

”Er arabere også muslimer?” – fra revolutionær til national dannelse i persiskundervisningen i den iranske grundskole

Af Marie Louise Wammen

Resumé

Denne artikel skildrer, hvordan undervisningen af de yngste skoleelever i den iranske grundskole er præget af, at både det officielt udarbejdede undervisningsmateriale til faget persisk og den konkrete undervisningspraksis i samme fag lægger markant vægt på national og religiøs homogenitet, harmoni og konsensus. Jeg belyser denne tendens i en kontrast til tidligere tider, hvor skolebøgerne til faget i højere grad var præget af konflikt- og os-dem-retorik. Med udgangspunkt i Olga Dysthes begreber om monologisk og dialogisk pædagogik diskuterer jeg også, hvordan det iranske syn på kundskab og læring, i hvert fald på lærebogsniveau, tilsyneladende har bevæget sig i retning af det dialogiske de senere år. Indledningsvist gennemgår jeg, hvordan uddannelsespolitikken i sammenhæng med skabelsen af den nationale og religiøse identitet formede sig i Iran gennem det 20. århundrede.

Indledning

De bøger, som bliver brugt til at lære eleverne i de mindste klasser på iranske skoler at læse i dag, tegner et billede af Iran som et meget homogent og harmonisk samfund. I læsebøgernes univers er samfundet på ingen måde præget af diversitet, trods den sproglige, etniske, religiøse, økonomiske og sociale diversitet, som eksisterer i landet. I dem findes stort set ingen hentydninger til, at der eksisterer en verden uden for Iran. En verden, som Iran på forskellige måder har et anspændt forhold til. Ikke mindst efter at den dialogsgende præsident Khatami blev erstattet af den nuværende, mere aggressivt nationalistiske præsident Ahmadinezhad.

I bøgernes univers skildres udøvelsen af religiøse pligter – for eksempel bøn eller besøg på helligsteder – og bevidstheden om en skabende og opretholdende Gud, som er årsag til alt godt, som en selvfølgelig del af børnenes og deres families liv. Det iranske og det islamiske kædes – næppe helt overraskende – tæt sammen i bøgernes fremstilling af den nationale identitet.

Ovenstående påstande bygger jeg på den grundige kvalitative og kvantitative tekst- og billedanalyse jeg, i forbindelse med udarbejdelsen af min magisterkonferens *Et blomstrende Iran*, foretog af det sæt læsebøger, der i skoleåret 2004/05 blev brugt i samtlige iranske grundskoler på 1. til 3. klassetrin. Andre forskere har undersøgt den nationale, religiøse og sociale identitetsskabelse i iranske skolebøger til fag som historie (Ram 2000), samfundsfag (Mehran 1989) og religion (Mehran 2003). At undersøge det nationa-

le sprogfag persisk - frem for de nævnte fag - valgte jeg, fordi der i dette fag grundlægges temaer med relation til nation, religion og samfund, som ekspliciteres yderligere på ældre klassetrin.¹ Jeg ønskede med andre ord et indblik i, hvilken sekundær socialisering de yngste skoleelever blev udsat for i skolens mest basale – og i de yngste klasser også det største - fag.² Det skjulte curriculum og de implicitte værdier (Apple 2004: 78ff, Pingel 1999: 22ff) i dette fag gør, på grund af fagets egenart som både redskabs- og dannelsesfag, med tekster og billeder inden for genrer som eventyr og realistiske hverdagsfortællinger, måske socialiseringen af de unge elever så meget desto stærkere end den der sker i historie, religion og samfundsfag. Og ikke mindst i en iransk sammenhæng har det persiske sprog og den persiske litteratur, som jeg vil komme ind på nedenfor, i sig selv en stor symbolsk betydning for den nationale identitet.

For at bevæge mig fra skolebøgernes institutionelle niveau til den konkrete undervisningspraksis, supplerede jeg tekst- og billedanalysen med empiri indhentet på mit feltarbejde på tre grundskoler i storbyen Isfahan i efteråret 2004. Min undersøgelse udgør i sagens natur et begrænset casestudie, men eftersom den tilgængelige (=ikke-persisk sprogede) litteratur på området så vidt jeg har kunnet finde frem til ikke indeholder mange lignende undersøgelser, mener jeg, at dens resultater kan være nok så interessante.

På de tre skoler foretog jeg klasserumsobservationer af den pædagogiske praksis og interaktionen mellem lærere og elever i alle fag, dog primært persiskfaget. Jeg supplerede observationerne med en spørgeskemaundersøgelse, der havde til formål at afdække lærernes pædagogiske, nationale og religiøse værdier. Konklusionen på spørgeskemaundersøgelsen blev, at lærerne på de skoler, som jeg undersøgte, langt hen ad vejen så ud til at dele de værdier, der lå til grund for læsebøgernes verdensbillede, især hvad angik synet på diversitet.³

Det flerstemmige klasserum

For bedre at kunne begribe hvad der skete i undervisningen de iranske klasserum har jeg i denne artikel valgt at inddrage nogle begreber hentet fra den norske læringsforsker Olga Dysthe. Dysthe har i sin forskning selv hentet inspiration fra bl.a. den russiske litterat og sprogfilosof Mihael Bakhtin (1895-1975), kendt som ophavsmand til ”dialogismen”.

Således opstiller Dysthe i sin bog *Det flerstemmige klasserum* et skel mellem et monologisk og et dialogisk syn på kundskab og læring (Dysthe 1997: 51ff; 64ff).

Det monologiske eller hierarkiske syn på læring er, at læringen sker gennem formidling af autoriseret kundskab. Sproget betragtes blot som det, der giver kundskaben form og udtryk, og indlæring af fakta antages at komme før tænkning. Undervisningen er såkaldt 'præsenterende'. Den kan foregå i form af egentlig monolog, hvor læreren holder enetale. Det kan også ske i den tilsyneladende dialog, hvor læreren stiller lukkede spørgsmål og hvor elevernes svar ikke har nogen indflydelse på det, der bliver formidlet. Læreren opfattes som en autoritet eller levende lærebog og eleverne sidder mere eller mindre passivt og modtager viden fra læreren. Viden eller kundskab opfattes som et objekt, der kan gives videre og lærerens opgave er at evaluere og rette fejl hos eleven. I den mest ekstreme form læres viden blot udenad uden nogen form for refleksion.

Heroverfor står et dialogisk eller konstruktivistisk læringssyn, hvor undervisningen er social-interaktiv og læringen sker gennem dialog og interaktion. Kundskaben skabes i eleven gennem eller sideløbende med sproget. Lærerens rolle er at stille sin viden til rådighed for eleverne og at skabe mulighed for, at der kommer en autentisk dialog i gang, så eleverne kan konstruere ny viden og få omformet deres forståelse ved at fortolke informationen ud fra deres egen erfaring. For at dialogen skal blive 'autentisk' er det vigtigt, at læreren stiller åbne spørgsmål og ikke signalerer, at svarene er kendte på forhånd. Endvidere er det vigtigt, at læreren formår at bygge videre på det, som eleven bringer med ind i samtalen og dermed anerkender elevens bidrag. Målet er dog ikke dialogen i sig selv. Der er stadig et asymmetrisk forhold mellem lærer og elever, idet læreren besidder information, som eleverne ikke har. Det er f.eks. ikke sådan, at alle argumenter er lige gode. Men målet er *det flerstemmige klasserum*, hvor en ægte dialog foregår mellem lærere og elever, eleverne imellem, mellem lærebog og elever og – ikke mindst - inde i eleverne selv. Derved øges elevernes selvtillid og evner til at reflektere. Forståelsen af stoffet bliver langt dybere og der er langt større chance for, at eleverne husker stoffet og kan bruge det.

Dysthe understreger, at hun mener, at monologiske undervisningsformer har deres plads i skolen, men er stærk tilhænger af at arbejde med de dialogiske undervisningsformers potentiale. Hun peger også på, at der kan være videre implikationer af de to former

for pædagogik end blot hvor effektive de er for elevernes læring. Den monologiske læringsform hænger i sidste ende sammen med en autoritær samfundsform og den dialogiske med en demokratisk. Det var ikke tilfældigt at Bakhtins dialogismetænkning – som Dysthe er inspireret af - blev udviklet, mens han var borger i den autoritære Sovjetstat. Ikke mindst derfor mener jeg Dysthe er interessant at bruge i den iranske kontekst.

Ved at se på materialet med Dysthes pædagogiske briller, vurderer jeg, at læsebøgerne i et vist omfang lægger op til dialogiske og interaktive undervisningsformer, og at mange lærere i deres praksis prøvede at efterkomme dette – i iransk sammenhæng - nye pædagogiske ideal. Alligevel hældede undervisningsformerne primært mod det monologiske. Dels på grund af de ydre rammer - høje klassekvotienter, nedslidte lokaler og manglende ressourcer til anderledes undervisning i det hele taget - og individuelle forskelle i den enkelte lærers vilje eller evne til at inddrage elevernes bidrag i undervisningen. Dels fordi det ideal, der måtte være om dialog blev undermineret af en underliggende opfattelse - i såvel undervisningsmaterialet som hos lærerne - af, at formålet med undervisningen var indlæring af entydige og prædefinerede kundskaber, og at den skulle føre frem mod at klare sig godt i de hyppige tests og eksaminer, der kendetegner skolesystemet i Iran. Selvom jeg søgte at lægge mærke til alle tegn på elevers eller læreres afvigelser fra normen om, hvad der talte som rigtige kundskaber, var det i meget få tilfælde at jeg observerede dette. Min tilstedeværelse i klasserne har selvfølgelig ikke kunnet undgå at påvirke både læreres og elevers ageren, men det var ikke mit indtryk, at de skulle have opfattet mig som repræsentant for myndighederne og af denne grund tilbageholdt eventuelle 'afvigende' holdninger.

Uddannelsesdebat og udviklingen af uddannelsessystemet i det 20. århundrede

For at sætte overstående i kontekst, vil jeg i det følgende give et overblik over, hvordan det iranske skolesystem har udviklet sig til, hvad det er i dag, og hvilke nationale og religiøse værdier der aktuelt præger det.⁴

Den nye politiske elite i Iran var fra den islamiske republiks start i 1979 bevidst om, hvor vigtig skolen var for at præge værdier og verdenssyn hos de kommende borgere i samfundet. I skolen skulle de nye islamiske mennesker skabes, der skulle befolke den nye republik. Uddannelsesområdet var derfor et af de områder, hvor det nye styre efter revo-

lutionen satte allertidligst ind med reformer. Uddannelsesreformerne var en del af det, der blev kendt som Den Islamiske Kulturrevolution, *enqelâb-e farhangi*. Alle skolebøger blev meget hurtigt omskrevet, så deres indhold kom til at afspejle de nye religiøst-politiske værdier. Ayatollah Khomeinis billede erstattede shahens og hans families billede på de indledende sider i bøgerne. Derudover blev lærerne omskolet og de, der ikke blev opfattet som systemtro, blev efterhånden fyret. Alle skoler blev gjort enkønnede og universiteterne blev lukket helt i en længere periode.

Det var ikke noget nyt, at uddannelsesområdet havde statens bevågenhed. Kulturrevolutionen var et opgør med den såkaldte vestligficering, *gharbzadegi*, som det nye styre mente, var kommet til at præge uddannelsessystemet under Pahlavi-shaherne⁵. Pahlavi-shaherne havde ambitioner om at omskabe Persiens multietniske og multikulturelle territorium til den moderne, centraliserede nationalstat Iran. Et vigtigt instrument til at gøre dette var at opbygge et moderne masseuddannelsessystem for at skabe en uddannet – og shah-tro – befolkningsmasse.

Som forbilleder for opbygningen af uddannelsessystemet havde Pahlavi-shaherne og deres politiske administration helt åbenlyst Vesten, først specielt Frankrig og senere især USA (Menashri 1992). Shaherne var, lige som andre deltagere i debatten om uddannelsesreformer, dog også underlagt en diskurs, som var opstået allerede i debatten om reformer af uddannelsessystemet i det 19. århundrede. Diskursen knyttede på den ene side modernitet og vestlighed sammen og satte heroverfor tradition og det kulturelt autentiske. Mange deltagere i uddannelsesdebatten mente, at inspiration fra vestlig teknologi og naturvidenskab var ønskværdig, men at man skulle undgå at overtage et vestligt syn på religion, kultur og livsstil. Denne dikotomiske diskurs blev alle, ifølge den amerikanske historiker Monica Ringer, nødt til at tale indenfor eller i hvert fald forholde sig til (Ringer 2001: 272).

Naturligvis var (og er) der forskellige opfattelser af det kulturelt autentiske. Mohammad Reza Shah var for eksempel meget optaget af Irans glørværdige, præislamiske fortid som stort kejserrige, og det kom blandt andet til at præge skolebøgerne i hans regeringstid. *Den Hvide Revolution* var betegnelsen for en reformpakke, iværksat af Mohammad Reza Shah fra 1962 og frem til revolutionen i 1979, der blandt meget andet for alvor satte skub i udviklingen af det ønskede masseuddannelsessystem. Udover det havde reform-

pakken en kraftig civilreligiøs, national identitetsskabende overbygning, som også kom til at sætte sig igennem i skolernes undervisning. Denne ideologiske overbygning indebar blandt andet en kraftig accentuering af den præislamiske fortid – og at shahen identificerede sin 'mission' med Profetens og de tolv shiitiske Imamers (Braswell 1979: 227ff; Menashri 1992: 91: 91ff; 172ff).

Shahen var ikke ene om at være optaget af det præislamiske. De store kejsere, sagnhelte, det særlige ved det persiske sprog og det såkaldt 'ariske' fællesskab med europæerne (frem for araberne) havde, ikke mindst siden det 19. århundrede, fyldt meget i den iranske historieskrivning. Der havde i den forbindelse været et tæt parløb mellem visse iranske intellektuelle og europæiske orientaler og iranister (Tavokoli-Targhi 2001, Vaziri 1993).

Men der var også alternative strømninger. Nogle vægtede det muslimske fællesskab, islam og de folkelige, religiøse traditioner i den særligt iranske, shiitiske version. Andre lagde vægt på andre internationale forbindelser, nemlig dem til andre 3. verdens lande. Eller, for kommunistpartiet Tudehs vedkommende, til Sovjet. Intellektuelle fra disse strømninger tog typisk afstand fra 'vestligficeringen'. De mente blandt andet, at uddannelsessystemet burde reformeres, så elever og studerende i højere grad kom til at lære om forhold, der kulturelt set var mere relevante for dem end for eksempel vestlige samfundsteorier eller geografiske forhold i den vestlige, industrialiserede verden. Men selvom der var enighed hos oppositionen om at tage afstand fra 'vestligficeringen', var der som bekendt ikke enighed om hvilken rolle religionen skulle spille i den nye republik.

Ingen af parterne slap dog for at henvise til det autentiske og det sande folkelige i lige netop deres synspunkter. Umiddelbart efter revolutionen henviste Khomeini stadig meget til den muslimske *umma* og *eslâmiyyat*, islamiskhed, i sin retorik, og afviste nationalisme som et fremmed fænomen. Men ikke mindst krigen med Irak, som startede kort efter revolutionen, gjorde, at det, der kom i centrum igen var *mellat*, det vil sige folket eller nationen – på persisk har ordet *mellat* begge betydninger – og *irâniyyat*, iranskheden. At opretholde Irans nationale enhed og suverænitet kom som følge af krigen i centrum (Halliday 1999: 49, Paul 1999).

I lang tid efter revolutionen var det tabu overhovedet at nævne offentligt, at det havde nogen særlig betydning, at Iran var et multietnisk land eller at der var andre interne for-

skelle. Alle der boede i Iran var ganske enkelt iranere. En vigtig undtagelse var dog dem, der var i opposition til staten og dens politiske linje. De havde sat sig selv uden for fællesskabet og var at betragte som forrædere og agenter for fremmede magters del og herskopolitik. De var *gheyr-khodi*, ikke-os (Paul 1999: 203ff).

Tabuet mod at omtale de etniske forskelle i Iran fra politisk hold er, ifølge den danske Iran-forsker Rasmus Chr. Elling, gradvist blevet brudt op indenfor de seneste 10 år.⁶ Det giver sig udslag i, at nogle politikere – med tidligere præsident Khatami som en af de første - åbent er begyndt at tale om – og mod - diskrimination af etniske minoritetsgrupper. Andre har en mere populistisk dagsorden. De taler for, at underprivilegerede grupper, typisk dem de selv er rundet af, skal tilgodeses økonomisk. Men trods dette, og trods det, at der de senere år har været enkelte eksempler – i områder som Kurdistan, Baluchistan og Azerbadjan - på etno-nationalistiske spændinger i Iran, er det bemærkelsesværdigt, at selv de mest radikale etno-nationalistiske grupper, som f.eks. Jondollah- gruppen i Baluchistan, ikke taler for separatisme, men selv henholder sig til deres først og fremmest iranske nationale identitet. Meget tyder altså på, at der faktisk findes en meget stærk samlende national identitet i Iran. Et af formålene med denne artikel er at vise, hvorledes denne nationale identitet konkret skabes og er blevet skabt i de iranske skoler.

Postrevolutionære skolebøger

I de postrevolutionære, reviderede skolebøger blev de fleste hentydninger til den præislamiske fortid luget ud. Fællesskabet med andre muslimer og med den tredje verdens undertrykte folkeslag blev nu vægtet, ligesom den islamiske historie og de arabiske elementer i det persiske sprog blev det.

Den iranske uddannelsesforsker Golnar Mehran foretog i 1989, kort efter Iran-Irak-krigens afslutning, en analyse af grund- og mellemskolens samfundsfagsbøger. Ifølge hendes analyse indeholdt disse et værdisæt med en hovedmodsatning mellem åndelighed og retfærdighed på den ene side og på den anden side materialisme og undertrykkelse, og de fremstillede 'martyren' som det højeste menneskeideal. Det 'nye islamiske menneske', idealborgeren i Den Islamiske Republik, blev fremstillet som en der var engageret, loyal, pligtro og selvopofrende overfor andre og republikken, gudstroende og from, naturelskende og præget af en ærbar, sparsommelig, beskeden og simpel livsstil, ærlig, trovær-

dig, ansvarlig og lovlydig, vidende og videnshungrende, retfærdigheds- og lighedssøgende, en forsvarer af de svage samt fri for synd og stræben efter kødets glæder (Mehran 1989).

I grundskolens persisk-, religions- og samfundsfagsbøger fremstilledes, ifølge endnu en analyse foretaget af Golnar Mehran ti år senere, den ideelle repræsentant for 'os' som mand, gerne medlem af *ulama*, og i besiddelse af den rette politiske ideologi. Sproglig eller religiøs diversitet indenfor Irans grænser var ikke repræsenteret i bøgerne. National og religiøs identitet præsenteredes som to sider af samme sag, og patriotisme blev kædet tæt sammen med islam og martyriet (Mehran 2002).

Reviderede skolebøger efter 2002

Eftersom de statskontrollerede skolebøger er det primære undervisningsmateriale, der bliver brugt i nutidens iranske skoler, er det min påstand, at en analyse af dem giver et ganske dækkende billede af, hvilken undervisning iranske skoleelever modtager. Lærerne vælger kun i ringe grad deres egne undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer, så alle skoleelever i det store, multietniske land modtager undervisning ud fra det samme sæt bøger – uanset elevernes etniske eller religiøse baggrund i øvrigt.⁷ I undervisningen lægges der generelt stor vægt på indlæring af prædefinerede kundskaber og undervisningen leder frem mod de mange tests og eksaminer (ofte af *multiple choice*-karakter), der kendetegner opbygningen af skolesystemet.

Fra 2002 og frem gennemgik skolebøgerne atter en temmelig gennemgribende revision. Revisionen resulterede især i en opdatering af den form for pædagogik, som bøgerne lagde op til og af deres ydre fremtræden, men også i justeringer på indholdssiden. Som antydning i indledningen, blev konklusionen på min analyse af bøgerne, at bøgernes samlede værdisystem i forhold til de tidligere postrevolutionære bøger, som Mehran havde analyseret, præsenterede et langt mere konsensuspræget og harmonisk billede af samfundet. De vigtigste temaer i de nye bøger er familien, naturen, folket, det naturlige ved at udøve sin religion igennem at bede og besøge helligsteder og kærligheden til og respekten for Gud. Men det der for alvor præger bøgerne er understregningen af den nationale enhed. Inden for den nationale identitet bliver det iranske og det islamiske tæt kædet sammen.

Et civilreligiøst ritual

For at vise, hvordan det foregår i praksis, vil jeg fremhæve et eksempel fra en persisktime i 3. klasse, som jeg deltog i, og som jeg i min magisterafhandling har karakteriseret som et civilreligiøst ritual. Emnet for timen var den nationale litteratur, som klasselæreren, skolelederen og eleverne fejrede med en lille festligholdelse. Det var kun i denne klasse, der foregik noget særligt denne dag, så jeg antager, at det skete på klasselærerens og skolelederens selvstændige initiativ. I løbet af timen skiftedes lærere og elever til at bidrage med indslag, men det var læreren, der styrede forløbet. Klassens lærer havde jeg lært at kende som en meget engageret person, der gav indtryk af at brænde for sin undervisning.

Da vi kom ind i klassen, var katederet pyntet med kager, frugt, blomster, levende lys og udgaver af nationaleposet *Shâhnâme* og Koranen. Timen startede med, at nationalsangen blev afspillet, og børnene sang med. Alle rejste sig op. Bagefter blev eleverne opfordret til at fortælle om deres følelser ved at høre sangen.

Dernæst handlede det om litteraturen. Læreren bad nogle elever komme op til tavlen og fortælle om *Shâhnâme* og dens forfatter Ferdowsi. Som forberedelse til timen havde eleverne klippet billeder ud af forfatteren og af historiske mindesmærker i Iran. Efter at eleverne havde været oppe at fortælle om Ferdowsi, kom en anden elev op for at fortælle om digteren Sa'adi og læse en af hans tekster op.

Nu fortalte læreren: "Koranen er vores himmelske bog." Hun bad eleverne sige noget om Koranen. En elev kunne nogle koranvers udenad og fik stor ros. Læreren fortsatte: "[digterne] Sa'adi og Hafez og *Shâhnâme* er alle ligesom Koranen, hvad angår indholdet. Ferdowsi var muslim. Han lagde stor vægt på, at alt skulle være på persisk, fordi han var iraner." Her spurgte en af eleverne, om arabere også var muslimer. Læreren svarede bekræftende, men gjorde ellers ikke noget særligt ud af, at eleven havde spurgt om dette i mine ører bemærkelsesværdige spørgsmål. Den lille bemærkning gjorde mig opmærksom på, hvor lidt både undervisningsmaterialet og lærerens undervisning gjorde ud af den fælles identitet med andre af verdens muslimer, i hvert fald i persisktimerne.

Timen fortsatte med at skolelederen, læreren og eleverne læste flere digte op og talte om martyrer, fædrelandskærlighed og om det at ofre sig for landet – hvad enten det var ved at give sit liv i kamp eller at 'anstrengte sig' som videnskabsmænd havde gjort det.

Hele denne time kan let anskues som et slags civilreligiøst ritual, dog uden den effekt, det ville have haft, hvis alle landets 3. klasser havde deltaget i et lignende ritual på samme tid. I timen ser vi eksempler på, at det religiøse og det nationale forsøges bragt i overensstemmelse med hinanden. Det påstås, at budskabet i Koranen og i de klassiske digteres værker er 'det samme'. Ferdowsi var både en god muslim og den, der reddede det persiske sprog. På denne måde går læreren i timen videre end for eksempel en tekst om Ferdowsi i 2. klasses læsebog, der ikke fremhæver, at Ferdowsi var muslim (*Fârsi Dôv-vom-e Dabestân 1382*: 135). Eleverne opfordres på forskellig måde til at sætte ord på deres patriotiske følelser, og læreren minder – ligesom bøgerne også gør - børnene om, at selv børn kan ofre sig for deres land (Wammen 2008: 108; 116ff). De opfordres også til aktivt at søge viden om landet og nationalforfatterne. Med den særlige feststemning forsøger læreren helt åbenlyst at påvirke eleverne til at være stolte af landets digtere, seværdigheder og videnskabsmænd. Samtidig lå det i luften, at der ikke var plads til eventuelt afvigende opfattelser af lærernes budskab om, hvordan det nationale og religiøse skulle opfattes.

Historien om Edison

Et andet eksempel kan vise, hvordan det er subtile ting, der er med til at skabe billedet af, hvem der tilhører nationen. Jeg overværede i forbindelse med mit feltarbejde en gennemgang af historien om Edison i en tredje klasse. Læreren sagde, at eleverne nu skulle høre historien om en god og opofrende mand ved navn Thomas Edison og læste højt. Bagefter talte klassen om, hvad der var sket i historien, der handler om, at den lille Edisons mor bliver akut syg (måske med blindtarmsbetændelse), og at han ved sin snarrådighed redder hendes liv ved at sørge for, at der bliver lys nok i det mørke hus, til at lægen kan operere. Historien ender med, at Edison takker Gud (*Fârsi Sevjom-e Dabestân 1383*: 54). Læreren viste hvordan Edison vendte sine hænder mod himlen (som man ville gøre som muslim) og bad til Gud. Indirekte blev Edison på denne måde fremstillet for eleverne som en god og from muslim.

Ved at teksten lagde vægt på identifikationen med en dreng, der er på elevernes alder og som beder, som de har lært at bede, tror jeg, at amerikaneren Edison for eleverne kom i samme kategori som nationaldigteren Ferdowsi eller Imam Ali. Alle tre er på hvert de-

res felt et eksempel på 'en stor, god og opofrende mand' og en del af den kollektive, iranske bevidsthed.

Diversitet og samfundskritik i skolebøgerne

Iran er og har altid været et multikulturelt land. Kun halvdelen af befolkningen har det statslige persiske sprog som modersmål. Selvom et af de erklærede mål med den islamske revolution var, at udligne klasseskel og andre uligheder, er landet stadig præget af økonomisk ulighed, store forskelle mellem land og by, mellem forskellige regioner osv. Bortset fra, at der figurerer et billede af iranske folk i etniske klædedragter i 1. klasses læsebog (*Fârsi Avval-e Dabestân 1382*: 48), nævnes det aldrig i læsebøgerne, at iranere taler forskellige sprog, at ikke alle er shia-muslimer, eller at der er mennesker, der er både langt rigere og langt fattigere end den lykkelige middelklasse kernefamilie med to børn og den simple livsstil, som er læsebøgernes normalfamilie. De mange iranere som er bosat udenfor landets grænser nævnes heller ikke. Og de etniske forskelle bliver ikke andet end folkloristiske forskelle i klædedragt, som på billedet.

I min afhandling har jeg gjort en del ud af, i hvor ringe grad læsebøgerne indbyder eleverne til at tage kritisk stilling til, hvordan verden er indrettet eller til autoriteter, eller præsenterer dem for, at verden indeholder paradokser og tvetydigheder, og at den ikke er sort og hvid. Min påstand er, at der er en tæt sammenhæng mellem billedet af den manglende diversitet indenfor nationen og den manglende samfundskritik. Eleverne bliver ikke præsenteret for, at der er forskellige – ligeværdige – grupper indenfor den iranske nation. Og eleverne bliver – det siger næsten sig selv i et land med et styre som Irans – heller ikke præsenteret for, at der er forskellige – ligeværdige – politiske opfattelser eller måder at opfatte verden på.

Nye og gamle læsebøger – nyt indhold, ny pædagogik?

Hvis man sammenligner den nye og den gamle læsebog for 3. klassetrin, kan man se, at der er tale om en gennemgribende revision af både form og indhold – ikke mange tekster går direkte igen. Den nye bog er arrangeret i temaafsnit, som direkte svarer til målene i den iranske skolelov fra 1998, som bekendtgjorde, at undervisningen skulle beskæftige

sig med religiøse, moralske, videnskabelige, kunstneriske, sociale, livsstilmæssige, politiske og økonomiske mål. (Mehran 2003: 4ff)

Tabel 1. *Temaer i gamle og nye 3. klasses læsebog.*

<i>Tema</i>	Gammel	Ny
Familien, kønsroller, søskendeforhold, bedsteforældre	3	6
Naboskab, samarbejde	1	1
Børn og deres opførsel, venskab, ansvar og modenhed	3	8
Kroppen, sundhed	1	1
Skolen, læreren	7	5
Kreativitet og opdyrkelse af evner	1	8
Uddannelse, viden, bøger	2	6
Kunst, litteratur og mundtlig fortælling	2	2
Naturvidenskab, teknik og opfindelser	2	4
Arbejde	0	0
Fritid, byliv, sport, indkøb	0	3
Naturen, dyr, vejr, årstider	4	10
Miljø- og naturbeskyttelse	1	4
Demokrati, medbestemmelse, lederskab, civilsamfund	1	4
Landet, folket, samfundet	1	3
Forsvar og kamp mod overmagt	2	1
Andre lande, Irans forhold til omverdenen	2	2
Martyrer	5	5
Særlige dage og højtider	2	2
Historien	4	1
Religiøs praksis	2	2
Religiøs fortælling	5	1
Gud, bøn til Gud	2	6
Frelse	1	2
Fabel, eventyr	1	6
Tekster i alt	29	42

I Tabel 1 har jeg udarbejdet en sammenligning af det antal tekster, der optræder om forskellige temaer i de to bøger.

Der er tekster i den nye bog som ligner de gamle meget, men hvor der er betydningsfulde ændringer. I den gamle bog blev islam og martyriet fremhævet langt mere, ligesom krigen med Irak havde en mere fremtrædende plads. I forhold til omverdenen nævntes målet om eksport af revolutionen i den gamle bog, men ikke i den nye, hvor der til gengæld er en meget propagandistisk tekst om Palæstina. I den gamle bog var der langt flere historiske og religiøse fortællinger, hvorimod den nye indeholder mange fabler og eventyr. Den nye bog har et større fokus på miljøbeskyttelse og naturen, på landet, demokrati og civilsamfund. Læreren spillede en langt større rolle som forbilleder for eleverne i de ældre bøger (Mehran 2002: 241), mens forældrene som opdragere er kommet mere i front i de nye.

Pædagogisk signalerer alene stilen i de nye bøger, at læringen skal foregå mere på børnenes præmisser. De fremtræder med tegneserieagtige tegninger, mange billeder, små ikoner og megen farverigdom. I teksterne eksperimenteres i højere grad med forskellige synsvinkler og måder at skabe identifikation med tekstens figurer for læserne, hvor de ældre tekster fremstod mere tunge og belærende. Nogle af arbejdsopgaverne i bøgerne indbyder til en mere interaktiv undervisningsform – det er opgaver med overskrifter som *se og fortæl*, *teater*, *sprogleg* eller *fortæl til dine venner*.

Alligevel var det, i de undervisningssituationer jeg observerede, som om den autentiske dialog aldrig rigtig kom i gang. Det var ret sjældent, at lærerens spørgsmål til eleverne rakte ud over at sikre sig, at de havde læst og forstået teksterne. De faldt meget ofte tilbage på en afhøringsstruktur med lukkede spørgsmål, hvor elevernes input enten var fraværende eller ikke blev inkorporeret. Uanset hvilke tiltag der måtte være til mere interaktive læringsformer i de iranske skoler i dag, så er lærerne vant til en monologisk pædagogik. De er vant til at de, sammen med skolebøgerne er ubestridte autoriteter, der skal fylde autoriseret viden på deres elever. Lærerne har ingen metodefrihed, de skal bruge de skolebøger og de undervisningsmaterialer, som bliver udarbejdet af det iranske Undervisningsministerium. Og alle skoleforløb fører i sidste ende frem mod tests, som skal kontrollere, at eleverne nu også har lært det, som det var meningen de skulle lære.

Set fra de statslige myndigheders side, burde interaktiv undervisning på den ene side ellers være en fordel, fordi det er givet, at ægte interaktion og dialog fremmer forståelsen hos eleverne og også får dem til at huske stoffet langt bedre. Den er simpelthen mere effektiv (Dysthe 1997: 54ff). Men på den anden side er ulempen så, at det jo kan tænkes, at eleverne begynder at konstruere en helt anden viden end den der var meningen de skulle, når man åbner for den ægte dialog. Dysthe peger således med Bakhtin på perspektivmødets, eventuelt konfliktens, forståelsesforandrende potentiale (Dysthe 1997: 70).

Konklusion

Flerstemmighed i klasserummet ser ud til at være vanskeligt at realisere i en skole, der fungerer som institution under en autoritær stat som den iranske. Der er dog - delvist - et ideal om dialog og interaktiv undervisning i de nye skolebøger og lærerne så også - delvist - ud til at ville leve op til det ideal. Det er i sig selv interessant, at der faktisk eksisterer et ideal om dialog i materialet. Khatamis præsidentperiode, hvor et af slagordene var ”dialog mellem civilisationer” er trods alt ovre. Men produktion af nye, statskontrollerede skolebøger er ofte træg, så iranske elever bliver i dag stadig undervist efter bøger, hvis idealer stammer fra hans præsidentperiode, selvom der blæser nye ideologiske vinde i statsapparatet.

Det så dog ud til, at der stod væsentlige hindringer i vejen for idealet om dialog. Dette noget var - ud over det faktum, at skolen fungerede som socialiseringsredskab for en autoritær stat - også den lukkede, nationale identitet, som bøgerne formidlede videre til eleverne. Mange vil måske mene, at dette mere indadvendte fokus må være et fremskridt i forhold til tidligere skolebøgers mere traditionelt revolutionære, konfliktfyldt billede af verden med os overfor dem, de gode overfor de onde osv. I de nye læsebøger eksisterer os-dem dikotomien ikke på den måde. De handler nemlig (næsten) *kun* om 'os' og der er (næsten) *ingen* konflikt. Meget forenklet kan man sige, at de gamle læsebøger i høj grad dyrkede konflikten, mens de nye dyrker harmonien. Men konflikt er jo et uundgåelig følge af diversitet og pluralisme. Spørgsmålet må være, hvordan man lærer at håndtere konflikten. Med andre ord: hvis eleverne lærte at forskelle ikke behøver at være negative og at konflikter ikke nødvendigvis indebærer, at der er en, der skal tabe for at den anden kan vinde, ville den autentiske dialog måske have bedre vilkår - også i undervisningen.

Litteratur

- Apple, Michael W., 2004: *Ideology and Curriculum. Third Edition*, RoutledgeFalmer, New York & London.
- Braswell, George W., 1979: "Civil Religion in Contemporary Iran", in: *Journal of Church and State* 21 (2): 223-246.
- Dysthe, Olga, 1997: *Det flerstemmige klasserum*, Klim, Århus.
- Fârsi Avval-e Dabestân – Bekhânim* [Persisk for første klasse – lad os læse], Vezârat-e Âmuzesh va Parvaresh [Undervisningsministeriet], Tehrân 1382 [Teheran 2003].
- Fârsi Dovvom-e Dabestân – Bekhânim* [Persisk for anden klasse – lad os læse], Vezârat-e Âmuzesh va Parvaresh [Undervisningsministeriet], Tehrân 1382 [Teheran 2003].
- Fârsi Sevvom-e Dabestân – Bekhânim* [Persisk for tredje klasse – lad os læse], Vezârat-e Âmuzesh va Parvaresh [Undervisningsministeriet], Tehrân 1383 [Teheran 2004].
- Halliday, Fred, 1999: "The Middle East and the Nationalism Debate", in *Nation and Religion in the Middle East*. Lynne Rienner Publishers, Boulder 2000.
- Mehran, Golnar, 1989: "Socialization of Schoolchildren in the Islamic Republic of Iran" in: *Iranian Studies* 22: 35-51.
- Mehran, Golnar, 2002: "The Presentation of "Self" and "Other" in Postrevolutionary Iranian School Textbooks", in Nikki R. Keddie og Rudi Matthee (ed.): *Iran and the Surrounding World: Interactions in culture and cultural politics*, University of Washington Press, Seattle.
- Mehran, Golnar, 2003: *Religious Education and Identity Formation in Iranian Schools*. Upubliceret rapport til seminaret "Constructs of Inclusion and Exclusion: Religion and Identity Formation in Middle Eastern School Curricula" ved Watson Institute for International Studies. Findes på: http://www.WatsonInstitute.org/events_detail.cfm?id=329.
- Menashri, David, 1992: *Education and the Making of Modern Iran*, Cornell University Press, New York.
- Paul, Ludwig, 1999: "'Iranian Nation' and Iranian-Islamic Revolutionary Ideology" in *Die Welt des Islams* 39:2: 183-217.
- Pedersen, Claus V. & Janne Bjerre Christensen, 2005: "Iran" i Lars Erslev Andersen m.fl. (red.): *Mellemøsthåndbogen* (4. udg.), Syddansk Universitetsforlag, Odense.

- Pingel, Falk, 1999: *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. UNESCO & Georg Eckert Institute for International Textbook Revision. Findes på: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=117188&database=ged&gp=0&lin=1>.
- Ram, Haggay, 2000: "The Immemorial Iranian nation? School Textbooks and Historical Memory in Post-Revolutionary Iran", in *Nations and Nationalism* 6:1: 67-90.
- Ringer, Monica M., 2001: *Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran*, Mazda Publishers, Costa Mesa, California.
- Tavalkoli-Targhi, Mohamad, 2001: *Refashioning Iran: Orientalism, Occidentalism, and Historiography*, Palgrave, New York.
- Vaziri, Mostafa, 1993: *Iran as Imagined Nation. The Construction of National Identity*, Paragon House, New York.
- Wammen, Marie Louise, 2008: *Et blomstrende Iran. Nation, religion og pædagogik i Den Islamiske Republik* [Upubliceret magisterkonferens], Københavns Universitet.

Marie Louise Wammen er mag.art. i religionsvidenskab, kønsstudier og persisk. Hun har især arbejdet med religion, politik og uddannelse i Iran og emner som nationalisme, identitetsdannelse, køn og religion i forskellige kontekster.

¹ Det er blot halvdelen af alle iranske skoleelever, hvis modersmål er statssproget persisk. Imidlertid er det dette sprog skoleundervisningen i landet foregår på, uanset elevernes sproglige baggrund.

² Den primære socialisering foregår typisk i familien.

³ Pladsen i denne artikel tillader mig ikke at komme nærmere ind på spørgeskemaundersøgelsens resultater, så eventuelle interesserede henvises til Wammen 2008: 151ff.

⁴ I denne artikel koncentrerer jeg mig særligt om forhold der vedrører den iranske grundskole, *dabestân*, der siden en uddannelsesreform i 1971 har omfattet fra 1. til 5. klassetrin. Jeg vil derfor kun sporadisk komme ind på forhold der angår højere klassetrin og videregående uddannelser.

⁵ Reza Shah, der tiltrådte i 1925, og hans søn Mohammad Reza Shah der afløste ham i 1941.

⁶ Jf. Ellings foredrag "Etnicitet og nationalidentitet i iransk politik" 3. marts 2008, Carsten Niebuhr Afdelingen, KU.

⁷ Med den undtagelse, at religiøse minoriteter som sunni-muslimer, jøder eller kristne armeniere har en forfatningsmæssig ret til at modtage religionsundervisning ud fra egne tekster og traditioner.