de riktige valgene med tanke på mangfold i representasjoner, er det derfor viktig at læreren selv er oppmerksom på betydningen av representasjoner basert på hudfarge. Som Eriksen (2020) nevner, må hvite lærere også klare å se seg selv om rasifiserte individer, og gå bort fra tankegangen om hvithet som «normalen». Som vist i den empiriske analysen, er ikke alltid de utvalgte representasjonene i lærebøkene like mangfoldige. Læreverk og lærere har mulighet til å utfordre fargeblindhet. Først når vi som jobber med religionsdidaktikk velger å se kritisk på undervisning, representasjon og praksis med tanke på fargeblindhet, vil religionsundervisningen fungere antirasistisk. Hvis vi så vender oss tilbake mot oss selv og egen undervisningspraksis, ser vi fire inngangsporter til antira-

sistisk religionsundervisning. Den første handler om representasjoner av sentrale religiøse skikkelser, som Jesus og den historiske Buddha. Både kristendommen og buddhismen er fulle av eksempler på hvordan ulike kulturer og etniske grupper gjør de religiøse heltene til sine egne, noe som igjen får slagsider i kolonitiden og dens ettertid. Den andre handler om representasjonen av medlemmer fra de ulike religionene. Er muslimer mennesker og individer fra Pakistan, Midtøsten, Indonesia eller Bosnia i undervisningsmaterialet vi bruker? Den tredje er hvordan vi ser på ulike elevgrupper, og i hvilken grad vi tenker at melaninrike elever med nødvendighet har en tydelig livssynstilhørighet eller -kobling, mens vi antar at hvite majoritetselever eller -studenter ikke er definert av sine livssynsbakgrunner på samme måte (Iversen, 2012). Den fjerde inngangsporten er å jobbe reflekterende med seg selv, i vårt tilfelle som hvite, majoritetsnorske religionsundervisere. Det vil innebære å reflektere over hva en slik bakgrunn kan ha å si for undervisning, representasjon og blick på elevene. De samme fire inngangsportene er også aktuelle for dem som jobber med å lage lærebøker og undervisningsressurser.

LITTERATUR

- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: «Rase», tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* [Doktorgradsavhandling]. Department of Child and Youth Studies, Stockholm University.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring*. Universitetsforlaget.
- Antirasistisk senter (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Ball, J. (2022, januar). *An approach to decolonising teaching about Jesus in primary schools*. RE: online. <https://www.reonline.org.uk/research/research-of-the-month/an-approach-to-decolonising-teaching-about-jesus-in-primary-schools/>
- Bråten, O. M. H. (2014). Bruk av lærebøker i RLE. I K. Fuglseth (Red.), *RLE i klemme: Ein studie av det erfarte RLE-faget* (s. 173–197). Fagbokforlaget.
- Børhaug, F. B. (2009). Hva er antirasistisk pedagogikk? *Prismet*, 60(3), 237–253.
- Børresen, B., Hammer, A. & Skrefsrud, T.-A. (2017). *KRLE-boka 5–7: Elevbok* (Bokmål). Cappelen Damm.
- Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Sødal, H. K. & Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions- og livssynsundervisningen. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk: en innføring* (Bd. 4) (s. 113–176). Høyskoleforlaget.
- Doane, A. (2017). Beyond Color-blindness: (Re) Theorizing Racial Ideology. *Sociological perspectives*, 60(5), 975–991. <https://doi.org/10.1177/0731121417719697>

- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(3), 252–265. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-201>
- Eriksen, K. G. (2020). Discomforting presence in the classroom – the affective technologies of race, racism and whiteness. *Whiteness and education* (Print), 7(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/23793406.2020.1812110>
- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Führer, L. M. (2021). «The Social Meaning of Skin Color»: Interrogating the Interrelation of Phenotype/Race and Nation in Norway. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Research Archive. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88955/1/PhD-Fuehrer-2021.pdf>
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 190-216). Fagbokforlaget.
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur*, 116(3), 258–270. http://www.idunn.no/kok/2012/03/naar_religion_bli_identitet
- Iversen, L. L. (2020) Når er religiøs diskriminering rasisme? *Religion og livssyn*, (32)2, 3–10.
- Iversen, R. L. (2020, 8. juni). *Hvorfor og hvordan bør hudfarge være tema i barnehagen?* RLI – Ragnhild Laird Iversen. <https://www.religionsundervisning.no/1/hvorfor-og-hvordan-bor-hudfarge-vaere-tema-i-barnehagen/>
- Kateusz, A. (2019, 25. september). What Did Jesus Look Like? [Anmeldelse av *What Did Jesus Look Like?* av Joan E. Taylor]. *The Catholic Biblical quarterly*, 81(4), 748–750. Project MUSE. <https://doi.org/10.1353/cbq.2019.0194>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE1-02). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/kl06/rle1-02#>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE)* (RLE01-03). Fastsatt ved forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronstad, K. R. (2021). *Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utenlandsadopterte i Norge* (NIBR-rapport 2021:15). By- og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2828907/2021-15%20til%20nett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Moxnes, H. (2017). *Historien om Jesus*. Verbum forlag.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(1), 26–37. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-01-04>
- Pittman, A. J. & Boyles, J. H. (2019). Challenging White Jesus: Race and the Undergraduate Bible Classroom. *Religious education*, 114(3), 315–327. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1603943>
- Riese, H. & Harlap, Y. (2021). Utdanning, rasialisering og tilhørighetens grenser. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 132-146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2048>
- Ruether, R. R. (2012). Is Christ white? Racism and christology. I George Yancy (Red.) *Christology and Whiteness: What would Jesus do?* (117–129). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203106129>
- Scheer, M. (2002). From Majesty to Mystery: Change in the Meanings of Black Madonnas from the Sixteenth to Nineteenth Centuries. *The American Historical Review*, 107(5), 1412–1440. <https://doi.org/10.1086/532852>
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014) Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352–363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-0>
- Thomas, A. J. (2020). Synlig og usynlig religion: Umarkerte bilder i kapitler om religion. *Prismet*, 71(2), 161–182.
- Undheim, S. (2015). Bilder og bildeforbud i skolens religionsfag: En analyse av lærebøker for KRL og RLE. I M. Engebretsen (Red.), *Det tredje språket: Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv* (s. 247–266). Portal forlag.
- Vassenden, A. & Andersson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and «faith information control»: Religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and racial studies*, 34(4), 574–593. <https://doi.org/10.1080/01419870.2010.511239>
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2016). *KRLE-boka 8–10* (Bokmål). Cappelen Damm.
- Winje, G. (2014). Elevers lesing av bilder i RLE. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 341–351.
- Winje, G. (2016). *Da Jesus ble moderne*. Geir Winje – Religionsfaglige ressurser. <https://www.geirwinje.no/files/gw-oljetrykk-illustrert.pdf>