

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 22 • 2010 • NR 1



Etikk

Religionsundervisning og minareter

Også i 2009 fikk religioner og livssyn stor plass i mediabildet, og da både som ”grunnlag for fellesskap og kilde til splid”, som læreplanen i religion og etikk formulerer det. 29. november ble som kjent et forslag om å forby bygging av minareter vedtatt i en sveitsisk folkeavstemning. Bak avstemningen stod en folkeaksjon støttet av det høyre-radikale Sveitsisk Folkeparti. I dette nummeret har vi brukt anledningen til å sette et søkelys på religionsundervisningen i Sveits.

Men det er neppe fruktbart å gjøre vedtaket til et sveitsisk særfenomen. Flere norske aviser har offentliggjort meningsmålinger som viser at et betydelig mindretall i Norge støtter et tilsvarende forbud her. En lignende tendens avtegner seg i andre vesteuropeiske land. Vi ser ut til å stå overfor en islamfrykt som mange europeere deler på tvers av landegrensene. Det som *kan* være fruktbart nå, er å bruke avstemningen til å reflektere over hvilke kunnskaper en befolkning bør ha om religioner og livssyn. Dersom religionskunnskap er en del av allmenndannelsen, blir det vanskeligere å gjøre minareter til et symbol på ekstremistisk religion. Innenfor islam er minareter en integrert del av en rik arkitektonisk tradisjon som alle norske elever i dag skal kjenne til. Moskeene de er knyttet til, representerer ulike grupper. Den siste minareten i Norge ble nettopp reist av ahmadiya-muslimere på Furuset i Oslo.

Denne utgaven av Religion og livssyn byr på stor variasjon. Likevel er det rimelig å sette opp etikk som et hovedtema. Etikk har en betydelig plass i læreplanene og er i seg selv et mangfoldig tema, noe tekstene klart illustrerer. Spranget er stort fra en elevs tanker omkring klimamøtet i København i desember 2009 til en filosofis analyse av fredsprisforedraget til Barack Obama. Vi trykker også en artikkel om miljøetikken og en didaktisk refleksjon om etiske spenninger i religionsfagene. I dette nummeret er det stoff om fagutvikling i RLE-faget i Stavanger og bokomtaler bakerst. Foreningsnytt byr på en rikholdig reiserapport fra Etiopia og informasjon om en ny fagkonferanse i april.

Dette er det første ordinære nummeret til den nye redaksjonen av Religion og livssyn. Fjoråret ble en overgangstid etter at den tidligere redaksjonen takket for seg, og vi ser nå fram til et normalår. Redaksjonen består av Kjersti Løken, Kjell Arne Kallevik og Ole Andreas Kvamme. Redaksjonen forbereder ny utforming av bladet fra og med nummer 2. En stor takk til Bjørn Myhre fra den gamle redaksjonen for hjelp til å få trykket dette nummeret i gammelt format. I 2010 planlegger redaksjonen utgivelsen av tre nummer.

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

www.religion.no

Nr. 1 – 2010 – 22. årgang

Redaksjonskomiteen:

Kjell Arne Kallevik (ansv.)

Kjersti Løken

Ole Andreas Kvamme

Illustrasjon:

Åsmund Risnes

Formgivning:

Møklegaard Print Shop,

Fredrikstad

Layout:

Møklegaard Print Shop,

Fredrikstad

Trykk:

Møklegaard Print Shop,

Fredrikstad

Opplag dette nr. 800

Redaksjonens adresse:

Religionslærerforeningen

v/ Gunnar Holth

Levrebakken 27

1352 Kolsås

e-post:

religionoglivssyn@gmail.com

ISSN 0802-8214



Innhold

FORENINGSNYTT

Informasjon om aprilkonferansen og landsmøte til våren.....side 4

*Gunnar Holth: Ti dager i det vakre, det stolte og det fremmedartede Etiopia.....*side 5

ETIKK

Lene Bomann-Larsen:

Rettferdig krig i Barack Obamas Nobel-foredrag.....side 10

*Mira Bergem: København-toppmøtet 2009 – eller historien om hvordan verdens ledere sviktet.....*side 13

*Gunnar Heiene: Miljøetikk – bidrag fra religioner og livssyn.....*side 17

*Andrew Thomas: Farlig religion – om forskjellen på forkynnelse og holdningsdannelse.....*side 22

METODIKK PÅ MIDTSIDENE4 siders innstikk

Kjell Arne Kallevik:

Elevark (kopioriginal) om minareter

DIDAKTIKK

Læring og praksisutvikling i en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning – intro til to artikler.....side 29

*Dag Husebø: Læring og praksisutvikling i et sosialt virksomhetssystem.....*side 30

Ingunn Wenche Lassen:
Religion og kultur i RLE-undervisningen.....Side 36

*Thomas Schlag: Religionsundervisning i Sveits – aktuelle utfordringer stilt overfor populistiske utviklingstendenser.....*Side 42

BOKMELDINGER

Kjell Arne Kallevik:

Volda-miljøet feirer Ulstein og Aadnanes med festskrift.....Side 45

Ole Andreas Kvamme:
Dydsetikk – måtehold i dag.....Side 47

**Gå også inn på Religionsforeningens WEB-side:
www.religion.no**

**Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av
bladet: Kontakt Gunnar Holth (se baksiden)**

FORENINGSNYTT

Religionslærerforeningen og Nettverk for religion og livssyn inviterer til Fagkonferanse for lærere i videregående skole (også åpent for lærere i ungdomsskolen)

Tid: Fredag 9. april, kl 09.30–16.00

Sted: Universitetet i Oslo

Tema: Rituelle og estetiske uttrykk i religioner og livssyn

Dette sentrale perspektivet i Kunnskapsløftets læreplan vil bli belyst gjennom fire hovedinnlegg: Geir Winje om estetiske uttrykk i hinduismen og buddhismen, Ingvild Flakerud om bildebruk og ritualer innenfor sjia-islam, Jone Salomonsen om ritualer i det moderne samfunnet, og Trond Berg Eriksen om hvordan kunsten i antikken kan knyttes til arbeidet med filosofi og livssyn.

Sett av dagen nå! Deltakerne må regne med en beskjeden kursavgift. Mer informasjon, med påmeldingsskjema, kommer snart på nettstedene www.religion.no og www.rlnett.no og blir også sendt som e-post til videregående skoler. Påmeldingsfristen er satt til fredag 19. mars.

Landsmøte i Religionslærerforeningen

Styret i Religionslærerforeningen melder om at **Landsmøtet avholdes tirsdag 4. mai 2010 kl 1900 på Oslo katedralskole, Ullevålsveien 31** (inngang Frimanns gate). Kvelden innleder med foredraget **Guds tilbakekomst? Religiøse tema i nyare norsk litteratur**. Foredragsholder er **Marta Norheim**, kjent fra NRK P2 og for boka *Røff guide til samtidslitteraturen*. Foredraget er åpent for alle interesserte. Nærmere dagsorden for Landsmøtet kunngjøres på foreningens nettsted www.religion.no.

Gunnar Holth

Ti dager i det vakre, det stolte og det fremmedartede Etiopia

Religionslærerforeningens studietur på den etiopiske høysletta, september/oktober 2009

Vi har gått en bratt sti opp til foten av den klippeveggen som hindrer oss i å nå helt opp til klosteret Debre Damo. Det ligger 3000 meter over havet, i den nordligste delen av landet, og der lever 150 munkers sitt kontemplative liv. Et langt, tjukt tau er deres eneste forbindelse med omverdenen, og ingen vesener av hunnkjønn har adgang til fjellplatået. Slik har det vært siden klosteret ble grunnlagt på 500-tallet. En ung munk klatrer ned til oss og svarer tålmodig på våre nysgjerrige spørsmål. Jo, dette valget var det eneste riktige for ham. Hver natt er det bønnetid, fra midnatt til klokka seks om morgenen. Bønn og gudstjeneste fyller også mesteparten av dagen, ved siden av mat og søvn. Han er 26 år og har bodd i klosteret siden han var 14. Hva familien hans syntes om dette? Nei, det vet han ikke, han forlot dem uten å si fra, og det er ikke tillatt for ham å ha kontakt med dem. Han hadde bare gjort slik det står i Bibelen – forlatt alt for å følge Jesus, og ikke sett seg tilbake.

Dette fascinerende møtet med det fremmedartede, omgitt av en storslått natur, er én blant mange minneverdige opplevelser under denne rundreisen på den etiopiske høysletta, fra Addis Abeba i sør og til grensen mot Eritrea i nord. Vi var 19 nordmenn, med Rannfrid Thelle som faglig reiseleder. Dessuten hadde vi en velutdannet og dyktig etiopisk guide med gode kontakter og alle nødvendige tillatelser, uansett hvor vi befant oss. Til sammen fire innenlands flyturer var en del av opplegget (Etiopia er et land på størrelse med Frankrike pluss Spania). I tillegg til hovedstaden var de viktigste reisemålene Mekele, Aksum, Lalibela, Gonder og området ved Tanasjøen. Se kart, og dessuten mange bilder fra turen, på det nettstedet Clemens Saers har laget:

www.religion.no/etiopia.

Den etiopisk-ortodokse kirke – noe for seg selv

Den unge munkens himmelvendte livsholdning er vel ikke så uvanlig i ortodokse kirkesamfunn, heller ikke at Jomfru Maria, helgener og engler står sentralt i fromhetslivet i den etiopiske kirke. Men det er mye annet som gjør denne kirken spesiell:

- Kristendommen ble statsreligion på midten av 300-tallet. Deretter hadde etiopierne mest kontakt med de kristne i Syria og Egypt, og etter hvert ble den etiopiske kirke isolert i mange århundrer. Ett stikkord er læremessig strid i den kristne kirke, et annet er islams ekspansjon.
- Kirken har en særegen nasjonal mytologi, der det kristne kongedømmet blir knyttet opp til kong Salomo (900-tallet f.Kr.) og Paktens ark. Dronningen av Saba hadde sitt rike i Nord-Etiopia, og hun besøkte Salomo i Jerusalem. Da hun vendte hjem, fødte hun kongens sønn, Menelik. Som ung mann var han gjest hos sin far og studerte Toraen, og på guddommelig befaling tok han med seg Paktens ark fra templet og førte den til Etiopia. Der er den fortsatt, i den hellige byen Aksum.
- Derfor er den etiopiske kirken arvtageren etter det gamle Israel. De legger stor vekt på Det

gamle testamentet og overholder skikker som vi ellers forbinder med jødedommen: omskjæring av gutter på den åttende dag (før dåpen), feiring av sabbaten i tillegg til søndagen, jødiske spiseforskrifter og omfattende renselsesritualer for kvinner.

- Kirken bruker det utdøde, semittiske språket geez i all liturgi og tekstlesning. For den vanlige, ulærde etiopier er dette et uforståelig språk, men hellig lyd.
- Kirken er svært opptatt av varsler og tegn, drømmer, symboler og hemmeligheter. Paktens ark er ett blant mange eksempler. Den helligste gjenstanden i enhver etiopisk-ortodoks kirke er en tabot, en kopi av en av de to Lovens tavler som ligger i Arken. Også denne kopien er fylt av guddommelig kraft.

Den etiopisk-ortodokse kirke ser altså på seg selv som en nasjonsbærende institusjon, og på høy-sletta er den utvilsomt dominerende. Likevel er Etiopia mangfoldig, også religiøst sett. Anslagene varierer i dette landet som er fattig på så mye, blant annet på statistikk, men befolkningen på ca. 85 millioner fordeler seg omtrent slik i dag: etiopisk-ortodokse 40 %, andre kristne 15 % (mest protestantiske kirkesamfunn), muslimer 35 % og folkegrupper med naturreligion 10 %. Over 70 forskjellige språk blir snakket i Etiopia, det antyder noe om etnisk og religiøs mangfold.

Dag 1: Addis Abeba

Vi besøkte nasjonalmuseet, der ett rom var viet til Etiopias siste keiser. Hans opprinnelige navn var prins Tafari Makonnen (Ras Tafari), og fra 1913 tok han gradvis over makten i landet. I 1930 fikk han navnet Haile Selassie ("Treenighetens makt") og regjerte som eneveldig keiser fram til 1974, da han ble styrtet i et militærkupp. Året etter ble han myrdet av oberstene, og først i år 2000 ble han gravlagt i en kirke, med statlige æresbevisninger. Etiopiere flest har et nyansert syn på sin store, lille keiser, og de er slett ikke med på den guddommeliggjøringen av ham som kjennetegner rastafari-bevegelsen på Jamaica.

I museets underetasje hilste vi på Lucy, det vil si restene av en Australopithecus afarensis, som ble funnet i den østlige delen av Etiopia i 1974. Hun er over tre millioner år gammel, og funnet av henne ga forskerne mye ny kunnskap om "the east side story" – menneskets utvikling øst for Rift Valley.

Neste stopp var St. Georgkatedralen. Den er den eldste av byens kirker, men Addis Abeba – som betyr "Ny blomst" – er ingen gammel by, den ble grunnlagt som hovedstad i 1887. St. Georg er Etiopias skytshelgen, og denne modige dragedreperen støtte vi på overalt. Her i katedralen gikk den etiopiske kirke, St. Georg og nasjonens historie opp i en høyere enhet. Kirken ble bygd for å minnes Etiopias sensasjonelle seier over Italia i slaget ved Adwa i 1896. Den seieren gjorde at landet aldri ble en koloni, noe etiopierne med rette er stolte av. Inne i kirken fikk vi en flott demonstrasjon av hvordan prestene bruker sine instrumenter (trommer og "rangler") når de synger og danser i gudstjenestene.

Dag 2: Mekele og nordover

Det finnes også en etiopisk-luthersk kirke: Mekane Yesus-kirken ("Jesu bolig"), som ble grunnlagt i 1959 og har nærmere fem millioner medlemmer. I Mekele – en by som i løpet av kort tid er blitt en moderne, økonomisk "motor" i Etiopia – besøkte vi en skole som ble drevet av dette kirkesamfunnet. Elevene i klasserommene møtte oss med stor begeistring, trolig fordi vi ga dem et kjærkomment avbrudd i arbeidet, og fordi så mange blekansikter på en gang var et sjeldent

syn. Undervisningen foregikk i trange, tettpakkede rom etter ”chalk and talk”-metoden. Møtet med alle de ivrige barna og ungdommene ga oss en konkret påminnelse om at den gjennomsnittlige etiopieren er 15–16 år gammel (mens den gjennomsnittlige nordmannen er nærmere 40 år).

Denne dagen fikk vi våre første inntrykk av Etiopias berømte steinkirker. Disse kirkene ble hogd ut i det vulkanske fjellet omtrent på den tiden nordmennene stiftet bekjentskap med kristendommen. Byggeteknikken er særpreget og imponerende, og det samme er de ofte godt bevarte veggmaleriene inni kirkene.

På vei nordover tok vi en avstikker til landsbyen Negash. Blant mange muslimer i Etiopia blir dette regnet som det helligste stedet nest etter Mekka. I året 615, da profeten Muhammads tilhengere ble forfulgt av lederne i Mekka, flyktet over hundre muslimer og ba om asyl hos den kristne kongen i Etiopia. Det fikk de, og de slo seg ned i Negash. I dette følget var en av Muhammads døtre og to av hans kommende hustruer. Ifølge muslimes tradisjon endte det med at kongen gikk over til islam, og de har et vakkert mausoleum i landsbyen, der han skal være gravlagt. Uansett førte denne historien til et vennskapelig forhold mellom det kristne Etiopia og det ekspanderende islamske riket i de påfølgende århundrene.

Dag 3: Veien til Aksum

Det var denne dagen vi møtte den unge munken ved klosteret Debre Damo. Bussen tok oss gjennom et spektakulært høyfjellslandskap, med terrassert jordbruk i dalsidene. Dette var rett etter regntiden, og kornet så ut til å stå fint flere steder. Det er likevel et faktum at regnet har kommet ”for lite og for sent” i de siste årene, så bøndene har grunn til bekymring. 85 prosent av Etiopias befolkning er fattige bønder, omtrent som i Norge for 200 år siden, og de pløyer med enkle ploger og høster kornet med sigd. Men vi registrerte at bonden med okseplogen også har mobiltelefon – et nyttig redskap når han skal selge sine varer. Som i Norge på 1800-tallet flytter mange unge til byene, den store forskjellen er at det ikke finnes noe gjestfritt ”Amerika” å dra til. Et viktig hinder for utvikling på landsbygda er nok at staten eier all jorda, dette er en tradisjon fra keisertiden. Det er utvilsomt et tankekors at mesteparten av den dyrkbare jorda i landet ikke blir dyrket.

Denne nordlige delen av landet er selve nasjonens arnested. Vi var innom noen mektige ruiner av et 2500 år gammelt fruktbarhetstempel, og vi nærmet oss Aksum, senteret for den store aksumittiske sivilisasjonen i oldtiden. Dette riket oppsto en gang før vår tidsregnings begynnelse, det ble forvandlet til et kristent kongedømme på 300-tallet, og storhetstiden varte helt til 700-tallet. De hadde en omfattende handel med India, Persia, Arabia og Romerriket. Men det er mye historikerne ikke vet om det aksumittiske riket, for bare en liten brøkdel av de arkeologisk interessante stedene er gravd ut. Vi besøkte både førkristne og kristne kongegraver i området, blant annet graver som er markert med verdens høyeste monolitter (steler). Italienerne stjal en av dem da de okkuperte landet (1935–41), delte den opp i tre deler og førte den til Roma. I 2005 ble den gitt tilbake og satt opp igjen i Aksum under stor lokal og nasjonal festivitas.

Dag 4: Mariahøytid og Paktens ark

Stolt fortid og hellig nåtid gikk over i hverandre i Aksum. Det var fest for Jomfru Maria, så i morgentimene var byen full av pilegrimer i hvite klær. Vi så noen av dem bli velsignet av biskopen i Mariakirken, etter en langvarig messe som hadde begynt klokka fire om morgenen. Den religiøse hengivelsen hos de troende var påtakelig, både her og i andre ritualer vi var vitne til på turen.

Vi fikk også beundre en tusen år gammel hellig bok om Marias mirakler, rikt illustrert. I en bygning i nærheten, godt bevoktet, skal Paktens ark være oppbevart, kirkens helligste skatt. Ingen får se den eller røre ved den, for det er livsfarlig. Vår guide greide å få til et møte med den munken som vokter Arken dag og natt. Men han møtte oss med en viss skepsis fordi han mistenkte oss for å være protestanter (hvordan kunne han tro noe slikt?), og fordi noen av kvinnene i vårt følge var for dårlig tildekket og ikke fant nåde for hans strenge blikk.

Utenfor byen ligger en dam som blir kalt ”dronningen av Sabas basseng”. Det er også et hellig sted, med store opptog og seremonier under feiringen av Jesu dåp (Timkat, 19. januar). Dette er en av de største religiøse festene i Etiopia, og en tabot fra en kirke i nærheten blir da brakt ut i høytidelig prosesjon. En rituell fornyelse av dåpsløftet er en viktig del av denne høytiden for etiopisk-ortodokse kristne.

Dag 5 og 6: Underverkene i Lalibela

Like ved den vesle fjellandsbyen Lalibela finnes det noen byggverk som er blitt kalt verdens åttende underverk: elleve ganske store, uthogde steinkirker. De fleste av dem er hogd ut ovenfra, ned i det vulkanske fjellet, og hver av dem har sin individuelle stil. De er fra 1200-tallet, og det var den hellige kong Lalibela som i en drøm fikk beskjed om å iverksette dette underlige prosjektet. Ekspertene har anslått at så mange som 40 000 arbeidere måtte til, og her er det snakk om forbløffende nøyaktig håndverk.

Det er egentlig ikke mulig å beskrive det inntrykket som disse anleggene (tre ulike steder) gjør på den som vandrer rundt i dem for første gang. Følelsen av å ha reist med en tidsmaskin er en del av opplevelsen: Dette er ”levende steiner”, kirkene er i bruk hver dag, her er fromme pilegrimer, prester og munk, og gudstjenestene foregår slik det har vært gjort i nærmere 800 år. Stolte prester i fargerike liturgiske klær lar seg villig fotografere, gjerne mot en liten donasjon til kirken. En morgen er det fest for St. Georg, og ”den store hvite flokk” står inni og omkring kirken hans. Pilegrimene får tegnet et kors i pannen med hellig aske. Tidlig neste morgen overværer vi siste del av morgenmessen i Mariakirken, med prester som synger, danser langsomt og gyngende og slår på tromme. Slik feirer de Jesu oppstandelse.

Møte med kjempende kolleger

Både i Lalibela og til slutt i Addis Abeba fikk vi møte representanter for det etiopiske lærerforbundet, som ble stiftet for 60 år siden. Regjeringen gjennomførte et kupp mot dette forbundet i 1990-årene, ved å danne en ny organisasjon med samme navn, fullstendig styrt av myndighetene. Alle lærere som vil ha jobb, må melde seg inn i den. Det uavhengige lærerforbundet er med et penestrøk gjort ulovlig, og alle deres arkiver, kontorer og eiendeler er beslaglagt. Disse kjempende lærerne ga oss et dystert bilde av hva det er som kjennetegner en autoritær stat. Både ILO og Education International (som blant annet Utdanningsforbundet og Forskningsrådet er medlemmer av) har engasjert seg i denne saken.

Dag 7: Gonder – nok en kongelig by

I byen Gonder, vest i landet, gikk vi omkring i et imponerende parkanlegg med palasser og borger fra 1600-tallet. Dette var den kongelige hovedstaden i 250 år, og den nasjonale helten her er kong Fasiledes. Ved begynnelsen av 1600-tallet hadde faren hans gått over til den katolske kirke, under sterk innflytelse av portugisiske jesuitter, og dermed forsøkte han å tvinge sine undersåtter

til å anta den katolske tro. Det førte til blodige opprør, så kongen ga til slutt opp og overlot tronen til sin sønn Fasiledes. Han viste handlekraft og fikk bygd et stort ”dåpsbasseng”, slik at innbyggerne i 1632 kunne bli rituelt tilbakeført til kristendommen (som vår guide formulerte det, uten snev av ironi). Dette viktige kulturminnet blir nå restaurert, blant annet med norske bistandsmidler.

Vi besøkte også en kirke (”Den opplyste treenighetens berg”) med fantastiske malerier på alle veggene og i taket. Dette var den eneste av de gamle kirkene i Gonder som ble spart da en muslimsk hær fra Sudan herjet området i 1888. Sagnet forteller at da erobrerne kom til denne kirken, ble de drevet tilbake av en hissig bisverm.

En beskjeden synagoge inni et skogholt utenfor Gonder er det eneste minnesmerket etter det som engang var en jødisk landsby. De etiopiske jødene, såkalte Falasha-jøder, har en lang historie i landet – hvor lang historie er uklart. De har trolig innvandret en gang i oldtiden, enten fra Egypt eller fra den arabiske halvøya. Undertrykkelse og hungersnød i nyere tid førte til at mange tusen etiopiske jøder ble hentet til Israel, særlig gjennom to store redningsaksjoner fra det israelske flyvåpenet i 1984 og 1991 (Operasjon Moses og Operasjon Salomo).

Dag 8: Tanasjøen og omegn

Etiopias største innsjø er virkelig stor, og i den sørlige enden begynner Den blå Nil sin lange ferd mot havet. Vi gikk en flott fottur inn til Blånilfossen, som før var et av verdens bredeste og mest tordnende fossefall. En omfattende kraftutbygging har sørget for at fossen i dag bare har en tidel av sin opprinnelige vannføring igjen. Men det er ikke noe å si på at etiopierne i dag satser på sine vannkraftressurser, de trenger det sårt.

Det finnes mange gamle klostre på Tanasjøens øyer og halvøyer, og en båttur førte oss til en berømt klosterkirke fra 1500-tallet. I løpet av århundrene er den blitt dekorert innvendig med hellegbilder som har en helt særegen skjønnhet. Det er lett å forstå at et motiv fra denne kirken pryder forsiden på den største reiseguiden for Etiopia.

Dag 9 og 10: Tilbake i Addis Abeba

I løpet av de to siste dagene i hovedstaden oppsøkte vi nye severdigheter, blant annet Afrikas største åpne marked, og det ble arrangert et kort møte med muslimer i byen. Vi fikk også interessante vurderinger av problemene i dagens Etiopia, og svar på mange spørsmål vi satt med, gjennom to besøk: det ene ved hovedkontoret til Kirkens Nødhjelp, ledet av Hans Birkeland, det andre ved den norske ambassaden, der ministerråd Rolf Ree og Marit Berggrav fra NORAD orienterte. Alle temaene vi fikk innblikk i der, fra de utbredte skikkene med kjønnslemlesting av jenter, til Etiopias styreform og utenrikspolitiske utfordringer, må jeg bare la ligge i denne omgang. Min reiseberetning er blitt mer enn lang nok – men dette annerledeslandet er da også en beretning (og flere messer) verdt!

Lene Bomann-Larsen

Rettferdig krig i Barack Obamas Nobel-foredrag

Barack Obamas tale i forbindelse med tildelingen av Nobels fredspris 10. desember 2009 har fått betydelig oppmerksomhet både internasjonalt og i Norge. Vi har bedt filosof Lene Bomann-Larsen sette talen inn i en rettferdig krig-tradisjon. Hennes kommentar kan være en hjelp til å trekke talen inn i etikkundervisningen.

Tildelingen av Nobels fredspris til USAs president Barack Obama har fått mye oppmerksomhet, slett ikke bare av positiv, men også av negativ art. Men talen han holdt i forbindelse med overrekkelsen av fredsprisen fikk mange av de kritiske røstene til å forstumme. En av grunnene var hans ærlighet; i en rekke av fredsprisvinnere der mange (men slett ikke alle) har vært erklærte pasifister og har kunnet kjempe for sine idealer, mottar Obama fredsprisen som statsleder for en nasjon som per i dag utkjemper to kriger, kriger han ikke selv har påbegynt, men som han er ansvarlig for i kraft av sin rolle.

Det er mange interessante elementer i Obamas tale; den bærer blant annet preg av at Obama som politiker må ta innenrikspolitiske hensyn, og den bærer preg av at hans primære rolle er å ivareta amerikanske interesser. Men det som kanskje er mest interessant, er at han i en fredspristale sier rett ut at krig kan være et moralsk riktig virkemiddel, ikke bare en interessepolitisk nødvendighet. Og i sin redegjørelse for krigens moralske side forholder Obama seg eksplisitt til rettferdig krig-tradisjonens begrunnelseskrav.

”Krig kan bare rettferdiggjøres hvis den oppfyller visse betingelser: Hvis den føres bare som en siste utvei eller i selvforsvar, hvis den

makten som brukes ikke er overdrevet, og hvis, om mulig, sivile spares.” I denne setningen ligger to sentrale kriterier for rettferdiggjøring av å gå til krig, og to sentrale kriterier for rett krigsførsel. Når det gjelder rettferdiggjøring av å gå til krig (”jus ad bellum”) skal, ifølge rettferdig krig-tradisjonen, følgende krav være oppfylt: Rettferdig grunn, rett intensjon, legitim autoritet, proporsjonalitet, siste utvei, åpen erklæring. For rettferdig krigføring (”jus in bello”) gjelder diskrimineringsprinsippet; man skal skille mellom legitime og illegitime mål. Sivile er illegitime mål og skal beskyttes. Samtidig gjelder også kravet om å ikke bruke mer makt enn nødvendig, heller ikke mot dem som i utgangspunktet er legitime mål; soldatene.

Det mest vesentlige er at det må foreligge en *rettferdig grunn* (”just cause”). Bruk av militærmakt skal være svar på en urett som er begått. Uten at en slik grunn foreligger vil ikke de andre kriteriene komme i spill. Det er derfor ikke helt korrekt, slik Obama sier, at krig må føres som en siste utvei *eller* i selvforsvar. Selvforsvar – svar på aggresjon – er en rettferdig grunn, mens ’siste utvei’ er et kriterium som ikke kan stå alene. Det er ikke tillatt å føre krig som siste utvei dersom ikke rettferdig grunn allerede foreligger. I den moderne rettferdig krig-tradisjonen, som forholder seg nokså tett

til folkerettens (FN-paktens) bestemmelser, er det faktisk kun forsvar mot aggresjon, på egne eller andres vegne, som gir stater rettferdig grunn til å svare med militærmakt (paragraf 51). Aggresjon defineres som en kriminell handling (forbrytelse mot freden). Det finnes imidlertid også åpning i FN-pakten for å benytte militærmakt der det ikke allerede har funnet sted en aggressiv handling, men hvor det foreligger en trussel mot internasjonal fred og sikkerhet (paragraf 42). Imidlertid kreves det da autorisasjon fra Sikkerhetsrådet. Både selvforsvarskategorien og begrepet om trussel mot internasjonal fred og sikkerhet kan tolkes bredt eller snevert. Og selv om hensikten med FN-pakten etter annen verdenskrig var å begrense, helst avskaffe, krig – ser vi nå en tendens til å utvide tolkningene. Selvforsvarsbegrepet kan for eksempel strekkes til å omfatte forkjøpsangrep ("preemptive strikes") mot en nær forstående trussel.

Men selvforsvarsbegrepet har også vært brukt til å rettferdiggjøre forebyggende angrep ("preventive strikes") mot stater man har ansett å utgjøre en potensiell, fremtidig trussel. Hvis vi forstår angrepet mot Irak som begrunnet i at Irak var i ferd med å skaffe seg kjernefysiske våpen som kunne komme til å utgjøre en trussel mot USA og andre, er dette et eksempel på en slik strekking av selvforsvarsbegrepet til også å omfatte forebyggende angrep. Om utvidelsen holder mål innenfor rettferdig krig-tenkningens rammer, er heller tvilsomt. Rent konsekvensmessig vil tillatelse av forebyggende krigføring kunne lede til ustabilitet og gjensidig rett til å angripe, etter som enhver opprustning kan betraktes som en potensiell trussel mot andre. Det gir en eskalering som er kontraproduktiv i forhold til det overordnede mål: å begrense krig. Dessuten er det et spørsmål om rettferdig grunn foreligger når den andre parten ennå ikke har begått en urett. Det er derfor flere gode grunner til å fastholde at forebyggende krig er en aggresjonshandling.

Krigen i Irak, og også i Afghanistan, kan imidlertid også gis begrunnelse i bestemmelsen om at det foreligger en trussel mot internasjonal fred og sikkerhet. Ustabile regimer og regimer som støtter internasjonal terrorisme kan være truende i et større perspektiv, og legger man til teorien om "demokratisk fred", som tilsier at demokratier ikke går til krig mot hverandre, kan regimeskifte og såkalt "tvungen demokratisering" i alle fall potensielt gi en grunn til å intervensjonere under paragraf 42. Men paragraf 42 gir altså ikke rett til intervensjon uten at Sikkerhetsrådet har godkjent den, og verken i Irak eller Afghanistan foreligger slik godkjenning. Når det gjelder Afghanistan, er krigen riktignok definert som en forsvarskrig, og det er da også derfor Norge er med, i henhold til NATO-traktatens forpliktelser. Obama definerer krigen i Afghanistan som en forsvarskrig, og dermed terroranslaget mot USA 11. september 2001 som en krigshandling. Men det er fortsatt et åpent spørsmål om rettferdig krig-begrepet har anvendelse når ens motstander er en kriminell gruppe og ikke en stat. På mange måter er det et definisjonsspørsmål; var 11. september en krigshandling mot USAs territorium, eller en kriminell handling?

Obama nevner ytterligere en rettferdig grunn: humanitær intervensjon. Her er urett begått mot et folk av dets egne ledere, og vi har en moralsk plikt til å gripe inn. Men vi har også en egeninteressert grunn: vår egen fremtid avhenger av andres.

Obama antyder at for at en krig skal være rettferdig må man bestrebe seg på å spare sivile, og man må ikke bruke mer makt enn nødvendig. Disse er regler som gjelder i krig, og Obama understreker at det er det viktig å håndheve reglene som gjelder for rett krigsførsel. Hensikten helliger ikke alle midler: "Selv når vi står overfor en blodtørstig motstander som ikke respekterer reglene, mener jeg at USA må holde standarden høyt hevet når det gjelder krigens regler." Det er et spørsmål om legitimitet

og troverdighet. Det er likevel viktig å merke seg at selv om reglene i krig skal håndheves, berører reglene for rett krigsførsel i og for seg ikke spørsmålet om en krig er rettfærdiggjort, slik det antydes i sitatet over. Rett nok vil proporsjonalitetskravet – at krigen skal være ”verd det” – ikke alltid oppfylles dersom lidelsene man skaper er betydelig større enn dem man avverger. Men samtidig finnes det ’rettfærdige grunner’ som er så tungtveiende i seg selv at betydelig lidelse kan tillates for å slå uretten tilbake. Obama nevner selv annen verdenskrig som det paradigmatiskke eksemplet på en rettfærdig krig, selv om denne krigen tok livet av langt flere sivile enn soldater og påførte millioner av mennesker store lidelser over lang tid. Likevel var det en rettfærdig krig, fordi den trusselen man sto overfor fra Nazi-Tyskland var så graverende at å ikke besvare den med alle nødvendige midler ville vært moralsk utenkelig.

Det ligger en betydelig realisme i rettfærdig krig-tradisjonen som Obama også gir uttrykk for: ”Ondskap finnes i verden”. Og når vi står overfor grov urett, må vi bekjempe den. Det er ikke bare nødvendig, men et moralsk krav – selv om det koster. Dette er grunnen til at mange rettfærdig krig-tenkere har vært svært skeptiske til pasifisme. De mener at pasifisme ikke forholder seg til realitetene, og at konsekvensene av den dermed blir at man lar uretten seire. Men det er selvsagt fullt mulig å fastholde nødvendigheten, også moralsk, av å bekjempe urett militært og samtidig ha som ideal en varig, rettfærdig fred. Idealet gir incentiv til å forsøke å finne alternative måter å håndtere konflikter på, samtidig som man må ”innse den vanskelige sannheten at vi ikke vil kunne utrydde voldelig konflikt i vår levetid”, og derfor at krig iblant kan være den rette løsningen; når det er siste utvei.

Obama snakker mye om *rettfærdig fred*. Fred som fravær av krig er ikke nok, fred må bygges

på menneskerettigheter, frihet og velstand. El- lers vil freden være ustabil. Det er interessant i lys av USA’s egne kriger, særlig den siste krigen i Irak, som Obama aldri har vært tilhenger av. Operasjonene i Irak og Afghanistan kan ikke avsluttes før en rettfærdig fred er sikret. *Rettfærdighet etter krigen* (”jus post bellum”) er like viktig som rettfærdighet i krigen. Det har med ansvar å gjøre, men også med stabilitet; en urettfærdig fred er ustabil og kan ikke vare. Derfor er det også i ens egeninteresse å sørge for å stabilisere områdene man har militært interve- nert i, og den beste måten å sikre stabilitet på er å sikre demokrati og menneskerettigheter. Så er det selvsagt et åpent spørsmål om det er mulig å demokratisere andre med makt, eller om folk må demokratisere seg selv, dersom reell stabilitet skal kunne oppnås. Det er kanskje dette som egentlig ligger i sitatet fra Martin Luther Kings Nobel- tale, som Obama refererer: ”Vold fører aldri til varig fred. Den løser ingen sosiale problemer: den skaper bare nye og mer kompliserte problemer.”

Til syvende og sist sitter vi igjen med noen dilemmaer: krig er kanskje nødvendig for å stanse urett og skape rettfærdig fred, men krig kan også undergrave fundamentet for varig fred. Det finnes gode, moralske grunner til å gå til krig, men jo mer som legges inn i begrepet om ’rettfærdig grunn’, jo flere kriger legitime- res, og jo mer aggresjon kan kamoufleres som ’forsvar av viktige verdier’.

Alle sitater er hentet fra den norske overset- telsen av Obamas tale, ved Nils Myklebost (NTB):

www.nrk.no/nyheter/nobels_fredspris/1.6904876

Filosof Lene Bomann-Larsen er post- doc.-stipendiat ved Universitetet i Oslo.
Adresse: lene.bomann-larsen@hf.uio.no

Mira Bergem:

København-toppmøtet 2009 – eller historien om hvordan verdens ledere sviktet

FNs klimamøte i København 7.–18. desember samlet ledere fra alle verdens land. Også mange miljøaktivister var til stede. Vi har bedt en av dem, Mira Bergem som er aktiv i Natur og Ungdom og deltok den siste uka, om en oppsummering.

Etter klimatoppmøtet i København er det mange som sitter igjen med en følelse av skuffelse og frustrasjon; forhandlere som har brukt flere år på å få til en avtale, miljøaktivistene som dag etter dag demonstrerte i Københavns gater i håp om å bli hørt, og ikke minst de menneskene som allerede kjenner klimaendringene på kroppen – og vet at det snart kan være for sent.

Fra Kyoto til København

Klimatoppmøtet i København var den 15. partskonferansen under FNs klimakonvensjon og ble derfor kalt COP 15, der COP står for *Conference of the Parties*. København skulle være det viktigste møtet i denne rekken av konferanser og målet var å få på plass en juridisk bindende avtale som skulle ta over etter Kyoto-protokollen.

Kyoto-protokollen som ble vedtatt i 1997 er en internasjonal avtale som innebærer at verdens utslipp skal kuttes med 5,2 prosent innen 2012. Dette målet er på langt nær tilstrekkelig for å forhindre menneskeskapt klimaendring, mener forskerne. På Bali-konferansen i 2007 ble de 190 medlemslandene i FNs klimakonvensjon enige om å begynne forhandlinger om en ny avtale som skal erstatte Kyoto-avtalen etter 2012. Avtalen skulle etter planen ratifiseres på klima-toppmøtet i København i desember 2009, der rundt 120 statsledere skulle møtes. Det var knyttet svært store forventinger til København-møtet selv om mange forhandlere var pessimistiske i forkant. Nyere klimaforsk-

ning viser at klimaendringene skjer enda raskere enn tidligere antatt. Det internasjonale klimapanelet, IPCC, konkluderer i sin fjerde hovedrapport (2007) at verdens utslipp må kuttes med 25–40% innen 2020 om vi skal unngå to graders global temperaturøkning. Hvis temperaturøkningen overstiger to grader vil vi stå overfor store og irreversible konsekvenser.

Forhandlingene

Etter partskonferansen på Bali har forhandlingene gått i to spor. Det ene sporet er arbeidet med Kyoto-protokollen, for å få fornyet avtalen med strengere utslippskutt. U-landene som var til stede i København var veldig opptatt av at denne delen av forhandlingene skulle bli vellykket. Oppfølgingen av Kyoto-protokollen var den eneste garantien for utslippskutt fra i-landene og viktig for å få en juridisk bindende avtale ut av København. Flere i-land, blant annet USA som ikke har ratifisert Kyoto-protokollen, ville imidlertid droppe dette sporet fullstendig. Det andre sporet det ble arbeidet med var FNs klimakonvensjon. Denne fungerer mer som en felles visjon og også her var det store uenigheter blant møtedeltakerne.

Det var fire hovedtema som det ble forhandlet om, de to ukene København-møtet varte. Disse temaene var utslippskutt, klimatilpasning, teknologioverføring og finansiering.

Det var stor uenighet om hvor mye landene

skulle kutte og hvem som skulle ta mest ansvar for disse kuttene. U-landene hevdet at i-landene måtte kutte mer og omvendt. Landene forsøkte å legge ansvaret på hverandre. Ekspertene har som nevnt sagt at verdens utslipp må kuttes med 25–40% innen 2020. Med de forpliktelsene som ble lagt på bordet til slutt kommer de totale utslippene til å reduseres med 15%, noe som vil føre til en temperaturøkning på tre grader, ifølge en konfidensiell FN rapport som ble lekket under forhandlingene. Med andre ord, forpliktelsene er ikke i nærheten av hva som er nødvendig.

Et annet tema det ble forhandlet om, var klimatilpasning. "Klimatilpasning" innebærer at land som rammes av klimaendringer må tilpasse seg disse endringene gjennom ulike tiltak. Det overordnede målet med forhandlingene var selvfølgelig å få stanset klimaendringene, men i realiteten er klimaendringene allerede i gang og rammer millioner av mennesker. Røde Kors har kommet med tall som viser at det i dag er flere klimaflyktninger enn personer som flykter fra konflikter. Organisasjonen anslår at det kan være så mange som 200 millioner klimaflyktninger i verden i 2050. Derfor er det svært viktig med klimatilpasning i de fattige landene. Men heller ikke her kom delegatene fram til enighet om hva som kan og bør gjøres.

Teknologioverføring var det tredje temaet som ble diskutert. De siste årene har det vært mye fokus på såkalte "nearly industrialized countries" som for eksempel Kina og India - land som opplever en rask økonomisk utvikling. Disse landene forsvarer utslippene sine med at de har like mye rett til å utvikle seg som i-land hadde. De fleste vil da også være enige om at vi ikke kan nekte fattige land å utvikle seg. Men de trenger ikke å utvikle seg på samme måte som i-landene, med teknologi og industri som forårsaker mye forurensning, hevder miljøaktivistene. Fattige land må kunne utvikle seg uten å forurense. Dette målet er vanskelig og krever både finansiering og teknologioverføring fra de rikeste landene. Finansiering var et av de vanskeligste temaene under forhandlingene. I-landene har kviet seg for å legge penger på bordet. 17. desember holdt

USAs utenriksminister Hilary Clinton en tale på Bella Center. Hun foreslo et fond for u-land som skulle bestå av 100 milliarder dollar innen 2020. Dette er langt mindre enn det ekspertene har sagt er nødvendig og Clinton unnlot å si hvor mye av dette USA skulle bidra med. Norge skal gi 3 milliarder dollar til regnskog i løpet av fem år mens USA, en av verdens ledende økonomier, gir langt mindre. Også på dette punktet ble forhandlingene i stor grad preget av konflikten mellom i-land og u-land. I-landene følte nok i stor grad at de fikk for mye av skylden og ansvaret for miljøproblemene, mens u-landene følte at i-land ikke påtok seg nok ansvar, blant annet i form av utslippskutt og finansiering.

Før København-møtet var det knyttet store forventninger til Barack Obama. Selv om han tidligere har sagt at USA bare vil kutte sine utslipp med 3–4 %, var det mange som håpet på at den amerikanske presidenten skulle fly inn til København og redde forhandlingene. Fredag morgen, samme dag som Obama skulle komme til København, sto jeg og resten av Natur og Ungdom - representantene som hadde reist ned til København, igjen utenfor Bella Center. Alle bar Obama-masker og vi sang om at nå måtte han skjerpe seg på klimafronten. Men talen til Obama ble en skuffelse. Han presenterte ingen løfter om høyere utslippskutt, og forhandlingene kom derfor ikke videre. Obama hadde imidlertid ikke lyst til å forlate møtet helt uten resultater og på forhandlingenes siste dag samlet han tjuufem land til et lukket møte.

En viktig del av FNs klimamøter har vært at alt skal være åpent og tilrettelagt slik at alle land kan delta på lik linje. Flere har spurt om denne måten å gjøre ting på, såkalte multilaterale samtaler, er effektive. Jeg mener klimaforhandlinger er veien å gå fordi det er demokratisk og fordi fattige land får en stemme som de sjelden tildeles i andre sammenhenger. Det er i-landene, landene som sitter med pengene, makten og utslippene, som er kjipest i forhandlingene. Hvis verdens fremtid skulle bli avgjort av disse i-landene, er det lite sannsynlig at det hadde kommet forpliktende eller ambisiøse utslippskutt.

Danmark, som var vert for COP 15-møtet, ble både kritisert og rost for hva de gjorde for å bringe forhandlingene videre. Jeg tror at for Danmark ble dette møtet et prestisjeprosjekt og de var svært opptatt at det skulle bli en suksess. Danskene formulerte sin egen tekst som kombinerte begge sporene. Det ble mye dramatikk da denne teksten ble lekket ut og u-landene sa at teksten var urettferdig fordi den kun ivaretok de rike landenes interesser. Men hovedkritikken handlet om at prosessen var udemokratisk og hemmeligholdt. Denne kritikken ble forsterket i slutten av forhandlingene da tjuéfem land, blant annet USA, Kina, India, Brasil og Sør Afrika, var samlet i et lukket møte istedenfor å forhandle i plenum. Flere land, blant annet Venezuela, var opprørte og følte seg tilsidesatt og utestengt fra forhandlingene.

Miljøaktivistene

Det var rundt 50 000 miljøaktivister i København under forhandlingene. På den internasjonale markeringen av forhandlingene 12. desember gikk 100 000 mennesker i Københavns gater med det samme budskapet til verdens ledere: "Act now".

Den siste uka av forhandlingene dro Natur og Ungdom ned til København med hundre miljøengasjerte ungdommer. Natur og Ungdom krevde at Norge måtte sikre en internasjonal klimaavtale som sørger for at den globale gjennomsnittstemperaturen ikke øker med mer en 2 grader, at Norge må kutte egne utslipp med minst 40% innen 2020 og at Norge må arbeide for at rike land overfører miljøvennlig teknologi og betaler for klimatilpasningstiltak i fattige land. Hver dag sto vi, ikledd gule gummistøvler og gule sydvester, med bannere og selvskrevne sanger utenfor Bella Center og aksjonerte for handling og en rettferdig klimaavtale. Vi hadde bannere med slagord som "politicians talk, leaders act" og "Obama change, not climate change", samt håndplakater og annet utstyr. Siste dagen av forhandlingene møtte vi miljøvernminister Erik Solheim. Han var enig med oss i at Norge måtte øke sine utslippskutt, uavhengig av en avtale fra København.

Den norske regjeringen har gjennom det såkalte

klimaforliket forpliktet seg til å kutte sine utslipp med 30 % innen 2020. I København sa den norske delegasjonen at Norge kunne øke sine forpliktelser til 40 % hvis det ble en god avtale og andre land også økte sine forpliktelser. Dette var et sentralt problem under forhandlingene. Mange av landene sa at hvis andre land foretok kutt, skulle de også gjøre det. På denne måten ble det svært vanskelig å komme til enighet fordi alle landene holdt kortene tett inntil kroppen. Som den danske statsministeren Lars Løkke Rasmussen formulerte det, "dette er et puslespill der alle brikkene skal legges ned på en gang."

I et møte med NGO-ene (NGO: non-governmental organizations) som var samlet i København sa presidenten for forhandlingene Connie Hedegaard at "man kan takke sivilt samfunn for at vi er her vi er i dag med klimaforhandlingene. Folket setter et enormt press på partene, og bidrar til å få forhandlingene fremover." I begynnelsen av forhandlingene var det 20 000 NGOs inne på Bella Center, men etter hvert ble flere og flere utestengt. Den siste uka fikk bare 1000 slippe inn og den siste dagen var det bare 90 stykker igjen. FN hevdet at dette skyldtes sikkerhetshensyn, men hovedgrunnen var nok å minske presset på forhandlerne. Malin Jacob, 2. nestleder i Natur og Ungdom, var del av den norske delegasjonen og har vært med på klimaforhandlingene siden 2007. Hun sa at i begynnelsen var presset fra miljøaktivistene inne på Bella Center enormt, men at det minsket etter hvert som flere og flere ble utestengt. Dermed ble det enda viktigere å øke presset utenfra. Jeg var en av mange som demonstrerte utenfor og jeg tror vi alle følte et ansvar for å fortelle forhandlerne at det var livsnødvendig med en avtale, i solidaritet med alle de millioner av mennesker i u-land som lider under klimaendringene, men som ikke blir hørt.

De fattigste rammes hardest

Klimaendringene er urettferdige. Det er de fattigste landene, de som sitter med minst ansvar, som blir hardest rammet. Små øystater vil forsvinne helt hvis havnivået øker ytterligere. Tuvalu, en liten gruppe Stillehavsoyer med 12 000 innbyggere, gjorde seg spesielt bemerket under

forhandlingene. Høyeste punkt på Tuvalu er fire meter over havet og øya vil rett og slett drukne hvis havnivå fortsetter å stige. Da lederen for Tuvalu inntok talerstolen, innrømmet han at han hadde grått den morgenen. Han sa at han gråt av fortvilelse fordi tiden begynte å renne ut for landet hans dersom de ikke nå fikk på plass en juridisk bindende avtale. Maldivene er en annen øystat som også har kjempet aktivt for en god klimaavtale. I andre u-land merker befolkningen klimaendringene i form av økt tørke, flom og orkaner, som igjen fører til vannmangel, sult og sykdomsspredning.

På klimatoppmøtet sto det klart at de aller fleste landene var enige om at det må gjøres noe for å hindre klimaendringene. Problemet var å bli enige om hvordan man skal gjøre det, og hvem som skal betale for det. Selve prosessen ble det også forhandlet mye om. Det kunne noen ganger virke som forhandlerne kranglet mer om prosessen enn selve innholdet av en eventuell avtale. Da Malin Jacob kom for å gi oss en oppdatering tirsdag 15. desember, dagen før statslederne ankom, beskrev hun situasjonen på Bella Center som ”stillestående forhandlingskaos”.

Hva kom ut av forhandlingene?

Det ble ingen juridisk bindende avtale i København. Landene ble bare enige om en tre siders lang politisk erklæring, laget av en liten gruppe land, som inneholder et mål om at den globale temperaturøkningen ikke skal overskride 2 grader. Men erklæringen inneholder ingen konkrete mål om utslippskutt som kan forhindre denne temperaturøkningen. Det gikk på mange måter langt verre enn jeg hadde fryktet. På den ene siden kan man si at det er bedre med ingen avtale i København enn en dårlig avtale. Og erklæringen er tross alt et grunnlag som man kan bygge videre på. Det var også noe positivt som kom ut av forhandlingene. Forhandlingene om skog, for eksempel, var veldig vellykkete og dette lover godt for fremtidige forhandlinger. Men totalt sett var København-møtet en fiasko, med et svakt og uforpliktende dokument som resultat. Dersom vi ikke får en god og forpliktende avtale snart, kan det være for sent. Forskerne har

sagt at senest i 2015 må utslippene nå en topp før de begynner å gå nedover.

Verdens ledere sviktet oss i København. Det er ytterst sjelden at 120 statsledere er samlet på et sted. Statslederne hadde en unik mulighet som de ga slipp på, i og med at de ikke klarte å komme fram til en avtale. Det sies at det skal arrangeres nye klimaforhandlinger i Tyskland i 2010 før det planlagte møtet i Mexico i desember. Men det er lite sannsynlig at det kommer til å være samlet så mange statsledere på ett sted i overskuelig fremtid.

I internasjonal klimapolitikk har Norge fått et heltestempel som en miljøvennlig nasjon. Dette heltestempelet er noe ufortjent. Ja, Norge har gitt masse penger til å bevare regnskog og, ja, Norge har lovet høye utslippskutt. Men Norge pumper opp utrolig mye olje, det som forurenser aller mest, og Statoil har tjent seg rike på miljøskadelige prosjekter i andre land. Hvis man ser på Norges forpliktelser, viser det seg at vi i stor grad har tenkt å kjøpe oss fri fra utslippskutt ved å kjøpe klimakvoter, slik at vi kan fortsette å forurense her hjemme. Jeg mener det er viktig at vi sørger for at det kommer fram et litt mer nyansert bilde av Norge som miljønasjon. Norge bærer et ansvar for klimaendringene og har nå mulighet til å gå foran som et i-land med høy levestandard som samtidig har lave utlipp.

Slaget om klima og verdens framtid ble verken vunnet eller tapt i København. Det vil komme flere møter og flere forhandlinger, samtidig som klimaendringene får større konsekvenser og rammer flere mennesker. Det haster med en ambisiøs og bindende klimaavtale. Det skylder vi menneskene i fattige land som ser livsgrunnlaget sitt blir fjernet på grunn av endringene, og det skylder vi generasjonene som kommer etter oss. Som det ofte blir sagt, vi har ikke arvet denne jorden av våre foreldre, vi bare låner den av våre barn.

**Mira Bergem, elev ved Oslo katedralskole.
Adresse: mira.miracle@hotmail.com**

Gunnar Heiene:

Miljøetikk – bidrag fra religioner og livssyn

I denne artikkelen diskuterer Gunnar Heiene miljøengasjement forankret i religioner og livssyn i etterkant av FNs klimamøte i København. Artikkelen er en bearbejdet versjon av et foredrag Heiene holdt på MFs etterutdanningskurs for religionslærere i januar 2010.

Et av de mer spektakulære innslagene i mediene i desember 2009 var de norske biskopenes opptreden i Operaen sammen med Hans-Erik Dyvik Husby, hovedrolleinnehaver i Jesus Christ Superstar og tidligere Turboneger-vokalist. Bakgrunnen var biskopenes felles ”klimareise” til København i forbindelse med klimatoppmøtet.

Religiøst klimaengasjement

Dette er bare ett av mange eksempler på at miljøspørsmål for alvor har kommet på kirkens dagsorden, ikke bare i Norge, men i mange land. Og det er ikke bare kristne kirkesamfunn som er opptatt av naturvern og klimakamp. Det kom til uttrykk da FNs utviklingsprogram (UNDP) og organisasjonen Alliance of Religions and Conservation (ARC) i begynnelsen av november 2009 arrangerte et møte på Windsor med deltakelse fra mange ulike religioner. Hensikten med konferansen med temaet ”Many Heavens, one Earth” var å mobilisere verdensreligionene før København-møtet. Både verten, prins Philip, og FNs generalsekretær, Ban Ki-moon, berømmet religionenes innsats i klimakampen og understreket at bidragene fra religiøse samfunn og grupper er av stor betydning for å få i gang den snuoperasjonen som må til for å hindre den truende klimakatastrofen.

Et annet initiativ fra november 2009 understreker den religiøse og etiske dimensjonen i engasjementet for miljøet. Et opprop fra Longyearbyen, ”Rop fra Arktis”, undertegnet av kirkelige representanter og sentrale for-

skere på Svalbard, kom med følgende utfordring:

”I Arktis ser vi allerede at livsbetingelsene endres. Dyr og planter sliter. Urbefolkninger kan ikke drive sin fangst som før. Dermed forandres hele eksistensgrunnlaget. Vi retter et rop fra Arktis til utsendingene på klimatoppmøtet i København med bønn om å stå sammen for miljøet. Vi gjør det på vegne av mennesker over hele kloden som hver på sitt vis vil lide om ikke jordens ledere enes om tiltak som monner. Før det er for sent!”

Et amerikansk nettsted, ReligionLink, demonstrerer bredden i det religiøse miljøengasjementet i USA. Her finner vi en ”source guide on religion and the environment” som introduseres med følgende utsagn: ”Now the religious environmental movement is blooming in depth, diversity and impact. Most faith groups are actively pursuing environmental goals, and thousands of individuals motivated by faith are addressing environmental concerns, often through personal behavior or secular groups.”

Men fortsatt er det viktige divergenser i det religiøse miljøengasjementet, tilføyes det i introduksjonen. Ikke minst i USA har vi også sett eksempler på krass kritikk av miljøengasjementet. Den konservative evangelikale lederen Chuck Colson har vakt oppsikt med sin påstand om at klimaet er i ferd med å bli en ny religion, og at jorda kan komme til å ta den plassen som tradisjonelt tilhører Bibelens Gud.

Religionens tilbakekomst

Hva er så bakgrunnen for det sterke religiøse miljøengasjementet i dag? Det er åpenbart at det mange har kalt ”religionens tilbakekomst” i samfunnet har bidratt til større lydhørhet for religiøse bidrag i samfunnsdebatten. Forestillingen fra 1960-årene av om at samfunnet utvikler seg i stadig mer sekulær retning, er blitt kraftig revidert i de senere år. I en artikkel fra 2008 om ”det post-sekulære samfunn” skriver Jürgen Habermas om hvordan religion har fått økt innflytelse, ikke bare globalt, men også innenfor den nasjonale offentlighet. Særlig tenker han på at kirken og religiøse organisasjoner i økende grad spiller en rolle som ”fortolkningsfellesskap” i offentligheten i sekulære samfunn. Religiøse grupperinger kan få innflytelse på den offentlige opinionen gjennom relevante bidrag til viktige spørsmål i vår tid, hevder Habermas, som nevner klimaendringer som ett av flere verdiladede temaer der religiøse bidrag kan være med på å legge premisser for debatten.

Selvsagt vil også ikke-religiøse livssynsgrupperinger kunne ha en tilsvarende rolle i debatten. I ”Norsk Humanistmanifest 2006”, utgitt av Human-Etisk Forbund, finner vi formuleringer om ansvaret for miljøet: ”Vi må arbeide sammen med andre for det felles beste og ta inn over oss vårt ansvar for og avhengighet av natur og miljø.” Men i tiden rundt klimamøtet i København har det ikke vært lett å finne stoff om dette temaet verken på HEFs hjemmesider eller på tilsvarende sider for Holistisk Forbund.

Religionsdialog om miljøspørsmål

Miljøspørsmål har vært tematisert i dialog mellom ulike religioner og livssyn, både i Norge og i mange andre land. I 1994 ble det i Norge publisert et hefte som resultat av en religiøs dialog om miljøspørsmål, under tittelen *En levende jord i krise. Et felles kall til åndelig oppvåkning. Et hefte om økologi, religion og spiritualitet*. En viktig bakgrunn både for denne dialogen og for det religiøse klimaengasjemen-

tet i dag er *Assisi-møtet* i 1986, der miljøorganisasjonen WWF tok initiativ til å arrangere en pilgrimsferd til Assisi med representanter for de fem store verdensreligionene, hinduisme, buddhisme, jødedom, kristendom og islam. Dette møtet ble starten på organisasjonen bak møtet på Windsor november 2009, ARC. Møtet ble innledet av fransiskaneren Fader Ser-rini, som kommenterte religionenes bidrag på følgende måte:

”We are convinced of the inestimable value of our respective traditions and of what they can offer to re-establish ecological harmony; but, at the same time, we are humble enough to desire to learn from each other. The very richness of our diversity lends strength to our shared concern and responsibility for our Planet Earth.”

Etter møtet ble ”The Assisi Declarations” publisert, med separate erklæringer skrevet av representanter fra de fem religioner som deltok på møtet, i tillegg til erklæringer fra baha’i, jainismen og sikhismen.

En av grunnene til at nettopp miljøspørsmålene har stått sentralt i dialogen mellom religionene de siste tiårene, er bevisstheten om at den økologiske krisen er global, og derfor krever felles innsats på tvers av nasjonale, kulturelle og religiøse skillelinjer. Det store flertall av mennesker på jorda tilhører en religiøs tradisjon, og flertallet av dem befinner seg i den tredje verden, som vil bli hardest rammet av klimakrisen. Religiøse mennesker kan naturligvis engasjere seg i ulike fora, men det er utvilsomt viktig at budskapet om å ta vare på naturen også formuleres i et religiøst språk og støttes av religiøse autoriteter. Muligheten for bevisstgjøring og holdningsendring er større når ansvaret for miljøet formuleres i lys av religionenes virkelighetsoppfatning, verdier og normer.

En annen side ved religionsdialogen er behovet for å korrigere ensidige oppfatninger av naturen og forholdet mellom mennesket og

naturen. Det er særlig Vestens naturoppfatning som har stått i sentrum, med sin dualisme mellom menneske og natur. Etter 1967 har det vært en omfattende debatt om kristendommens rolle i forhold vår tids økologiske krise. Debatten sprang ut av Lynn Whites artikkel om de historiske røtter til økokrisen i tidsskriftet *Science*. Selv om Whites tese om monoteismens negative effekt på naturforståelsen er modifisert og nyansert gjennom debatten, er det likevel god grunn for religionene, ikke minst for vestlig kristendom, til å reflektere over hvordan en ensidig antroposentrisk og rasjonalistisk virkelighetsforståelse har preget vår kultur de siste århundrene. Ikke minst har utfordringene fra urfolks natursyn og religiøsitet spilt en rolle for den selvkritikk som har blitt formulert av kristen teologi. Samtidig har kritikken ført til nylesning av tekster fra Bibelen og andre hellige skrifter i lys av økokrisen for å hente fram tanker og forestillinger som er relevante for å forstå de utfordringer naturmiljøet i dag stiller oss overfor. Vi skal derfor se litt nærmere på sentrale trekk i naturforståelsen i de fem verdensreligioner, med vekt på de trekk som kan gi en positiv motivasjon for miljøengasjement.

Buddhismen

Ikke uventet har representanter for buddhismen tidlig fanget opp utfordringene fra økokrisen. Et eksempel er Dalai Lamas "Økologiske manifest" fra 1987, som tar utgangspunkt i grunnleggende trekk ved buddhistisk tenkning. Det første av buddhismens fem bud formulerer et krav om ikke å skade noen levende vesener, og det er nærliggende å sette det inn i en økologisk sammenheng. Selv om buddhismen preges av en negativ holdning til naturen og den ytre sansbare verden finner vi likevel en idealisering av uberørt natur og det enkle liv i pakt med naturgrunnlaget. Dette kommer blant annet til uttrykk i munkevesenets enkle, naturbevarende livsstil. Også tanken om alle tings gjensidige avhengighet,

som er beslektet med moderne økologiske forestillinger, kan motivere for miljøvern. I Assisi-erklæringen fremheves harmonien mellom mennesker og naturen som har preget buddhismens historie, og den buddhistiske teksten avsluttes med flere sitater fra Dalai Lama. I et senere foredrag (1988) har Dalai Lama understreket den viktige tanken i buddhismen om at all forandring begynner i menneskets indre: "Hvis vi vil nå fram til en mer effektiv bevaring av naturen, er den indre balanse i mennesket helt vesentlig. [...] I siste instans må beslutningen om å redde miljøet oppstå i menneskets hjerte."

Hinduismen

Også i hinduismen finner vi en dobbelthet i naturforståelsen. Fra en side sett er naturen som materie et problem, fordi den binder mennesket til gjenfødelsenes kretsløp og hindrer sjelen i nå moksha, foreningen med det guddommelige. På den annen side er mennesket dypt integrert i naturens sammenheng, og dermed også i det guddommelige, som nettopp uttrykker seg gjennom naturen. Alt i universet tilhører Gud, og derfor er "ærefrykten for livet" en sentral tanke i hinduismen. Det "biosentriske" perspektivet som legger vekten på fellesskapet mellom alt liv, harmoni med naturen og en overordnet verdensorden (dharma), som mennesket er forpliktet til å opprettholde, kan motivere til aktiv kamp for miljøvern. Dette er ikke bare en sosialetisk oppgave, men dypest sett en åndelig oppgave. Naturen er ikke bare et nødvendig onde, den er også medium for sjelenes vei mot frigjøringen fra kretsløpet, samsara. I hinduistisk kultus spiller hellige trær og andre hellige naturfenomener en viktig rolle. I Assisi-erklæringen uttrykkes dette på følgende måte: "The divine is not exterior to creation, but expresses itself through natural phenomena."

Islam

Grunnlaget for naturforståelsen i islam er tanken om Allah som skaper, Guds enhet (taw-

hid) og skapelsens helhet. Naturen er skapt til glede og nytte for mennesket, som står over alle andre levende vesener. Hovedtendensen i islam er dermed en klar fremhevelse av Allahs transcendens i forhold til alt det skapte, og en hierarkisk oppfatning av forholdet mellom Allah, mennesket og det øvrige skaperverket. I islamsk mystikk (sufismen) finner vi likevel forestillingen om en gjennomtrengende enhet mellom skaperen og det skapte. Veien til moderne økologisk tenkning er derfor kortere her. I tradisjonell islam er miljøvern begrunnet med at mennesket har ansvar for å kjenne sin plass i helheten for ikke å skape kaos og uorden, og dette medfører også et ansvar for å bevare miljøet og naturgrunnlaget. Islams naturetikk er dermed klart "antroposentrisk" i den forstand at naturen er til for menneskets skyld og skal vernes av mennesket.

Jødedommen

Også i jødedommen er tanken om det skarpe skillet mellom skaperen og skaperverket utgangspunktet for naturforståelsen. Jahve er verdens skaper, og derfor er naturen hans eiendom: "Jorden og det som fyller den, verden og de som bor i den, alt hører Herren til" (Sal 24,1). Dette er begrunnelsen for bestemmelsene om jubelåret og sabbatsåret (3 Mos 25), som nettopp skal sikre naturgrunnlaget. Naturen er god, men ikke hellig. Som i islam er naturvern begrunnet i menneskets plikt til å handle ansvarlig overfor skaperen. Derfor kan vår tids økokrise fortolkes som en ødeleggelse av skaperverket som krenker Guds mening både med skapelsen og med mennesket. Konkret har dette ansvaret blant annet kommet til uttrykk i det store skogplantingsprogrammet i Israel de siste tiårene.

Kristendommen

Kristendommens natursyn bygger på den samme skapelsesteologi som jødedommen, med vekt på menneskets forvalteransvar for skaperverket, begrunnet i menneskets gudbil-

ledlighet. Både islam, jødedom og kristendom har likhetstrekk i sitt antroposentriske natursyn. I nyere tid har mange representanter for kristen naturetikk imidlertid forsøkt å moderere dette inntrykket, blant annet for å imøtegå kritikken fra økologisk hold om kristendommens angivelige ansvar for økokrisen. Nylesning av bibeltekster har ført til et mer differensiert bilde av kristendommens bidrag til naturforståelse og miljøetikk. Tekster som Rom 8,22 har vært brukt som eksempel på at vi også i kristendommen finner en grunnleggende solidaritet i skaperverket der mennesket står sammen med den øvrige skapning i lenselen etter frigjøring. Nyere økoteologi fremhever sammenhengen mellom skaperverkets integritet, rettferdighet og fred. Viktige teologiske momenter er trenighetslæren, inkarnasjonen og tanken om "den kosmiske Kristus".

Religion som ressurs

Denne korte oversikten over forståelsen av naturen og utfordringene fra vår tids økokrise viser både fellestrekk og forskjeller mellom religionene. Mens buddhismen og hinduismen kan sies å peke i retning av en biosentrisk naturoppfatning, med vekt på helheten og sammenhengen i naturens liv, representerer jødedommen, kristendommen og islam en overveiende antroposentrisk naturoppfatning, selv om det i senere år, særlig innenfor kristendommen, har vært gjort forsøk på en tilnærming til en mer biosentrisk oppfatning.

Ansvar for natur og miljø kan begrunnes på mange måter ut fra de religiøse tradisjoner. En sentral tanke er menneskets ansvarlighet og fornuftens rolle i etiske valg. Men også forståelsen av menneskets synd og ufullkommenhet kan motivere for endring. Andre dimensjoner er knyttet til forståelsen av bønnens rolle og hensikten med offer, dessuten til den "sakramentale" dimensjon ved det religiøse liv og betoningen av rettferdighet og profetisk kritikk av samtiden. Dette er inspi-

rasjonskilder som forhåpentligvis vil styrke det religiøse engasjementet for miljøet og bidra positivt i klimakampen.

Litteratur

En levende jord i krise. Et felles kall til åndelig oppvåkning. Et hefte om økologi, religion og spiritualitet, red. Oddbjørn Leirvik og Øyvind Solum, Oslo 1994.

Gottlieb, Roger S.: *A Greener Faith: Religious Environmentalism and Our Planet's Future*, Oxford 2006.

Habermas, Jürgen. "Secularism's Crisis of Faith: Notes on Post-Secular Society". *New Perspectives Quarterly* 25 (2008) s. 17-29.

Jensen, Tim & Mikael Rothstein: *Gud – og grønne skove. Religioner og naturbevarelse*, København 1991.

Lodge, David M. & Christopher Hamlin: *Religion and the New Ecology*, Notre Dame 2006.

Tanner, Ralph & Colin Mitchell: *Religion and the Environment*, New York 2002.

World Religions and Ecology (serie, fem bøker), London/New York 1992.

Gunnar Heiene, professor ved Det teologiske Menighetsfakultetet i Oslo.
Adresse: gunnar.heiene@mf.no



Andrew Thomas:

Farlig religion: om forskjellen på forkynnelse og holdningsdannelse

I denne artikkelen berøres et av de sentrale spenningsfeltene i RLE- og religion og etikk-faget. Elevene skal tilegne seg bestemte holdninger, men samtidig utvikle en selvstendig vurderings-evne. Underveis presenteres et forslag til hvordan undervisningen kan være eksistensielt utfordrende for elevene uten å være forkynnende i tradisjonell forstand.

1. Innledning

I denne artikkelen vil jeg behandle spenningen mellom fagkunnskap om religion, livssyn og etikk, og de normative idealene som er lagt ned i holdningsmålene i læreplanen. Kort sagt, er det problematisk at religionsfaget (både RLE og religion og etikk) har til oppgave å bidra til holdninger hos elevene uten å forkynne? Uansett hvilken forståelse av 'forkynnelse' en måtte bruke, må definisjonen inkludere å anbefale en type praksis. Det vanlige resultat av et forkynningsforbud blir at ideer læres bort som fakta, som eleven ikke skal engasjere seg med. Holdninger kreves, men elevens reise mot selvstendige holdninger hindres av at det som skal gi hjelp til å utvikle holdninger, presenteres som data som verken kan anbefales eller argumenteres for. RLE-faget og også religion og etikk-faget danner lydige borgere, ikke tenkere eller mystikere. For religion og kritikk er farlig.

Dette er også en konsekvens av at religion gjøres eksotisk. Noe blir gjort eksotisk når dets egenart tillegges såpass stor vekt at en tar for gitt at ingen trenger å ta det på alvor. Det er skyggesida til den nyere didaktiske forskningens vekt på 'den andre.' Tendensen er godt kjent blant postkoloniale tenkere (King 1999 og det kloke varselet gitt i Eidhamar 2006: 114–116). Dette er den største fristelsen i religionsundervisning i dag (se kritikken av 'velmenende beskrivelser om det eksotiske' i Williams 2004).

I det følgende identifiserer jeg i del 2 en spenning mellom kompetansemål og holdningsmål, i del 3 foreslår jeg en måte å løse denne spenningen på ved å skape sympati for religion ved å peke på familielikheter og i del 4 spør jeg om det er mulig å ta opp spørsmål om sannhet uten å forkynne.

2. Spenningen

Det er en indre spenning i religionsfaget mellom kompetansemål og holdningsmål. På den ene siden skal studenter og elever *tilegne seg* kunnskap om verdiene i norsk kultur og om religioner og livssyn som lever innenfor dens rammer. På den andre siden skal de tilegne seg noen av disse verdiene. Dette uttrykkes på forskjellige måter i læreplanene.

Hele faget behandler potensielle kilder til slike verdier, men problemet gjelder særlig kompetansemålene som har med etikk å gjøre. Etikk beskjeftiger seg med spørsmål om moralsk dannelse og ikke minst forholdet til statsapparatet. Den handler om hva et menneske skal gjøre, og spør blant annet om vi bør være lydige mot noen lover. Når etikk (også religiøs etikk) utfordrer mennesker til å ha et selvstendig forhold til samfunnets verdier, kan den stå i et spenningsforhold til lærerens rolle som holdningsdannende, med bestemte holdningsmål nedlagt på lik linje med (og dokumentert på samme vitnemålet som) de obligatoriske fag.

De nye læreplanene i RLE og religion og etikk er bevisste utfordringen. Mens 1995-utredningen 'Identitet og dialog' var mer eller mindre ukritisk til forholdet mellom fag og holdningsdannelse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1995:9, s. 4, 67, 68, og 71), åpner den reviderte læreplanen i religion og etikk (Kunnskapsdepartementet 2008a) med ordene 'Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag.' Dette ansees som paradoksalt, men ikke problematisk i teksten.

Religionsfagene fremmes som kunnskapsfag både med utredninger om hvilke emner som skal dekkes, og med et generelt forbud mot forkynnelse. Elevene skal lære å være kritiske og faglige når de lærer om RLE, som ethvert annet filologisk fag. De skal ikke bedømmes ut fra hvilke valg de selv tar.

Opplæringsloven legger til grunn at undervisningen skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Det innebærer at den skal være saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt. I undervisningen skal det ikke være forkynnelse eller religionsutøvelse. (Kunnskapsdepartementet 2008b: 'formål med faget')

På den andre siden legges det vekt på betydningen av respekt og menneskerettigheter som gode holdninger for elever. Slike holdninger skal tydeligvis *fremmes* av undervisningen. Lærdom om religion, livssyn og etikk begrunnes i de to funksjoner de har 'både som tradisjon og som aktuelle kilder til tro, moral og livstolkning.' (Samme sted) Noen verdier framstår som innebygde krav: det er ikke skolens reglement, men faget selv som 'innebærer respekt for religiøse verdier, menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag.' (Samme sted)

I læreplanen for religion og etikk i den videregående skole, omtales verdier mer eksplisitt som dypt tvetydige:

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn. (Kunnskapsdepartementet 2008a: 'formål med faget', §2)

Nok en gang er én etisk regel – her: toleranse – formulert som uunnværlig på tross av pluralismen. Toleransens verdi er imidlertid tvetydig. Ingen mener at alt bør tolereres (både høy musikk og masse mord). Dermed har verdien med prioritering å gjøre. Men å verdsette en abstrakt toleranse vil skjule den viktigste diskusjonen. (Hva skal tolereres?)

Hvordan undervise etikk (for eksempel om sivil ulydighet og etisk selvstendighet) på en kritisk og faglig måte uten å forkaste rollen skolen har som holdningsdannende? Skolen skal bidra til holdningsdanning der den både skal 'gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg' (Kunnskapsdepartementet 2008a, min kursiv) og bidra til en spesifikk praksis basert på toleranse og respekt. Læreren kan ende opp i den komiske situasjonen det er å undervise sine studenter i grunnene til at de ikke bør gjøre det han/hun sier.

Et godt eksempel på dette dilemmaet kan være undervisning om Sokrates, som ble henrettet for å være en opprørske lærer. Hans holdninger var slett ikke i tråd med Athens føringer om utdanning. En lærer skal lære sine elever om Sokrates på fjerde årstrinn (Kunnskapsdepartementet 2008b). Sokrates var på mange måter en modellborger som nektet å flykte fra straffen han fikk av folkesamlingen (Platon 1999). Samtidig valgte han å undervise sine filosofiske lærlinger på måter som var uakseptable for statens ledere. Hans lære var dypt opprørske. Han nektet å flykte eller å slutte å undervise. Han forkastet Athens læreplan.

Hvordan skal denne typen time forstås innenfor RLE-fagets formål? Kan vi anbefale at læreren presenterer Sokrates som 'aktuell kilde til tro,

moral og livstolkning”? Det ville vært å oppfordre elever til å se bort ifra skolens regler, statens føringer, og regjeringens læreplaner som skolen er forpliktet til å gjennomføre. Av samme grunn kan ikke læreplanen be læreren om å presentere Sokrates som forbilde. Kan læreren forventes å undervise om Sokrates på en kritisk og filologisk måte? Ikke hvis han allerede er avskrevet på forhånd. Å lære bort kunnskap om en moralsk filosof uten å presentere den som mulig kilde til moral er å presentere den som allerede fordømt, eller som en *ugyldig* kilde til tro og moral. Det blir en form for negativ forkynnelse: å fraråde en praksis.

Hvordan undervise i etikk med fastsatte moralske mål når så mye etikk handler om å stå imot lydighet og fastsatte skjemaer? Når vi kan definere etikk med Michel Foucault som ’å lansere på nytt så langt og så bredt som mulig frihetens udefinerte arbeid’ (Foucault 1984: 1393, min oversettelse), er den i strid med læreplaner, og spesielt deres holdningsmål.

3. Sympati og forståelse: mål som bygger på et grunnlag

Skal vi fremme forståelse eller sympati for ideer hos elever, spiller forkunnskaper en avgjørende rolle. Med en uhandterlige bredde av materiale behandlet i religionsfaget, fra førhistorisk tid til nåtiden, fra Stillehavet til Grønland, kan dette bli problematisk.

Historisk og geografisk distanse gjør filosofer og religioner mer eksotiske og mindre gyldige som kilder til moral. Med mindre elevene oppdager noe de har til felles med det de studerer, vil religionen eller filosofien ikke lenger ha noen *stemme*, fordi den heller ikke har noe felles språk. Det er betegnet at for at elever skal kunne forstå buddhismen eller islam, må de ikke bare lære noen prinsipp, men en mengde nye ord som *hajj* og *kharma*. Studieobjektene når ikke frem til elevens hverdag når de undervises uten den nødvendige historiske bakgrunn og ikke minst en følelse for et *felles* prosjekt.

Dette problemet er enda alvorligere med tanke på det andre problemet, at sympati og forståelse for filosofer og etiske tenkere baseres på eksisterende kunnskap. Vi forstår andre humanister – for eksempel historikere, teoretikere, til og med jurister – ved å sammenlikne våre verdensbilder og menneskesyn. Unyanserte generaliseringer oppfattes sjelden som aktuelle verdensbilder.

Selv har jeg prøvd å løse dette problemet i undervisning på videregående nivå ved å sammenligne religionene med *hverdagslige* fenomener. Fordi faren for å gjøre eksotisk er størst med østlige religioner, er det da passende å bruke et eksempel fra undervisning om buddhismen. Målet var å fremstille buddhismen som aktuell kilde til tro og moral ved å gjøre den i utgangspunkt nokså logisk og selvfølgelig.

Forberedelsen består bare av en serie med sammenligningsoppgaver som klassen skal løse i grupper. Hver gruppe får et religiøst fenomen fra buddhismen som de skal analysere ved å sammenligne med en rekke hverdagslige ting og ved bruk av religionsvitenskapelige kategorier og spørsmål. Fenomenene jeg valgte var ”munker og nonner”; ”regler”; ”gaver”; ”trening (askese)” og ”tegn til fordervelse”. To av forberedelsesarkenes innhold gjengis her nedenfor.

Regler

Sammenlikn buddhismens regler med andre former for instruksjoner. Tenk på instruksens form, og ikke primært *innholdet*. Inkluder eksempler som

- brukerveiledninger
- norsk lov
- selvhjelps litteratur
- oppskrifter
- familieretispaltene i helgeaviser (for eksempel A-magasinet, VG Helg, osv.)

Ta i bruk spørsmål og kategorier som

- reglens mål
- frihet
- belønningen
- hvor du finner instruksjonen
- hvem som har fordelen av at vi er lydige

Men bruk gjerne andre idéer! Til slutt skal dere komme med en liste over hvordan buddhismens prinsipper skiller seg ut fra andre prinsipper.

Trening (askese)

Sammenlikn buddhismens trening (for eksempel ved å faste, gå i kloster, meditere, osv.) med andre typer trening som danner livsferdigheter. Inkluder eksempler som

- leger
- høyskole- og universitetsstudenter
- fanger
- psykiatriske pasienter
- idrettsutøvere

Ta i bruk spørsmål og kategorier som

- idealet for et godt trent menneske
- frihet: velger man å trene selv?
- belønningen
- hva treningen praktisk består i
- hvordan de regulerer sine liv
- hva problemet som reguleres består i, hva treningen motarbeider

Men bruk gjerne andre idéer! Til slutt skal dere komme med en liste over hvordan buddhisters trening skiller seg ut fra andre typer ferdighetsdanning.

Her prøvde jeg både å bygge på forkunnskapene i klasserommet og å presentere buddhismen som noe naturlig og hverdagslig. Skal en forstå religiøs praksis, så må en i tillegg ha en forståelse for problemet en prøver å løse. En må forstå hva de er til for. Og for at de skal være aktuelle kilder til moral, tro, og livstolkning må det eksistere en felles utfordring.

Hva slags religionskritisk syn ligger bak dette bildet jeg fremstiller? I motsetning til Smarts syv religiøse dimensjoner som er vektlagt i læreplanen for religion og etikk og som bygger på empiriske undersøkelser som tvinger religionene inn i en felles religionsvitenskapelig ramme, går jeg ut ifra at alle religionene har sin egen indre logikk. Framstillingen hevder ikke å være universal: det ville vært overraskende om disse arkene kunne blitt brukt på alle verdens religioner. Istedenfor å lage en beskrivelse som dekker alle, bringer den fram familielikheter.

Familielikheter er et begrep tatt fra Ludwig

Wittgenstein, som viser til at betydningene på ett ord ikke alltid deler ett fellestrekk, men at de alle er koblet til hverandre som familiemedlemmer: noen deler hårfarge, noen deler fotballferdigheter, og noen deler en tendens til å kle av seg på fester (Wittgenstein 2001 [1953]: 67). Men det finnes ikke ett trekk som alle har. På samme måte har ikke alle religionene et etisk system og en hellig skrift.

Ved å studere buddhismen på denne måten, får elevene øvelse i å tegne et nyansert bilde av religion. De ser både fellestrekk og forskjeller (for eksempel mellom munk og fanger). Noen er mer åpenbare enn andre, og det er en åpning for kreative løsninger.

Ved å lære å tegne nøyaktige likhetslinjer mellom religiøse og hverdagslige fenomener, vil elever lære seg å tilnærme religioner med en viss nøling, klare til å forklare religionen i dens egne termer. Eleven lærer seg å ikke presse religioner ut i eksotiske presentasjoner. Nølingen tilsvarer ikke overbevisning om religionens sannhet, men en bevissthet om at religionen kan være mer nyansert enn en tabell av grove trekk vil vise. På denne måten kan eleven i arbeidet med religionen få hjelp til å reflektere over sine egne problemer og utfordringer med nye kategorier og mulige løsninger. Religionen blir en aktuell kilde til tro, moral, og livstolkning.

4. Forkynnelse og sannhet

Praksisen beskrevet i del 3 var foretatt med tanke på utfordringene beskrevet i del 2. Jeg prøvde å navigere mellom farene for å ufarliggjøre buddhismen ved å kun behandle den objektivt og kritisk (en *filologisk* tilnærming) og å formidle teoriene og læreplanenes verdier uten kritisk refleksjon (en *forkynnende* tilnærming). I tillegg forsøkte jeg å presentere buddhismen på en måte som ikke la urealistiske krav på studentenes forkunnskaper. Det finnes imidlertid flere problemer med undervisningspraksisen. Det første går på balansen mellom kunnskapsmål og ferdighets mål; det andre tar opp

problemet det er å undervise et fag som kritiserer undervisningens egne premisser.

Det er påfallende at læreplanene vektlegger ferdigheter som går ut på å kunne beskrive, drøfte, gjøre rede for, og tolke. Det heter ikke at eleven skal *velge* noen verdier, *evaluere* verdensanskuelser, eller *forkaste* visse verdier. Men holdningsmål står fortsatt et sted i bakgrunnen: de kan ikke forhandles om og er fullstendig uberørte av den faglige refleksjonen som finner sted innen religionsfaget. Så lenge elever ikke lærer seg bedømmelse i timen, er holdningsmålene bare insistert på. Elevene får ikke noe som helst støtte i sitt arbeid med å velge og å evaluere sine verdier.

Jeg vektla ferdighetene fordi religionsvitenskapelig kunnskap fort kan ende opp med å gjøre religioner og tenkere eksotiske ('Kant brukte så lang tid til å generere gode regler at begge hans kjærester hadde rømt før han rakk å bestemme seg for ekteskap') eller med å forkynne ('Kant hadde rett'). Denne tendensen kan også bli motarbeidet av overtalelse. Elevene kan direkte oppfordres til å ta teoriene på alvor. I tillegg bør tenkere eller religioner presenteres sammen med en mengde kritiske responser. Religioner og teorier skal bli tatt på alvor, ikke ukritisk adopteres.

Et element ved en undervisningspraksis som bevarer religionenes og livssynenes gyldighet, er derfor overtalelse, eller retorikk. Derfor har vi en tilnærming som, for å unngå det eksotiske og unngå negativ forkynnelse, omfavner både direkte appell og retorikk, noe som ellers ville naturlig fått navnet forkynnelse. Dette begrepet – så sentralt for RLEs juridiske status – begynner å falle fra hverandre.

Det jeg tenker meg er at undervisningen kan følge oppdagelsens rekkefølge heller enn værens rekkefølge. For å overtale elevene til at å ta religioner og tenkere på alvor, er det viktig å først møte dem som konsekvente og seriøse

størrelser. Undervisningsoppleggene presentert her i del 3 var eksempler på dette.

Skillet jeg refererer til kan enklest demonstreres med et eksempel. Hvis vi vil formidle en nyhet om brann i Begby, kan vi enten beskrive det vi ser – 'røyk stiger der borte – det brenner i Begby' – eller det vi vet – 'det brenner i Begby, og det er årsaken til røyken der borte.' I det første utsagnet melder vi beviset vårt med en gang, og tar tilhørerne med oss i resonnetet. Vi beskriver hva vi ser og deretter konklusjonen. Dette er oppdagelsens rekkefølge. I det andre utsagnet snakker vi først om informasjonen vi har kommet frem til, for så å spore dens resultater. Vi beskriver hva som har skjedd, og hva det har ført til i kronologisk rekkefølge: ordenes flyt i tid gjenspeiler begivenhetenes flyt. Dette er værens rekkefølge (for John Deweys utgave av dette, se om 'psykologiske' og 'logiske' erfaringsbeskrivelser i Dewey 1902).

Med værens rekkefølge legger vi fram resultatet av vår undersøkelse og inviterer ikke til oppdagelse, men beundring av vår egen innsikt i situasjonen. Vi formidler vårt syn på saken. Oppdagelsens rekkefølge gir elever tilgang til bevis og stoff som de kan bruke for å komme til sine egne konklusjoner med sine filosofiske ferdigheter ('det finnes mange grunner til å trene seg selv – hvordan blir de motivert og praktisert?') mens værens rekkefølge deler ut konklusjoner ('I buddhismen trener munk og nonner seg i selvkontroll for å oppnå nirvana'). På en slik måte kan etiske teorier og religioner bli presentert på en engasjerende måte uten å tvinge studenten til å tro på dem. Studenten overtales til å tro det, og gis anledning til kritikk.

Gitt at det går an å vekke sympati for religioner, verdier og teorier ved ens undervisning i faget, er disse i tråd med læreplanens holdningsmål? Er det konsekvent å undervise i religioner og etiske teorier og samtidig presentere et sett med svar (forskrifter om menneskelig atferd) som en del av undervisningen?

I utgangspunkt ser det ikke ut til at sympatien vekket for religioner og moralfilosofiske tekster er noen fordel for oppnåelse av holdningsmålene nedtegnet i læreplanen. Europeisk idéhistorie for eksempel presenterer en del verdier samt teknikker for å bestemme våre verdier, men ikke engang Sokrates var lydige nok til å anbefale at den moralske agenten bare gjør det de blir bedt om av staten. Når passiv lydighet diskuteres i tidlig modernitet, er det som et *politisk* redskap for å unngå revolusjoner og folkelige opprør, ikke hovedsakelig et moralfilosofisk spørsmål.

Holdningsmålene nedlagt i læreplanen kan enten begrunnes eller utfordres av religioner og etiske teorier. (Se eksempelvis Žižek 2007) Men det er ingen moralfilosofiske eller religiøse tenkere som sier at vi bare skal være lydige mot hvilken som helst stat (og i hvert fall ikke etter den andre verdenskrig).

Læreren er derimot forpliktet til å begrunne og anbefale holdningsmålene, ikke utfordre dem. Undergraver jeg mitt eget grunnlag som lærer, så tar jeg bort grunnen jeg står på. For selvmotsigende setninger av typen 'alle setninger skrevet i småbokstaver er feilaktige' smitter over på alt som sies sammen med dem: 'Kant var en filosof og du kan se bort ifra det jeg sier om ham.' Selv om jeg appellerer til ren fornuft ved å bruke logiske argument som jeg anbefalte over, er det fortsatt et behov for å overtale noen til å høre på disse argumentene.

Selv om læreplanen vektlegger selvstendighet og har et syn på læring som gir eleven medansvar i egen læring, var det neppe tenkt at dette skulle skje på bekostning av juridiske forskrifter – spenningen mellom selvstendighet og konkrete holdningsmål er derfor *intern* til læreplanene. Selvstendighet er neppe ment som en oppfordring til å ignorere fellesskapets verdier og behov. Dermed står læreren som skaper sympati for sivil ulydighet i fare for å skape falsk frihet på uærlig vis, som Kant forutså selv: 'diskuter så mye du vil, bare du er lydige' (se

Foucault 2007 for teksten med en rekke kommentarer).

Dette vil si at den sekulære stat ikke alltid oppfører seg som en kontekst for religioner, men konkurrerer om plass med religionene og filosofi i noen saker. Ved å inkludere religionsvitenskap og filosofi i sine læreplaner, åpner den for kritikk og et mer bevisst forhold til kritisk etikk og sivil ulydighet. Det er kanskje derfor så mange konklusjoner er lagt inn i læreplanene (i motsetning til dens ellers konstruktivistisk tilnærming).

5. Konklusjon

Det er ingen enkel vei ut av dilemmaet som denne artikkelen har tatt opp. Både moralfilosofier og religionsdidaktikere jobber med en situasjon der de blir nødt til å tale og nødt til å tie. De vil forme, og til og med kontrollere, sine tilhørere. De vil også bevare tilhørernes selvstendighet og muligheten for moralsk valg. Men veien dit er og har alltid vært et problem.

Derfor er den eneste konklusjon at lærere bør være skeptiske når de hører om en løsning, og forsiktige slik at de unngår farene beskrevet ovenfor. Disse farene kommer som del av den pedagogiske utfordringen: å lære mennesker til ikke å trenge læring. Å danne mennesket. De former også en del av det filosofer og teologer ofte har kalt den høyeste teknikken, den edleste kunsten: å veilede mennesker i selv-veiledning.

Kildeoversikt

Offentlige dokumenter:

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1995). *Identitet og dialog: Kristendoms-kunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*, PDF-fil lastet ned fra regjeringen.no den 04.12.2009. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994. Kunnskapsdepartementet (2008a). *Læreplanen i religion, livssyn og etikk (grunnskolen og gjennomgående)*, RTF-fil lastet ned fra udir.no den 30.12.2008.

Kunnskapsdepartementet (2008b). *Læreplanen i religion, livssyn og etikk (studieforberedende)*, RTF-fil lastet ned fra udir.no den 30.12.2008.

Faglitteratur:

Eidhamar, L. G. (2006). 'Formidlinger av holdninger i religions- og livssynsundervisningen' i Sødal (red.) *Religions- og Livssynsdidaktikk: En innføring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, ss. 109–116

Dewey, John (1902). *The Child and the Curriculum*, London/Chicago: University of Chicago Press, lastet ned fra www.archive.org den 09.12.2009.

Foucault, M. (2001) [1984]. 'Qu'est-ce que les Lumières ?' i Défert og Ewald (reds), *Dits et Écrits 1954-1988* nr. 339 (bind 2), Paris: Gallimard, ss. 1381–1397

Foucault, M. (2007). *The Politics of Truth*. Redigert av S. Lotringer, oversatt av L. Hochroth og C. Porter, London/Cambridge: MIT Press

Hunter, Ian (1994). *Rethinking the School: Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*. Sydney: Unwin and Allen.

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

Platon (1999). *Kriton*. Oversatt av Øivind Andersen i Andersen et al. (reds) *Platons Samlede Verker* bind 1, Oslo: Vidarforlaget, ss. 225–248.

Williams, R. (2004). 'Belief, unbelief and religious education Downing Street', lastet ned fra <http://www.archbishopofcanterbury.org/1173> den 06.12.2009.

Wittgenstein, L (2001) [1953] *Philosophical Investigations*. Oversatt og redigert av G. E. M. Anscombe, Oxford: Blackwell.

Žižek, Slavoj (2007) 'Tolerance as an Ideological Category' in *Critical Inquiry* 33 Chicago: University of Chicago Press, ss. 660–682.

**Andrew Thomas, PhD, er timelærer ved Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo og ved St. Olav videregående skole i Sarpsborg.
Adresse: a.j.thomas@teologi.uio.no**

Forskningsglimt fra Stavanger:

Læring og praksisutvikling i en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning

I "Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene" (www.regjeringen.no) blir det slått fast at målet med forskriften er "å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet." Et viktig utgangspunkt for forskriften finnes i en omfattende evaluering av norsk allmennlærerutdanning fra 2005 (NOKUT). Kritikken her gikk blant annet ut på at "innsatsen er spredd, den tematiske prioriteringen er uklar, det synes å være svak kultur for publisering, og lærerstudenter og praksisfelt er for lite involvert i forskning og utviklingsarbeid."

De følgende to artiklene presenterer deler av FoU-prosjektet "Religionsundervisning og mangfold" (ROM) ved Universitetet i Stavanger. Selv om ROM ikke har hatt som eksplisitt mål å svare på NOKUTs kritikk eller "Forskrift om rammeplan", samsvarer teoretiske og metodiske grep i prosjektet med intensjoner om å skape en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. Artiklene diskuterer bruken av et praksisfellesskap i allmennlærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger studieåret 2008–2009. Fellesskapet bestod av fem studenter, to praksislærere og to forskere. Målet var å prøve ut en fortolkende og kulturbevisst religionspedagogikk.

Dag Husebø:

Læring og praksisutvikling i et sosialt virksomhetssystem

Utgangspunktet for denne artikkelen er at læring og praksisutvikling foregår innenfor sosiale virksomhetssystemer. Det virksomhetssystemet som beskrives har inngått som del av allmennlærerutdanningen, og ble forstått som et praksisfellesskap etablert i tilknytning til teori- og praksisopplæring i påbygnings- og fordypningsstudiet i KRL/RLE ved Universitetet i Stavanger studieåret 2008–2009. Et virksomhetssystem defineres i lys av sosiokulturell teori, og følger

Roger Säljö:

Med et virksomhetssystem (eller en virksomhet) menes en historisk utviklet aktivitet av et eller annet slag. Institusjoner som skole, helsevesen, forsvar, produksjon, vitenskap, rettsvesen og så videre kan ses på som eksempler på virksomhetssystemer i et komplekst samfunn. [...] Innenfor rammen for disse relativt permanente miljøene utfører mennesker handlinger som er motivert ut fra at de er deler av virksomhetssystemene. (Säljö 2001)

Begrepet praksis forstås som ulike handlinger som gjøres i tilknytning til et virksomhetssystem, og jeg følger Stephen Kemmis og Matts Mattssons forståelse av praksis som "informed, committed action in the world at particular times and in particular places". (Mattsson & Kemmis 2007)

Et praksisfellesskap forstås som et sosialt virksomhetssystem fremforhandlet av de deltagende aktørene, og aktørene forstås som komplementære og som gjensidig avhengige og ansvarlige i lærings- og praksisutviklings-sammenheng. Denne forståelsen bygger på Jean Lave og Etienne Wengers forståelse av termen "Communities of practice". (Wenger 1998; Lave & Wenger 2003).

Innledningsvis vil jeg beskrive vårt praksis-

fellesskap som sosialt virksomhetssystem. Deretter vil jeg komme inn på aksjonsforskning som metode og betingelse for læring og praksisutvikling, og hvordan vi drev aksjonsforskning i ROM (NoU-prosjektet "Religiønsundervisning og mangfold"). Fokus vil være ett viktig prinsipp i lærings- og praksisutviklingsammenheng, nemlig gjensidighet. Vel vitende om at det finnes mange premisser som ligger til grunn for læring og praksisutvikling, trer prinsippet i forgrunnen som viktig å formidle noe om. I alle fall er det slik når denne teksten spiller opp mot utfordringer gitt av Stortingsmelding 11 ("Lærerenrollen og utdanningen") og høringsnotatene om av den nye rammeplanen for lærerutdanningene, som vektlegger at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte. Spørsmålene blir: Hvordan? På hvem sine premisser?

Praksisfellesskap som sosialt virksomhetssystem

Etienne Wenger har oppnådd stor publisitet og anerkjennelse for sin sosiale læringsteori som han utviklet i samarbeid med Jeave Lave. Ideen om "Communities of practice" stammer herfra. De to har brukt ideen som et analytisk redskap i mer antropologiske studier av læring, hvor arbeideres kreative handlinger innen sosiale arbeidsfellesskap er analysert. Praksisfellesskapene beskrives som mer eller mindre preget av gjensidige forpliktelser, gjensidige måloppnåelser, og med ulik grad av felles repertoar.

Når vi introduserte begrepet praksisfellesskap i ROM-prosjektet, gjorde vi det i tråd med hvordan Wenger har utviklet tenkningen

omkring praksisfellesskaper videre, og i kombinasjon med metodiske prinsipper fra aksjonslæring og aksjonsforskning. Vi så fellestrekk mellom den fortolkende kulturbevisste tilnærmingen som skulle prøves ut, og ulike aksjonsforskningsprinsipper og læringsforståelser à la Wenger.

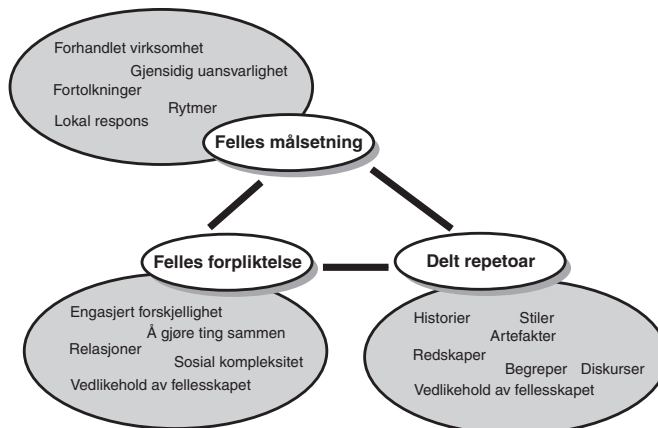
Først møttes vårt praksisfellesskap i fagdidaktisk teoriopplæring, hvor vi vektla en fortolkende og kulturbevisst tilnærming til RLE-undervisning. (Jackson 1997 og 2004; Skeie 1998 og 2006. Se også artikkelen til Ingunn Wenche Larsen som følger etter denne.) Deretter flyttet praksisfellesskapet ut av universitetscampus og inn i en samarbeidende praksisskole for gjennomføring av studentenes obligatoriske fagpraksisopplæring. Alt arbeid ble forstått gjort i et lærende og forskende fellesskap, med mål om å utvikle praksis i forsknings- og undervisningssammenheng knyttet til faget RLE.

Praksisfellesskaper fremstår som mer eller mindre institusjonaliserte, forpliktende, overordnede og målrettede sosiale virksomhetssystemer. Slike virksomhetssystemer gjenfinnes over alt hvor mennesket interagerer med hverandre over en viss tid og med en viss felles forpliktelse og målrettethet. De er dynamiske i den forstand at de endrer seg både med tanke på innhold, for eksempel ved

at fellesskapets repertoar økes og målsetninger reforhandles. Men de er også dynamiske med tanke på sammensetning. Hvis vi lar vårt praksisfellesskap være eksempel, så møttes studentene jevnlig også uten forskere og praksislærere til stede, og dannet således et nytt praksisfellesskap. Forskere og praksislærere gjorde det samme.

Poenget er at gjennom ulike sammensetninger av deltakere så oppstår og ivaretas andre målsetninger for å møtes, og nye praksisfellesskap etableres mer eller mindre bevisst med egne repertoarer og forpliktelser, jf. modellen under. Studentene hadde egne rytmer for når bare de møttes, og gjorde nok helt andre ting sammen. De hadde sikkert også andre fortolkninger av ROM som de ikke delte med seg, og deres relasjoner og sosiale mønster kan en anta var annerledes. Med andre ord eksisterer det mer eller mindre strukturerte praksisfellesskap, innad i praksisfellesskaper.

Figuren til Wenger (se illustrasjon) synliggjør det dynamiske forholdet som eksisterer mellom felles forpliktelse, mål og repertoar. Kategoriene som jeg nevnte fra vårt praksisfellesskap, befinner seg innenfor de grå feltene. Disse vil fremstå som mer eller mindre sentrale – og vektlegges ulikt – alt ettersom hvilket praksisfellesskap som analyseres.



Aksjonsforskning som metode og betingelse for læring

I tillegg til å vektlegge arbeid innenfor et praksisfellesskap, har ROM basert seg på aksjonsforskning som forskningsmetode. Vår aksjonsforskning har vært orientert omkring prinsipper som vi finner hos flere sentrale teoretikere i denne sammenheng, snarere enn i en tradisjon. (Bjørnsrud 2005; Carr & Kemmis 1986; Tiller 2004; Zuber-Skerritt 2002) Vi har lagt vekt på å forstå deltakerne som komplementære aktører med ulike bidrag, som praktiserende om enn med ulik praksis, og som teoretiserende med tildels ulikt språk og grad av språklighet. Målet har uansett vært læring og praksisutvikling for alle aktørene gitt sine ulike ståsteder.

Konkret har de aksjonene som er gjennomført vært knyttet til studentprosjekter med didaktiske tema. Disse ble først utviklet i teoretisk sammenheng som tekstskisser levert inn til veiledning og diskusjon i praksisfellesskapet. Skissene var premiss for praksisfellesskapets arbeid og vår tid sammen ble fordelt på dem. Praksisfellesskapets møter og didaktiske diskusjoner dreiet seg om implikasjoner og forbedringer av det studentene til enhver tid hadde utviklet, og etter møtene våre videreutviklet studentene sine skisser ytterligere og leverte dem inn på ny som ”medierende artefakt” (Säljö 2001) for praksisfellesskapets arbeid. Til sist ble de endelige skissene levert inn som obligatoriske innleveringsoppgaver.

Den neste fasen var selve utprøvingen og gjennomføringen av studentprosjektene. Nå flyttet praksisfellesskapet sin virksomhet til Aspervika skole, hvor vi var sammen i både planlegging, gjennomføring og vurdering av studentenes RLE-undervisning. Undervisningen ble gjort i relasjon til deres didaktiske prosjekter. Hvert prosjekt ble satt ut to ganger i to ulike klasser på 7. trinn, og all gjennomføring ble filmet. I tillegg til den studenten som ledet undervisningen, deltok praksisfel-

lesskapet i klasseromsobservasjon og i påfølgende analyse av videoopptak av den første aksjonen. I etterkant diskuterte vi mulige endringer i forhold til studentens neste aksjon, som var gjennomføring av samme undervisningsøkt overfor en annen gruppe/klasse med påfølgende etterarbeid og analyse.

Selv om premisene for aksjonene var formulert som individuelle studentprosjekter, ble disse utviklet innen rammen av praksisfellesskapet. Alle aktørene ble ansvarliggjort i forhold til de individuelle prosjektene, og uttrykte eierskap til disse. I denne syklustenkningen som balanserte mellom individuelt og kollektivt eierskap og ansvar, arbeidet praksisfellesskapet både med teori- og praksisperspektiver. I tråd med Geir Afdals forståelse av *participative research* er det ikke drevet forskning **på** studenter og fagpraksislæres læring og praksisutvikling, men vi har forsket og utviklet teori og praksis **sammen** som likeverdige og aktive aktører. (Afdal 2007)

Prosjektets teoretiske grunnlag, en fortolkende kulturbevisst tilnærming, ble forstått som utkast til, og som et mulig felles utgangspunkt for, studentenes individuelle utviklingsprosjekter. Studentprosjektene utviklingsfaser ble forstått som uttrykk for didaktisk praksis (didaktiske aksjoner), og ble arbeidet med i felles lærings- og utviklings-sammenheng. Samtidig har alle de individuelle aksjoner som ble gjennomført blitt samlet inn og utgjør nå et stort datamateriale.

Gjensidighet som betingelse for læring og praksisutvikling

Fra starten av har gjensidighet vært et av de viktigste prinsippene for prosjektet. I mine øyne har ROM etablert et handlingstidsrom (Dale 1993; Schön 2001) for kritisk, men allikevel gjensidig støttende samrefleksjon over deltakernes praksis. Det har vært lov å gjøre feil, og pedagogisk praksis er forstått som preget av ufullstendighet. Samtidig har vi vært opptatt av at diskusjo-

ner og refleksjoner i praksisfellesskapet har måttet bli skriftliggjort av partene for å styrke individuell læring og praksisutvikling. Tidlig ble det derfor avtalt at tekstskisser og alles ufullstendige arbeider skulle deles, for veiledning og diskusjon. Private loggbøker har også vært flittig brukt, samtidig som refleksjoner omkring arbeidet ble innskrevet i alt fra innleveringsoppgaver underveis til forsknings- artikler. En tydelig læring og praksisutvikling manifesteres gjennom større skriftlig kompetanse til å teoretisere omkring egen praksis, og artiklene som foreligger bevitner slik praksisutvikling.

En annen viktig erfaring vi har gjort oss er at mål som er formulert på virksomhetssystemnivået bør korreleres med deltakernes individuelle målsetninger. Enkeltindividets målsetninger må med andre ord gis innpass i, og gjøres forenelige med systemnivåets målsetninger. Deretter må systemnivået (her: praksisfellesskapet) bidra inn mot enkeltindividets mål med hensikt om å realisere disse. Måten ROM har håndtert dette på, er at vi i tråd med en fortolkende kulturbevisst tilnærming, som påpeker betydningen av å trekke studenters egne preferanser og ressurser inn som bidrag i religions- og livssynsundervisningen, ba deltakerne utvikle individuelle prosjekter som de selv så verdien av å jobbe med over tid.

Deltakerne stod helt fritt i å velge hva de innenfor RLE skulle arbeide med. Slik ble det studentenes individuelle ønsker, erfaringer og målsetninger som dannet utgangspunkt for det arbeidet og den energien som bidro til utprøvingen av det vi i forskningssammenheng hadde tatt sikte på. Det at praksisfellesskapet som kollektiv bidro inn mot noe som var forankret i individuelle ønsker og mål, og at disse ønskene og målene utgjorde materialet og bidraget inn i kollektivet, gjorde at det ble tilrettelagt for et samsvar i målene for de aktiviteter som ble gjennomført.

Et annet eksempel på gjensidighetsprinsippet

i bruk, var anvendelsen av ordinær arbeids- og studietid. Det var avgjørende at fagpraksislærere, studenter og forskere deltok innenfor rammen av deres ordinære virksomhet. Prosjektdeltakelsen skulle i minst mulig grad oppfattes som ”et tillegg til alt annet” og som ”noe annet”. Fagpraksislærerne deltok i relasjon til deres ordinære virksomhet i praksisopplæringssammenheng, og deres motivasjon var å utvikle både sin undervisningspraksis i grunnskolefaget RLE, og sin kompetanse til å drive fagpraksisopplæring. Studentene deltok gjennom obligatoriske innleveringskrav og praksisopplæring med mål om å utvikle sin undervisningspraksis i faget. Forskere deltok både som del av ordinær undervisningspraksis, og som forskere med finansiering fra NFR. Disse forskningsmidlene gjorde også at vi kunne forske på egen praksis gjennom å bruke ressurser på å dokumentere og analysere vår egen undervisningspraksis.

NFR-midlene bidro dessuten til å frikjøpe både oss selv og fagpraksislærerne noe mer enn normalt, slik at vi kunne være mer ti stede i hverandres læringsarenaer. Fagpraksislærere fikk anledning til å delta i den teoriundervisningen praksisfellesskapet gjennomførte, og vi forskere ble gitt anledning til å delta i de ti dagene fagpraksisen foregikk. Denne tilstedeværelse førte i stor grad til gjensidig anerkjennelse av hverandres praksiser og hverandres virksomhetssystemer. Det har gitt både studenter, forskere og fagpraksislærere en økt systemforståelse også av de virksomheter vi selv arbeider innenfor.

Slik intern og tversgående systemkompetanse er avgjørende for en som jobber med å utdanne lærere. En lærerutdanner kan ikke bare følge en akademisk fagtradisjon i sin undervisning. Hun må kunne sette sin fagtradisjon og undervisning i sammenheng med den profesjon hun underviser i tilknytning til. For å kunne gjøre dette må vedkommende kjenne til både skole og universitet- og høyskolesektor som systemverdener.

Det samme gjelder en praksislærer. Han må både kjenne til skolefagenes forankring i ulike vitenskapsfag og anerkjenne sistnevntes verdi og teoretiske bidrag. Samtidig må han kjenne til idégrunnet for praksisopplæringen som del av en lærerutdanningen, og kunne veilede, undervise og forberede studentene til lærerprofesjonen.

Jeg vil knytte diskusjonen om systemkompetanse til diskusjonen om teori og praksis i norsk lærerutdanning. NOKUTs evalueringsrapport fra 2006 problematiserte blant annet dette forholdet. Jeg vil hevde at ROM på sin måte har integrert teori og praksis gjennom å operere i både teori- og praksisopplæring som læringsarenaer. Vi har arbeidet med både praksisnær teori med liten t, og med mer epistemisk teori med stor T, og med sterke og svake forståelser av teoribegrepet, hvis vi bruker Tone Kvernbecks og Fred Korthagens distinksjoner.

Eksempelvis vil den lille t-en til Korthagen stamme fra konkrete erfaringer og utfordringer som studentene skal utdannes til å håndtere i sin praksis, og som lærerutdanningen må gi studentene kunnskaper og ferdigheter i forhold til. Han sier om læreres behov for denne typen teoretisk kunnskap: "Teachers need a different kind of knowledge, which is 'particularistic and situational'. We could name this 'theory with a small t.' It has a completely different form, because it is much more aimed at possibilities for action." (Husebø 2009; Korthagen 2001) Korthagen setter ikke den praktiskteoretiske tilnærmingen over teori hvilende på "grand old theories" med stor T, men han argumenterer for at lærerutdanningen blir virkelighetsfjern og demotiverende ved å overfokusere på de gamle kjempers ståsteder.

Kvernbekk sier i denne sammenheng at vi har en tendens til å bruke teoribegrepet løst og om-

trentlig, både i svak og sterk betydning. I svak betydning er teoribegrepet i bruk når vi sier at all forskning er teoriladet, mens i sterk betydning snakker vi om en klart formulert vitenskapelig forskningsbasert Teori. Samtidig sier hun at felles for alle teorier, er at de er generelle, og at vi bruker teorier for å beskrive, forklare, og predikere fenomener i verden. (Hanssen 2009; Kvernbekk 2001) Kvernbekk argumenterer for at teorier har flere anvendelser i forhold til pedagogisk praksis: 1) for å handle i praksis, 2) for å se og forstå praksis, og 3) som legitimering og refleksjon.

Jeg vil argumentere for at ROM både har arbeidet med teori i sterk og svak betydning og som teori med stor T og med liten t. Vi har brukt utvalgt teori som utgangspunkt for å handle i praksis, for å forstå praksis, og som utgangspunkt for legitimering og refleksjon både i praksisopplæring og i teoriundervisning. Praksisfellesskapet har gitt gjensidig innsyn i aktørenes praksiser og skapt et felles språk med bakgrunn i praksisrelevant teori. Denne måten å samarbeide på i undervisning og forskning vil jeg påstå imøtekommer sentrale intensjoner i Stortingsmelding 11, kapittel 2.2.6:

Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter [...] Profesjonsperspektivet og nærhet til yrkesutøvelsen må vektlegges i arbeidet med kompetanseheving av alle faggrupper i lærerutdanningene.

Som sitatet peker på står læring og praksisutvikling i et gjensidighetsforhold mellom aktørene (faggruppene) i utdanningen, og partene er avhengig av hverandre på tvers av arenaene både i undervisnings- og forskningssammenheng.

Som avslutning vil jeg si at ROM har vært basert på metodiske tilnærminger som har vært helt avhengige av gjensidighet, deltakelse og forpliktelse. Av den grunn ble initiativ og innspill fra aktørene ikke bare ønsket velkomne og sett på som energigivende, men de var helt

avgjørende for det arbeidet vi bedrev. Prinsippet om gjensidighet kan videre knyttes til forskningsetiske grunnverdier. Alle bidrag var viktige som forskningsdata enten de var positivt eller negativt ladet. Kritik eller ønske om endring var verdifulle for gjennomføringen av forskningsprosjektet og uvurderlige som data for de analyser og tolkninger som gjøres nå i ettertid. Som forskere kunne vi anlegge et vurderende og utprøvende blikk også på det å arbeide i et praksisfellesskap, basert på aksjonsprinsipper, og innta et analytisk blikk på vårt metodiske grunnlag. Den eneste virkelige trusselen ROM-prosjektet stod overfor, er den trusselen som all læring og praksisutvikling står overfor, nemlig mangel på initiativ og interesse for det som foregår, og manglende vilje til å delta i et ansvarliggjørende og gjensidig forstått felles arbeid.

Litteraturliste

Afdal, G. (2007). Participative research in religious education: an argument for a dialectical understanding of theory and practice. I: Cok Bakker and Hans-Günther Heimbrock (2007) *Researching RE teachers. RE teachers as researchers*. Münster: Waxmann: 93–107.

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.

Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Hanssen, B. (2009). *Sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen – En gordisk knute?* Upublisert PhD-paper, Universitetet i Stavanger.

Husebø, D. (2009). *En helhetlig og realistisk lærerutdanning som makter å integrere teori og praksisopplæring som læringsarenaer! En umulighet, eller finnes noe slikt allerede?* Upublisert PhD-paper, NTNU, Trondheim.

Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Kvernbekk, T. (2001). Teorityper og bruk av teori. [inv. foredrag] I: Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskningskonferanse 2001: 25–42.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. København: Reizel.

Mattsson, M. & Kemmis, S. (2007). Praxis-related research: serving two masters? *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2): 185-214.

NOKUT (2006). *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del 1, Hovedrapport. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i skolen.

Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Klim.

Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Skeie, G. (2006). Plurality and Pluralism in Religious Education. I: *Marian de Souza, Kathleen Engebretson, Gloria Durka, Robert Jackson, Andrew McGrady (Eds.): International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Part One*. Dordrecht: Springer: 307–319.

Kunnskapsdepartementet (2009): Stortingsmelding 11 (2008–2009). *Læreren – rollen og utdanningen*.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Zuber-Skerritt, O. (2002). *The learning organization*, Vol. 9, No. 4, *Action learning, action research and process management*. Bradford, England: Emerald Group Publishing.

**Dag Husebø, doktorgradsstipendiat
tilknyttet FoU-prosjektet "Religions-
undervisning og mangfold" (ROM) ved
Universitetet i Stavanger.
Adresse: dag.husebo@uis.no**

Ingunn Wenche Larsen:

Religion og kultur i RLE-undervisningen

Religions- og livssynsundervisningen ved min skole har de siste årene vært preget av usikkerhet. Raske læreplanskifter har gjort mange usikre på om deres undervisningspraksis er i tråd med gjeldende intensjoner. Selv om skolen har utviklet lokale planer for RLE-faget, har disse først og fremst vært knyttet til utvalg av innhold, og i mindre grad dreiet seg om hvordan undervisningen i faget skal foregå. Selve gjennomføringen av undervisningen har derfor blitt overlatt til hver enkelt lærers forståelse av formålet med faget, og på den måten individualisert.

I denne artikkelen vil jeg vise hvordan min evne til fagdidaktisk refleksjon utviklet seg gjennom deltakelse i et praksisfellesskap som har arbeidet i tråd med aksjonslærings- og aksjons forskningsprinsipper. Først vil Tom Tillers måte å

tenke erfaringslæring på drøftes i lys av mine erfaringer fra FoU-prosjektet Religionsundervisning og mangfold (ROM). Min praksisutvikling vil her uttrykkes som et møte mellom mine erfaringer og etablert teori, og jeg vil vise hvordan gitt teori er tolket, utviklet og tilpasset min arbeidsplass, "mine" elever og min RLE-undervisning. Dette gjøres først ved å beskrive min skole ved bruk av Geir Skeies kulturbegrep (Skeie 1998 og 2006), og deretter vil jeg se min RLE-undervisning i forbindelse med den fortolkende tilnærming, utviklet av Robert Jackson. (Jackson 1997 og 2004)

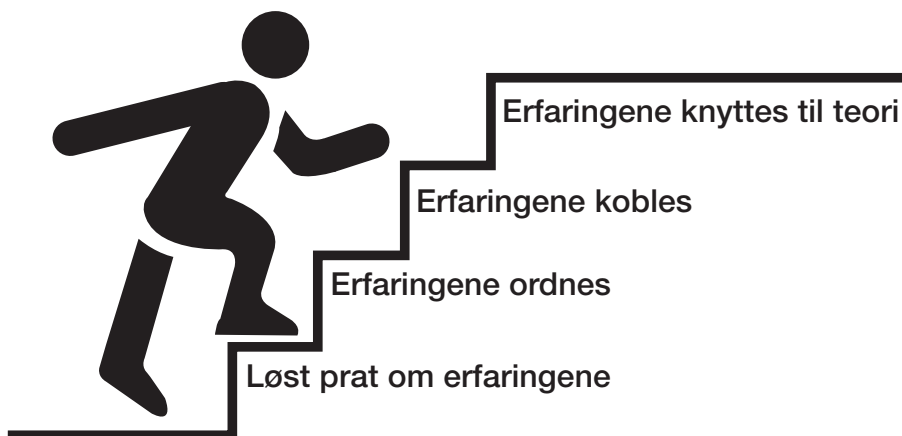
Aksjonslæring og aksjonsforskning i ROM
ROM-prosjektet (se introduksjonen foran i dette nummeret) har basert seg på aksjonslærings- og aksjonsforskningsprinsipper rettet mot under-

visningspraksis i RLE-faget. Halvor Bjørnsrud sier at aksjonsforskning er handling som fører til ny handling og som det må reflekteres over for at det skal kunne føre til nye handlemåter. (Bjørnsrud 2005) Vårt forskningsprosjekt har vært rettet mot praksisfeltet slik Bjørnsrud påpeker, og har handlet om å utvikle vår evne til å håndtere et flerkulturelt klasserom.

Gjennom arbeid i praksisfellesskapet og studentenes oppgaveskriving, fikk jeg kjennskap til den fortolkende og kulturbevisste tilnærming. Tilnærmingen ble brukt av studentene i deres utforming av undervisningsopplegg som skulle prøves ut i praksisopplæringen. Denne refleksjonen, som ble gjort i for- og etterkant av undervisningen, har påvirket min måte å tenke omkring RLE-undervisning på, og jeg er blitt mer bevisst valg av innhold og metode. Tom Tiller påpeker at aksjonsforskere forsker sammen med aktørene i praksis og at autentisk deltakelse betyr å dele egen kunnskap om forskning med andre. I slik samhandling skal til og med forskningsmetodene legges åpent fram til diskusjon og eventuell revisjon. Målsettingen er å lære og å forandre egen praksis. Når erfaringene reflekteres over, vurderes og systematiseres, lærer vi. Målet er språkliggjøring av våre erfaringer slik at de kan deles. (Tiller 2004 og 2006) Han setter et analytisk skille mellom fire hovedstadier i erfaringslæringen som visualiseres som en trapp, en

Her tenkes en trinnvis progresjon, og i praksis vil de forskjellige trinnene overlape hverandre. Den løse praten er et viktig første skritt. Praten danner grunnlag for neste trinn, der en ordner og kategoriserer erfaringsmylderet, for eksempel mål, innhold, arbeidsmåte og evaluering. Etter kategoriseringen kommer en koblingsfase av erfaringene. Teoritilknytning er det øverste nivået i trappa. Her knyttes erfaringene til kunnskap og begreper som er kommet fram gjennom forskning. Når slike forbindelser er etablert styrkes vår evne til å dele erfaringene med andre. Erfaringer kan kaste nytt lys over teoretisk kunnskap, mens teoretisk kunnskap også kan prege våre erfaringer og tolkningene av disse.

Praksisfellesskapet vårt startet på første trinn i Tillers trapp med å bli kjent med hverandres bakgrunn og interesse for å delta i prosjektet. Neste trinn var å bidra inn og kategorisere erfaringer som kunne være relevante for praksisfellesskapets arbeid. Etter hvert ble vår evne til knytte erfaringer opp til begreper og teoretiske forankringer styrket. Og for min del var det på dette stadiet jeg oppdaget at jeg hadde mer relevant kunnskap i tilknytning til teoriene enn jeg i utgangspunktet trodde. Samtidig oppdaget jeg at mye av det jeg gjorde i RLE-sammenheng kunne kobles til blant annet den fortolkende



tilnærmingen. Min hittil tause kunnskap hadde fått et mulig språk og uttrykke seg i. Jeg hadde tilegnet meg teoretiske begrep på egen praksis ved å se mine praksiserfaringer i lys av teorien. Dette gjorde meg mer trygg i praksisfellesskapet og stadig mer aktiv i diskusjonene som pågikk.

Jeg vil imidlertid påpeke at Tillers trapp kanskje er to trinn for kort til å kunne beskrive det jeg har lært og erfart. Erfaringer knyttes nemlig ikke bare til teori, de tolkes og endres i møte med teori. Jeg vil påstå at jeg erfarer og opererer i mitt klasserom annerledes nå etter prosjektdeltakelsen, og modellen mangler et trinn som synliggjør min praksisutvikling og mine nye erfaringer. Motsatt har også teori blitt utviklet i møte med mine erfaringer. Gjennom mine refleksjoner har jeg nemlig tolket teori, og språkliggjøringen av mine tolkninger har skapt ny teori. Mine tolkninger og erfaringer deles som ny teori blant annet i denne artikkelen. Jeg skal nå eksemplifisere dette ved å presentere min forståelse av kulturbegrepet til Skeie, og den fortolkende tilnærming til Jackson, relatert til min skole og min RLE-undervisning.

Kulturforståelse som bakgrunn for RLE-undervisning

Lederen for prosjektet *Religionsundervisning og mangfold*, Geir Skeie, tar utgangspunkt i at kultur og egen kulturforståelse er viktig kontekst for religionspedagogikken. I de siste ti-årene har det foregått store endringer i vestlig kultur. Endringene kaller Skeie for "en pluralistisk revolusjon". Før var kultur noe individet i større grad var skrevet inn i noe som kom til uttrykk i et utall forventninger og ferdige handlingsmønstre som ble tatt for gitt. Skeie snakker i denne forbindelse om en moderne kulturtype der mennesker definerer seg i forhold til en kulturell arena med mål om et berikende mangfold, og mitt spørsmål er: Kan min skole plasseres i denne moderne kulturtypen?

Min analyse av Aspervika skole som kulturtype er at skolens holdninger til flerkultur bryter med

en innvandrerkritisk/assimilerende stemningsbølge som ofte kommer til uttrykk gjennom media. På skolen vektlegges verdien av at alle får være den de er med den bakgrunnen de måtte ha. Dette vil jeg si står i rimelig sterk kontrast til hvordan politikere og media gir uttrykk for at alle innvandrere må bli så norske som mulig. Skolen tar imot elever som ikke snakker norsk og derfor får tilbud om særskilt norskopplæring hos oss. Hovedfokus er at disse elevene, med utgangspunkt i hver enkelts historie og kulturelle bakgrunn, skal møte og lære norsk språk og kultur før de starter i den ordinære klassen. Språk er en av de viktigste kildene til å forstå og delta i en kulturell makrokontekst. Samtidig gir skolen dem mulighet til å være stolte over egen bakgrunn. Gjennom elevforestillinger, sang og dans får de vist hva de har med seg fra sitt hjemland. Skolen har også mange elever med utenlandsk bakgrunn i de ordinære klassene. Dette fører annen kultur og religiøs bakgrunn inn i den ordinære undervisningen. Dette ses på som berikende for skolen vår, og av den grunn mener jeg at skolen passer inn i den moderne kulturtypen som Skeie beskriver.

Selv om grupper og individer ønsker å "beholde kulturell identitet", er det vanskelig å isolere kulturtilhørighet i "rene" former. Flyktninger og andre som ufrivillig reiser fra eget land er innstilt på å bevare tilhørighet til egen kultur etter som flere blant annet ønsker å reise hjem igjen en gang. Det er imidlertid vanskelig å få dette til i upåvirket forstand, ettersom det er umulig å ikke bli påvirket av sin nye kulturelle sammenheng. Spesielt vil dette være vanskelig for barn som møter den norske skolen og blir ført inn i det norske språket. Den kulturtilhørighet en har vil måtte påvirkes og det vil oppstå kulturblandinger. Skeie mener at pluralismen er et nytt sivilisasjonsmønster, en ny form for produksjon av kulturelle fenomener. (Skeie 1998) Den type moderne pluralitet vil jeg si fungerer som en sosial og kulturell makrokontekst for Aspervika skole og min RLE-undervisning.

Pluraliteten kan også være en mikrokontekst, der en kan se moderne identitetsdanning på individnivå. Skeie viser at de moderne aspekter ved pluraliteten spiller en rolle for selvforståelsen, ikke bare det tradisjonelle. Dette betyr at folk som lever i flerkulturelle kontekster er henviset til en kontinuerlig pendling, sosialt og mentalt, mellom flere sett rollesystemer. Skeie peker på utfordringer knyttet til "identitetsforvaltning" i denne sammenheng og viser spesielt til skolens rolle overfor barn og unges evne til å forvalte identitet. Hvordan identitet lar seg forvalte, er avhengig av hva slags kontekst den utformes og utvikles i, hevder Skeie. (Skeie 1998)

Aspervika kan ses som en flerkulturell kontekst for identitetsforvaltning, og tiltakene skolen gjennomfører kan forstås som institusjonelle bidrag i forhold til elevenes identitetsforvaltning. Min undervisning kan forstås som mitt individuelle bidrag til deres identitetsforvaltning. Disse to nivåene må ses i et samspill. Hvordan hver enkelt elev opplever min og mine kollegaers undervisning, medelevers holdninger og skolens forsøk på inkludering, vil være med å utvikle deres individuelle evne til identitetsforvaltning. Identitetsdanning er en viktig målsetting for skolens virksomhet.

Beskrivelsen av den moderne pluralitet gir et innblikk i det som er religionsundervisningens kontekst, og leder oss til spørsmål om religionsundervisningens innhold. Innholdet bør være bevisst sin kontekst, men likevel ikke la seg diktere av konteksten, er min oppfatning. Religionspedagogikken må være kulturbevisst på både et mikro- og et makronivå. Jeg mener at det er avgjørende å kjenne til barnas bakgrunn og deres etnografiske tilhørighet som mikrokontekst. Samtidig vil det være minst like viktig å forankre sin RLE-undervisning i et kulturelt makronivå. Et slikt makronivå uttrykkes i sentrale læreplaner og forskrifter, og skal brytes ned til lokalt forpliktende planer tilpasset den mikrokontekst som det enkelte skolemiljø representerer.

Hva legger jeg i begrepet religion i min RLE-undervisning?

For å gi et svar her, må jeg først stille det enkle spørsmålet som er så uendelig vanskelig å besvare: Hva er religion? Det mest vanlige er nok å se religioner som stabile systemer med bestemte forestillinger, regler og handlemåter som tilhørere forholder seg til. Min holdning er at slike fremstillinger ikke er egnet for undervisning alene, i det de gir et for enkelt og statisk bilde av dagens flerkulturelle og pluralistiske verden. Holdningen bygger jeg både på Skeies kulturbegrep og på Robert Jacksons fortolkende tilnærming.

Poenget er at vi trenger pedagogiske modeller som utdyper stereotyper og som tillater at religionenes indre heterogenitet og dynamiske karakter vektlegges. I stedet for kun å presentere religioner som statiske og homogene systemer, må en vektlegge de relasjonelle forhold som eksisterer mellom enkeltmennesker, lokale grupperinger og de mer overordnede tradisjonene. Dette innebærer å se religioner som sammensatte, uensartete og som i endring. (Jackson 1997 og 2004) Jeg vil altså argumentere for en mer individorientert og fleksibel religionsforståelse hvor individet, sett i lys av dets kontekst og eventuelt religiøse tilhørighet, må stå i sentrum. Jacksons fire nøkkelbegreper er viktige for å være seg bevisst en slik tilnærming: representasjon, refleksivitet, edifikasjon og fortolkning.

(1) Begrepet **representasjon** forstår jeg som måten du presenterer stoffet på, og hva du velger ut av kunnskap om religioner og livssyn for undervisningen. Den fortolkende tilnærmingen vektlegger at individuelle erfaringer og tilknytninger i elevgruppen bør tre frem som utgangspunkt for undervisning i faget. Tilnærmingen foreslår samtidig en bevegelse fram og tilbake mellom stoff som er livsnært og mer livsfjernt. Samtidig skal bevegelsen gå fram og tilbake mellom elev, lokale religiøse/ikke-religiøse miljøer, og overordnede beskrivelser av tradisjoner.



Elevene oppfordres til å bringe inn egne oppfatninger underveis. Pendlingen som en må være seg bevisst kan illustreres gjennom modellen over:

For å få til denne pendlingen er det viktig å kartlegge den etnografiske konteksten undervisningen er forbundet til. Jeg har i denne sammenheng blitt mer bevisst på betydningen av å undersøke elevenes og deres familiers kulturelle og religiøse tilknytning. For det er klart at jo mer oppmerksom den som underviser er på denne tilknytningen, jo mer sensitiv blir undervisningen overfor de elevene som deltar. Som lærer vil jeg også være en del av den kontekstuelle sammenheng undervisningen står i. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at jeg selv har min egen tilhørighet og tradisjon som vil være til stede i klasserommet. Utdfordringen min er å være meg bevisst på dette, og ikke å fornekte det. På samme tid skal undervisningen stimulere elevenes utvikling og vekst uavhengig av min bakgrunn. I denne sammenheng har jeg nok blitt enda tryggere på å være åpen på egen tilhørighet, og at det å være eksplisitt på dette innbyr til åpenhet også blant elevgruppen.

(2) Jacksons begrep **refleksivitet** forstår jeg som et møte mellom elevenes egne forståelser og de forståelser de møter i klasserommet og i lærebøker. Undervisningens innhold innbefatter også den kunnskap som oppstår som følge av at elevenes forståelser og erfaringer møtes og utveksles med hverandre og fagstoffet. I et ethvert klasserom vil elevene være "innenfor" og "utenfor" i forhold til hverandre når det snakkes om tros- og livssynsmessige spørsmål. I flerkulturelle klasserom blir dette særlig tydelig. Med økt bevissthet rundt innenfra- og utenfra perspektiv som utgangspunkt, kan en dele hverandres forståelser og igangsette refleksive forståelsesprosesser. Det

handler om at en blir satt til å arbeide med egne forståelser i møte med andres forståelser. En får kunnskap **om** religion og livssyn **fra** religionene og livssynenes egne tilhørere. (Grimmitt, 2000) Refleksiviteten gjelder også meg. Som lærer må jeg overveie mitt eget ståsted, og være konstruktivt kritisk til egne forståelser. Her vises igjen betydningen av å være åpen om hvor en står som lærer tros- og livssynsmessig, og være bevisst på de didaktiske konsekvenser ens egne holdninger og tro har. Samtidig som elevene lærer og utvikler seg, må en være villig til å utvikle og endre seg selv i møte med elevene.

(3) I den refleksive prosessen ligger det en kime til **edifikasjon**, hevder Jackson. Dette uttrykket vil jeg oversette med "utvikling av moralsk og religiøs innsikt" (eller "danning") og beskriver hvordan det en lærer om andre menneskers trosståsted, kan føre til forandring hos en selv. Gjennom å bli kjent med en annens ståsted, og prøve å forstå det, vil en kunne utvikle seg selv. Det vil si at vi har en form for læring som berører et eksistensielt nivå, i tillegg til det rent kunnskapsmessige.

(4) Både edifikasjon, refleksivitet og representasjon settes inn i en **fortolkende** ramme som kan gi ny kunnskap og dermed innebære endring i egne forståelser. Som lærer vil en aldri helt få innsikt i hva fortolkningen innebærer for den enkelte. Det er ikke lett å vite om fortolkningen fører til ny forståelse eller om det styrker tidligere fordommer. Det læreren kan gjøre er å sørge for betingelser for refleksivitet og fortolkning. Målet er ikke å styre fortolkningen i en bestemt tros- eller livssynsmessig retning, men å fremme det moderne menneskets evne til å leve sammen. Det gjøres best gjennom å bygge et fellesskap bestående av individer som evner å møte og dele oppfatninger og erfaringer med hverandre.

Oppsummert vil jeg si at den fortolkende tilnærming har tre hovedpoeng:

- Den tillater elevene å få innsikt via sine omgivelser og kamerater og gjennom dette gjøre dem i stand til å vurdere forskjellige sannhetsoppfattelser i klassen.
- Den gir en forståelse av at undervisningens innhold ikke bare skal være det materiale læreren bringer inn i klasserommet, men at den inkluderer elevenes viten og erfaring og legger opp til en gjensidig vekselvirkning mellom disse
- Den vektlegger fortolkende virksomhet som en verken kan måle eller gripe helt og fullt, men som en lærer skal styre i retning av å imøtekomme intensjoner med faget og de læreplaner som er gjeldende.

Jeg har i denne artikkelen forsøkt å vise til min didaktiske praksisutvikling i ROM-prosjektet. Det er nok ikke slik at det først og fremst er de konkrete handlinger i klasserommet som har endret seg mest for min del, men selve den didaktiske diskusjonen som jeg fører med meg selv og andre kollegaer i RLE-sammenheng. Jeg har fått et nytt språk og nye begreper å diskutere RLE-undervisning med, og er tryggere og mer bevisst på hva min undervisningspraksis innebærer. Jeg har også blitt mer bevisst på hvilke forankringer undervisningen min har både på et lokalt mikroplan og i forhold til det samfunnsmandat jeg har som RLE-lærer på makroplan.

Litteraturliste

Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering: McCrimmons.

Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.

Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.

Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Skeie, G. (2006). Plurality and Pluralism in Religious Education I: Marian de Souza, Kathleen Engebretson, Gloria Durka, Robert Jackson, Andrew McGrady (Eds.): *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education, Part One*. Dordrecht: Springer 2006: 307-320

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen: motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ingunn Wenche Lassen er lærer ved Aspervika skole i Sandnes og fagpraksislærer i RLE for Universitetet i Stavanger.
Adresse:
ingunn.lassen@sandnes.kommune.no

Thomas Schlag:

Religionsundervisning i Sveits

– aktuelle utfordringer stilt overfor populistiske utviklingstendenser

Professor Thomas Schlag ved Universitetet i Zürich presenterer i denne artikkelen religionsfaget i sveitsiske skoler, aktualisert av vedtaket om å forby bygging av nye minareter i landet.

Om den aktuelle situasjon

Den 29. november 2009 ga befolkningen i Sveits gjennom folkeavstemning sin tilslutning til forslaget "Mot bygging av minareter" med et flertall på 57,2 % mot 42,5 %. Dermed blir den sveitsiske grunnloven for fremtiden utvidet med en ny paragraf (72, del 3), som lyder slik: "Bygging av minareter er forbudt". Denne grunnlovsendringen ble støttet av de konservative partiene EDU og SVP, mens de andre partiene, Parlamentet, Regjeringen og også kirkene og de kirkelige organisasjonene på forhånd hadde gått imot å vedta forslaget. I Sveits bor det omtrent 350 000 muslimer, som utgjør en andel på ca 4 % av hele befolkningen. Moskeer og minareter finnes i Zürich og i Genève. I Winterthur vitner et lite tårn om et muslimsk bønnerom. To minaret-prosjekter i kantonene Bern og Sankt Gallen er ennå ikke blitt godkjent. I Wangen i kantonen Solothurn ble derimot en minaret innviet i juni 2009. Byggesøknaden i den forbindelse var en av årsakene til folkeaksjonen mot bygging av minareter.

Utfallet av avstemningen, som i sin tydelighet overrasket selv ekspertene i Sveits, har utløst intense og heftige debatter så vel i Sveits som i utlandet. På den ene side diskuteres de sosiale og psykologiske årsakene til det sveitsiske avstemningsresultatet, på den annen side de juridiske konsekvensene, bl.a. det mer omfattende spørsmål om folkeavstemningsrett og menneskerettigheter, og om dette i det hele tatt er forenlig med europeiske rettsnormer. Men fra forskjellig hold blir også religionens offentlige rolle i det pluralistiske samfunn satt på prøve. Flere seku-

lære stemmer krever sogar en enda sterkere innskrenking av religiøs praksis fra det politiske liv, og dette med det argument at religioner i det hele tatt snarere bidrar til konfliktfylt enn til fredelig sameksistens.

Disse heftige diskusjonene om det offentlige nærvær av religion har umiddelbar betydning også for religionsundervisningen ved den offentlige skole. Det er nemlig naturlig å gå ut fra at religiøse konflikter vil kunne nå helt inn i skolestua eller til og med bli fremskyndet gjennom en problematisk, ekskluderende religionsundervisning. Denne faren gjelder det å vurdere også fordi andelen av muslimske elever har steget sterkt også i Sveits i de siste årene.

Rettslige ordninger

Før vi går inn på den nyere utvikling og religionsundervisningens sjanser stilt overfor de populistiske utfordringene, må det gis noen grunnleggende informasjoner med hensyn til skolefagets rettslige forankring: Som ethvert annet skolefag hører også religionsundervisningen ved de offentlige skolene i Sveits inn under ansvarsområdet til kantonene (Art. 62, Grunnloven). Ifølge Grunnloven er skolens målsetting følgende: "Kanton og kommuner sørger for et skolevesen som tar hensyn til og fremmer de åndelige, sjelelige, sosiale og kroppslige ferdigheter hos det enkelte menneske, styrker dets ansvar og sosiale sinnelag og er avpasset til dets personlige og yrkesmessige utvikling" (Art. 62,3). Om den innholdsmessige innretning av skolene heter det: "Disse er forpliktet overfor den demokratiske statens grunn-

verdier. De er konfesjonelt og politisk nøytrale” (Art. 116). Det finnes ikke noen garanti for religionsundervisningen. I forbindelse med de religiøse grunnrettigheter, som også er garantert av Grunnloven, betyr dette at ingen kan tvinges til å delta i religionsundervisning. Dvs. at i spørsmål om religionsundervisning kommer først og fremst utlegningen av religionsfrihet som negativ religionsfrihet til uttrykk.

Disse statsrettslige begunstigelsene muliggjør svært forskjellige skolesystem med like *forskjellige ordninger av skolenes religionsundervisning* og kirkens undervisnings- virksomhet i skolen. Tre typer av skolens religionsundervisning kan pekes ut. Religionsundervisningen i skolen blir gitt:

1. av staten/statsskolene uten medansvar fra de offentlig-rettslig anerkjente religionssamfunnene (sekulær modell)
2. av staten/statsskolene med ansvar fra de offentlig-rettslig anerkjente religionssamfunnene (samarbeidsmodell med primært statlig utformingskompetanse)
3. under de offentlig-rettslig anerkjente religionssamfunns ansvar i samarbeid med staten (samarbeidsmodell med primært konfesjonell utformingskompetanse)

Den konkrete utformingen av religionsundervisningen er i stor grad avhengig av de historiske tradisjoner så vel som av de sosiokulturelle forhold i respektive kanton. På grunn av den demografiske utviklingen har allikevel den 1. og 2. modell fått gjennomslag i de senere år. Utviklingen og innovasjonene innenfor religionsundervisningen i skolen er grunnleggende koblet sammen med forandringene i den samfunnsmessige og religiøse situasjon i Sveits de siste ca 30 år. Med henblikk på religionens pluralistiske stilling i Sveits avtegner det seg utvilsomt en slags religiøs økonomi: Kirkene selv befinner seg i dag på et marked som neppe kan tenkes mer pluralistisk.

Et nytt skolefag ”Religion og kultur”

Som eksempel på denne utviklingen i de siste

år kan man ta det nye faget ”Religion og kultur” i kantonen Zürich. Riktignok dreier det seg her, i forhold til situasjonen i andre kantoner, om en genuin Zürich-utvikling, allikevel viser det seg at i denne lokale utviklingen avtegner det seg religionspedagogiske og praktisk-teologiske grunnproblemer som har sprengkraft og relevans langt utover situasjonen i Zürich.

Ved et vedtak av 27.2.2006 ble et nytt skolefag under navnet ”Religion og kultur” båret til dåpen av Utdanningsrådet for kantonen Zürich (tilsvarende et kulturdepartement). Fra skoleåret 2007/2008 kunne det nye faget innføres på grunnskolens ungdomstrinn, fra skoleåret 2008/2009 også på barnetrinnet. Senest fra 2011/12 må alle skolekretser begynne med reformen.

Hva er så fagets profil?

Det er *obligatorisk*, dvs. med karakterer og uten mulighet for fritak, og er dermed et forpliktende, ordentlig undervisningsfag for elever fra alle religioner, konfesjoner og også uten religiøs sosialisering. Dermed er det med tanke på skolens fellespensum et fast inkludert fag, som ikke lenger står foran de samme legitimeringsproblemene som den eksisterende religionsundervisningen.

Det er *overkonfesjonelt*, dvs. det skal ikke tjene til å innøve eller plasseres i en spesifikk religiøs tradisjon. Hovedpunktet i det nye faget er en dobbelt didaktisk målsetting, en ”teaching about religion” og en ”learning from religion”. Enhver form for ”teaching in religion” er utelukket.

Med hensyn til *lærerne er nøytralitet og objektivitet* en forutsetning. Disse skal ikke bruke sin egen religiøse profil eller sin holdning til religion til å påvirke elevene eller forsøke å sette sitt preg på dem.

Målet for ”Religion og kultur” består i tematiseringen av religion. Fagets grunntanke er en ”kompetanse i omgang med religiøse spørsmål

og tradisjoner”. Dvs. det dreier seg avgjort ikke om faget etikk eller livskunnskap, men tyngdepunktet ligger entydig på å informere og snakke om religion. Denne grunnkompetansen omfatter:

- Betydningen av religion i samfunnet og i menneskenes liv
- Kunnskap om og forståelse av de store religionenes elementer og kjennetegn
- Orientering om de forskjellige religioners miljøer og deres rolle i samfunnet
- Forståelse av og respekt for annen livsførsel og andre verdinormer, dvs. ungdom skal ”lære å betrakte verden og seg selv fra andre, uvante perspektiver”. Elevene skal tilegne seg kompetanse i perspektivskifte

Ut fra denne prinsipielle målsetting nevnes følgende didaktiske prinsipper:

- Pluralitet: I betydningen en konstruktiv omgang med ulikhet og sannhetskrav
- Autentisitet og kontekstualitet: Personlige overbevisninger og verdinormer må ikke skjules, men kan være transparente; religion bør også presenteres i tilknytning til den betydning den har i de unges verden
- Nøytralitet og likeverd: Fremstillingen av religiøse tradisjoner og overbevisninger bør hverken virke sementerende eller monopoliiserende
- Hensyntagen til utvikling og sosialisering i samsvar med elevenes kognitive, emosjonelle og psykiske utvikling
- Respekt og åpenhet

Ut fra disse didaktiske grunnsetninger utvikler læreplanen forskjellige *tilnæringsmåter* (historisk-deskriptiv; ”Lebenswelt”-orientert; samfunnsorientert-politisk), som skal brukes til å klargjøre ”religionene” i sin flerdimensjonalitet som undervisningsobjekt. Disse forskjellige tilnæringsmåtene skal på sin side klargjøres gjennom forskjellige såkalte *rekognoseringsrunder* (i form av tradisjonsforklaring, livshistorisk tilnærming, sammenligning av religioner, temaorientering eller tilnærming gjennom egen

livserfaring) og utgjør dermed et åpent didaktisk konsept for planlegging og undervisning. Og disse står på sin side i sammenheng med *the Essentials*, dvs. enkeltstående stoff som er blitt formulert av religionssamfunnene selv og utgjør en fast bestanddel av læreplanen.

Utfordringer for religiøs dannelse

Med tanke på minaretdebatten og den dermed forbundne utvidede diskusjon om religionens rolle i det offentlige liv, kan nettopp et slikt nytt fag åpne muligheter til å oppdra ungdom religiøst på en aktuell måte og gjøre dem kompetente i sin dømmekraft og handlingsevne i aktuelle konfliktspørsmål. Religionsundervisningens vesentlige oppgave i det multikulturelle og multireligiøse mangfold består følgelig i å la ungdommen få erfare de livsnyttige og siviliserende aspekter ved religiøse overleveringer og tradisjoner. Bare i denne forstand er et fellesskap mellom religionsbasert identitetsdannelse og forståelse tenkelig, uten at religionsundervisningen i skolen sklir ut i nye avgrensingsposisjoner. For så vidt kan skolens religionsundervisning – nettopp med tanke på den grunnkompetansen perspektivskiftet gir – yte et viktig bidrag til å tenke gjennom og ta avgjørelser om brennbare spørsmål i den religiøse toleranses ånd. Således kan man nettopp ut fra den prekære aktuelle politiske utvikling i Sveits også lære – langt ut over den derværende kontekst – om utviklingen av religiøs dannelse i andre land. For så vidt består den religiøse dannelses vesentlige oppgave i en intelligent tolkings- og formidlingspraksis av religiøst innhold og de kulturpolitiske virkninger dette har i det offentlige rom – i Sveits og forhåpentligvis også i europeisk kontekst.

Teksten er oversatt fra tysk av lektor Alf B. Glad. Adresse: alf-bg@online.no
Professor Dr. Thomas Schlag, Avdeling for praktisk teologi (religionspedagogikk/kybernetikk), Det teologiske fakultet, Universitetet i Zürich.
Adresse: thomas.schlag@access.uzh.ch

BOKMELDINGER

Kjell Arne Kallevik:

Volda-miljøet feirer Ulstein og Aadnanes med festskrift

Høgskulen i Volda gir ut en skriftserie under navnet *”Kyrkjefag Profil”*. Før festskriftet nå til Jan Ove Ulstein og Per Magne Aadnanes er det gitt ut åtte titler i serien. Jubilantene (som begge har fylt 65 år) står bak fem av disse, noe som i seg selv antyder betydningen de to har hatt for fagmiljøet i Volda.

Etter artium studerte Jan Ove Ulstein teologi ved Menighetsfakultetet, hvor han til slutt tok praktikum. Likevel har han aldri jobbet som prest. I 1975 ble han amanuensis ved det som den gang het Distriktshøgskulen i Møre og Romsdal. Og det er Volda som har vært hans base siden. Etter først å ha arbeidet med bibelfag og tros lære, kunne Ulstein etter hvert konsentrere seg mer om systematisk teologi. I undervisningen hans har utdanning av menighetssekretærer, kateketer og kirkeverger stått sentralt. For øvrig har Ulstein vært redaktør for tidsskriftet *Kirke, religion og samfunn*.

Det faglige utgangspunktet for Per Magne Aadnanes' karriere var en magistergrad i idéhistorie, med sekularisering som tema. Fra 1975 til 1986 var han (hovedsaklig) høgskolelektor i kristendomskunnskap i Alta. Derfra flyttet han til Volda, hvor han ble kollega av Jan Ove Ulstein. I Volda ble livssynskunnskap et sentralt område for Aadnanes. (Dette var altså lenge før KRL-fagets inntog i skolen.) Doktorgradsavhandlingen handlet om New Age som livssyn. Aadnanes ble etter hvert professor i systematisk teologi, en ganske original karriere for en idéhistoriker.

Både Ulstein og Aadnanes har altså i flere tiår lagt ned et stort arbeid knyttet til utdanning av lærere og pedagoger både til skoleverket og til kirken. Tittelen på festskriftet – *Danning, identitet og dialog* – er ment å oppsummere noen sentrale emner i dette arbeidet. Som det står i forlagetets omtale, favner festskriftet om et bredt spektrum innenfor jubilantens virkefelt. Dette passer i et festskrift, men hvis boka vurderes som en vanlig artikkelsamling, er spriket i tema og innfallsvinkler kanskje i største laget.

Formålet med boka – i tillegg til å gjøre stas på Ulstein og Aadnanes – er å bidra til innsikt i viktige tema knyttet til oppdragelse, identitetsforming og dialogarbeid i både skole og kirke. Alle som jobber innenfor disse feltene vil finne mye av interesse i dette festskriftet, men det vil neppe være mange som leser boka fra perm til perm.

Redaktørene har ordnet bidragene i fire deler. Første del heter *”Danning, identitet og demokrati”*. Bidraget fra Ralph Meier er en sammenlikning av religionsundervisning i England og i Norge. Meier skriver klart og godt om likheter og forskjeller. Dette bør interessere norske religionslærere. Det bør også bidraget fra Otto Krogseth om *”Kollektiv identitet og kulturell erindring”* gjøre. Kulturarv er et nøkkelord her, et begrep som har stått sentralt i diskusjoner (og konflikter) om KRL/RLE i grunnskolen. Ellers i denne

delen blir det diskutert hvorvidt ungdom er mer individualiserte enn før. Et tidsbilde av forholdene mellom kirke, skole og demokrati i Norge rundt 1860 har det også blitt plass til.

Festskriftets andre del har fått overskriften ”Teologi, etikk og det allmenne”. I og med at norske religionslærere har mange slags faglig bakgrunn, er Jan-Olav Henriksens tekst om ”Tilhøvet mellom teologi og religionsvitenskap” verd å kikke på. Arve Brunvolls bidrag tar opp spørsmålet om en universell etikk, et emne som blir berørt av fagplanene for både grunnskole og videregående skole. Framstillingen er ryddig og kortfattet nok til å kunne gi travle lærere hjelp til å gå inn på dette vanskelige temaet. Arne Redses artikkel er særlig relevant for grunnskolelærere, i og med at den retter søkelys mot ”Etisk basis for allmennopplæringa”. Både formålsparagrafen og KRL/RLE-faget blir diskutert her, og dette er potensielt pensum for fagdidaktikken i RLE/RE i lærerutdannelsen.

Festskriftets to siste bolker har trolig begrenset appell til den gjennomsnittlige religionslæreren. Del tre heter ”Bibeltekster, identitet og dialog”. Men Bente Afsets artikkel om ”Bibelkunnskap og bibelbruk i RLE-faget” er så avgjort matnyttig. Siste bolk har fått overskriften ”Poetar, identitet, kriser og dialog”. Per Halse drøfter i sin artikkel om nordmenn

virkelig skiftet religiøs identitet på 1500-tallet. Her finnes nyttig påfyll til å undervise om den norske religionshistorien, som er med i målformuleringene for ungdomstrinnet.

Avslutningsvis i festskriftet finner leseren både en oversikt over bidragsyterne og en oversikt over de to jubilentenes tekstproduksjon. Sistnevnte er imponerende. At Ulstein ved siden av vitenskapelig, pedagogisk og redaksjonelt arbeid også har funnet tid til et skjønnlitterært forfatterskap, vitner om uvanlig stor arbeidskapasitet hos en skrivende altmuligmann.

Danning, identitet og dialog er som helhet en bok for et mindretall av spesielt interesserte. Men alle som er interessert i religion og livssyn vil kunne finne flere tekster her som vekker leselysten.

Birger Løvlie, Ralph Meier og Arne Redse (redaktører): *Danning, identitet og dialog – Festskrift til Jan Ove Ulstein og Per M. Aadnanes*
Tapir akademisk forlag 2009

Kjell Arne Kallevik, lektor ved Bergen Private Gymnas.
Adresse: kallevik@yahoo.com

Ole Andreas Kvamme:

Dydsetikk: måtehold i dag

I *Måtehold i grådighetens tid* lar filosofen Henrik Syse antikkens dydsetikk møte vår egen tid med måteholdet som navigeringspunkt. Denne lille boka på 140 sider er delt i to. Mens de fire første kapitlene setter måtehold inn i en filosofisk og historisk sammenheng, er de neste fem rettet mot aktuelle temaområder. Syse diskuterer måtehold overfor penger, sex, krig, miljø og alkohol før en avsluttende oppsummering.

Dydsetikken har i de siste tiårene fått et oppsving i vestlig filosofi. Den fornyete interessen lar seg konkret tidfeste. I 1981 gav Alasdair MacIntyre ut boka *After Virtue*, der moralfilosofiens utvikling ble presentert som en forfallshistorie (etikken hadde mistet mål og mening), men med antikkens dydsetikk som en mulig vei ut av uføret. Hos oss kom Humanist forlag i 1998 med antologien *Dydsetikk* redigert av Arne Johan Vetlesen der MacIntyre er representert sammen med andre moderne tenkere som har vist interesse for denne siden ved antikkens filosofi.

I dydsetikken knyttes moralske handlinger til dannelsen av bestemte gode egenskaper eller ferdigheter hos den som handler, som mot, måtehold, rettferdighet, vennlighet og visdom. En slik god ferdighet kalles på gresk *arete*, et ord som på norsk både oversettes med dyd og dygd. For det andre er man i dydsetikken opptatt av at moralske handlinger skjer i en konkret situasjon og i et fellesskap. Sist, men ikke minst er oppøvelsen av dyder veien til lykke for oss mennesker.

Syse redegjør lettfattelig for dydsetikkens antikke røtter. Det er vanlig å trekke linjen tilbake til Aristoteles, men Syse er vel så opptatt av Platon. Hos ham handler etikk generelt og

måtehold spesielt om å kjenne seg selv. "Måtehold er evnen til å holde igjen, til å finne balansen, og dessuten (om vi skal følge Platon) evnen til å granske seg selv kritisk" (s. 21). Tittelen på denne boka mer enn antyder et samfunnskritisk perspektiv. Vi lever i "grådighetens tid". Innenfor de ulike temaområdene løfter Syse fram den positive betydningen av måtehold og av å sette grenser. Han er ikke imot nytelse som en del av det gode liv, men vil en hensynsløs, fråtsende egoisme til livs. *Måtehold i grådighetens tid* viser hvordan dydsetikken kan aktualiseres i dag og gir derfor relevant materiale til etikkundervisningen, men denne boka har ikke ungdom som sin målgruppe.

Etter hvert trer det i boka fram en implisert middelklasseleser midt i livet hvis tilværelse trues av fristelsene til å ta opp for store lån, drikke for mange glass rødvin, til seksuelle sidesprang og til å bli glad i penger for pengenes skyld. Fristelsen til å bli overdrevent ærgjerrig overfor jobb og karriere berøres ikke.

Bokas emne har nødvendigvis politiske implikasjoner, ikke minst knyttet til den enorme forbruksveksten som den vestlige verden har gjennomlevd og som i de seneste tiårene har gjort seg gjeldende andre steder. Syse reflekterer over dette, også over klimakrisen som en global trussel, og spør om vi er i stand til å begrense oss. Spørsmålet berøres flere ganger underveis, men det er samtidig her vi finner bokas begrensning.

Det er viktig for Syse å få slått fast at kapitalismen er den best tenkelige økonomiske modellen vi har. Det er altså ikke den det er noe galt med, men "markedet må styres, gjennom rettferdige reguleringer og grunnfestede

Returadresse:
Marit Hallset Svare
Granveien 16, 7058 Jakobsli

Innmeldingsadresse:
Religionslærerforeningen
i Norge v/Gunnar Holth
Levrebakken 27, 1352 Kolsås
Telefon: 67 13 45 35
E-post: gunengel@online.no

Religionslærerforeningen i Norge

Medlemskap kan tegnes ved å betale kontingent:
kr 250,- for enkeltmedlemmer
kr 250,- for skoler og andre institusjoner
Postgiro: 7877 08 63243

dyder” (s. 122). Konsekvensen er at det blir noe forbeholdent over oppgjøret Syse gjør seg til talsmann for. Dette går utover to forhold. For det første drøftes i liten grad sammenhengen mellom grådigheten i samfunnet og kapitalismens hang til overskridelse. Dernest lodder ikke Syse dybden i dydsetikkens kritiske potensiale. Jeg skal hente fram noen eksempler på det siste.

Hos Platon har vi sett at Syse har funnet sammenhengen mellom måtehold og selverkjennelse, men han er mindre opptatt av Platons utopiske og samfunnskritiske perspektiv som, tross sine egne problemer, kan åpne for en samtale om hva slags samfunn vi ønsker og trenger. Hos Aristoteles identifiserer Syse den gylne middelvei som knytter mennesket til det gode liv, men det er mulig å følge Aristoteles lenger. For ham innebar dette også å finne sin plass i den store helheten der alt annet liv har sitt sted. Et slikt økologisk perspektiv synliggjør det problematiske i kapitalismens hvileløse vekst og ekspansjon, der målet er å skape og reinvestere merverdi.

Fra Thomas Aquinas henter Syse det syn at ærlig beregning av en gjenstands verdi, heller enn tilbud og etterspørsel, burde bestemme

varens pris. Dette kunne for eksempel ha kastet et kritisk lys på frislippet av eiendomsmarkedet i Norge som har ført til at boliger i storbyene har fått en urimelig høy verdi både for den som vil kjøpe og leie. Men fordi verdibegrepet hos middelalderens tenkere ifølge Syse ikke har en ”like klar bestemmelse som i moderne bedrifts- og sosialøkonomi” (s. 68), blir deres innsikter av ham kun brukt til en generell oppfordring om ikke å bli innblandet i underslag og korrupsjon.

Syse plasserer seg i en kristen tradisjon og har et godt øye for hvordan kristen tenkning har tatt opp i seg og viderefører antikkens dydsetikk. Men han er mindre opptatt av den profetiske nerven i den jødisk-kristne overleveringen. Ikke minst i omtalen av klimatrusselen er dette påfallende, der nok flere enn undertegnede, uavhengig av religiøs forankring, kunne ha ønsket en langt sterkere utålmodighet hos forfatteren.

Henrik Syse: *Måtehold i grådighetens tid*
Cappelen Damm 2009

Ole Andreas Kvamme, lektor ved Oslo katedralskole. Adresse:
ole.kvamme@oslo-katedral.vgs.no

METODIKK PÅ MIDTSIDENE

METODIKK PÅ MIDTSIDENE

Elevark i Religion og livssyn nr. 1 2010

Minareter – bønnetårn som møter motstand i Europa

Et flertall av velgerne i Sveits gikk i november 2009 inn for å forby minareter. ”Minaret” er navnet på et bønnetårn i tilknytning til en moské. Loven er beskyldt for å være diskriminerende og et klart brudd på menneskerettighetene, særlig religionsfriheten. Den nye loven gjelder bare minareter, ikke kirketårn eller tårn knyttet til templet.

Det var ikke sjenerende rop eller lyder motstanderne av minareter i Sveits ville stoppe. På grunn av strenge lover mot ”lydforurensing” har det ikke blitt kalt inn til bønn fra minaretene i Sveits. Kan du tenke deg andre grunner til at sveitsene ikke ønsker minareter i landet?

Dansk Folkeparti har tatt til orde for at det bør komme en slik lov også i Danmark, og i norske meningsmålinger har nesten halvparten av de som har en mening, uttalt ønske om noe liknende her i landet. Men hvor mange er det egentlig som vet hva en minaret er?

Ordet minaret er en tyrkisk variant av det arabiske ordet *manara*, som betyr fyrårn. Bakgrunnen for navnet er at de første tårnene som ble bygget i tilknytning til moskeer også tjente som godt opplyste landemerker og utkikkstårn.

Hovedfunksjonen til minareten er at *muezzinen*, ”den offentlige utroperen”, kaller de troende til bønn herfra. Bønneropet skal egentlig lyde fem ganger daglig. I de fleste moskeer i dag kalles det til bønn fra bønne-

hallen inne i selve moskeen. Lyden går da via mikrofon til et høytalersystem i minaretene.

De aller første moskeene ble bygget uten minareter. I hadithene, skrifter som forteller om hva Muhammed sa og gjorde, står det at innkalling til bønn i Medina på Muhammeds tid skjedde fra taket på Profetens hus. De første kjente minaretene ble bygget omtrent 80 år etter Muhammeds død, altså tidlig på 700-tallet.

Verdens høyeste minaret er hele 210 meter høy, 120 meter høyere enn spiret på Nidarosdomen, og er en del av Hassan 2.-moskeen i Casablanca (Marokko).

Når bønnetroperen kaller inn til dagens første bønn ved soloppgang, er det ikke uvanlig at han legger til påminnelsen om at ”bønn er bedre enn søvn”. Men vanligvis lyder bønneropet slik:

Gud er større [enn alt]

Jeg vitner at det ikke finnes noen annen guddom enn Allah

Jeg vitner om at Muhammed er Allahs sendebud

Kom til bønn

Kom til fremgang

Gud er større [enn alt]

Det finnes ingen annen guddom enn Allah

Kilder: en.wikipedia.org, da.wikipedia.org, no.wikipedia.org, islam.no, håndboken *Religion/Livsanskuelse* (Dansk Gyldendal).

Faktaoppgaver

1. Hva er en minaret, og hvilken funksjon har den?
2. Hva er en muezzin, og hva gjør han?
3. Hvor mange ganger daglig skal det kalles til bønn fra en moské?

Arbeidsoppgaver

- A. Bruk søkefunksjonen på nettstedet **aftenposten.no**, med ”minaret” som søkeord. Velg ut og forklar kort tre av sakene du får opp i søkeresultatene. Hva handler de om? Hva har minaret med hver av disse sakene å gjøre?
- B. Bruk søkefunksjonen på nettstedet **news.google.no**, med ”minaret” som søkeord. Velg ut én engelskspråklig sak blant søkeresultatene. Forklar kort hva den handler om, og hva minaret har med denne saken å gjøre. (Bruk engelsk ordbok om nødvendig.)
- C. Finn minst ett eksempel på en moské med minaret i Norge, og finn ut nok om denne moskeen til at du kan skrive 3–4 faktasetninger om den.

