

Religion 09 Livssyn

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 35

2023/2





Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo



Innhold

FRA STYRET	1
PRESENTASJON AV STYRET	3
REFERAT FRA SEMINAR OG LANDSMØTE 22. APRIL 2023 – Frode Kinserdal	5
MED RELIGIONSLÆRERFORENINGEN TIL JAPAN PÅSKEN 2023 – Liv Osnes Dalbakken	7
NYTTIG OG HENDIG VURDERINGSPRAKSIS – Anne Berit Nystad	15
RELIGIOUS LITERACY I KLASSEROMMET – Anne Kristin Furuseth	17
DET LIVSSYNSÅPNE SAMFUNN OG DEN NYE LÆREPLANEN – Sturla J. Stålsett	23
Å TA ANDRES PERSPEKTIV I RELIGIONS-, LIVSSYNS- OG ETIKK-UNDERVISNINGEN – Levi Geir Eidhamar	30
RE-SPECTARE – SE EN GANG TIL – Lars Unstad	38
MUHAMMEDS MANGE ANSIKTER – Erling Rimehaug	46
Å TENKE SEG OM – ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG I ISLAM – Anne Berit Nystad	50
KUNST I UNDERVISNINGEN – Lillian Drange	56
Bokmelding: ET FØRSTEHJELPSSKRIN TIL BRUK I FLOKETE SAMTALER – Anne Berit Nystad	61
Bokmelding: HAIKUDIKT I KLASSEROMMET? – Anne Berit Nystad	63
VELKOMMEN TIL SEMINAR I STAVANGER 20. OG 21. OKTOBER 2023	

FRA STYRET

Kjære lesere!

Dette er første nummer av Religion og livssyn i skoleåret 2023/2024. Først noen viktige beskjeder: 20.-21. oktober arrangerer Religionslærerforeningen seminar i Stavanger! 20. oktober har vi fått leie lokaler på VID vitenskapelige høyskole på Kampen/Misjonsmarka i Stavanger. 21. oktober låner vi lokaliteter på St. Olav videregående skole, som ligger på samme side av byen, litt nærmere sentrum. Vi håper at vi vil se mange av dere der!

Vi ønsker også å samle inn og trykke oppgaver som ble brukt til muntlig eksamen i religion og etikk våren 2023. Dersom du sitter på en eller flere oppgaver som du tenker kan være med på å vise hvordan muntlig eksamen i faget etter Fagfornyelsen kan se ut, send gjerne inn til oss i redaksjonen på religionoglivssyn@gmail.com. Det er også fint med en liten tekst rundt valg du gjorde i oppgaven og hvordan du/elevene syntes oppgavene fungerte. Du trenger ikke å sende inn et helt oppgavesett.

Vi lever i spennende tider hvor religionsspørsmål stadig dukker opp – og noen spør seg av og til: Er det religion, eller er det kultur? Det var håndhilsningssaken i Oslo som åpnet sommerferien på skolefronten, og det har også vært solid mediedekning av koranbrenning i Sverige og Danmark. Rasmus Paludan er et navn som knyttes til mange av koranbrenningene, og på Viaplay ligger det en dokumentarserie kalt «Omgitt av fiender» der man i episode 4 får møte på Paludan. Om man skal vise denne serien bør hver lærer vurdere ut fra kjennskap til sine elever, men serien kan gi lærere mer kunnskap om det hatet som blomstrer opp i mange nasjonalistiske og islamkritiske organisasjoner – og kan også være relevant inn mot det å forstå andres perspektiver.

Vi har et bredt spekter av tekster i dette nummeret. Her finner du referat og bilder fra Japanturen som Religionslærerforeningen arrangerte påsken 2023. Turen må kunne betegnes som en stor suksess, og Liv Osnes Dalbakken har levert et levende og dekkende referat. Det nåværende styret (valgt på landsmøtet i april 2023) er presentert i dette nummeret, sammen med et referat fra landsmøtet og seminaret.

Vi har også med noen eksempler på undervisningsopplegg. Dette er noe vi vet at våre lesere setter pris på, og som vi gjerne tar imot mer av fra dere som leser tidsskriftet. Denne gangen presenterer vi spennende opplegg som vi håper kan være til inspirasjon. Anne Kristin Furuseth skriver i teksten Religious Literacy i klasserommet om hvordan man på Ullern vgs har tenkt nytt for å gjøre religionsfaget relevant og aktuelt. Anne Berit Nystad fra Hersleb vgs gir konkrete råd for tilbakemeldinger og vurdering i Nyttig og hendig vurderingsprak-

sis. Begge tekstene er skrevet på bakgrunn av innlegg holdt på seminaret 22. april. Lillian Drange fra Lillesand vgs har skrevet om hvordan man kan inkludere kunst i undervisningen.

Sturla Stålsett skriver om det livssynsåpne samfunn og den nye læreplanen. Stålsett var leder for utvalget som dannet grunnlag for loven om tros- og livssynssamfunn som gjelder fra 2021. Uttrykket et «livssynsåpent samfunn» er relativt nytt. Det ligger nå til grunn for tros- og livssynspolitikken i Norge, med tverrpolitisk tilslutning. Lærebøkene nevner dette nesten ikke, derfor er teksten viktig for arbeidet med flere kompetansemål for VG3.

Levi Geir Eidhamar viser i sin tekst hvorfor det er et mål at elevene skal øves i å ta andres perspektiv og hvordan, ved å vise konkrete spørsmål en kan bruke. Læreplanen har valgt å gi faget religion og etikk et hovedansvar for denne viktige delen av elevenes modningsprosess. Lars Unstad har utviklet et lesedidaktisk redskap rettet mot religionsfagene som kalles RE-spectare – se en gang til. Artikkelen beskriver metoden som lærere kan ta i bruk.

Erling Rimehaug formidler oppdatert kunnskap om mangfoldet i islam i bokomtalen, Muhammeds mange ansikter. Ut fra boka av Jakob Skovgaard-Petersen, Muslimenes Muhammad – og alle andres, som kom i 2023, viser Anne Berit Nystad i teksten Å tenke seg om – et undervisningsopplegg i islam, ulike metoder for å øve elevene i å reflektere.

De to bokmeldingene denne gang, av Anne Berit Nystad, får fram hvordan filosofiske caseoppgaver og haikudikt kan stimulere den muntlige samtalen.

Vi har et tidsskriftarkiv på nettsiden www.religion.no med alle artikler fra 1989. Nyeste tidsskrift krever passord som gis medlemmer i Religionslærerforeningen, så oppfordringen er, meld deg inn!

Vi takker for alle bidrag og ønsker deg god lesning og godt nytt skoleår!

Frode Kinserdal og Sigrid Skomedal

PRESENTASJON AV STYRET

LIV GUNDERSEN, leder, tidl. Oslo handelsgymnasium, nå pensjonist. Jeg tar hånd om medlemsliste, økonomi, e-post korrespondanse, innkaller til styremøter og forsøker å samle trådene for de øvrige hardt arbeidende lærerne i styret! Situasjonen under og etter pandemien, viser at det er tvingende nødvendig å ha en pensjonist i styret som kan bruke tid på Religionslærerforeningen. Dette forteller noe om læreres arbeidssituasjon med nye fagplaner og en utvikling over år til å arbeide mye mer digitalt, noe som er svært tidkrevende. Derfor må gjerne andre nyslåtte pensjonister melde seg til noen oppgaver for styret! Av utdanning har jeg fagene kristendom, kroppsøving, nordisk språk og litteratur (hovedfag). Som sensor for privatistkontret i Oslo, er jeg fortsatt aktiv med fagene norsk, religion og etikk for Vg3.



FRODE KINSERDAL, styremedlem. Jeg er snart 40 år, bosatt på Åssiden og jobber på Åssiden Videregående skole i Drammen. For tiden underviser jeg i norsk, religion og geografi, men jeg har også undervisningskompetanse i samfunnsfag og har opparbeidet meg fagkompetanse i historie de siste par årene. I Religionslærerforeningen gjør jeg litt av hvert, blant annet var jeg nylig i turkomiteen for Japanturen, og jeg er også med på en del oppgaver i tidsskriftet vårt (Religion og livssyn). Noe av grunnen til at jeg engasjerer meg i Religionslærerforeningen, er at jeg opplever det som et fint sted å møte kolleger fra hele landet. Jeg får med meg mange gode tips til egen undervisning gjennom møter med andre lærere, og jeg får holde meg oppdatert på mange spennende emner i religion og etikk-faget. Min egen inngang til religionsfaget var gjennom en mastergrad i religionssosiologi, og jeg registrerer at skolefaget gradvis har nærmet seg studiefaget mitt. Noe av det jeg selv synes er aller mest fascinerende med religionsfaget, er forholdet mellom politikk og religion. Det nye religionsfaget i skolen gir muligheter til å se nye sammenhenger og spennende koblinger i dette landskapet, men jeg frykter også at elevene ikke har nok religionskunnskap til å forstå disse sammenhengene.



BENEDICTE STRAND, styremedlem, er fra Oslo og jobber ved Heltberg Private Gymnas på Ullevål. Har hovedfag i Religionshistorie med mellomfag Idehistorie fra UIO. Foruten PPU og rådgiver utdanning har jeg blant annet fotoutdanning fra Bilder Nordic, og filmutdanning fra OsloMet. Ved siden av å undervise deltid i Religion og etikk og Historie jobber jeg med



egne kreative prosjekter. Er snart ferdig med min første bok og har tidligere laget to korte dokumentarfilmer. Er engasjert i elevene og opplever stor lykke når jeg får elevene med på den spennende reisen inn i faget mitt. Jeg håper å kunne bidra med det jeg har av kompetanse og erfaring til Religionslærerforeningen.

SIGRID SKOMEDAL, styremedlem, underviser ved Heggen videregående skole i Harstad i norsk og religion og etikk. I 2015 kom jeg med i redaksjonen av tidsskriftet og har nå, sammen med Frode, ansvar for Religion og livssyn. I styret får vi ta del i mange interessante oppgaver. Og på seminarer og studieturer gir det inspirasjon å møte kolleger fra ulike deler av landet.



ANNE BERIT NYSTAD, varamedlem, er utdannet prest og lektor. Jeg har lang erfaring som prest og over 10 års erfaring fra videregående skole. Jeg er ansatt ved Hersleb videregående skole og underviser i norsk, fransk, psykologi og religion. Gleden er stor over å kunne bidra i Religionslærerforeningen! Særlig de flotte turene, både regionalt og internasjonalt er jeg takknemlig for å ha fått delta på.



CATHRINE TUFT, styremedlem med permisjon, er lektor ved Frogn videregående skole i Viken. Her underviser jeg i fagene religion og etikk, sosiologi og sosialantropologi, samfunnsfag samt spansk. Jeg har master i Religionsvitenskap ved universitetet i Tromsø og har hatt nestlederansvar i Religionslærerforeningen. Jeg er også lærebokforfatter i Cappelen Damm.



ANNE LANGÅS, varamedlem, er opprinnelig fra Arendal. Jeg jobber som lektor ved Kristelig Gymnasium i Oslo og underviser i spansk, psykologi, samfunnsfag og religion og etikk. I foreningen har jeg bidratt i styret siden 2015, særlig med å arrangere seminarer og med Facebooksiden.



REFERAT FRA LØRDAGSSEMINAR 22. APRIL 2023

Sted: Kristelig Gymnasium, Oslo. Seminaret som ble avholdt den 22.4.23 var i forkant av landsmøtet. Det var omtrent like mange med digitalt som i rommet.

FOREDRAG OM LÆRERPROFESJONEN

Først holdt Geir Afdal, professor i pedagogikk, et foredrag om praksisorientert profesjonsetikk, mellom instrumentalisme og idealisme. Afdal mente at lærernes handlingsrom er presset, og med et stadig større ansvar knyttet til profesjonsutøvelsen.

Han trakk fram at lærerprofesjonen er i spennet mellom å være en kunnskapsprofesjon og en omsorgsprofesjon, og at alle profesjoner befinner seg i denne skalaen. Afdal gikk også inn på ulike eksempler på områder der etikken slår inn i skolens arbeid, alt fra de individuelle etiske dilemmaene til de store politiske, økonomiske og juridiske betingelsene på det andre ytterpunktet.

Da han så gikk nærmere inn på instrumentalisme som tema, vektla han hvordan utdanningspolitikken har blitt stadig sterkere preget av økonomisk logikk, begrepet New Public Management har slått inn også her. I det ligger det også at Utdanningsdirektoratet som i stor grad former læringsinnholdet i skolen, preges av å ha ansatte som har utdanning i nettopp økonomi, statsvitenskap og juss, mens det er færre som har en direkte tilknytning eller erfaring fra skolen. Opptattheten av læreplaner er også et punkt der norsk skole skiller seg ut fra andre land (styring gjennom tekst framfor styring gjennom tall). Kritikken mot instrumentalisme er at det bare handler om det som kan telles, og at målene preges av kortsiktighet jo mer de presiseres.

Idealisme på den andre siden handler om hvordan ideer er med på å forme samfunnet. Her kan det handle om å utvikle skolen videre ut fra det verdigrunnlaget man jobber ut fra. En ulempe her er at det stilles store krav til lærere.

Afdal mener at det viktige er at lærere får mer rom og tid, og at det er bra at det er et økt fokus på profesjonsfellesskapet, ikke bare som et faglig fellesskap, men også som et omsorgsfellesskap. Han mente likevel at ideelt sett bør skolen begynne seg i en mellomposisjon mellom instrumentalisme og idealisme.



Geir Afdal

ERFARINGSDELING OM VURDERING I FAGFORNYELSEN

Etter en felles lunsj der praten gikk livlig, var det tid for erfaringsdeling. Tre lærere var invitert for å si noe om vurdering i Fagfornyelsen. Anne Berit Nystad

fra Hersleb vgs i Oslo kom med noen konkrete tips til hvordan man bør gi en tilbakemelding til elevene som gjør at de forstår hvor de står til enhver tid.

Anne Kristin Furuseth fra Ullern vgs i Oslo fortalte om hvordan man hadde lagt om den faglige tenkningen på skolen og i religionsfaget for å få elevene mer med, og for å gjøre faget mer aktuelt og relevant. Lærerne utviklet problemstillinger som gjorde at elevene måtte være med på å definere hvilken kunnskap man trengte for å svare på de ulike problemstillingene.

Til slutt deltok Eivind Sehested Zakariassen fra Lørenskog vgs i Viken og NDLA med et innspill om muntlig eksamen i religion og etikk, og hva som er nytt ved dette nå i Fagfornyelsen. Han kom med konkrete eksempler på hvordan man kunne lage en casebasert oppgave til muntlig eksamen. Det var også en samtale rundt hvordan ulike fylkeskommuner har løst eksamensreglementet og hvorvidt elevene bør eller ikke bør ha presentasjon i første del av den muntlige eksamenen.

Frode Kinserdal



Fra lunsjen



MED RELIGIONSLÆRERFORENINGEN TIL JAPAN PÅSKEN 2023

LIV OSNES DALBAKKEN

– *Skal vi gå i sko eller tøfler?* Latteren brer seg i gruppa over spørsmålet, for etter snart to uker på tur, har vi blitt så påvirket av konfutsiansk, kollektiv bevissthet, at vi har gitt slipp på individuell tenkning. Vi har visst fått «respekt for normer, relasjoner og hierarkier, med vekt på disiplin, lojalitet og selvbeher-skelse», for å sitere Gunnar Holth. Ja, kanskje har vi forstått det japanske ord-taket som sier at «spikeren som stikker opp, blir banket ned». Japanekspert og reiseleder Knut Alfsvåg, humrer over spørsmålet og svarer «Vi skal gå i regnet i nesten en kilometer, så vi tar sko. Og det er også tillatt med paraply».

Religionslærerforeningens studietur til Japan skulle egentlig arrangeres i 2021, men måtte utsettes på grunn av pandemien. Men i påsken 2023 ble turen endelig mulig å gjennomføre, etter at leder i foreningen, Liv Gundersen, hadde vært pådriver og reisekomitéleder i tre år. Sammen med seg i komitéen har hun hatt god hjelp av Knut Alfsvåg og Frode Kinserdal. Og Japan som reisemål var tydeligvis et godt valg, for på et halvt døgn i juni 2022, var plassene fylt opp – med venteliste. I løpet av det siste året har komitéen sendt ut atskillige eposter med informasjon og tips til lesestoff. Så da hele gruppa møttes på flyplassen i Amsterdam etter å ha flydd første etappe fra Oslo og Stavanger, var det en spent og godt forberedt gjeng som hadde tretten flytimer foran seg, før vi omsider landet på Narita airport utenfor Tokyo.

KIRSEBÆRBLOMSTRING I KYOTO

Vårt første reisemål var den gamle hovedstaden Kyoto – «Japans skattkam-mer». De av oss som har lest Ina Strøms svært lesverdige bok «En japansk vår», hadde forventninger til byens skjønnhet og eleganse. Vi ble ikke skuffet. Og enda bedre: Her var *sakura*, altså japansk kirsebærblomstring, på sitt vakreste. I Japan er *sakura* en stor nasjonal happening, der familier har piknik under trærne, skoleelever har ferie, og unge jenter leier kimono og blir fotografert. Oppholdet i Kyoto startet med en utfukt til Kinkaku-ji, «den gylne paviljon-gen». Det gullbelagte tempelet er et av Kyotos mange steder som er skrevet inn på UNESCOs verdensarvliste, og ligger nydelig til i en typisk japansk hage, som har et tydelig preg av zen-buddhismens estetiske idealer. Neste mål for utfukten var Arashiyama, et naturskjønt område med en mengde kirsebærtrær, og ikke minst en imponerende bambusskog. Om ettermiddagen tok mange også turen

til en høyde bak hotellet vårt, til tempelkomplekset Kiyomizu-dera. Denne åssiden ble raskt kalt «tempelhøyden» og herfra kunne vi også se solnedgangen over åsene vest for Kyoto. Her ble det mange flotte fotomotiv.

SOLGUDINNENS HELLIGDOM I ISE

Et par timers togreise fra Kyoto ligger Ise Jingu, en av Japans aller viktigste shinto-helligdommer. Dette området er dedikert til Amaterasu, som er lysets og solas *kami*, og regnes som stammor til keiserfamilien. For å entre det hellige området gikk vi under en portal, en *torii*, som markerer overgangen mellom det verdslige og det hellige. Som Ina Strøm skriver: «Den har ikke dører, og ikke vegger, den kan med andre ord ikke stenges. Det hellige er her og nå, i oss og rundt oss.» (s. 49) Vandringa gjennom skogen førte oss over ei bru, ned en vei som medfører lykke å følge, ned til elva for å bli rensset, før vindkamien blåser urenheterne dine vekk, og man kan tilbe kamiene ved ett av de hellige byggene ved å bøye seg to ganger, klappe hender to ganger, og bøye seg på nytt. Shintoisme er en animistisk religion der ånder eller *kamier* bor i natur og naturfenomen som trær, elver, regn og vind. Kamiene er nært knyttet til hverdagslivet. Ved å be til kamiene, kan en få hjelp og framgang i hverdags- og forretningsliv. Guiden vår fortalte med klare innslag av innenfraperspektiv, at hun samme morgen hadde bedt ved en *torii*, om hjelp og hell til guidingen med oss.

På vei ut av det hellige området, passerte vi en karpedam, der det sies å bringe stor lykke å observere karper med solmotiv, som vi kjenner igjen fra det japanske flagget. Dette minnet oss om den nære forbindelsen mellom shintoisme og keiserfamilien, og hvordan det moderne, japanske samfunnet ble bygd opp som et totalitært system av patriotiske dyder og keiserdyrking. Etter andre verdenskrig ble imidlertid båndene mellom stat og religion løsere.

GUDSTJENESTE OG BUDDHA-TEMPEL I NARA

Nara var Japans første permanente hovedstad, og ligger 50 minutters togreise sør for Kyoto. I dag er byen mest kjent for en enorm Buddha-statue og en tempelpark, der hundrevis av rådyr vandrer fritt rundt imponerende religiøse byggverk, også disse på UNESCOs verdensarvliste. Fra 600-tallet starter buddhismen sin utbredelse i Japan, mye takket være prins Shotoku som får fraktet buddhistiske skrifter fra Korea. Etter hans død, blir det storslagne tempelkomplekset Todai-ji reist i Nara. Arbeidet tar tjue år, der 2,6 millioner arbeidere deltar, ifølge Ina Strøm:

«Flere hundre tusen av dem samarbeider om å bygge verdens største buddhafigur i bronse (...) Samtidig befestes symbiosen mellom den gamle shinto-troen og den nye buddhismen. Før den store buddhastatuen i Nara skal støpes, sender for eksempel keiseren et sendebud til shinto-helligdommen i Ise for

å forsikre seg om at solgudinnen Amaterasu ikke har noe imot planene. Det har hun slett ikke, ifølge budet. Det viser seg at Amaterasu faktisk ser på seg selv som gjenfødelse av den store Buddha. På sett og vis kan vi kanskje oppsummere utviklingen med å si at buddhismen blir mer japansk.» (s. 131)

Bygget som den femten meter høye buddhastatuen står i, er i dag verdens største trebygning. Guiden fortalte at gullfigurene oppå taket skal etterligne fiskefinner. Slik får bygget en illusjon av å ligge under vann, og er dermed beskyttet mot ild.

Mens halve gruppa vandret rundt i tempelparken, dro den andre halvdelen til Nara lutherske kirke for å delta i gudstjeneste. Kirkerommet var lite og enkelt, men hadde vakre, symbolske glassmalerier. Menigheten bestod av en liten flokk, glade for å få besøk. På palmesøndag ble teksten om inntoget i Jerusalem lest, og presten holdt en engasjert preken, uten at majoriteten av tilhørerne forstod noe av denne, selvsagt. Men flere av salme-melodiene kjente vi, og nordmennene nynnnet med. Et interessant innslag i liturgien var de ti bud, som menigheten framsa i kor. Etter gudstjenesten inntok Knut Alfsvåg rollen som guide i Nara, slik at også resten av gruppa fikk besøke rådyrparken og Todai-ji-tempelet.

ATOMBOMBEMUSEUM OG MARTYRMINNESKIRKE I NAGASAKI

Etter fire netter i Kyoto var Nagasaki målet, den kjente kystbyen helt sør på øya Kyushu. Strekningen Kyoto-Nagasaki er på over 80 mil, men med Hello Kitty-shinkansen gikk det virkelig raskt unna. Før vi nådde Nagasaki, hadde vi imidlertid skiftet tog fire ganger, og all ære til Knut Alfsvåg for hans stålkontroll på japansk togtrafikk og jernbanestasjoner, for dette krevde godt kjennskap til ulike selskap og mange toglinjer.

Besøket i Nagasaki ble sterkt. På atombombemuseet fikk vi se hvor i byen bomben traff den niende august 1945, kl. 11.02, like ved Urakami-kirken, den største romersk-katolske katedralen i Øst-Asia. Overflatetemperaturen på bakken kom opp i 4000 grader, og 80 prosent av husene som lå innen to kilometer fra hyposenteret, ble jevnet med jorda. 40000 mennesker ble drept. Bombene i Hiroshima og Nagasaki har vi alle hørt om. Men å se bildene på museet og høre historiene som ble fortalt, ble likevel overveldende. Etterpå besøkte vi Nagasaki fredspark, med en fontene som alltid skal renne med overflod av vann. Dette er til minne om ropene etter vann som hørtes over hele byen denne dagen i august. Og apropos vann: Vi fikk opplyst at fremdeles, etter 78 år, leker ikke japanske barn ute i regnet. Frykten for hva regnet inneholder, er fremdeles til stede. Etter oppholdet i museet og parken, besøkte vi også den gjenreiste Urakami-kirken. Der rakk vi akkurat å bivåne at hele regionens romersk-katolske geistlige kom ut av kirken etter en presteinnvielse.

Nagasaki er selvsagt mest kjent for atombomben, men byen er også kjent for området der kristendommen først fikk innpass i Japan, men hvor kristne etter



Nara Todai-ji. Vakter ved den store buddhastatuen.



Ise Jingu. Shintohelligdom – en portal, en torii.



Nagasaki. Maria fremstilt som Kannon.



Kiyomizu-dera. Populært tempelkompleks i Kyoto.



Kiyomizu-dera. Populært tempelkompleks i Kyoto.



Nara Todai-ji. Buddhistisk tempelkompleks.



Nagasaki. Fredsparkfontene som alltid skal renne.



Ise Jingu. Shintohelligdom, obamatre.



Ise Jingu. Shintohelligdom, tilbe kamiene ved hellige bygg.



Kobe. Professor Sumikawa fra Osaka.



Kobe.



Sakura.



Sakura.



Nara Todai-ji. Den store buddhastatuen.



Nagasaki. Minnekirke og monument for de 26 kristne martyrer fra 1597.

hvert ble forfulgt. Japan ble aldri kolonisert. Men enkelte portugisiske handelskip fikk innpass i Nagasaki på 1500-tallet. Slik kom jesuittmisjonæren Francis Xavier til Japan i 1549, noe som innledet «det kristne hundreåret» («Japans religionar» s. 145) I 1590 var det 200 000 kristne i området. Men etter en tid begynte japanske myndigheter å frykte at europeisk innflytelse skulle bli for sterk. Den 5. februar 1597 ble 26 kristne derfor korsfestet, til skrekk og advarsel. Japan ble helt avsperrert, med unntak av noen få hollendere og kinesere som fikk drive begrenset handel fra øya Dejima. Kristendommen ble deretter forbudt i Japan, men flere kristne menigheter i Nagasaki og på flere øyer utenfor, eksisterte som svært skjulte menigheter i hele 250 år. I minnemuséet for martyrene kunne vi blant annet se en figur fra denne tiden, en «forkledd Maria» med Jesusbarnet. Maria er fremstilt som Kannon, barmhjertighetens bodhisattva i Japan. Gjennom flere generasjoner i forbudsårene kunne de kristne som visste hvem figuren egentlig forestilte, i hemmelighet henvende seg til Maria.

KOBE

Vårt siste reisemål var Kobe, et bynavn som for flere er kjent fra misjon og sjømannskirke, i tillegg til jordskjelvet i 1995, som skapte enorme ødeleggelser. Professor i systematisk teologi ved VID vitenskapelig høyskole, Knut Alfsvåg, arbeidet her som misjonsprest fra 1986 til 1999, ved Det lutherske teologiske seminaret. Kona Marit Alfsvåg, som også deltok i reisen, fungerte som et svært nyttig orakel både i faglige og mer verdslige spørsmål, som for eksempel disse tøflene vi fant på alle hotell. Skulle de utelukkende brukes på badet, eller kunne man ta dem på – på vei til hotellets nakenbad? For joda, i Japan bader man svært mye, og man bader nakne. Og undertegnede kan bekrefte at vaskeprosessen her sikter mot en helt annen måloppnåelse enn i norske svømmehaller.

Langfredag fikk vi besøke Det lutherske teologiske seminaret, hvor Gunnar Holth underviste om shinto, haikudikting m.m., mens Anne Berit Nystad ga en rask innføring i konfutsianisme. I Nagasaki hadde Gunnar allerede undervist om buddhisme, mens Knut Alfsvåg hadde gitt en innføring i japansk historie og kultur. På seminaret fikk vi dessuten besøk av professor Sumikawa fra Osaka som foreleste om «japansk religiøsitet og kirken». Dette ble en studietur i ordets rette forstand, der vi fikk veksle mellom å erfare religion og kultur, og å få forelesninger som satte opplevelsene våre i teoretisk perspektiv.

Langfredag sammenfalt med slutten på sakura; en dag med vind og regn og avblomstrede kirsebærblomster som fylte gatene. Nå skulle vi altså trosse regnværet og forflytte oss videre en kilometer fra presteseminaret til et besøk på «Kobe high school», vel å merke med sko, ikke tøfler. På «Kobe high school» ble vi tildelt nye tøfler, for man bruker ikke «utesko» inne på skolen, og elevene sørger for renholdet! Skolen var helt tydelig en eliteskole med høye karakterkrav og dedi-

kerte elever. Mobilbruk i timene forekom ikke, fortalte guiden vår. Det var fascinerende å se «hobbyrommene» der det foregikk elevaktiviteter som sverdfekting, blomsterdekorering, utførelse av te-seremoni og spilling på det tradisjonelle strenge-instrumentet *koto*. Elevenes ferie gikk mot slutten, men enkelte møtte på skolen og arbeidet med ulike prosjekt for å forberede åpningsseremonien ved skolestart.

For vår del ble langfredag avsluttet med deltakelse i teseremoni, et ritual med utspring i zenbuddhisme, der en hjelp på veien til oppvåkning også kan gå gjennom ulike estetiske handlinger som kalligrafi, hagearbeid og altså teseremoni. Det var interessant å se med hvilken innlevelse og grasiøse bevegelser ritualet ble utført. Like grasiøst klarte ikke alle i gruppa vår å gjennomføre seremonien, for de fleste slet med å sitte på knærne over tid.

Siste dag i Kobe besøkte vi jordskjelvmuseet. Igjen fikk vi se sterke bilder og høre dramatiske historier. Spesielt interessant var det å høre ekteparet Alfsvåg fortelle om egne opplevelser fra jordskjelvet. Videre ble dagen brukt til å sikre de siste gavene med hjem fra Kobes shoppingstrøk. Flere benyttet den siste ettermiddagen til et besøk til Kitano, en åsside med gammel europeisk bosetting og stort mangfold av ulike gudshus på et lite område. På kort tid var gruppa innom en moské og en jødisk synagoge, og på begge steder ble vi tatt godt imot og fikk en fin samtale. Videre fikk gruppa høre vakker liturgi sunget i en ortodoks kirke. Vi fikk sitte ned i en romersk-katolsk kirke med nydelig arkitektur, og vi passerte også en baptistkirke. Shinto-hellighdommen helt øverst i Kitano-åssiden ble besøkt og fotografert. Her fikk vi et spektakulært utsyn over Kobe by.

ETTERTANKE

«Hva slags religion har de i Japan», har elever tidligere spurt meg, og jeg har flakket litt med blikket og svart uten helt å vite om jeg er på trygg grunn. Etter en slik intensiv innføring i religiøs teori og praksis, har det på en måte blitt lettere å svare, men svaret blir svært sammensatt. For om man ikke hadde et forhold til begrepet «synkretisme» før, så har vi i alle fall forstått hvordan religionsmøter og religionsblanding har preget Japans kultur. Som professor Sumikawa lærte oss, praktiserer de fleste japanere både shintoisme og buddhisme, uten at disse utelukker hverandre, tvert imot. Shinto-ritualer er for eksempel knyttet til livets begynnelse og vielsesritualer, mens buddhistiske ritualer blir brukt ved livets slutt. Men samtidig råder det som Sumikawa kalte «double standard», for ifølge professoren er de fleste japanere sekulære, så ritualene utføres mest for sikkerhets skyld, uten egentlig trosinnhold.

Ett er sikkert: Vi som deltok i Japan-studieturen med Religionslærerforeningen påskén 2023, har hatt mange opplevelser, fine samtaler, interessante forelesninger og sterke inntrykk. Vi er svært takknemlige, og har fått mye å tenke på. Og da passer det å slutte med et sitat av Konfutse, fra boka «Samtalar»:

*Den som lærer uten å tenke, er fortapt.
Den som tenker uten å lære, er i stor fare.*

Kilder:

Lande, Aasulv (1990): «Japans religionar». Samlaget
Rongen, Ole Bjørn (oversetter) (2008): «Samtalar». De norske bokklubbene
Strøm, Ina (2020): «En japansk vår». Cappelen Damm

Liv Osnes Dalbakken er lektor og underviser i fagene norsk og religion ved Ulstein vidaregåande skule i Ulsteinvik. Påsken 2023 deltok hun på Religionslærerforeningens studietur til Japan.
E-post: Liv.Osnes.Dalbakken@mrfylke.no



1.rekke fra venstre: Kåre Torvanger, Harstad, Sigrid Skomedal, Harstad, Anne-Sunniva Skogland, Bergen, Eva Hadler Borge, Bergen, Liv Gundersen, Oslo, Karen Marie Halden, Stavanger, Agnes Capjon, Jessheim, Inchis Engelstad, Oslo, Monika Kjelsberg, Oslo, Anne Sofie Høvset, Skien, Gunnar Holth, Oslo. *2.rekke fra venstre:* Tone Meling Bugge, Stavanger, Eirik Moflag, Oslo, Robert Kvalvaag, Oslo, Frode Kinserdal, Drammen, Janne-Kristin Haugan, Lillehammer, Marit Alfsvåg, Stavanger, Irene Nadjvinski, Eidsvoll, Siw Fjelstad, Frogn, Jannicke Strand, Oslo, Liv Osnes Dalbakken, Ulsteinvik. *Bak – noen knapt synlige:* Kjersti Fjermestad, Stavanger, Knut Alfsvåg, Stavanger, Anne Kristin Furuseth, Oslo, Marit Aalen, Oslo, Esten Aastad Sorken, Tromsø, Anne Berit Nystad, Oslo. Foto: Kåre Torvanger

NYTTIG OG HENDIG VURDERINGSPRAKSIS

ANNE BERIT NYSTAD

Noen hendige grep gjør vurderingspraksisen enklere for lærere og bedre for elever. Fagfornyelsen er et felles skoleutviklingsprosjekt som får betydning for underveisvurderinger og eksamener.

For alle lærere er det viktig å gi en kort og forståelig tilbakemelding som fremmer læring. I Oslo skolen skriver vi en kommentar på VISMA som begrunner karakter. Om en elev klager på standpunkt karakter skal denne tilbakemeldingen legges ved lærerens svar. Finnes det noen hendige formuleringer å bruke som vi kan tilpasse den enkelte elev? Absolutt. Utdanningsdirektoratet (Udir) anbefaler en tredelt form på tilbakemeldingen:

«For at en tilbakemelding skal bidra til å fremme læring, bør den gi elevene og læringene en oversikt over hvor de er i sin læring, hvor de skal og hva de bør gjøre for å komme videre i læringen» (udir.no 2023).

Alle elever liker å bli rost etter en vurderingssituasjon. Først skriver jeg derfor kort hva jeg likte ved oppgavebesvarelsen. Jeg kan starte med å takke for en spenstig og kreativ tittel eller en interessant tekst. Ros motiverer eleven til å lese de tre hovedpunktene.

I hoveddelen gjør jeg som Udir foreslår, men med mer konkret ordlyd:

- Hva du mestret godt
- Det du bør øve mer på
- Hva som må forbedres dersom du ønsker å gå frem en karakter i faget

EN BRØDOPPSKRIFT PÅ KATEGORISERTE VURDERINGER

I alle fag finnes det nå mange gode vurderingskriterier satt opp i analytiske rubrikker. Rubrikkene har nyttige formuleringer å bruke i tilbakemeldinger.

Jeg vil vise eksempel fra religionsfaget – som også passer godt til andre fag.

Du kopierer fra vurderingsrubrikken over på VISMA. Punktet «Det du bør øve mer på» er ofte lett å fylle inn. Til punktet «For å bli bedre i faget» henter du kompetansekrav fra et nivå høyere på vurderingstrappen.

For lav måloppnåelse kan en tilbakemelding bli slik: «Flott at du viser en del faktakunnskaper! Du mestret godt å gjengi noen sentrale fakta (og nevne eventuelt mer som gir delvis et relevant svar på oppgaven). Du bør øve mer på å svare på oppgaven. Et tips er å klippe inn oppgavebestillingen som en hjelp til å holde fokus. For å bli bedre i faget kan du tenke over hvilken funksjon hellige bygg har for religionsutøvelsen?»

For en middels måloppnåelse kan en tilbakemelding i religionsfaget være: «Takk for en interessant tekst! Du mestret godt å bruke sentrale begreper på en god og hensiktsmessig måte og viser forståelse for hva begrepene innebærer. Det du bør øve mer på er å vise at det finnes flere innfallsvinkler til oppgaven og at du redegjør for ulike syn. For å få bedre karakter i faget bør du bruke kritisk tenkning og stille deg spørsmål om hvordan du kan se dette religiøse/livssynsmessige fenomenet fra et utenfraperspektiv eller i et innenfraperspektiv.»

For høy måloppnåelse kan en tilbakemelding være: «Takk for fin drøfting! Det du mestret godt: Interessant tekst. Den viser at det finnes flere innfallsvinkler til oppgaven og du redegjør for ulike syn. Det du bør øve mer på er å føre kilder i løpende tekst. For å bli bedre i faget bør du bruke etiske argumentasjonsmodeller for å belyse etiske dilemma.»

Dersom det er noe hele klassen trenger å bli bedre på, kan du legge ut et støtteark fra samme modulplan på Teams. I faget religion har vi syv avgrensede enheter (moduler) i et skoleår¹. Min erfaring er at en tredelt kriteriebasert vurdering gir færre klager på karakter.

SENSOR OG EKSAMEN

Som sensor på privatisteksamen erfarer jeg nytten av at sensor og eksaminator snakker sammen på forhånd om hva som bør vektlegges i vurderingssituasjonen. En vurdering er ofte kunnskap, erfaring og intuisjon knyttet sammen. Det burde derfor legges til rette for vurderingssamlinger både lokalt på den enkelte skole og regionalt i Oslo kommune. Jeg foreslår at skoleleder tar initiativ til dette for neste skoleår.

Tips til videre lesning:

Fjørtoft, Henning: (2011): *Effektiv planlegging og vurdering. Rubrikker og andre verktøy for lærere* 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget

Anne Berit Nystad er lektor i fransk, norsk, psykologi, religion på Hersleb videregående skole. Tillitsvalgt Norsk Lektorlag.
E-post: anne.nystad@osloskolen.no



¹ Enheter er religionskunnskap, jødedom, islam, kristendom og humanisme, buddhisme/hinduisme, filosofi og etikk. Disse temaene behandles etter LK20 i lys av kjerneverdier i faget, noe som gjør at man kan ha et felles fokus som for eksempel gudsbilder gjennom alle modulene. Eksistensielle spørsmål går også som en løpende tråd gjennom faget og egner seg til tverrfaglighet og samarbeid med norskfaget og skjønnlitteraturen. Særlig samtidslitteratur egner seg til dybdeundervisning i kritisk tenkning.

RELIGIOUS LITERACY I KLASSEOMMET

ANNE KRISTIN FURUSETH

Vi jobber ved Ullern videregående skole i Oslo. Det er en stor skole med hovedsakelig elever på studiespesialiserende linje og de aller fleste elevene har høye faglige ambisjoner. Hvert år har vi åtte klasser med religion og etikk og vi er 6-8 lærere som deler på disse klassene.

For noen år tilbake startet vi en prosess med å endre undervisningen vår i religion og etikk. Vi opplevde at mye av undervisningen med forrige læreplan la opp til mye oppramsing, pugging, forenkling av komplekse fenomener og mye repetisjon av hva elevene hadde lært i KRLE i grunnskolen.

Tidligere da vi underviste syntes vi det var utfordrende å gjøre religionsfaget aktuelt og relevant for elevene, men med den nye læreplanen opplever vi at vi har større frihet til å ta faglige valg og gjøre faget mer relevant for elevene. Noen vil nok synes at den nye læreplanen er lite konkret, men vi opplever at dette er en tillit til oss som fagpersoner til å kunne tilpasse undervisningen til våre elever og at det ikke blir en liste med sjekkpunkt vi må gjennom i læreplanen slik vi opplevde Kunnskapsløftet. Det var ikke mulig å komme gjennom alle læreplanmål om man ville gå i dybden på noe.

Den største vekkeren for vår del var da en av lærerne overhørte noen elever på bussen si «islam er ikke forenlig med vestlige verdier» i forkant av perioden vi skulle ha om islam. Da kastet vi om på alle planer og startet med å gi elevene påstanden «islam er ikke forenlig med vestlige verdier». Det som ble viktig var at elevene og lærerne sammen problematiserte påstanden og finne ut hva elevene trengte av kunnskap for å belyse påstanden.

Det skal ikke legges skjul på at valget om å gi elevene denne påstanden ikke var uten diskusjon og bekymring. Diskusjonen var blant annet knyttet til en bekymring for om elevene skulle oppfatte påstanden som om dette var noe vi lærere mente var fakta. Og ikke minst var vi bekymret for om vi gjennom undervisningen ville ende opp med å styrke elevenes tro på at påstanden var sann. Altså, at vi ikke ville klare å vise elevene at det å komme med denne type påstander bygger på kunnskapsløshet og fordommer. Noen kolleger mente at dette også kunne komme i media fordi de trodde at vi lærte elevene at islam var en farlig religion. Det at vi til slutt valgte å gjennomføre en undervisning om islam med utgangspunkt i påstanden var fordi vi konkluderte med at elevenes holdninger var noe vi måtte ta på alvor og aktivt forholde oss til i undervisningen. Integreringsbarometeret fra 2022 viser også at 54% av befolkningen mener at verdiene i islam ikke er forenlige med vestlige verdier (Brekke & Fladmoe, 2022).

Til tross for at mye ble tatt på sparket i denne perioden, og at vi har forandret en god del på hvordan vi bygger opp undervisningen, ble perioden vellykket og elevene svarte godt på måten vi jobbet med faget. Det at elevene faktisk lærte noe og selv ga tilbakemelding på at de syntes det var interessant og mer «matnyttig» for dem, har jo vært viktig for å fortsette endringsprosessen. Den store vekkeren for oss lærerne var at vi oppdaget at elevene egentlig trengte helt andre ting av oss lærerne enn det vi hadde gitt dem tidligere.

Dette ble altså starten på en lang endringsprosess over flere år. Noe av det første vi kom frem til var at undervisningen må oppleves relevant, både for elevene selv, men også slik at de forstår religion i en større sammenheng. Vi opplever hvert år at elever kommer inn med oppfatningen av at religion som fenomen vil dø ut, mens vi som religionslærere jo vet at religion er aktuelt som aldri før i samfunnet. I endringsprosessen kom vi derfor over begrepet «religious literacy» utarbeidet ved Harvard Divinity School.

HVA ER RELIGIOUS LITERACY?

I 2015 lanserte Harvard Divinity School programmet «Religious Literacy Program» der hovedmålet har vært å få offentligheten til bedre å forstå fenomenet religion. Fra 2017 har de også rettet seg inn mot skoler og lærere. Lederen av programmet, dekan Diane L. Moore, sier at noe av bakgrunnen for programmet var at hun så det som problematisk at mye av religionsundervisningen ble forenklet til å handle om religiøse praksiser og hva skriftene sier om ulike temaer. Grunnen til at hun ser dette som problematisk er at det blir upresist og overforenkler komplekse tema om religionens rolle i samfunnet og hvordan vi mennesker handler (Religion and Public Life, 2023).

Religious literacy handler om å forstå religion i den konteksten den er i. Moore definerer at *religious literacy* handler om å forstå at religioner er internt mangfoldige, at de er historisk dynamiske, altså at de endrer seg over tid og at de er en del av kulturen. Denne kompleksiteten gjør at man ikke kan komme med generaliserende påstander som at «islam ikke er forenlig med vestlige verdier» eller «kristne mener at homofili er feil». Man må nyansere påstandene og definere hva man legger for eksempel i begrepene islam, forenlig og vestlige verdier. Da kommer man dypere inn i påstanden og må svare på hvilke muslimer det i så fall gjelder, når og hvor. De vil da forstå at konteksten spiller en viktig rolle for hvordan religionen utøves og da vil de forstå hvorfor noen praktiserer religionen sin slik de gjør innenfor ulike tema slik som for eksempel kjønn, teknologi, klima, minoriteter og vold.

At elevene opparbeider seg *religious literacy* anser vi som viktigere enn noen gang siden det religiøse landskapet forandrer seg raskere enn tidligere og at nye fenomener dukker opp i en globalisert verden. De vil da også utfordres til

å tenke selv og bruke fagstoffet til å nærme seg temaer vi lærerne heller ikke kjenner.

HVORDAN SAMARBEIDER VI LÆRERNE?

Det har vært en krevende prosess å endre undervisningen vår. Det har tatt mye tid og vi har hatt mange møter for å snakke om hva vi ønsker og hvordan vi skal få det til. Det er heller ikke sånn at denne endringsprosessen er ferdig. Noe av det vi har gjort har vært vellykket, andre ting ikke så bra. Det kan være mange grunner til det, men for at dette skal lykkes i klasserommet er det viktig at alle føler eierskap til det vi jobber med. Det som har vært spennende med dette er at vi lærerne også har blitt utfordret faglig.

Et viktig premiss for at vi har fått til denne endringen er at det er systemer på skolen som legger til rette for samarbeid og at vi lærerne har sett at vi har hatt en utfordring vi har måtte gjøre noe med. De første årene hadde vi derfor ukentlige faglag der vi møttes for å planlegge faget sammen. Det har vært mange diskusjoner og mye frustrasjon underveis. Det er krevende å samarbeide.

Når vi skal starte opp en ny periode stiller vi oss noen spørsmål om perioden. Det viktigste spørsmålet er hva vi tenker at elevene skal lære i denne perioden. Vi snakker også sammen om det er noe vi tenker er relevant og dagsaktuelt som vi må få inn i perioden, og det er det jo alltid. Mens vi gjør det, arbeider vi også med å utarbeide en case vi ønsker å ha til vurdering. Vi starter altså med å lage vurderingen før vi planlegger resten av perioden.

Grunnen til at vi starter med å planlegge casen først er fordi det da blir lettere å prioritere hva vi skal gjøre i undervisningsøktene. Vi må stille oss spørsmål om hvilken fagkunnskap elevene skal ha. Dette er annerledes enn ved K06 som var veldig konkret. Denne prosessen kan være vanskelig fordi kanskje må man ta bort ting som ikke er relevant og som vi tidligere har undervist. Vi er jo opptatt av at elevene skal reflektere selv. Det betyr ikke at elevene ikke skal ha fagkunnskaper, heller motsatt, men vi må vurdere hvilken fagkunnskap som er relevant og hvordan den skal anvendes. Vi må hele tiden spørre oss selv, er dette noe som må med eller kan vi ta det vekk. Det er jo ingen hemmelighet at religionsfaget har få timer hvor vi må prioritere hardt hva som skal inn i timene.

Det er altså casen som er det viktigste vi blir enige om. Vi har egentlig tenkt at hva vi gjør i timene må være opp til den enkelte lærer. Likevel har det blitt slik at vi ser at en del ting bør man jobbe med i de ulike periodene og vi har derfor samarbeidet mye om innholdet i selve timene også.

HVORDAN ER CASENE?

For at elevene skal lære seg å tenke selv, må vi gi elevene case hvor det ikke finnes et fasitsvar, men hvor de må lære seg å bruke faget. Vi har tenkt at det skal være oppgaver de ikke bare kan google seg frem til, men som krever at de må tenke selv. Tidlig i hver periode gir vi dem en case de skal jobbe med gjennom hele perioden. Fordelen med å gi casen tidlig er at vi da sammen med elevene kan reflektere over hva de trenger av fagkunnskap og da opplever vi at de også blir mer aktive i undervisningen. I slutten av perioden har de en fagsamtale i grupper på tre hvor de svarer på påstanden de har jobbet med og de får 30 minutter til denne samtalen. Dette er tidkrevende, og det er ikke alltid vi rekker det innenfor timene så noen langfriminutt går det også med. Likevel, tenker vi at vi sparer mye tid på vurderingsarbeid fordi elevene skriver en egenevaluering som vi kommenterer. Overraskende ofte er vi enige i elevenes vurdering, men noen ganger må det jo justeres.

I casene vi gir liker vi å utfordre oppfatninger elevene har og provosere dem. Vi gir gjerne case vi ikke vet hvordan de skal løse fordi vi da blir med dem i læringsprosessen og kan stille dem spørsmål istedenfor svar. Det var veldig skummelt i starten, fordi vi følte at vi mistet kontroll og var redde for at elevene ikke skulle få det til.

I en case gir vi dem noe bakgrunnsinformasjon slik at de skal forstå hvorfor de får den påstanden de får. Vi legger også ved en rekke relevante kilder og spørsmål det kan være relevant å stille seg for å kunne drøfte påstanden. Her er noen slike påstander/tema elevene har jobbet med gjennom årene:

- «Islam er ikke forenlig med vestlige verdier»
- «Ungdommer i dag er mer religiøse enn før, men vet det ikke selv»
- «Kristendom som maktfaktor i dagens samfunn»
- «I framtiden vil menneskers åndelige behov bli dekket av andre ting enn religion»
- «Religion vil spille en avgjørende rolle i det amerikanske presidentvalget i 2020»
- «Du har nå blitt valgt inn i et utvalg som skal utrede spørsmålet om CRISPR-teknologien og PGD skal tilbys alle par i Norge som venter barn. Der må du legge frem argumenter for og mot CRISPR OG PGD, og du må vekte de ulike synspunktene mot hverandre. Til å hjelpe deg selv, bør du bruke de etiske argumentasjonsmodellene. Når du har gjort dette, skal du komme med en anbefaling om hvordan regjeringen skal gå frem i denne saken.»

HVORDAN VURDERER VI DETTE?

Å vurdere er vanskelig. Vi er jo innom mange ulike temaer gjennom året, så vi har derfor prøvd å finne noe som er gjennomgående for hele året. Dette ser vi

etter i alle perioder og da vil det være lettere for elevene over tid å utvikle de ferdighetene vi ønsker at de skal ha. Vi har tre hovedområder vi vurderer og det er *kunnskapstilegnelse, kildeforståelse og faglig kreativitet*.

Når det gjelder kunnskapstilegnelse er jo det konkret fagkunnskap elevene skal ha og det er for eksempel å bruke fagbegreper på en relevant måte og ha kunnskaper om temaet de har om. Når det gjelder kildeforståelse handler det om å forstå kildekritikk og være bevisst hvilke kilder de bruker. Det er forventet at de refererer til kildene sine i fagsamtalene. Det holder ikke å si «jeg leste at...», men de må si «I følge Peter Berger....». Med faglig kreativitet mener vi at elevene skal trekke linjer og se sammenhenger i fagstoffet, at de kan se utfordringer og undre seg over disse og at de skal vise refleksjon og kunne problematisere. Her vil det for eksempel være relevant hvilken vinkling og avgrensninger de velger for å besvare påstanden.

VÅRE ERFARINGER MED Å JOBBE PÅ DENNE MÅTEN

Å endre vår måte å jobbe på har vært krevende, likevel tror vi undervisningen vår har blitt mye bedre. Vi tør nå mye mer enn tidligere å gå inn i det vanskelige og da vil elevene skjønne at verden er kompleks. Når vi gir elevene slike typer oppgaver, blir også klasserommet mer dynamisk, det er ikke bare vi lærerne som prøver å overføre noe i elevenes hode. De må tenke selv og da blir det mye mer dialog i klasserommet.

Det kanskje viktigste er at vi føler at vi har blitt mer frigjort som lærere. Det er skummelt å slippe løs elevene fordi man føler at man mister kontroll. Likevel tenker vi at den følelsen vi tidligere hadde av kontroll var en illusjon. Vi kan jo aldri ha kontroll med hvordan elevene prosesserer informasjon. Når vi får undre oss sammen med elevene tror vi også at elevene opplever undervisningen mer relevant. Det som også er spennende er jo at vi lærer mye av elevene og elevene lærer mye av hverandre. Det er jo ikke mulig for oss religionslærere å ha oversikt over alt innenfor feltet siden det stadig skjer nye ting, og da lærer vi ofte noe nytt av elevene. Vi opplever også at elevene blir engasjert i faget og at de stiller hverandre spørsmål for å forstå i større grad enn tidligere.

Elevene må tenke mer og vi opplever at faget er mer aktuelt og at de på slutten av året faktisk har opparbeidet seg ferdigheten *religious literacy*. Altså at når de møter religion og religiøsitet senere i livet vet de at de ikke skal generalisere, men forstå at det er et mangfold innen religioner, at religiøsitet endrer seg og kommer an på konteksten man er i. Elevene kan nok ikke på samme måte som før ramse opp fagkunnskap, men den fagkunnskapen de har bruker de til å reflektere seg frem til svar. Vi ser også at elevene skjønner religionens viktige betydning i samfunnet og at den ikke blir borte som en del tror på begynnelsen av skoleåret.

Om denne måten å jobbe på passer for alle lærere og elever, det vet vi ikke. Vi opplever at våre elever blir mer reflekterte og nyanserte når vi jobber på denne måten. Vi tenker at vi tidligere har undervurdert hva elevene faktisk kan få til. Det er mer krevende å sette seg inn i kompliserte problemstillinger istedenfor å kunne gjengi fakta eller at de kan finne svarene raskt på internett. Når vi spør elevene om hva de tenker om faget så sier de at det er et av de mest spennende fagene de har i Vg3. De sier også de har blitt overrasket over å se hvor viktig religion faktisk er i verden i dag og at det er viktig at de kan mye om religion.

Bibliografi

Brekke, J.-P., & Fladmoe, A. (2022). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge - Integreringsbarometeret 2022*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
Religion and Public Life. (2023, August 27). Hentet fra Harvard Divinity School:
<https://rpl.hds.harvard.edu/about/history>

Anne Kristin Furuseth, 1983, har en master i latinamerikanske områdestudier og har studert historie, religion og spansk ved Universitetet i Oslo. Har jobbet i skolen siden 2008, men har også gjort andre ting innimellom. Har siden 2016 jobbet ved Ullern videregående skole i Oslo.
 E-post: anne.furuseth@osloskolen.no



DET LIVSSYNSÅPNE SAMFUNN OG DEN NYE LÆREPLANEN

STURLA J. STÅLSETT

Uttrykket et «livssynsåpent samfunn» er relativt nytt. Det ligger nå til grunn for tros- og livssynspolitikken i Norge, med tverrpolitisk tilslutning. Begrepet nevnes ikke i den nye læreplanen. Det kunne med fordel vært tatt med, og egner seg godt som eget tema for undervisningen. Hva kjennetegner et livssynsåpent samfunn, og hvilken relevans har det for de målene læreplanen setter opp?

IDENTITET ELLER MANGFOLD?

I den nye «Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)» heter det blant annet at faget skal bidra til «forståelse av kulturelt mangfold og identitet.» Identitet står som kjent sentralt i aktuell politikk, nasjonalt og globalt. Politisk mobilisering skjer i økende grad langs etniske og kulturelle skillelinjer, reelle eller konstruerte. Tro og livssyn spiller her en betydningsfull rolle, selv i samfunn som framstår som relativt sekulariserte, slik som Norge. Evangelikal mobilisering for ytre høyrekandidater i USA og Brasil eller statsminister Norendra Modis hindunasjonalisme i India er bare noen eksempler. I Norge er temaene verdigrunnlag, historisk og kulturell arv, og aktuell politikk synlige i de pågående og planlagte markeringene fram mot Nasjonaljubileet 2030, 1000 år etter slaget på Stiklestad og kristningen av Norge.

Identitetspolitikk fremmer samhold og tilhørighet bygget på tydeliggjøring av bestemte likhetstrekk. Dermed impliserer slik politikk ofte også en tydelig markering av forskjell: Til definisjonen av hva som konstituerer fellesskapet og hvem som hører til, motsvarer en avvisning av det eller de som *ikke* hører med. Identitetens grunnbetydning (*idem* = samme) står slik i en spenning til mangfold. Den økende politiske polariseringen som identitetspolitikk både næres av og fremmer, viser dette tydelig.

Tro og livssyn kan bidra til å forsterke eller dempe denne spenningen mellom identitet og mangfold. Spenningen rommer flere dimensjoner, som eksempelvis forholdet mellom majoritet og minoriteter, mellom individets frihet og fellesskapets behov, mellom kommunitaristiske og liberalistiske anliggender, mellom verdier og rettigheter, og mellom tros- og livssynsfriheten og andre rettigheter og friheter. «Det livssynsåpne samfunn» betegner en tros- og livssynspolitisk modell som tar høyde for disse spenningene, og sikter mot å håndtere dem best mulig. Det er derfor også et velegnet som tema for undervisningen i religion og etikk. Her

gis rikelig stoff til å virkeliggjøre for eksempel det kompetansemålet for VG3 som er å sette elevene i stand til å «gjøre rede for og drøfte aktuelle eksempler på samspillet mellom religion, livssyn og politikk.» Konkrete kontroversspørsmål – som forholdet mellom koranbrenning og ytringsfrihet; fortsatt offentlig finansiering av religiøs praksis gjennom Den norske kirke og andre trossamfunn; eller eventuelle sanksjoner mot Jehovas vitners nekting av deltakelse ved demokratiske valg – kan drøftes og gis en prinsipiell innramming gjennom denne livssynspolitiske modellen: Hva fremmer eller hemmer, fordrer eller tillater et livssynsåpent samfunn? Hvilke fordeler og ulemper kan vi identifisere i denne måten å organisere forholdet mellom politikk og religion på? Først må en da klargjøre hva som menes med «livssynsåpent» i denne sammenhengen. Hvordan oppstod begrepet?

NØYTRALT ELLER ÅPENT?

I tråd med et økende tros- og livssynsmangfold i Norge, er det blitt mer behov for ikke-kirkelige seremonirom. Slike rom har ofte blitt kalt «livssynsnøytrale». Nøytralitet kan være en positiv verdi, slik en kan se fra ulike livs- og fagområder som for eksempel jus, humanitært arbeid og idrett. På tros- og livssynsfeltet kan imidlertid verdien av nøytralitet i diskuteres i minst to retninger. For det første kan en hevde at livssyn, enten det er religiøst eller har annen forankring, forutsetter engasjement og synlighet. Nøytraliteten krever at det settes færrest mulig spor. Det hvite, innholdstomme flagget signaliserer en ikke-posisjon – en mangel på stillingstagen. Å skape en nøytral ramme for et livssynsengasjement, særlig i livets randsoner, som ved fødsel og død, kan slik sies å være lite egnet. Mennesker ønsker gjerne å ramme disse store begivenhetene inn estetisk med sterke symboler, bilder og andre meningsgivende tegn.

For det andre, og viktigere, kan en hevde at et livssyn er noe alle har. Det er mer eller mindre synlig og eksplisitt. Men alle, personer så vel som politiske systemer, vil prioritere mellom verdier. Prioriteringene vil, om de ikke framstår som helt vilkårlige, bygge på eller avdekke et grunnlag som kan betegnes som et livssyn. En forestilt nøytralitet vil dermed kunne bli illusorisk, eller til og med misvisende. Det er som kjent vanlig å skjelne mellom sekularistisk og sekulært. Det første står for den ideologien som normativt fremmer religiøsitetens begrensning i den offentlige sfæren, mens det sekulære beskriver en tilstand. En sekularisme vil slik sett ikke være livssynsmessig nøytral, slik dens tilhengere gjerne selv hevder. Tvert imot fremmer den et eget livssyn, det sekularistiske.

Disse ankepunktene kan diskuteres, men de kan ha vært medvirkende til at alternativet «livssynsåpne seremonirom» ble tatt i bruk. Et livssynsåpent rom signaliserte i større grad fleksible rom, der en kunne tåle nærværet av andre livssynsuttrykk enn ens eget. Poenget var altså ikke å skape et rom renset for ethvert spor av livssyn, men snarere et sted der ulike tro kunne eksistere side om side, med

gjensidig respekt, der endringer og tilpasninger ikke sees på som noe problem, men som en praktisk løsning på ulike behov. Det nye begrepet «livssynsåpent», som dessverre nærmest er uoversettelig, stod altså i kontrast til et rigid nøytralitetskrav.

NYTT BEGREP – EN NY POLITIKK?

Da statsminister Jens Stoltenberg i juni 2010 kunngjorde i Stortinget at hans regjering hadde besluttet å nedsette et offentlig utvalg for å foreslå grunnlag for en ny og mer helhetlig tros og livssynspolitik, var det blant annet fordi spennin-gen mellom samfunnsmessig identitet og religiøst mangfold hadde fått en ny omdreining i norsk politikk. Det skjedde først og fremst gjennom stat-kirkeforli- ket i 2008, da et samlet Storting vedtok å løsne båndene mellom staten og Den norske kirke, gjennom historisk betydningsfulle grunnlovsendringer. Behovet for disse endringene skyldtes press fra kretser i Den norske kirke selv, som etter flere tiårs indre reformprosess ønsket større grad av selvstendighet fra statlig styring. Men like viktig var utviklingen innen tenkningen omkring statsforvaltning, reli- gion og menneskerettigheter. En etablert «offentlig religion», slik den opprinne- lige, nå endrede paragraf 2 i Den norske grunnloven la til grunn, var i økende grad blitt passé og problematisk, ikke minst sett fra livssynsminoritetenes side.

Behovet som da meldte seg, var å få etablert et samlende grunnlag for statens politikk overfor tros- og livssynsfeltet. Dette grunnlaget kunne ikke lenger ha sitt primære anliggende og legitimitet i beskyttelsen av nasjonens religion gjen- nom Den norske kirke. Det måtte sikte mot å likebehandle borgernes ulike livs- synsmessige tilknytning og praksis, uavhengig av om denne var luthersk kristen eller av annen konfesjon, eller om den var sekulær eller religiøs.

Utvalget som fikk i oppdrag å utrede et slikt politisk grunnlag for en mer helhetlig politikk, og som jeg ledet, leverte tre år senere, i februar 2013, utred- ningen med tittelen *Det livssynsåpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspo- litikk* (NOU 2013:1) (<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2013-1/id711212/>). Her var metaforen flyttet fra seremonirom til samfunnet som hel- het, og særlig forholdet mellom politisk styring og tros- og livssynsmessig utfol- delse. NOUen inneholdt mange dissenser i enkeltspørsmål. Men det var et sam- let utvalg som stilte seg bak visjonen som et livssynsåpent samfunn, som en slags tredje vei mellom tros- og livssynshegemoni og sekularisme.

TVERRPOLITISK ENIGHET – ELLER?

Stoltenberg II-regjeringen, som hadde gitt oppdraget, rakk så vidt å motta resul- tatet, før den gikk av etter valget høsten 2013. Den påtroppende Solbergregje- ringen viste i første fase liten vilje til å følge anbefalingene i rapporten. Men etter noen år ble NOUen hentet opp av skuffen, og et nytt lovforslag ble sendt

på høring i og gjennom Prop. 130 L (2021-2022) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-130-l-20212022/id2919163/>. I proposisjonen ble visjonen om et livssynsåpent samfunn, i hovedtrekk slik den var foreslått i NOU 2013:1, bekreftet og lagt til grunn for den nye trossamfunnsloven, som trådte i kraft i januar 2021. Regjeringen Støre, utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet, med SV som samarbeidspartner i Stortinget, bekreftet også i Hurdalsplattformen at den vil føre en politikk som fremmer det livssynsåpne samfunn.

Uttrykket har med andre ord tverrpolitisk oppslutning som en ny begrunnelse for Norges offentlige politikk på tros- og livssynsfeltet. Dette er i seg selv bemerkelsesverdig, på et politikkområde der endringer er sjeldne og langsomme. Samtidig er det ikke entydig hva det nye grunnlaget innebærer i praksis. Politiske uenigheter på feltet er på ingen måte borte. Statsråd Kjell Ingolf Ropstad (KrF) valgte ikke å arbeide for et bredt forlik i saken, men fikk loven igjennom ved etter forhandlinger med Solberg-regjeringens støtteparti FrP. I skrivende stund er endringer av loven sendt på høring av Støre-regjeringen.

Det betyr på den annen side heller ikke at politikken på feltet i og med disse endringene er radikalt lagt om. Mye er som før. Men både kontinuiteten og endringene har altså i og med vekten på det livssynsåpne samfunnet som mål fått en ny innramming. Det er denne som har relevans for utdypingen av den nye læreplanens overordnede mål og enkelte kompetansemål.

MAJORITET OG MINORITETER

I ett av kompetansemålene for VG3 heter det at elevene skal kunne «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets- og minoritetsperspektiv.» Livssynsdemografien i Norge er i endring – fra evangelisk-luthersk, statskirkelig hegemoni, til større grad av samtidig pluralisering og sekularisering. Den norske kirkes andel av befolkningen går tydelig ned, fra 94% i 1970 til i underkant av 64% i 2022 (Se: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke>.) Andelen av befolkningen som tilhører andre tros- og livssynssamfunn har økt i betraktelig i samme periode. Men den største økningen ser vi i gruppen av dem som ikke tilhører noe trossamfunn. Det kan nå gjelde rundt 20% av befolkningen på landsbasis. Samtidig oppgir stadig flere at de ikke tror på Gud. I 2022 målte en Ipsos/Monitor-undersøkelse for første gang disse til over halvparten av de spurte – 51%. Hva som er majoritet og hvem som er minoriteter kan dermed være skiftende på livssynsfeltet, avhengig av hvilke kriterier en legger til grunn, og hva en spør etter.

I NOU 2013:1 defineres et livssynsåpent samfunn av en politikk der myndighetene aktivt anerkjenner og legger til rette for – økonomisk, og praktisk – tros- og livssynssamfunnenes virksomhet, samtidig som de forplikter seg på å likebehandle ulike livssyn, «religiøse så vel som sekulære, minoritetenes så vel som

majoritetens.» Det «åpne» i myndighetenes forhold til livssyn kan med andre ord forstås som både aktiv støtte og likebehandling. Disse to sees i sammenheng slik at den aktive støtten og likebehandlingen betinger hverandre. Forholdet til minoritetene, og en økt offentlig anerkjennelse av deres rettigheter og verdi for samfunnet, er med andre ord et uttalt mål i et livssynsåpent samfunn. Livssynsminoritetene har – med rette – i generasjoner kjent seg marginalisert og diskriminert i Norge. Som blant andre Ingunn Breisteins forskning har vist fra et frikirkelig perspektiv, ikke minst i avhandlingen «*Har staten bedre borgere?*» *Dissenternes kamp for religiøs frihet 1891-1969* fra 2003, har kampen ført av de såkalte «dissenterne» vært avgjørende for gjennomslaget av en mer menneskerettighetsbasert tilnærming til politikken på feltet. Tros- og livssynsfriheten ble først innlemmet i den norske Grunnloven i 1964.

Den nye paragraf 16 i Grunnloven er et kjernepunkt – og fortsatt mulig stridspunkt – i balansegangen mellom historisk majoritets-tilhørighet og aktuell likebehandling av livssynsminoritetenes trossamfunn. Her heter det at «Den norske kirke, en evangelisk-luthersk kirke, forblir Norges folkekirke og understøttes som sådan av staten. (...) Alle tros- og livssynssamfunn skal understøttes på lik linje.» Forskjellen på å understøttes (det vil her i hovedsak si finansieres) «som sådan» og «på lik linje», kan enten sees som reell likebehandling ut fra ulikt historisk og politisk utgangspunkt, eller en *de facto* fortsatt forskjellsbehandling. I praksis innebærer formuleringen at majoriteten (Den norske kirke) får «først», etter behov og vanlige budsjettprosedyrer uavhengig av antall medlemmer, og at de andre godkjente tros- og livssynssamfunnene deretter får tilsvarende støtte som Den norske kirke, utmålt pr. medlem. Denne finansieringsordningen har et sterkt feste i grunnlovsparagrafens ordlyd. Samtidig er den under økende press, siden den demografiske utviklingen gjør ordningen stadig dyrere for myndighetene.

INDIVIDETS FRIHET OG FELLESSKAPETS BEHOV

Tros- og livssynsfriheten beskytter hver enkelt persons rett til å følge sin dypeste overbevisning og utøve den privat og offentlig, alene og sammen med andre, «gjennom undervisning, utøvelse, tilbedelse og ritualer». Menneskerettighetserklæringens artikkel 18 sier at retten til «tanke-, samvittighets- og religionsfrihet», omfatter «frihet til enten alene eller sammen med andre, og offentlig eller privat, å gi uttrykk for sin religion eller tro (Jfr. Den europeiske menneskerettighetskonvensjonen (EMK), artikkel 9). Den er med andre ord først og fremst individuell, og den er omfattende. På den annen side uttrykkes tro og livssyn oftest i fellesskap, organisert eller uorganisert. Den aktivt støttende tros- og livssynspolitikken i Norge realiseres først og fremst i samspill med tros- og livssynssamfunnene. Det er disse som får utbetalt den støtten som hver borger bidrar med over skatteseddelen. Den har med andre ord en kollektiv innretning.

I Prop. 130 L som begrunnet den nye trossamfunnsloven fra Solberg-regjeringens side, ble det lagt stor vekt på de samfunnsmessige gevinstene den hevder følger av organisert tros- og livssynsvirksomhet. Trossamfunnene betegnes som samfunnsbyggende. Deres virksomhet bidrar til å styrke tilliten i samfunnet, heter det. Deres sosiale og humanitære bidrag framheves, så vel som bidrag til å vedlikeholde kulturarven, kunst og musikk, og forvalte verdispørsmål: «Myndighetene skal aktivt anerkjenne at tro og livssyn er viktig i menneskers liv og verdsette tros- og livssynssamfunnenes samfunnsskapende kraft. Religion og tro skal ikke usynliggjøres, men heller gis muligheter og vilkår til å bidra som kulturbærere, sosiale entreprenører og samfunnsbyggere.» Her betones verdiene som møter fellesskapets behov sterkere enn den enkeltes rett til trosfrihet.

VERDIER OG RETTIGHETER?

Dette synliggjør en annen av de spenningene som det livssynsåpne samfunnet rommer, og søker å formidle mellom. Utfoldelsen av tro og livssyn i samfunnet kan sees på som en verdi i seg selv, eller som en rettighet som hver borger har. Disse anliggende trenger ikke å stå i motsetning til hverandre, men som Kristin Skarning Eriksen argumenterer for i sin avhandling fra 2020 «Rights and values: Interpretive repertoires in a Norwegian public debate about religion and governance», kunne en tydelig se en viss argumentativ stivhengighet i de mange høringssvarene på rapporten *Det livssynsåpne samfunn*. Ett spor følges av dem som særlig ser religion som en verdi i seg selv – for den enkelte og for samfunnet som helhet. Her fremmes positive forventninger til trossamfunnene som allerede er nevnt. Organisert religiøs virksomhet fremmer både integrering, dialog og sosial kapital, blir det hevdet. De som følger dette sporet, trekker gjerne det livssynsåpne samfunn i en kommunitaristisk retning, og har sans for kulturarv-argumentet. Det har i sin tur en tydelig majoritets-vennlig innretning. Åpenheten for (fortsatt) religiøs forankring i et sekulært eller postsekulært samfunn blir her et hovedpoeng med det livssynsåpne.

Langs et annet spor, med fokus på rettigheter, kommer individets rett til frihet fra innblanding på samvittighetens område i sentrum. Her framholdes ikke nødvendigvis den spesifikke livssyns-praksisen som positiv. Det er nok at den er noe som alle har rett til ifølge menneskerettighetserklæringen. Det formelle så vel som det materielle grunnlaget for at borgerne faktisk kan få sine rettigheter innfridd, er myndighetenes ansvar. Og myndighetene er på sin side i en rettsstat forpliktet på å likebehandle sine borgere: Ingen skal måtte oppleve å bli behandlet som annenrangs av myndighetene på grunn av livssyn. Dette argumentasjonsspolet er slik sett mer liberalistisk i sin innretning. Minoritetenes skepsis overfor en kulturarvs-preferanse som ikke inkluderer dem, trekker her det livssynsåpne tydeligere i betydningen 'livssyns-ubestemt.' Frihet fra en dominerende religiøs tradisjon blir avgjørende.

Denne ulike vektleggingen av verdier og rettigheter gir en god inngang til å profilere undervisningen slik at den kan innfri den nye læreplanens mål om å gi elevene «innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv.»

TROS- OG LIVSSYNSFRIHETEN OG ANDRE RETTIGHETER OG FRIHETER

I et livssynsåpent samfunn legger tros- og livssynsfriheten tydelige politiske føringer. Men denne rettigheten har også sine klare grenser. Den enes tros- og livssynsfrihet kan ikke fremmes på måter som hemmer andres tros- og livssynsfrihet. Samtidig er myndighetene like forpliktet på de andre menneskerettighetene, som for eksempel friheten til ikke-diskriminering på bakgrunn av kjønn eller seksuell orientering. Dermed er spenningene ufrakommelige: Hvor er balansepunktet mellom myndighetenes plikt til ikke-innblanding i tros- og livssynsdebatter hos borgerne og trossamfunnene på den ene siden, og plikten til å hindre overgrep *mot* tros- og livssynsfriheten like mye som overgrep *under* dekke av tros- og livssynsfriheten på den andre siden?

I jakten på de gode løsningene utformes den konkrete tros- og livssynspolitikken. En lang rekke prinsipielle, etiske så vel som politiske, kontroverssspørsmål oppstår her. De endringene av trossamfunnsloven som nå er sendt på høring berører nettopp denne balansen (se: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-endringer-i-trossamfunnsloven/id2989476/?expand=horingsbrev>). Regjeringen foreslår blant annet at tros- og livssynssamfunn som motarbeider den demokratiske styreformen (les for eksempel Jehovas vitner), kan nektes tilskudd og registrering etter trossamfunnsloven. Departementet legger også fram ulike forslag for å nå en målsetting om minst 40 prosent representasjon av hvert kjønn i de administrative organene i trossamfunnene som forvalter den statlige støtten.

Som jeg her har forsøkt å vise, og mer utførlig argumenterer for i boka *Det livssynsåpne samfunn* (Cappelen Damm akademisk, Oslo, 2021), har det altså skjedd et historisk skifte i begrunnelsen for tros- og livssynspolitikken i Norge. Bakgrunnen for, innholdet i, og mulige følger av denne endringen er dermed et naturlig, aktuelt, og erfaringsvis engasjerende tema for undervisningen som skal iverksette læringsmålene presentert i den nye læreplanen.

Sturla J. Stålsett, f. 1964. Dr. theol., professor i diakoni, religion og samfunn, MF vitenskapelig høyskole.
E-post: sturla.stalsett@mf.no



Å TA ANDRES PERSPEKTIV I RELIGIONS-, LIVSSYNS- OG ETIKK-UNDERVISNINGEN

LEVI GEIR EIDHAMAR

Læreplanene nevner evnen til perspektivtaking som et av kjerneelementene i fagene KRLE og religion og etikk:

Kunne ta andres perspektiv

Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver og gjennom dialog og refleksjon over likheter og forskjeller. På den måten skal faget bidra til at elevene utvikler interesse og respekt for hverandre uavhengig av kulturell, sosial, religiøs eller livssynsmessig bakgrunn (...) (Utdanningsdirektoratet 2022, 3)

Denne artikkelen forsøker å belyse ulike aspekter ved dette kjerneelementet. Artikkelen er normativ i den forstand at den argumenterer for viktigheten av kjerneelementet, samt at den fremmer synspunkter på hvordan det kan implementeres i undervisningen. Hovedfokus rettes mot faget religion og etikk, men artikkelen er også relevant for KRLE.

I en verden hvor internett og media medfører stadig polarisering, er evnen til å ta andres perspektiv viktigere enn noen gang. Det gjelder for ulike felt av livet. Når man søker kunnskap om en sak, får man best informasjon ved å se saken fra ulike sider. En konstruktiv dialog mellom to som er uenige, fører til at begge får utvidet perspektivet sitt og får et bedre grunnlag for egne standpunkt. Uansett, gir dialogen større respekt for, og innsikt i motpartens synspunkter. En åpen og lyttende holdning er ikke minst viktig når det gjelder den enkeltes forhold til ulike religioner og livssyn. Derfor bør undervisningen gi elevene mulighet til å utforske de aktuelle religioner og livssyn både i et faglig innenfra- og utenfra-perspektiv (Eidhamar 2019).

I tillegg er evnen til å ta den andres perspektiv av uvurderlig betydning i alle mellommenneskelige relasjoner. Dermed har oppøvelsen av denne evnen stor betydning for den enkelte elevs etikk og moral. Slik sett er kjerneelementet om å ta den andres perspektiv viktig både for religions-, livssyns- og etikk-delen av fagene (Nair 2022, 20).

HOLDNINGER OG EGENSKAPER SOM LIGGER NÆR, ELLER STÅR I MOTSETNING TIL MÅLSETTINGEN OM Å TA ANDRES PERSPEKTIV

Målsettingen om å ta andres perspektiv kan sees i sammenheng med en gruppe holdninger og egenskaper som i stor grad enten overlapper – eller står i motsetning til – idealet om perspektivtaking. Jeg illustrerer dette ved et forenklet skjema av nærliggende dikotomier gjengitt nedenfor. Deretter vil jeg kort presentere disse elementene, om enn i en annen rekkefølge.

Idealer som ligger nær og understøtter målsettingen om å ta andres perspektiv	Holdninger og egenskaper som står i motsetning til og motvirker målsettingen om å ta andres perspektiv
Ideal om å søke ny informasjon med intellektuell nysgjerrighet, åpent sinn og så stor upartiskhet som mulig	Bekreftelsestendens
Ideal om kritisk tenkning, inkludert åpenhet for kritikk av egen overbevisning	Ideal (gjerne ubevisst) om å beskytte og beholde egen oppfatning så uforandret som mulig
Intellektuell åpenhet	Intellektuell lukkethet
Intellektuell ydmykhet	Intellektuell arroganse
Prinsipiell villighet til å endre synspunkt	Rigid overbevisning
Informasjonssøk og vennskap på tvers av meningsforskjeller	Ekkokamre

I beskrivelsen av kjernepunktet sier planen at «Faget skal gi elevene mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte med andre gjennom innenfra- og utenfra-perspektiver» (Utdanningsdirektoratet 2022, 3). Dermed omfatter evnen til å ta den andres perspektiv også en villighet til personlig å la seg utfordre av det den andre står for. Dette ligger nær de gamle idealene om kritisk tenkning, intellektuell åpenhet og intellektuell ydmykhet.

Intellektuell åpenhet kan defineres som en aktiv søken etter kunnskap som utvider egne perspektiver, og en villighet til å justere standpunkt ut fra en upartisk analyse av all ny informasjon (DeYoung et al. 2014, 369; Hare 2011, 9).

Intellektuell ydmykhet ligger nær dette, men baserer villigheten til å endre synspunkt ut fra erkjennelsen av egen ufeilbarlighet. (Hopkin et al. 2014, 50). Allerede Sokrates pekte på visdommen i å erkjenne begrensningen i egen kunnskap (Jowett 2020).

Den intellektuelt ydmyke tar ikke kritikk av egen overbevisning som et personlig angrep. Man forstår at styrken av egen overbevisning i seg selv ikke minsker sjansen for at overbevisningen er feil (Krumrei-Mancuso 2018, 67).

Viljen til å justere egen overbevisning innebærer en prinsipiell åpenhet for tvil. Noen religiøse elever tolker troen sin slik at tvil er uønsket. Andre er tilnærmet 100% sikre i sin sekulære overbevisning. Da melder spørsmålet seg – blir sinnet mer lukket, jo sterkere livssynsoverbevisningen er?

Enkelte religionsfilosofier hevder muligheten av å kombinere sterke overbevisninger med fordomsfrihet (Spiegel 2013, 143-145; Hare 2003, 4-5). Denne overbevisningen bør da balanseres med åpenhet for alternativ informasjon. Når man er trygg på det man selv står for, har man også mot til å møte informasjon som utfordrer dette. Intellektuell ydmykhet innebærer da et prinsipielt ideal om å erkjenne muligheten av at egen overbevisning kan være feil – uansett hvor fjern denne muligheten måtte synes.

Her kan det være nyttig å skjelne mellom apodiktiske og psykologiske sannheter. En apodiktisk sannhet er en vitenskapelig begrunnet påstand det er allmenn enighet om, for eksempel at $1 + 1 = 2$. En psykologisk sannhet er en overbevisning, som ikke kan vitenskapelig bevises – og der meningene er delte. Eksempler på dette kan være spørsmålet om et mulig liv etter døden, eller om det står en intelligent skaper bak tilblivelsen av universet. Dersom man hevder at egen psykologiske overbevisning er en apodiktisk sannhet, kan overbevisningen betegnes som rigid. Da er man prinsipielt lukket for den aller minste mulighet av at overbevisningen er feil (Jones 2015, 84; Eidhamar 2021, 9).

Intellektuell åpenhet og ydmykhet er nært forbundet med evnen til kritisk tenkning – inkludert evnen til å se sin egen oppfatning i et kritisk utenfra-perspektiv.

Bekreftelsestendensen, *confirmation bias*, beskriver den allmennmenneskelige tilbøyeligheten til å prioritere informasjon som bekrefter den overbevisningen man allerede har. Den kommer til uttrykk gjennom en flerleddet prosess. De fleste søker kunnskap fra kilder man allerede har tillit til og er enig med. Kristne søker sjelden meningen med livet på muslimske hjemmesider, og vice versa. Videre velger man ut og fortolker informasjonen slik at den stemmer mest mulig med tidligere oppfatning. Til slutt, husker man best det som bekrefter ens egen overbevisning. Empiriske studier antyder at den første faktoren er sterkest, mens den siste er svakest (Vedejová and Čavojeová 2022, 1; Nair 2022, 319; Knobloch-Westerwick et al. 2017, 2-3).

Mange forskere anser bekreftelsestendensen som den største hindringen for perspektivtaking, intellektuell åpenhet og kritisk tenkning. Den blir også beskrevet som en grunnleggende årsak til menneskelig feilslutning (Nair 2022, 319; Evans 1989, 41; Eidhamar 2021, 7). Bevisstgjøring på egen bekreftelsestendens kan derfor være en avgjørende faktor i oppøvelsen av evnen til å kunne se med den andres perspektiv. Det er som to sider av samme mynt.

Alle er i større eller grad påvirket av bekreftelsestendensen, noe som for de fleste skjer helt ubevisst. Det finnes også en allmenn tendens til å se bekreftelsestendensen hos andre, men ikke hos seg selv. Dette kalles naiv realisme (Trouche et al. 2016; Munro & Stansbury 2009, 1-3).

En konsekvens av bekreftelsestendensen er at man gjerne tilslutter seg grupper som tenker likt med en selv. Slike grupper fungerer da ofte som ekkokamere. Det gjelder alt fra grupper på internett og ulike typer livssynsbaserte grupper, til uformelle vennegrupper.

Konsekvensene av bekreftelsestendensen kan være dramatiske. Tidligere tiders avhørsmetoder presset gjerne den mistenkte til å forklare seg slik at det passet inn i politiets antagelser. Det har i enkelte tilfeller ført til falske tilståelser og justismord. Leger har en tendens til å tolke symptomer ut fra den diagnosen de allerede anser som sannsynlig. Velgere søker gjerne informasjon gjennom tv-kanaler og nettsider som bekrefter eget standpunkt. Det fører til polarisering og manglende evne til å se aktuelle saker ut fra politiske motstanderes perspektiv (Gatlin et al. 2019, 40).

Sterk bekreftelsestendens kan i sin ytterste konsekvens føre til konspirasjonsteorier, radikalisering og ekstremisme – det være seg på det ideologiske eller religiøse feltet. Et av kjennetegnene ved konspirasjonsteorier og ekstremisme er en total mangel på evnen til å ta andres perspektiv (Vedejová and Čavojevová 2022, 2).

Sterk bekreftelsestendens og manglende perspektivtaking kan i visse tilfeller føre til at fakta som bestrider egen oppfatning, blir omfortolket på en måte som gjør at den opprinnelige oppfatningen tvert imot blir styrket. Dette er tema i klassikeren «When Prophecy Fails» (Festinger et al. 1956). Boken beskriver et konkret eksempel på dette for å analysere hvordan bekreftelsestendensen vil kunne reagere i møte med *kognitiv dissonans* (et begrep boken lanserte). Marion Keech – bokens pseudonym for Dorothy Martin (1900-1992) – hadde fortalt en liten gruppe tilhengere om sin kontakt med en avansert sivilisasjon på planet-gruppen Clarion. Hennes hovedkontakt der var Sananda, en manifestasjon av Jesus. Gjennom åpenbaringer hadde Marion fått vite at Gud – pga forfallet på jorden – skulle sende en flom for å legge store deler av Nord-Amerika og Europa øde. Klokken 24.00 natt til 21. desember 1954 skulle en flyvende tallerken fra Clarion lande på et bestemt sted for å redde tilhengerne fra katastrofen. Tidspunktet kom – men den flyvende tallerkenen viste seg ikke. Tilhengerne ble sittende i stille forvirring, fortvilelse og gråt. Etter en stund fikk Keech et nytt budskap fra Clarion: Fordi den lille gruppen tilhengere hadde spredt så mye lys, hadde Gud bestemt seg for å spare jorden. Gruppen, som før hadde holdt seg unna offentligheten, kalte nå inn til pressekonferanse og fortalte de gode nyhetene. Profetien som ikke ble oppfylt, dannet startpunktet for bevegelsen. Hendelsen førte til at noen av tilhengere ble enda mer overbevist, mens andre hoppet av.

Forskningsprosjektet bak «When Prophecy Fails» er i dag omstridt, hoved-

sakelig pga metodikken med hemmelig infiltrasjon i gruppen. Hendelsen den beskrev, er likevel blitt stående som et standardeksempel på hvordan fakta som forårsaker kognitiv dissonans, kan fortolkes slik at de samme faktaene støtter det man allerede tror på. Det illustrerer også en manglende evne til å se egen overbevisning i et kritisk utenfra-perspektiv. Flere senere studier har i hovedsak bekreftet teoriene som ble framsatt i «When Prophecy Fails» (Dawson 1999).

PERSPEKTIVTAKING I UNDERVISNINGEN

Studier tyder på at graden av bekreftelsestendens ikke blir redusert ved høyere utdanning. Her er ikke poenget mengden utdanning, men innholdet i den. De som har blitt bevisstgjort sin egen bekreftelsestendens, er de som i minst grad blir offer for den (Gatlin et al. 2019, 40). Implisitt kan det samme sies om de andre egenskapene knyttet til perspektivtaking. En bevisstgjøring på egen bekreftelsestendens vil også medføre økt evne til å se egne synspunkter i et kritisk utenfra-perspektiv, og til å ta andres perspektiv på en upartisk måte (Enciso et al. 2017).

Evnen til å ta den andres perspektiv er en allmennmenneskelig ferdighet. Slik sett bør skolen som helhet bidra til trening av denne evnen. Samtidig har læreplanen valgt å gi faget religion og etikk et hovedansvar for denne viktige delen av elevenes modningsprosess. Det er en oppgave faget som helhet bør ta på alvor (Eidhamar 2019; Vestøl 2020).

Faget kan formidle dette på to måter. For det første som tematisk innføring i emnet, for det andre ved at målsettingen om å benytte ulike perspektiver gjennomsyrrer faget som helhet.

Da jeg opprinnelig konstruerte modellen nedenfor med skjelning mellom kombinasjonen av personlig/faglig og utenfra/innenfra-perspektiver, var det ment som et didaktisk hjelpemiddel for religionslærere (Eidhamar 2019, 2006).

Personlig Utenfra-perspektiv	Personlig Innenfra-perspektiv
Faglig Utenfra-perspektiv	Faglig Innenfra-perspektiv

Denne skjelningen er også nyttig for å oppøve bevissthet om perspektivmangfoldet i religion og etikk på Vg3. Begge de aktuelle læreverkene i faget gir da også en innføring i modellen (Eidhamar et al. 2022, 19-24; Eriksen et al. 2022, 40-41). Samtidig bør både lærere og elever være bevisst på å skjelne mellom de ulike perspektivene i religions- og livssyns-undervisningen i sin helhet. Det er spesielt viktig at elevene blir kjent med faglige innenfra-perspektiver på livs-

synstradisjoner de personlig har et utenfra-forhold til – samt at de blir kjent med faglige utenfra-perspektiver på den eller de livssynstradisjoner den enkelte elev selv står nær. Dette fremmer respekt for annerledes troende, samt kritisk selvrefleksjon over egen livssynskonstruksjon.

Også temaer som intellektuell åpenhet, intellektuell ydmykhet, kritisk tenkning og bekreftelsestendens kan også belyses som egne temaer. Aschehougs læreverk behandler disse emnene i kapitlet «Å ta andres perspektiv» (Eidhamar et al. 2022, 30-40).

I arbeidet med disse temaene, kan læreren gjerne ta opp spørsmålsstillinger som skaper selvrefleksjon hos den enkelte elev. Nedenfor er en liste med forslag til slike spørsmålsstillinger som elevene kan arbeide med:

- Tenk grundig igjennom hva som skjer når du søker informasjon. I hvilken grad er du opptatt av å få saken opplyst fra flere ulike perspektiver?
- Når noen argumenterer imot deg, gjør du da ditt beste for å lytte og forstå det de egentlig sier? Eller er du mer opptatt av å finne motargumenter som viser at du selv har rett?
- Når du blir motsagt, ser du det som en fin mulighet til å se saken ut fra nye perspektiver? Tenk gjerne gjennom eksempler fra nær fortid hvor du kunne være mer åpen i forhold til den eller de som sa imot deg.
- Ser du evnen til å kunne innrømme å ha tatt feil, som en verdifull egenskap du bevisst trener opp?
- I hvilke grad anser du deg selv for å være intellektuelt åpen og ydmyk? Kan du gi konkrete eksempler på dette?
- Er du mest drevet av åpen nysgjerrighet, eller av ønske om selv å ha rett, når du søker ny informasjon om en sak?
- Har du en tendens til å søke etter den informasjonen på nettet som bekrefter det du mener fra før? Er dette eventuelt noe du bevisst vil forsøke å endre?
- Vil du i framtiden i større grad forsøke å vurdere fakta med et åpent sinn, og med minst mulig påvirkning av hva du mener fra før? Hvordan kan du gjøre det?
- Ser du det som et mål å bli mindre påvirket av bekreftelsestendensen, gjennom å bli den mer bevisst? Tenk gjerne gjennom og finn eksempler hos deg selv, der du har vært påvirket av denne tendensen.
- Kan du finne eksempler på at du har sett bekreftelsestendens hos andre, mens du har vært blind for den samme tendensen hos deg selv?
- Fungerer de nærmeste vennene dine som et ekkokammer for dine egne synspunkter?
- Kan det være et mål å forsøke å bli venner med dem som tenker forskjellig fra deg selv?

I arbeidet med denne type spørsmål, er det viktig at læreren er bevisst på det smertefulle og krevende ved å konfrontere egen bekreftelsestendens og se ut fra andres perspektiv. Aller vanskeligst er kritisk selvrefleksjon i forhold til det man opplever som viktig – for eksempel politisk eller livssynsmessig overbevisning.

I samsvar med temaet for denne artikkelen, ønsker jeg å være åpen for andre perspektiver og kritikk av de synspunktene jeg nå har fremmet. Selv om jeg ivrer for dette kjernepunktet og måten det kan implementeres på, ønsker jeg først og fremst en åpen debatt med nye perspektiver – og gjerne å bli motsagt med gode argumenter.

Kilder:

- Dawson, Lorne L. 1999. «When Prophecy Fails and Faith Persists: A Theoretical Overview.» *Nova Religio: The Journal of Alternative and Emergent Religions* 3 (1):60-82.
- DeYoung, Colin D; Quilty, Lena C; Peterson, Jordan B & Gray, Jeremy R. 2014. «Openness/ Intellect: A Dimension of Personality Reflecting Cognitive Exploration.» I *APA Handbook of Personality and Social Psychology: Personality Processes and Individual Differences* edited by M L & Larsen Cooper, R J. Washington DC: American Psychological Association.
- Eidhamar, Levi Geir. 2006. «Undervisning om ulike trostradisjoner.» I *Religions- og livssynsdidaktikk*, redigert av Helje Kringlebotn Sodal. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, Levi Geir. 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions-og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt.» *Prismet* (1):27-46.
- Eidhamar, Levi Geir. 2021. «Dimensions of the Relationship between the Individual and Her Unique Worldview Construction.» *Religions* 12 (3):24.
- Eidhamar, Levi Geir; Horsfjord, Vebjørn; Jørgensen, Jørg Arne & Sandboe, Marit. 2022. *Religion og etikk*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Enciso, Uribe; Lucía, Olga; Uribe, Diana Sofía & del Pilar Vargas Daza, Maria. 2017. «Critical thinking and its importance in education: Some reflections.» *Rastros Rostros* 19 (34).
- Eriksen, Frøydis; Fredriksen, Hanne Maren; Gupta, Ram; Haaland, Gunnar; Selimović, Amina Siječić & Tuft, Cathrine. 2022. *Religion og etikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Evans, Jonathan. 1989. *Bias in Human Reasoning: Causes and Consequences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Festinger, Leon; Riecken, Henry & Schachter, Stanley. 1956. *When Prophecy Fails*. New York: Harper and Row.
- Gatlin, Kerry P; Cooley, Lisa G. & Elam, Albert Garland. 2019. «Confirmation bias: Does it vary by culture or education level?» *Journal of Business Marketing and Management* 4 (2):40-43.
- Hare, William. 2003. «The Ideal of Open-Mindedness and its Place in Education.» *Journal of Thought* 38 (2):3-10.
- Hare, William. 2011. «Helping Open-Mindedness Flourish.» *Journal of Thought* 46 (1-2): 9-20.

- Hopkin, Cameron R; Hoyle, Rick H & Toner, Kaitlin. 2014. «Intellectual humility and reactions to opinions about religious beliefs.» *Journal of Psychology and Theology* 42 (1):50-61.
- Jones, Michael S. 2015. «Does cognitive humility lead to religious tolerance? Reflections on Craig versus Quinn.» *International Journal for Philosophy of Religion* 78 (1):73-89.
- Jowett, Benjamin (oversettelse). 2020. «Plato, The Apology of Socrates.» Lastet ned 06.06.2023. <https://chs.harvard.edu/primary-source/plato-the-apology-of-socrates-sb/>
- Knobloch-Westerwick, Silvia; Mothes, Cornelia & Polavin, Nick. 2017. «Confirmation Bias, Ingroup Bias, and Negativity Bias in Selective Exposure to Political Information.» *Communication Research*:1-21.
- Krumrei-Mancuso, Elizabeth J. 2018. «Intellectual humility's links to religion and spirituality and the role of authoritarianism.» *Personality and Individual Differences* 130:65-75.
- Munro, Geoffrey D, & Stanisbury, Jessica A.. 2009. «The Dark Side of Self-Affirmation: Confirmation Bias and Illusory Correlation in Response to Threatening Information.» *Personality and Social Psychology Bulletin* 35 (9).
- Nair, Harshith B. 2022. «Repercussions of Confirmation Bias in Teaching and Learning Processes.» *Studies* 12 (4).
- Spiegel, James S. 2013. «Open-Mindedness and Religious Devotion.» *Sophia* 52 (1).
- Trouche, Emmanuel; Johansson, Petter; Hall, Lars & Mercier, Hugo. 2016. «The Selective Laziness of Reasoning.» *Cognitive Science* 40 (8).
- Utdanningsdirektoratet. 2022. Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram REL01-02. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/REL01-02.pdf?lang=nob> Lastet ned 30.08.2022.
- Vedejová, Dáša og Čavoјová, Vladimíra. 2022. «Confirmation bias in information search, interpretation, and memory recall: Evidence from reasoning about four controversial topics.» *Thinking & Reasoning* 28 (1):1-28.
- Vestøl, Jon Magne. 2020. «Å ta andres perspektiv. Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk.» *Prismet* 71 (4):361-375.

Levi Geir Eidhamar, er professor i religions- og livssyns-vitenskap ved Universitetet i Agder. I tillegg til forskningslitteratur, har han skrevet flere lærebøker på ulike nivåer. Han er medforfatter av Aschehougs læreverk «Religion og etikk».

E-post: levi.g.eidhamar@uia.no



RE-SPECTARE – SE EN GANG TIL. ET LESEDIDAKTISK REDSKAP UTVIKLET FOR KRLE OG RELIGION OG ETIKK (RE).

LARS UNSTAD

Det å navigere i spenninger mellom faglige og personlige dimensjoner når det kommer til religioner og livssyn kan være en utfordring for lærere i skolen. Lærere som underviser i KRLE/RE har gjerne et ønske om å engasjere elever i saker som kan innebære denne type spenninger, men vegrer seg i mangelen på faglig kunnskap og/eller didaktiske redskaper. Å mestre det å undervise om de store diskursene og ideologiene knyttet til verdensomspennende religioner, sekulære livssyn eller nyere religiøse bevegelser, i klasserommet oftest representert ved akademiske tekster og fremstillinger, kan virke vanskelig i møte med elever som ikke nødvendigvis har den store interessen for faget, for religion og livssyn, eller som ikke helt kjenner seg selv igjen i den akademiske fremstillingen av «deres» tro.

I det følgende vil jeg presentere et lesedidaktisk redskap, RE-spectare, som jeg i arbeidet med doktorgraden min utviklet gjennom et designbasert forskningsprosjekt i samarbeid med KRLE-lærere i fire ungdomsskoleklasser. Dette var lærere som sto i de samme spenningene som beskrevet ovenfor og som var villige til å slippe meg inn i sine KRLE-klasserom for å observere, intervjuere elever og selv dele fra sine tanker og erfaringer omkring KRLE-faget. I perioden på halvannet år som jeg var inne og fulgte de fire klassene observerte jeg åtte ulike lærere sin KRLE-undervisning og gjennomførte intervju med seks av dem. I hver av klassene intervjuet jeg to elevgrupper, hver med tre elever. Av ulike årsaker var det bare to av klassene med hver sin lærer som var med på den praktiske utprøvingen og utviklingen av RE-spectare.

LÆRERES OG ELEVERS POSISJONERING I MØTE MED FAGET

I løpet av den første observasjonsperioden og den første intervjurunden la jeg merke til at både lærere og elever posisjonerte seg i forhold til faget og det faglige innholdet. Ingen av lærerne jeg observerte gav elevene noen indikasjon på hvor de selv posisjonerte seg med tanke på religioner eller livssyn. I en av timene jeg observerte satt elevene og jobbet individuelt med tekster mens læreren gikk omkring og veiledet. Da læreren passerte pulten til en av elevene spurte eleven i forbifarten: «Er du kristen?», hvorpå læreren med et smil parerte med at «Det

har ikke du noe med». På mange måter fremsto lærerne som bevisst upartiske og la opp til en undervisning som i hovedsak bærer preg av et faglig utenfraperspektiv. De underviste om religioner som distanserte «objekter» hvor tekstene ble brukt for å gi informasjon om religionene og de personene som befattet seg med dem, en undervisning som kunne minne om det Kåre Fuglseth omtaler som «indirektisert undervisning» (<https://journals.uio.no/prismet/article/view/4501>).

Også elevene posisjonerte seg i møte med faget. Dette kom kanskje tydeligst frem i intervjuene når de snakket om hvorfor de mente at faget var viktig. Da trakk flere av dem frem at de ønsket å lære om «de andre». Slik de brukte dette begrepet i intervjuene så virket det ikke som om det lå en problematisk «otherness»-forståelse bak, men heller at det var en posisjonering av seg selv og de andre som et uttrykk for nysgjerrighet overfor det som fremsto som ukjent for dem. De knyttet derfor «de andre» tett opp til begrepene respekt og toleranse. Samtidig trakk de frem at de gangene de hadde opplevd undervisningen som spesielt relevant var de gangene de hadde vært på ekskursjoner og fått presentert religioner fra et innenfraperspektiv.

Til tross for at det var fire klasser ved tre ulike skoler fremsto undervisningen som gjennomgående lik, og elevene trakk frem de samme tingene når jeg i intervjuene spurte dem om hvordan undervisningen i KRLE foregikk. En av elevene oppsummerte det med at det var «PowerPoint, les og skriv». Først gikk læreren gjennom fagstoffet på PowerPoint, deretter leste elevene teksten i læreboka, før de arbeidet med arbeidsoppgavene som var knyttet til teksten i læreboka. I møte med de involverte lærerne presenterte jeg dem for følgende modell (Fig. 1) for å prøve å synliggjøre hvordan jeg gjennom observasjoner og intervju opplevde hvordan de som lærere posisjonerte seg som undervisere, hvordan elevene posisjonerte seg som lesere og hvilke perspektiver elevene etterspurte for at de skulle erfare undervisningen i KRLE som mer relevant.

Perspektiv	Innenfra	Utenfra
Profesjonell	«Teologen»	«Religionsvitenskapelig» Lærer
Personlig	«Den troende»	Elev «Ikke-troende»/«Agnostiker»/ «Troende fra andre tradisjoner»

Fig. 1

EN VISUALISERING AV FAGLIGE TRADISJONER OG PERSONLIGE PERSPEKTIV

Modellen gjenspeiler faglige tradisjoner av betydning for KRLE-faget ved at den skiller mellom innenfra- og utenfraperspektiv. I norsk kontekst har dette historisk sett vært representert av teologi og religionsvitenskap. Ved å skille mellom personlig og profesjonell ivaretar modellen også andre faglige hensyn. Robert Jacksons distinksjoner mellom individ, gruppe og tradisjon i hans *interpretive approach* (<https://theewc.org/resources/introducing-religious-education-an-interpretive-approach/>) er godt kjent i norsk religionsdidaktisk forskning. I modellen gjenspeiles individet i personlig innenfra, mens profesjonell innenfra kan forstås som representanter som uttaler seg på vegne av flere enn seg selv, i hovedsak på gruppenivå, men også på tradisjonsnivå. Personlig innenfra og utenfra er også med og ivaretar elevenes personlige synspunkter i faget.

En tid etter at jeg hadde presentert denne modellen for lærerne ble jeg gjort oppmerksom på at Levi Eidhamar hadde utviklet en omtrent identisk modell allerede i 2001, en modell som han diskuterer mer omgående i en artikkel i *Prismet* i 2019 (<https://journals.uio.no/prismet/article/view/6855>). I Eidhamars modell forstås faglig innenfraperspektiv som «en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra» (s. 28), mens jeg med min bruk av *profesjonelt* innenfraperspektiv først og fremst gir rom for ulike teologiske tradisjoner og fortolkninger fra et innenfraperspektiv som belyser og begrunner ulik lesing og forståelse av tekster.

Eidhamar diskuterer også lærerens rolle i undervisningen og påpeker at det for læreren er viktig å skille mellom det faglige og det personlige perspektivet, hvor det personlige innebærer stillingtagen til eksistensielle livssynsspørsmål og derfor ikke bør være en del av lærerens undervisning. Mitt anliggende er derimot først og fremst å ta elevens perspektiv og vise hvordan kunnskap om posisjoneringer, innenfra og utenfra, personlig og profesjonelt, kan bidra til faglig læring.

FRA SKISSE TIL «FERDIG MODELL» – RE-SPECTARE

Etter å ha presentert og diskutert funnene og modellen (Fig. 1) med lærerne, introduserte jeg dem for det som skulle bli første utkast til Re-spectare. Dette var en enkel fremstilling av de fire posisjonene eller perspektivene gjennom fire briller delt inn i hver sin «bås» (Fig. 2).

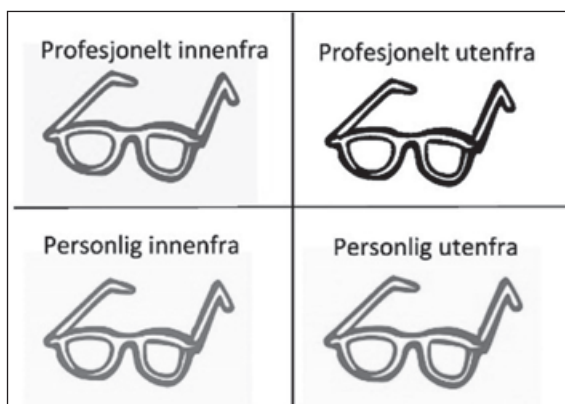


Fig. 2

To av lærerne hadde mulighet til å bli med videre i prosjektet, og de anvendte og tilpasset denne modellen i ulike lesesituasjoner i KRLE-faget de neste fire månedene. Det styrende prinsippet var at elevene skulle få erfaringer med å lese tekster fra sitt eget perspektiv først, for så å lese samme tekst på nytt hvor de prøvde å innta andre perspektiver i lesingen. Dette ble utgangspunkt for navnet RE-spectare – Se en gang til.

Gjennom at jeg var inne og observerte deler av undervisningen og kunne diskutere og evaluere med læreren hvordan brillene var blitt brukt (mens læreren samtidig forberedte seg praktisk og mentalt til neste undervisningstime), fikk vi tatt opp forslag til forbedringer av modellen underveis. Jeg hadde i løpet av observasjonsperioden også ett møte med de to lærerne hvor de delte noen av sine erfaringer, utfordringer de hadde møtt og spørsmål de satt inne med. Et viktig moment som kom frem var at elevene ikke visste hvilke spørsmål de skulle møte tekstene med fra de ulike perspektivene, og ettersom ingen av lærerne hadde KRLE-faglig kompetanse i utdanningen sin så opplevde de det som vanskelig å hjelpe elevene der og da. De foreslo da selv at de kanskje kunne forberede spørsmål som kunne være aktuelle innganger fra de ulike perspektivene, men dette forutsetter en grunnleggende kjennskap til hva de ulike perspektivene innebærer i møtet med ulike faglige tema.

Fra den enkle fremstillingen av de fire perspektivene i Fig. 2 førte observasjonene og evalueringssamtalene til ulike endringer som førte til utviklingen av den (foreløpig) endelige modellen av RE-spectare (Fig. 3).

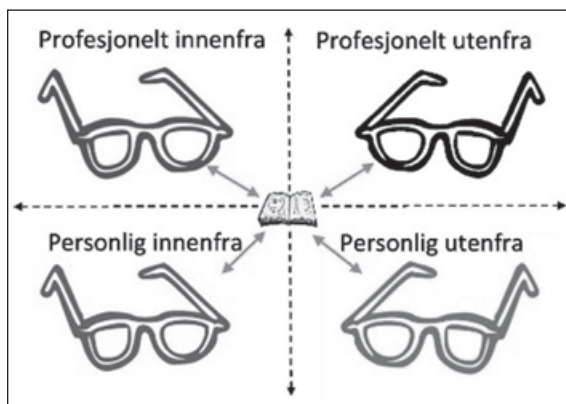


Fig. 3

Rent visuelt er alle brillene blitt vendt inn mot midten. Dette er for å synliggjøre at alle perspektivene er vendt mot samme fokus. Dette fokuset er illustrert med en bok for å visualisere at det er lesing av tekst som står sentralt, og i denne sammenhengen var det en vid forståelse av tekstbegrepet som ble brukt. I tillegg til trykt tekst inkluderte det også bilder, film, digitale og multimediale tekster, arkitektur og artefakter mm. De doble pilene mellom boka og brillene illustrerer at forskjellige leserposisjoner gir ulike tilbakemeldinger fra tekstene. De heltrukne linjene fra det første utkastet har blitt gjort om til stiplede linjer for å vise at disse linjene er fullt mulig, og ved bruk av RE-spectare også ønskelig, å krysse. Pilene i hver ende av de stiplede linjene får frem at det er dybdenyanser innen de ulike posisjonene og at posisjonering kan ses på som noe dynamisk.

RE-SPECTARE I KLASSEROMMET

I timene som jeg observerte med de to lærerne hvor RE-spectare var i bruk, var det i hovedsak kristendom som var tema, men jeg observerte også undervisning om bahá'í i en klasse. Jeg fikk i tillegg referert hvordan undervisning om sikhisme var blitt gjort i denne klassen. Da var elevene blitt inndelt i ulike grupper som skulle arbeide med sikhismen slik at en gruppe skulle presentere fra et personlig innenfraperspektiv, en annen gruppe skulle presentere fra et profesjonelt innenfraperspektiv og en tredje gruppe skulle presentere fra et profesjonelt utenfraperspektiv. I den timen klassen hadde om bahá'í, hadde læreren forberedt spørsmål fra de ulike perspektivene som elevene skulle diskutere muntlig i små grupper før de oppsummerte felles i klassen.

De fleste av timene jeg observerte hadde kristendom som tema. I den ene klassen hadde læreren blant annet hentet frem ulike bibeltekster som elevene

skulle arbeide med fra ulike perspektiv i grupper. Hver av gruppene fikk sitt perspektiv som de skulle nærme seg tekstene med, som ikke-troende, som religiønsviter, som prest og som personlig troende. Den gruppen som satt nærmest meg hadde fått tildelt rollen som prest. Etter en stund henvendte en av dem seg til meg og spurte om hvilke spørsmål en prest ville stille til tekstene for å forbedre en preken. Jeg prøvde å hjelpe dem med noen forslag, men det var tydeligvis vanskelig for dem å sette seg inn i det. Det bar også den oppsummerende samtalen etter gruppearbeidet preg av. Etter at timen var gjennomført hadde jeg og læreren en kort evaluering, og læreren pekte på at det nok hadde vært bedre at gruppene hadde fått hver sin tekst og at hver gruppe skulle ha prøvd å lese og diskutere «sin» tekst fra de ulike perspektivene for å se om de kom frem til noen nyanser på den måten.

Mot slutten av perioden hvor den samme klassen arbeidet med RE-spectare skulle elevene lese en tekst fra læreboka om ulike evangelier som ikke inngikk som en del av Bibelen. Etter at teksten var blitt lest høyt i klassen, spurte læreren hvordan denne teksten ville bli forstått dersom den ble lest av noen fra et faglig utenfraperspektiv. Det ble stille i klassen, og elevene så ut som om de ikke helt forsto spørsmålet. Jeg spurte om jeg kunne få si noe. Deretter forklarte jeg at læreboka i utgangspunktet var skrevet fra et faglig utenfraperspektiv, og at det kunne være vanskelig å prøve å lese teksten fra det samme perspektivet. Men kunne de se noen utfordringer ved teksten dersom de prøvde å lese den fra et innenfraperspektiv? Umiddelbart svarte en av elevene at det kunne være vanskelig for en kristen å si seg enig i teksten, ettersom de kristne bare aksepterer de fire evangeliene som har fått plass i Bibelen. Ut fra dette svaret kunne så lærer lede klassesamtalen videre.

Så langt noen korte glimt fra utprøvingen av RE-spectare. Gjennom arbeidet med dette lesedidaktiske redskapet fikk lærerne inspirasjon til å hente inn tekster i klasserommet som alternativ til den utstrakte bruken av læreboka som tidligere observert. De fikk også prøve ut alternative tilnærminger til lesing fra ulike faglige eller profesjonelle perspektiv, og de fikk et bedre innblikk i og forståelse for hva en personlig tilnærming til lesing i KRLE-faget kan innebære for elever. Elevene fikk også utvidet sin forståelse av ulike faglige og personlige perspektiv og gav i intervjuene som ble gjennomført etter utprøvingen i klassene uttrykk for at de hadde fått en større forståelse for fagets relevans og et nytt syn på kunnskap i faget. Som en av elevene uttrykte det: «Dersom du er en ‘personlig utenfra’ så trenger du ikke kunnskap, for da er det bare ditt syn på den religionen. Men dersom du skal prøve å ‘være’ en ‘personlig innenfra’ så må du lese for å lære om hva den religionen er».

RE-SPECTARE OG VEIEN VIDERE

Jeg skrev tidligere at dette er den (foreløpig) endelige modellen av RE-spectare. Et designbasert forskningsprosjekt knyttet til en tidsbegrenset periode som utgjøres av en doktorgrad må nødvendigvis sette et slags sluttpunkt. Det måtte også jeg gjøre. Dette betyr ikke at det ikke finnes forbedringspotensialer og utviklingsmuligheter med tanke på det lesedidaktiske redskapet. Selv har jeg brukt det i en modifisert utgave i møte med lærerstudenter i KRLE hvor jeg har erstattet boken i sentrum med et symbol for ulike religioner og livssyn, som for eksempel kristendom (Fig. 4). Ved å fjerne boken og erstatte den med et (religiøst) symbol utvides perspektivet til ikke bare å dreie seg om lesing, men til generell læring om en religion eller et livssyn fra ulike perspektiv.

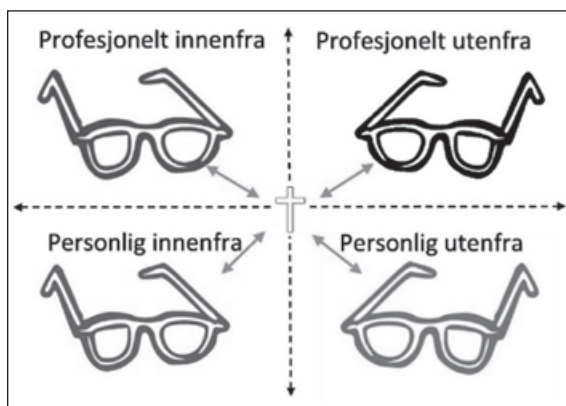


Fig. 4

Utvikling av et design i et designbasert forskningsopplegg i utdanningssammenheng bør skje i «felten» i et samarbeid med lærere og deres elever/studenter. Jeg har ikke lenger tilgang til de lærerne og klassene som var med på å utvikle RE-spectare til slik det fremstår per i dag for å utvikle det videre sammen med dem, men jeg har et håp om at redskapet kan plukkes opp av andre lærere i KRLE og RE, prøves ut i ulike klasser og diskuteres og videreutvikles i faglige fellesskap.

RE-spectare kan gi elever innsikt i hvordan faglig kunnskap av betydning for KRLE og RE skapes innen ulike diskurser, både personlige og profesjonelle. Det å få innblikk i ulike religionsvitenskapelige arbeidsmåter, forskjellige religiøse fortolkningstradisjoner og den betydning kollektive og individuelle verdensbilder har for hvordan vi forholder oss til tilværelsen kan bidra til en slik innsikt. Evnen til å skjelne mellom ulike perspektivs kunnskapsbidrag og forståelse av hva slags kunnskap de bidrar med kan være med og utvikle kritisk literacy i KRLE og RE.

Dersom noen ønsker å sette deg bedre inn i RE-spectare og de teoretiske perspektivene det bygger på, fagspesifikk literacyteori og posisjoneringsteori, så finnes en mer utførlig beskrivelse i avhandlingen (<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2756826>). Som vedlegg til avhandlingen ligger også de tre artiklene som er publisert i tilknytning til arbeidet.

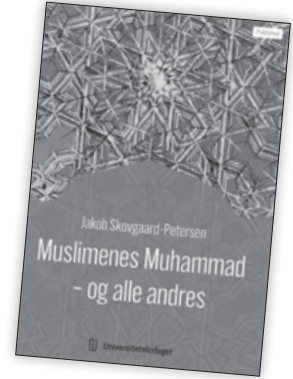
Lars Unstad. Født 1964. Utdannet i praktisk teologi ved Ansgarskolen og lektor med PPU ved NTNU. Har jobbet som lektor på mellomtrinnet i grunnskolen og som pastor i Misjonskirken Norge. Doktoravhandling om lesing i KRLE-faget ved NTNU. Jobber nå som førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning, NTNU.
E-post: lars.unstad@ntnu.no



MUHAMMEDS MANGE ANSIKTER

ERLING RIMEHAUG

Jakob Skovgaard-Petersen
Muslimenes Muhammad – og alle andres
 Oversatt av Sunnev Gran
 472 sider, Universitetsforlaget 2023



«Sannheten» om profeten Muhammed er de mange tolkningene og bildene av ham. Denne boken om den mangfoldige Muhammed kan gi mer forståelse og en bedre samtale.

Bortsett fra Jesus har vel ingen mennesker hatt så stor historisk innflytelse som Muhammed. Men egentlig vet vi ikke stort om ham. Det eneste noenlunde sikre er at han levde i Arabia tidlig på 600-tallet, at han preket monoteisme og var statsleder og hærfører. For alle som har hørt de mange historiene om Muhammed, hans forkynnelse, kriger og familieliv, kan det virke overraskende. Men de biografiene vi har disse opplysningene fra, er skrevet ned 150–200 år etter hans død, og de ble skrevet for å godtgjøre at han var Guds profet, ikke for å skrive en historisk korrekt biografi. «Hvem var den historiske Muhammed? Det kommer vi aldri til å vite stort om», skriver Jakob Skovgaard-Petersen i sin bok om Muhammed. Det vi har, er en rekke fortolkninger. Allerede de eldste bildene er mangfoldige og mangetydige, og opp gjennom historien blir det føyd til nye fortolkninger, både fra islams tilhengere og motstandere.

FORMET AV HISTORIEN

«Muhammed har formet historien, men historien har også formet Muhammed», skriver forfatteren – og hans prosjekt er å gjøre oss kjent med alle disse forskjellige bildene. For det er de – og ikke den historiske Muhammed – som har påvirket historien. Jakob Skovgaard-Petersen er en betryggende velkvalifisert guide inn i dette landskapet, hvor det finnes langt mer bastant synsing enn solid kunnskap. Han er professor i islamske studier ved Universitetet i København, han har forsket på islam i en mannsalder, skrevet og oversatt bøker og brukes i Danmark ofte som ekspert.

Mange framstiller islam som en religion som kom ut av den arabiske ørken, og som ikke har forandret seg siden. Skovgaard-Petersen viser oss derimot en religion i stadig endring og utvikling. De mange bildene av Muhammed avspeiler de ulike forståelsene av religionen, og de som hevder islam mangler reforma-

sjon, tar helt feil. «Det har vært både opplysning og reformasjon, men folk blir ikke nødvendigvis liberale og demokratiske av den grunn», skriver han.

KORANEN SIER LITE

Koranen ble trolig skrevet ned hundre år etter Muhammed. Der omtales Muhammed som sendebudet som har fått åpenbaringene. Men det sies svært lite om sendebudet selv, og det er heller ikke mye kontekst å sette åpenbaringene inn i. Allerede fra de tidligste tider ble det å sette koranversene inn i sin historiske sammenheng, avgjørende for tolkningene. Der ble sira-litteraturen viktig – altså sammenhengende framstillinger av profetens liv. Den eldste kjente siraen er av Ibn Hisham, som døde i 833, altså omtrent 200 år etter Muhammed. Han bygger delvis på en femti år eldre sira, som er gått tapt. Opp til nyere tid var den mest kjente og brukte siraen fra 1300-tallet. I tillegg kommer en stor mengde såkalte hadither, kortere fortellinger om profetens liv og utsagn. Både siraer og hadither påberoper seg kjeder av muntlig overlevering tilbake til profetens tid.

GRESK FILOSOFI OG KRISTENDOM

Vi sitter altså med en stor samling delvis sprikende fortellinger om Muhammed som verken kan verifiseres eller falsifiseres. Men selv om de ikke kan si oss hvem Muhammed var, kan de si oss mye om utviklingen både av islam og påvirkningen islam har hatt. I det veldige riket de arabiske stammene hadde erobret på 700-tallet, var muslimene en minoritet. De møtte en kultur preget både av hellenistisk tanke og kultur, og av en allerede lang kristen tradisjon, foruten jødedom og zoroastere. Muslimene måtte forklare og forsvare sin tro i vekselvirkning med disse tradisjonene. Det var slik islam i sine første former ble til. Det finnes ikke noen opprinnelig og upåvirket islam.

DET PERFEKTE EKSEMPEL

Profetens liv og handlinger opplyst av koranversene ble sett som grunnlaget for et rett liv – det som ble kalt «sunna». Av det kommer begrepet sunnimuslimer, som altså er de som følger sunnaen. Den rette måten å gjøre ting på omfattet slik som bønnene, de gode gjerningene og pilegrimsreisen, men også en mengde mer dagligdagse spørsmål. Muhammed ble eksemplet og lovgiveren, den perfekte, allvitende og syndfrie.

I Koranen framstår profeten som et vanlig menneske, et som veiledes av Gud og selv ikke er eller kan gjøre noe overnaturlig. Men etter hvert blir også Muhammed framstilt som en som gjør mirakler, og som opphøyes som mer enn et vanlig menneske. Man begynner også å feire hans fødselsdag. I sin tur kommer reaksjoner fra de som frykter at dyrkingen av Muhammed skal gå på bekostning av troen på den ene Gud – som wahabismen på 1700-tallet.

LYS PÅ DEN INDRE VEI

Allerede tidlig skilte sjiamuslimene lag – opprinnelig på uenighet om arvefølgen etter Muhammed. De fikk sin egen sira, med andre helter og skurker. I sjia-tradisjonen blir Muhammed en mellommann mellom de troende og Gud. Man søker en indre vei til Gud, der Muhammed blir lyset på veien. Enda mer inderlig og åndelig er sufienes Muhammed. Sufien søker enheten med det guddommelige, gjennom øvelser på en vei med flere trinn. Muhammed blir uttrykk for det indre lys som den troende opplyses av, den elskede som de søker.

MODERNE MUHAMMED

Kombinasjonene av den gode og menneskekjære Muhammed, den mirakuløse og opphøyde og den indre veilederen til Gud har i ulike variasjoner preget det store flertallet av muslimske troende. I moderne tid har det kommet til enda flere tolkninger. I møtet med kolonialismen og Vesten ble det skrevet flere Muhammed-biografier på 18- og 1900-tallet, der profeten framstilles som en framskrittvennlig og human leder, noen ganger kombinert med det mirakuløse. Dette bildet har ligget til grunn for mange filmer og fjernsynsserier, og dermed formet den populære oppfatningen av Muhammed i den muslimske verden. Dette innebærer en tilnærming til vestlige idealer. I en helt annen retning går salafistene, som vil tilbake til livet slik de mener profeten levde det på 600-tallet.

Islamistene er på sin side opptatt av at islam skal danne grunnlaget for et rettferdig samfunn. Her blir Muhammed gjerne framstilt som en forkjemper for undertrykte og forfulgte, en som slåss mot urettferdig makt. Jihadistene sammenligner dagens verden med den hedenske polyteismen i Mekka som Muhammed bekjempet, og ser ham som forbilde i å føre en ubarmhjertig og voldelig kamp mot Vesten i alle dens former.

MOTSTANDERNES MUHAMMED

De aller eldste kildene vi har om Muhammed, er ikke fra muslimer, men fra deres motstandere. Kristne var tidlig opptatt av å forsøke å forstå denne nye konkurrenten. Noen mente Muhammed var en kristen kjetter eller en falsk profet. Man trakk for eksempel fram hans mange ekteskap som et tegn på at han ikke kunne være noen profet. For Luther var han Anti-Krist. I opplysningstiden var det derimot mange kristendomskritikere som så Muhammed som et rasjonelt religiøst alternativ. Han ble framstilt som en stor mann eller et religiøst geni.

I vår tid har vi så fått antimuslimene, som Skovgaard-Petersen kaller dem. Frykten for islam i Europa får sitt uttrykk i Muhammed-biografier der man henter fram de mest negative beretningene fra gamle siraer, gjerne da også tolket på mest mulig negativ måte. Her blir Muhammed til en pedofil voldsmann. Det gjelder for eksempel Kåre Bluitgens danske biografi, som ble inspirasjon til Muhammed-karikaturene og den voldsomme striden de forårsaket.

VOLDSOM SAMTALE

Skovgaard-Petersen kom til å havne midt i denne striden som direktør for Det dansk-egyptiske dialoginstitutt i Kairo. Han måtte forsvare danske synspunkter og verdier i en rekke egyptiske medier. Når boken hans er full av portretter av profeten, er det ikke ment som noen provokasjon. Forfatteren påpeker at det ikke er noe absolutt bildeforbud i islam, noe bildene illustrerer. Det muslimene reagerte på, var den bevisste forhånelsen av deres profet, og dermed deres identitet. Selv ønsker han å inspirere til en mindre voldsom, men mer reflektert samtale. Det lykkes han så absolutt med. Den humanistiske og kunnskapsorienterte tilnærmingen, og interessen for å lytte i stedet for å påstå, gjør dette til en bok som det er all grunn til å håpe at mange leser.

HVA ISLAM VIRKELIG ER

Mange påstår å vite hva islam virkelig er, basert på lesing av Koranen og ulike andre kilder, sier Skovgaard-Petersen. Men «muslimenes verden lar seg ikke dirigere av en bok eller en profet, men blir formet av en mangefasettert religiøs tradisjon som de selv viderefører og stadig endrer. Å forsøke å forstå hva islam «virkelig sier» er ufruktbart. Derimot er det berikende å følge med på hva muslimene sier om seg selv og troen sin», skriver han avslutningsvis.

Så vidtfavnende og mangslungen som islamsk tradisjon er, kan det bli mange ukjente navn og begreper å forholde seg til. Men Skovgaard-Petersen gjør hele veien bruk av de mange fortellingene om Muhammed, slikt som ekteskap og ektefeller – og sataniske vers. Hvordan disse er blitt gjenfortalt, endret, lagt til eller utelatt, fortolket og forklart opp gjennom historien gir en både spennende og lærerik, og ikke minst bilderik vev.

Erling Rimehaug, er forfatter og tidligere redaktør av Vårt Land. Han er cand.philos. med hovedfag i historie.
E-post: erling.rimehaug@vikenfiber.no



Å TENKE SEG OM - ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG I ISLAM

ANNE BERIT NYSTAD

De nye lærebøkene på vg3 i Religion og etikk er ikke dekkende for minoritetslever som er praktiserende muslimer eller for hinduers levende praksis (Nicolaisen 2018,21-22). Mange av våre minoritetslever på Hersleb videregående skole savner fordypning i islam og hinduisme. At «elevene skal bli kjent med de ulike tradisjonenes indre mangfold» er i tråd med fagfornyelsen. Så hvordan tilby muslimske elever god opplæring? De siste årene har det kommet flere nye bøker som er til hjelp i undervisningsplanleggingen. Marianne Hafnor Bøe og Mona Helen Farstad gir en pedagogisk innføring i *Islam*. Hafnor Bøe er også forfatter av den mye brukte *Feminisme i islam* (2019). The Making of Islamic Economic Thought av Islamization, Law, and Moral Discourses av Sami Al-Daghistani har fått god mottakelse for sin dekning av økonomi. Et mangfoldig bilde av Muhammed gir Jakob Skovgaard-Petersen i *Muslimenes Muhammad – og alle andres*. Undervisningsdesignet jeg deler her bygger på den boken. (Se Erling Rimehaugs omtale av boken i dette nummer). Målet med denne artikkelen er å svare på **Hvordan undervise i islam på en skole hvor majoriteten er muslimer?**

Å legge til rette for en dialog med elever om grunnleggende verdier er en vesentlig del av religionsfaget. Muntlige aktiviteter må ivareta elevers integritet, samtidig som elever utforsker meningsforskjeller i religions- og verdispørsmål. Ifølge Torborg Aalen Leenderts så: «hører vi med ørene og lytter med vår livserfaring» (Aalen Leenderts 2014, 136). Anvendt på elevene så innebærer det at det er en vekselvirkning mellom egne livserfaringer, holdninger og religiøsitet som igjen påvirker nye erfaringer. Det ytre blir en del av det indre. En god innfallsvinkel til undervisningen er å bruke to økter, en gruppebasert økt for utforsking av meninger og en påfølgende økt der elever parvis/smågrupper sammenligner islam og hinduisme ved bruk av ulike tankekart. Kritisk tenkning er sammenfiltret med dialog. En sentral faglig utfordring for elever er å bli kjent med hvordan alt preger dem. Dialogbasert undervisning kan kaste lys over egne grunnleggende verdier.

ERFARINGSKUNNSKAP OG 6 TENKEHATTERS PEDAGOGIKK

Et vanlig dramaturgisk oppspill til en dialogbasert undervisning er å ta utgangspunkt i en tekst. Teksten som er inngangen til timen kaller pedagogene Bakke og Lindstøl «dramaturgiens hva» (2023, 54-55). Undervisningens hvordan er det pedagogiske opplegget «Six thinking hats», som setter søkelys på hvordan elever

tenker, mer enn på hva de tenker. Dette undervisningsdesignet egner seg som en oppgave i smågrupper, (men skarpe elever som vil arbeide selv, kan arbeide individuelt med alle tenkehattene). 6 smågrupper får utdelt en kopi av ulike deler av samme kapittel: «Trosfellesskapets Muhammad - og kildeproblematikken» om den klassiske fortellingen om Muhammed (s. 41-64). Gruppene får utdelt en kopi av hver tenkehatts funksjon. Hver tenkehatt gir føringer for hvordan man skal tenke gjør at elever lettere reflekterer kritisk. **Hvilken informasjon er sikker i fortellingen om Muhammed? Er noe informasjon feil? Hva synes elevene om vinklingen av fagstoffet? Men viktigst er: Hva gir eleven mening? Hvor henter han/hun livsmotet fra?** Ifølge Vegard Eidsvåg er «Elevoppgaver en konkret måte elevene kan erverve og utvikle den kritiske tenkningen» (Master thesis MF 2023, 8). De ulike hattene gir hver gruppe muligheter til en eksistensiell samtale om en tekst.

For mer info se boksen Six thinking hats quick summary

I plenum gir elevene så tilbakemelding på teksten i rekkefølgen: Blå hatt-gruppen om prosessen; hva er det viktig å tenke på når vi leser denne teksten? Hvit hatt-gruppen om fakta og vurdering av vedtatte sannheter. Grønn hatt-gruppen om kreativitet; Hvilke muligheter gir denne informasjonen? Får jeg en ny ide? Gul hatt-gruppen om hvordan det er argumentert. Hva er de positive sidene? Svart hatt-gruppen om logiske grunner. Er det noen fare for at noe kan misforstås? Rød hatt-gruppen: Hva er mine følelser her og nå etter at jeg har lest teksten? Tilbakemeldinger i en hel klasse kan øke forståelse for at det er rom for ulike syn og oppfatninger.

Læringen har som mål å knytte sammen to kunnskapsfelt, både historiske fortellinger og kritisk refleksjon. Kompetansmålet er «utforske og drøfte hvordan religion inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt». I dette undervisningsdesignet er det, som Aalen Leenderts poengterer, vel så viktig å utvikle sin karakter som menneske (2014, 36). Hun utdyper: Ikke alt «pensum» er like viktig og avgjø-

Six Thinking Hats® Quick Summary

PROCESS		Blue Hat - Process Thinking about thinking. What thinking is needed? Organizing the thinking. Planning for action.
FACTS		White Hat - Facts Information and data. Neutral and objective. What do I know? What do I need to find out? How will I get the information I need?
FEELINGS		Red Hat - Feelings Intuition, hunches, gut instinct. My feelings right now. Feelings can change. No reasons are given.
CREATIVITY		Green Hat - Creativity Ideas, alternatives, possibilities. Provocations - "PO". Solutions to black hat problems.
BENEFITS		Yellow Hat - Benefits Positives, plus points. Logical reasons are given. Why an idea is useful.
CAUTIONS		Black Hat - Cautions Difficulties, weaknesses, dangers. Logical reasons are given. Spotting the risks.

Stock Number B0701 © 2008 The McQuig Group

rende for standpunkt karakterer. Det er i møtet med andres oppfatninger og egne erfaringer at identitet dannes.

For å lande timen gir læreren elevene en oppgave. Det er å snakke med en annen person om en kjent og kjær fortelling om Muhammed. Eget verdisyn kommer fram når man setter ord på egne religiøse tanker rundt praksis. Avslutningen bygger bro til neste religionstime (Bakke og Lindstøl 2023, 105-106). Den er om den islamske mystikken sufisme og den islamske sufipoeten Rumi (1207–1273), også dette vies et kapittel i *Muslimenes Muhammad – og alle andres*. Rumi formidler en indre erfaring av Gud:

«Gå til den usynlige verden, gi visdomsgodteri til sjelen».

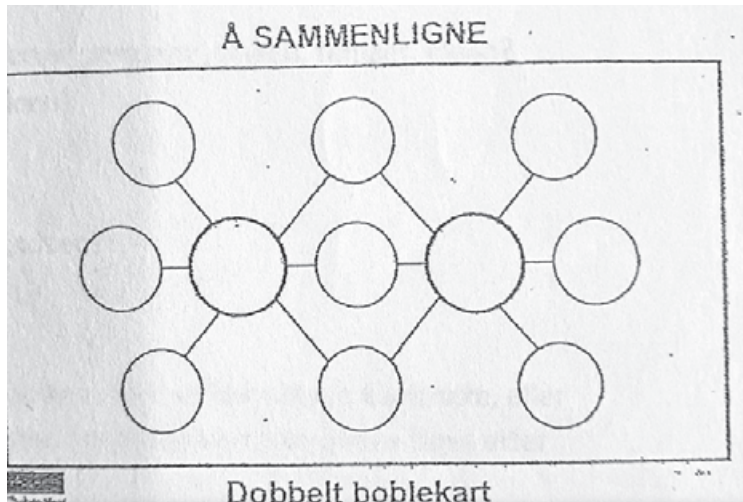
«For at øynene ikke skal bli fristet av det materielle
vask hjertet med visdom så støvet blir borte.»

SUFISME - NYE TANKEKART GJØR SUSEN

Sufisme handler om gudserfaring og Masnavi, poetens Rumis verk, er i arabiske land den meste solgte boken etter Koranen. Allikevel er det ofte bare et par elever i klassen som er kjent med ham. Igjen gir Jakob Skovgaard-Petersen god plass til «Sufienes Muhammad- den høyt elskede» i *Muslimenes Muhammad – og alle andres* (kapittel 6 side 123-144). Mange elever blir begeistret over Rumis måte å uttrykke religiøse følelser på.

Fagtekster som presenterer mye ny informasjon, kan imidlertid være tungt tilgjengelig, særlig for en gruppe elever med kort botid i Norge. Så hvordan tilby muslimske elever god opplæring? En mulighet er bruke tankekart til å sammenligne sufisme med hinduisme. (Kompetansemålet «presentere og sammenligne noen sentrale trekk ved østlige og vestlige religions- og livssynstradisjoner, inkludert (...) islam»). I hinduisme er særlig yoga et middel til å oppnå åndelig innsikt, gjennom å holde ulike kroppsstillinger. Tankekart forenkler en tyngre fagtekst ved å trekke fram det leseren synes er mest sentralt.

Et tankekart visualiserer hva man tenker. I dette designet bruker vi 3 tankekart. Dobbelt boblekart for å sammenligne eller belyse kontraster. Et multiflytkart er nyttig for å identifisere årsaker til og virkninger av en hendelse. Et årsak-virkning-kart ser på hva som kommer av hva. Bak hvert av tankekartene er det en tankestrategi. Ulike oppgaver krever ulike strategier for tenkning. Å skulle presentere sitt kart for klassen i plenum gir øvelse i å snakke om tenkning. Tankekart gir verdifull metakognisjon.



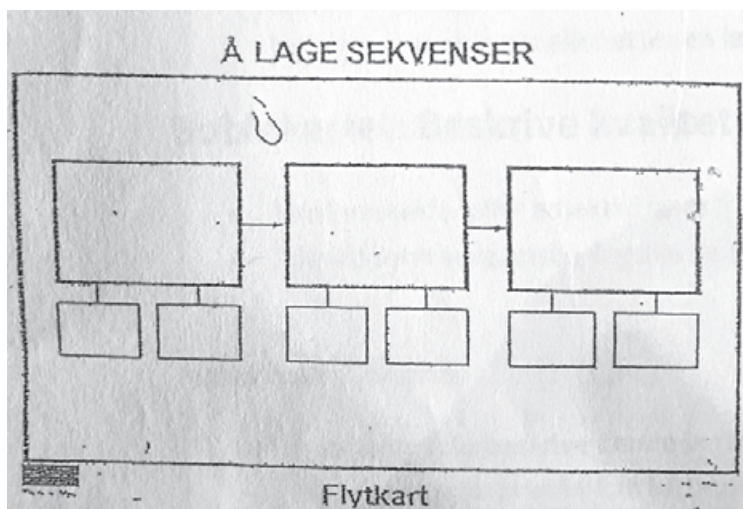
Veiledende spørsmål er:

Hva er likt og ulikt mellom disse retningene?

Hvordan er disse to like og forskjellige?

Hvilke likheter er mest viktig tenker du?

Er det noen unike detaljer for den ene som den andre ikke har?



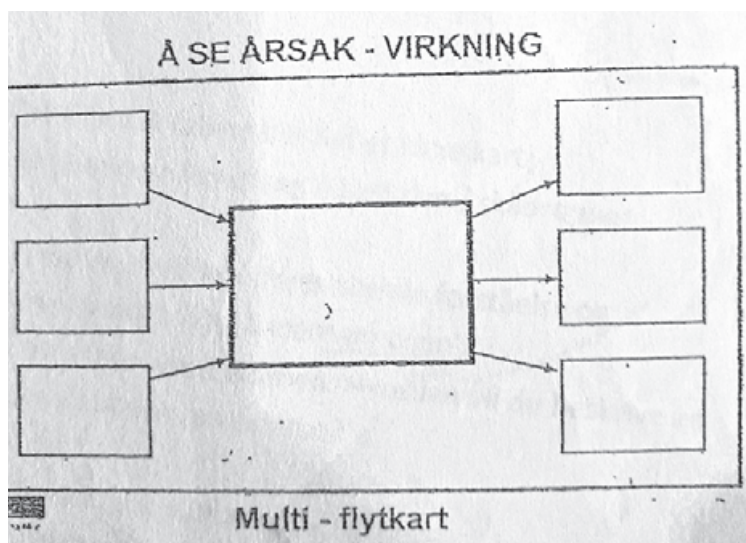
Veiledende spørsmål for å gjenfortelle innholdet i kapitlet er:

Hva er trinnene i hendelsen?

Hva slags større hendelser kan komme før eller etter den hendelsen du nå lager en sekvens av?

Hva hender videre?

I hvilken rekkefølge bør disse trinnene komme?



Veiledende spørsmål er:

Hva er årsakene til og virkningen av denne hendelsen?

Hva skjedde på grunn av dette?

Hva er motivasjonen bak dette?

Hva vil skje hvis?

For å avslutte timen er bruk av læringsbillett nyttig. Den har design som en papirbillett og er noe læreren tegner opp på forhånd (Bakke og Lindstøl 2023, 105). På billetten står det to spørsmål som elevene skal besvare individuelt:

Læringsbillett

Det viktigste jeg har lært om sufisme er

Dette forsto jeg ikke

Hva vet jeg om hinduisme nå som jeg ikke visste fra før?

Muslimenes Muhammad – og alle andres av Jakob Skovgaard-Petersen er et godt supplement til lærebøkene på vg3 i Religion og etikk. Kapitlene om sunni, sjia og sufisme egner seg til elevoppgaver om islam. Undervisningsdesignet ivaretar elevers religiøse integritet, samtidig som muntlig aktivitet utforsker meningsforskjeller i religions- og verdispørsmål.

Litteratur

- Al-Daghistani, Sami (2022): *The Making of Islamic Economic Thought Islamization, Law, and Moral Discourses* Norwegian School of Theology, Religion and Society
- Bakke, Jannike Ohrem, Lindstøl, Fride (2023): *Undervisningens dramaturgi* Bergen: Fagbokforlaget
- Eidsvåg, Vegard (2023): *Kritisk tenkning i lærebøker for religion og etikk* Master thesis MF
- Nicolaisen, Tove (2018): *Hinduer* Oslo: Universitetsforlaget
- Rumifesten* (2019): Gjendiktet fra persisk av Johannes Gjerdåker, Erling Kittelsen/Syamak Oweisi. Oslo: Dreyers forlag
- Skovgaard-Petersen, Jakob (2023): *Muslimenes Muhammad – og alle andres*. Oslo: Universitetsforlaget
- Aalen Leenderts, Torborg (2014): *Person og profesjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nyttige lenke**
- Dau.edu: Six thinking hats
- <https://www.dau.edu/tools/Documents/Coaching%20Guide/resources/6%20Thinking%20Hats%20-%20Parallel%20Thinking%20Worksheet.pdf>

Anne Berit Nystad er lektor i fransk, norsk, psykologi, religion på Hersleb videregående skole. Tillitsvalgt Norsk Lektorlag.
E-post: anne.nystad@osloskolen.no



KUNST I UNDERVISNINGEN

LILLIAN DRANGE

Nå vi kommer i desember måned og nærmer oss jul, har jeg som lærer i faget religion og etikk gitt plass til temaet «Religiøs kunst i skolen». Som oftest har vi allerede blitt kjent med hinduismen og buddhismen, eller et par av de andre religionene som vi skal fordype oss i. Vi har både sett på bildekunst og skulpturer, og fått smakebiter av religiøs musikk. Som lærer finner jeg det fint å ha prosjektet i tida før jul, adventstida. Elevene storkoser seg, og vi deler opplevelser. I tillegg blir det alltid en eller annen form for utstilling som alle ved skolen får glede av.

HVA ER RELIGIØS KUNST?

I starten har vi i klassen en samtale om hva kunst er og kan være. Like viktig er det å se på hva religiøs kunst kan brukes til. Ett av hovedskillene er de religioner som avbilder og de som ikke avbilder, men bruker kunsten som formidler av religion. Jødedom og islam avbilder ikke Gud eller engler, mens kristendommen gjør det. Østens religioner som hinduismen og buddhismen har utallige gudestatter og bilder av guddommer. Vi ser også på eksempler på bygninger som har vært vekselvis kirke og/eller moské. Hagia Sofia i Istanbul var opprinnelig en kirke, ble så moské, var lenge museum, men er nå blitt moské igjen. Under tiden som museum kunne man besøke denne praktfulle bygningen og se på alle fasettene som minnet om kirke og moské. Nå er de kristne elementene, deriblant avbildninger av Jesus sine apostler, tildekket. All utsmykking er under president Erdoğan blitt mer «spisset» mot islam enn kristendommen. I Spania ser vi det motsatte. En bygning er i utgangspunktet bygget som moské, men i løpet av tiden er bygningen omformet til en kirke.

LÆREPLANER

Tidligere læreplaner i religion og etikk la mer vekt på tolkning av bilder og skulpturer enn den nye læreplanen, Fagfornyelsen. Likevel har mange lærebøker illustrasjoner og bilder som kan være gjenstand for tolkning. I dette prosjektet har vi som et mål å formidle noe som relateres til religion og sette det inn i en kontekst. Det er spennende å se på ulike kunstnere som har tatt i bruk religiøse symboler, skrift og religiøse motiver.

MUSIKK

Når det gjelder musikk er det mye å velge i. I andre fag, som norsk, har man kanskje lært om salmer og salmediktning. Noen elever går kanskje i kor og synger, og har en referanse fra det. Andre fordyper seg i gamelan-musikk¹ og det religiøse som kan relateres til det. Som lærer er det alltid spennende med musikk, og som oftest er det elevene som har kjennskap til nyere religiøs musikk. Musikken hentes fra ulike religioner og ikke minst fra ulike tidsperioder. Det har gjennom årene vært mange musikkopplevelser som elevene har delt med medelever og lærere.

Et eksempel fra skoleåret 22/23 er den amerikanske sangeren, låtskriveren og rapperen Lauryn Hill. Hun er kristen, men hvilken retning innenfor kristendommen hun tilhører vet vi ikke. Hun er i alle fall inspirert av flere retninger, enten det er rastafari, etiopisk ortodoks eller baptisme. Dette gir hun uttrykk for i musikken. Hun har mange direkte referanser til Bibelen i flere av tekstene. Likevel er hun også sterkt kritisk til religion som institusjon og religiøse tradisjoner, som hun selv mener opprettholder det urettferdige systemet. Hun har også kritisert musikkindustrien for å være rasistisk og diskriminerende mot svarte kvinner. Hill er kjent for å kjempe mot systematisk rasisme og sexismen.

«I get out» av Hill er en låt som er veldig personlig. I det første verset er budskapet tydelig. Hun ber Gud om frigjøring. Hun har møtt mye motstand i musikkindustrien på bakgrunn av sin identitet. I sangen bruker hun «boxes» som et symbol på de undertrykkende strukturene som begrenser henne. Sangen er en kampsang. Hun forteller en historie der hun appellerer til Gud, og ber Gud sette dem fri fra undertrykkelse. Hun synger om tro, og at tro ikke kan rettferdiggjøre diskriminering mennesker møter på bakgrunn av kjønn og hudfarge. Hun utfordrer Gud som autoritet, at han er den øverste autoriteten, og at mennesker følger etter i blind tro. «Er du sikker på at det er Gud du tjener?» Med denne setningen retter hun spørsmål mot religiøse institusjoner og praksis. For mange er religiøs frigjøring et mål, men Lauryn Hill utfordrer dette. For hva er målet med religiøs frigjøring når man nå lever livet sitt i ufrihet på grunn av et rasistisk og sexistisk samfunn? Lauryn Hill retter kritikk mot systemet og hvordan religion kan brukes til å rettferdiggjøre det. Denne kritikken kan oppsummeres i et sitat fra Lauryn Hill: «Real religion is no religion at all.»

RELIGIØS KUNST I NÆRMILJØET – OG LENGRE BORT

Som lærer har jeg ofte tatt utgangspunkt i nærmiljøet. Nærmeste nabo til skolen er Vestre Moland kirke, som vi besøker i løpet av skoleåret. Her får vi omvisning, og vi ser blant annet på altertavla. Vi er også på tur til Arendal eller Kristiansand. Da besøker vi både en katolsk kirke og en moské. I tillegg er vi så

1 indonesisk/buddhistisk instrumentalmusikk, på Unescos verdensarvliste

heldige å ha Søm kirke, og et kapell i nærheten, med berømte glassmalerier av kunstneren Kjell Nupen. En annen lokal kunstner er billedvever Else Marie Jakobsen. Hun vevde mye som har vært både til glede og debatt i Kristiansand. Men hun også vevd mange bilder med tydelige religiøse motiv, også altertavler. Som eksempel altertavla i Majorstua kirke. Dagfinn Kjølrsrud, grafiker og skulptør, har laget en skulptur av Kristus som står på alteret i Grim kirke. Skulpturen heter «Han er oppstanden».

En annen lokal kunstner er Barbro Raen Thomassen, en aktiv utstiller i inn- og utland. I Bøler kirke har hun flere utsmykninger. Barbro Raen Thomassen «er opptatt av hvordan ting i naturen er skapt med utgangspunkt i små elementer, som frø. Skulpturene hennes er kjærlighetserklæringer til det minste og største blant oss.»² Kunsten hennes omtales ofte som kunst som «taler til det religiøse i et menneske». Et bilde som ofte elevene finner i lærebøkene sine er «Haugianerne» av Adolf Tidemand. Dette maleriet fra Mandalsmaleren appellerer, og det er ofte noen som velger å fordype seg i akkurat det maleriet.

Som lærer viser jeg eksempler på ulik kunst fra ulike religioner. Jeg tar også fram eksempler på kunst som ikke har et direkte religiøst motiv, men som likevel kan tolkes religiøst. Her kan nevnes den spanske kunstneren Fransisco Goya. Henrettelsene 3.mai i 1808 er en serie malerier. Det kjente maleriet, også kalt «Nattlig scene fra inkvisisjonen», ca. 1810 er også en serie med malerier med samme tema. Goyas kjente maleri, Kristus på korset, malt i 1780, henger på Pradomuseet i Madrid. Mange av Caravaggios malerier ble sett på som kontroversielle og provoserende, blant annet fordi han malte religiøse hendelser på en måte som mange i samtiden oppfattet som rå og brutale. Andre kjente kunstner-navn som kan nevnes er Picasso, Leonardo da Vinci, Michelangelo og Rafael. Jeg foreslår ulike kunstnere og kunsten som kan studeres nærmere.

ENGLER OG IKONER

«Når jeg legger meg til hvile, Tretten *engler* om meg står,» skrev Henrik Wergeland. Engler er fascinerende, og det er alltid elever som er interessert i engler. Mange kjenner også til glansbilder av engler, og små bilder av engler fra en tid på søndagsskole. Ikke uvanlig at elevene finner ut at det finnes mange typer engler; erkeengler, skytsengler, og navnene på de ulike hierarkier. Kjeruber, seraffer og troner dukker opp, - og det er spennende. Engler er også av stor betydning i islam, selv om de til vanlig ikke avbildes. Også innen jødedom har englene stor og ulik betydning. Englene kunne både hjelpe og straffe menneskene, står det i det gamle testamentet (2. Kongebok 19,35). Etter eksilet i Babylon og under innflytelse av zoroastrianismen fikk englene enda større betydning. De fikk både

² Nasjonalmuseets åpningsutstilling *Jeg kaller det kunst*, 2021.

navn og personlighet. Også engler av mer ond karakter dukker opp, og en møter også beretningen om dødsengelen ved sykesengen.

Ikon er det greske ordet for bilde, og som ikonmaler viser jeg eksempler på ikoner, også med engler som motiv. Likevel er Maria og Jesus Kristus det motivet som jeg nok trekker fram og viser flest eksempler på. Da Gud skapte mennesket, skapte han det i sitt bilde - i sitt ikon, heter det i Bibelen. På den måten har mennesket en særstilling innen skaperverket. I den ortodokse kirken er ikonkunsten en del av selve gudstjenestelivet.

Felles for både bilder av engler og andre bilder med religiøst motiv er at bildene understøtter det skrevne. I kristendommen er det ikke bildeforbud, tvert imot. I jødedommen avbilder man ikke noe fra religionen, og det skjer heller ikke ofte i islam. I hinduismen og buddhismen er det heller ikke noe bildeforbud, gudebilder og statuer finner man masse av, og templene har en rik utsmykking.

TVERRFAGLIG

Når en jobber med dette temaet, gir det rom for mange refleksjoner. Det er lett å kople til andre fag. Norsk er tidligere nevnt, men også samfunnsfag. Buddha-figurene som Taliban sprengte i stykker i Afghanistan viser blant annet hvordan totalitære styrer kan undertrykke og forby. Dessverre finnes det jødiske sionister som ønsker å ødelegge både Al-Aqsa moskéen og Klippedomen i Jerusalem. I tidligere Sovjetunionen og i Kina under Mao Tse Tung var religion forbudt. Det være seg religiøs utøvelse i dagliglivet og i kunstuttrykk. I ettertid vet vi at det som mennesker tror på lever likevel, på tross av forbud.

KALLIGRAFI

Kalligrafi betyr skriftkunst og vi finner kalligrafi i flere kulturer, ikke minst i Kina og Japan. Men kalligrafien har også stått sentralt i islam. Kalligrafien er både tekstens innhold og utforming, og et særtrekk ved islamsk kunst er sansen for det dekorative. I en kultur med mer eller mindre billedforbud, får kalligrafien stor plass. Fordi Koranen er skrevet på arabisk, brukes arabisk i religiøse sammenhenger. Moskéer er ofte utsmykket med kalligrafi, da ofte sitater fra Koranen. Trosbekjennelsen, Shahadah og Al-Fathia som er åpningsbønnen i Koranen, er ofte sitert. I mange moskéer finner man også enkeltstående inskripsjoner med for eksempel Allah, Muhammad eller navn på en av de fire kalifene. Kalligrafi finnes også på gamle mynter, bønneteppe og selvfølgelig i Koranen. Elevene opplever ofte kalligrafien som vakker og spennende, og det er alltid en god opplevelse å høre elever som har valgt å fordype seg i emnet.

UTSTILLING

Vi rigger alltid en utstilling på skolen før jul i noen av skolens monterer. Ofte er det flere klasser som har samme tema, og da får vi en utstilling som er av en viss størrelse. Andre elever og ansatte er alltid interessert i «Hva blir det nå i år?» Elevene lager ofte ulike plakater som de skriver på og dekorerer. Hadde man hatt enda mer tid og lettere tilgjengelighet til utstyr, kunne man ha laget skulpturer i keramikk, tre eller annet materiale. Vi supplerer utstillingen med ulike buddhastatuer, statuer fra ulike hinduistiske guder, bønnelenker, Koranen, Bibelen, Mormons bok og andre bøker knyttet til religion. I klassen har elevene framføringer for hverandre hvor de forteller og viser bilder. Spennende er det å høre om ulike maleriers oppbygging, fargebruk, tema mm. Undervisningsopplegget skaper alltid god stemning i en ellers travel førjulstid, både blant ansatte og elever.

Litteraturliste:

Eriksen Frøydis, Fredriksen Hanne Maren, Ram Eivind Gupta, Haaland Gunnar, Selimovic Amina Sijecic, Cathrine Tuft «Religion og etikk» Cappelen Damm 2022.

Heiene Gunnar, Myhre Bjørn, Opsal Jan, Skottene Harald, Østnor Arna «Tro og tanke» Aschehoug 2016.

Lund Kari «Ord og dekor- å dekorere moskeen med fromme ord og koransitater i Oslo» Masteroppgave i religionshistorie, Institutt for kulturhistorie og orientalske språk, Universitetet i Oslo 2007.

Lillian Drange, adjunkt med tilleggsutdanning. Underviser ved Lillesand videregående skole i fagene religion og etikk, engelsk og norsk. Spesialkompetanse i norsk for elever med norsk som 2. språk. Tidligere undervist i ungdomsskolen i kunst og håndverk, kunsthistorie og samfunnsfag.

E-post: lillian.drange@lillesand.vgs.no



ANNE BERIT NYSTAD

« En atmosfære av vennlighet kan
man lære mye fra andre »
— Arvid Barne

ØYVIND KVALNES

**Filosofisk
FØRSTE
HJELP**

FOR TRENGEN FOR Å FÅ TIL BASTALET HELLETT FOR
DELL ANVENDT FOR LÅNEN AVNA KAN VI GJØRE
FOR Å FINE OPP DE KJØPESTE PRISERNE HELLETT
REKORDENNE HJØRSTEN KAN VI GJØRE HELLETT
FOR BÅDE OG STØTTE KJØPERNE/STØTTELST

CAMPUS FORUM

Sommertid egner seg for lærere til ettertanke over skoleåret som har gått og til å la seg inspirere til nye innfallsvinkler i religionsundervisningen. *Filosofisk*

førstehjelp er en super hyggelesning på stranda fordi den matcher 3 kjerneelementer i faget. Boken matcher elementene: «Utforskning av eksistensielle spørsmål og svar» ved en filosofisk samtale preget av en atmosfære av vennlighet og saklighet. «Kunne ta andres perspektiv» og «Etisk refleksjon» ved å senke tempoet, ta seg til å lytte aktivt for å forstå den andres perspektiv, samtidig som man er bevisst sine egne synspunkter. Kjerneelementet «Etisk refleksjon» har eksempler fra dagliglivet. Disse drøfter Kvalnes i lys av et nøkkelord. De jordnære og spicy eksemplene er aktuelle for å lage case-oppgaver for elever.

Boken er godt skrevet. Hvert kapittel har bare et tema. Forbilledlig gjort. Boken egner seg slik sett til bruk i norskundervisningen for å vise hvordan en god tekst bruker eksempler i argumentasjonen.

Når man skal belyse et emne i filosofi er omgang med kilder vesentlig. Kvalnes baserer seg derimot mer på eget syn enn kilder. Forfatteren har evne til å drøfte psykologiske tema til felles med filosof Einar Duenger Bøhn, men sistnevnte bruker Sisyfos-myten som modell i boken *Meningen med livet*. Derimot lar Kvalnes Sokrates og Kirkegaard bare kort komme til orde. Det skilles i boken heller ikke mellom den vanlige samtalen og den hverdagslige filosofiske samtalen. Satt på spissen: Hvordan ville en hverdags platonisk samtale fortonet seg sammenliknet med en sokratisk eller kantiansk? Det berøres ikke. Forfatteren er opptatt av eget syn og plasserer erfaringer fra Norge i 2022 i sentrum. Han refererer også til at faren hans stadig spurte ham om hva filosofi var. Boken er ment som et svar på det spørsmålet og som en honnør til den kjære, nå avdøde faren.

Filosofisk førstehjelp har en svært ryddig struktur som man forventer av et førstehjelpsskrin. Det er praktisk og sårlegende filosofi. Den egner seg i religionsundervisning til case-oppgaver som aktualiserer kjerneelementer. Boken er ypperlig i norskundervisning for å vise hvordan elever kan bruke eksempler i sin argumentasjon.

Anne Berit Nystad er lektor i fransk, norsk, psykologi, religion på Hersleb videregående skole. Tillitsvalgt Norsk Lektorlag.
E-post: anne.nystad@osloskolen.no



BOKMELDING

HAIKUDIKT I KLASSEROMMET?

ANNE BERIT NYSTAD

Notto R. Thelle

Veiens visdom og vandringens poesi - fire japanske vandrepoeter

2023, Verbum, 782 sider



Ikke mange religionslærere underviser i japansk zenbuddhisme eller shintoisme. Notto Thelle øser av japansk livsvisdom i innføringsverket *Veiens visdom og vandringens poesi* – fire japanske vandrepoeter, men noe vidd forsvinner i oversettelsen av haikudiktene.

Japansk enkelthet og minimalistisk stil er kjent for mange i Norge. Ryddeguruen Marie Kondo har en enkel metode for opprydding, nemlig ved å kjenne på om en gjenstand gir deg energi eller ikke. Basert på den følelsen kan du sortere, kaste eller gi bort klær og utstyr. Minimalisme er dypt forankret i japansk filosofi og lyrikk, også hos de fire japanske vandrepoetene gjengitt i *Veiens visdom og vandringens poesi*. Selve haikudiktet er kort med 3 verselinjer og bringer et overraskende moment til slutt. (Jfr. antikkens syllogisme med to premisser og en konklusjon). Denne diktformen appellerer til ungdom.

At Notto Thelle kontekstualiserer poetene er interessant for norske lesere siden japansk lyrikk og kultur fra 1600-tallet er ukjent for mange. Egner boken seg til bruk i klasserommet zenbuddhisme og shintoisme? Den er absolutt anvendelig med sine japanske eksistensielle spørsmål og livsvisdom i norsk språkdrakt. Som Issa erkjente: «Lær aldri haiku fra andre. Lær å skrive din egen poesi.»

Min døde mor
Hver gang jeg ser havet
Hver gang jeg ser
– *Basho*

Thelle bruker sin kompetanse i systematisk teologi når han tar for seg fire japanske poeter Matsuo Bashō (1644–1694), Kobayashi Issa (1763–1828), Ryōkan (1758–1831) og Taneda Santōka (1882–1940) og gjenforteller deres lyrikk. Vandrepoetene er vokst opp i ulike århundre, noe som ga dem hver sitt særpreg.

Basho var kultivert og urban. Issa var fra bondesamfunnet og mer direkte i stil. Ryokan var en utradisjonell buddhistmunk, mens Santōka var den festglade poet, men traumatisert av livet, helte han for mye innpå av flasker. Motivet for dem alle var naturens påvirkning på mennesket. Tema var deres erfaringer med livets omskifteligheter og aldringsprosesser. Kort oppsummert: eksistensielle spørsmål.

HAIKUDIKT I NORSK OVERSETTELSE

Sigurd Helseth var den som først innførte haikudikt til Norge. Han imponerte ved å fornorske en litterær form som er helt minimalistisk. I år er det kommet to utgaver av haikudikt. I tillegg til Thelle, har Anders Cappelen oversatt Basho. Et norsk utdrag fra hans bok *Årstidene* lyder:

høstkveld
en kråke satte seg
på den tørre grenen
– *Basho*

Haikudikt kan man omtrent observere uten å lese.

Thelle går inn på tolkningsproblemet ved form og innhold i et innledende kapittel. Haikudikt bygget på 5-7-5 stavelser er problematiske å oversette, så Thelle skriver også japansk med det latinske alfabetet, som vanlig er for haiku-oversettelser. De latinske bokstavene gir leseren mulighet til å kjenne rytmen: «sumi no hi ya/ yowai no hero mo/ ano tori» (Issa).

Oversettelsen er ikke en ord-for-ord, derimot er vekten på betydning. Japanske haikudikt er fryktelig presise, men den poetiske lettheten forsvinner litt i norsk språkdrakt. Det er som å se ut er det gamle småruteglass på bondegårder. Gjennom årenes løp har glasset seget ned og samlet seg i glasskuler, noe som gjør sikten dårligere. Det er et retorisk spørsmål om flere hundre år gammel lyrikk fra den andre siden av jordkloden er blitt utsatt for en ufrivillig distansering.

ET KONGLOMERAT AV KUNNSKAP TIL BRUK I KLASSEROMMET

Å sette av en ukes tid til en lesning av vandrepoesi kan stimulere til refleksjon og gi ord til en filosofisk samtale. Lærere kan bruke vandrepoetene i religionsundervisningen ved å la elevene reflektere over egne eksistensielle spørsmål og nedtegne det på 3 linjer. Det vil åpne opp for undring gjennom å utforske mer diffuse og uavklarte tanker. Modellteksten er dikt fra de fire vandrepoetene. Et kulturmøte mellom øst og vest kan hjelpe elever til å finne nye svar på eksistensielle spørsmål mellom det uavklarte i eget sinn og den rådende diskursen i skole og i samfunn. Det er religionsfagets oppgave. Intet mindre.

Boken bærer preg av å være et sammensurium av tanker, biografi, kulturanalyser

og poesi. Noen runder til i den redaksjonelle prosessen hadde tjent den alminnelige leser. Kanskje boken ville blitt lettere da? Allikevel, nettopp det store tilfanget av tanker, biografi og historie speiler elevenes mangfoldige tanker om hvordan skaffe seg erfaringer og for vg3-elever om å legge ut på vandring på egne stier neste år.

Våren reiser seg
Året er så vidt begynt
Over fjell og mo
– *Basho*

Anne Berit Nystad er lektor i fransk, norsk, psykologi, religion på Hersleb videregående skole. Tillitsvalgt Norsk Lektorlag.
E-post: anne.nystad@osloskolen.no



RELIGIONS- LÆRERFORENINGEN i NORGE

Religionslærerforeningen er en ideell og uavhengig organisasjon som har som mål å fremme faglig utvikling og fagdebatt blant lærere i Religion og etikk og KRLE.

Foreningen har medlemmer over hele landet. Vi ønsker å bidra til inspirasjon og faglig vekst. Religionslærerforeningen arrangerer derfor seminarer og studieturer.

Tidsskriftet Religion og Livssyn kommer med tre nummer i året. Her finner du faglig påfyll, ulike artikler, referat fra seminarer, bokmeldinger og annet stoff.

Informasjon om Religionslærerforeningen finner du på Facebook og www.religion.no

Medlemskap og abonnement

Vil du bli medlem betaler du kr. 350 til konto 7877 08 63243, eller kr. 355 til VIPPS 534246, merket Religionslærerforeningen i Norge.

Samtidig må du sende e-postmelding til oss med ditt navn – samt fullstendig postadresse.

Send til denne adressen: religionoglivssyn@gmail.com



*«En fabelaktig
bok og et stillferdig
fyrverkeri!»*

Tor Åge Bringsværd

*«Måtte mange få
augo opp for denne
einestående boka!»*

Helge Torvund



Notto R. Thelle

Veiens visdom og vandringens poesi

Fire japanske vandrepoeter

Dette er en unik samling dikt og prosa fra fire japanske vandrepoeter: Matsuo Bashō, Kobayashi Issa, Ryōkan og Taneda Santōka. Det er flest haiku-dikt, men også waka og noe prosa. Thelle har gjendiktet fra japansk, også noe fra kinesisk.

Thelle har bakgrunn som teolog, religionshistoriker og japanolog. I de biografiske tekstene som ledsager diktene, åpner og formidler han den japanske vandrepoesien for vestlige lesere.

I din bokhandel og på **verbumforlag.no**

 **Verbum**

RELIGIONSLÆRERFORENINGEN INVITERER TIL



SEMINAR I STAVANGER 20. og 21. oktober!

Fredag 20.10 kl. 11-18 på VID vitenskapelig høgskole

Lørdag 21.10 kl. 10-16 på St. Olav videregående skole

FORELØPIG PROGRAM

Fredag:

Mangfold i islam ved Marianne Hafnor Bøe - UIS

Religion i populærkultur ved Jane Skjoldli - UIB

Lørdag:

Metodikk: Samarbeidslæring ved Kari Repstad og
Inger Margrethe Tallaksen - UIA

Sikhisme og buddhisme ved Jørg Jørgensen – Stavanger
m.fl.

Påmelding innen 13. oktober: religionoglivssyn@gmail.com

Pris kr. 400, inkludert lunsj begge dager

Betal til Religionslærerforeningens konto: 7877 08 63243 / VIPPS: 534246 (pluss 5 kr)

Det er mulig å delta bare en av dagene.

De som ønsker, kan bli med ut og spise felles middag fredag.

Velkommen fra styret
og Karen Marie Halden, Tone Meling Bugge og Kjersti Fjermestad

Org.nr. NO 980 70 2391

Religion og livssyn

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

www.religion.no

Årgang 35 – Nr. 2 – 2023

Redaksjonskomité og ansvarlige for nummeret:

Sigrid Skomedal, sigrid.skomedal@tffk.no

Frode Kinserdal, frodeki@viken.no

Grafisk produksjon: LOS Digital AS, 2023

Design: Rune Eilertsen

Design omslag: Brand New Via Design, Hellas

Foto omslag: Unseen Studio / Unsplash og Joshua Earle / Unsplash

Opplag dette nummer: 600

Redaksjonens adresse:

sigrid.skomedal@tffk.no

ISSN 0802-8214

For spørsmål vedr. abonnement, inn- og utmelding og økonomi
bruk e-post: religionoglivssyn@gmail.com

Medlemskap og abonnement tegnes ved å betale kontingent

Kr 350 for enkeltmedlemmer

Kr 500 for skoler og andre institusjoner

Konto nummer: 7877 08 63243

Vipps: 534246, koster kr. 355,- (gebyr på 5 kr)