

# RELIGION OG VSSYN

Tidsskrift for  
Religionslærer-  
foreningen i Norge

ÅRGANG 10 • 1998 • NR 3



Tema: Islam i Norge



## Evalueringsordninger

Skolen ser nok mer annerledes ut «nedenfra» enn fra lærerståsted. For svært mange elever dreier det seg først og fremst om å komme igjennom, gjerne med færrest mulige omkostninger. De ser pragmatisk på det – når er de avgjørende øyeblikkene da karakterene settes? Så prøver og eksamener er trolig mer styrende for elevenes vilje til innsats enn læreplaner. Sammenhengen mellom resultat og innsats demonstreres for mange elever kanskje tydeligst i revyarbeid. Det er knapt noe som er så energitløsende blant elever som en slik virksomhet. At premiéredato er publisert og at elevene vet at forestillingen blir anmeldt i avisene, skaper en frenetisk aktivitet (som nok mange lærere er skeptiske til fordi det «går utover fagene»), samtidig som dette kanskje blir en de viktigste erfaringene elevene får når det gjelder forholdet mellom innsats og resultat.

Det er liten tvil om at det er viktig at vi i religionsfaget både får en vurdering underveis og til eksamen som kan oppmuntre til et arbeid som går lengre enn pugging, som kan bidra til en forståelse for religion, religiøsitet, livssyn, etikk – både den rolle disse fenomene spiller i den enkeltes liv og i andres, i egen kultur og i andres.. På den annen side bør en være tilbakeholdende. Å heve det taksonomiske nivå fra ren beskrivelseskunnskap til noe i retning av fortrolighetskunnskap har også implikasjoner som går på helt basale fagdidaktiske sondringer, jfr. debattene om forkynnelse og ikke minst kravene fra evalueringsforskiptene etter Reform 94 der uttrykket «bred kompetanse» kan få totalitære tilsnitt idet også holdninger blir trukket inn i evalueringsgrunnlaget. Samtidig: uten ambisjonen om bred kompetanse forblir skolen fort et internt puggefelleskap som ikke vil bety noe for elevene annet enn å sørge for å gi dem poeng til neste utdanningsetappe. Man lernt für die Schule und nicht für das Leben.

Like før sommerferien ble det fra sentralt hold sendt ut et forslag til eksamensform for muntlig eksamen i religion laget av en gruppe i Bergen. Nærmere om bakgrunnen for dette i artikkelen til Jonny Tobiassen i dette nummeret. Dette initiativet er etter undertegnede mening viktig ut fra tanken om at eksamen i så sterk grad styrer elevenes forhold til fag og undervisning. Det er derfor viktig at så mange forslag som mulig kommer på bordet og at vi kan få refleksjoner omkring hvilke former som på en best mulig måte kan virke tilbake både på undervisningen og elevenes styring av egen innsats. Svært mange av oss bruker skriftlig/muntlige prøver på én time. Denne prøveformen har klare fordeler. Likevel er det liten tvil om at en slik evalueringsform bør suppleres – først og fremst for å skape en dypere forståelse, som det så fint heter – på et høyere taksonomisk nivå. Vi er derfor mottagelige for innspill, ikke minst kommentarer fra kollegene til det utsendte forslaget, men også forslag til bredere evalueringsformer.

Vi vil i kommende nummere prøve å bringe stoff om evaluering og eksamen i religionsfaget fra andre land i håp om at dette kan virke befruktende på våre hjemlige aktiviteter.

### RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge  
Nr. 3, 1998, 10 årgang

*Redaksjonskomiteen:*  
Bjørn Myhre (ansv.)  
Harald Skottene  
Trygve Rø

*Redaksjonsråd:*  
Elisabeth Haakedal  
Otto Krogset  
Richard Natvig  
Dagfinn Rian  
Kari Vogt  
Svein Olaf Thorbjørnsen  
Notto Thelle

*Illustrasjon:*  
Åsmund Risnes

*Formgivning:*  
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 1998

*Tidsfrist for nr. 4, 1998:*  
1. november 1998

*Trykk:*  
Allservice A/S, Stavanger

*Opplag dette nummer:*  
850

*Redaksjonens adresse:*  
Religionslærerforeningen  
v/Bjørn Myhre  
Berg Videregående Skole  
John Colletts allé 106  
0870 Oslo

ISSN 0802-8214



## Innhold

Leder	2
Foreningsnytt: Jubileumstur til Spania!	4
<b>Tema:</b>	
<i>Sissel Øiestad Grande:</i>	
<b>Islam i Norge</b>	5
<i>Sissel Østberg:</i>	
<b>Kulturell og religiøs sosialisering i klassen</b>	13
<i>Jan Opsal:</i>	
<b>Med muslimske elever i klassen</b>	17
<i>Kirsti Rønning:</i>	
<b>Hvorfor jeg er muslim</b>	21
<i>Kebba Secka:</i>	
<b>Hva vil det si å være en god muslim i Norge?</b>	23
<b>Til evalueringsspørsmålet:</b>	
<i>Johnny Tobiassen:</i>	
<b>Nye eksamensformer i religion og etikk</b>	25

**Tema i neste nummer:**  
**Bibeltolkning**

## FORENINGSNYTT

### Jubileumsreise – Religionslærerforeningen i Norge – Mai 1999

Tidspunkt: 12–20 Mai, 1999

Antall personer: ca. 35 Religionslærere  
(andre personer kan delta hvis det viser seg å være ledige plasser)

#### Jødedom, Kristendom og Islam i Spania

*Faglig Innhold:* Vi skal ta et historisk blikk på Spania, hvor tre religioner, jødedom, kristendom og islam, i en periode levde side om side. Hvorfor gikk det bra en stund, hvorfor gikk det så galt? Vi skal oppleve høydepunktene for disse tre religionene i form av den arkitektur og kunst som ble skapt. Samtidig skal vi møte noen av Spanias store kristne skikkelser, bl.a. Therese av Avila og Johannes av Korset.

Dessuten håper vi å få en forelesning om «katolisismen i det moderne Spania etter Franco»

*Faglig materiale:* Et studiehefte vil bli utlevert i god tid før reisen.

*Faglig leder:* Professor Tarald Rasmussen, Universitetet i Oslo

*Reiseledere:* Torfinn Ryan, Tove Magnus, Religionslærerforeningen i Norge

*Reiserute:* (foreløpig forslag) Fly til Madrid, buss direkte til Toledo. 1. Overnatting i Toledo, besøk neste dag i byen. Retur til Madrid, 4 overnattinger, besøk i Madrid, dagsturer til Avila, Segovia og San Lorenzo de El Escorial. Hurtigtog til Cordoba, 2–3 overnattinger, besøk i Cordoba, dagstur til Granada. Retur med hurtigtog til Madrid. Retur til Oslo.

*Pris:* Foreløpig tilbud. 7800 kr per person. Dette inkluderer

- Flyreise T/R Oslo–Madrid
- 7 overnattinger med frokost i 3 byer i dobbeltrom (mulighet for enkeltrom mot ekstrabestilling)
- Hurtigtog T/R Cordoba
- Buss tilgjengelig i 4 dager (muligvis 5), 3 dager i Madrid, 1 dag i Cordoba
- 3–4 middager på hotellet, noen kvelder åpne
- Gratis reise for 2 reiseledere (ikke endelig avtalt)
- Godt tilbud for tilknytningsreise for deltagere som kommer fra andre deler av landet.

Prisen er ennå ikke endelig. I tillegg må vi beregne litt ekstra til administrasjon og uforutsette utgifter. Forslag: 200 kr.

## TEMA

Sidse Øiestad Grande:

### Islam i Norge

#### Muslimske organisasjoner

Norge har en kort historie som flerkulturelt samfunn. Det var først med innvandringen på slutten av sekstitallet at vi fikk noen betydelig gruppe med annen religiøs og kulturell bakgrunn enn den kristne.

Muslimene utgjør fortsatt det største ikke-kristne religiøse samfunnet i Norge.

Muslimenes etableringsprosess som religiøst samfunn i Norge er interessant.

Så sent som i 1982 hadde ikke statistisk årbok noen egen rubrikk for muslimske organisasjoner. I 1983 står det oppført åtte menigheter med til sammen 3540 medlemmer. Fra 1984–85 vokste tallet til ti og medlemstallet ble nesten fordoblet til 8214 medlemmer. I det samme året var innvandringen fra land som Pakistan, Tyrkia og Marokko, som er de muslimske landene Norge har hatt noen grad av innvandring fra, på til sammen beskjedne 582. Årsaken til den sterke veksten i de religiøse organisasjonene må altså være en annen enn økt innvandring. Veksten i de religiøse organisasjonene har fortsatt fra 1983 og fram til i dag, til tross for at innvandringene fra de aktuelle landene har vært liten. Tallene fra 1994 viser at det var 51 menigheter og 32 811 medlemmer i muslimske organisasjoner i Norge.

Per 1. januar 1998 hadde de muslimske organisasjonene i Norge til sammen 46700 medlemmer. Fra 1997 til 1998 har det vært en nedgang i tallet på medlemmer i de muslimske organisasjonene på knapt 6000. Tallet er ikke helt reelt, for flere av samfunnene som søkte om økonomisk støtte i 1997 gjorde ikke dette i 1998, og dermed er det ikke med i statistikken for 1998.

Det er naturlig å tenke seg at den sterke veksten over år har å gjøre med at den første fasen for innvandring til Norge var konsentrert om etablering. Vi vet også at det i de første årene på 60- og 70-tallet i hovedsak innvandret yrkesaktive menn til Norge. Familiene kom flyttende etter først flere år senere. Det kan synes som om behovet for organisert religiøst liv er sterkere når den materielle etableringsfasen er over og familiene er gjenforente. Nødvendigheten av å styrke hverandre og samholdet mellom mennesker med samme religiøse og kulturelle bakgrunn føles tilsynelatende sterkere i denne fasen.

De muslimske organisasjonene i Norge har en paraplyorganisasjonen, Islamsk Råd. Den ble grunnlagt 1992. De arbeider med saker av felles interesse for muslimer i Norge, slik som halal slakt, og muslimske gravplasser. Den har også en egen undervisningskomite som blant annet har engasjert sterkt i forbindelse med det nye grunnskolefaget Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering. Ikke alle muslimske organisasjoner er med i Islamsk Råd.

#### Hva betyr islam for følelse av identitet for muslimer i Norge?

Islam er en måte å leve på. I denne sammenhengen må det ikke glemmes at islam utgjør et stort mangfold og at muslimene i Norge ikke utgjør en enhetlig gruppe, verken etnisk, nasjonalt, språklig eller religiøst. Heller ikke med hensyn til levemåte kan vi betrakte gruppen som homogen. Som mennesker med tilhørighet til andre religioner, er det også blant muslimene mennesker som tar

religionen i større eller mindre grad på alvor. Det er derfor nødvendig å skille mellom hva islam er og hva muslimer mener. I denne artikkelen er det kun rom for generelle betraktninger, og bildet som tegnes gir slett ikke et fullstendig bilde av det rike mangfoldet som islam og muslimsk praksis i Norge utgjør.

I det norske språk er personlig kristen et mye brukt begrep. Noe som svarer til dette begrepet eksisterer ikke i islamsk terminologi. Her skiller en ikke mellom troende og ikketroende, men mellom gode og dårlige muslimer. Målestokken er hvordan en forholder seg til de islamske normene, om en lever livet i samsvar med Guds vilje slik den kommer til uttrykk i Koranen. Det er ikke uvanlig å høre muslimer omtale seg selv slik: Jeg er muslim selv om jeg ikke ber fem ganger om dagen og kanskje tar et glass øl av og til, men jeg er en dårlig muslim. Det dreier seg altså om gode og dårlig muslimer. En sentral side ved islam er at den er en måte å leve på.

Et religionsbegrep som omfatter alle sider ved livet må få konsekvenser for sosialiseringen av barn av muslimske foreldre, også når de lever i et ikke-muslimsk samfunn.

Islam ser på seg selv som menneskets naturlige religion. Alle er født som muslimer. Det som avgjør om en holder fast ved islam, er om en vokser opp under muslimsk påvirkning. Opplæring og veiledning er en nødvendig forutsetning for at mennesket skal forbli som muslim. Tro og liv i samsvar med islam en naturlig følge av kunnskap om religionen. Dette står i skarp kontrast til luthersk oppdragelsesteori. Her poengteres det at troen er en gave fra Gud og ikke noe en kan læres opp til. Også i luthersk tankegang blir forkynnelse av Guds ord, sett på som nødvendig, men i siste instans er troen gudgitt.

På et av mine første moskebesøk en gang på slutten av syttitallet ble jeg konfrontert med denne måte å tenke på. Jeg traff der en lærd imam fra Tyrkia som gjestet moskeen

for å veilede tyrkiske muslimer som levde i utlendighet. Moskeen stilte med flink tolk, og jeg synes jeg lærte mye i løpet av samtalen. Litt forskrekket ble jeg da imamen avsluttet med å se meg i øynene og si: «På dommens dag vil Gud være barmhjertig mot nordmenn flest, for de vet ikke bedre, men ikke mot deg. Du kjenner Koranen og loven. Du har lest mye av islamske forfattere, allikevel tror du ikke og lever du ikke som muslim. Det vil ikke Gud tilgi deg på dommens dag.»

Familiens rolle i byggingen av islam blir sett på som helt grunnleggende. I Koranen blir denne sammenhengen faktisk nevnt før og som viktigere enn moskeen. Når muslimene lever i et ikke-muslimsk samfunn som det norske, blir familiens rolle enda viktigere. Barn som vokser opp her har få andre muslimske voksne forbilder enn foreldrene. Foreldrenes rolle kan oppleves som ensom. Særlig kan det oppleves slik for familier som lever spredt utover i Norge, og ikke er en del av et muslimsk fellesskap slik det er mulig å være for eksempel i Oslo.

Moskeen og først fremst koranskolen spiller likeledes en viktig rolle i identitetsbyggingen og ikke minst for å bevare islamsk identitet for muslimer i Norge.

### **Koranskolen**

Religiøs opplæring av muslimske barn foregår i koranskolene. Alle muslimske organisasjoner i Oslo, om lag 30, driver egne koranskoler. Også andre steder i landet der vi finner betydelig muslimske minoriteter, finnes det koranskoler. Her samles til sammen tusenvis av barn regelmessig etter vanlig skoletid. Antall koranskoledager i uken varierer fra en til fem. I hovedsak går undervisningen ut på at barna skal lære å lese Koranen på arabisk. Noe av Koranen må alle muslimer kunne utenat. Det er en forutsetning for at de skal kunne utføre de rituelle bønnene. Noen barn går i egne klasser for å bli hafiz, det vil si en som kan hele Koranen utenat.

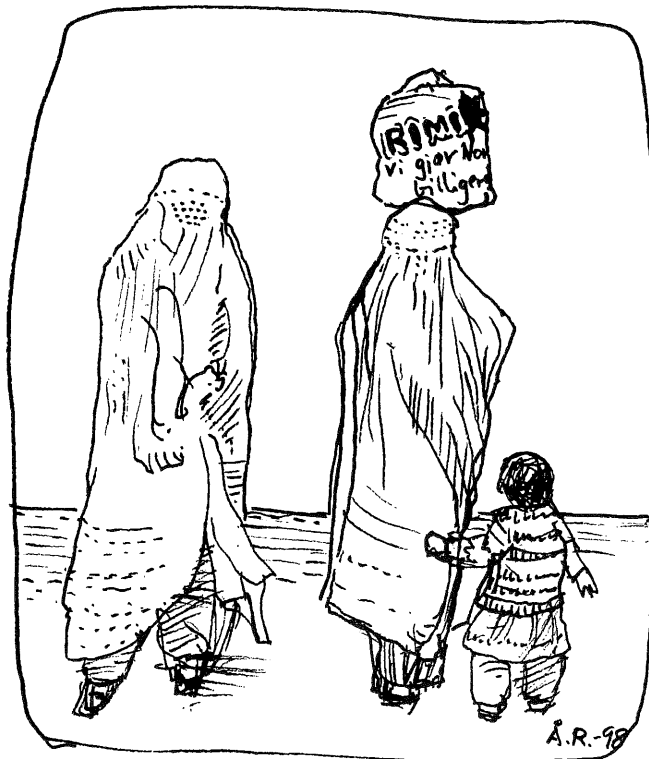
Gutter og jenter får undervisning i hver sine grupper. Guttene har mannlige lærere, jentene kvinnelige. Hafizklassene er blandet, og de har mannlige lærere fordi det ikke finnes godt nok kvalifiserte kvinnelige lærere i Norge. De fleste barna forstår ikke ett eneste ord av det de leser. Det er en helt mekanisk utenatlæring. Noen steder gjennomgår de noe av innholdet i Koranen på et senere tidspunkt. Andre steder gjør barna seg ferdig med koranopplæringen uten å ha fått forklart noe av det de leser. Islamsk råds undervisningskomite har tatt kvaliteten på undervisningen opp til drøfting internt. De ønsker å forbedre både pedagogikken, læremidlene og innholdet i opplæringen. De kaller prosjektet for *koranskole i en norsk kontekst*. De vil utforme en læreplan som skal være felles for alle koranskoler i Norge, i tillegg skal koranskolene få legge inn sin egen lokale del hvor de ut fra sin nasjonale eller læreresige tilhørighet skal utforme læreinnholdet slik de mener det skal være. Muslimene innser at barna deres har et annet opplæringsbehov når de lever i en majoritetskultur med andre verdier og annen levemåte enn den islamske. Derfor må skolen ha andre funksjoner enn bare å lære barna å lese Koranen på arabisk. I håp om å få støtte fra norske myndigheter hadde komiteen våren 98 et møte med statssekretær Marit Elsebet Totland for å presentere koranskoleprosjektet sitt for departementet.

Fra skolehold har det vært kritisert at barna bruker for mye tid på koranskolen. De blir slitne av det, snakker bare morsmålet sitt og blir for lite integrert i det norske samfunnet, er kjente argumenter mot at barna skal bruke tid i koranskolen. Jeg synes det er forståelige innvendinger fra lærere som står overfor trøtte og slitne elever. Selv har jeg endret synet mitt på verdien av koranskolen. Det er nemlig et spørsmål om hva barna ville brukt tiden på dersom de hadde uteblitt fra koranskolen. Fra majoritetskulturens synspunkt ville det antakelig bli sett på som mer verdifullt dersom de muslimske barna

brakte tid på barne- og ungdomsaktiviteter som speiding, idrett, musikk og lignende, slik at de praktiserte det norske språket også utenfor skoletida og i større grad ble integrert i norske fritidsaktiviteter. Men erfaringer har vist at det er ikke dette barna bruker fritiden sin på dersom de uteblir fra koranskolen. Disse barna er i mindre grad med i de organiserte fritidsaktivitetene enn det norske barn er. Alternativet kan heller være at guttene driver rundt i gatene mens jentene hjelper mødrene sine med husarbeid.

Andre innvendinger mot koranskolen har vært at imamene og andre som fungerer som rådgivere i moskeene i viktige spørsmål, kjenner for dårlig til norske forhold. De er hentet hit fra hjemlandet for å virke som imamer, og mange av dem kan lite eller ikke noe norsk. Derfor kan det være vanskelig for dem å gi kvalifiserte råd til folk som lever i et helt annet samfunn enn det de kjenner til fra hjemlandet. Her synes det som om det skjer noe nå. Flere imamer har gått inn for å lære norsk og for å holde seg bedre orienterte om norske forhold.

Slik situasjonen er nå, mener jeg at den tilhørigheten som deltakelse i koranskolen fører med seg, er av det gode for de barna som går der. Koranskolen er en viktig sosial arena. Her får barna lekekamerater, og her møter de andre voksne forbilder enn foreldrene. De får korreksjon på sin adferd, og de får klare retningslinjer om hva som rett og galt. Denne siden ved opplæringen er islamsk råd opptatt å forbedre. De ser at det er behov for en mer omfattende religions- og verdiopplæring enn den barna får nå. De ønsker at denne skal foregå i moskeen og føler et ansvar for å bringe kunnskap om islam videre til neste generasjon, en generasjon som er en del av en majoritetskultur som ikke er preget av islamske verdier. Jeg mener at for de muslimske barna som vokser opp i Norge, er en bevissthet om eget kulturelt ståsted og egen identitet viktig i møte med majoritetskulturen. De som er trygge på egne verdier og som vet hva de står for, tør



også være åpner i møtet med majoritetskulturen. Denne tryggheten kan også gjøre det lettere for dem å vurdere hva som er verdt å ta opp i seg fra majoritetskulturen.

(Se Sissel Østbergs artikkel om hennes funn i forbindelse med doktorarbeid gjengitt annet sted i dette nummeret av Religion og livssyn).

### Religion eller skikk og bruk?

Storbritannia har som kjent en mye lenger historie som flerkulturelt samfunn. Der er det dessuten en helt annen dimensjon på innvandrerbefolkningen enn det beskjedne antall med mennesker med annen religiøs tilhørighet vi har her i landet.

Tidlig på åttitallet var jeg i kontakt med velutdannede, unge muslimske kvinner i Birmingham. De var opptatt av muligheten til å få være både brite og muslim. De gjorde rede for en generasjonskonflikt som de følte sterkt på kroppen. De opplevde at foreldrene

deres ikke skilte mellom hva som var islam og hva som var skikk og bruk i Pakistan. De kom med flere eksempler på dette. Foreldrene ble bekymret når de så at døtrene sine dekket bordet med kniv og gaffel, og ikke nøyde seg med å la gjestene gripe kjøttet, sausen og grønnsakene med brødleiven slik de var vant til. Innvendingen fra foreldrene var begrunnet med at dette var i strid med islam. De levde i en permanent engstelse for at barna deres skulle gi slipp på islam og bli vestlige i sin levemåte. I denne kampen ble et hvert tegn på «vestlig adferd» tolket som om de var på gli bort fra islam.

Det er noe av det samme som gir seg utslag i måten

mange muslimske kvinner kler seg her i landet. I Koranen står det at håret skal være dekket, og likeså armene til håndleddet og bena til anklene. Men for mange er ikke dette nok. De krever også at kvinnes klær skal også ha stoff og snitt som gjør at vi kan se hvilken del av verden den som bærer antrekket kommer fra. Det er klart at dette ikke har noe med islam og gjøre, men bunn i foreldres ønske om bygge en buffer mot det de opplever som vestlig levemåte.

Mens jeg arbeidet som lektor i videregående skole hørte jeg gjentatte ganger et hjertesukk fra muslimske unge jenter. De hevdet, og kanskje med rette, at ingen har det så strengt som dem. – Til og med mine kusiner i hjemlandet har det mye friere enn meg. Jeg blir oppdratt slik som mor og tantene mine ble oppdratt for lenge siden. I hjemlandet har mye forandret seg, men det har ikke foreldrene mine oppfattet, hevdet de.

Svært mange av kravene til adferd som

rettes mot muslimske barn og ungdom er religiøst begrunnet. Til og med barns ferdighetstrening kan være begrunnet ut fra islam. For dem som tenker slik, er målet for all læring og opplæring at barna skal bli gode muslimer. Dette har blant annet bakgrunn i et religionsbegrep som inkluderer alle sider ved livet.

Det kan synes som om noen muslimer som lever i ikke-muslimske samfunn, blir mer katolske enn paven. Enkelte ganger virker det også som om det ikke er noe skarpt skille mellom hva som er religiøst begrunnede krav til adferd, og hva som er tradisjonisme.

### Arrangerte ekteskap

Det er vanskelig å omtale oppvekstvilkår og barneoppdragelse av muslimske barn i Norge uten å ta opp spørsmålet om ekteskapsinngåelse. Islam har hatt litt tid i Norge nå, så lang tid at barna som har vokst opp her er i gifteferdig alder.

Det er knapt noen i dette land som ikke har registrert at det er muslimske foreldre som tradisjonelt bestemmer hvem barna deres skal gifte seg med. Det er det vi kaller arrangert ekteskap og som er en del av den islamske familielovgivningen. En ekteskapsinngåelse i muslimsk forstand er først og fremst en kontraktinngåelse mellom to ektefeller, men er også en avtale der to familier er parter. Fordi foreldrene er berørt som part i denne avtalen, mener de å ha rett til innflytelse over den.

Spørsmålet om arrangert ekteskap innebærer et problempotensiale i forholdet mellom muslimske foreldre og deres barn i Norge. Som lærer for fremmedspråklige ungdommer gjennom mange år, må jeg si at jeg synes problemet ser ut til å være overraskende lite. Etter store avisoppslag om Nadja-saken og andre presseoppslag og bøker om tvangsekteskap, virker det kanskje rart at jeg kan tillate meg å si dette. Men jeg synes det virker som om foreldrene og ungdommene oftest kommer til en slags enighet.

Ungdommer jeg har snakket med, sier ofte at dette ikke er det vanskeligste problemet med å leve som muslim i en ikke-muslimsk kultur. For mange er det en selvfølge at foreldrene som er glad i dem, vil gjøre hva de kan for å gjøre dem lykkelig i ekteskapet. Det innebærer tillit til at foreldrene vil gjøre sitt ytterste for å skaffe dem en god ektefelle. I en rekke familier har barna innflytelse over valg av ektefelle. Det blir et slags familieanliggende der foreldre og barn snakker sammen, og der foreldrene i mange tilfeller heller er rådgivere enn absolutte autoriteter i dette spørsmålet. Utad ser imidlertid også disse mer selvvalgte ekteskapsinngåelsene ut til å være arrangerte.

Men selvfølgelig fins det eksempler på betydelige konflikter, for ikke å si tragedier. Størst synes denne konflikten å bli dersom foreldre henter ektefelle til barnet sitt fra det opprinnelige hjemlandet. De har ofte en svært ulik bakgrunn fra det en ungdom oppvokst i Norge har, og det kan selvfølgelig være et vanskelig utgangspunkt for samliv. Det overrasker neppe at jenter som er i gang med universitetsutdanning i Norge, ikke setter særlig stor pris på å bli forlovet bort til en gutt med noen ukers skolegang fra landsbygda i hjemlandet, slik tilfellet kan være. Konflikter mellom ungdom og foreldre i forbindelse med valg av ektefelle er også kjent i muslimske samfunn. I Pakistan gikk en slik konflikt helt til høyesterett. Her ble det den 30. mars i 97 slått fast at de unge selv har rett til å velge ektefelle. Et ekteskap som bygger på kjærlighet, er i samsvar med Koranen selv om det ikke er arrangert av parets foreldre, heter det i kjennelsen fra Høyesterett. (NTB-melding 30.mars 1997)

Koranen sier ikke noe om spørsmålet om muligheten for å nekte å inngå det ekteskap foreldrene har arrangert. Hadithlitteraturen har imidlertid klare retningslinjer for dette. Der slås det fast at faren eller den som står i farens sted, ikke kan tvinge en pike til å gifte seg med en hun ikke ønsker. Der står det til og med: «If a man gives his daughter in mar-



riage in spite of her disagreement, such marriage is invalid.» Sitatet er fra en av de mest anerkjente samlinger av hadithtekster, Sahih-Al-Bukhari, bind 7, kapittel 43.

Et annet spørsmål knyttet til inngåelse av ekteskap, er om de muslimske ungdommen som går på skole med andre norske ungdommer, kan gå hen og gifte seg med ikke-muslimer. Jeg har ikke sett tall for dette her i Norge, men ut fra min kjennskap til innvandrerdokumentasjon er omfanget av blandede ekteskap beskjedent, særlig mellom muslimske jenter fra innvandermiljø og norske gutter. En britisk undersøkelse referert i tidsskriftet *Muslim in Europe sept.84* viste at de fleste britiske muslimer som ble spurt, foretrakk endogame ekteskap, det vil her si ekteskap inngått innenfor gruppen av muslimer. Det viser seg også at i de tilfellene ungdommene gifter seg med ikke-muslimer, kan det være duket for konflikt med foreldregenerasjonen. Årsaken er blant annet at de er redde for at barna deres skal falle fra islam. Engstelsen omfatter også eventuelle barnebarn født i dette ekteskapet. Siden Koranen forbyr muslimske kvinner å gifte seg med ikke-muslimske menn, er det vanskelig for foreldrene å tenke seg denne muligheten. I islam følger religionen faren. Det betyr at de risikerer at dersom døtrene deres gifter seg med ikke-muslimer, så vil heller ikke barnebarnet bli muslim.

Jeg konfronterte en imam med spørsmålet ekteskapsinngåelse mellom muslimske gutter og kristne jenter, siden Koranen jo aksepterer dette. Han synes det var vanskelig å råde noen til å gifte seg med ikke-muslimer. Begrunnelsen var også her hensynet til barna. Per definisjon ville disse barna bli muslimer, men han fryktet at norske forhold var slik at det ville være vanskelig for en far å oppdra barna sine som muslimer dersom ektefellen ikke er muslim.

#### **Hva betyr sharia for muslimer bosatt i Norge?**

De rettslige områdene som er aktuelle, faller

under området privatrett. Det kan dreie seg om ekteskaps- og skilsmisselovgivning og barnefordeling ved skilsmisse. Fordeling av arv er et eksempel som etter hvert som tiden går og også innvandrerbefolkningen eldes, helt sikkert får økt aktualitet.

Det er helt klart at i prinsippet gjelder norsk lov på norsk territorium. Men konflikter mellom islamsk lov og norsk lov oppstår først når en sak blir brakt inn for en norsk domstol. Ordner folk opp seg i mellom, kan en som bor i Norge i stor grad følge sharia på det privatrettslige området.

Jeg kan gi et eksempel:

Som kjent arver døtre halvparten av det sønner arver. Dersom søskenflokket skifter i minnelighet, er det ingen i dette landet som vil bry seg med hvilken tradisjon de følger. Men dersom en søster synes at dette er urimelig, og ønsker å få en arv som svarer til det brødrene arver, kan hun overlate skiftet etter foreldrene til skifteretten. Da gjelder norsk lov, selv om familien hennes opplever det som urimelig at den tradisjon de kan føre tilbake til 600 tallet, ikke skal følges i deres familie.

På åttitallet refererte avisene fra en barnefordelingssak som var oppe i Byretten i Bergen. Det dreide seg om en iransk far som ble tildelt foreldreretten med den begrunnelse at det ville han fått dersom saken hadde vært oppe i parets opprinnelige hjemland. I følge islamsk lov får faren foreldreretten til barn over en viss alder. Det var overraskende å se at et slikt forhold ble avgjørende i en norsk rettssal. På den tiden hadde norsk jus i liten grad beskjefteget seg med denne typen spørsmål. Mye har skjedd siden da, og det er usikkert om argumentasjonen i saken ville blitt den samme i dag. I forbindelse med spørsmålet om polygami har norske myndigheter slått fast at det er i strid med norsk lov og i regelen ikke kan godtas her i landet. Det kreves også at allerede ekteskap inngått i opprinnelig hjemland må oppløses dersom en person ønsker å gifte seg her i landet.

I Tyrkia er polygami forbudt. Der eksiste-

rer det imidlertid en praksis som gjør polygamiet mulig. På landsbygda er det i enkelte områder imamer med liten religiøs utdanning. De praktiserer en type vigsel som er i samsvar med muslimsk tradisjon, men der ekteskapet ikke registreres offentlig. Dette har gjort det mulig å praktisere polygami selv om myndighetene forbyr det. Omgivelsen på landsbygda ser derimot på disse som et fullverdige ekteskap.

#### **Moskeens rolle**

Moskeens funksjon er kjent stoff for religionslærere, men jeg velger likevel å gi litt plass til en beskrivelse av den rolle moskeen spiller for muslimer som lever i ikke-muslimske samfunn.

På samme måte som islam i Norge er noe annet enn islam i Tyrkia eller Pakistan, er også moskeens rolle en annen her. Ved siden av å fylle tradisjonelle funksjoner er moskeen her et sted for hjemlig kultur, et sted der alle snakker samme språk. Der kan de låne bøker og videofilmer på morsmålet. De kan lese aviser og høre nytt fra det opprinnelige hjemlandet. Moskeen har ved siden av å være et sted for bønn, helt klart rollen som møtested. Mange kommer innom bare for å slå av en prat og høre nytt fra hjemlandet.

Moskeenes rolle er viktig under høytidsfeiringene. Fellesskapet der bringer det opprinnelige hjemlandet et hakk nærmere, da representerer den i enda sterkere grad et stykke Tyrkia eller Pakistan i Norge.

I flere av de norske moskeene har kvinnene innflytelse. Kjønnssegregeringsprinsippet gjelder selvfølgelig her, men de fleste moskeene har lagt forholdene til rett slik at kvinnene kan komme dit og delta. De fleste moskeene har egne kvinneverom. Der et slikt rom mangler, finnes det et forheng bakerst i lokalet slik at kvinnene kan be der uten å synes i «landskapet.» Det er flere aktiviteter beregnet på kvinner i de norske moskeene, enn hva som hadde blitt tilbudt dem i en lokal moske i hjemlandet. Blant annet er det flere steder egen islamundervisning for

kvinner på lørdager. Denne undervisning for kvinner er viktig fordi de har en sentral rolle som barneoppdragere. Som jeg har nevnt før, er opplæringen av barna i islam helt avgjørende for at de skal kunne vokse opp som muslimer. Når mødre er hovedpersonene i denne opplæringen, er det klart at deres kunnskaper er en nødvendig forutsetning for at barna skal få en riktig opplæring og oppdragelse. De opplever dette behovet helt annerledes her, enn hva som hadde vært aktuelt om de hadde fortsatt å leve i det opprinnelige hjemlandet.

Moskeens funksjonen omfatter et vidt spekter av aktiviteter, langt ut over hva vi oppfatter som religiøs aktivitet. Blant annet ble det i en moske tidligere arrangert alfabetiseringskurs for kvinner som ikke kunne lese og skrive.

I noen moskeer har kvinnene også fått medbestemmelsesrett. I enkelte av organisasjonene har de plass i styret, og de opplever på den måten å få være med på å sette dagsorden i organisasjonen.

Med utgangspunkt i kvinnemiljøet rundt enkelte av moskeene har det sprunget ut andre typer aktiviteter. Det er for eksempel i Oslo en egen svømme- og trimgruppe for voksne muslimske kvinner.

Etter hvert som årene har gått, berøres spørsmål knyttet til stadig nye faser i livet også innvandremiljøene. Mens barne- og ungdomsproblematikk, spørsmål knyttet til ekteskapsinngåelse, har levd lenge med muslimene i Norge, begynner nå gruppen med eldre muslimer å vokse. Omsorg for gamle og forhold knyttet til dødsfall er nye erfaringer for dem som minoritetsbefolkning. De opplever at det norske samfunnet har andre måter å håndtere denne fasen av livet på enn det de er vant med fra det opprinnelige hjemlandet. I forbindelse med dødsfall og begravelse betyr helt klart fellesskapet med andre med samme religiøse tilhørighet veldig mye. Aldri er vi mer konservative enn i møte med overgangsriter. Her vil vi handle innenfor kjente og trygge ram-

mer. Dette er ikke spesielt for muslimer, jeg tror de fleste av oss føler det slik. Jeg var nettopp vitne til en samtale mellom to voksne hindukvinner som bor i Norge. De hadde like forut opplevd at en i deres miljø hadde gått ut av tiden, og sett de vanskelige avgjørelser familien hans hadde måttet ta i den forbindelse. Det dreide seg om spørsmål som de var helt uforberedte på og som de ikke visste hvordan de skulle løse. De følte at dette var et tema deres egne familier ikke hadde tenkt godt nok igjennom. De mente også at spørsmålet om hvordan tradisjonene i forbindelse med dødsfall skulle tas vare på, måtte være noe som det hinduistiske miljøet i Norge måtte ta opp i fellesskap.

I det muslimske miljøet har en kommet et skritt lengre enn hinduene. Her er det utarbeidet en praksis som i stor grad gjør det mulig å følge den skikk en er kjent med fra hjemlandet. På en av gravplassene i Oslo er

en egen del satt av til muslimske graver. Her er plasseringen av gravene regulert etter himmelretningen mot Mekka.

Det er tradisjon at muslimene selv graver graven for sine kjære med hakker og spader. Denne skikken har de tatt med seg til Norge. Andre tradisjoner er vanskeligere å gjennomføre. Begravelsen skal skje så fort som mulig etter dødsfallet, helst innen 24 timer. Dette er det ikke mulig å få til i Norge. I følge tradisjonen bruker ikke muslimer kiste. Det må de her, men de kan velge å ha kisten åpen til den legges i graven.

**Sidsel Øiestad Grande,**  
høgskolelektor.  
Adresse: Høgskolen i Oslo,  
Pilestredet 52, 0167 OSLO

Forts. fra side 35

ring? Erfaringer med alternative vurderingsformer i lærarutdanninga. Oslo: Universitetsforlaget.

Metodisk rettleiing (1997). *Vurdering i videregående opplæring – skule*. 2. Utgåve. Nasjonalt læremiddelsenter.

Sollie, Bente Getz (1992): «Hva sier elevene om karaktersettinga?» *Videregående opplæring*, nr. 4/92: 41–42.

Tobiassen, Johnny (1998a): *Eksamen med forberedelsesdel*. Resultater fra en landsomfattende spørreundersøkelse V97. Statens Utdanningskontor i Oslo og Akershus, Eksamenstet (SUE).

Tobiassen, Johnny (1998b): *Tre kandidater inne samtidig: Forsøk med ny eksamensform i religion og etikk*. Rapport fra SUEs eksamensprosjekt: Nye muntlige eksamensformer. April 1998.

Tobiassen, Johnny (1998c): *Nye eksamensformer i muntlige fag: Hva mener elevene?*. Rapport fra SUEs eksamensprosjekt: Nye muntlige eksamensformer. Mai 1998.

Tobiassen, Johnny (1998d): *Lang forberedelsesdel: Utprøving av ny muntlig eksamensform*. Rapport fra SUEs eksamensprosjekt: Nye muntlige eksamensformer. Mai 1998.

#### Noter

- 1 Retningslinjene er våren 1998 under revisjon.
- 2 De andre i gruppen var Jorid Valestrand, Tanks skole og Inger Sagvaag, Bjørgvin videregående skole. Det er den samme gruppen som har gjennomført forsøkene med nye prøveformer som jeg redegjør for i denne artikkelen.
- 3 Eksempeloppgavene i andre fag kan også være til hjelp. I Nyere historie og Samfunnskunnskap (2SK) anvendes bl.a. de samme eksamensmodellene som i Religion og etikk.
- 4 Eksempeloppgavene inneholder mer detaljerte henvisninger til læreplanens felles mål, mål og hovedmomenter.

**Johnny Tobiassen,**  
amanuensis, Institutt for  
praktisk pedagogikk (IPP),  
Universitetet i Bergen,  
Adresse: Christies gate 13,  
5020 BERGEN

**Sissel Østberg:**

## Kulturell og religiøs sosialisering blant pakistanske barn i Oslo

Tema for mitt doktorgradsprosjekt «Pakistani Children in Oslo. Islamic Nurture in a Secular Context» (1994–98) er overføring av kulturelle og religiøse tradisjoner fra foreldre og signifikante andre til annen generasjons pakistanere i Oslo. Forskningsprosjektet ønsker ikke bare å belyse *hvordan* den kulturelle og religiøse sosialisering foregår, men retter sin interesse mot *hva* overføringen betyr for barna med hensyn til dannelse av mening og sosial tilhørighet. Hovedfokus er knyttet til Islams betydning for barns identitetsforvaltning i et sekularisert og pluralistisk samfunn.

Jeg vil her presentere noen data om de pakistanske barnas selv-forståelse, basert på hvordan de presenterte seg selv, verbalt i dialog med intervjueren, og ikke-verbalt i ulike sosiale situasjoner. Et hovedpoeng er ikke kategoriseringene i seg selv, men tolkingen av hvordan barna snakket om disse forholdene, hva de følte og tenkte, og hvordan de håndterte sosiale grenser i dagliglivet.

#### Selvtilskrivninger/ jeg føler meg som...

Barna kalte seg pakistanske eller både pakistanske og norske. Følgende samtale med tretten år gamle Nasir kan illustrere dette. Utgangspunktet for dette utdraget av en samtale var at Nasir fortalte at 'identitet' nylig hadde vært tema i livssynstimen.

I(intervjueren): Har du tenkt noe på det...i forhold til hvem du selv er?

N: Hvem jeg er?

I: Om du er pakistaner, om du er norsk eller om du rett og slett...

N(avbryter): Jeg føler meg inn i begge

delers da...Jeg føler meg inn i pakistanere, jeg føler meg inn i norske.

I: Mmmm

N: Men jeg sier så klart at jeg ikke er norsk, selv om jeg er født her.

I: Hvorfor er det så klart?

N: Jeg veit ikke jeg...jeg føler meg litt mer pakistaner.

#### Sosiale grenser/oss-dem dikotomier

Barna så på seg selv som en gruppe (oss) med en felles opprinnelse (foreldrene hadde emigrert fra Pakistan), men de opererte også med andre 'oss-dem' dikotomier, slik som: pakistanere i Norge vs. pakistanere i Pakistan; storfamilien/biradari/kastegruppa man skulle gifte seg innenfor vs. 'de andre'; de som var født i Norge og tilhørte et lokalsamfunn vs. nykomlinger (flyktninger eller innvandrere); asiater vs. vestlige; muslimer vs. ikke-muslimer.

Det å være muslim, ble av alle fremholdt som en viktig del av 'oss'-identiteten, men de skilte ikke skarpt mellom det å være muslim og det å være pakistaner. Følgende utdrag av en samtale med Bushra, en 12 år gammel jente, viser dette:

I: Føler du at du er norsk eller pakistansk?

B: Begge

I: Begge? På hvilken måte føler du at du er pakistansk? Hva er det som er pakistansk ved deg?

B: At jeg er muslim, at jeg feirer Id og faste og bruker sånne klær. Også reiser jeg til Pakistan og sånn. Ja, også at jeg har pakistanske foreldre.

#### Språklige identifikasjoner

Et kriterium på å føle seg som en gruppe var,

foruten å ha felles opprinnelse (gjennom foreldrene), følelsen av å ha felles språk. De regnet urdu eller panjabi som sitt morsmål, men barna snakket i økende grad norsk, også seg imellom. Skriveferdighetene var absolutt best i norsk. Urdu hadde, i tillegg til å være morsmål for noen, en funksjon som symbolsk uttrykk for Pakistan-het. Arabisk (og til en viss grad urdu) var et tilsvarende symbolsk uttrykk for Islam. Norsk språk-kompetanse var først og fremst uttrykk for praktiske ferdigheter, men sa også noe om en tilhørighet til Norge og til en livsverden som skilte seg fra foreldrenes.

#### Global og lokal tilhørighet til steder/samfunn

Barnas holdninger til Pakistan var preget av ambivalens. På den ene siden var Pakistan ansett som opprinnelsesland, og i enda sterkere grad: som storfamiliens hjemland, kilden for viktige sider ved deres kulturelle og religiøse identitet. På den annen side erfarte de Pakistan som et fremmed land, karakterisert av korrupsjon, skitt, fattigdom, og for noen, avvik fra *shariah*. Flere av barna kontrasterte Pakistan og Saudia-Arabia. Sistnevnte, og særlig Mekka, ble fremstilt som et slags paradys på jord. Når de snakket om ferier i Pakistan, snakket de om et fremmed land, unntatt når det dreide seg om familierelasjoner. De regnet med å ha en framtid i Norge, og anså Norge som sitt hjemland. Norge var for de fleste ensbetydende med den bydel de var vokst opp i.

Til tross for sosio-økonomiske forskjeller mellom familiene, var livsstilen, uttrykt gjennom boform, klesstil, matvaner og sosialt samvær, forholdsvis ensartet og skilte seg både fra tradisjonell norsk livsstil og fra livsstil i Pakistan. Deler av barn og unges livsstil knyttet til skole, TV/video, musikk og sport var felles for pakistanere og annen norsk ungdom. Når jeg sier at livsstilen blant familiene var forholdsvis ensartet, betyr det ikke at livsstilen var uforanderlig. Barnas preferanser når det gjaldt mat bidro for eksempel

til å endre matvanene, og de endret seg i takt med endringer i resten samfunnet: pizza og pasta hadde gjort sitt inntog som favorittretter, riktignok i *halal* form.

#### Integrert Plural Identitet

Det er et forholdsvis komplekst bilde som er presentert og spørsmålet er hvordan barn og unge håndterte denne kompleksiteten. Var deres verden konfliktfylt og splittet? Falt de mellom ulike verdener eller kulturer? Var primærsosialiseringen i hjemmene på kollisjonskurs med sekundærsosialiseringen, for eksempel gjennom skolen? Og hvilken rolle spilte islamsk tro og praksis opp i alt dette? Min konklusjon er at de pakistanske barna i Oslo utvikler en mangfoldig kulturell kompetanse eller, om man vil, en flerkulturell kompetanse, til tross for storsamfunnets sterke press i retning av å plassere dem i en eller annen vel definert og avgrenset kategori. De ble det en engelsk forsker har kalt 'skilled cultural navigators'. Pakistanske barns oppfatning av det å være pakistansk i Norge fremviste en kompleksitet som inkluderte både distinkte kulturelle og sosialtrekk, og en periodevis eller situasjonsbestemt avvísning av disse distinksjonene. De var dyktige i skifte kulturelle koder. De sosiale grensene var skiftende og lagdelte, dvs. at det var mulig å snakke om meningsfellesskap på ulike nivåer. Når for eksempel de største jentene deltok i faste eller bønn inngikk de i et *ummah*-fellesskap, et muslimsk fellesskap. Samtidig inngikk de, gjennom *pardah* systemet og gjennom renhets og urenhetsforskrifter knyttet til menstruasjonen, i et kvinnefellesskap som både styrket deres kjønnsidentitet og deres muslimske identitet. Dette var et meningsfellesskap og et sosialt fellesskap som de ikke delte med ikke-muslimske norske jenter, men det var ikke noe de gikk ut av for å kunne delta for eksempel i musikk-korpset eller på leirskolen. I den grad det var internaliserte verdier, bar de det med seg, selv om det var noe man ikke delte med alle. De utviklet det jeg i



avhandlingen har kalt *integrert plural identitet*. Jeg foretrekker dette begrepet fremfor nærliggende begreper som 'vekslende identitet' eller 'situert identitet'. Sistnevnte begreper kan indikere at man veksler mellom ulike identiteter, at man tar dem av og på som en frakk. På grunnlag av mitt materiale mener jeg det er riktigere å si at konteksten er avgjørende for hvilken kulturell kompetanse man henter fram, dvs. hvilke sider ved den plurale identitet som blir uttrykt, men at den personlige identitet kan være vel integrert selv om den er mangfoldig.

Noen ganger er det vi som står utenfor som ser en identitetskonflikt der den ikke oppleves som dette, sett fra barnets ståsted. Andre ganger kan det være at barnet eller ungdommen tolker en følelse av å være utenfor som en etnisk eller religiøs motsetning, mens det egentlig dreier seg om noe helt annet. Jeg vil slutte av med to eksempler som illustrerer disse to feiltolkningene. Under VM på ski var jeg på besøk hos Kha-

lid, 12 år. TV'n sto på, vi spiste og pratet. Da det var tid for bønn, fant far, en venn som var på besøk og Khalid fram bønneteppeene og tok på seg de små hvite luene. Jeg gikk inn på et annet rom med de minste barna hoppende rundt omkring. Khalid ledet bønningen med kraft og innlevelse. All min forskeroppmærksomhet var selvfølgelig rettet inn mot bønnehandlingen. Mitt under bønningen, i en liten pause mellom to *raqats* (bøyninger), snur Khalid seg og sier ivrig: 'hvordan går'e med Bjørn Dæhlie??' Jeg kunne ikke svare, og bønningen fortsatte.

Hvor lett ville det ikke være for meg å si at Khalid var splittet mellom norsk kultur, her representert ved Bjørn Dæhlie, og den pakistansk-islamske kultur. For Khalid ville en slik tolkning være helt galt. For ham var bønn og sport to sider ved livet, og som tol-våring hadde han ikke noe behov for rangere dem i forhold til hverandre. Slik var det også for de andre barna: fotballen på Vålerenga,



fasten, MacDonalds, koranskolen, barne TV og Baywatch – alt inngikk i de pakistanske barnas livsverden, og det var i dette mangfoldige rom at den personlige identitet ble utformet og forvaltet. Dette kan høres ut som den reneste idyll, men slik var det jo ikke alltid. Spenninger og konflikter fantes, men de lå for de fleste vedkommende innenfor det som må regnes for vanlig blant all ungdom, jvnfr. stikkord som generasjonsmotsetninger, grensesetting etc.

Det neste eksemplet viser imidlertid at det var en tendens til å tolke konflikter i samsvar med den dominerende diskurs (både i storsamfunnet og i det pakistanske miljøet), nemlig som uttrykk for motsetningen mellom to 'kulturer' eller motsetning mellom to 'etniske grupper'. Rifat, en jente på 17, sa at hun følte seg 'splittet' mellom det norske og det pakistanske. 'Når jeg er i Pakistan så er det alltid sånn at jeg ikke kan være sånn som dem, ikke sant. De kan mye mer enn det jeg kan og sånn. Så jeg føler meg litt utafør. Også her er det sånn at jeg ikke veit så mye om det norske, om det norske folk. Her er jeg ikke helt norsk og der er jeg ikke helt pakistansk, ikke sant?' Slike utsagn motsier tilsynelatende min teori om 'integrert plural identitet'. Det er selvsagt viktig å ta Rifats følelse av marginalisering på alvor, men ved nærmere analyse av bl.a. oppfølgende intervjuer, viste det seg at følelsen av å være utenfor i Pakistan ikke skyldtes at hun kom fra Norge, men at hun i Pakistan hadde møtt et miljø hun sto fremmed overfor, bl.a. overværelsen av *shia*-muslimenes rituale under *muharram*, der mennene pisker seg til blods. For Rifat som *sunni* var dette skremmende, men det er det for svært mange sunnier i Pakistan også. Rifat trodde imidlertid at hun følte seg utenfor fordi hun ikke var skikkelig pakistaner. Og, for å holde oss til Rifats terminologi: hva vil det si å føle seg som 'helt norsk'?

Med dette retoriske spørsmål har jeg gjort et sprang fra det analytiske over på det normative plan, og jeg vil runde av med noen

betraktninger om skolens rolle i de pakistanske barnas liv. Det kan ikke være tvil om at skolen spiller en stor rolle i sekundærsoialiseringen. Det er her de først og fremst utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gir status og kompetanse til et liv i Norge. Dette er ikke knyttet spesielt til religionsundervisningen, men til skolen som helhet. En vesentlig kilde for utviklingen av barnas plurale identitet ligger her, men skolen spiller, ikke overraskende, en helt underordnet rolle i forhold til hjemmene. Dette er viktig å få kommunisert til foreldre som føler seg maktesløse og sårbare i en minoritetssituasjon. Et slikt syn impliserer også at vi som representerer storsamfunnet og skolen kanskje burde utvise noe mer respekt og ydmykhet i forhold til den viktige oppgave foreldrene utøver i sine bestrebelser på gi barna en islamsk oppdragelse. Som religionslærere burde vi være de første til å forstå at en forankring i eget ståsted ikke er til hinder for å lære om andres religioner og livssyn, eller til hinder for en vellykket integrering i det norske samfunn.

**Sissel Østberg,**  
høgskolelektor.  
Adresse: Høgskolen i Oslo,  
Pilestredet 52, 0167 OSLO

**Jan Opsal:**

## Med muslimske elever i klassen

Jeg har holdt foredrag om islam for lærere i videregående skole i mange år. Jeg har vært i et stort antall klasser som gjesteforeleser. Jeg har skrevet om islam i to lærebøker for videregående skole.

I sammenheng med denne virksomheten har jeg møtt en rekke spørsmål fra lærere om forhold knyttet til å ha muslimske elever i klassen. Jeg tenker da på forhold som ikke er direkte knyttet til omtalen av islam i lærebøkene, men til en del muslimske elevers relasjoner til medelever, lærere og skole. Det er et tydelig behov for å tolke og drøfte de erfaringene mange lærere har gjort.

Jeg gjør oppmerksom på at flere av de forholdene som blir tatt opp i artikkelen, også vil angå andre elever med innvandrerbakgrunn, eller norske elever. Muslimske elever kan også ha ganske ulik sosial og kulturell bakgrunn, slik at den enkelte elev selvsagt kan stå for andre verdier og holdninger enn det denne korte artikkelen kan ta opp.

Hensikten med artikkelen er ikke å stereotypisere en bestemt elevgruppe, men å ta opp en del problemstillinger som ifølge min erfaring ofte reises i forhold til denne elevgruppen. Min oppfatning er at alle parter vil være tjent med åpenhet rundt disse spørsmålene.

### Religion og kultur

– En må skille mellom religion og kultur, heter det ofte når spørsmål av denne typen kommer opp. Det er faktisk ikke så enkelt når det gjelder islam, i alle fall dersom en skal gå ut fra et religionsbegrep som muslimer selv ofte artikulere.

Islam presenteres ofte som «a total system of life» eller «et totalt livssystem», i den forstand at det ikke finnes noe livsområde hvor religionen ikke har relevans. Tanken om et

sekulært rom avvises som en blasfemisk dualisme.

Men på denne bakgrunnen er det ikke så enkelt å skille mellom religion og kultur på en slik måte at kultur er et fenomen som ikke religionen har innflytelse på.

Disse observasjonene betyr selvsagt ikke at alle de ytringer som beskrives i denne artikkelen, springer ut fra direkte bud eller forbud i islam. Men på bakgrunn av religionsbegrepet vi refererte ovenfor, vil en kunne finne forbindelseslinjer fra de aktuelle forholdene og til sider ved islam, slik islam faktisk fungerer i elevenes virkelighet. For en mer omfattende og nyansert presentasjon av islam viser jeg blant annet til min bok *Lydighetens vei*.

### Ære og skam

De fleste muslimske innvandrere i Norge kommer fra kulturer som kan kalles ære-skam-kulturer. Ære og skam er verdier som i disse kulturene virker sterkt inn på hvordan mennesker omgås. Ære kan oversettes med respekt, både selvrespekt og respekt fra andre. Skam er motstykket til ære, nemlig tap av respekt. Skam blir gjerne forbundet med «å miste ansikt». Den som har «mistet ansikt» i en relasjon, risikerer å bli en ikke-person for dem han mistet ansikt overfor.

Ære og skam går dermed på mellommenneskelige relasjoner, mens et verdisystem knyttet til rett og skyld går på en etisk vurdering av de konkrete handlinger. Vi ser ofte på vår egen kultur som en rett-skyld-kultur. I en parentes bemerket er det langt mer av ære-skam i vår kultur enn vi gjerne er oppmerksomme på. Men det å være oppmerksom på den ulike dynamikken mellom ære-skam og rett-skyld som verdisystemer er vesentlig for å forholde seg konstruktivt til mennesker med bakgrunn i en utpreget ære-skam-kultur.

Ære og skam er et verdisystem vi også finner utenfor den muslimske verden, for eksempel i østasiatiske kulturer, til dels enda mer utpreget enn i muslimske kulturer. Men selv om ære og skam som verdisystem kan være felles, er det store variasjoner med tanke på hva det er som utløser ære og skam.

Det går likevel ikke an å si at ære og skam for muslimer ikke har noe med islam å gjøre. Generelt viser vi til avsnittet om religionsbegrepet ovenfor. Spesielt kan vi vise til den betydning Muhammeds ære har i islam. Da Muhammed erobret Mekka i 630, ble det gitt et generøst amnesti til de fleste av hans gamle motstandere. Men ett av de forholdene som likevel i stor grad ble straffet med døden, var det å skrive eller syngende vise om Muhammed. Denne virksomheten rammet Muhammeds ære, og ble derfor ikke tålt. Det går en linje herfra til den famøse § 295 i den pakistanske straffeloven, som foreskriver obligatorisk dødsstraff for å vanære Muhammed.

#### Ære og skam i skolen

Når situasjoner på en eller annen måte blir konfliktfylte i skolen, fører ære og skam som verdier til at aktørene vil unngå åpen konfrontasjon. Den direkte konfrontasjonen med direkte formulering av en konflikt vil føre til at en eller begge parter vil miste ansikt, få skam over seg. Dersom det likevel blir en direkte konfrontasjon, kan en elev med ære-skam-kultur unngå å formulere direkte såvel anklager som innrømmelser. Dette er ofte av lærere blitt tolket som at en er uærlig og ikke vil ha et oppgjør.

Men konflikter oppstår og blir håndtert også i ære-skam-kulturer, men på en annen måte enn ved direkte konfrontasjon. Isteden skjer det på en indirekte måte. Det kan skje gjennom en indirekte språkbruk, en form for kode som er helt klar for de innvidde, men langt mer skånsom enn direkte tale. Det kan også skje på en indirekte måte gjennom en megler, en mellommann som begge parter har tillit til. Da kan aktørene meddele seg ganske

tydelig til hverandre, men uten å utfordre hverandres ære på en truende måte.

Når elever fra skam-ære-kulturer er kommet i konflikt med hverandre eller andre, ser det ut til å være mest konstruktivt å skape indirekte prosesser som tar konflikten på alvor og søker å løse dem uten å føre skam over den ene eller begge partene. For læreren blir det en utfordring å være eller finne en megler eller å kommunisere med et indirekte språk.

Gjennom dette skaper en en type forhandlings situasjon der det er om å gjøre at begge parter framstår som vinnere. Dersom en kommer ut av en konflikt med en vinner og en taper, har fellesskapet i klassen uansett tapt i lengden.

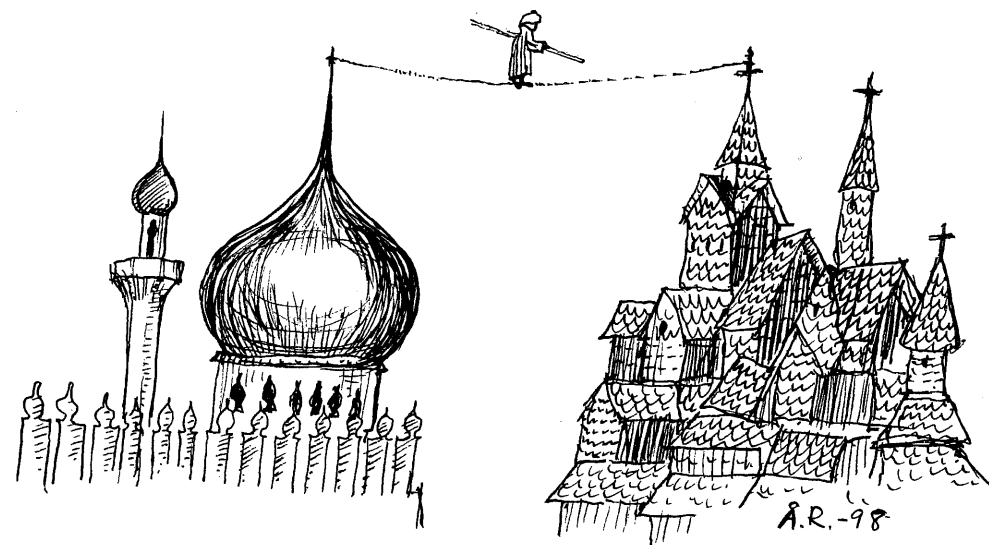
#### Lov til å lyve?

Det er ikke få ganger jeg er blitt spurt om muslimer har lov til å lyve ifølge islam. Lærere har spurt med bakgrunn i situasjoner hvor muslimske elever er blitt «tatt på fersken» i ett eller annet form for regelbrudd, men bastant har benektet at de har gjort noe galt.

Nå kan en nok finne eksempler på muslimer som sier at det ikke gjelder de samme krav til ærlighet i forhold til ikke-muslimer som i forhold til andre muslimer. Men her legger vi likevel til grunn at ifølge islam er det galt å lyve.

Likevel kan en situasjon som skissert ovenfor innebære at en elev stilles i en situasjon der tap av ansikt ikke kan unngås, for eleven selv eller for andre. For eleven kan dette være et umulig dilemma der det å benekte åpenbare fakta kan være det eneste mulige alternativ.

Det er viktig at læreren identifiserer denne typen problemer på et så tidlig stadium som mulig, og gir eleven mulighet til å løse problemet uten å miste ansikt. Det betyr ikke at en skal ta lettere på uakseptabel oppførsel fra noen elevgrupper, men at en skal søke å møte hver enkelt elev på en måte som kan fremme elevens utvikling og fellesskap og samarbeid i klassen.



#### Gutter og jenter

Det er klare føringer i islam på hvordan gutter og jenter skal omgås når de kommer i tenårene, selv om den konkrete praksisen i ulike kulturer kan variere. «Islam tillater ikke fri sosial omgang mellom gutter og jenter,» er utsagn av en type en ofte ser i muslimske veiledninger for ungdommer.

I skolen slår dette først og fremst ut i restriksjoner for muslimske jenter. En del muslimske familier vil ikke sende sine døtre i en norsk videregående skole. De muslimske jentene som går på skolen, kommer derfor ikke fra de strengeste familiene.

Men også for kvinnelige elever fra muslimsk bakgrunn kan en del situasjoner i skolen være problematiske. Det kan være aktiviteter som foreldrene ikke ønsker at de skal delta i. Det viser seg likevel ofte at det er mulig å finne løsninger dersom skolen viser forståelse og fleksibilitet.

En annen type problem er når gutter fra samme kultur ikke tar jentene alvorlig og respekterer deres kunnskaper og rolle i klassen. Noen jenter har også slike problemer på hjemmebane, en kvinnelig elev «fikk ikke lov til» å oppnå bedre karakterer enn det den eldre broren hadde fått, for da ville han miste ansikt. Når jentene har mer tid til skolearbeid

på grunn av at de går mindre ut, kan dette bli en aktuell problemstilling.

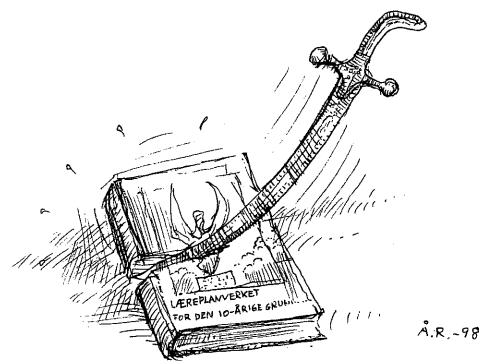
Det er viktig at skolen tar godt vare på de muslimske jentene som får gå i videregående skole. Mange av dem jobber hardt fordi de også har mer omfattende plikter hjemme enn det guttene har. Skolen er en viktig arena for dem når det gjelder å utvikle selvspekt og sosial trygghet.

Flere av denne typen problemer er drøftet i boka *Muslimske elever i norsk skole*, plassen tillater ikke at vi går grundigere inn på dette her.

#### Kvinnelige lærere

I en del tilfeller har kvinnelige lærere opplevd at de har fått lite respekt fra muslimske gutter i klassen. Dette kan henge sammen med at guttene ikke er vant til å ha kvinner som autoritetspersoner. For dem kan den kvinnelige læreren representere en kvinneverole som de er utrygge i forhold til og som de ikke har respekt for.

En skal være oppmerksom på at dersom guttene kommer fra en mannsdominert kultur, vil den ofte ha som et av sine elementer at menn har ansvar for kvinner. Det innebærer skam for en mann dersom en kvinne har ansvar for, blir forulempet.



Det kan være mulig å bruke slike mekanismer i samarbeidet med elevene for å ansvarliggjøre dem. Det kan derfor være nyttig å sette seg inn i hva slags forestillinger de muslimske guttene har om ulike kvinneroller. Dermed kan en være mer trygg på sin egen kommunikasjon med disse elevene. I noen tilfeller vil en måtte gå en balansegang mellom sin vanlige rolle som lærer og en rolle som skaper respekt og trygghet i forhold til de aktuelle elevene.

Problemer i forhold til læreren kan selvsagt ha med andre forhold enn lærerens kjønn, for eksempel forhold til lærerens autoritet, både personlig og faglig.

#### Autoritet

Mange muslimske elever kommer fra pedagogiske tradisjoner med sterke autoritetsmekanismer. For det første har læreren en sterk personlig autoritet og behøver ikke diskutere med elevene hvordan undervisningen skal drives. Han kan straffe elever som ikke innordner seg. For det andre er den faglige autoriteten sterk; undervisningen handler om å formidle fakta og et autoritativt syn på faget. Elevenes oppgave er å tilegne seg og reproducere kunnskapen som formidles.

En kan i denne sammenhengen bemerke at tradisjonelt har undervisningen i Koranen vært sterkt autoritativ og pedagogisk sett reproduserende. Dette er ikke unaturlig ettersom resitasjon av tekster fra Koranen er et viktig mål for undervisningen. Men det er ikke en nødvendig konsekvens ut fra islam at all annen

pedagogikk må følge det samme mønsteret. Men i praksis har nok de fleste muslimske elever med skoleerfaring fra opprinnelseslandet gått i et pedagogisk system som har vært autoritativt og tatt sikte på reproduksjon av innlært kunnskap.

På en slik bakgrunn vil det norske skolesystemet kalle på liten respekt. Lærerens autoritet er redusert, blant annet av det elevdemokrati som måtte finnes. Videre er muligheten til korporlig avstraffelse borte. Undervisningen skal være problemorientert, det vil si at elevene selv skal søke å finne løsninger og endog at autoritative svar eller løsninger ikke finnes i mange fag.

I forhold til disse elevene må læreren jobbe bevisst med å skape respekt for sin person, sin rolle og for sin undervisning.

#### Konklusjon

Det er vesentlig med åpenhet rundt disse og lignende spørsmål i lærerkollegiene og i debatten rundt skolen i møte med en flerkulturell virkelighet. En målsetting for den enkelte skole må være å skaffe seg en funksjonell kompetanse på disse spørsmålene, slik at en kan møte muslimske elever på en best mulig måte i den videregående skolen.

#### Litteratur:

Jan Opsal: *Lydighetens vei. Islams veier til vår tid*. Universitetsforlaget, Oslo 1994

Jan Opsal og Inger Lise Skauge: *Muslimske elever i norsk skole. En ressursbok for lærere*. Kulturbro Forlag, Oslo 1996

**Jan Opsal, amanuensis.**  
**Adresse: Misjonsveien 34,**  
**4024 Stavanger**

*Vi har spurt to muslimer om hva det betyr å være muslim i deres situasjon. Den første er skrevet av en konvertitt med norsk bakgrunn: Kirsti Rønning, lektor på Foss videregående skole i Oslo; den andre av Kebba Secka, leder i islamsk råd og medlem av verdikommisjonen. Han kommer fra Ghana.*

### Kirsti Rønning:

## Mest muslim eller norsk?

**Jeg tilhører en liten gruppe i et verdensomfattende trossamfunn. Jeg er norsk, og jeg har valgt eller fått islam som min religion. Hvorfor? Hvorfor ikke kristendommen? Jeg skal prøve å gi svar, men jeg vil gjerne understreke at dette er mine svar, ikke svar fra en islam-ekspert.**

I går var det langfredag, og jeg så på et svært interessant TVprogram om Jerusalem, byen der de store monoteistiske religionene har et felles møtested. Programmet viste en rekke forskjellige skikker i jødedom, kristendom og islam. Mens jeg satt der og så på de følelsesengasjerte, dramatiske ritualene som nok kommer sterkere fram et slikt sted enn ellers, så visste jeg på en måte svaret på spørsmålene jeg ofte er blitt stilt. Jeg er muslim fordi islam har et så enkelt budskap. «Allah u akbar» Vi kan tro på Gud, men ikke beskrive Ham.

Når dette ble så klart for meg akkurat da, så var det fordi dette programmet synliggjorde avstanden jeg har til kristendommen. Jeg kan ikke tro på tankene om en treenig Gud som har vist seg som et menneske ofret for vår skyld. Jeg finner mange av Det nye testamentets verdier igjen i islam. Men bildet av Gud så direkte og så fylt av lidelse, blir for konkret, for nært og for menneskestyrt for meg. «Allah u akbar», Gud er stor,

Gud er uendelig. Han kan ikke skapes i menneskers bilde, det er Gud som skapte oss. Han ser oss, men vi ser ikke Ham.

Mange kristne vil vel mene at jeg har misforstått noe vesentlig, men jeg er ingen religionsforsker eller teolog. Jeg må gripe min tro der jeg finner den, i den enkle, direkte tanken om Gud som uendelig, ufattelig og likevel nær. Gud er hos oss alltid, men vi kan aldri avbilde Ham, verken i sin egen eller Jesu skikkelse. Det er ikke en gang riktig å bruke pronomenet *han*, for det antyder at vi vet noe om Gud. Men vi vet bare det Han speiler i vår sjel, og da må vi ikke forsøke å styre Ham, men i stedet lete etter Hans styring av oss. Kanskje er det slik mange kristne også tenker, og det er ikke noe problem, for vi tror på samme Gud. Der pleier det å bli problemer for kristne jeg har snakket med. Men alle monoteistiske religioner har jo det sentrale til felles at det bare er *en Gud*. Da må det jo være den samme Gud vi tror på. Så får vi heller leve med at vi har valgt troen i forskjellig drakt. Men det er ikke lett for kristne jeg har diskutert med, å akseptere at jeg ikke kan se på Jesus som Guds sønn. For meg er han profet, en meget viktig profet som har gitt menneskene tilbud om kunnskap og moral.

Men likevel er dette bare deler av et svar på hvorfor jeg er muslim. I Norge er islam en innvandrersreligion. Jeg har også lært religionen å kjenne gjennom innvandrere og kontakt med mennesker i et muslimsk land.

Jeg er gift med en muslim og konverterte fem år etter at jeg traff ham. Presset, overtalt, lurt? Nei, men fordommene er mange når det gjelder overgang til islam. For meg var møtet med islam mer og mer et svar på tanker og meninger jeg har arbeidet bevisst og ubevisst med gjennom år. Jeg har i mange år sett med stor skepsis på at den vestlige kultur har gitt viktige verdier på båten, samtidig som penger og rå kapitalisme får breie seg. Den motstanden som sosialisme, sosialdemokrati, humanisme og kristendom prøvde å yte, ser ut til å ha gitt tapt. Til slutt sto jeg på en måte nokså alene med en Guds-tro, men uten tro på kristendommen; med en vilje til medmenneskelighet og fordeling, men uten noen politisk troverdig løsning. For meg ble møtet med islam svaret på det jeg søkte. Jeg fant et sted å høre hjemme med tankene mine. Menneskene er ikke målet for tilværelsen alene, vi må forsøke å leve og forstå slik at vi blir del av et større hele, redskaper for Gud. Det ser så enkelt ut, slik på trykk. Det er nok ikke alltid like enkelt å finne svar for seg selv en gang på alle spørsmål som oppstår, men samtidig vet jeg at jeg har mange med meg uansett religion: troens gave er enkel.

Kanskje det virker naivt, men det er noe så velsignet enkelt i islams lære om de tre religionene som er utviklet i sammenheng etter hverandre. Islam er den yngste og den «riktige», men de to foregående er tidligere utgaver av samme tro. Islam lærer respekt for de andre religionene. Toleranse, åpenhet og kunnskap er sentrale begreper i islam. Men hvorfor praktiserer ikke alle muslimer slike tanker? Nei, der begynner noe av det vanskelige. Den som finner fram til en religion, finner også at den praktiseres og knyttes til en rekke ulike retninger og skoler. Det er egentlig ikke så forskjellig fra det vi vet om kristendommen. Man må velge et ståsted. Jeg er sunni-muslim, og jeg har vanskelig for å godta sider ved shia-retningen. Noe av den frihet jeg har funnet i islam, er det direkte ansvarsforholdet mellom den tro-

ende og Gud. Jeg må som troende selv finne veien til det som er riktig. Det er ikke noe presteskap eller noen kirke som har lærerett over meg. Det gir likevel ingen grunn til hovmod. Jeg må selvsagt søke råd, tenke meg om, være ansvarlig, men det er ikke andre mennesker som skal bestemme for meg. Når kirkehistorie kan være vanskelig å forholde seg til, så gir sunni-islam et annet svar: det er ditt eget ansvar.

Men likevel skal man plassere seg i forhold til ulike retninger, til ulik praksis. Det er ikke lett for en som ikke er lærd i alle skrifter og all undervisning som er gitt. Jeg kan ikke sette navn på den retningen innen islam jeg tilhører. Kanskje det ikke finnes noen som er akkurat slik.. Men jeg har lest nok og hørt nok til å vite at det er plass innenfor islam for en tolerant og sosialt engasjert tolkning. Det er klart at en som har konvertert, vil bære med seg mange av sine tidligere ideer og tanker. Og da kommer vi til det spørsmålet som jeg har satt som overskrift, og jeg har fått det mange ganger. «Er du mest muslim eller norsk?»

Helst vil jeg ta Ole Brumm-varianten: ja takk, begge deler. Men slik er det ikke for så mange, for det er få med norsk oppvekst som er muslimer. Og de som er, har som regel ikke en muslimsk oppvekst. Spørsmålet viser jo nettopp at islam oppfattes som noe fremmed i Norge. Noen voldelige tullinger som slår pannen i gulvet og mumler på et mer uforståelig språk enn latinen vi forkastet for mange år siden. Når vi også tar med det mediebildet som gis av islam, så vil nok fremmed- og galskapstempelet sitte lenge. Mangelen på forbilder skaper valg-situasjoner hvor det knapt finnes noen klar løsning. En mulighet er å velge å følge skikkene i et bestemt islamsk land man kjenner til. Oftest er det ektefellens hjemland, for så vidt jeg vet er de fleste som har konvertert til islam i Norge, gift med muslimer med innvandrerbakgrunn. Men slike skikker er ikke alltid muslimske skikker. I f.eks. pakistanske miljøer er islam og pakistansk kultur tett

vevet sammen. Dermed blir et slikt valg en fremmedgjøring i forhold til det norske. Men å stå hardt på det som er norsk, og dermed blandet med kristen-humanistisk tenkning, vil kunne gi en følelse av avstand til islam. For et stort problem er jo at det ikke finnes noen norsk-muslimsk tradisjon. Å markere det muslimske til enhver tid vil gi andre mennesker forestillinger om at man gir opp for mye av sitt eget. Men hvis man toner troen for mye ned, så risikerer man å ikke bli tatt på alvor som muslim. Kanskje var islam bare et religiøst svermeri blandet opp i en forelskelse.

Hvem skal skape et norsk-muslimsk miljø? Hvor lang tid vil det ta? Hører det hjemme bare i sammenheng med et virkelig flerkulturelt Norge? Jeg kan ikke svare. Kanskje må vi en, to eller flere generasjoner framover. Kanskje er det barna i to-kulturelle familier som kan gi svaret. Men hvor skal en norsk muslim velge sitt ståsted i mellomtiden? Vi balanserer vel på ulike vis, men jeg merker at dette er vanskelig. Jeg ønsker at andre skal se at islam er en god og sterk religion som kan fungere i det norske

## **Kebba Secka:**

# **Hva betyr det å være en god muslim i Norge?**

Undertegnede er svart (farget)nordmann. Det er et oppsiktsvekkende forhold jeg etter hvert har lært å håndtere når jeg er i utlandet. Jeg pleier å si at det er, logisk sett, mer naturlig for en afrikaner å være nordmann enn for en europeer å være newzealender. Vanligvis smiler folk og lar det gå.

Å være muslim i tillegg, presenterer særlige utfordringer hver eneste dag. I dette korte innlegget, vil jeg å nærme meg spørsmålsstillingen å være en god muslim i Norge fra 3 vinklinger:

samfunnet uten å være fremmedkulturell. Jeg mener at islam gir et godt utgangspunkt for å ta stilling til sider ved vårt samfunn, til å fungere som en nyttig borger med vilje til å ta mange tradisjonelle verdier på alvor. Men samtidig blir man lett plassert i kategorien «hengehode», sammen med mange kristne. Det er ikke noe stort offer å ikke drikke alkohol eller å være negativ til den overdrevne fokuseringen på sex i vårt samfunn, men moderne og kul blir man ikke. Med et stempel som unorsk på religionen ved siden av, så er det kanskje lang vei fram. Men islam er ikke unorsk, den er universell. Verdiene den framhever er sentrale verdier om medmenneskelighet og omsorg. Vi får inderlig håpe at slike verdier ikke er ute av den norske tenkemåten. Jeg føler meg ikke splittet mellom to verdener. Jeg tror at jeg har beholdt meg selv gjennom den gaven jeg har fått i en tro som er nokså lite kjent her i landet, men som samtidig har gitt meg en tryggere plass å stå på.

For er det noe troen har gitt meg, så er det trygghet, sammenheng og verdier i livet. «Allah u akbar». Derfor er jeg muslim.

## **1. Holdninger til religion**

Det å være et religiøst menneske i Norge innebærer å risikere å bli utestengt fra flere miljøer. Religionen antas å motsette seg all rettferdighet og framskritt: religiøse mennesker anses for å være dogmatiske, brutale og kvinneundertrykkende. Den skal forties, opplever mange muslimer. For å hjelpe selvinnsikten er det nødvendig å spørre oss selv følgende: hvilken religion bekjente Adolf Hitler, Josef Stalin eller Pol Pot seg til? Det er ytterst få ledere i verdenshistorien som



har forårsaket menneskeheten så mange lidelser som disse tre menn. Enda hadde ingen av dem noen religion!

Ved å sette vitenskapen mot Islam går man glipp av at for å være en god muslim, skal man først og fremst søke kunnskap om Gud. Slik kunnskap skaffer vi mennesker gjennom erfaring. Det betyr at det er gjennom de eksperimentelle vitenskaper mennesker kan lære Guds essens å kjenne å dermed bli overbevist om at Han fins. Filosofen og legen Ibn Sinas (Avicenna) vitenskapelige verker var pensum på mange europeiske læresteder i nærmere 600 år. «Søk kunnskap» sa Muhammad (fred være med Ham) «selv om dere måtte reise til Kina».

Så utfordrer jeg mine landsmenn om å søke kunnskap om Islams lære og holdninger til spørsmål som vitenskap eller eksistensielle spørsmål som artenes mangfoldighet og dialektikken mellom ånd og materie.

## 2. Generelle fiendtlige holdninger til Islam/muslimer

I dag er dette den vanskeligste utfordringen. Først og fremst er folk lite klar over at Islam er ikke orientalismen, selv om Midt-Østen et viktig område for oss. De fleste muslimer er asiater: India 100 mill., Kina ca.90 mill., Bangladesh ca.90 mill., Indonesia 160 mill. I både India og Kina er muslimene minoriteter (!) og har, stort sett, innordnet seg etter dagens regimer. Dette gjelder særlig det materialistiske Kina. Islam har vært en viktig, positiv faktor i vest afrikansk historie. Det var gjennom Islam at mange grupper fikk et skriftspråk uten å bli okkupert. Tenk om alle afrikanere stemplet alle europeere som kun imperialister og mistenkeliggjør dem hver eneste gang!

Det er nettopp noe lignende en får erfare som muslim. Dette er et kvelertak på den enkeltes positive identitetsutvikling i Norge. Mange av oss blir positivt overrasket over velferdstatens ordninger fordi Islam står for

de samme prinsipper om likeverd og solidaritet. Mange av oss ville ha trivdes og dermed blitt bedre foreldre og nordmenn dersom vi ikke var stemplet som representanter for regimer en del av oss har flyktet fra. «Vi har skapt dere som mann og kvinne, og gjort dere til nasjoner og stammer for at dere må kjenne hverandre. Den mest ansette av dere, i Guds øyne er den mest rettferdige» (Koranen kap. 49:13). Å behandle norske muslimer med rett innebærer å høre på hver av oss som enkeltmennesker. Vi er ikke først og fremst nasjonale grupper eller andre statistiske størrelser. En betingelse for en slik behandling er å gå i dialog med hverandre.

## 3. Veien videre

Når det fins en kløft som kort beskrevet ovenfor, skal en god muslim vise tålmodighet og standhaftighet på en aktiv måte. Koranen foreskriver kontakt og dialog med «vakker formaning». Under et slikt møte er ikke det for muslimene å overprøve andres tro, men å diskutere med dem grunnlaget for en dynamisk sameksistens. Gud kunne ha gjort oss alle tilhengere av den ene eller den andre religion/livssyn, om han så ville. I stedet, har han gitt menneskene intellekt og fornuft slik at de vil kunne velge. Den enkeltes valg av levestett (religion) må derfor respekteres.

Norske muslimer har hatt flere års erfaring med dialog særlig med den Norske Kirke. Men følelsene er blandet blant en god del muslimer. Mange av oss har bakgrunn fra Europas tidligere kolonier. Der ble man kjent med kristendommen som imperialismens høyre hånd. Mange muslimer blir derfor ofte overkjørt av angsten for misjonering eller andre former for konformitetspress ut av sin religion. En stor og viktig utfordring for en god muslim vil derfor være å bidra til dialogformer som er trygge for alle deltakere. Da vil muslimene oppleve at samfunnet er for dem også. En slik opplevelse vil, uten tvil, utløse positiv energi på mange andre møtesteder i hverdagsnorge.

# METODIKK

*Vi håper å kunne bringe mer stoff om evaluering og eksamen i senere nummer. Kanskje kunne denne artikkelen skape en debatt, noe vi trenger i den situasjon vi har med de nye læreplanene. Vi oppfordrer lærere i faget til å si sin mening!*

**Johnny Tobiassen:**

## Nye eksamensformer i religion og etikk

Skoleåret 1997/98 ble det tatt i bruk ny læreplan i religionsfaget som en del av Reform 94. Samtidig skiftet faget navn fra «Religion» til «Religion og etikk». Ny læreplan med nye mål aktualiserer spørsmålet om ikke eksamen i faget også bør endres. Bør den organiseres på en ny måte? Bør eksamensoppgavene få en ny utforming?

Reform 94 har som mål å utvikle en bredere og mer helhetlig kompetanse hos elevene enn tilfellet var før. Denne helhetlige kompetansen – slik den framstilles i læreplanverket – legger større vekt på at elevene skal kunne anvende kunnskaper og ferdigheter, kunne knytte sammen teori og praksis, kunne finne fram til og nyttiggjøre seg informasjon, kunne samarbeide om å løse oppgaver, og kunne vise kreativitet, kritisk sans og selvstendighet.

I utgangspunktet er det læreplanen som skal være styrende for arbeidet med faget gjennom skoleåret, men erfaring og forskning viser at læreboka og eksamenskravene kan ha vel så mye styringskraft som læreplanen. Det blir derfor av avgjørende betydning at eksamen stiller krav som stimulerer utvikling av slik helhetlig kompetanse.

At det eksisterer en såpass tett kobling

mellom eksamen og undervisningspraksis, kan være avgjørende for om en reform blir vellykket eller ikke. Nye mål for skolen og fagene kan få liten gjennomslagskraft i klasserommet om eksamen ikke endres tilsvarende. Den bredeste vurderingen av elevenes helhetlige kompetanse foregår løpende gjennom skoleåret og kommer til uttrykk i standpunkt karakteren i faget. De fleste elever mente før Reform 94 at karakterene ikke var beskrivende nok. Særlig savnet de at innsatsvilje og sosial kompetanse ikke ble tatt hensyn til. De mente utholdenhet, samarbeidsevne, pålitelighet og evne til å inspirere andre burde honoreres mer (Solli 1992).

Hvordan bør så muntlig eksamen i religion og etikk utformes slik at elevene får vist sin helhetlige kompetanse i faget og slik at eksamenkravene medvirker til utvikling av helhetlig kompetanse gjennom skoleåret?

Vi står ikke fritt til selv å utforme eksamen i faget, men handlingsrommet er kanskje større enn mange er klar over. Det er tre viktige styringsdokumenter som setter rammer for og trekker opp retningslinjer for utformingen av lokalgitt, muntlig eksamen. Dette er læreplanen i faget, vurderingsfor-

skriften (F-83-97) og departementets *Sentrale retningslinjer for lokalt og sentralt gitt eksamen* (SUE/Vg-95-005)<sup>1</sup>.

I tillegg finnes hjelpedokumenter som ikke er bindende på samme måte, men som er ment som en hjelp til å utforme muntlig eksamen i tråd med intensjonene i Reform 94. Her finner vi *Metodisk rettleiing* i vurdering (1997) og særlig *eksempeloppgavene* i Religion og etikk som Eksamenssekretariatet (SUE) har sendt ut (SUE/Vg-98-011).

Læreplanen gir ingen praktiske anvisninger om eksamen, men sier bare kort at «Elevene kan trekkes ut til muntlig eksamen» og at «Eksamensoppgavene utarbeides lokalt etter sentrale retningslinjer». Dette er standardformuleringer i læreplanene. Det er departementets sentrale retningslinjer som utdyper og konkretiserer hvordan muntlig eksamen bør utformes og hvilke rammer som er satt. Her heter det bl.a. at læreplanen i det enkelte kurs/fag er styrende for innholdet i i eksamensoppgavene og at

*Eksamensoppgavene må, så langt det er mulig i en eksamenssituasjon, være utformet slik at de gir grunnlag for å vurdere eksaminandens helhetlige kompetanse slik den er beskrevet i læreplanens mål. Det er viktig at oppgaven favner over flere mål. I tillegg til de faglige mål skal også felles mål for faget/studieretningsfagene legges til grunn.*

Det samme sies tydelig også i vurderingsforskriftens §2.3-3:

*Eksamens og prøveformene og de oppgaver som lages skal utformes med tanke på at en så stor del av målene som mulig kan bli vurdert ved eksamen og ved fag-/svenneprøve.*

Et nøkkelbegrep for utforming av eksamen er *virkelighetsnærhet* slik det uttrykkes i departementets retningslinjer:

*Eksamensoppgavene må også gi eksaminandene mulighet til å vise i hvilken grad de kan*

*anvende sine faglige kunnskaper og ferdigheter i virkelighetsnære situasjoner, problemstillinger og arbeidsoppgaver.*

Virkelighetsnærhet innebærer at eksamenssituasjonen blir mer lik en arbeidssituasjon i «det virkelige liv», dvs. at man forbereder seg på den konkrete oppgaven som skal løses, innhenter relevant informasjon, bruker hjelpemidler, knytter sammen teori og praksis, og samarbeider med andre. Eksamen vil alltid være en helt spesiell situasjon, men den kan gjøres langt mer virkelighetsnær enn tradisjonelle eksamener har vært. Et viktig element for å skape mer virkelighetsnærhet er å innføre forberedelsesdel.

#### Forberedelsesdel

Til sentralt gitt eksamen er det SUE som avgjør eksamensformen. Våren 1997 var det 31 fagkoder som hadde forberedelsesdel. Om muntlig eksamen skal ha forberedelsesdel avgjøre lokalt. Departementets sentrale retningslinjer inneholder et lengre avsnitt om bruk av forberedelsesdel, der det innledningsvis sies:

*«I forbindelse med avvikling av lokalt gitt eksamen kan det være hensiktsmessig å avsette tid for eksaminandene til å organisere forberedelser til den aktuelle eksamensoppgaven».*

Forberedelsesdel er altså ikke et krav ved muntlig eksamen, men kan legges inn hvis det er «hensiktsmessig». Man kan altså – formelt sett – fortsette med tradisjonell muntlig eksamen i religionsfager og la elevene f.eks. å trekke en lapp med eksamensoppgaven etter hvert som de kommer inn.

Ut fra det som er sagt ovenfor om helhetlig kompetanse er det klart at spørsmålet mindre er om man bør velge forberedelsesdel, men mer om hvor lang den bør være og hvordan den bør organiseres. Om dette sier de sentrale retningslinjene at

*Dersom det er en slik organisert forberedelse, kan denne*

- enten gjennomføres samme dag og som en innledning til selve eksamen
- eller være en forberedelse i forkant av eksamensdagen –

*Forberedelsesdelen skal normalt ikke overstige to dager.*

Under forberedelsesdelen er alle hjelpemidler tillatt, og forberedelsesdelen skal normalt være organisert og strukturert slik at alle som skal opp til eksamen trekkes med.

Bruk av forberedelsesdel er ikke nytt i allmennfagene. Noen fag har hatt obligatorisk forberedelsesdel lenge, men det er ingen tradisjon for eksamen med lang forberedelsestid og samarbeid mellom elevene. I fag som har anvendt forberedelsestid, har denne vært individuell (20–30 min.) og som en innledning til selve eksamen. Elevene har fått utlevert oppgaver og materiale å arbeide med. En eksamensform med samarbeid i forberedelsesdelen har ikke vært en del av standardopplegget. Tvert i mot har det gjerne vært vakt hold for å sikre at kandidaten ikke skal få hjelp av andre i forberedelsestiden. Det ville jo være fusk!

#### Eksempler på nye eksamensformer

Man kan godt organisere eksamen i religionsfaget med en tradisjonell individuell forberedelsesdel på 20–30 minutter. Også det vil være mer i tråd med Reform 94 enn tradisjonell eksamen uten forberedelsesdel. Eksempeloppgavene i religion som SUE har sendt ut til alle skoler – og som jeg var med på å lage<sup>2</sup> – går lenger. Utgangspunktet for arbeidet med eksempeloppgavene var at elevene i forberedelsesdelen skulle stimuleres til samarbeid og vise at de kunne anvende sine kunnskaper i en mer virkelighetsnær situasjon. Selv om lang (48t) forberedelsesdel i utgangspunktet nok er mest virkelighetsnær – og derfor å foretrekke – kan kort forberedelsesdel som innledning til eksamen

være å foretrekke i enkelte tilfeller (f.eks. av praktiske grunner). Det ble derfor laget ett eksempel med kort (1t) og ett eksempel med lang (48t) forberedelsesdel<sup>3</sup>.

#### Eksamens med kort forberedelsesdel

Eksemplet med kort forberedelsesdel bryter nok mest med tradisjonell eksamensform, så det skal behandles litt mer detaljert. I eksempeloppgaven heter det:

Et parti på 6 elever er trukket ut til eksamen.

Elevene deles i 2 grupper med 3 elever i hver, som samarbeider i forberedelsesdelen og er inne til eksamen samtidig. *Vurderingen er individuell.* Mens den første gruppen på 3 elever er inne til eksamen har, den andre gruppen forberedelsesdel.

Alle hjelpemidler er tillatt i forberedelsesdelen.

#### Instruks til eksaminandene

Dere skal nå arbeide i 1 time med de oppgitte problemstillingene. Dere kan bruke alle tilgjengelige hjelpemidler, men problemstillingene er formulert slik at det vil være en fordel å bruke mesteparten av forberedelsesdelen til å diskutere.

Dere skal forberede tre innlegg. Alle tre skal være på ca. 10 minutter.

Eksamens starter med at det trekkes hvilket av de tre innleggene hver av dere skal framføre. Dere får så framføre innleggene uten å bli avbrutt. Resten av eksamenstiden vil bli brukt til diskusjon om temaet styrt av eksaminator (og sensor).

Innleggene skal ikke leses opp fra et ferdigskrevet manus, men framføres muntlig med utgangspunkt i en disposisjon eller momentliste dere sammen har laget i forberedelsesdelen.

Det er flere grunner til en slik organisering

av eksamen. Elever er rasjonelle i en eksamenssituasjon. De bruker forberedelsestiden på den måten de tror gir størst uttelling. Samarbeid må derfor sees som en god og effektiv utnyttelse av forberedelsesdelen om elevene skal velge denne arbeidsformen. Om de fikk hver sin oppgave ville dette sannsynligvis føre til individuelt arbeid. Ved at de ikke vet hvilket innlegg de skal holde før selve eksamen starter, vil det være i alles interesse å hjelpe hverandre slik at alle kan framlegge de tre innleggene best mulig.

At alle tre er inne til eksamen samtidig er nytt for de fleste. Det går selvsagt godt an å la elevene avlegge eksamen individuelt etter 1t med felles forberedelse. Dette medfører imidlertid at ikke alle får like lang forberedelsestid, noe de fleste elever nok vil oppleve som «urettferdig». I tillegg vil det å holde innlegg sammen med andre og deretter diskutere, være en situasjon som ikke er uvanlig i andre sammenhenger. Dette er ikke en *gruppeeksamen*, slik det f.eks. har vært praktisert i lærerutdanningen (Harlaugseter m.fl. 1987). Vurderingen er individuell slik departementets retningslinjer slår fast at den skal være.

Selve oppgavene elevene skal arbeide med vil sannsynligvis også være nye og uvanlige for mange religionslærere.

#### **Eksamensoppgaver**

I Norge er det i dag ca. 50.000 muslimer. De kommer fra ulike deler av verden, noen er nettopp kommet til landet, andre er 2. eller 3. generasjons innvandrere. Ca. 400 av muslimene har norsk bakgrunn og har omvendt seg til islam.

Kunnskap om islam og andre kulturer er fremdeles liten hos størstedelen av den norske befolkning selv om Norge langt på vei er blitt et flerkulturelt samfunn.

Den overordnede problemstillingen dere skal arbeide med er derfor:

**Hva mener dere nordmenn bør vite om islam for å kunne forstå og samhandle med den muslimske delen av Norges befolkning?**

Innenfor denne problemstillingen skal dere framføre hvert deres innlegg med hovedvekten på:

INNLEGG 1: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om Koranen, Muhammeds liv, sunna og islamsk etikk? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

INNLEGG 2: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om gudsoppfatning, menneskesyn og samfunnssyn? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

INNLEGG 3: Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om hovedretninger i islam, islam i Vesten og politisk islam? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?

Dere står fritt til å trekke inn andre sider ved islam, sammenligne med kristendommen og forklare hvorfor dere mener det er viktig at nordmenn har slike kunnskaper.

Som man ser tar problemformuleringene utgangspunkt i læreplanens hovedmomenter 2a, 2b, og 2d<sup>4</sup>, men det som kjennetegner oppgavene er at de er *problemorienterte* slik at elevene må *anvende* sine kunnskaper i en samfunnsmessig sammenheng. Dette framheves også i læreplanens innledningskapittel:

*Livsynsmessig og kulturelt har det norske samfunn gjennomgått store forandringer de siste tiårene. I stadig sterkere grad har Norge blitt et flerkulturelt samfunn, og nærmere knyttet til resten av verden. Demed forsterkes også kravene til kunnskap og forståelse, både av egen og andres livssynstradisjoner.*

*Det er i fagets ånd at et møte mellom livs-*

*syn og religioner bør fremme toleranse, motvirke fordommer og skape respekt for andres oppfatninger, men også gi trygghet til å hevde egne meninger.*

Oppgavene legger også opp til at elevene bør sammenligne islam og kristendommen. Reproduksjon av lærebokstoff er ikke tilstrekkelig. Skal forberedelsesdelen fungere etter hensikten er det avgjørende at oppgavene er problemorienterte og krever sammenligning, slik at elevene stimuleres til diskusjon og samarbeid. Å gi et *tema* – f.eks. islam – å arbeide med i forberedelsesdelen, avgrenser bare stoffet elevene vil forberede seg i. Mange vil da antagelig prioritere individuelt arbeid med læreboka.

En god del lærere vil vel i utgangspunktet være skeptiske til en eksamensform med tre elever inne samtidig. Hva om en talefører elev dominerer totalt? Vil eksaminator greie å styre samtalen slik at alle slipper til? Vil sensor få problemer med å sette de individuelle karakterene?

De fleste elever vil helst ikke være tre inne samtidig, de tror det vil gjøre dem mere nervøse og at karakteren deres kan bli påvirket av medelevenes prestasjoner. Men det er også noen som foretrekker denne formen (Tobiassen 1998c).

For å se om innvendingene er berettiget trenger modellen å utprøves i praksis før den tas i bruk til selve eksamen. Her skal refereres hovedpunktene i et slikt forsøk (Tobiassen 1998b).

Klassen ble delt inn i grupper på 3 elever som samarbeidet i en time. Deretter ble en av gruppene – Liv, Elin og Helga – trukket ut til muntlig prøve. Av praktiske grunner måtte resten av elevene besvare oppgaven skriftlig.

#### Elevenes forberedte innlegg

Liv er først i ilden og skal holde Innlegg 1: *Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om Koranen, Muhammeds liv, sunna og islamsk etikk? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?*

Både den overordnede problemstillingen og problemstillingen i Innlegg 1, dreier seg om hvilke kunnskaper nordmenn bør ha om islam og hvorfor. Til tross for dette gir Liv en faktaorientert framstilling. Hun tar først for seg Koranen, deretter Muhammeds liv og til slutt sunna og islamsk etikk. Hun kikker på notatene sine og gir en lærebokaktig framstilling uten å bruke kunnskapene til å besvare problemstillingen i oppgaven. Innlegget hennes er mer et svar på en oppgave som kan formuleres slik: «Hva vet du om Koranen, Muhammeds liv, sunna og islamsk etikk?». Helt til slutt nevner hun så i et par setninger at det er viktig å kunne dette for å minske fordommer og forstå mer når man er ute å reiser.

Elin har Innlegg 2:

*Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om gudsoppfatning, menneskesyn og samfunnssyn? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?*

Hun tar systematisk for seg gudsoppfatning, menneskesyn og samfunnssyn i islam. Tempoet er svært høyt. Hun bruker notatene som støtte, men gir inntrykk av at hun kunne gjort dette nesten like bra uten notater. Framstillingen er detaljert og sterkt faktaoppreget. Hun gjør ikke noe forsøk på å anvende kunnskapene på problemstillingen i oppgaven.

Helga avslutter framleggelsesdelen med å holde Innlegg 3:

*Hvilke kunnskaper bør nordmenn ha om hovedretninger i islam, islam i Vesten og politisk islam? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?*

Helga følger i starten samme opplegg som de to andre. Hun gir en sterkt faktaoppreget framstilling av hovedretningene i islam, islam i Vesten og politisk islam. Notatene brukes som støtte, men hun gir inntrykk av å ha god forståelse for stoffet. Hennes innlegg skiller seg fra de to førstes ved at hun etter faktadelen gir seg i kast med å sammenligne

med norske forhold, og med å forsøke å forklare hvorfor hun mener det er viktig å ha kunnskaper om disse sidene ved islam. Hun trekker f.eks. fram at islam er en voksende religion og at det er mye negativ fokusering på islam i media. Her nevner hun blant annet kvinnerollen, terrorisme og strafferett i Iran.

Alle tre innleggene har til felles at de er sterkt faktapreget. Det er kun Helga som på slutten av sitt innlegg forsøker seg på oppgavens hovedproblemstilling.

I et notat skriver sensor om sitt syn på elevenes innlegg:

*Sensoroppdraget var spanande og utfordrande. Elevane presenterte kvar sine innlegg, utan å bli avbrotne. Sjølv presentasjonen tykkjer eg gjekk greit. Litt nervøsitete høyrer med! Men hovudproblemet for dei tre jentene var – som venta – å kunne lausriva seg frå faktakunnskapane – altså ta desse for gitt – og å presentera innlegget utfrå oppgaveteksten. Dette er ei erfarings- og trenings sak! Når reproduksjon av faktakunnskap har vore avgjerande for å få gode karakterar, kan det vera ein lang – og smertefull – prosess å læra å kunne bruka kunnskapane i røyndomsnære situasjonar. Elevane treng tid – og oppmuntring – det handlar jo rett og slett om et paradigmeskifte i læringssituasjonen.*

Hvorfor tar ikke elevene utgangspunkt i problemformuleringene i oppgavene? Antagelig gjenspeiler innleggene elevenes kunnskapssyn. Som sensor påpeker, er det faktakunnskaper som vanligvis er viktige. Har du detaljerte og korrekte faktakunnskaper får du god karakter. Dette er langt på vei riktig til en tradisjonell muntlig eksamen, selv om elevene selvsagt også må vise forståelse og innsikt i stoffet. Hadde disse elevene prestert det samme uten forberedelse, hjelpemidler, samarbeid og notater, ville de nok ha imponert med sine faktakunnskaper.

Elevene synes ikke helt å ha forstått dette «paradigmeskiftet». Innleggene preges av at de fremdeles tror lærebokbaserte faktakunnskaper er tilstrekkelig. Dette henger sann-

synligvis sammen med at prøveformen er ny, og at elevene ikke har vurderingskriteriene klart nok for seg. Å kunne reproducere læreboka blir ikke lenger en like god prestasjon når du kan bruke den til å forberede et oppgitt innlegg i samarbeid med andre.

#### Samtalen etterpå

Ideelt sett bør prøvesituasjonen bli en samtale ledet av eksaminator, der alle tre elevene får legge fram sine synspunkter og gå inn i en felles drøfting av problemstillingene. En slik «drøftende samtale» vil være mer virkelighetsnær og gi elevene muligheter til å spille på flere sider av sin kompetanse i faget.

Det viste seg fort at den ene av kandidatene – Elin – dominerte. Hun grep ordet – igjen og igjen! Eksaminator forsøkte å styre samtalen mer ved å stille spørsmål rettet mot de andre to kandidatene. Dette fungerte rimelig bra, men Elin avbrøt stadig og kom med innlegg i høyt tempo. Slike initiativ er ikke lette å kontrollere! En av de andre kandidatene – Helga – bemerket da også etter at prøven var over, at hun var blitt litt nervøs for sin egen prestasjon da hun merket at de andre to holdt høyere tempo enn henne selv.

Liv og Helga hadde seks litt lengre innlegg hver i samtaledelen. Elins initiativ og tempo førte til at hun maktet å få ni innlegg pluss en del korte kommentarer. Hun brukte klart mest tid av de tre.

Fordi kandidatene var såpass forskjellige med hensyn til initiativ og tempo, ga forsøket nyttig erfaring om eksaminatorrollen. Om en av kandidatene forsøker å dominere, må eksaminator sørge for at alle tre kandidater får tilstrekkelige muligheter til å vise hva de er gode for. Dette blir spesielt viktig om kandidatene – som i dette tilfellet – vektlegger faktakunnskaper i sine forberedte innlegg. Det blir da i samtaledelen at de kan vise om de kan prestere på et høyere taksonomisk nivå. Eksaminator får derfor den todelte oppgaven å sørge for at alle slipper til og at samtalen legges på tilstrekkelig høyt faglig nivå.

At eksaminator opplevde sin rolle som kre-

vende kommer klart fram i et notat hun skrev like etter gjennomføringen av opplegget:

*Det var greit å høre på 10 minutters fremlegging fra hver elev. Det var og enkelt å vurdere denne fremleggingen. Det som opplevdes vanskelig, var samtalen etter denne fremleggingen. Hvilke spørsmål skulle stilles til hvem? Fikk alle lik behandling, eks, like mange spørsmål og svarmuligheter? Det virket også som noen av elevene opplevde det som vanskelig å være i dialog med andre elever. Det ble mye vanskeligere å evaluere «samtalen/dialogen».*

Prøveformen krever at elevene må kunne legge fram sine synspunkter og vise sin faglige kompetanse i samspill med andre. Situasjonen blir mer virkelighetsnær ved at de kan utfylle hverandre, gi nye innfallsvinkler, få tilbakemeldinger og sammen skape en sosial situasjon der alle bidrar faglig. Dette er i tråd med den helhetlige kompetansen som er målet i Reform 94.

#### Vurderingen av prestasjonene

Å ta notater fra de tre forberedte innleggene var uproblematisk. Det var faktisk enklere enn ved tradisjonell muntlig eksamen, fordi alle parter visste at kandidatene uten avbrudd skulle få legge fram stoffet i 10 minutter.

Det var betydelig vanskeligere å ta notater fra samtaledelen. Den som hadde ordet fikk ikke alltid snakke ferdig og utdype sine synspunkter. Avbrudd var hyppige, nesten alltid fra Elin. Å danne seg et *helhetsinntrykk* av alle tre kandidatene var allikevel ikke særlig problematisk. Det var faktisk enklere å sette karakterer enn vi på forhånd hadde fryktet.

Først ble de forberedte innleggene vurdert og satt delkarakter på. Alle innleggene var sterkt lærebokpreget. Å reproducere faktastoff er primært en hukommelsesprøve. Dette er ikke spesielt krevende når man kan støtte seg til fylldige notater. Når man i tillegg har arbeidet intenst med å forberede innlegget timen før, samarbeidet og brukt hjelpemidler, blir prestasjonen enda mindre krevende. Her

befinner vi oss på et lavt taksonomisk nivå. Karaktermessig vurderes dette til 2–3, nærmere 2 om det bare er oppramsing av fakta. Bare Helgas prestasjon kan vurderes høyere, 3–4, fordi hun gir seg i kast med problemstillingen etter faktadelen. Men også hos henne er det faktakunnskapen som dominerer.

I samtaledelen fikk alle tre vist mer av sin forståelse for stoffet og i hvilken grad de kunne anvende sine faktakunnskaper på problemstillingene i oppgavene. Det ble ikke satt separate karakterer på prestasjonene i samtaledelen. Karakterene fra innleggene ble brukt som utgangspunkt og justert med grunnlag i samtaledelen. Sluttresultatene ble derfor 4,4 og 5.

Sensor skriver i sitt notat om vurderingsproblematikken:

*Første vurderingsdel: Innlegga. Ingen av kandidatane tok utgangspunkt i oppgåveteksten. Dei presenterte stort sett dei ulike emna/problemstillingane dei hadde fått, slik læreboka la opp til. Presentasjonen hadde følge av ei momentliste/hugseliste, altså reproduksjon – og strengt vurdert, lågast på karakterskalaen. Ei av kandidatane var noko meir nyansert, og ho kom inn på kvifor det var nødvendig at nordmenn trong ulike kunnskapar om islam. Andre vurderingsdel: Samtalen med eksaminator og kvarandre. Oppgåva som eksaminator var den mest krevande, trur eg. No ville jentene visa kva dei kunne – og den mest aktive greip ordet – og greip ordet – og greip ordet! Dei meir smålatne slapp mindre til, men eg meiner me kunne gje ei haldbar vurdering av prestasjonane til elevane.*

Karaktersettingen tok hensyn til at dette var et forsøk. Hadde elevene hatt erfaring med oppgaveform og arbeidsform, ville karakterene muligens ligget et hakk lavere. Til en virkelig eksamen må det forutsettes at elevene har vært igjennom en læringsprosess som gjør dem istand til å beherske eksamenssituasjoner og oppgaver av denne typen.



Hva er så rimelig å kreve av elevene? Hva ville f.eks. gitt en toppkarakter?

Det er særlig de forberedte innleggene som kunne vært gjort annerledes. En god prestasjon krever alltid at elevene konsentrerer seg om problemstillingene som gis i oppgavene. I denne sammenhengen betyr det at faktakunnskap må settes inn i problemstillingene: «Hvilke kunnskaper bør nordmen ha om...? Hvorfor mener du det er viktig å ha disse kunnskapene?». Samtidig bør det refereres til norske forhold og sammenlignes med kristendommen. Rene faktaopplysninger om islam kan til en viss grad tas for gitt og trenger ikke nødvendigvis forklares i detalj.

En slik framleggelse demonstrerer ikke faktakunnskaper for faktakunnskapenes skyld, men sammenligner dem med andre faktakunnskaper i en samfunnsmessig og etisk problemsammenheng. Derved trekkes alle tre hoveddelene i faget inn i en faglig framstilling på høyt taksonomisk nivå.

Om eleven har et slikt utgangspunkt vil ikke dette sikre en toppkarakter. Kvaliteten på drøftingen vil selvsagt være helt avgjørende. Derimot vil det være vanskelig å få toppkarakterer om problemstillingene i oppgavene ikke står sentralt i innlegget. Selv om drøftingen er svak, bør det at kandidaten forstår problemstillingene og gir seg i kast med dem, i seg selv gi uttelling når prestasjonen skal vurderes.

Ingen av kandidatene virket direkte skuffet, og alle ga inntrykk av å forstå og akseptere vurderingene.

#### Evaluering av prøveformen

Til slutt ble elevene spurt om hva de syntes om den nye eksamenformen. Ingen ga særlig lange kommentarer. «Fin måte, men det er sikkert noe jeg har glemt», sa Elin. Livs kommentar var: «Litt ekkelt med alle inne, får ikke sagt hva jeg vil si». Helga var mer opptatt av den nye oppgavetypen: «Vanskelig oppgave, fikk ikke trukket inn alt sammen. Det var bedre enn ventet, men de andre snakket litt fort».

Derimot var de enige om at bruk av forbedelsesdel var positivt:

*Vi prøvde å utfylle hverandre, og på å diskutere samtidig som vi skrev stikkord.*

*Vi arbeidet effektivt, og vi fikk gjort mye. Det var ingen samarbeidsproblemer.*

*Vi hjalp hverandre mest mulig, slik at alle hadde fått svar på det de lurte.*

Alle tre var imidlertid enige om at de ville foretrekke å være inne alene til en eventuell eksamen i faget.

Fikk så elevene vist sin faglige kompetanse? Sett fra et vurderingssynspunkt fikk elevene vist sitt kompetansenivå tydelig nok. Det er ingen indikasjoner på at elevene ville fått bedre karakterer om de hadde vært inne til den muntlige prøven alene i stedet for tre sammen. Samtidig viser resultatene at det er viktig å passe på at elevene selv opplever at de har fått tilstrekkelige med muligheter til å vise hva de kan. Ellers kan de lett komme til å tro at medelevene har vært en hindring for at de ikke oppnådde den karakteren de gjerne ville ha.

Den viktigste erfaringen var kanskje at det ikke var spesielt vanskelig å gi en individuell vurdering av den enkelte elevs prestasjon selv om tre stykker var inne samtidig.

Samlet sett viser erfaringene fra dette forsoeket at en slik prøveform antagelig vil fungere bra også ved en formell muntlig eksamen i faget.

Nesten hele klassen er positive til bruk av forbedelsesdel. Dette er i tråd med resultatene fra andre undersøkelser om elevers syn på forbedelsesdel til eksamen (Tobiassen 1998a, 1998c). Derimot er det mange som har problemer med de nye oppgavetypene. Halvparten av klassen sier de er «vanskelige», resten synes de har «passe» vanskelighetsgrad. En elev får godt fram hvor problemet ligger:

*Dette var sånn «tenke-selv» oppgave, og det er jeg ikke vant til. Jeg er bare vant til å øse ut med kunnskaper og ferdig med det. Det var en omstilling å skulle vurdere selv.*

En av elevene – som ikke synes oppgavene var vanskelige – er svært negativ til den nye oppgavetypen:

*Vanskelighetsgraden var helt grei. Jeg var imidlertid svært misfornøyd med formen på oppgaven. «Hvorfor nordmenn bør ha kunnskaper om islam», er fra mitt ståsted et helt irrelevant spørsmål i en sammenheng som denne. At man i spørsmålsformuleringen tar som en selvfølge at elever mener det er viktig med kunnskaper om islam blant nordmenn, finner jeg også påfallende. Pensum og faget dreier seg vel om religion, hvorfor skal vi da måtte besvare hvilken hensikt det måtte ha at nordmenn har kunnskaper om dette og hint? Mange folk utpå bygdene kommer sikkert aldri til å se en muslim engang, og langt fra trengte info om når denne feirer sin ramadan.*

Her viser eleven et fagsyn som kanskje kan kalles «tradisjonelt», og som i liten grad innebærer utvikling av den helhetlige kompetansen som vektlegges i Reform 94. Hvor utbredt et slikt syn er blant elever, er vanskelig å si sikkert.

#### **Eksamen med lang forberedelsesdel**

Den andre eksempeloppgaven fra Eksamenenssekretariatet har en forberedelsesdel på 48 timer som er det maksimalt tillatte etter departementets retningslinjer. Elevene er inne individuelt til den muntlige prøven slik det går fram av instruksen:

#### **Instruks til eksaminandene**

Dere har nå 48 timer til å arbeide med oppgaven. Alle hjelpemidler er tillatt i forberedelsesdelen.

Opgaven er formulert slik at det vil være en fordel å diskutere problemstillingene grundig sammen, og hjelpe hverandre med å finne relevant stoff.

Eksamen er individuell.

Du skal her presentere resultatet av arbeidet i forberedelsesdelen.

Innlegget skal ikke leses opp fra et ferdigskrevet manus, men framføres muntlig med utgangspunkt i en disposisjon eller momentliste dere har laget i forberedelsesdelen. Innledningsvis skal du kort presentere litteraturen dere har brukt som grunnlag.

Du får ca. 15 min. til innlegget.

Den resterende eksamenstiden – ca. 15 min. – vil bli brukt til videre diskusjon og samtale med utgangspunkt i oppgaven.

Organiseringen av eksamen er her mer virkelighetsnær enn modellen med 1 times forberedelse. Elevene får forholdsvis lang tid – to dager – til å forberede et innlegg på 15 minutter. Alle ressurser kan tas i bruk for å gjøre innlegget best mulig både i form og innhold.

Her skal kort refereres erfaringer fra et modifisert forsøk etter denne modellen (Tobiassen 1998d). Instruksen var den samme som i eksempeloppgaven bortsett fra at elevene fikk 1 ukes forberedelse i stedet for 2 dager fordi forberedelsen foregikk parallellt med vanlig undervisning. På prøvedagen ble 6 av elevene trukket ut til muntlig prøve, mens resten av klassen besvarte oppgaven som en to-timers skriftlig prøve.

Eksempeloppgaven fra Eksamenenssekretariatet tar utgangspunkt i *kultur møte* mellom mennesker. Det samme gjør oppgaven som ble brukt i utprøvingen av modellen:

Du er med i en gruppe som skal være utvekslingslever ved en tyrkisk videregående skole i et halvt år. Det neste halve året kommer en gruppe tyrkiske elever til din skole i Norge. De fleste elevene ved den tyrkiske skolen er praktiserende muslimer og svært opptatt av religiøse spørsmål, men de synes de vet for lite om kristendommen. Og nå ser de en mulighet til å få grundige kunnskaper om kristendommen fra en som kommer fra et kristent vestlig land. Du blir derfor bedt om å holde et lite foredrag om grunnleggende trekk ved kristendommen – gjennom å sammenligne med islam.

Det er viktig at de norske og tyrkiske elevene forstår hverandre godt allerede fra begynnelsen av oppholdet.

Hva mener du det er viktig for dere å vite om islam – og hva mener du det er viktig for de muslimske ungdommene å vite om kristendommen – for at dere skal kunne fungere og trives godt sammen både i skole og fritid – dette første halve året i Tyrkia og etterpå et halvt år i Norge?

Opgaven krever sammenligning mellom islam og kristendom, og elevene må bruke sine kunnskaper i en etisk og samfunnsmessig problemsammenheng.

Hvordan makter så elevene den nye prøveformen? Alle seks elevene tar i sine *forberedte innlegg* utgangspunkt i oppgavens problemstillinger. De prøver å si noe om hva som er viktig å vite for de tyrkiske elevene og hvorfor. Alle sammenligner islam og kristendommen. Det som skiller dem er – som til alle eksamener – hvor dyktig de gjør dette. Noen blir litt for konsentrerte om å gi faktaopplysninger, andre avslører at de ikke har presise nok kunnskaper eller har misforstått enkelte faglige sammenhenger. Alle unntatt én snakker sammenhengende i de 15 minuttene de har til rådighet. Den ene eleven stopper opp og må ha litt hjelp. Struktur og klarhet i innleggene varierer også. En gutt har lagt særlig vekt på å gi innlegget en god pedagogisk form. Han bruker tre transparenser for å vise likheter og forskjeller mellom islam og kristendommen.

Samtalene etterpå tar litt ulike retninger alt etter hva elevene har lagt hovedvekten på og hva som synes rimelig å gå dypere inn i. Mye av tiden går med til å utdype etiske og samfunnsmessige problemstillinger. Hvordan skal f.eks. de norske ungdommene forholde seg til kjønnsrollemønsteret i Tyrkia? Hva er kulturelt betinget og hva står i Koranen? Hva trenger de tyrkiske elevene å vite når de kommer til Norge? Samtalene preges med andre ord av at elevene må anvende sine

kunnskaper om de to religionene i stedet for bare å reproducere dem. Dette greier de i ulik grad. Noen viser at de har god innsikt, andre avslører manglende faktakunnskaper.

*Vurderingen* av prestasjonene ble foretatt på samme måte som i den forrige modellen. Sensor satte først karakter på innleggene, deretter ble denne justert etter samtalene. I forhold til tradisjonell muntlig eksamens, må vurderingen praktisk sett sies å være enklere fordi innleggene skal framføres uten avbrytelse. Derimot blir vurderingen av elevens kompetanse vanskeligere fordi eksamensformen og oppgavetypen begge er nye. Å skolelære lærere som sensorer blir viktig for å sikre elevene mest mulig lik vurdering. Sluttresultatene for elevene ble 5, 5, 4, 4, og 3.

*Evalueringen* av forsøket ble gjort både muntlig og gjennom et spørreskjema til hele klassen. Elevene som var med på den muntlige prøven sa alle at de hadde vært mer eller mindre nervøse på forhånd. Dette er normalt til muntlig eksamen. Det som spesielt ble trukket fram med denne prøveformen var at de hadde vært nervøse for å holde et innlegg på 15 minutter. Dette syntes de hørtes lenge ut. I praksis gikk tiden mye fortere enn de hadde trodd og 5 av de 6 opplevde at de hadde lyktes rimelig bra med å få til innlegget. En elev som både var svært nervøs og var svært fornøyd etterpå, skriver :

*Før resultatet var jeg kjempenervøs og hadde skikkelig angst, men dette var jo kjempegøy. Og gikk supert! Men for meg var foredraget på 15 min litt langt. Det var det jeg gruet meg til. Men det blir vel bedre neste gang!*

I siste setning trekker eleven fram noe vesentlig. Skal elevene lykkes i en slik eksamensform må de ha utviklet den kompetansen situasjonen krever. Dette må skje gjennom opplæringen i skoleåret. Eksamenskravene sender signaler om hvilke elementer som må utvikles for at eleven skal få den

helhetlige kompetanse som er målet i Reform 94.

Alle elevene er positive til *lang* forberedelsesdel og at de får arbeide med selve *eksamensoppgaven* i forberedelsesdelen. Typisk er eleven som skriver: *Forberedelsesdelen var kjempebra, jeg hadde lang tid og det var veldig positivt å få utdelt problemstillingen så tidlig.*

At elevene kan arbeide med selve eksamensoppgaven i forberedelsesdelen, gjør eksamensopplegget mer virkelighetsnært enn ved sentralgitte eksamener med forberedelsesdel der elevene først får eksamensoppgavene etter at forberedelsesdelen er over. At elever foretrekker lang forberedelsesdel går igjen i flere undersøkelser (Tobiassen 1998a, 1998c). I religion foretrekker f.eks. 38 av 51 elever (75%) modellen med 2 dagers forberedelse og individuell eksamen. Kun 5 elever vil ha tradisjonell eksamen uten forberedelsesdel (Tobiassen 1998c).

Forberedelsesdelen var lang og elevene ble oppfordret til å samarbeide, men det var opp til elevene selv å organisere selve samarbeidet. De fleste forberedte seg individuelt. Årsakene til dette var bl.a. at de hadde vanlig skolegang i forberedelsestiden og at mange hadde praktiske problemer med å treffes etter skoletid. Til en virkelig eksamen vil forholdene være lang mer gunstige for organisert samarbeid. Men det er to gutter som spesielt framhever at de hadde et godt samarbeid og at dette nok var en vesentlig årsak til at det gikk så bra (begge fikk 5).

De fleste elevene synes selve oppgaven var vanskelig og begrunner dette med at de må velge ut hva som er viktig og anvende det i en bestemt sammenheng. De er usikre på hva som kreves. Det er lettere og tryggere å reproducere det som står i læreboken. Typiske er kommentarene:

*Det gikk greit, bare jeg har forstått den riktig. Jeg var litt usikker på hva som var viktig at muslimer trengte å vite og hva vi trengte å vite.*

Selv om de fleste elevene synes oppgavene var vanskelige, er det ingen som direkte sier at de heller vil ha mer tradisjonelle oppgaver. Der et også en som skriver at «det er interessante emner og da blir det gøy».

### Eksamen i framtiden

Vi har foreløpig få erfaringer med nye eksamensformer i religionsfaget. Som det sies innledningsvis bør eksamen legges om og få større grad av virkelighetsnærhet i tråd med kompetansesyntet i Reform 94. Dette kan gjøres på ulike måter, men bruk av forberedelsesdel i en eller annen form synes å være et viktig element. Det samme gjelder utformingen av eksamensoppgavene.

Eksempeloppgavene fra Eksamenssekretariatet er ikke å betrakte som fasitløsninger på hvordan eksamen bør være. De er nettopp det navnet tilsier, *eksempler* på hvordan det kan gjøres. Det samme gjelder forsøkene som det er redegjort for i denne artikkelen. Dette er mulige måter å gjennomføre eksamen på som fungerer rimelig bra i praksis. Retningslinjene for lokalt gitt, muntlig eksamen gir forholdsvis stort handlingsrom for den enkelte skole. Det er viktig at dette handlingsrommet utnyttes slik at eksamen også i religionsfaget fanger opp den helhetlige kompetansen som er målsettingen for Reform 94.

### Referanser

Informasjon SUE/Vg-98-011 (06.04.98): Eksempeloppgaver – Nye læreplaner i studieretning for allmenne, økonomiske og administrative fag. Rundskriv F-83-97 (09.07.97): Forskrift 26.06.96 nr 676 om eksamen, fag- /svenneprøve, vurdering, dokumentasjon og klage over karakterer og prøvebedømmelser i videregående opplæring med kommentarer.

Rundskriv SUE/Vg-95-005 (18.08.95): Sentrale retningslinjer for lokalt gitt og sentralt gitt eksamen. Med vedlegg: «Sentrale retningslinjer for lokalt og sentralt gitt eksamen i Reform 94» (KUF Juli 1995).

Harlaugseter, Ingar; Monsen, Lars og Trond Ålvik (1987): «Alternative vurderingsformer ved Oppland distriktshøgskole». I: Folkvord, Asbjørn (red.): *Kan avgrensa vurdering gi utvida opplæ-*

*Fortsettelse side 12*