

Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo



Innhold

NYTT FRA STYRET	1
STUDIETUR TIL METOCHI 2016 - Linda Eide Ellingsen	3
ISLAM OG ISLAMISME I KONFLIKTEN MELLOM ISRAEL OG PALESTINERE - Jacob Høigilt	6
HVORDAN UNDERVISE OM KRIG, KONFLIKT OG MENNESKERETTIGHETER ? - Jonas Iversen	13
DIALOG I KLASSEROMMET ! - Steinar Ims	20
KRISTEN UNGDOM? - Ida Marie Høeg	31
FRA ARKTIVET. DIALOG - I LYS AV TEORI OG PRAKSIS Ingvild Å. Valle	39
FORTELLING I RELIGIONS- OG LIVSSYNSUNDERVISNING Haldis Breidlid Og Tove Nicolaisen	46
KJØNNSSROLLER I HINDUISMEN - Liv Marie Rønhovde	50
KRISTENDOM - EIN MODERNISERINGSAGENT ? Bokmelding Av Vegard Nedreli	55
UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM BEGREPSLÆRING Hannel Hellem Kristiansen	60
UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM EN SELVVALGT RELIGION TVERRFAGLIG OPPGAVE I NORSK OG RELIGION OG ETIKK Hannel Hellem Kristiansen	62
INFORMASJON FRA STYRET	67

ISSN 0802-8214

Religion 09 Livssyn

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 28

2016/3

NYTT FRA STYRET

RELIGIØSITET I NORD er tittelen på Religionslærerforeningens seminar våren 2017. Vi har alliert oss med noen av våre medlemmer i Nord-Norge under ledelse av Sigrid Skomedal for å få til et seminar i Tromsø. Seminaret holdes på Kongsbakken videregående skole og temaene er blant annet samisk kultur og tradisjon. Vi håper at mange har anledning til å delta på denne sjeldne anledning til både å treffe kolleger og til å besøke Tromsø. Se informasjon bak i bladet.

Videre planlegger vi et religion- og livsseminar i Oslo i lørdag 22. april. Følg med på www.religion.no og på Facebook. 23. september kommer Fridunn Tørå Karsrud til Kristelig Gymnasium i Oslo og holder kurs i fortellingsdidaktikk. Du kan lese Karsruds artikkel om fortellingsdidaktikk i Religion og livssyn nr. 2, 2016.12.01. Vi arbeider også med å få til et seminar på studiesenteret Metochi i Hellas sammen med FN-sambandet og Universitetet i Agder for høsten 2017. Dette er ikke helt avklart ennå.

De første tekstene i dette nummeret er skrevet av foredragsholdere og deltakere på høstens seminar på Metochi med tittelen "Dialog, makt og interesser i Midtøsten og i klasserommet". Linda Eide Ellingsen forteller om hvordan det var å være deltaker på seminaret. Hun reflekterer også over ubehaget som rammer oss som kan forlate Lesbos, stilt overfor flyktningenes uvisse skjebne. Jacob Høigilt fra Institutt for fredsforskning (PRIO) gir en god innføring i Israel-Palestina-konflikten. Han lar oss få nødvendig bakgrunnsinformasjon, særlig om Hamas, slik at vi kan vise elevene våre at konflikten er mer politisk enn religiøs. Jonas Iversen, rådgiver fra FN-sambandet, skriver om og gir gode, konkrete tips til hvordan vi kan undervise om komplekse konflikter i flere fag enn RE og KRLE. Han oppfordrer også skoler til å nyttiggjøre seg av FN-sambandets mange tilbud, en oppfordring vi i styret deler. Steinar Ims har lang erfaring fra Kirkelig dialogsenter der han blant annet var med på å jobbe fram en metodikk for hvordan menigheter kan arbeide dialogisk i møte med andre. I artikkelen argumenterer han for hvorfor dialogen som metode bør ha en stor plass i klasserommet, samtidig som han gir konkrete tips til hvordan vi kan føre gode dialoger.

Etter disse artiklene, som alle relateres til Metochi-seminaret, finner vi tekster som tar opp forskjellige temaer. Ida Marie Høegs artikkel "Kristen ungdom?" reflekterer over og stiller spørsmål ved hva slag religiøsitet vi finner hos dagens ungdom. Hun spør: "Er de en del av den større sekulariserende trenden eller er det slik at ungdom gjenerobrer religionenes plass i eget liv?" I artikkelen viser hun til viktige spørreskjemaundersøkelser fra Norsk Monitor, de to internasjonale konfirmasjonsundersøkelsene fra 2007/2008 og 2012/2013 og undersøkelsen Ung i Oslo. Hun drøfter også begrepet sekularisering. Fra arkivet løfter vi fram Ingvild Valles artikkel fra 2008, "Dialog - i lys av teori og praksis". Her undersøker hun hvordan lærere i RE forstår begrepet dialog. Vi synes artikkelen hennes passer godt inn med de andre tekstene i dette nummeret, den fortjener å bli lest på nytt for gamle lesere, eller for første gang for nye lesere. I forrige nummer skrev Fridunn Tørå Karsrud om fortellingens plass i religions- og livssynsundervisningen. Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen kommenterer hennes tekst og kommer også med egne forslag til flere måter å bruke fortellinger i klasserommet på. Vi er glade for at artikler i bladet engasjerer fram slike kommentarer. I dette nummeret har vi også med en elevtekst av Liv Marie Rønhovde, tidligere elev ved Kristelig Gymnasium. Hennes tekst om kjønnsroller i hinduismen kan man la elever lese som en eksempeltekst. Vegard Nedrelid anmelder *Mellom gammelt og nytt – kristendom på 1800-1900-*

tallet. Og til sist deler Hanne Hellem Kristiansen fra Nydalen skole i Oslo to undervisningsopplegg med oss. Det ene viser hvordan vi kan jobbe effektivt og engasjerende med begrepsinnlæring, og det andre gir tips til hvordan man kan skrive gode langsvarsoppgaver med perfekt bruk av kilder. Vi takker alle våre gode bidragsytere!

STUDIETUR TIL METOCHI 2016

LINDA EIDE ELLINGSEN

Vi ankommer Metochi en sval septemberkveld, og ved hjelp av en og annen hodelykt i reisefølget finner vi stien opp til det gamle klosteret. Vårt første greske måltid inntar vi under en uendelig stjernehimme i klostergården. Sammen med rundt tjue andre religions- og samfunnsfagslærere er jeg deltaker ved kurset «Dialog, makt og interesser i Midtøsten – og i klasserommet». Her, under stjernene, er det vanskelig å se for seg en mer passende arena for dette kurset enn nettopp Hellas, sivilisasjonens vugge.

Metochi er et annekst til det kjente klosteret Limónos, grunnlagt på 1500-tallet. Klosteret befinner seg i den vakre Kallonibukta, nesten midt på den greske øya Lesbos. I dag har Universitetet i Agder etablert et studiesenter på Metochi. Samtidig er det fortsatt klosterdrift her, og det holdes jevnlig gresk-ortodokse messer i klosterets kirke.

Steinar Ims ved Kirkelig dialogsenter står for vårt første møte med dialogbegrepet i denne sammenhengen. Ims tar oss med på en praktisk øvelse som krever samarbeid, velvillighet og gode lytteevner, og sammen enes vi – i alle fall til dels – om et dialogbegrep som vi alle kan stille oss bak. Gjennom kurset skal vi gjentatte ganger vise til dette dialogbegrepet, som et felles referansepunkt.

I løpet av uken belyses maktstrukturer i klasserommet, men kanskje først og fremst i Midtøsten. Konflikten mellom Israel og Palestina er vår hovedbeskjeftigelse på dette kurset, og situasjonen blir grundig belyst av Jacob Høigilt fra PRIO, og Trond Bakkevig fra Den norske kirke. Når sistnevnte tar oss med på en tenkt vandring i Jerusalem, er det som om jeg nærmest kan se gatene og menneskene, lukte og smake på storbyen.

Dagene er lange, intense og lærerike, og krever både konsentrasjon og aktiv tilstedeværelse. Hvor deilig er det ikke da med verdens lengste lunsjpause? Hver eneste dag nyter jeg den fantastiske, lokalproduserte lunsjen på Metochi, før jeg rusler ned til min leide sykkel. Med skolebøker og badehåndkle i kurven trækker jeg av sted til stranden, og nyter en time eller to med sol, sjø og sand.

Samtidig er det ikke til å unngå at mitt deilige strandliv har en bismak. Stranden jeg soler meg på, er den samme stranden som tar, og har tatt imot desperate mennesker på flukt. Havet jeg dupper i, er det samme havet som siste halvannet år har krevd tusener av menneskeliv. I september 2016 er flyktningene nærmest usynlige for oss som er på kurs. Antallet som kommer nå, er bare en brøkdel av dem som kom i fjor. Fortsatt er det likevel i snitt rundt 100 mennesker som daglig risikerer livet med kurs mot Lesbos¹. For meg personlig blir møtet med den lokale hjelpeorganisasjonen *Agkalia*

¹ I følge UNHCR ankom 3,080 flyktninger Hellas i september 2016.
<http://data.unhcr.org/mediterranean/country.php?id=83> [8.11.16]

ukens sterkeste inntrykk. Noe av det viktigste jeg tar med meg hjem, er budskapet om at disse menneskene fortsatt er på desperat søken etter en utholdelig livssituasjon.

Først og fremst er det likevel gleden og opplevelsene som preger oppholdet på Metochi. Når jeg pakker kofferten min etter en uke har jeg også med meg metodikk klar til bruk i klasserommet. Jeg har med meg ny kunnskap, økt forståelse for en kompleks situasjon i Midtøsten, og jeg har med meg nye kontakter, venner og bekjenskaper. Og en ting er helt sikkert – jeg kommer tilbake!

Linda Eide Ellingsen jobber på Erdal ungdomsskole.

E-post: linda.eide.ellingsen@askoy.kommune.no.

ISLAM OG ISLAMISME I KONFLIKTEN MELLOM ISRAEL OG PALESTINERE

JACOB HØIGILT

La oss begynne med et enkelt spørsmål som mange stiller seg: Er konflikten mellom Israel og palestinerne en religiøs konflikt? Det er naturlig å stille dette spørsmålet. Palestina er et kamprop i store deler av den muslimske verden, og det finnes muslimer som fortolker konflikten i lys av spenningene mellom jøder og muslimer i tidlig islamsk historie. Ikke minst er al-Aqsa-moskeen en svært viktig islamsk helligdom: Det er derfra profeten Muhammad skal ha foretatt sin himmelreise. Israelske talspersoner og sympatisører snakker på sin side stadig mer om det jødiske folkets historiske forbindelse og rett til landet, og ser på islam som en religion som er fiendtlig til både jødedom og det jødiske statsprosjektet.

Likevel er det uproblematisk å si at konflikten mellom Israel og palestinerne ikke egentlig dreier seg om religion, men snarere om land. Nedenfor skal jeg forklare hvorfor det forholder seg slik, og deretter skal vi se på hvordan religionen islam og den religiøse ideologien islamisme er en del av konfliktbildet. La det være sagt med én gang: Religion i form av en aggressiv jødisk nasjonalisme spiller en stadig større rolle i Israel. Men siden det er den arabiske verden som er mitt kompetanseområde skal jeg begrense meg til palestinerne og islam her.

BAKGRUNNEN FOR KONFLIKTEN

Religion var ikke et viktig tema i begynnelsen av konflikten mellom palestinerne og sionistene – de jødiske aktivistene som bygget Israel. Sionistene, som organiserte den jødiske innvandringen til Palestina fra slutten av 1800-tallet, var ikke opptatt av religion. De var stort sett basert i Europa, og som mange europeere på denne tiden var de nasjonalister, opptatt av at jødene som en *etnisk* gruppe skulle få et hjemland som hadde en jødisk identitet. Dette prosjektet var et ektefødt barn av europeisk imperialisme, med den unike forskjellen at jødene i Europa var en forfulgt minoritet. De forhindret dem ikke fra å se på palestinerne med europeiske, imperialistiske briller: som underutviklede og mindreverdige, et hinder som måtte ryddes av veien eller overvinnes for å opprette en rent jødisk stat. Palestinerne på sin side ble stadig mer fiendtlig innstilt overfor disse europeiske jødene, som kom og kjøpte opp land og etablerte lukkede samfunn hvor palestinerne ikke var velkomne. Spenningen steg i mellomkrigstiden, og resten av historien kjenner vi: opprettelsen av staten Israel i 1948, krig med de arabiske nabolandene og deretter en nå snart 70 år gammel flyktningkrise og konflikt mellom to folk. Jødene har fått staten sin, men ikke sikkerhet. Dette er fordi omkring 4,5 millioner palestinere lever under ulovlig israelsk okkupasjon på Vestbredden og Gaza-stripen, og flere millioner andre er registrert som flyktninger i nabolandene og andre deler av verden, hvorav mange ikke har statsborgerskap noe sted.

For både israelere og palestinerne handlet altså konflikten først og fremst om tilstedeværelsen på et stykke land helt fra begynnelsen og fram til i dag. Jødernes kamp for å opprette Israel var ikke religiøs fundert: de ville skape et trygt hjemland for en etnisk gruppe som ble forfulgt i Europa. Palestinerne på sin side motkjempet ikke sionistene fordi de var jøder, men fordi de ville fortrenge dem fra landet de hadde bodd på i mange generasjoner.

I flere tiår fortsatte kampen på sekulære premisser og i et sekulært språk først og fremst, særlig på palestinsk side. Fatah, den største motstandsorganisasjonen som Yasir Arafat ledet fram til sin død, ville opprette en sekulær, palestinsk stat. De andre motstandsgruppene blant palestinerne var gjerne langt ute på venstresiden.

ISLAM SOM FAKTOR I PALESTINA-SPØRSMÅLET

Alt dette betyr ikke at islam er fraværende fra bildet. Som jeg nevnte innledningsvis har Jerusalem generelt og al-Aqsamoskeen spesielt en enormt viktig symbolverdi for muslimer over hele verden. I tillegg var Jerusalem i flere hundre år en by under muslimsk styre, som del av ulike islamske imperier fra sent på 600-tallet og fram til første verdenskrig. Byen fikk ikke mindre symbolsk betydning av at den var hovedmålet for korsfarerne i middelalderen. Kampen om Jerusalem i middelalderen (korsfarerne kontrollerte byen fra 1099 til 1187) er i den arabiske verden et bilde på Vestens fiendskap mot den muslimske og arabiske verden, og det er knyttet stor stolthet til hærføreren Salah al-Din (Saladin) sin gjenerobring av Jerusalem. Jerusalems symbolske betydning har sikret stor og vedvarende folkelig oppslutning om den palestinske saken i arabiske land. Blant palestinere er Jerusalem det fremste nasjonale symbolet – den største avisen i De okkuperte palestinske områdene heter ganske enkelt Jerusalem (al-Quds på arabisk). På grunn av de sterke religiøse og nasjonale overtonene kan kontroverser knyttet til Jerusalem antenne voldsomme konflikter, slik som i 2000, da Ariel Sharon tok en veloverveid og provoserende spasertur på området rundt al-Aqsa. Dette var gnisten som antente den andre intifadaen. Men det var altså en *gnist*, for de underliggende årsakene til intifadaen dreide seg ikke om religion. De hadde i stedet å gjøre med en fredsprosess som var gått i grøfta og stadig vanskeligere kår for palestinere flest. Med andre ord: Jerusalem er en viktig del av islam, og derfor kan islam være en mobiliserende faktor i palestinernes kamp, men det er ikke islam som er årsaken til at de kjemper mot israelsk okkupasjon. Man må heller ikke glemme at kristne er en liten, men tydelig minoritet blant palestinerne, og de har vært like opptatt av å kjempe mot okkupasjonen som sine muslimske landsmenn.

ISLAMISTENE KOMMER

Mens islam er en generell og symbolsk faktor har *islamismen* en annen og sterkere funksjon i Palestina/Israel-konflikten. Islamisme er en moderne ideologi som oppstod i Egypt på 1920-tallet, for å forenkle en lang og spennende prosess ganske mye. Den sentrale organisasjonen er Muslimbrødrene, som ble etablert i 1928. Islamistene ville stå mot det politiske og kulturelle presset fra Europa, modernisere samfunnet og styrke dets islamske karakter. Løsningen på denne tredelte var å gå til kildene – Koranen og beretningene om det tidlige muslimske samfunnet på den arabiske halvøy – for å finne prinsipper å bygge et harmonisk og rettferdig samfunn på. En klassisk islamistisk påstand er altså at de gjenoppliver et religiøst, kulturelt og politisk grunnsyn som finnes i Koranen og profeten Muhammads utsagn og handlinger – ut fra forutsetningene i det moderne samfunnet. Islamismen fungerer for det første som en kulturell nasjonalisme i motsetning til vestlig politisk og kulturell dominans. For det andre fungerer den som protest mot en vestlig-inspirert modernisering i arabiske land som bare en liten elite fikk nytte godt av, mens det store flertallet led under skjev fordeling og/eller vanstyre. For det tredje ble islamismen et middel til politisk deltakelse for den store gruppen som ble stilt utenfor den politiske prosessen i Midtøsten og Nord-Afrika etter de nasjonale frigjøringskrigene. Islamismen er altså en kulturell og sosial bevegelse som også har fått stor politisk betydning, særlig siden 1960-tallet, da andre ideologier, som arabisk nasjonalisme, spilte fallitt. Muslimbrødrene etablerte seg raskt i dagens Palestina/Israel, som før 1948 var et britisk-styrt mandatområde. De var imidlertid ikke politisk aktive, men drev indremisjon og sosialt arbeid.

Islamismen fikk vind i seilene på 1970-tallet i den arabiske verden, som følge både av de arabiske statenes nederlag for Israel under Seksdagers-krigen (1967) og den islamske revolusjonen i Iran. En ny og mer aktivistisk generasjon fikk stadig større innflytelse i den palestinske grenen av Muslimbrødrene, spesielt på Gazastripen. De var fremdeles ikke en politisk organisasjon, men ble stadig mer aggressive overfor andre grupper i det palestinske samfunnet. De trakasserte folk som ikke kledde seg slik som islamistene mente de burde, de forstyrret brylluper og andre festlige anledninger, og de forsøkte å stenge eller vandalisere barer og videobutikker. De var imidlertid *ikke* spesielt opptatt av kampen mot okkupasjonen. Med andre ord: heller ikke islamismen er i seg selv noen forklaringsfaktor for konflikten mellom Israel og palestinerne.

HAMAS

Imidlertid fikk islamismen en svært viktig posisjon i konfliktbildet fra 1987. Da brøt den første intifadaen ut. Dette var et folkelig opprør mot okkupasjonen som hadde lite med religion å gjøre. Imidlertid ble de unge aktivistene i Muslimbrødrene stilt overfor et dilemma: De kunne fortsette *sitt* ikke-politiske misjonsarbeid og bli latt i fred av Israel, men dette ville frata dem mye legitimitet blant folk, siden palestinere flest helhjertet støttet opp om opprøret. Alternativet var å kaste seg inn i motstandskampen. Aktivistene valgte det siste, og dermed ble Hamas født i 1987. Navnet er et akronym som står for *Harakat al-muqawama al-islamiyya* – Den islamske motstandsbevegelsen.

Hamas historie senere er godt kjent, så den skal jeg ikke gå nærmere inn på her. Det viktige i denne artikkelen er at Hamas, som bygget på en islamistisk ideologi, koblet denne ideologien med en nasjonalistisk motstandskamp. Med andre ord: Hamas forfekter en religiøs nasjonalisme og er dermed det palestinske motstykket til de jødiske religiøse nasjonalistene som får større og større makt i Israel i dag. Grunnen til at denne religiøse nasjonalismen påvirker konfliktbildet i stor grad er at den fremmer mer absolutte krav enn den historiske palestinske nasjonalismen som PLO har stått for. Hamas mener at palestinernes krav på landet ikke først og fremst kommer av at de har bodd der i århundrer. I stedet forfekter de at Gud har gitt dette landet til muslimene for mange hundre år siden, og at det derfor aldri kan gis til ikke-muslimer av noe menneske. I utgangspunktet kan det altså ikke forhandles om landet. I sitt charter fra 1988 sier derfor Hamas at deres mål er en islamsk stat i hele det området som i dag er Israel og De okkuperte palestinske områdene. Deres kamp har et religiøst mandat – de utkjemper en hellig krig, eller *jihad*, mot den israelske okkupasjonen av muslimsk land. Som det står i charteret, artikkel åtte:

«God is its goal; the Messenger [profeten Muhammad] is its leader; The Qur'an is its Constitution; Jihad is its methodology; and death for the sake of God is its most coveted desire.»

Hvis man skal dømme etter charteret mener Hamas at konflikten med Israel er et nullsum-spill. Forhandlinger er nytteløst, bare med makt kan landet vinnes tilbake. De konstruerer konflikten med Israel som en religiøs konflikt, henviser ofte til jødene som omtalt i Koranen og sunna og kobler dette med klassiske europeiske antisemittiske ideer i dag, som for eksempel konspirasjonsteorien om Sions vises protokoller. I charterets artikkel 22 kan man lese at sionistene stod bak den franske revolusjonen, den russiske revolusjonen, første og andre (!) verdenskrig, samt frimurerlosjen og andre hemmelige selskaper i den vestlige verden.

To spørsmål reiser seg her, og jeg skal avslutte artikkelen med å besvare dem. For det første leder retorikken om *jihad* og jødiske konspirasjoner tankene hen på organisasjoner som al-Qa'ida, IS og andre som gjerne betegnes som salafi-jihadister. Er Hamas og slike organisasjoner to alen av samme stykke? For det andre: Er Hamas sine posisjoner så rigide og dogmatiske som charteret deres indikerer, eller finnes det rom for kompromisser også med islamistiske organisasjoner?

Hamas blandes gjerne sammen med andre islamistiske organisasjoner, både i media og av politikere. Israels statsminister Benjamin Netanyahu uttalte for eksempel i 2015:

“They might have different names: ISIS, Boko Haram, Hamas, al-Shabab, al-Qaida, Hezbollah. But all of them are driven by the same hatred and blood-thirsty fanaticism. And all of them seek to destroy our freedoms and to impose on all of us a violent, medieval tyranny.”

Netanyahu er ikke alene om å ha slike synspunkt, men de er rett og slett feil. Likhetene mellom Hamas og grupper som IS og al-Qa’ida slutter ved ønsket om å gjøre samfunnet mer islamsk. De er dundrende uenige både om hva det betyr og hvordan det skal skje. La oss ta begrepet *jihad* som eksempel. Bevegelser som al-Qa’ida og den islamske staten ser på hellig krig som en søyle i islam, som en integrert del av religionsutøvelsen. I Hamas sitt tilfelle brukes derimot *jihad* i betydning av en nasjonal motstandskamp. Det er ikke fordi jødene er ikke-muslimer eller fordi Hamas vil gjenopprette det islamske kalifatet fra middelalderen de kjemper mot Israel. Det er fordi landet deres er okkupert og de vil ha det tilbake. Hamas har aldri vært opptatt av andre territorier enn det palestinerne regner som sitt historiske hjemland. Dessuten kommer de fra et helt annet sted enn krigerne i al-Qa’ida og IS. Som jeg har vist ovenfor springer Hamas ut av Muslimbrødrene, en reformistisk religiøs bevegelse som arbeider med fredelige midler for å endre samfunnet i en retning de tolker som mer islamsk. Det er riktig at som motstandsorganisasjon har Hamas benyttet seg av terrorisme, som bombeangrep mot sivile, men dette gjør dem ikke til jihadister – terrorisme benyttes av både religiøse og sekulære grupper i flere områder i verden.

La oss så se på det andre spørsmålet. Betyr Hamas sin islamistiske ideologi at konflikten mellom Israel og palestinerne nødvendigvis må bli et nullsum-spill, hvor den ene parten taper alt, og den andre vinner alt? Svaret er sannsynligvis ja hvis vi bare ser på charteret jeg har nevnt ovenfor. Imidlertid er Hamas også en politisk bevegelse bestående av mennesker. Derfor finnes det mange ulike meninger innad i organisasjonen, og den endrer seg i takt med omgivelsene sine. Svart/hvitt-bildet som charteret tegner har blitt fullt av gråtoner etter at Hamas entret det lokale og regionale politiske spillet. Organisasjonen som blåste av forhandlinger og samtaler har vært i ivrige samtaler med europeiske diplomater, og har ikke vært fremmed for å forhandle med Israel. Hamas stilte også til valg i 2005, i et system som var designet av sekulære palestinske krefter og det internasjonale samfunnet. Da de overraskende vant dette valget, nektet EU og USA å akseptere at Hamas fikk danne regjering. Det var i stor grad motstanden fra Vesten som gjorde at mindre demokratiske krefter innad i Hamas igjen kom på offensiven. De kunne peke på Vestens reaksjoner og si til medlemmene: «Se, de er fast bestemt på å utelukke oss uansett hva vi gjør, til og med når aksepterer demokratiske spilleregler.» Det finnes god forskning som tyder på at islamistiske organisasjoner modererer seg dersom de blir inkludert som legitime aktører i den politiske prosessen. Foreløpig har ikke Hamas fått denne sjansen. Det som uansett er sikkert, er at Hamas er en mindre fleksibel motpart for Israel, slik at forhandlinger vil bli vanskeligere. Slik blir det når man trekker religiøse absolutter inn i en konflikt – og dette gjelder i like stor grad på israelsk side, der jødiske nasjonalister nå spiller en dominerende rolle i politikken.

AVSLUTNING

Konflikten i dag er i ferd med å endre karakter fordi kampen om landet er sannsynligvis tapt for palestinerne. Siden 1967 har Israel kolonisert så mye av den okkuperte Vestbredden at det synes umulig at palestinerne noen gang vil kunne bygge en stat i dette området. I tillegg har den politiske ledelsen i Israel blitt stadig mer utydelig på om de i det hele tatt ønsker en tostats-løsning på

konflikten. Så hva er det som vil definere kampen i tiden framover? Det er ikke religion, selv om det finnes høyrøstede stemmer både blant jødiske israelere og blant palestinere som hevder at dette dreier seg om religiøse rettigheter som ikke kan forhandles om. Objektivt sett synes det som *kampen om land har blitt erstattet av en palestinsk kamp for grunnleggende rettigheter under israelsk styre*: medbestemmelsesrett, likestilling med israelere, rett til utdanning, rettsikkerhet og så videre. Palestinerne vil etter alt å dømme aldri få noen egen stat, og må derfor kjempe for at Israel blir en demokratisk stat hvor alle som bor i området Israel i dag okkuperer får medbestemmelsesrett og like rettigheter. Det er usikkert hva slags rolle Hamas vil få i en slik kamp, hvor de definitivt ikke er på hjemmebane. Det som er sikkert er at de fremdeles har stor støtte og neppe forsvinner med det første, heller ikke etter at palestinerne eventuelt oppnår det de ønsker. Hamas og islamismen dreier seg nemlig om mer enn Israel/Palestina-konflikten, og den konflikten dreier seg som sagt i bunn og grunn om noe annet enn religion.

LITTERATURTIPS:

For å spare plass har jeg ikke brukt fotnoter i denne artikkelen, men her følger et knippe bøker som gir god innsikt i temaet.

Middle East Research and Information Project (MERIP): [Primer on Palestine, Israel and the Arab-Israeli Conflict](http://www.merip.org/primer-palestine-israel-arab-israeli-conflict-new) (<http://www.merip.org/primer-palestine-israel-arab-israeli-conflict-new>)

Mishal, Shaul, and Avraham Sela. *The Palestinian Hamas: Vision, Violence, and Coexistence*. New York: Columbia University Press, 2006

Said, Edward. *The Question of Palestine*. New York: Vintage Books, 1992 (1978)

Shlaim, Avi. *The Iron Wall*. New York: Norton & Norton, 2001

Tuastad, Dag. *Palestinske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm, 2014

Utvik, Bjørn Olav. *Islamismen*. Oslo: Unipub forlag, 2011

Jacob Høigilt er seniorforsker ved Institutt for fredsforskning (PRIO). E-post: jachoi@prio.org

HVORDAN UNDERVISE OM KRIG, KONFLIKT OG MENNESKERETTIGHETER?

JONAS IVERSEN

VIRKELIGHETEN MÅ FORENKLES

et er krevende å undervise om noe så komplisert som årsaker til krig og konflikt. Utfordringen ligger i hvordan vi kan forenkle virkeligheten på en god og rettferdig måte. Å forklare krig og konflikt handler i stor grad om å gjøre en analyse av maktforhold og interesser hos de aktørene som er involvert. Det kan samtidig være behov for noen vurderinger av hva som er rett og galt. Da kan FN, folkeretten og menneskerettighetene være nyttige å ta utgangspunkt i. I denne artikkelen skal jeg forsøke å gi noen tips om hvordan dette kan gjøres, med Israel-Palestina-konflikten som eksempel. Jeg vil også presentere noen undervisningsopplegg som FN-sambandet tilbyr på disse temaene.

TA UTGANGSPUNKT I AKTØRENE

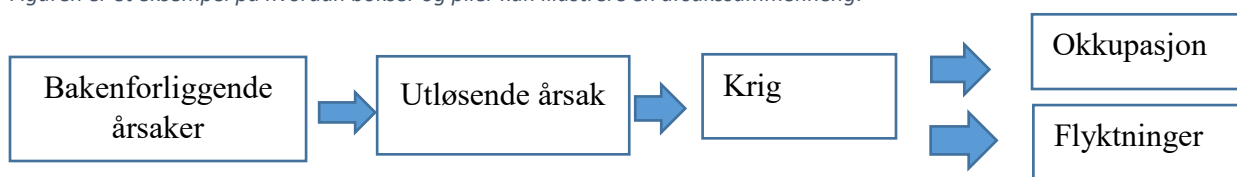
Det finnes ulike utgangspunkt for å forklare krig og konflikt som kan være nyttig å ha et bevisst forhold til. En måte å starte på er å ta utgangspunkt i *aktørene* i konflikten. Er konflikten mellom en eller flere stater, eller mellom en stat og en eller flere væpnede grupper? Har hovedaktørene viktige allierte det er avgjørende å vite om for å forstå konfliktbildet? Det kan også lønne seg å ha et bevisst forhold til de ulike aktørnivåene: individer, grupper, stater, stormakter.

Et annet utgangspunkt kan være å begynne med *en bestemt viktig hendelse*, som en utløsende årsak til en krig. Utgangspunktet kan for eksempel være drapet på Franz Ferdinand som en utløsende årsak til første verdenskrig. Derfra kan perspektivet «zoomer ut» og se på de bakenforliggende årsakene og på konsekvensene av den viktige hendelsen. Det kan ha flere fordeler framfor å gå rett på et stort og komplisert konfliktbilde med en gang. På den måten rekker spørsmålene og nysgjerrigheten hos elevene å dannes underveis.

ILLUSTRER SAMMENHENGENE

Å forklare årsakene til en krig eller en konflikt handler i stor grad om å identifisere årsaksfaktorer og å sette disse i sammenheng med hverandre. Dette kan for eksempel illustreres ved hjelp av «bokser og piler». Årsaksfaktorer kan tegnes i hver sin «boks» på tavla eller i en PowerPoint-presentasjon. Deretter kan piler tegnes ut fra disse og over på andre bokser som formidler de viktigste konsekvensene. Årsaksfaktorene bør gjerne inngå i en boks som heter «konflikt», og eventuelt også «krig», før pilene peker ut konsekvensene. En slik illustrasjon kan suppleres med kart, bilder og årstall. Flere av FN-sambandets konfliktartikler har også en tidslinjefunksjon.

Figuren er et eksempel på hvordan bokser og piler kan illustrere en årsakssammenheng:



FORSØK PÅ IDENTIFISERE EN BEGYNNELSE PÅ KONFLIKTEN

Hvem som oppfattes som den aggressive parten i konflikten kan være avhengig av hvilket tidspunkt i historien man begynner forklaringen. Det finnes ingen fasit på hvor langt tilbake man skal gå, så en slik vurdering må gjøres ut ifra hvilke årsaksfaktorer du som lærer anser som viktigst i analysen. Når en konflikt har en lang historie, kan det være fristende å tenke at de nyere hendelsene er mye viktigere enn de gamle. Men ofte er det motsatt; for å forklare dagens konfliktbilde, er begynnelsen på konflikten ofte viktigst. Men det kan være vanskelig å identifisere «begynnelsen».

ISRAEL-PALESTINA-KONFLIKTEN SOM EKSEMPEL

Israel-Palestina-konflikten har en historie og et politisk klima som gjerne gjør den ekstra vanskelig å snakke om i klasserommet. Mange har sterke meninger om konflikten, noe som kan gjøre diskusjonene mer opphetede enn når andre konflikter er på timeplanen. Dette kan gjøre det utfordrende, men fordelen er at engasjementet blant elevene er til stede, så potensialet for læring er stort.

Aktørene i konflikten er først og fremst staten Israel og det palestinske folket. Men det er viktig å ta med at USA spiller en sentral rolle både militært, økonomisk og politisk/diplomatisk, blant annet gjennom FNs sikkerhetsråd.



Palestinere som har fått tillatelse til å arbeide i Israel står i kø for å komme gjennom kontrollposten i Qalqilia. Foto: Ida Jørgensen Thinn/FN-sambandet

1948-KRIGEN: EKSEMPEL PÅ EN «HENDELSE» Å TA UTGANGSPUNKT I

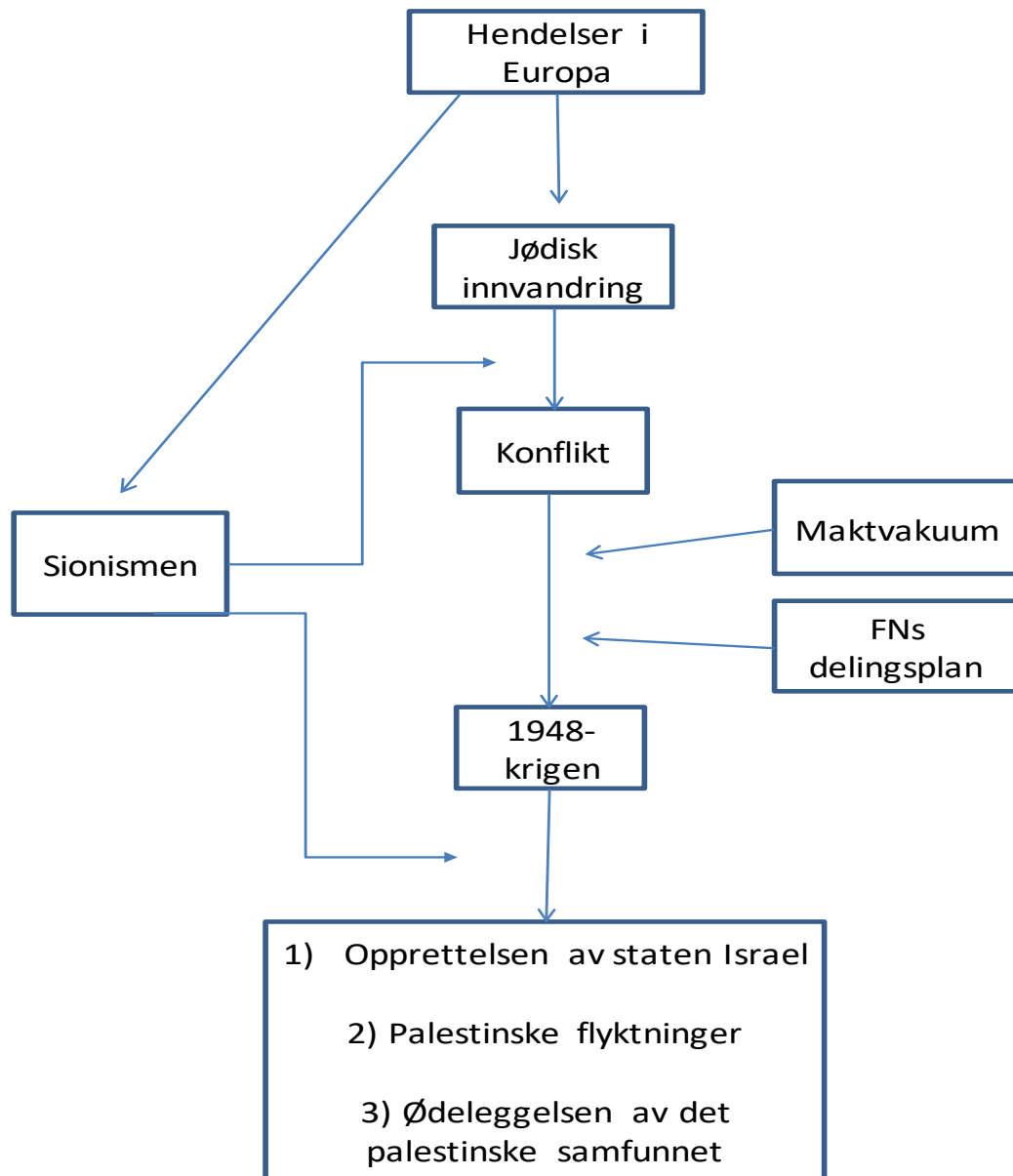
Krigen i 1948 er den viktigste «hendelsen» å ha kunnskap om for å forstå Israel-Palestina-konflikten. 1948-krigen førte til opprettelsen av staten Israel, ødeleggelsen av det palestinske samfunnet og begynnelsen på det palestinske flyktningproblemet. Konflikten var da mellom to nasjonalistiske bevegelser; mellom en lokalbefolkning (palestinere) uten en egen, selvstendig stat, og en

innflyttende gruppe europeiske jøder som hadde som mål å opprette en jødisk stat i det historiske Palestina-området, dvs. dagens Israel og Palestina. Ideologien til de jødiske nasjonalistene kalles sionismen.

Den sionistiske bevegelsen kom fra Europa på slutten av 1800-tallet, hvor europeisk antisemittisme, kolonialisme og tanken om nasjonalstaten var faktorer som gjorde jødisk migrasjon til Palestina mulig. Palestina var da et område hvor samfunnet primært var arabisk og muslimsk. Det sionistiske prosjektet skapte dermed konflikt mellom de innflyttende europeiske jødene (sionistene) og den palestinske lokalbefolkningen, siden etableringen av en jødisk nasjonalstat i Palestina var uforenlig med identiteten til det palestinske folk. Etter flere tiår med jødisk innflytting, var maktforholdene i området slik at konflikten brøt ut i krig. Den utløsende årsaken var arabernes avvisning av FNs delingsplan 29. november 1947.

- For en fyldigere analyse av Israel-Palestina-konflikten – se konfliktartikkelen på globalis.no

Denne figuren er et forsøk på å illustrere årsakssammenhengene omkring 1948-krigen ved bruk av bokser og piler:



ISRAEL-PALESTINA-KONFLIKTEN I DAG

Har man forstått hvordan og hvorfor staten Israel ble opprettet, er det lettere å forstå historien som følger. Det blir lettere å forklare hvorfor Israels naboland ble en del av konflikten, hvorfor Israel okkuperte resten av Palestina i 1967, og hvorfor okkupasjonen har blitt opprettholdt. Det blir også lettere å forstå hvorfor volden og undertrykkelsen fortsetter, og hvordan dette fører til hat og ekstremisme på begge sider.

Religion var opprinnelig ikke en viktig årsaksfaktor for Israel-Palestina-konflikten. Sionismen var primært en sekulær nasjonalistbevegelse. Sionistene vurderte til og med andre områder å

kolonialisere i stedet for Palestina, slik som Uganda. Jødernes *gruppeidentitet*, med historiske røtter fra Palestina-området og felles erfaringer fra Europa, spilte sånn sett en viktigere rolle for opprettelsen av staten Israel enn forestillinger omkring Gud og Det hellige land, selv om det også var en del av det. I senere tid har religion både som gruppeidentitet og som tro blitt en større del av Israel-Palestina-konflikten. Dette kommer til uttrykk på begge sider av konflikten, både som religiøs sionisme og som palestinsk islamisme (eks. Hamas).

Det er samtidig viktig å skille mellom det å *forstå* hvorfor bestemte handlinger skjer, og det å *rettferdiggjøre* disse handlingene. Her blir folkeretten, og spesielt menneskerettighetene, et viktig utgangspunkt når man skal bevege seg over fra å snakke om årsakssammenhenger til å snakke om rett og galt. Da blir også FN et sentralt referansepunkt.

FNS PERSPEKTIV PÅ ISREAL-PALESTINA-KONFLIKTEN

FNs generalforsamling, og Sikkerhetsrådet, har vedtatt en rekke resolusjoner om konflikten siden Israel ble opprettet i 1948. De fleste har kritisert den israelske okkupasjonen av de palestinske områdene siden 1967. Israel har valgt å overse kritikken, og er i dag det landet i verden som har unnlatt å etterkomme flest FN-resolusjoner. I FNs sikkerhetsråd blir de fleste resolusjoner mot Israel stoppet av USAs veto.

De resolusjonene FN-organer vedtar om en konflikt er bare et utgangspunkt for en vurdering av hva som er rett og galt. Det er viktig å forstå på hvilke måter også FN-organer kan påvirkes av politiske hensyn. Kunnskap om FNs sikkerhetsråd er da spesielt viktig for å forstå de maktpolitiske mekanismene som kan være avgjørende for hva FN kan og ikke kan gjøre eller vedta. For å få innsikt i hvordan FNs sikkerhetsråd fungerer har FN-sambandet et undervisningsopplegg vi kaller FN-rollespill. Da skal elevene gå inn i rollen som diplomater i FNs sikkerhetsråd. De lærer da om temaet på en unik og engasjerende måte.

ROLLESPILL SOM UNDERVISNINGSMETODE

FN-rollespill er et av FN-sambandets mest populære undervisningsopplegg, og er noe elevene lærer aller mest av. Ved å la elevene selv utgjøre/representere landene i Sikkerhetsrådet, får de en helt ny forståelse av hvilke utfordringer FN står overfor og innsikt i hvordan det internasjonale diplomatiet fungerer.

Ved at elevene får gjøre egne erfaringer, gir rollespillet stor læringseffekt samtidig som elevene opplever en annerledes og morsom skoledag. Ved å gå inn i en rolle trener også elevene på å se en sak fra flere sider, argumentere for sin sak, og tale til en forsamling. For lærerne er rollespill også en mulighet til å se elevene i en annen setting. Ofte erfarer vi at elever som sjelden tar ordet i klasserommet er de som virkelig blomstrer i rollespillet.

ANDRE ROLLESPILL I FN-SAMBANDETS REGI

Den gode erfaringen vi har med FN-rollespill har gjort at FN-sambandet har utviklet andre rollespill, og da med menneskerettigheter som utgangspunkt. Et av disse rollespillene handler om arbeidsforholdene i tekstilindustrien i Kambodsja, et rollespill vi kaller *Tekstilfabrikken*. Et annet, nytt

rollespill vi tilbyr handler om radikaliserings og voldelig ekstremisme, hvor settingen er FNs menneskerettsråd.

- Alle disse rollespillene, og andre undervisningstilbud, finnes på fn.no/skole

KORT OM ROLLESPILLET *TEKSTILFABRIKKEN*

Tekstilfabrikken handler om maktforhold og rettigheter på arbeidsplassen. Elevene skal være partene i tekstilindustrien i Kambodsja ved å spille fabrikkarbeidere, fabrikkeiere og myndighetene i Kambodsja. I tillegg skal to elever representere FNs arbeidsorganisasjon (ILO). Gruppene skal diskutere hver sin problemstilling knyttet til arbeidernes dårlige arbeidsforhold og trusselen om streik.

Spillet egner seg for elever på 10. trinn og på videregående skole. Det gir kjennskap til interessekonflikter mellom arbeidstakere, arbeidsgivere og myndigheter. Det gir også elevene innsikt i problemer knyttet til et kjønnsdelt arbeidsmarked, samt en forståelse av hvilken rolle FN kan spille i arbeidskonflikter. Rollespillet krever ingen forkunnskaper hos elevene, og passer godt til en dobbelttime (90 min) for klasser i alle størrelser, og kan knyttes til kompetansemål i både samfunnsfag, norsk, KRLE og naturfag.

KORT OM ROLLESPILLET OM MENNESKERETTIGHETER OG EKSTREMISME

I dette rollespillet lærer elevene om årsaker til radikaliserings og voldelig ekstremisme. De vil samtidig lære å argumentere for og imot ulike tiltak som skal bekjempe voldelig ekstremisme, og se tiltakene i sammenheng med menneskerettigheter. Elevene skal gå inn i rollen som representanter fra ulike land i FNs menneskerettsråd. Menneskerettsrådet skal komme fram til de beste tiltakene mot både islamistisk ekstremisme og antimuslimsk høyreekstremisme i Europa. Spillet skal munne ut i en resolusjon der Menneskerettsrådet kommer med anbefalende tiltak til europeiske stater i kampen mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Rollespillet organiseres som en fagdag (ca. 6 timer), uten krav om forberedelser. Et av læringsmålene i spillet er at ideologi alene ikke er en tilstrekkelig forklaringsfaktor for voldelig ekstremisme, men at ideologi og gruppetilhørighet kan spille en viktig rolle, og at religion og nasjonalisme er et potensielt rammeverk for begge deler. Spillet kan knyttes til kompetansemål i både samfunnsfag, norsk og KRLE.

FN-sambandet har seks distriktskontorer og besøker skoler over hele landet. Det er bare å ta kontakt og bestille rollespill, filmvisninger med undervisningsopplegg, og foredrag. Vi tilbyr foredrag om fred og sikkerhet, utvikling, menneskerettigheter, klima, flyktninger, og FNs bærekraftsmål, med et perspektiv på hvilken rolle FN spiller på disse feltene.

ET INTERNASJONALT PERSPEKTIV I SKOLEN

FN-sambandets undervisningstilbud legger til rette for tverrfaglighet og for å styrke det internasjonale perspektivet i skolen. Stortingsmelding nr. 14 (2008-2009) legger til grunn at internasjonalisering i skolen angår alle fag og alle elever. Kunnskap om internasjonale relasjoner er også vesentlig for interkulturell kompetanse, dvs. respekt og empati for mennesker med annen bakgrunn. Dette gjør det internasjonale perspektivet til et godt utgangspunkt for læring, også i fag som KRLE.

Jonas Iversen er rådgiver i FN-sambandet. E-post: Jonas.Iversen@fn.no



DIALOG I KLASSEROMMET!

HVA ER TROS- OG LIVSSYNSDIALOG? ER KLASSEROMMET ET EGNET STED FOR TROS- OG LIVSSYNSDIALOG OG KAN DENNE TYPEN DIALOG FUNGERE SOM UNDERVISNING – SOM LÆRING?

STEINAR IMS

*I cannot understand the mystery but
I am always conscious of myself as two.
Do I contradict myself?
Very well then I contradict myself,
I am large, I contain multitudes.*

Av Walt Whitman

«LEVENDE» LIVSSYN I KLASSEROMMET

Hvordan tilrettelegger vi for en religionsundervisning som både tar elevenes egne erfaringer, tro og overbevisning på alvor og samtidig skjærer dem for å måtte utlevere de mer private deler av sitt liv? Dette er en vanskelig balansegang i et samfunn hvor tro og livssyn i stor grad er en del av vår private sfære, og som derfor i liten grad berøres i undervisning i skolen.

Religionslærere jeg har kontakt med, forteller at de lykkeligste øyeblikk i religionsundervisningen er de gangene de får besøk av en person utenfra som forteller elevene hva troen eller livssynet betyr for ham eller henne. Når enkeltmennesker forteller fra sitt liv, om hvordan troen leves ut i hverdag og fest, og hvilke ritualer og symboler som bidrar til å gi mening og retning i livet for den som forteller, skapes nye og mer nyanserte bilder av fakta-innholdet fra lærebøkene. En lærer jeg snakket med fortalte om en far i ungdomsskoleklassen som sa seg villig til å fortelle om sin muslimske tro. Det er alltid litt risikabelt å be foreldre om slike bidrag til undervisningen, kanskje særlig i religionsundervisningen? Bange anelser så ut til å holde stikk da faren kom til timen med et nervøst uttrykk i ansiktet og med bunker av fakta-notater om islam og de fem søylene. Hun var åndsnærværende nok til å be ham legge bort bunken og heller fortelle om oppveksten som muslim i Libanon. Han tok utfordringen, og i en time satt elevene trollebundet og hørte ham fortelle om appelsininnhøsting i steikende sol under ramadan, hvordan det var å bryte fasten etter en lang dag og den fantastiske smaken av appelsinene, om festmåltidet etterpå og om den store festen i forbindelse med Eid. Hans fortelling utdypet og levendegjorde islam for elevene.

Jeg vil i det følgende argumentere for at det er mulig å tilrettelegge for dialog i elevgruppen, og å dele tanker om tro og overbevisning. Jeg tror det er mulig å gjøre det uten at elevene blir «representanter» for sin tradisjon, eller at fine grenser mellom det strengt private og det mer åpne personlige rom blir overskredet. Ikke bare tenker jeg dette er mulig, jeg mener også at det er nødvendig at skolen åpner for slik type undervisning. Grunnen til det skal jeg komme tilbake til. Artikkelen veksler mellom eksempler på hvordan dette kan gjøres gjennom tilrettelegging, øvelser og samtale og refleksjoner over hva dialog i klasserommet kan innebære for de involverte. Øvelsene er stort sett hentet fra ressursmaterialet «Homo-hore-jøde-terrorist-svarting» - Sier vi (www.sievi.no),

og følger det jeg har valgt å kalle en dialogisk metodikk. En metodikk som svært kortfattet kan sies å vektlegge prosesser og erfaringer i møte med og utfordret av mangfold (se for øvrig Fagerli: *Innledning*, 2016).

DIALOGISK «SJEKKLISTE»

Dialog bør jf. *Læreplanen* brukes som virkemiddel i skolen, både metodisk og som naturlig aktivitet i klasserommet. I denne sammenheng vektlegger jeg dialog om tro eller overbevisning. Jeg er selv ikke lærer, men teolog og prest, og kommer sånn sett fra en privilegert posisjon med tanke på dialog: Ingen er i tvil om min religiøse tilhørighet, og det samme gjelder for «de andre» jeg møter i dialoger. Klasserommet er et annet sted enn dialogsamlinger i et lokalsamfunn eller på et rådsmøte i Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn (STL), men verktøyene for god dialog er i stor grad de samme. Elementer av dialogisk metodikk er sikkert kjent for de fleste, men alle har godt av en liten påminnelse en gang imellom, uerfarne så vel som erfarne dialogaktører og tilretteleggere.

PRAKTISK TILRETTELEGGING: HVORDAN ELEVENE OG LÆREREN SITTER

I dialog ønsker vi å skape en ny ramme for samtalen – en ramme som forplikter alle på både samtalen og det som deles. Det kan være lurt å lage et «nytt» rom for dialogen i klasserommet. Sitt i ring uten bord eller stoler mellom dere (med øvelse går det fort å ordne i stand klasserommet). Ringen skal være jevn, pen og symmetrisk. Ingen, absolutt ingen, har lov til å sitte utenfor ringen. Verken elever, lærere, «observatører» (det er ikke lov med «observatører») eller andre. Her gjelder reglene for «ordning och reda». Det har en funksjon: Alle skal sees og alle skal høres. Alle deltar og er forpliktet på deltagelse.

Min egen bakgrunn er fra dialogsenteret Emmaus som arbeidet med dialog og med meditasjon inspirert av zazen. Fra meditasjon hentet vi flere elementer til dialogen. Kanskje mest sentralt var en vennlig strenghet knyttet opp til hvordan vi sitter og en stor tålmodighet for å dele erfaringer i et felles rom. Erfaringer kunne være private, men skulle «oversettes» til et personlig og «delbart» språk.

Det finnes mange ulike former for tros- og livssynsdialog. Ikke alle trenger den jevne sirkel og det åpne rommet mellom stolene. Noen dialoger trenger bord, kateter og Laptop-er. Noen dialoger er aktivistiske og trenger innsamlingsbøsser, vaffelrøre og vaffeljern til dugnaden for andre.

TILLIT OG KONTRAKT

Det er viktig å lage en «kontrakt» med elevene ved oppstart av dialoggruppen. Gjør det like etter at dere har satt dere i en sirkel for første gang, og minn hverandre på «kontrakten» med jevne mellomrom. Selv om elevgruppen kjenner hverandre godt, er det viktig å skape et rom som skaper tillit i gruppen. Dette tar ikke lang tid, men er veldig viktig. I all sin kompliserte enkelthet går kontrakten ut på følgende:

- Vi deler med hverandre i sirkelen – og ingen andre.
- Vi snakker «jeg»-språk: «For meg betyr det å være muslim/kristen/humanist/osv., at jeg kan ...»; «Jeg tenker at det er rart/vanskelig/fint at hellige tekster tolkes i dag som ...»; osv.

- Vi gjør hverandre gode, vi er ærlige overfor hverandre og vi skjuler ikke våre hensikter. Dessuten må vi være åpne for å bli litt forandret gjennom dialogen (og hva betyr det?).
- Vi har lov til å stille kritiske spørsmål så lenge vi gjør hverandre gode; f.eks. «Jeg hører at du sier at ...! Hvis jeg har forstått deg rett er jeg veldig uenig/enig/usikker/osv. og tenker at ...!»
- Vi trenger ikke ha et mål med dialogen. Men hvis vi ønsker et mål må enten læreren fortelle hva hun/han vil, eller vi må bli enige om det i gruppen på forhånd.

Kontrakten kan dere finne igjen i mange forklaringer om dialog, bl.a. i Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunns «Dialogplakat» utformet av Helge Svare².

«HVA ER DIALOG?»

I første dialogsamling i klasserommet anbefaler jeg å gjøre denne øvelsen. Den skaper engasjement og forankrer dialogen i elevenes eget liv. Vi skal frem til en felles forståelse av hva ideell dialog er.

Alle får to minutter til å tenke på en god samtale/dialog de har hatt. Det må være fortellingen om ett konkret møte (mange prøver ubevisst å snakke generelt om det de opplever som en god samtale): Med en med annen tro enn dem selv, en i familien, en venn, en lærer, osv. Hvis begrepet dialog er fremmed for elevene kan du forklare ordet (dia = gjennom og logos = ord) og si kort at det nesten er det samme som en samtale.

Alle forteller sin historie i kortform (to til tre minutter). Rekkefølgen kan være slik gruppen selv ønsker. Begynn med den som har lyst til å fortelle. Etter fortellingene får alle i oppgave å skrive ned ett eller to stikkord som beskriver fortellingen deres godt. Ordene skrives på en post-it-lapp som henges på veggen eller tavlen etter hvert som hver enkelt er ferdig.

Læreren leser opp ordene som står på post-it-lappene. Læreren spør om vi ut fra disse ordene kan lage en definisjon av dialog: «Kan alle ordene oppsummeres i én setning? Noen som tør å prøve seg?» Her er det rom for uenighet – overstrykning av andres forslag (respektfullt gjort og med begrunnelse). Etter at flere har kommet frem og flikket på definisjonen som er skrevet på tavla må alle bli enige om (mer eller mindre) at denne definisjonen kan elevgruppen bruke for sin ideelle dialog. Definisjonen bør ikke være på mer enn to setninger (så kort som mulig). Det kan være lurt å se på andre definisjoner av dialog i etterkant. Det er spennende å se hva andre tenker – og det skaper ofte stolthet rundt egen definisjon.

Øvelsen er i sin helhet beskrevet i «Sier vi» som ligger tilgjengelig på nett (siervi.no) under overskriften «3.1 Gjestfrihet og dialog: Øvelse 1: Dialogdefinisjon». Her finner du også andre dialogdefinisjoner.

HVA VIL VI MED DIALOGEN?

Så snart elevgruppen har sin dialogdefinisjon på plass er det på tide med dialogen om de store og de små spørsmål. Hva vil du med dialogen som lærer? Og hva ønsker elevene, kanskje ubevisst, å få ut av samtaler om tro og livssyn?

² <http://trooglivssyn.no/index.cfm?id=286510>

Det trenger ikke være noe (lærings)mål for dialogen ut over at dialogen føres! Men det kan være greit å ha et utgangspunkt, og det beste utgangspunkt er elevenes eget liv i tilknytning til identitet og tro/overbevisning. Tema som knyttes til pensum er fint, og aktuelle tema som opptar elevene er enda bedre. En tommelfingerregel er å begynne med tema som forener (det som splitter eller det er uenighet om kommer tidsnok på agendaen): Menneskerettigheter; Mobbing; Ensomhet; «oss» og «dem»; Bruk av religiøs retorikk i valgkampen i USA; Døden; Verdier i livet og forholdet til penger; osv. En annen type tema er de store religionsteologiske spørsmålene: Hvorfor finnes det så mange religioner hvis det bare finnes en Gud? Hvis det bare finnes en Gud, er religionene bare ulike veier til samme Gud? Kombiner gjerne de religionsteologiske spørsmålene med en øvelse som vekter ulike verdier ved tros- og livssynstilhørighet mot hverandre. Se øvelsen «Avgi din stemme med føttene i siervi.no under «3.1 Gjestfrihet og dialog». Spørsmålene og de fire svaralternativene kan omskrives og tilrettelegges for klasserommet.

I enhver dialog er det viktig å være åpen for, som lærer og tilrettelegger for dialogen, at alle innspill slipper til. Det er vanskelig å la være å regulere tåpelige eller utrerte innspill, men her er det *gruppen* som ideelt sett skal regulere hva som sies, ikke lærer/tilrettelegger. Det å følge dialogens spilleregler er kanskje dialogens viktigste læring. Dialog har egenverdi, og slik sett kan dialogisk metodikk forstås som et redskap for å skape gode dialoger!

MAKT OG ROLLER I DIALOGEN

De fleste dialogdefinisjoner (Jeg vil tippe det vil inkludere den definisjonen elevgruppen kommer frem til, se ovenfor) vil være grunnleggende «åpen» i sin form, der tillit og ærlighet vektlegges. Ingen skal «vinne» med sine meninger eller holdninger gjennom dialog. Ideelt sett innebærer det et jevnbyrdig og likestilt rom for samtale. Misbruk av rommet blir ofte mer synlig enn i andre settinger. Maktkritisk refleksjon er derfor en naturlig del av arbeidet med dialog, og særlig for dem som i utgangspunktet har mye makt med seg inn i dialogen. Det innebærer en bevisst holdning til hvilke maktkonstellasjoner som er til stede i dialoggruppen som helhet. Et særlig ansvar for selvrefleksjon rundt dette hviler på læreren, som i utgangspunktet har mest definisjonsmakt i klasserommet.

Når vi åpner for dialog i klasserommet åpner vi et annerledes samtalerom enn de vanlige. Dette kan godt sies åpent ut i rommet, gjerne allerede i forbindelse med arbeidet med en dialogdefinisjon.

En annen god øvelse for å bevisstgjøre elever på hvordan vi bruker makt mot hverandre i hverdagen, er å introdusere dem for hersketeknikker. Begynn med å spørre dem om hvordan vi «disser» eller mobber hverandre i samtaler, la de deretter prøve å klassifisere hersketeknikker de kjenner til. Når klassifiseringene er på plass, kan det være interessant å sammenligne dem med Berit Ås' fem hersketeknikker: 1. Usynliggjøring, 2. Latterliggjøring, 3. Tilbakeholdelse av informasjon, 4. Fordømmelse uansett hva du gjør, og 5. Påføring av skyld og skam. Det er også mulig å gjennomføre rollespill med disse øvelsene slik det er beskrevet på siervi.no under «2.2 Den ubehagelige sannheten om oss selv, Øvelse 4: Avsløre hersketeknikker».

LÆRERENS ROLLE I DIALOGEN: DELTAKER, LEDER OG/ELLER TILRETTELEGGER?

Hva er din rolle i dialogen som lærer, initiativtaker, leder og tilrettelegger av dialogen? Hva kan en lærer mene og si i verdispørsmål som kommer frem under dialogen, og hva kan du si om egen tro eller overbevisning?

Her finnes det mange meninger om hvilken rolle lærere bør velge. Svært mye avhenger også av lokal kontekst, kjennskap til elevgruppen og trygghet og tillit i gruppen og på skolen. Noen lærere velger å være «nøytrale» til tross for at elevene vet hvem som sitter i det lokale menighetsrådet eller er aktiv i lokallaget til Human-Etisk Forbund. Andre velger en mellomposisjon hvor de overfor elevene uttaler at de i rollen som lærer/tilrettelegger av dialogen velger å forholde seg nøytral i samtalen, selv om elevene kjenner lærerens tro eller overbevisning. Andre velger å artikulere syn og verdier fra sitt livssyn i noen, utvalgte sammenhenger i klasserommet. Lærere som aktivt argumenterer for eget tros- eller livssyn regner jeg med ikke lengre finnes i norske skoler.

Det viktigste er at dialoger om tros- og livssynstilhørighet gradvis finner sted i klasserommet, og at lærere ikke er redd for at det skjer. Jeg kommer selv fra dialogarbeid hvor vi er tydelige på tilhørighet. Jeg forstår ønsket om nøytralitet, men tenker samtidig at en moderat (og situasjonsavhengig) deltagelse fra lærerens side kan være lurt. Vi lever i post-positivismens tidsalder. Det er både mulig og ønskelig å snakke med elevene om hva det innebærer (og se for eksempel *Salmer fra kjøkkenet* av Bernt Hamer), og hva det betyr for oss som fortolkere av egen tros- eller livssynstradisjon. Det er også et stort behov for å utdanne elever som er i stand til å artikulere seg om egen tro- eller overbevisning. Da trenger vi forbilder som vet å være forbilder til rett tid og i rett øyeblikk. Ideelt kan vi tenke oss dialogsamtaler over tid hvor læreren aldri trenger å uttrykke noe om egen tro. Men behovet for bidrag fra læreren kan komme, kanskje etter konkrete spørsmål fra elevene. Når det skjer bør læreren være i stand til å fortelle om egen tro på en personlig måte, uten forlegenhet og med et stødig selvkritisk blikk på egne og tradisjonens vegne. Da fremstår læreren troverdig som bidragsyter til dialogen. Her gjelder begrensningens kunst og evnen til å vende samtalen tilbake til elevene.

HVA ER DIALOGKOMPETANSE?

Dialogkompetanse er mye, men den viktigste dialogkompetansen henter vi fra egne liv. Her gjelder det å bruke – som i dialogdefinisjonsøvelsen ovenfor – sokratisk metode for å bruke erfaringer aktivt i klasserommet. I en slik prosess skapes også et naturlig skille mellom det private og det personlige: Det vi *ikke* skal dele og det vi *kan* dele med andre i klasserommet. Etter min mening handler dette også om evnen til å ordlegge seg om eksistensielle forhold på en meningsfull måte. Maler vi med stor pensel kan vi faktisk si at det handler om eksistensielt språk i møte med en sekulær virkelighet. Tros- og livssynsspråk i offentligheten er påfallende ofte et «menneskerettighetsspråk» - et sekulært språk om livssynsverdier. Men i forkant av dette språket ligger en «oversettelse». Ofte kan det etter min mening være at «oversettelsen» går for langt i retning av det sekulære språket. Behovet for en utdanning av elever til å mestre «oversettelsen» fra eget livssynsspråk til et offentlig språk er viktig. Med evne til å oversette følger også evne til relevant tolkning av egen tradisjon i forhold til eget liv. Et annet ord kan være «eierskap», til det å være sikh, buddhist, kristen, muslim, ateist, hindu, agnostiker eller «uavklart» (pluss en haug av andre kombinasjoner). På samme måte som tradisjonene er mange og i seg selv mangfoldige, så er eierskapene dypt personlige og unike. Synliggjør dette i klasserommet og enhver tilsynelatende homogen elevgruppe vil fremstå mye mer fargerik og interessant.

LYTTERUNDE

I mitt arbeid på Kirkelig dialogsenter i Oslo fra 2010-2016, var en viktig del av arbeidet å kurse ansatte og frivillige i menighetene til å bli dialog-arbeidere. Målet var å få menigheten engasjert i dialogprosjekter lokalt. Den første oppgaven på kurset «Dialogisk menighet» var å kartlegge tros- og livssynsmangfoldet i hver enkelt menighet (gjennom å søke i telefonkatalogene på tros- og livssynssamfunn, hente inn adresser fra fylkesmannen, gå i lokalmiljøet og oppsøke moskeer, kirker og templer, sjekke alternativbutikkene, osv.). Den andre oppgaven var å intervju (ikke føre dialog med) en person med et annet tros- eller livssyn enn dem selv (altså ikke kristne) om trospraksis, troshistorie, forhold til lokalmiljøet og engasjement i samfunnet. Vi kalte intervjuene en «lytterunde». Formålet var å få kunnskap, som majoritetsrepresentanter, om hva «den andre» i lokalsamfunnet tenker om sin tro eller overbevisning, og hva som engasjerer og betyr noe for ham eller henne. På denne måten ble kursdeltagernes engasjement «jordet», og tanker om prosjekter de ønsket å gjennomføre kunne bli korrigert av «den andres» fortelling om hva som virkelig engasjerte og betød noe for ham eller henne.

I et klasserom er dette en god metodikk i undervisningen og i dialogen. Et eksempel på en slik øvelse er en filosofisk eller teologisk refleksjon på fem minutter. I korthet går det ut på å gi hver elev et blankt ark og penn. Gi dem tre–fem minutter til å tenke på et filosofisk, etisk eller teologisk tema som «Hva er meningen med livet?», «Hvorfor finnes det ondskap?», «Hvis det er én Gud, hvorfor finnes det så mange religioner?», «Hvem er min neste, og hvorfor har jeg ansvar for henne/ham?», osv. Hver elev skriver ned sitt spørsmål. Alle spørsmål samles inn i en skål. Elevene trekker så ett spørsmål fra skålen som de skal reflektere over. Får de sitt eget spørsmål velger de på nytt fra bunken av spørsmål.

Grupper på tre setter seg ned ulike steder i klasserommet. Gruppen fordeler roller: taler, lytter og tidtager. Rollene går på omgang. Taleren begynner å fortelle hva han/hun tenker om sitt tema, mens de andre lytter aktivt. Tidtageren har ansvar for å passe på at den som snakker får fem minutter (ta tiden helt nøyaktig). Slutter den som har ordet å snakke før fem minutter er gått, sitter alle i stillhet og venter på at tiden går. Erfaring viser da at taleren ofte begynner å snakke igjen. Når fem minutter har gått, skal først lytteren gjenta kort hovedinnholdet i det taleren sa («Jeg hørte at du fortalte ...»). Taleren skal etterpå bekrefte/korrigere hovedinntrykket til lytteren. De tre deltakerne roterer så og bytter rolle som taler og lyttere. Øvelsen er utførlig beskrevet i siervi.no under «3.2 Eierskap og ansvar: Øvelse 3: Filosofiske og teologiske refleksjoner på fem minutter».

FRIMODIG NYSGJERRIGHET!

Ingen blir dialogaktører utelukkende på bakgrunn av f.eks. oppvekst i et mangfoldig tros- og livssynsmiljø. Dialog må læres. Gjennom dialog er det også mulig å lære en frimodighet i møte med andre, en frimodighet i det å utforske og oppdage andres trosunivers. Dialogrommet åpner for å være nysgjerrig på andre elevers tradisjon og tro. Dialog åpner for deling av erfaringer som ansvarliggjør oss overfor hverandre. Dette tror jeg er særlig viktig i aldersgruppen jeg hovedsakelig tenker på med denne artikkelen: fra tiende klasse til tredje klasse på videregående. Meninger, også tros- og livssynsrelaterte meninger, blir lett bastante. Derfor dialog som en frimodig og leken nysgjerrighet som bryter alvoret rundt de eksistensielle samtalene. Det er lov med «tåpelige» spørsmål i en dialog. Det er alltid bedre å stille spørsmålet enn å sitte inne med det. Men det er også lov å la være å svare for den som får spørsmålet, eller å stille spørsmålet tilbake: «Hva tror du?»

Mine muslimske dialogpartnere er de jeg har særlig i tankene. Spørsmålene er selvfølgelig knyttet til hijab, niqab, kvinners rolle og posisjon (det gjelder for øvrig, i rettferdighetens navn, for de fleste trossamfunn), omskjæring, halal-mat, osv. Her er det for lærerens del viktig å tilrettelegge for en åpen samtale som samtidig ikke gjør muslimen(e) i klasserommet (eller jøden eller buddhisten) til ansvarlige for «sin» tradisjon. I dialogrommet er det også viktig å være selvkritisk, særlig for majoritetsrepresentantene, hva er det i *vår/min* tradisjon jeg ikke er så stolt av?

ROM FOR DET UVENTEDE – RISIKODIALOG

Å gjennomføre dialog i klasserommet om tros- og livssynsspørsmål innebærer en risiko for læring utenom det vanlige, for å åpne opp for samtaler hvor målet ikke er gitt. Jeg tror det er en nyttig og spennende risiko som kan være med på å skape god læring om tros- og livssynsspørsmål.

La meg illustrere poenget med en henvisning til en svensk menighet i en arbeidskirke i en forstad til Göteborg. Menigheten valgte i møte med papirløse og hjemløse mennesker å åpne sine dører for dem. De så på dette som et religiøst kall i møte med mennesker i randsonen av samfunnet. Åpenhet overfor en gruppe i randsonen av samfunnet medførte også åpenhet for andre grupper som til vanlig ikke ville funnet seg til rette i en svensk menighet. I det øyeblikk menigheten åpnet lokalene for nye grupper mennesker skjedde det noe med identiteten til kirkebygget. Kirken var tegnet og bygget med en forforståelse av *hvem* som går i en svensk menighet og *hvordan* bygget fungerer best for dem. Når mennesker som ikke passer inn i dette gamle bildet «overtar» bygget, fylles kirkebygget av noe som ikke har vært før, noe nytt og uventet. Et «ikke-sted» får sitt rom. Michel Foucault har i sin «heterotypi»-modell utforsket slike rom, og i tilfellet med vår svenske menighet har forskere ved hjelp av Foucaults tanker hjulpet menigheten i å ordlegge seg om hva som skjedde i deres kirkebygg. Grenser, også religiøse grenser, overskrides og blir mindre viktige. Nye konstellasjoner oppstår. I menighetens tilfelle på bakgrunn av et kristent, diakonalt arbeid overfor hjemløse og papirløse. Den enkeltes religiøse identitet blir ikke avgjørende for bruken av det kristne bygget, som fremstår både åpent og fremdeles tydelig forankret i sin kristne identitet.

Det oppfordres til bruk av dialog i læreplanene. Med dialogen i klasserommet kan slike nye rom oppstå som ikke har vært der fra før. Hva som fyller dette «rommet» er ikke mulig å forutsi, men for en lærer er det nødvendig å vite om at slike nye konstellasjoner kan oppstå. Konflikter kan komme til overflaten, nye allianser kan oppstå, læreren kan bli utfordret i eget syn, forandring kan skje i gruppen eller hos enkelte av elevene. Dette er risikoen ved dialog. Mest sannsynlig blir de fleste bekreftet positivt på eget ståsted, slik tilfellet var for menigheten utenfor Göteborg. Kanskje elevene i fellesskap går inn i en praksis på tvers av tidligere skiller og grenser? Den er kanskje liten, men den er til stede. Noen øvelser som kan være til hjelp for å utforske dette rommet finner dere i siervi.no under f.eks. «1.2 Tro og trosidentitet: Øvelse 3: Credo: Jeg tror på...» og «3.3 Oppdage noe nytt: Øvelse 4: Formaning». Begge øvelsene er myntet på kristne ungdommer/konfirmanter, men kan fint omskrives til å gjelde en mer sammensatt elevgruppe.

Identitet

Jeg innledet artikkelen med et sitat fra Walt Whitman (gjengitt etter Mary Watkins i *Invisible Guests. The Development of Imaginal Dialogues*, 2000). Sitatet gir oss innsikt i erkjennelsen av hvor kompleks vår identitet er, hvordan våre ulike identiteter kan spille inn i ulike sammenhenger. Elever i alderen 14 – 19 år er i en fase hvor både bevisste og ubevisste valg knyttet til identitet gjøres. Dialog er et redskap som bør utnyttes for å utforske identitet, også tros- og livssynsidentitet, for å skape

relasjonelle bånd som forplikter i prosessen rundt identitetsdannelse. Dette er for så vidt ikke nytt eller ukjent, men i liten grad blitt benyttet i norsk skole.

Læring og dannelse om tro og overbevisning i skolen er ikke noe nytt. Opprinnelig var den norske skole en «kirkeskole» som skulle være med på å gi hvert enkelt barn grunnleggende forståelse for hva det ville si å være en god kristen, gjennom bibellesning og opplæring i katekismen. Rester av kirkeskolen finner vi fremdeles (blant annet i skolegudstjenester, som årlig er oppe til debatt), men heldigvis er ikke kristen oppseding lenger grunnlaget for skolens virke. Idealet om læring og dannelse står ved lag, men nå i en mer sekulær og «nøytral» ramme. Det gjelder også undervisningen i kristendoms-, religions- og livssynsfagene. Vi kjenner godt til det skifte i retning større mangfold i befolkningen som har funnet sted gjennom de siste 30-40 årene. Dette mangfoldet gjelder på mange områder, også tros- og livssynsfeltet, hvor verdensreligioner som islam, sikhisme, buddhisme og hinduisme har blitt synlig til stede i befolkningen gjennom innvandringen som har funnet sted.

Muligheten for å bruke og utnytte det større mangfold vi har i det norske samfunn krever bevisste valg i læringsprosessene og i valg av metodikk. Dette skjer ikke av seg selv. Jeg tror ikke barn og unge automatisk blir gode dialogaktører fordi om de vokser opp i et mer eller mindre mangfoldig lokalsamfunn i Sandviken i Bergen, Groruddalen i Oslo eller en bygd i indre Agder. Fremdeles er en overveiende stor majoritet av befolkningen medlemmer i Den norske kirke eller i andre kristne trossamfunn. Elever må lære seg å håndtere mangfold også som majoritetsrepresentant eller som minoritetsrepresentant, bli bevisstgjort sitt ståsted og sine privilegier, og lære seg en selvkritisk holdning inn i møter med andre. Ståsett-utvalgets åttende prinsipp om at vi må *tåle* hverandres tros- eller livssynsuttrykk også i det offentlige rom (NOU: 1, 2013: *Det livssyns åpne* samfunn), krever dialogiske læringsstrategier også i skolen.

Poenget for meg i denne artikkelen er ganske enkelt å åpne opp rommet i tros- og livssynsundervisning for en metodikk som krever mye av deg som lærer og av elevgruppen, men som samtidig er med på å danne elevene (og lærerne) til gode samfunnsborgere. Slik tror jeg dialogisk metodikk i opplæringen til barn og unge, og i særlig grad knyttet opp til tros- og livssynsmangfoldet, bør bli et viktig redskap i skolen i tiden som kommer.

LESETIPS:

- Bangstad, Sindre; Leirvik, Oddbjørn og Plesner, Ingwill Thorson (red.): *Sekularisme - med norske briller*. Oslo: Unipub 2012.
- Djuliman, Enver og Hjorth, Lillian: *Bygg broer, ikke murer. 97 øvelser i flerkulturell forståelse, menneskerettigheter og konflikthåndtering*. Skien: Humanist forlag 2007.
- Fagerli, Beate; Grung, Anne Hege; Kloster, Sven Thore og Onsrud, Line M. (red): *Dialogteologi på norsk*. Verbum Akademisk 2016.
- Helskog, Guro Hansen & Ribe, Andreas: *Dialogos. Praktisk filosofi i skolen*. Elevbok. Bergen: Forlaget Fag og Kultur 2008.
- Helskog, Guro Hansen: *I retning av forsoning og et bedret læringsmiljø. En interaktiv konflikthåndteringsaksjon i videregående skole*. I Sjøvoll, Jarle (red.): *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag 2012.
- Ims, Steinar og Jørgensen, Iselin: «Homo-hore-jøde-terrorist-svarting» - sier vi. *Ressursmaterieell om antisemittisme, islamofobi og antisiganisme til bruk i Den norske kirke*.

Oslo: Kirkelig dialogsenter/Mellomkirkelig råd for Den norske kirke 2013. Finnes også som nettressurs på www.sievi.no

- Iversen, Lars Laird: *Uenighetsfellesskapet. Blikk på demokratisk samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget 2015.
- Maalouf, Amin: *Identitet som dreper*. Oslo: Pax forlag 2003.
- Svare, Helge: *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo: Pax forlag 2008.

Steinar Ims er seniorrådgiver i Mellomkirkelig råd for Den norske kirke. E-post: si379@kirken.no

KRISTEN UNGDOM?

IDA MARIE HØEG

INNLEDNING

Det kristne minnet har lenge vært en ganske selvfølgelig del av norsk ungdomstid. De siste tiårene har det vært en utvikling bort fra kristen tro og praksis, og på flere samfunnsområder utgjør ikke det kristne minnet lenger en naturlig referanseramme. Tradisjonelle måter å være kristen på byttes ut med nye former for religion, eller religion generelt mister relevans (Høeg 2010). En studie som ble gjort på religiøs forandring i Norge fra 1930 til 1980 konkluderte med at religionen hadde fått gradvis mindre betydning. Religionssosiolog Knut Lundby, som var ansvarlig for den norske delen, fant at religionen var privat og anonym, og at individualistiske trekk var på frammarsj (Lundby 1980). 15 år senere beskrev religionssosiolog Pål Repstad utviklingen på individnivå, som at kirken mistet evne og mulighet til å styre folks moral og religiøse tenkning. Troen var mindre kirkestyrt enn før, den ble mer autonom, mer uforpliktende og Gud ble forstått som mindre dømmende (Repstad 2000).

Gjelder dette også ungdom? Er de en del av den større sekulariserende trenden eller er det slik at ungdom gjenerobrer religionenes plass i eget liv? I så tilfelle, er det en individualisert form for religion som gjør seg gjeldende hos ungdom, eller er vi vitne til kontinuitet i kristen tro og praksis?

Før jeg redegjør for hva som kjennetegner unge menneskers tilnærming til religion, er det nødvendig å se på hva som menes med sekularisering. Derfor vil jeg innledningsvis klargjøre begrepet, samtidig som jeg i denne sammenheng begrenser fokuset til å se på sekularisering i individuell betydning. Derneft vil jeg presentere tilgjengelige data fra Norsk Monitor, de to internasjonale konfirmasjonsundersøkelsene fra 2007/2008 og 2012/2013 og undersøkelsen Ung i Oslo. Disse spørreskjemaundersøkelsene er det som er tilgjengelig av kvalitetssikrede surveydata for tenårings kristne tro og praksis. En av undersøkelsene har blitt gjort gjennom flere tiår, både blant ungdom og voksne. På den måten kan vi se hvordan ungdom forholder seg til den kristne tradisjonen, og på hvilke områder de skiller seg fra voksne. Jeg vil argumentere for at alder, etnisitet og kjønn gir retning og form til religiøs tro og praksis blant ungdom i Norge i dag. Ungdom er en langt mer religiøs sammensatt gruppe enn den voksne befolkningen, og dessuten gjennomgår de et religiøst skifte i løpet av ungdomstiden. Tenåringer som er medlemmer av Den norske kirke er spørrende til kristne verdier og et åpent forhold til kirken. Når de passerer 20 år, skjer en orientering bort fra kristen tradisjon.

SEKULARISERING

Begrepet sekularisering har fått et mangfoldig innhold. Oppsummerende kan en si at begrepet brukes både om den prosessen hvor sekulære institusjoner overtar religiøse oppgaver, og i mer utvidet forstand, om den prosessen hvor religion får redusert betydning i samfunnet. I boka *Secularization: An Analysis at Three Levels* (2002) undersøker sosiologen Karel Dobbelaere sekulariseringstendenser med utgangspunkt i systemnivåer. Han opererer med et analytisk verktøy der han skiller mellom samfunnsmessig, organisatorisk og individuell sekularisering. Uten å bruke nivåinndelinger ligger den spanske religionssosiologen Jose Casanovas definisjon av begrepet sekularisering tett opptil Dobbelaers. Han viser også hvordan individene finner eller ikke finner

religiøst innhold til sine liv, samtidig som han beskriver en politisk utvikling der ulike samfunnssfærer blir løsrevet fra religion (Casanova 1994: 211).

På samfunnsnivå mener Dobbelaere at samfunnet, som en konsekvens av differensiering, antar en form hvor religion blir mer og mer adskilt fra andre samfunnsinstitusjoner, slike som stat, økonomi, politikk, kultur og utdanning, og samtidig blir religionen mer og mer usynlig etter hvert som den skyves over i privatlivet. Det er dette Casanova betegner som marginaliseringen av religion til en privat sfære (Casanova 1994: 211). Ved religionens endrede rolle i samfunnet mister religionen dermed sin historiske plass som samfunnets overbygning og får redusert betydning i samfunnslivet.

Begrepet organisatorisk sekularisering beskriver konsekvensene den moderne differensieringen får for religionen. Religionen blir én sektor blant andre sektorer i samfunnet, og trossamfunnene én av mange aktører i organisasjonslivet, med de konsekvensene det får for organisasjonenes indre strukturer, oppgaver og målsetninger.

Sekularisering på individnivå betegner nedgangen i individers religiøse trosholdninger, nedgangen i medlemstall i trossamfunn, samt nedgang i religiøs praksis gjennom ritualer og lignende.

Sekularisering på individnivå vil også si at religionen blir mer individualisert og subjektivt. Religion settes sammen av trosformer og praksis, ut fra hva som kjennes riktig og meningsfylt for den enkelte, og hva som passer ut fra den livsfase og de utfordringene en har i hverdagen. Deltakelse i et religiøst samfunn anses som et fritt valgt fellesskap – et fellesskap en kan velge å følge på avstand, benytte seg av hvis en skulle føle det nødvendig eller ta del i fordi en ønsker det. At det finnes en bevissthet om at religiøs tro er én blant andre muligheter, er det kanadiske idehistorikeren Charles Taylor definerer som sekularitet (Taylor 2007: 3).

KRISTEN UNGDOM?

En utvikling bort fra kirkelig definert kristen tro og praksis kan tydelig observeres i befolkningen som helhet. Særlig interessant i denne sammenheng er Norsk Monitors undersøkelse av religiøsitet fordi disse gjentatte undersøkelsene er gjort blant relativt unge – ungdommer i alderen 15-20 år (Dalen m.fl. 2014). Generelt i befolkningen har det fra 1985 til 2013 vært en nedadgående oppslutning om troen på Gud, færre som regner seg som personlig kristne og færre som har vært på gudstjeneste i løpet av året. Ungdom har ikke gjennomgått den samme sekulariseringsprosessen. Ungdom mellom 15 og 20 år har i dette tidsrommet hatt en svak stigning i andelen som kaller seg personlig kristne. Så mange som 30 prosent kaller seg personlig kristen, mens i befolkningen som helhet er det 25 prosent. Oppslutningen om gudstjenesten har også vært relativt stabil blant ungdom i denne aldersgruppen, på rundt 40 prosent. I motsetning til befolkningen som helhet, har heller ikke ungdommen sluttet mindre opp om troen på gud. Riktignok er det færre ungdommer enn befolkningen som helhet som tror på gud, men gudstroen har holdt seg stabil på rundt 33 prosent.

Ungdom i alderen 14 til 15 år som søker kristen konfirmasjon i Den norske kirke gir et godt innblikk i hvordan en stor gruppe tenåringer tenker og tror relatert til kirke og kristen tro. I 2015 ble 62 prosent av 15-åringene i 2015 konfirmert i Den norske kirke. Surveyundersøkelser ved begynnelsen og på slutten av konfirmasjonstiden i 2007/2008 og i 2012/2013, tegner et ganske fritt og lite kirkepreget bilde av ungdommens forhold til kristendommen. Konfirmantenes motiver for å konfirmere seg og utbyttet av konfirmasjon er en forandring i retning av detradisjonalisering; en vending bort fra fortidens autoritet og autoritetsfigurer, til selvets autoritet. De dominerende trosholdningene blant

konfirmanterne er ikke den dogmatiske siden ved kristendommen, som at Jesus har stått opp fra de døde og Gud har skapt verden. Bare fire av ti konfirmanter (38%) tror etter åtte måneder med konfirmanthandlinger at Gud har skapt verden og nesten halvparten (46%) at Jesus har stått opp fra de døde. Heller ikke flere enn halvparten av konfirmanterne (46%) tror på Gud (Krupka & Høeg 2015).

Langt flere enn de som tror på Gud kan imidlertid gi sin tilslutning til troen på en Gud som elsker alle mennesker og bryr seg om hver enkelt (59%), og halvparten (51%) tror at det er et liv etter døden (Krupka & Høeg 2015:237). Livet etter døden er en såkalte åpen trosholdning som hver enkelt kan legge sin egen subjektive oppfatning i, uten å måtte ta stilling til om en tror på kristendommens doble utgang eller ikke. Når det gjelder gudstroen, er det selvfølgelig bemerkelsesverdig at flere har en oppfatning om Gud enn de som tror på Gud. En plausibel tolkning av disse tilsynelatende motstridende svarene er at mange konfirmanter, hvis de skulle tro, da vil gi sin tilslutning til en kjærlig og omsorgsfull Gud. Oppslutningen om et slikt gudsbilde harmonerer dessuten med en form for vennlig religion, hvor Gud som en venn og beskytter har større appell enn en allmektig Gud med svar på livets gåter.

At ikke flere har en religiøs tro, og at trosholdningene ikke et mer kristent preget, skulle en kanskje ikke tro var tilfelle når kirkelig konfirmasjon er frivillig, og at det finnes et utbredt sekulært konfirmasjonstilbud i tillegg til et økende tilbud av andre konfirmasjonstilbud. I de siste ti årene har Human-Etisk Forbund konfirmert ca. 15 prosent i årsklassen. Isolert sett er det også overraskende når en tar i betraktning at ungdommen har hatt minimum åtte måneders opplæringsstid og at mange konfirmanter har hatt kontakt med kirkens barne- og ungdomsarbeid og deltatt på gudstjenester med skolen og familien i oppveksten. Resultatene må tolkes i lys av større strukturelle endringer i samfunnet som stimulerer og oppmuntrer ungdom, så vel som barn, til å oppleve og tenke om religion på *sin egen måte*. Dette gjelder også muligheten til å orientere seg bort fra religion hvis religion ikke finner gjenklang. Denne subjektive tilnærmingen til religion er de ikke alene om å ha. Den samme subjektive tilnærmingen fikk de i sin tid overført fra sine foreldre (Høeg og Gresaker 2015).

En utvikling bort fra en kirkelig dominert tro til subjektive ideer med vekt på å utforme en religion som passer den enkelte, har ikke gjort konfirmanterne mindre opptatt av religiøse spørsmål. Heller ikke ungdommer som ikke slutter opp om kristne trosholdninger, ser på religion som uinteressant eller irrelevant. Konfirmanterne søker kunnskap om kristendommen og er nysgjerrige på religion som erfaring. Mange opplever at de i løpet av konfirmasjonstiden har lært mer om Gud og tro (73%). Også mange konfirmanter har hatt det de opplever som en positiv religiøs erfaring. Nesten fire av ti konfirmanter (38%) svarer på slutten av konfirmasjonstiden at Gud hjelper dem i vanskelige situasjoner, og nesten tre av ti (31%) svarer at de enkelte ganger har kjent Guds nærvær.

Interessen for opplevelser, og da gjerne i forbindelse med rituelle handlinger som både fremmer fellesskap og sterke sanseerfaringer har økt blant konfirmanterne. Mange konfirmanter synes at gudstjenesten generelt er kjedelig, men spørres det om bestemte sider ved gudstjenester og handlinger i gudstjenesten som konfirmanter utfører sammen, er langt flere konfirmanter positivt innstilt. Ca. halvparten av konfirmanterne svarer at de synes det er en god opplevelse å tenne lys sammen med de andre konfirmanterne og like mange å synge moderne sanger i gudstjenesten. Disse kroppslige emosjonelle handlingene som sang og lystenning, i tillegg til å be sammen med andre

konfirmanter og å delta i nattverd, har fra den første konfirmasjonsundersøkelsen i 2008/2009 og til den neste fem år seinere i 2012/2013 økt i betydning.

KJØNN OG ETNISITET

Konfirmantundersøkelsen og Norsk Monitors undersøkelse avdekker det samme mønsteret i religiøse forskjeller mellom jenter og gutter. Unge jenter er mer religiøse enn unge gutter, og forskjellene mellom kjønnene øker med alderen. Flere jenter tror på Gud, kaller seg personlig kristne og har vært på gudstjeneste. Konfirmantundersøkelsen finner også at jenter gjennomgående er mer religiøse enn gutter, både på begynnelsen og på slutten av konfirmasjonstiden (Christensen, Høeg, Lagger, Schweitzer 2015:39-40). Går vi nærmere inn på kjønnsforskjellene, ser vi at forskjellene er minst på de dogmatiske sidene (Gud har skapt verden og Jesus har stått opp fra de døde). Guttene er tilbøyelig til å skåre høyere eller tilnærmet likt med jentene på disse områdene. Jentene skiller seg ut ved å være mer religiøse på andre områder, og da spesielt på religiøse erfaringer og troen på et liv etter døden.

I Norsk Monitors undersøkelse av ungdom 15 til 20 år er det ingen forskjeller mellom jenter og gutter, bortsett i fra troen på Gud (Dalen m.fl. 2014). Langt flere jenter tror på Gud, en forskjell som også vi finner blant gutter og jenter som er i 20-årene. Det er langt vanligere blant jenter å ha en religiøs selvbetegnelse og å ha vært i kirken i løpet av året enn blant gutter.

Ungdata er en database som forskningsinstituttet Nova har bygd opp gjennom flere tiår og inneholder blant annet innsamlede data på religion fra enkelte år på landsbasis og andre år bare i enkelte kommuner. I 2012 ble Ung i Oslo gjennomført blant elever på 9. og 10. trinn på ungdomsskolen og 1. trinn i videregående skole. Oslo er en flerkulturell by hvor mange ungdommer uten innvandrerbakgrunn har et distansert forhold til religion, og innvandrerungdom skiller seg ut ved å ha en tydelig religiøs orientering. Dataene viser ikke bare markante skillelinjer langs etnisitet, men også kjønn. Blant ungdommer med innvandrerbakgrunn (begge foreldre født i utlandet) er det langt vanligere, både blant jenter og gutter, å tro på Gud. Mange innvandrerungdommer er helt sikre på at det finnes en gud (ca.70%), og forskjellene mellom kjønnene er dessuten små (Øia 2012:144-145).

SEKULARISERING BLANT 20-ÅRINGENE

Hva skjer når ungdommen blir eldre, blir ferdig med videregående skole og fortsetter med utdanning eller går ut i yrkeslivet? Beholder de mening og tilhørighet til kristen tradisjon? I 20-årene skjer det en nedgang i tro og praksis. Blant ungdom 21-26 år er oppslutningen om gudstjenesten, troen på Gud og andelen med religiøs selvbetegnelse lavere enn blant tenåringene (15-20 år).

20 prosent av 20-åringene kaller seg personlig kristne, 26 prosent tror på Gud og 33 prosent har vært på gudstjeneste i kirken i løpet av året. Dette er også lavere enn befolkningen som helhet. Sett over flere år, nærmere bestemt fra 1985 til 2013, følger denne gruppen ungdommer det samme endringsmønsteret som befolkningen. I løpet av nesten 30 år er det det blant 20-åringene langt færre som tror på Gud (fra 36% til 26%), mens kirkegangen ligger på samme nivå, samtidig som det har vært en økning i andelen ungdommer 20 til 26 år som betegner seg som personlig kristne (9% til 20%).

SEKULARISERT UNGDOM?

De store spørreskjemaundersøkelsene som måler kristen tro og praksis viser en nedadgående pil for den norske befolkningen. Hovedinntrykket er at kristne trosholdninger svekkes, færre forstår seg som religiøse og tiden brukt på gudsdyrkelse kortes inn. Bildet som avtegner seg av ungdom i Norge peker på at ungdom er en del av et stadig mer pluralisert samfunn, hvor mange tilhører den kristne tradisjonen, om enn på sin subjektive måte, mens andre tilhører andre religiøse tradisjoner eller er uten noen form for religiøs tilhørighet. Videre er det tydelige skiller i religiøs orientering mellom jenter og gutter, og mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn.

Sekulariseringen av unge ungdommer (15-20 år) har stoppet opp. En stabil andel ungdommer i alderen 15 til 20 år finner mening og tilhørighet i kristen tro og praksis. Viktige årsaker til forankringen i kristen tradisjon skyldes den fortsatte tradering av det kristne minnet til unge mennesker, som blant annet gir seg utslag i at kirkelige konfirmanter og kirkegang (gudstjeneste med skole og familie og i forbindelse med jul) er integrerte deler av ungdomslivet. At fortsatt mange unge ungdommer sier de tror på Gud, må forstås som at konfirmasjon og annen kristen formidling har holdningsregulerende effekt på ungdom, men også at vi har mange innvandrerungdom som identifiserer seg som troende.

Ungdom i Norge er individualiserte i religiøs forstand. Økningen i andelen som kaller seg personlig kristen både blant yngre og eldre ungdommer, må tolkes dit hen at ungdom forstår personlig kristen som kristen på min *egen* måte eller kristen slik *jeg* mener det er å være kristen. Ungdom som velger konfirmasjon er også preget av religiøs individualisering. Mange er åpne og nysgjerrige, noe tror de på, annet er de kritiske til. Flere har hatt religiøse erfaringer av Guds hjelp og nærvær. Konfirmantenes bevegelse i retning av detradisjonalisering til selvets autoritet, utelukker imidlertid ikke at et viktig utbytte av konfirmasjon er kunnskap om Gud og kristen tro.

Den norske kirke er en markant institusjon i mange norske ungdommers liv, i alle fall i alderen 14 til 15 år. Seks av ti ungdommer velger konfirmasjon i Den norske kirke. Andelen går sakte ned, mens andelen som velger humanistisk konfirmasjon står på stedet hvil. Ungdom som velger katolsk konfirmasjon har vært i vekst, men kompenserer ikke for nedgangen til Den norske kirke. At vi har en økende gruppe i befolkningen som ikke er medlem av et tros- eller livssynssamfunn vil i framtiden true konfirmasjon som en allmenn ungdomsrite. Nedgangen i oppslutningen om dåp og at færre konfirmerer seg kirkelig vil trolig føre til at flere ungdommer har svakere bånd til kristen tradisjon, og da vil det også bli flere ungdommer uten noen form for religiøs tilhørighet.

Ungdomstiden innebærer også at mange tar avstand fra tenårenes religiøse tro, om ikke den religiøse praksisen og selvbetegnelsen. Skiftet i religiøs tro er markant. Det er derfor grunnlag for å konkludere med at eldre ungdommer sekulariseres, men ser vi ungdommer i alderen 15 til 26 år under ett, kan vi ikke snakke om en radikal sekularisering på individnivå. Det er mer nærliggende å beskrive ungdommen som religiøst individualiserte og religiøst pluraliserte.

LITTERATURLISTE:

Casanova, José (1994). *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.

Christensen, Henrik Reintoft, Ida Marie Høeg, Dagmar Lager & Friedrich Schweitzer (2015). What the Adolescents Believe. I *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe*. The Second Study,

Friedrich Schweitzer, Katie Niemelä, Thomas Slag, Henrik Simojoki (eds.), 170 – 179. Gütersloh/Germany: Gütersloher Verlagshaus.

Dalen, Erik, Jan-Paul Brekke og Ingrid Hågård Bakke (2014). *Slik er ungdom. Utarbeidet for barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet*. Oslo: Ibsos MMI (Norsk Monitor 2013-2014).

Dobbelaere, Karel (2002). *Secularization: An Analysis at Three Levels*. Bernd: Peter Lang.

Høeg, Ida Marie & Bernd Krupka (2015). Confirmation Work in Norway. I *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe*. The Second Study, Friedrich Schweitzer, Katie Niemelä, Thomas Slag, Henrik Simojoki (eds.), 234 – 243. Gütersloh/Germany: Gütersloher Verlagshaus.

Høeg, Ida Marie (2010). Religiøs tradering. I *Religion i dagens Norge. Mellom sekularisering og sakralisering*, Pål Ketil Botvar & Ulla Schmidt (red.), 181 – 195. Oslo: Universitetsforlaget.

Høeg, Ida Marie & Ann Kristin Gresaker. *Når det rokkes ved tradisjon og tilhørighet. Nedgang i oppslutning om dåp i Oslo bispedømme*. KIFO Rapport 2015:2.

Lundby, Knut (1985). Norge I *Religiös förändring i Norden 1930-1980*, Göran Gustafsson (red.) s. 154-195. Malmö: Liber Forlag.

Repstad, Pål (2000). *Religiøst liv i det moderne Norge. Et sosiologisk kart*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Taylor, Charles (2007). *A Secular Age*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

Øia, Tormod 2012. *Ung i Oslo 2012: Nøkkeltall*. Oslo: NOVA (NOVA Notat 7/2012).

Ida Marie Høeg er professor ved Universitet i Agder. E-post: ida.m.hoeg@uia.no

FRA ARKIVET

DIALOG – I LYS AV TEORI OG PRAKSIS

INGVILD Å. VALLE

INNLEDNING

Begrepet *dialog* har fått en ny dimensjon de siste tiårene med tanke på samfunnets økende religiøse og livssynsmessige pluralisering. Denne pluraliseringen har fått konsekvenser for skole og undervisning og dermed også for religionslærere. Rent konkret handler det om at en som lærer i dag møter utfordringer av en annen karakter enn det en gjorde for noen tiår siden.

Tema for denne artikkelen er dialog. Artikkelen baseres på min masteroppgave om dialog som var ferdig mai 2008. I lys av dette vil fremstillingen i stor grad være sammenfatninger fra oppgavens ulike kapitler. Oppgavens hovedproblemstilling var å undersøke hvilken forståelse av dialogbegrepet lærere som underviser i Religion og etikkfaget gav uttrykk for.

DIALOGBEGREPET

Dialogbegrepet brukes i dag i utallige sammenhenger. Ordet har fått en renessanse og brukes flittig av politikere, arbeidsgivere, i media, kort sagt på alle samfunnets arenaer. Men hva er egentlig dialog? Det finnes mange filosofiske tanker om hva som er en ekte dialog. At religionslærerne hadde satt seg inn i disse filosofiske refleksjonene var urealistisk å forvente. Derimot var det realistisk å forutsette at de hadde en oppfatning om dialog. Hovedhensikten med arbeidet var å få lærerne til å sette ord på disse tankene.

Dialog er på ingen måte et begrep med én klar betydning. I dagligtalen brukes ofte dialog om en samtale mellom (minst) to personer hvor monologen står som begrepets motsats. En mulig måte å gi et bilde av hva dialog innebærer, er å skille dialog fra den vanlige samtale. Forskjellen ligger i at dialogen har en bevisst intensjon, noen spilleregler, i motsetning til samtalen hvor en står forholdsvis fritt (jfr. Lied 2005; Svare 2006).

KLASSISK DIALOG OG DET UTVIDEDE DIALOGBEGREP

I det følgende vil jeg se nærmere på *den klassiske dialogen* og *det utvidede dialogbegrep* slik det beskrives av Olga Dysthe og Sidsel Lied (Dysthe 2001; Lied 2005). I masteroppgaven ble disse to dialogfilosofiske perspektivene benyttet som utgangspunkt for å belyse intervjumaterialet. Dette er to forholdsvis forenklede perspektiver på dialog. De representerer imidlertid sentrale spenninger innenfor dialogfilosofien. På bakgrunn av dette var de hensiktsmessige som utgangspunkt for arbeidet.

Den klassiske dialogen har sitt opphav i den sokratiske samtalen hvor hensikten er å komme frem til noe sant eller riktig. I motsetning til den klassiske dialogen hvor enighet og felles forståelse står

sentralt, vektlegger det utvidede dialogbegrep betydningen av viljen til å sette ord på forskjeller og leve med motsetninger. Denne tenkningen tar utgangspunkt i dialogfilosofien til Martin Buber, Paulo Freire og Mikhail Bakhtin (Lied 2005: 10f). Som en enkel oppsummering av disse to filosofiske retningene, kan dialog komme til uttrykk gjennom *argumentasjon* eller som *relasjon*.

Sentralt i denne sammenheng er at dialog sett fra et argumentasjonsperspektiv, i større grad enn relasjonsbasert dialog, vektlegger kognitive og intellektuelle aspekter. En nedtoning av disse aspektene er viktig for det relasjonelle perspektivet på dialog, hvor fokus ligger på sosiale faktorer og asymmetri mellom lærer og elev. I tilknytning til dette har det blitt undersøkt hvorvidt og i hvilken grad religionslærernes oppfatning av dialog kan plasseres innunder de to perspektivene.

PRESENTASJON AV INFORMANTENE

Informantene bestod av to menn og én kvinne. De ble tildelt fiktive navn «Are», «Carsten» og «Beate». Samtlige av informantene har master eller hovedfag. Imidlertid er det kun Carsten som har hovedfag innen religion. Religionsfaglig har de to andre universitetsstudier av lavere grad.

- Are har arbeidet som lærer i ca. tjuefem år. Han har vært engasjert i didaktisk og pedagogisk arbeid knyttet til religionsfaget i lang tid. Han anslår at skolen han underviser på har omtrent femten prosent elever med flerkulturell bakgrunn.
- Carsten har arbeidet som lærer i ca. tretti år. Han har hovedfag i kristendoms-kunnskap. Han anslår at på skolen han underviser har omtrent fem prosent av elevene en flerkulturell bakgrunn.
- Beate har arbeidet som lærer i mindre enn to år. I sin beskrivelse av elevsammensetningen på skolen hun arbeider anslår hun at den omtrent består av åtti prosent elever med en flerkulturell bakgrunn.

ARGUMENTASJONS- ELLER RELASJONSPERSPEKTIV?

Som en innledende kommentar til hva han tenker på i tilknytning til dialog viser Are til «den gode gammeldagse klasesamtalen». Han sier at når den fungerer på sitt beste er det dialog. Slik han fremstiller denne klasesamtalen preges den av at elevene stiller spørsmål mens læreren er den som gir elevene faglige relevante svar, samtidig som han/hun stimulerer til refleksjon hos elevene. Som et annet eksempel henviser han til bunden dialog. Det sentrale ved denne undervisningsmetoden er at elevene tvinges til å ta standpunkter som de så skal forsvare gjennom argumenter. Videre er han bestemt på at elever med konservative eller fundamentalistiske oppfatninger bør utfordres, og de skal kunne redegjøre og argumentere for synspunkter de kommer med. Imidlertid understreker han elevens rett til å fastholde egne synspunkter etter at de er gjort rede for.

Beate forteller også at hun er opptatt av at elevene alltid skal begrunne utsagn. I likhet med Are er hun av den oppfatning av at elevene er tjent med å utfordres gjennom argumentasjon. I diskusjonene som finner sted i timene forsøker hun å oppøve denne evnen hos elevene.

Carsten forteller at han ofte tyr til provokasjon i undervisningen. Dette som et ledd i å engasjere elevene og oppøve deres evne til kritisk vurdering. Carsten kan synes å anse seg selv som et dialogredskap, hvor dialogen stimuleres når han utspiller sin lærerrolle. En innfallsvinkel til dialog eksemplifiserer han gjennom undring. Slik han fremstiller denne undervisningssekvensen

kjennetegnes undringen av at elevene fritt stiller spørsmål. Imidlertid er utgangspunktet for undringen et tema bestemt av læreren. Undringen ender opp i en diskusjon hvor læreren utøver rollen som provokatør og elevene argumenterer over ulike utsagn. Disse formene for undervisning som informantene her beskriver, har klare paralleller til argumentasjonsbasert dialog.

Med utgangspunkt i relasjonelle aspekter på dialog er de tre informantene enstemmige i at trygghet i klassemiljøet er den viktigste forutsetning for dialog i religionsundervisningen. Trygghetsaspektet er noe informantene stadig vender tilbake til i sine refleksjoner. Blant annet påpeker Are at han oppfatter det som en fordel at RE-faget er lagt til siste året på videregående fordi elevene da har fått utvikle et trygt klassemiljø. I tillegg understreker han også betydningen av den uformelle kontakten mellom lærer og elev og at det som skjer i friminuttene kan ha vel så mye å si for dialogen som det faglige. Beate anser trygghet som den viktigste forutsetningen for at elevene skal oppleve å bli hørt og respektert uansett mening eller religiøs bakgrunn. Carsten forteller at som ledd i å skape trygghet forteller han litt om seg selv og forsøker å slippe elevene inn på seg.

Informantene gir også uttrykk for relativt sammenfallende oppfatning av at undervisningen baseres på et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Kjennetegnet ved denne asymmetrien er at lærerens rolle er å veilede elevene til aksepterte normer og verdier innenfor den sosiale og kulturelle konteksten de befinner seg i. Eksempler på dette er Beate sin oppfatning av enkelte muslimske gutter sitt syn på homofili som hun forsøker å «få dem litt bort fra». Are gir uttrykk for en lignende oppfatning og forteller om et foredrag fra en elev hvor det oppstod et problem ved at eleven uttrykte en misforstått oppfatning av den kristne etikken. Her så han seg nødt til å bryte inn og justere elevens oppfatninger. Carsten uttrykker også en forståelse av asymmetri mellom lærer og elev gjennom sin rolle som iverksetter av diskusjoner gjennom provokasjon.

Asymmetrien i forholdet mellom lærer og elev kan også reverseres i form av at eleven sitter på en dypere kompetanse enn læreren gjør. I slike situasjoner lærer også læreren av elevene. Dette aspektet er fremtredende i de tre informantene sitt udelt positive syn på elever med flerkulturell bakgrunn som ressurs i undervisningen.

Det er samsvar mellom de tre informantenes oppfatning av at elevenes identitet i stor grad er flytende når de befinner seg på videregående trinn. Dette må derfor undervisningen og dialogen ta utgangspunkt i. De gir også uttrykk for at det ideelle for dialog er at flest mulig kommer til orde. Dette korresponderer med det relasjonelle prinsippet om flerstemmighet. Carsten gir uttrykk for at målet for dialog ikke nødvendigvis er enighet. Oppsummert kan disse refleksjonene knyttes opp til relasjonsaspektet.

Et av temaene hvor spenningsfeltet mellom relasjon og argumentasjon tydeligst viser seg, er gjennom informantenes tanker om hvorvidt kunnskap er en forutsetning for dialog. Svarene rundt dette temaet bærer preg av motsetninger. Samtlige gir umiddelbart uttrykk for at kunnskap i prinsippet ikke er en nødvendig forutsetning for dialog. I tillegg uttrykker de også at dialogen i realiteten kan svekkes dersom elevene opplever at kunnskap er en forutsetning for å delta. Imidlertid ender samtlige opp med å gi uttrykk for at dialogen i praksis avhenger av intellektuelle evner hos elevene. Dette knytter de opp til kvaliteten på dialogen. For å skape en god dialog anser de kunnskap som en nødvendig forutsetning. Med utgangspunkt i at argumentasjonsperspektivet i større grad enn relasjonsperspektivet vektlegger kognitive og intellektuelle ferdigheter ender informantene her opp med et kunnskapssyn i tråd med argumentasjonsperspektivet på dialog.

TEORI OG PRAKSIS

Et fremtredende aspekt ved informantenes dialogforståelse er at dialog langt på vei oppfattes som synonymt med *engasjert samtale*. Videre kan det synes som om dette engasjementet i størst grad kommer til uttrykk gjennom diskusjoner. I seg selv angir ikke diskusjonsbegrepet hvorvidt det dreier seg om diskusjon med dialogisk karakter eller om det er en debattorientert diskusjon. Imidlertid har vi sett at flere av diskusjonstilfellene som diskuteres kan tolkes i lys av den debattorienterte varianten. Dette gjelder først og fremst de konkrete praktiske eksemplene. De mer abstrakte utsagnene rundt diskusjon kan i langt større grad plasseres i rammen av dialogiskorientert.

Hovedfunnene i undersøkelsen er at religionslærerne ikke synes å operere med tydelige begrepsdistinksjoner. I intervjuene skiller de mellom begreper som diskusjon, samtale og debatt når de spesifikt blir bedt om å definere, men påpeker selv at det i den daglige praksis ikke eksisterer noen særlig distinksjon. Dette bekreftes også gjennom refleksjonene deres hvor de med glidende overganger uoppfordret relaterer begrepene til dialog. I tillegg uttrykker de også lignende oppfatninger med tanke på dialogens funksjon. Det skilles mellom en teoribasert og praksisbasert tolkning, hvor dialog sett i et teoretisk lys er et viktig begrep. I praksis derimot, er de av den oppfatning at begrepet ofte brukes i sammenhenger hvor man forsøker å fremstå politisk korrekt.

Som en enkel oppsummering kan dialogforståelsen til informantene tolkes både i lys av et argumentasjonsperspektiv hvor den debattorienterte diskusjonen er bærende, og i lys av et relasjonsperspektiv hvor den dialogiskorienterte diskusjonen er fremtredende. Dette gjenspeiles gjennom den iverksatte beskrivelsen av dialog og gjennom mer abstrakte refleksjoner som ikke knyttes opp til praksis i like stor grad. På bakgrunn av dette kan det dermed sies at informantene skiller mellom en teori- og praksisfundert oppfatning av dialog.

KOMMETARERER TIL FUNN I INTERVJUMATERIALET

At de tre informantene synes å skille mellom dialogens praktiske og teoretiske funksjon er et interessant aspekt. I kombinasjon med det faktum at begrepsoperasjonaliseringen i deres omtale av den daglige praksis er relativt flytende, mens grensene tydeligere kommer frem på oppfordring om å definere, vitner disse resultatene om et språk mellom teori og praksis.

Innledningsvis ble den klassiske dialogen og det utvidede dialogbegrep presentert som relasjon *versus* argumentasjon. På bakgrunn av funnene i intervjumaterialet ser en at dialogforståelsen kan ses i lys av relasjon og argumentasjon. Sagt med andre ord ble det i presentasjonen av kategoriene fokusert på motsetninger, mens oppfatningen informantene har av dialog krever en kombinasjon av perspektivene.

Gjennom eksemplene og de didaktiske innfallsvinklene informantene presenterer, synes den praksisfunderte forståelsen informantene har av dialog å dannes på bakgrunn av hva som fungerer undervisningsmessig. I dette ligger det at lærerne presenterer de eksemplene de har anvendt på elevene og som de oppfatter fungerte i en eller annen forstand, først og fremst ved å skape engasjement. Det er med andre ord en praksisgenerert begrepsdanning og en pragmatisk forståelse av dialog de gir uttrykk for gjennom eksemplene.

LÆREPLANFORSKNING

I skrivende stund er en ny læreplan implementert i RE-faget. Planen vektlegger ferdigheter og kompetanser. I denne sammenheng gjøres også dialog til en kompetanse, noe som innebærer at elevene skal dokumentere at de kan føre dialog. I lys av dette er det opp til lærerne å definere hva som ligger i konkrete ferdigheter, også dialog. I artikkelen «Nye læreplaner – nye kompetansemål» (2008) redegjør Jon Magne Vestøl for kompetansemålene i RE-planen. Han viser til at kompetanseområdet som omhandler kommunikasjon i planen angis gjennom verb som «samtale», «føre dialog», «diskutere» og «drøfte». Disse verbene antyder et spenningsfelt mellom kommunikasjon som empatisk-lyttende og kommunikasjon som mer kritisk-utfordrende (Vestøl 2008: 1f).

I lys av funnene for denne studien ser vi at disse verbene i høy grad korresponderer med verbene som informantene benytter seg av i sine refleksjoner. I tillegg finner vi også igjen tilsvarende spenningsfelt som i denne undersøkelsen er påvist gjennom diskusjonsbegrepet.

Dette reiser flere spørsmål. Først og fremst kan en spørre hvorvidt det faktisk at religionslærere er forpliktet til å definere hva de legger i de ulike kompetansemålene vil føre til en tydeliggjøring av dialogbegrepet. Videre vil det være interessant å undersøke i hvilken retning en eventuell tydeliggjøring av begrepet vil føre dialogen.

SYNTETISERING AV DIALOGFILOSOFI OG DIALOGDIDATIKK

Som en kommentar til dialogfilosofien som innledningsvis ble skissert, kan det ut fra funnene i lærerintervjuene synes som om den ikke fanger opp den virkeligheten lærerne befinner seg i. En mulig innvending mot dette er imidlertid at dialogfilosofien heller ikke er utarbeidet med skolen som utgangspunkt. Likevel er det et poeng, i lys av denne undersøkelsen, at skoleverden er mer komplisert enn skjematiskeringen og kategoriseringen som finnes i både den filosofiske og didaktiske litteraturen. Informantene uttrykker en oppfatning av dialog som viser at det er forskjell på praksis og teori. Begrepsdistinksjonene som lærerne opererer med er flytende, og det gis eksplisitt uttrykk for at den teoretiske distinksjonen ikke er viktig i den daglige praksisen.

Det må imidlertid advares mot å bli for begrepsfiksert. Det er lærervirkeligheten det dreier seg om, og derfor kan en ensidig fokusering på begrepsbruken tilsløre virkeligheten. I denne undersøkelsen har begrepene spilt en forholdsvis stor rolle. Imidlertid har dette vært som et ledd i å kartlegge oppfatninger av dialog, ikke som ledd i å komme med normative utsagn. Det undersøkelsen imidlertid kan si noe om, er hvor viktig det er å ta hensyn til lærervirkeligheten i den videre utviklingen av dialogdidaktisk arbeid. Tross alt er det lærerne som skal knytte sammen de to aspektene pedagogikk og filosofi.

LITTERATUR:

Dysthe, Olga (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt Forlag.

Lied, Sidsel (2005): «Forholdet mellom elev og lærer i KRL-faget: Et asymmetrisk eller dialogisk forhold?», Prismet 1: 2005.

Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen. Kunsten å skape dialog*. Oslo. Pax Forlag.

Valle, Ingvild Åtland (2008): *Dialog – i lys av teori og praksis*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo, Lærerutdanning og skoleutvikling.

Vestøl, Jon Magne (2008): «Nye læreplaner – nye kompetansekrav», Religion og livssyn, nr. 1: 2008.

Ingvild Å. Valle jobber ved Akademiet videregående skole. E-post: ingvild.valle@akademiet.no

FORTELLING I RELIGIONS- OG LIVSSYNSUNDERVISNING

EN KOMMENTAR TIL FRIDUNN TØRÅ KARSRUDS ARTIKKEL OM FORTELLING I RELIGION OG LIVSSYN
2016/2

HALLDIS BREIDLID OG TOVE NICOLAISEN

Fridunn Tørå Karsrud, som er en profesjonell og erfaren forteller, skriver entusiastisk om bruk av fortelling i religions- og livssynsfaget i grunnskolen. Det slutter vi oss til, helt og fullt. Hun forteller om egne gode erfaringer fra grunnskole og fra lærerutdanning. Dette kan vi også slutte oss til. I en årrekke har alle lærerstudenter som har tatt KRL / RLE ved Høgskolen i Oslo og Akershus gjennomført et obligatorisk fortellingsverksted for å bli gode fortellere og gode fortellingsdidaktikere. I fortellingsverkstedet trener studentene på å fortelle, og de jobber med ulike perspektiver på religionenes fortellinger - det vi kaller fortellingenes ulike dimensjoner.

KRL-faget ble i sin tid introdusert som et fortellingsfag med vekt på religionenes fortellinger. Helt fra begynnelsen av var vi opptatt av å diskutere og skrive om hvordan slike fortellinger kan brukes i et felles religions- og livssynsfag (Breidlid og Nicolaisen 1999, 2000, 2007, 2011). Når fortellinger ses som medrivende og identitetsbyggende, hvilke didaktiske verktøy trenger vi da i skole og lærerutdanning? Dette så vi som hovedutfordringen. I denne kommentaren vil vi trekke fram noen av de grunnleggende ideene fra vår didaktiske forskning om fortelling og utfylle det Karsrud skriver om fortelling med egne didaktiske erfaringer. Vi finner det også relevant å trekke fram noen av de andre religionspedagogene som har jobbet med fortellingsdidaktikk.

Sverre Mogstad (1999) begynte tidlig å skrive om fortelling og identitet, inspirert blant annet av Sven Bjerg (1984). Ruth Danielsen (1994, 1996) har skrevet om fortelling og bruk av fortellinger i flere sammenhenger, blant annet om bruk av eventyr i etikkundervisningen. Sidsel Lied (2004) skrev en doktoravhandling om hvordan elever oppfatter «egne» og «andres» fortellinger.

Den grunnleggende ideen i vår egen fortellingsdidaktikk er at religionenes fortellinger har tre dimensjoner: en allmennmenneskelig dimensjon, en religionsspesifikk dimensjon og en religiøs (fellesreligiøs) dimensjon. Vi ser for oss at alle verdens fortellinger utgjør et fortellingsunivers som den enkelte har tilgang til og kan hente fortellinger fra. Oddbjørn Leirvik skriver tilsvarende om «world stories» eller menneskehetens felles fortellingsarv (2014).

Ethvert individ vil erfare og tolke fortellingene på sin egen måte, ofte innenfor rammen av et fellesskap. Dette skjer innenfor familiefellesskapet, innenfor ulike religions- og livssynsfellesskap, og det skjer i skolens religions- og livssynsundervisning. Når mennesker med ulik bakgrunn møtes og deler fortellinger, skapes noe nytt, et eget rom, der erfaringer deles og nye tolkninger kan se dagens lys.

Karsrud legger stor vekt på det allmennmenneskelige potensialet i religionenes fortellinger. Dette er et viktig perspektiv som kan være med å bygge fellesskap og broer mellom mennesker med ulik bakgrunn. Dette er en side ved fortelling vi også har vært svært opptatt av å jobbe med og å få studentene til å forstå. Men i et religions- og livssynsfag stopper det ikke der. Samtidig med at

fortellingene er del av en fellesarv og har allmennmenneskelige dimensjoner, er de også del av de ulike tradisjonenes arv og har sine spesifikke tolkninger innenfor disse kontekstene. Dette skal studenter og elever lære både på høyskoler og universiteter og i grunnskolen. Innenfor vår fortellingsdidaktikk, som vi presenterte bredt i boka *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL* i 2000, har vi kalt dette den religionsspesifikke dimensjonen. Det vil si at kristendommens fortellinger har spesifikke kristne dimensjoner, hinduismens fortellinger har spesifikke hinduistiske dimensjoner, sikhismen har spesifikke sikhistiske dimensjoner osv. At studenter og elever kan identifisere de religionsspesifikke sidene ved religionenes fortellinger er en sentral side ved religions- og livssynsundervisningen.

I vår undervisning på lærerutdanningen på HiOA har vi ofte brukt fortellingen om «Apekongen» - en fortelling om et av Buddhas tidligere liv - til å illustrere at religionenes fortellinger både har allmennmenneskelige og religionsspesifikke dimensjoner. Denne fortellingen handler om hvordan Buddha - i sitt tidligere liv som apekonge - gjorde alt som stod i hans makt for å redde de andre apene fra menneskekongen, som ville ta fra dem treet med den vidunderlige frukten. Ved å bruke kroppen sin som del av en bro fra den ene til den andre siden av elva, reddet han de andre apene. Men han selv brakk ryggen og døde. Dette førte til at menneskekongen innså sin egoisme og tok apekongen som forbilde. Fortellingen har mange allmennmenneskelige trekk: egoisme, grådighet, omsorg, ansvar, oppofrelse. Men den har også spesifikke buddhistiske trekk: gjenfødelse og karma, ikke-vold, veien fra uvitenhet til oppvåkning. Dette dreier seg om den religionsspesifikke dimensjonen ved fortellingen. Når læreren skal presentere fortellingen for klassen, kan hun eller han starte med den allmennmenneskelige dimensjonen eller hun kan starte med den religionsspesifikke dimensjonen.

La oss illustrere dette med et nytt eksempel, denne gang fra jødedom. Læreren kan for eksempel starte med å si: «I dag skal dere få høre en fortelling fra jødedom». Dermed er fokuset fra starten av på spesifikke jødiske dimensjoner og tolkninger av fortellingen. Da vil det være naturlig å utforske de allmennmenneskelige sidene ved fortellingen etterpå. Men det kan også gjøres på en annen måte. Læreren kan starte åpent med å si at «Nå skal dere få høre en fortelling». Da vil gjerne det allmennmenneskelige komme i fokus først, og så kan en snakke om det spesifikke jødiske etterpå. Vi har prøvd ut ulike måter å presentere fortellinger på med våre studenter. Det har gitt dem mulighet for å oppdage at fortellinger kan presenteres ulikt, noe som gjør at samtalene i etterkant får ulike valører. Dette er valg læreren må gjøre.

Mens vi er inne på jødiske fortellinger, så er jo disse del av et større felt som vi har valgt å kalle «parallele og rivaliserende fortellinger», siden jødedom, kristendom og islam har mange fortellinger om de samme karakterene og hendelsene. Dette byr på spesielle muligheter og utfordringer. I sin tekst viser Karsrud blant annet til Jakob, som står «med geiteskinn rundt armen idet han lurte Isak» (s.29). Når en muslim tenker på profeten Jakob, vil sannsynligvis fokuset være på Jakobs profetverdighet, ikke på hans personlighet som en som lurte og bedrar. Det kan illustrere noen av utfordringene knyttet til denne typen fortellinger.

Vi ser at det går mange veier videre fra det didaktiske arbeidet med fortellinger i religions- og livssynsundervisningen. Geir Winje (2001/2012) har gitt dimensjonsmodellen nye anvendelsesområder ved å bruke den i sitt arbeid med kunstbilder fra religionene. Nergård og

Nicolaisen (2015) har pekt på hvordan barn med fortellings- og tolkningskompetanse fra sitt hjemmemiljø (Nicolaisen 2013) kan bidra i undervisningen. Breidlid (2014) understreker hvordan bevissthet om fortellingens ulike dimensjoner og parallelle og rivaliserende fortellinger er et viktig bidrag til elevenes literacy-kompetanse (se også Breidlid og Nicolaisen 2011).

I denne korte kommentaren har vi ikke kommet inn på et annet viktig felt, nemlig religionskritikk på etisk grunnlag med utgangspunkt i fortellinger (Breidlid og Nicolaisen 2000, 2007, 2011; Nicolaisen 2006). Vi tenker også en videre utvikling av fortellingsdidaktikken ved å anvende perspektiver fra postkolonial teori (Bhabha 2008) og perspektiver som metabevissthet og tekstkompetanse (Breidlid 2014), men dette må bli i andre artikler.

LITTERATUR:

Bhabha, Homi K. 2008. *The Location of Culture*. London: Routledge.

Bjerg, Svend. 1984. *Den kristne grundfortælling*. Aarhus: Forlaget Aros.

Breidlid, Halldis. 2014. Tekstkompetanse og metabevissthet I RLE: Funn fra en kvalitativ studie i to flerkulturelle 10. klasser. I *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*, red. Kleve, B., Penne, S. og H. Skaar. Oslo: Novus forlag.

Breidlid, Halldis and Tove Nicolaisen. 1999. Stories and Storytelling in Religious Education in Norway. I *Diversity as Ethos. Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, red. Chidester, Stonier and Tobler, 140-154. Cape Town: ICRSA.

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen. 2000. *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget. (I denne utgaven er det med et kapittel om gresk mytologi).

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen. 2007. *På skattejakt i fortellingsuniverset. Fortelling i religionene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Breidlid, Halldis og Tove Nicolaisen. 2011. *I begynnelsen var fortellingen*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget. (Kapitlet om gresk mytologi er tatt ut. Et kapittel om sikhismens fortellinger er kommet inn)

Danielsen, Ruth. 1994. *Så levde de lykkelig. Barn, eventyr og verdier*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.

Danielsen, Ruth. 1996. *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen.

Leirvik, Oddbjørn. 2014. *Interreligious Studies. A Relational Approach to Religious Activism and the Study of Religion*. London: Bloomsbury.

Lied, Sidsel. 2004. *Elever og livstolkningspluralitet i KRL-faget: Mellomtrinns elever i møte med fortellinger fra ulike religioner og livssyn*. Elverum: Høyskolen i Hedmark.

Mogstad, Sverre. 1999. *Fag, identitet og fortelling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nergård, Mette Elisabeth og Tove Nicolaisen. 2015. Om å utforske den skjulte literacy i flerspråklige klasserom. Mangfold som ressurs i undervisning. I *Refleksjon & relevans. Språklig og kulturelt*

mangfold i lærerutdanningene, red. Lindboe, Randen, Skrefsrud og Østberg, 43-63. Vallset: Oplandske bokforlag.

Nicolaisen, Tove. 2006. *Fortellingene om Rama og Sita. Reiser i den ytre og den indre verden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Nicolaisen, Tove. 2013. *Hindubarn i grunnskolens religions- og livssynsundervisning. Egengjøring, andregjøring og normalitet*. Oslo: Akademika. Tilgjengelig: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-33571>

Winje, Geir. 2001/2012. *Guddommelig skjønnhet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Halldis Breilid er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: halldis.breilid@hioa.no

Tove Nicolaisen er professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus. E-post: Tove.Nicolaisen@hioa.no

KJØNNSROLLER I HINDUISMEN

LIV MARIE RØNHOFDE

Det mannlige og kvinnelige prinsipp anses som komplementære og uatskillelige i hinduismen. Likevel ser man en tydelig ulikhet mellom kjønnene - til menns fordel. Kan det finnes trekk i hinduismen som fører til ulikhet mellom menn og kvinner i det indiske samfunnet? Og eksisterer samfunnsmessige forhold som kan bidra til å opprettholde ulikhet mellom kjønnene?

INNLEDNING

Synet på kjønnene blant gudene i hinduismen skiller seg sterk fra synet på kjønn og kjønnsroller i det største hinduistiske samfunnet vi kjenner til, nemlig India. Hensikten med denne artikkelen er å utforske om konvensjoner og normer i hinduismen, blant annet forholdet mellom guder og gudinner, medvirker til og er avgjørende for det generelle forholdet mellom kjønnene i dagens India. I tillegg vil det være relevant å ta ikke-religiøse forhold i betraktning for å finne ut om andre faktorer påvirker hinduers syn på kjønnsrollene. Med en hinduistisk prosentandel på ca. 82 % av landets 1,2 milliarder innbyggere, velger jeg å bruke det indiske samfunnet som utgangspunkt. For å begrense omfanget har jeg ikke gått inn på kastesystemet, da ulikheten mellom kjønnene er til stede innen alle kaster. I et samfunn der både religion og tradisjoner står sentralt, vil jeg se på hvilke faktorer som har vært opphavet til og hvilke som opprettholder den kvinneundertrykkelsen man ser i India i dag.

FORHOLDET MELLOM GUDER OG GUDINNER OG HINDUISTISKE MENN OG KVINNER

Hinduismen som religion er både monoteistisk, polyteistisk og panteistisk. En felles oppfatning hos hinduer er likevel troen på en guddommelig kraft som er til stede i alt, nemlig Brahman. Hinduismen består av utallige variasjonene av guder og gudinner. De er alle en personifisering av Brahman (Kvamme m.fl., 2008: 206). Gudsbegrepet i seg selv deles igjen inn i et mannlige og et kvinnelige prinsipp som utfyller hverandre og er udelelige. Disse to prinsippene finner man sammen i form av f.eks. gudepar. De siste to tusen årene har tre guddommer stått spesielt sterkt i hinduismen. Det er Vishnu og Shiva som er mannlige guder og Mahadevi, som er den kvinnelige energien og modergudinnen i Hinduismen. Dyrkelse av en kvinnelig guddom foregår både i selvstendig form, men kanskje i størst grad i form av gudepar. Lakshmi er Vishnus kone. Mens Vishnu ses på som kjærlighetens gud, representerer Lakshmi fruktbarhet og lykke. Parvati er Shivas kone og representerer den kvinnelige kraft og tilbes gjennom former som den mektige krigergudinnen Durga og det vredesfulle samt feminine og voldelige aspektet av Shiva, Kali. Samtidig representerer hun godhet i form av hjem, ekteskap og familie. Shiva selv representerer motsetning og er både asketisk og erotisk, frelser og ødelegger (Kvamme, m.fl., 2008: 210).

I forhold til selvstendig dyrkelse av en kvinnelige guddom er det kun innen retningen shaktisme man tilber moderguden som den høyeste guddommelige kraft. Likevel er det flere eksempler der man tilber modergudinnen direkte gjennom religiøse ritualer, blant annet ved festivalen Durga Puja til ære for Durga og ved Divali til ære for Lakshmi.

Hinduismens gudinner representerer ulike sider av modergudinnen samt den kvinnelige kraften, shakti, som bringer kraft til sin mannlige partner. Innen hinduismen oppfattes det mannlige som det passive, mens det kvinnelige ses som det aktive. Den kvinnelige energien legger ofte vekt på skaperkraft og anses som det kvinnelige aspektet av Brahman (Jacobsen, 2007: 27). Av gudinnene er det kun kriger-gudinnen Durga som har sin egen shakti, noe som fører til at det er henne kraften til de mannlige gudene utgår fra (Jacobsen, 2007: 161). De kvinnelige guddommene kan være snille og vennligsinnede eller uavhengige og fryktinngytende. De vennligsinnede gudinnene er ofte knyttet til en mannlig partner. Den kvinnelige energien blir farlig og destruktiv om den ikke har noen tilknytning til det mannlige (Kvamme, m.fl., 2008: 211). Dette illustreres gjennom gudinnene som kontrollerer seg selv, blant annet Durga. Tanken bak dette er at den kvinnelige styrken innehar noe ødeleggende som ifølge mytologien må holdes i sjakk eller styres av den mannlige kraften.

Selv om hinduismen har rike gudinnertradisjoner og tilber kvinneskikkelsen gjennom ulike ritualer, betyr ikke det at jordiske kvinner har tilsvarende status i hinduistiske samfunn. Tilbedelse av gudene og gudinnene har tradisjonelt vært mannsdominert og preges ikke av tanker om å øke indiske kvinners makt eller kraft (Jacobsen, 2007: 81). Gudinnens natur er heller ikke representativ for jordiske kvinners natur fordi gudinnen har kvinnelige trekk, men hun er ikke kvinne (Jacobsen, 2007: 83). Likevel finnes det fellestrekk mellom kvinner og gudinner som kan være formende for hinduenes syn på kjønnene. Som nevnt tidligere er shakti den kvinnelige kraften hos alle gudinner. I teksten *Devi Mahatmya*, en tekst på det hellige språket sanskrit som skildrer livet og handlingene til den mektige gudinnen Durga, sier gudinnen at alle kvinner er en del av henne. Dette betyr at jordiske kvinner også innehar kraften, shakti, og har en destruktiv side i tillegg til en skapende og god side (Jacobsen, 2007: 85). Det at gudinnene blir uregjerlige og farlige om de ikke knyttes til den mannlige kraften, gjelder også for jordiske kvinner. Så på tross av at samfunnets kvinner også representerer en åndelig kraft, anses denne for så utfordrende at menn på et religiøst grunnlag har rett til å styre over den. Med dette som en grunnpilar i hinduistisk religionsforståelse kan det åpne for et maktmisbruk som det er mulig å rettfærdiggjøre ved hjelp av religionen.

DET GUDDOMMELIGE OVERFØRT TIL ET JORDISK LIV

Tradisjonelt sett blir ekteskap ansett som måten kvinnens shakti kan kontrolleres. Tilknytningen til det mannlige vil dempe kvinnens destruktive side og bringe frem den vennligsinnede siden, likt som hos gudeparene. At den kvinnelige kraften trenger å styres av den mannlige er igjen overført til kvinners religiøse plikter, der hovedplikten til hinduistiske kvinner er å være hustruer og mødre (Kvamme, m.fl., 2008: 208). Pliktene tar utgangspunkt i den hinduistiske tanken om *dharma* og *moksha*. *Dharma* er opprettholdelsen av verdensordenen der hvert menneske skal utføre sin plikt i samsvar med sitt kjønn, stilling i samfunnet og alder, mens *moksha* er frigjørelsen fra gjenfødslar. Disse kan komme i konflikt med hverandre når den ene handler om å opprettholde verden, mens den andre handler om å bryte ut av sirkelen av jordiske liv. En del plikter baserer seg derfor på en kombinasjon av disse. Man har sine plikter man skal oppfylle for å oppnå *moksha*, frigjørelsen. Fra gammelt av har menns religiøse plikter for å nå *moksha* basert seg på fire livsstadier. Man skal først få opplæring i religionen hjemme, deretter være familieforsørger, for så å oppgi familielivet og trekke seg tilbake for å drive religiøs utvikling. Til slutt skal man leve som asket og bedrive yoga og meditasjon. Kvinner derimot har ifølge hinduismen tre livsstadier der man først lever som jente,

deretter som kone og til slutt som enke (Kvamme, m.fl., 2008: 207-208). Sammenlikner man livsstadiene for menn og kvinner, er det tydelig at gutter allerede fra tidlig alder prioriteres, da disse skal få religiøs opplæring i hjemmet. For jenter går en mulig opplæring heller ut på å bli en så god kone som mulig. Det viktigste livsstadier for kvinner er perioden som koner der deres plikt hovedsakelig er knyttet til mannens og familiens velferd (Jacobsen, 2007: 87). Kvinner blir gjennom de religiøse pliktene gjort til tilretteleggere for sine menn og dette kan være en medvirkende årsak til at kvinner har en svakere posisjon i samfunnet; de er ikke skapt for selvstendig utfoldelse og deres vei til religiøs frigjørelse går gjennom å yte for sine menn og familier. Å yte for mannen betyr blant annet å tilrettelegge for hans religiøse utvikling. Siden dette er et grunnleggende prinsipp i forholdet mellom kjønnene i hinduismen, vil nok mange kvinner akseptere denne ordningen fordi de ønsker å følge de retningslinjene religionen har lagt for dem.

Det tredje og siste stadiet for kvinner bærer kanskje størst preg av mannens overherredømme i ekteskapet. Fra tidligere har enker hatt en svært lav posisjon i det indiske samfunn. Dette har utspring i religionen og tradisjonelt sett skulle enken frivillig gå i døden med sin mann da hans avdøde kropp skulle kremes. Hennes liv og identitet var knyttet til mannen, så etter hans død hadde heller ikke hun mer å leve for, ifølge de religiøse prinsippene. Enkebrenning, sati, har vært forbudt i snart 200 år og enkers posisjon er noe forbedret i dagens India. Likevel forventes det fortsatt at enker ikke skal gifte seg på nytt. De fleste lever resten av sitt liv på gaten, til dels utstøtt fra samfunnet. I dag finnes det ca. 40 millioner hinduenker i India. Mange er unge kvinner, fordi barnebruder er vanlig (Hoel Larsen, 2015: 249-250). De ulike livsstadiene for menn og kvinner ser derfor ut til å være et religiøst prinsipp som kan gi grunnlag for et sterkt mannsdominert samfunn.

ANDRE FORHOLD SOM KAN BIDRA TIL ULIKHET MELLOM KJØNNENE

Ser man på det indiske samfunnet, er det ingen underdrivelse å hevde at kvinner generelt står i en uheldig stilling; også ulike ikke-religiøse faktorer påvirker og forsterker den patriarkalske og til tider svært undertrykkende kjønnsituasjonen i India. En av årsakene kan være sosialt betinget og knyttet til tradisjoner. Fra gammelt av har det å føde guttebabyer ført til feiring, mens det å få jenter ses på som en skuffelse. Det finnes mange unntak, men generelt kan det virke som at gutter oppfattes som mer verdifulle, med tanke på den religiøse opplæringen, men ikke minst i forhold til det samfunnsmessige. Gutter anses som et viktig bidrag til familien og dens økonomiske situasjon, mens jenter kun blir en ekstra munn å mette. Dette har blant annet ført til et misforhold i antall barn av hvert kjønn som fødes. Ved folketellingen i 2011 ble det registrert 914 jentebarn per 1000 guttebarn. Dette er blant annet et resultat av at mange aborterer bort jentefostre (Hoel Larsen, 2012: 242). I tillegg forsvinner en hel del jentebarn etter fødselen, noe som er et resultat av langvarig omsorgssvikt og neglisjering av jenter (Hoel Larsen: 243). Disse tallene representerer i praksis nedarvede holdninger til kvinner som bidrar til å opprettholde tanken om kvinners mindreværd. I en internasjonal undersøkelse finansiert av FN ble ca. 10 000 indiske menn ble intervjuet. Studien konkluderer med at holdningene i India fortsatt i stor grad preges av at menn anser sin posisjon i samfunnet som dominerende og at makten de har innebærer at de kan kontrollere sine kvinner (Hoel Larsen, 2015: 240).

Denne oppfatningen kan i sin ytterste konsekvens redusere kvinner til objekter for menn. Selv om det finnes mange unntak har kulturen sørget for at kvinner ofte oppfattes som medskyldige dersom de blir utsatt for seksuelle overgrep eller vold generelt. Begrunnelsen kan f.eks. legges på

«usømmelig atferd» og i den britiske dokumentaren «Indias Datter» som omhandler en gjengvoldtekt av en kvinnelig indisk student på en buss i Delhi i 2012, uttalte bussjåføren i et intervju: «Hun skulle ikke satt seg til motverge, men vært stille og latt dem voldta seg. Da ville de latt henne gå etterpå...». Disse uttalelsene viser til utdaterte tankesett som demonstrerer en mannlig dominans som mange menn i India ikke støtter lenger. De lever likevel i beste velgående fordi en del menn vet at deres maktposisjon vil «stå i fare» dersom full likestilling skal realiseres (Hoel Larsen, 2015: 240). Motviljen mot endring kan muligens legges på samfunnsfaktorer som et ønske om å opprettholde menns makt.

Ekteskapet er som sagt et av de viktigste religiøse overgangsritualene for hinduer, men som en del av dette følger en gammel tradisjon med arrangerte ekteskap og medgift. Det er viktig å presisere at mange arrangerte ekteskap i India har fungert og fungerer svært godt, men tradisjonen med medgift har også ført mye vondt med seg. Dette kan i stor grad skyldes fattigdommen i India. Det som startet som en gave fra brudens familie til brudgommens familie har nå utviklet seg til å bli en forventet «gebyr». Tradisjonen tro skal bruden flytte inn hos brudgommens familie etter bryllupet. Medgiften fungerer som en slags kompensasjon for at mannens familie får en ekstra munn å mette. Dessverre har denne prisen steget voldsomt. Dersom brudens familie ikke klarer å betale det de har lovet, går det ofte ut over bruden (Hoel Larsen, 2015: 241). I mange tilfeller rapporteres det om såkalte «kjøkkenulykker» blant bruder der familien ikke har klart å betale medgiften. Det egentlige navnet er «brudebrann», fordi brudgommen og svigerfamilien setter fyr på bruden. I 2011 ble det innrapportert 8391 brudebranner (Hoel Larsen, 2015: 246). Og om bruden ikke utsettes for dødsforsøk, er det ikke uvanlig med ydmykelser og nedverdiggelse, ei heller voldtekt og annen fysisk vold. Medgiften reduserer bruden til en vare familien hennes ikke har klart å levere på tilfredsstillende vis. Hun ender opp som svigerfamiliens eiendom uten selvstendig verdi.

AVSLUTNING

Det kan se ut som om hinduismen har etablert grunnlaget for en mannlig dominans i det indiske samfunnet gjennom den religiøse overbevisningen om at kvinnen innehar en kraft som må styres på samme måte blant mennesker som blant guder og gudinner. I tillegg har også annen religiøs praksis, som de ulike livsstadiene, bidratt til samfunnsordningen. Kvinner har fått en rolle som tilretteleggere for sine menns religiøse utvikling og åndelig frigjøring. Dette forholdet kan bli misbrukt og tolket til at kvinner skal være sine menns tjenere. Slik skapes en fastlåst situasjon mellom menn og kvinner, der kvinner underordnes menn. Menn får dermed mulighet for å utøve makt på grunnlag av religiøse oppfatninger. Dette maktmisbruket kommer også til uttrykk gjennom ikke-religiøse faktorer, blant annet med ordningen om medgift. En av konsekvensene kan være voldelige overgrep grunnet ubetalt medgift, som igjen kan ha sitt utspring i fattigdom. Religionen er svært viktig for indere. Derfor kan det være svært vanskelig å skille mellom det religiøse og ikke-religiøse i det indiske samfunnet mht. ulikhet mellom kjønnene. Så på tross av at hinduismen i seg selv ikke oppfordrer til vold eller støtter det undertrykkende samfunnsmønsteret man ser i dag, har tolkninger av religiøse retningslinjer ført til at muligheten for å misbruke religionen tydelig er til stede. Det er derfor mulig å anta at dagens undertrykkelse på den ene siden opprettholdes og unnskyldes med religiøse begrunnelser og på den andre siden, skyldes faktorer som fattigdom og et ønske om makt og penger.

KILDELISTE:

Nettsider i kronologisk rekkefølge:

- 1: <https://snl.no/India#menuitem1> (funnet 13.02.16)
- 2: <http://isammeverden.cappelendamm.no/binfil/download.php?did=31552> (funnet 14.02.16)
- 3: <http://www.hindupedia.com/en/Women> (funnet 14.02.16)
- 4: <https://no.wikipedia.org/wiki/Mahadevi> (funnet 14.02.16)
- 5: http://www.sanatansociety.org/hindu_gods_and_goddesses/shakti.htm#.VsGQyPnhCM8 (funnet 15.02.16)
- 6: <http://forskning.no/kultur-kulturhistorie-religion/2008/02/gud-er-kvinne> (funnet 21.02.16)
- 7: <https://tv.nrk.no/program/KOID26007914/indias-datter> (funnet 13.02.16)

LITTERATUR:

Jacobsen, Knut A. (2007) *Hyllest til Gudinnen*, Emilia Press AS

Kvamme, O. A, Lindhart, E. M, Steineger, A. (2008), *I samme verden, religion og etikk Vg3*, CAPPELEN DAMM AS

Hoel Larsen, Joar (2015), *INDIA*, Font Forlag

Liv Marie Rønhovde var elev ved Kristelig Gymnasium fram til våren 2016.

KRISTENDOM – EIN MODERNISERINGSAGENT?

BOKMELDING AV VEGARD NEDRELI

Knut Dørum og Helje Kringlebotn Sødahl (red.) *Mellom gammelt og nytt. Kristendom i Norge på 1800- og 1900-tallet*. Bergen: Fagbokforlaget, 2016. 312 sider

Året er 2016, og tema som abort, homofili og skulegudstenestar er fortsatt eit heitt debattert tema. Mange skuldar fortsatt kyrkja for å være ein gamaldags bekjemper for alt som er nytt, godt og framtidsretta. Dette er sjølv sagt ei sanning med store, om ikkje gedigne modifikasjonar. Ved førre kyrkjeval kunne vi nettopp sjå at kyrkja kanskje ikkje er så lukka og konservativ som den ofte vert skulda for å vere. Åpen Folkekirke vann mange stemmer, og sikra seg fast plass i styre over det ganske land. For berre ei stund tilbake, kunne vi og sjå Knut-Arild Hareide gå i Pride-parada, utan at dette skapte særleg debatt eller sterke reaksjonar. Er det slik at kyrkja eigentleg har eit ufortent rykte som ein motstandar av alt som er nytt? Er det eigentleg slik at kristendommen faktisk er med på å forandre samfunnet?

Forordet i den nye boka til Knut Dørum og Helje Kringlebotn Sødahl, med den mindre fengjande tittelen, *Mellom gammelt og nytt – Kristendom i Norge på 1800-og 1900-tallet*, påstår at kristendommen har greidd å tilpasse seg og fornye seg i møte med modernitet og sekularisering. Kristendommen har faktisk vore ein moderniseringsagent, og at religionen fortset å spele ei viktig rolle i samfunns- og kulturliv i våre dagar. Sjølv om tittelen på boka er keisam, er innhaldet overraskande interessant og velskrive. Det er tydeleg at Dørum og Kringlebotn Sødahl har fått med seg gode forskarar og skribentar i denne fagboka. Så det stemmer vel det ein seier om at ein ikkje alltid skal dømme boka etter omslaget.

Kva har altså kristendommen betydd for norsk samfunns- og kulturutvikling? Det er Dørum og Kringlebotn Sødahl sjølve som opnar med å gi eit slags djupdykk i kristendomshistorie på 1800-talet. Dei hevdar her at kristendommen spela ei langt større rolle i ulike offentlegheiter på 1800-1900-talet enn det som vanlegvis blir lagt til grunn i historie- og samfunnsvitskap. Anna forskning har ofte tendert med å skildre ein religion som stadig blir pressa ut av det fritenkjande, liberale, areligiøse og fornuftige menneske. Her blir det argumentert for det motsette, at kristendommen og kristne aktørar har hatt mange og samansette roller på ei rekkje sentrale områder av norsk samfunnsliv i dei siste to hundre åra, det være seg i politikk, økonomi, sosiale fellesskap, skule, helsevesen, jus eller kunst- og kulturliv. Forfattarane av boka utforska korleis kristne rørsler og miljø har representert både tradisjonalt og modernitet i sin samfunnspåverknad, og av korleis sekulariseringa har verka inn i bestemte kristne miljø og i samfunnet generelt.

Eg har både studert ved det Teologiske Menighetsfakultet, og jobbar om dagen på Kristelig Gymnasium, difor er det ei sjølvfølge at eg må nemne Ole Hallesby. Ole Hallesby står vel for mykje av denne stereotypiske tankegangen over korleis kristne var på 1800-1900-tallet. I kapittel ein av boka kan vi lese at Hallesby råda lekfolket til å ta avstand frå det verdslige kulturlivet, og at ein for all del ikkje måtte lese moderne skjønnlitteratur. Han samanlikna dette verdslige med smittsame

sjukdommar. Indremisjonen og fleire av dei andre kristne organisasjonane prøvde å møte samfunnsutviklinga ved å gi ungdommen ei kristen forankra utdanning ved eigne institusjonar. Sjølv kan ikkje eg, som både har gått på kristen folkehøgskule støtta og drive av indremisjonen, utdanna ved kristen høgskule og som har jobb på kristen privatskule, kalle dette særleg bakstreversk. Denne form for utdanning var faktisk, i følgje boka, ikkje ei tilbaketrekking og isolering av kristendommen, men ein offensiv strategi for å utruste unge til å gå inn i strategiske samfunnsposisjoner. Særleg Oxford-Fangen linja oppfordra kristne til å ikkje isolere seg, men til å tenke og handle strategisk for å påverke kulturlivet gjennom å delta aktivt i det. Sjølvstundt var noko av dette samfunnsengasjementet meir med på å ta vare på tradisjonar, enn å fornye seg. Eit godt eksempel på dette er arbeidet mot allmenn stemmerett. Mange i kyrkja var redd for både sosialisme og kvinnefrigjering, og såg på denne måten både stemmerett for arbeidarklassa og for kvinner, som noko som kunne skade samfunnet. Dette er likevel ikkje heile sanninga. 1800-1900-tallet var prega av kristne moderniseringsagentar.

I kapittelet til Dørum, *Haugiansk kapitalisme i Norge på 1800-tallet*, kan vi lese om korleis kristen arbeidsetikk blir ein viktig stimulans for utviklinga av kapitalistiske tenkemåtar. Sødal viser i sitt kapittel, *Skolens vekst og fall som kirkelig institusjon*, korleis kristne miljø bidrog til dempe sekulariseringa av skulen, og på denne måten ivaretok kristendomsopplæringa. I Moseng og Haavik sitt kapittel, *Kristen tro og innflytelse på profesjonsdannelse – sykepleien, faget og kallet*, får fram korleis eit kristent verdisyn blei avgjerande for utbygginga av velferdsstaten og korleis det prega lege- og sjukepleieetikken. I tilpassa og fornya form har salmediktning og bibelspråk fortsatt å virke inn på språkelege og kulturelle former, slik Aschim, Lomheim og Gulliksen greier ut om i sine kapittel. Kyrkjeplassering og kyrkjearkitektur er fortsatt ein veldig synleg del av det offentlege rom i by og bygd, og har ikkje minst påverka både tradisjonell og moderne formgjevnad, som Danbolt skriv om. Det kristne vernet om menneskeverdet i abortstriden og spørsmålet om fosterdiagnostikk og oppgjeret med sorteringssamfunnet kan også bli tolka som uttrykk for ein moderne, humanistisk likskapstankegang som vektlegg at alle menneske har same verdi. Den kristne mobiliseringa i desse sakene har samtidig vore sterkt omstridde og tolka som uttrykk for gamaldags moralsyn som måtte gi tapt. Rovde sitt kapittel, *Kristelig Folkeparti – mellom kristen tradisjonaltet og velferdsmodernitet*, drøfter dette. Det blir og hevda i boka at demokratiseringa har hatt mange kristne pådrivarar. Berre tenk på lekmanns- og misjonsrørslene, som delvis fungerte som demokratiseringsagentar. Sterke krefter innanfor desse rørslene fremma krav om kyrkje- og religionsfridom, og mange foreiningar ga ei form for praktisk opplæring i demokratisk erfaring, tenkemåte og handling. Dette skriv Løvlie og Seland om. Lavkyrkjelege og frikyrkjelege rørsler kunne formidle antiautoritære og individualiserande haldningar, ikkje minst ved å utfordre presteskapet sitt forkynningsmonopol, og på denne måten representerte radikale tolkingar av det lutherske prinsippet om det allmenne prestedømet. Religiøs autoritet og legitimitet blei knyta til kall og bibeltruskar hjå den enkelte, noko som i prinsippet ga alle rett til å forkynne, uavhengig av utdanning, embete, sosial status og etter kvart, også kjønn. Tønnesen sitt kapittel greier ut om korleis Bibelen også kunne bli brukt i argumentasjon for å gi politisk stemmerett til kvinner. I Norge kom lekmannsrørsla til å levere troppar til Venstrerørsla som til slutt velta embetsmannsstaten i 1884. Dette tar Løvlie for seg i sitt kapittel, *Lekmanns- og misjonsbevegelsen som demokratiseringsagentar*. Seland viser korleis lekmannsrørsla også har forma haldningar til viktige verdispørsmål og lokalt prega levestett med fordømming av alkohol, dans, kortspel og høgt materielt forbruk. Dette hevder både Seland og Dørum ikkje utan vidare kan definerast som tradisjonaltet, men som nye moralhaldningar som kan inngå som ein form for

modernitet. Både KrF og Venstre har vore bererar av denne type verdiar og haldningar. Til slutt vil eg nemne mitt personlege favorittkapittel, ført i pennen av Leer-Salvesen, som handlar om den norske kyrkja si unisone kamp mot det tyske nazi-regimet, og som framstår som eit sterkt uttrykk for forsvar for både ein moderne, liberaldemokratisk tradisjon og for eit tradisjonelt kristent menneskesyn og fredsprogram. Det same kan seiast om den kristne motstanden mot dødsstraff etter krigen.

Eg er svært opptatt av samfunnsstrukturar og store historiske hendingar, og fann kanskje kapitla om kvinnesak, kapitalisme og demokrati som mest interessante. Eg vil tore påstå at det er dette som gjer boka så god. Du som lesar kan på ein svært enkel måte finne fram til den tematikken du treng, og lese om den i boka. Boka er ei smågodthylle for deg som er interessert i religion, samfunnskunnskap og historie. Denne boka burde ha sin naturlege plass i bokhylla til alle som er opptatt av kristendom og rolla religionen har hatt i samfunnet. Kristendommen har alltid hatt ein sterk posisjon i Noreg, og eg trur det er naivt å påstå at kristne ikkje skulle ha hatt mangfaldige aktørar som jobbar for ei utvikling mot det moderne. Denne boka trur eg spesielt er viktig for dei som har eit stereotypisk bilete av kristne som aktivt motarbeider all form for samfunnsutvikling. I tillegg trur eg at den kan være eit godt supplement til deg som både studerer og underviser religion, samfunnsfag og historie. Til deg som er norsklærer vil eg anbefale kapitla om kristendom og norsk litteratur av Gulliksen, og Lomheim sitt kapittel, *Ei bibelsoge 1862-2011*, Bibelen er tross alt verdas mest selde bok.

Kristendommen vil nok, etter mi meining, vere med på å påverke samfunnet i riktig veg i mange år framover også. I denne boka kan du lese kvifor eg kanskje er enda meir sikker på dette no, enn før eg las boka.

Vegard Nedrelid underviser ved Kristelig Gymnasium. E-post: vegned@kg.vgs.no

UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM BEGREPSLÆRING

HANNEL HELLEM KRISTISANSEN

I religion- og etikkfaget er det viktig at elevene forstår og lærer seg å bruke religionsfaglige begreper. For å trekke dem aktivt inn i læringsprosessen bruker jeg ofte spillet *Alias* når jeg jobber med begrepslæring. Dette er et spill der elevene utfordres til å forklare fagbegreper til hverandre uten å bruke selve begrepet. Det gjelder å forklare ved hjelp av synonymer, assosiasjoner og motsetninger, slik at medspillerne forstår og gjetter ordene riktig. For eksempel kan spillet være nyttig for å lære seg grunnleggende begreper knyttet til del 1 i faget: *Religionskunnskap og religionskritikk*. *Alias* skaper ofte engasjement, og bidrar også til å aktivisere elever som vanligvis ikke deltar i samtaler og diskusjoner. Det bidrar også til å bevisstgjøre elevene på hvilke begreper som er relevante å bruke i faglige diskusjoner, og når de skriver religionsfaglige tekster. Opplegget kan gjennomføres før man arbeider inngående med et tema, i en avslutningsprosess eller mot slutten av skoleåret som repetisjon. Det er imidlertid en forutsetning at elevene kjenner til begrepene på forhånd. Derfor lager jeg gjerne et begrepsark som de jobber med før de spiller, som vist i eksemplet nedenfor.

Fagbegrep	Forklaring med egne ord	Eksempler
Monoteisme		
Polyteisme		
Panteisme		
Teisme		
Funksjonelle religionsdefinisjoner		
Substansielle religionsdefinisjoner		
Hellig		
Profan		
Livssyn		
Nyreligiøsitet		
Synkretisme		
Sekularisering		
Resakralisering		
Fundamentalisme		
Pluralisme		
Religionsdimensjoner		
Praktisk religionskritikk		
Filosofisk religionskritikk		

Forberedelse:

- Skriv opp begreper og ord som er relevante for fagstoffet i et Word-dokument. For en halvtimes spill bør du skrive opp rundt 40 begreper.

- Skriv ut dokumentet i flere eksemplarer, og klipp ut begrepslapper. Det bør være ett spillsett per maks 6 elever. Dersom du deler inn klassen i fem grupper, må du altså gjøre klart fem spillsett.
- Lappene kan eventuelt laminerer slik at de blir mer holdbare.

Arbeidsmåte:

- Del klassen inn i grupper på 4-6 elever per gruppe.
- Gi elevene beskjed om at de skal jobbe i 30 minutter.
- Gi hver gruppe et spillsett med begrepslapper og forklar spillereglene.
- Det er mange måter å spille på. Her er to alternativer:
- Gi beskjed om at en av elevene på gruppen skal trekke en lapp. Begrepet på lappen skal forklares til de andre på gruppen uten å bruke ordet. Når noen har gjettet det riktige fagbegrepet, går forklaringsrollen over til neste elev.
- Gruppen kan også deles inn i par, hvor hvert par utgjør et lag. Hvert par får ett minutt til å forklare begreper for hverandre. Når et par er i ilden forklarer den ene, mens den andre gjetter. Dette byttes på, slik at de forklarer i annenhver runde. Man teller poeng ved at paret får lappene de klarer å forklare/gjette riktig. En av elevene på det andre laget tar tiden med en klokke. Paret som sitter igjen med flest lapper til slutt har vunnet spillet.
- Be elevene om å legge lapper med begreper de ikke forstår på midten av bordet. På slutten av økten gjennomgås disse begrepene i plenum.

UNDERVISNINGSSOPPLEGG OM EN SELVVALGT RELIGION

TVERRFAGLIG OPPGAVE I NORSK OG RELIGION OG ETIKK

HANNE HELLEM KRISTIANSEN

Oppgaven: Gjør rede for og drøft sentrale aspekter ved en selvvalgt religion.

Aktuelle læreplanmål:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk
- tolke noen av religionens sentrale tekster
- gjøre rede for ulike retninger i religionen
- beskrive og analysere noen estetiske og rituelle uttrykk i religionen
- drøfte religionens syn på kjønn og kjønnsroller
- drøfte religionens syn på andre religioner og livssyn
- sammenligne religionen med andre religioner og livssyn

NB! Du skal trekke frem sammenligninger med islam underveis i teksten.

Plan:

- Du får oppgaven onsdag 16. november.
- Du får tid til å jobbe med oppgaven på skolen, men du må også jobbe med teksten hjemme.
- Du kan levere utkast innen 30. desember (22:00). Innlevering av utkastet er frivillig og uten karakter. Du vil få tilbakemelding med forslag til endringer. Det er derfor dumt å gå glipp av denne muligheten.

Endelig versjon leveres 14. desember.

Eksempler på aktuelle religioner:

- Buddhisme, hinduisme, sikhisme, baha'i, jødedom, shinto, jainisme.

Formelle krav:

- Du må referere til kildene du bruker underveis i teksten. Korrekte kildehenvisninger er blant vurderingskriteriene. Se siste side i dette opplegget.
- Du må også ha en kildeliste tilslutt.
- Teksten skal være på 2300-2800 ord. (Du leverer så mye du vil som utkast, men du vil ha større utbytte av tilbakemeldingene hvis du leverer et så fullstendig utkast som mulig).
- Skriftstørrelse: 12pkt - Times New Roman - halvannen linjeavstand.

Viktig: Jeg kommer til å være veldig streng med frister. Jeg gir kun tilbakemelding på utkast som er levert i It's Learning-mappa innen tidsfristen. Hvis du ikke leverer endelig versjon i tide vil jeg vurdere utkastet som endelig besvarelse.

Du må innom alle kompetansemålene i teksten. Her er noen spørsmål du kan ta utgangspunkt i:
(Det må ikke gjøres i denne rekkefølgen)

1. Hva er det sentrale i religionen? Trekk frem en eller flere tekster, samt estetiske og rituelle uttrykk for å illustrere dette.
2. Hva innebærer religionens etikk?
3. Hva er de mest sentrale retningene i religionen? Er det konflikter mellom dem?
4. Hva er religionens syn på kjønn og kjønnsroller?
5. Hva er religionens syn på andre religioner og livssyn?
6. Bidrar de troendes syn på liv og død til å legitimere kritikkverdige samfunnsforhold?
7. Finnes det eksempler på at religionen er kilde til konflikt og/eller fred?

Husk å skrive **kildene** du bruker både i teksten og nederst i dokumentet.

LYKKE TIL!

Vurderingskriterier			
	Lav måloppnåelse (1-2)	Middels måloppnåelse (3-4)	Høy måloppnåelse (5-6)
Innhold	○ Du gir delvis relevante svar på oppgaven ○ Du kan gjengi noen av sentrale aspekter og fakta knyttet til religionen du har valgt	○ Du svarer på oppgaven på en relevant måte ○ Du redegjør for flere relevante aspekter og sentrale fakta knyttet til religionen. Du klarer å se disse i sammenheng ○ Du drøfter og argumenterer ved bruk av eksempler ○ Du holder deg ca. innenfor sidetallsbegrensningen	○ Du svarer utmerket på oppgaven ○ Du har god kontroll på fakta og ser disse i sammenheng ○ Du er selvstendig og reflektert i formidlingen av fagstoffet. Du drøfter og problematiserer på et høyt nivå med relevante eksempler og argumenter ○ Du holder deg innenfor sidetallsbegrensningen
Drøfting	○ Du drøfter i liten grad. ○ Teksten er stort sett oppramsing av fakta, og disse er brukt på en lite selvstendig måte	○ Du drøfter og problematiserer fakta og fremstillinger godt eller nokså godt ○ Du viser at det finnes flere innfallsvinkler til oppgaven og du redegjør for ulike syn ○ Du problematiserer ulike syn og er nokså selvstendig i argumentasjonen	○ Du drøfter og problematiserer fakta og fremstillinger svært godt ○ Du viser at det finnes flere innfallsvinkler til oppgaven og åpner for flere syn ○ Du problematiserer ulike syn og er meget selvstendig i argumentasjonen
Begreps forståelse	○ Du bruker enkelte begreper, men på en tilsynelatende tilfeldig måte	○ Du bruker de sentrale begrepene på en god og hensiktsmessig måte ○ Du viser forståelse for hva begrepene innebærer	○ Du bruker en rekke sentrale begreper på en presis og hensiktsmessig måte
Struktur og formidling	○ Du bruker avsnitt ○ Teksten henger sammen til en viss grad ○ Du skriver på en forståelig måte	○ Du bruker avsnitt på en god måte ○ Teksten henger godt sammen og det er lett å følge argumentasjonen ○ Oppgaven har en tydelig innledning og avslutning	○ Teksten er godt strukturert og det er lett å forstå hvor du er på vei til enhver tid ○ Det er lett å følge argumentasjonen ○ Du skriver en god innledning og avslutning
Kildebruk og kildekritikk	○ Du kan gjengi noe kunnskap slik de er innlært ○ Du er noe ukritisk til det du har funnet av stoff ○ Du slurver med referansestilene	○ Du har funnet frem til relevant informasjon fra kilder som du bruker nokså aktivt ○ Du henviser til kilder der det er nødvendig ○ Du fører kildene korrekt	○ Du har funnet frem til relevant informasjon fra flere kilder som du bruker aktivt i argumentasjonen ○ Du henviser til kilder der det er nødvendig ○ Du fører kildene korrekt

KILDEHENVISNING

Hvorfor oppgi kilder?

Det er flere grunner til at du skal oppgi hvilke kilder du har brukt. Du skal:

- anerkjenne andre forfatteres arbeid
- vise at du har satt deg inn i emnet
- sette arbeidet ditt inn i en større faglig sammenheng
- vise at du behersker teknikken med å oppgi kilder

Feil eller manglende bruk av kilder kalles plagiering.

Hvordan lage referanseliste?

Bakerst i oppgaven skal det stå en referanseliste. Her vises noen eksempler på hvordan den kan lages på en enkel måte:

Bøker

- Engelstad, Arne (2007). *Fra bok til film: om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo : Cappelen
- Fidjestøl, Alfred (2007). *Eit halvt liv: ein biografi om Per Sivle*. Oslo: Samlaget

Artikler

- Otterbeck, Jon (2007). Sjøgudens nye land: det greske Italia. I: *Levende historie*, nr. 5, s.60-64
- Ursin, Lars Holger (2009). Filmanmeldernes bekjennelser. I: *Bergens Tidende*, 04.01.2009, s.24

Internett

- "For dyrt å elektrifisere." (2008)
<http://www.energilink.no/no/nyhet.aspx?id=204> (Lastet ned 08.01.08)
- Vinsrygg, Gudrun. (2003) "Ungdom - helse og livsstil."
http://www.helsenytt.no/artikler/ungdom_helse.htm (Lastet ned 08.01.08)

Hvordan vise til referanser i teksten?

Henvvisning betyr at du i den løpende teksten viser til en kilde i referanselisten. Dette gjør du ved å skrive forfatterens etternavn og utgivelsesåret i parentes. Hvis du fletter forfatternavnet inn i teksten, settes bare årstallet i parentes. I stedet for personlig forfatter kan det være en institusjon, noen ganger bare en tittel. Når du bruker direkte sitat fra en bok, skal henvisninga alltid inneholde sidetallet.

Direkte sitater: Sitater markeres med anførselstegn i teksten ("...")

Eks: Åse Kristine Tveit hevder at "Kritikerne og kulturjournalistene har svært viktige roller i arbeidet med å bringe litteraturen til leserne." (Tveit, 2004 s. 24)

Indirekte sitater: Her gjengir du med egne ord det andre har skrevet. Du skal ikke bruke anførselstegn eller innrykk, men likevel huske å fortelle hvilke kilder du bygger på. Eks: Kritikere og

kulturjournalister er viktige for å bringe litteraturen til leserne. Det er de som synliggjør litteraturen for potensielle lesere, vurderer den og forteller leserne at den finnes. Men slett ikke all ny litteratur blir anmeldt. (Tveit, 2004 s. 20)

Hanne Hellem Kristiansen er lektor ved Nydalen videregående skole. E-post:

Hanne.kristiansen@osloskolen.no

INFORMASJON FRA STYRET

«RELIGIØST LIV I NORD» I TROMSØ 24.- 25.3.2017.

Arrangør: Religionslærerforeningen i Norge

Sted: Kongsbakken videregående skole

På seminaret tar vi opp følgende temaer:

- Samisk kultur og tradisjoner, urfolksrelaterte temaer, fornorskingsprosessen og samisk religiøsitet i dag
- Kirkens stilling i Nord Norge
- Nordnorsk folkereliøsitet

Innledere blir fagfolk fra Universitetet i Tromsø og Samisk kultursenter ved universitetet

Deltakeravgift: Kr. 400 (Inkluderer lunsj, kaffe og frukt begge dager) Påmelding ved e-post til Liv

Gundersen: livgund@online.no

Betaling til kontonummer: 7877 08 63243 v/ Liv Gundersen, Myrerskogveien 26, 0495 Oslo