





## FRA STYRET

Kjære leser!

I dette nummeret har vi to hovedtemaer: Religion og populærkultur og Utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder. Religion og populærkultur er et av de nye kompetansemålene i den nye læreplanen i KRLE og Religion og etikk. Her får vi to tolkninger av sangen «Montero: Call me by your name» av artisten Lil Nas X. Både videoen og teksten i sangen bærer preg av å inneholde mange religiøse symboler og tilknytning til brede deler av faget. Vi har også en tekst av førsteamanuensis Audun Toft om hvorfor populærkultur er kommet inn i de nye læreplanene som et mål. Hvorfor bør vi bruke populærkulturelle framstillinger av religion? Emil Trondsen tar oss med inn i gamingens verden.

Professor ved Universitetet i Oslo, Jon Magne Vestøl, skriver om å ta andres perspektiv, et av de nye kjerneelementene. Han trekker fram ulike undervisnings-eksempler.

I juni kom det fram i en rapport bestilt av osloskolen at KRLE-undervisningen oppleves som en belastning av elever med muslimsk bakgrunn. Det gir grunn til å være bevisst religionsfagets rolle i enten å forsterke eller redusere elevers opplevelse av utenforskap. Signe Aarviks artikkel om mangfoldet blant muslimer i Norge er en tekst som retter søkelyset mot farene ved unyanserte framstillinger, og som gir lærere konkrete eksempler for å få fram ulikheter mellom muslimer.

Synnes og Trysnes har forsket på unge som vegrer seg for å ytre seg om tro på sosiale medier. Grunnen er frykt for å bli stigmatisert. Dette viser den viktige oppgaven religionsfagene har for å motvirke stigmatiseringen som unge muslimer i Norge rapporterer om.

Camilla Stabel Jørgensen og Vebjørn Horsfjord har skrevet om utforskning av religioner og livssyn med ulike metoder, som er et av de fem nye kjerneelementene. Målsetningen er at elevene gjennom varierte metoder skal få kunnskap og øve opp kritisk sans.

For noen år siden trykket vi Kari Repstads «Å jobbe sammen i religionsfagene». Denne teksten kommer igjen i dette nummeret, der det også kommer en helt ny artikkel som fortsetter temaet oppdatert etter Fagfornyelsen.

Vi takker for alle bidrag, bokmeldingene, metodisk stoff, og faglig grundige artikler med nyttige refleksjoner når nå de nye læreplanene skal tas i bruk. Høstens lørdagsseminar, 22. oktober, er rettet praktisk mot arbeid i klasserommet: med populærkultur, dialog og varierte metoder.

Dessuten vil et panel av lærere dele erfaringer med de nye læreplanene. Seminaret vil også strømmes. Følg oss på Facebook og religion.no og send gjerne tips til undervisningsopplegg.

*Frode Kinserdal og Sigrid Skomedal*

Glimt fra Lørdagsseminar 23. april «Fagfornyelsen på ungdomstrinnet og vg3 – nye læreplanmål»



Tre lærebokforfattere var invitert: Gunnar Holth, Cathrine Tuft og Vebjørn Horsfjord



Deltakere fra Alta til Stavanger



# METODE OG MAKT: DET ANDRE KJERNEELEMENTET

VEBJØRN HORSFJORD

Det er de to første kjerneelementene i den nye læreplanen i religion og etikk-faget som tydeligst peker ut hva R-delen av faget – kall det gjerne religionskunnskapen – skal handle om. De to bør leses i sammenheng, og i praksis vil man i klasserommet ofte arbeide med begge samtidig.

Det første kjerneelementet dekker mye av det vi kjenner fra religionskunnskapen i tidligere læreplaner. Kunnskap, forståelse og innsikt er noen av nøkkelordene. Mangfold er et annet viktig ord sammen med majoritets- og minoritetsperspektiver. Disse siste punktene viser hvordan faget tar opp i seg temaer fra de siste tiårenes utvikling i religionsvitenskap og teologi.

Likevel er det det andre kjerneelementet som tydeligst knytter religion og etikk-faget til viktige utviklingstrekk særlig i religionsvitenskapen. Mens det første kjerneelementet enkelt sagt sier at elevene skal lære *om religion*, sier det andre kjerneelementet at elevene skal lære *om hvordan kunnskap om religion blir til*. Her skal jeg dele noen kortfattede analyser som ble til i arbeidet med læreboka for faget som jeg nettopp har vært med å gi ut.

En påminnelse er på sin plass før vi går til detaljene: Kjerneelementene sier hva som er det aller viktigste i faget. De gir nøklene til å tolke kompetansemålene, og betydningen kan knapt overvurderes. Men vi må huske at det er fem kjerneelementer. Derfor er ikke en analyse av ett kjerneelement en analyse av hele faget. Det betyr at selv om dette kjerneelementet etter min mening skaper en tettere forbindelse mellom skolefag og religionsvitenskap, er ikke det hele sannheten om faget. Som jeg har påpekt tidligere her i tidsskriftet, peker det tredje kjerneelementet (om utforskning av eksistensielle spørsmål og svar) i retning en bredere humanistisk dannelsesstradisjon.<sup>1</sup>

## DYBDELÆRING

Dybdelæring har vært det aller fremste begrepet i arbeidet med den nye læreplanen. Det handler om å lære å lære og å utvikle forståelse av hva kunnskap er og hvordan den blir til. Verbene «utforske» og «undersøke» har vært tett knyttet til dette idealet, og vi møter akkurat disse verbene som innledning til det andre kjerneelementet. Likevel har jeg valgt to andre ord – makt og metode – som

---

1 Religion og livssyn 2, 2021, 36-41

overskrift, og jeg skal løfte fram til sammen fire substantiver (med et par tilhørende adjektiver) fra den korte teksten: ulike metoder, sammensatte fenomener, (definisjons)makt og definisjoner.

## ULIKE METODER

Religioner og livssyn skal utforskes og undersøkes med ulike metoder. Elevene skal både lære om ulike metoder og bruke dem selv. Slik blir elevene bevisste om at kunnskap ikke er noe som bare finnes «der ute», men at den blir til gjennom en systematisk prosess. Rent etymologisk kommer ordet «metode» av greske *metá* (etter) og *hodós* (veien) og er altså den veien man går for å opparbeide kunnskap.

Elevene vil lære at når det gjelder kunnskap om religion, kan det være tale om mange svært ulike metoder, men at metodemangfold ikke betyr likegyldighet til valg av metoder. Hvis man tror man har tilgang til kunnskap uten bruk av en metode, betyr det bare at man ikke er seg bevisst metoden som brukes. Det øker blant annet risikoen for at man overser hvordan makt påvirker kunnskap, noe jeg kommer tilbake til.

I seinere år har det vært stor interesse i Norge for det britiske «RE-searchers», et undervisningsopplegg som introduserer elevene for ulike systematiske måter å nærme seg kunnskap om religion på. RE-searchers passer godt i grunnskolen, og etter hvert vil nok mange elever i videregående ha truffet dem i KRLE-undervisningen. RE-searchers er bare indirekte koblet til vitenskapsdisiplinene som religionsfagene er knyttet til. Min vurdering er at det er fornuftig å gjøre koblingen mer eksplisitt i vg3 enn i grunnskolen. Parallelt med at elevene har religion og etikk på videregående, vil mange av dem søke opptak til høyere utdanning og orientere seg i vrømmelen av universitets- og høyskolefag. Da er det dobbel nytte i å bli kjent med noen av vitenskapsdisiplinenes metoder i religion og etikk-faget.

Det er ikke vanskelig å finne eksempler på enkle måter å anvende ulike metoder som har opphav i spesifikke vitenskaper. Systematisk observasjon av religiøse praksiser eller dybdeintervjuer med mennesker som på en eller annen måte knyttes til religion eller livssyn, er en metode hentet fra sosialantropologi eller etnografi. Arbeid med statistikk av ulike slag bruker noen av sosiologiens metoder. SSBs nettsider gir enkel tilgang til en mengde statistikker som man kan kombinere på forskjellige måter og slik lære nytt om religion i Norge i dag og om utviklingen over tid. Arbeid med religiøse tekster eller med tekster om religion og livssyn kan utforskes systematisk med metoder fra litteraturvitenskapen. Sånn kan man fortsette med henvisning til andre vitenskaper også, for eksempel teologien med sine hermeneutisk utforskende metoder og psykologien.

Når elevene selv skal utforske med slike metoder, trengs tid. Her kommer idealene om dybdelæring inn igjen: Ved å gå i dybden på én metode og se at den

gir svar på en bestemt type spørsmål og ikke på andre, lærer elevene at tilsvarende gjelder for andre metoder. Dette er den viktigste læringen, og det henger direkte sammen med det neste punktet.

## SAMMENSATTE FENOMENER

Allerede i det første kjerneelementet heter det at elevene skal lære om religioners og livssyns indre mangfold. Dermed kan det ikke først og fremst være dét som er poenget når kjerneelement nummer to sier at religioner og livssyn er «sammensatte fenomener». Jeg vil heller knyttet dette uttrykket tett til arbeidet med ulike metoder. Ulike metoder gjør oss kjent med ulike aspekter ved disse sammensatte fenomenene. Vi velger metode ut fra hvilket aspekt vi er interessert i. Er vi interessert i religion som drivkraft i samfunnsutviklingen, kan noen av religionssociologiens metoder være relevante. Er vi på jakt etter religion som drivkraft i enkeltmenneskers liv, kan vi hente metoder fra religionspsykologien.

På denne måten lærer elevene noe om hvordan man velger metoder. Men det ligger en enda viktigere læring her: Metodene hjelper oss til å skaffe systematisk kunnskap om et bestemt aspekt ved det sammensatte fenomenet religion og livssyn. Samtidig blander de av for svært mange andre aspekter. De fungerer som filtre. Hvis vi tenker om religion og livssyn som sammensatte fenomener, er metodemangfold en absolutt nødvendighet når vi vil opparbeide kunnskap. Dette leder oss til det tredje ordet.

## (DEFINISJONS)MAKT

Definisjonsmakt er det siste ordet i den andre setningen i kjerneelementet, men makt er viktig i hele kjerneelementet.

Analyse av maktforhold ligger inne allerede i det første kjerneelementets omtale av minoritets-, majoritets- og urfolksperspektiver, og maktkritikk er en selvsagt del av studier av religion og livssyn. Mange temaer knyttet til religioner og livssyn er kandidater for et maktkritisk søkelys. Elevene vil nok selv fort tenke på både patriarkalske strukturer og LHBT+-spørsmål. Det skal de også gjøre.

Men den maktkritikken som kjerneelementet inviterer til, bør også knyttes tett til refleksjonen om metoder. Det er et mål å bli bevisst om den mindre synlige makten som ligger i uuttalte normer, i bruk av bestemte kilder og i valg av spesifikke metoder for å utforske fenomener. Da kan faget også åpne for å undersøke for eksempel om det finnes et sekulært hegemoni i samfunnet og i skolefaget som man ikke får øye på før man reflekterer over hvordan kunnskap blir til og hvilken kunnskap som regnes som gyldig. Parallelt med dette kan man bli oppmerksom på et protestantisk hegemoni som styrer måten mange tenker om hva religion og livssyn i bunn og grunn er. Dermed er vi ved det fjerde ordet.

## DEFINISJONER

Religionsvitenskapen blir aldri ferdig med å drøfte hva religioner og livssyn grunnleggende sett er. Analyser av makt og hegemoni er relevant når vi skal forstå «ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn» som det heter i kjerneelementet. Selv har jeg i ulike sammenhenger snakket om «de protestantiske brillene» som alle som sosialiseres i Norge, får utdelt. De får oss til å se religion primært som personlig overbevisning og sterke følelser, og har en tendens til å filtrere bort ritualer og annen religiøs praksis som noe «utvendig» og mindre viktig.

Den svenske religionsdidaktikeren Jenny Berglund snakker på sin side om en «luthersk marinade» som preger hele det svenske (og formodentlig det norske) samfunnet. Den gjør at noen sider ved religioner og livssyn tas for gitt, mens det krever stor anstrengelse for majoriteten å forstå noen av minoritetenes perspektiver. Kjerneelementet sier at elevene skal bli kjent med disse utfordringene og selv utforske noen av dem. Alt dette kan knyttes til metodene – måten vi skaper kunnskapen om religioner og livssyn.

## PERSPEKTIV

Ordet perspektiver møter vi ikke i det andre kjerneelementet, men det er nøkkelordet i det fjerde. Der handler det om øvelse i å forstå andres perspektiver og om å forstå forskjellen på utenfra- og innenfraperspektiver på religioner og livssyn.

Men ordet perspektiv er nyttig også for å forstå kjerneelementet nummer to. Også det handler om perspektiver. Mens det fjerde kjerneelementet først og fremst tar opp personlige perspektiver, kan vi si at det kjerneelementet jeg har drøftet her, handler om faglige perspektiver.

Distinksjonen mellom faglige og personlige perspektiver er noe vi bruker i den læreboka jeg nettopp har vært med å utgi. Vi bruker et enkelt firekants-skjema som kombinerer innenfra- og utenfraperspektiver med personlige og faglige perspektiver. Det finnes altså både faglige innenfra- og utenfraperspektiver, og det er mulig å veksle mellom dem uavhengig av personlig tilhørighet eller overbevisning. Når elevene arbeider med ulike metoder for å frembringe kunnskap om religion og reflekterer over hvilken makt som ligger i valg av metoder, kilder og definisjoner, blir de samtidig kjent med de mange ulike faglige perspektivene som er aktuelle i religion og etikkfaget.

## SAMMENHENG

Kjerneelementet sier altså at blant de fem viktigste tingene elevene skal ta med seg fra religion og etikk-faget, er kjennskap til hvordan kunnskapen om religioner og livssyn blir til, og ferdigheter til selv å opparbeide og tolke slik kunnskap.

Som med de andre kjerneelementene (og også kompetansemålene) er ikke dette et tema man setter på programmet et par uker i november og repeterer i april. Bevisstgjøringen om metoder og makt er helt integrert med andre deler av faget, og som nevnt særlig med religionskunnskapen slik den beskrives i det første kjerneelementet. Det handler altså om at mens vi arbeider med kunnskap om religioner og livssyn så spør vi oss også til stadighet: Hvor kommer denne kunnskapen fra, og hvordan er den blitt til?

---

**Vebjørn L. Horsfjord** (f. 1970) er professor i religion, livssyn og etikk ved Høgskolen i Innlandet. Han har skrevet doktorgrad om dialog mellom muslimer og kristne og forsker på religion i politikk og samfunn. Han er medforfatter for boka Religion og etikk på Aschehoug forlag.

E-post: [vebjorn.horsfjord@inn.no](mailto:vebjorn.horsfjord@inn.no)



# RAPPORT FRA KONFERANSE «UTFORSKING AV RELIGIONER OG LIVSSYN MED ULIKE METODER I SKOLEN»

GJENNOMFØRT I TRONDHEIM, 9.-10. NOVEMBER 2021

CAMILLA STABEL JØRGENSEN

## HVORFOR ARRANGERE KONFERANSE OM KJERNEELEMENTET «UTFORSKING AV RELIGIONER OG LIVSSYN MED ULIKE METODER I SKOLEN»?

Kunnskapsløftet 2020 (LK20) innførte som kjent fem kjerneelementer: 1) Kjennskap til religioner og livssyn, 2) Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder, 3) Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar, 4) Kunne ta andres perspektiv og 5) Etisk refleksjon. Kjerneelement 2 lyder i sin helhet slik: *Elevene skal undersøke og utforske kristendom og andre religioner og livssyn som sammensatte fenomener gjennom bruk av varierte metoder. Deres forståelse av religioner og livssyn utdypes og utfordres gjennom analyse av og kritisk refleksjon over kilder, normer og definisjonsmakt. Kjennskap til ulike syn på og definisjoner av religioner og livssyn inngår i kjerneelementet og er vesentlig for å forstå og håndtere mangfold.*

Målet med konferansen var å bidra til forståelse av kjerneelementet og deling av ideer om hvordan det kan arbeides med kjerneelementet i lærerutdanning og grunnskole. Det var prosjektet «Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder» i NTNU RE Research Group (<https://www.ntnu.no/ilu/re-research-group>) som arrangerte konferansen, i samarbeid med Prismet (se temanummer basert på konferansen her: <https://journals.uio.no/prismet/issue/view/818>). På grunn av korona, ble konferansen utsatt fra høsten 2020 til høsten 2021.

### HVA BLE PRESENTERT I KONFERANSENS HOVEDFOREDRAG?

KRLE/RE-lærerutdannere ved norske lærerutdanninger ble invitert til å bidra med presentasjoner på konferansen, i tillegg til at Rob Freathy og Øystein Brekke ble invitert til å holde hver sin forelesning. Begge var invitert på bakgrunn av sin interesse for og arbeid med religions- og livssynsfagets vitenskapsfaglige og metodeteoretiske grunnlag.

Rob Freathy har vært med på å utvikle den religions- og livssynsdidaktiske tilnærmingen utForskerne (som nå er tilgjengelig på norsk under KRLE/RE fra disse sidene: <https://www.ntnu.no/web/ilu/laeringsressurser>) og formuleringen av seks Store Ideer for religions- og livssynsundervisning (R1-Big\_Ideas\_for\_RE.pdf (bigideasforre.org)), samt kritikk av dem (<http://hdl.handle.net/10871/33428>). I forelesningen på konferansen argumenterte han for at elever bør få kunnskap om måter å vite på («ways of knowing»), fordi det innebærer kunnskap om hvordan innholdet i fagkunnskap konstrueres, hvor presist og troverdig det er, og hvor midlertidig all kunnskap vi har, er. Slik kunnskap om grunnlaget for og troverdigheten til fagkunnskapen vil gi elevene tilgang til faglige samtaler, diskusjoner og tenkemåter.

Øystein Brekke har skrevet om behovet for et faglig perspektiv- og metode-mangfold i religions- og livssynsfaget (<https://doi.org/10.5617/pri.6260>) og på konferansen snakket han om religions- og livssynsfaget som et faglig konglomerat der ulike vitenskapsfaglige tradisjoner bør virke sammen. Han pekte på kjerneelementet om å utforske med ulike metoder som en invitasjon til å arbeide med et bredt spekter av perspektiv og posisjoner i klasserommet. Han argumenterte også for at en livssynsåpen fagontologi er en bedre ramme for slikt arbeid enn en sekulær fagontologi. Etter konferansen bearbeidet han forelesningen til en artikkel i *Prismet* (<https://doi.org/10.5617/pri.9698>).

## HVA HANDLET DELTAGERNES BIDRAG OM?

Under oppsummeringen av konferansen benyttet Øyvind S. Andreassen og jeg et oppsett av innholdet i kjerneelement 2 (se nedenfor), og jeg vil benytte det her også, for å klargjøre hvilke deler av kjerneelementet de ulike presentasjonene fokuserte på.

Hva oppfordrer kjerneelement 2 til at elevene skal gjøre? (verb)	Hvilke metoder oppfordrer kjerneelement 2 til at elevene skal bruke? (metode)	Hva oppfordrer kjerneelement 2 elevene til å utforske? (stoff/materiale)
Undersøke	→ Med ulike metoder ←	Kilder
Utforske		Normer
Analysere		Definisjonsmakt
Reflektere over		Religioner og livssyn som sammensatte fenomen
Kjenne til		Definisjoner av religioner og livssyn

Oppsettet lister de verbene kjerneelementet sier elevene skal gjøre og det stoffet de skal gjøre dette med – med ulike metoder. De ulike verbene kan oppfattes å peke mot ulike (bestemte) metoder, men med de inviterte foredragsholderens orientering mot ulike vitenskapsfag og deres metoder, fremstår disse verbene mer

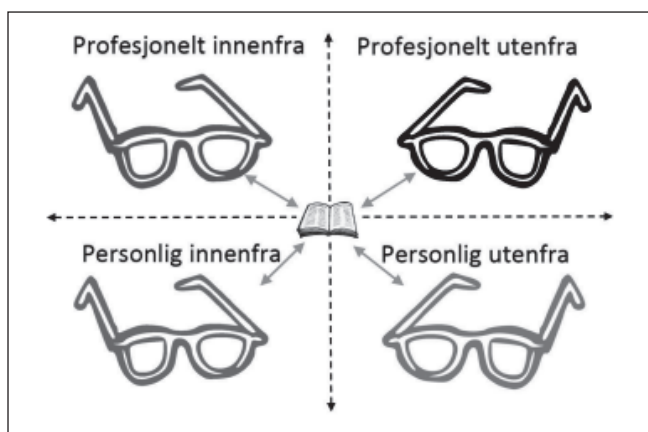
som en angivelse av hvilke deler/sider av en metodisk utforskning elevene skal konsentrere seg om (f.eks. analyse og refleksjon, snarere enn innsamling av materiale). To av bidragene på konferansen kan likevel sies å knytte tydeligst an til disse verbene. Det ene var Inge Andersland og Oddrun M Bråtens utforskning av begrepene «religion» og «livssyn» i LK20. Gjennom en analyse av hvordan begrepene brukes i læreplanens forskjellige deler, argumenterer de for at spennin-gene og konfliktene som ligger i de ulike måtene å bruke begrepene på, kan bru-kes didaktisk for å fremme elevers utforskning i faget. Presentasjonen er nå bear-beidet til artikkel tilgjengelig på denne lenken: [https://doi.org/ 10.5617/pri.9701](https://doi.org/10.5617/pri.9701).

Det andre bidraget som knytter seg klarest til verbene, var Øyvind Soltun Andreassens nivådelte analyse av kjerneelement 2. Også denne analysen er vide-reutviklet til en artikkel (i samarbeid med undertegnede): <https://doi.org/10.5617/pri.9696>. Denne analysen av kjerneelement 2 finner et ressursperspektiv på uenighet i kjerneelementet, som oppfattes som nytt med LK20. Ressursperspek-tivet på uenighet innebærer at elever skal bruke ulike former for uenighet, kom-pleksitet og mangfold som ressurs i arbeidet med å utvikle kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn.

## BIDRAG MED FOKUS PÅ METODER

Når det gjelder metoder, var det seks – sju av presentasjonene som fokuserte på ulike metoder – i alle fall om man forstår «metoder» både som (inspirert av) «vitenskapelige metoder» og som «arbeidsmetoder i pedagogisk praksis».

Lars Unstads presentasjon kan både knyttes til verbene, og sies å handle om en metode: lesing. Unstad presenterte et redskap for fagspesifikk kritisk lesing i KRLE-faget (se illustrasjon). Redskapets grunnlag finnes både i teori om fagspesi-fikk lesing og i posisjoneringsteori. I presentasjonen fortalte Unstad også om erfa-



*RE-spectare – det fagspesi-fikke redskapet for lesing i KRLE – utviklet av Lars Unstad. Her hentet fra avhandlingen s. 59: <https://hdl.handle.net/11250/2756826>*

ringer med utprøving av redskapet, der elevene fortalte at det å undersøke tekster fra ulike perspektiv, fremmet refleksjon og bidro til forståelse av at et personlig innenfra-perspektiv på en tekst krever kunnskap om den aktuelle tradisjonen.

To presentasjoner tok for seg ulike former for filosofisk samtale: Guro Hansen Helskog og Camilla Angeltuns presentasjon av pedagogisk filosofisk samtale viste hvordan slik samtale kan brukes både for å jobbe med fagstoff, men også for å jobbe med klassemiljø. Fagstoffet kan komme i fokus gjennom å ta utgangspunkt i utdrag fra religiøse tekster (og Guro Hansen Helskogs publikasjoner har mange eksempler på slike tekstutdrag), eller gjennom utforsking av nøkkelbegreper i religionene. Når den pedagogiske filosofiske samtalen også kan virke positivt på klassemiljøet, er det fordi den også åpner for utforsking av eksistensielle sider ved menneskelivet.

Kåre Fuglseth og Beate Børresens felles opplegg innebar en praktisk utprøving og en teoretisk sammenligning av de filosofiske samtaleformene «tren tanken» (jf Lund 2013) og filosofisk samtale (i tradisjonen etter Lipman). Tren tanken er stringent i form, slik at samtaledeltagerne må holde seg til saken – det aktuelle fagstoffet og logisk argumentasjon. Det er kanskje lettere å delta i filosofiske samtaler – som også i stor grad har bred deltagelse innarbeidet i sin form, samtidig som denne formen fremmer alle deltagerens kritiske tenkning. I presentasjonen, som nå er bearbeidet til artikkel: <https://doi.org/10.5617/pri.9700>, argumenterte de for at de to tilnærmingene utfyller hverandre ved å gi struktur og frihet for elevenes utforsking.

Ragnhild Laird Iversens presentasjon «Fra allsang om Allah til steking av hellige slanger. En autoetnografisk analyse av entusiasme, ubehag, og grensdragninger mellom religion og lek i barnehage» har sitt materiale fra barnehage – ikke skole, og undersøker lekens potensiale som metode for utforsking. Sentralt i den forbindelse er graden av voksenstyring av leken – og i hvilken grad skolen som institusjon legger andre rammer for det enn barnehagen.

Oddrun Marie Bråten, Gunvor Wendel og Bjarte Mongstad stilte i sin presentasjon spørsmål ved hvor relevant «RE-Searchers»-metodikken (utForsker-tilnærmingen) er for kjerneelementet «Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder», sett fra et praksisperspektiv? I presentasjonen fortalte ungdomsskolelærerne Gunvor Wendel og Bjarte Mongstad om sine erfaringer med å ta i bruk den ene utForskeren etter den andre, for på den måten å gjøre elevene kjent med måten å jobbe på, og vise elevene at nettopp måten man undersøker noe på, har betydning for hva man finner ut. UtForskertilnærmingen fremsto for dem som en relevant måte å arbeide med målene i kjerneelement 2 på.

Synnøve Markengs presentasjon om utforsking av religiøse skrifter og hvordan noen religionsdidaktiske innføringsbøker behandler konkurrerende tekstpraksiser handler både om metoder – de ulike tekstpraksisene – og noe av det materialet elever skal utforske: religiøse skrifter. Markeng peker på at utfors-

kning av religiøse skrifter i KRLE-faget i hovedsak innebærer en historisk-kritisk tilnærming som i noen tilfeller går på tvers av praksiser i tradisjonene. Markeng har undersøkt hvordan innføringsbøker i KRLE-didaktikk håndterer denne utfordringen. Kanskje kan undersøkelsen inspirere til å la elever utforske både de religiøse tekstene, og hvilke praksiser som er knyttet til dem – altså utforske tekstene både gjennom lesing og andre metoder?

## BIDRAG MED FOKUS PÅ MATERIALET ELEVENE SKAL UTFORSKE

Tyson Herberger presenterte en undersøkelse av hvordan et utvalg lærebøker for KRLE dekker LGBT+-tematikk. Når – i hvilke sammenhenger – tematiseres LGBT+ tematikk og hvordan? Herberger hadde særlig fokus på de abrahamitiske religionene, og fant at ingen av lærebøkene reflekterte det mangfoldet i forståelser av kjønn og LGBT+ tematikk som finnes blant lærde og teologisk utdannede innenfor tradisjonene. Han etterlyste derfor læremidler som bedre reflekterer dette mangfoldet. Både fordi det ville gi en mer presis og fullstendig representasjon av de religiøse tradisjonene, og fordi den bekreftelsen slik kunnskap kunne gitt ungdom, kunne gjort en positiv forskjell for noen av dem.

Adrian Johansen Rinde presenterte sin undersøkelse av videregående elevers beskrivelser av egne oppdiktete religioner. Når denne presentasjonen er plassert som en av de som handler om materialet elever skal utforske, er det fordi Rindes undersøkelse av elevenes beskrivelser av oppdiktete religioner tyder på at det materialet de bygger på når de konstruerer sine fiktive religioner er hentet fra populærkulturen. Kanskje ligger det et faglig potensiale i å utforske populærkulturelle uttrykk med ulike metoder?

Mitt eget bidrag om oppgaver laget av KRLE-lærerstudenter til elever de arrangerte ekskursjon for, kunne også vært beskrevet som tematisering av en metode – ekskursjon – som elever kan bruke for å utforske religioner og livssyn. Samtidig viste analysen av materialet at en av de mulighetene en ekskursjon tilbyr, er å gi elevene anledning til å utforske, undersøke, reflektere over og analysere materiell kultur – en liten del av den fysiske virkeligheten i elevenes nær-område – som en kilde til kunnskap om religioner og livssyn.

---

**Camilla Stabel Jørgensen** (f 1974) har jobbet som lærer i grunnskole og på lærerutdanning, og har en PhD om ungdomstrinnselevers skriving i religions- og livssynsfaget. Hun er nå professor i religions- og livssynsdidaktikk ved lærerutdanningen på NTNU.  
E-post: [camilla.jorgensen@ntnu.no](mailto:camilla.jorgensen@ntnu.no)



# JOBBE SAMMEN I RELIGIONSFAGENE DEL 1

ARTIKKEL FRA 2017<sup>1</sup>

KARI REPSTAD

Rundt 2005 hadde vi i videregående skole i Vest-Agder besøk av to lærere fra Toronto i Canada, Jim Craigen og Marie Geelen, som kurset oss i samarbeids- læring. En del av oss som var på kurset ble begeistret for tankene som lå bak arbeidsmåten og prøvde den ut i undervisningen. Undertegnede brukte samarbeidslæring både i norsk, samfunnsfag og religion, og kollega Inger Margrethe Tallaksen brukte den i tillegg i matematikk. Gode eksamensresultater viste at det hadde vært en effektiv, men også morsom måte å få elevene interesserte i fagene på. Siden da har kollega Inger Margrethe Tallaksen og jeg tatt med oss grunntanken i arbeidsmåten over på lærerutdanningene på Universitetet i Agder, og vi har gjort den til vår egen ved å tilpasse den vår undervisning.

Arbeidsmåten bygger blant annet på den russiske pedagogens Lev Vygotskys tanke om at «det du kan gjøre sammen med andre, kan du på et seinere tids- punkt gjøre aleine». Man jobber sammen med andre elever om å bygge kunns- kaper og ferdigheter og dermed også selvtilliten.

Vi har utarbeidet en trapp som viser grunntanken vår. Det gjelder å trene elevene systematisk gjennom par-samarbeid, i grupper på 4 og 8 og helklasse fram til at eleven tør stå aleine med sine standpunkter.

Ta standpunkt og stå aleine

Jobbe sammen i helklasse

Jobbe sammen i grupper

Jobbe sammen i par

Mange lærere vil nok si: Dette gjør vi! Ja, det stemmer nok. Det vi oppdaget var imidlertid at når vi begynte å jobbe systematisk med arbeidsmåtene og startet med pararbeid og endte med tydelig individuell stillingtagen, ble de fleste elev- ene mye mer trygge og bevisste på sin muntlige aktivitet og noen var også mer aktive skriftlig.

Det aller beste ville være om alle lærerne i en klasse arbeidet på samme måte, men en religionslærer kan godt arbeide på denne måten selv om han bare har klassen tre timer per uke. Kanskje er det til og med bra, for elevene opplever det

---

1 Artikkelen er første gang utgitt i Religion og livssyn 2017/1, s 53-60

da ofte som en god variasjon og det blir fort en rutine å flytte pulter og gjøre klasserommet klart for undervisning.

Når vi holder kurs på skoler rundt om i landet får vi ofte høre at det ikke bare er et kurs i en bestemt arbeidsmåte, men også et kurs i klasseledelse fordi det er nødvendig med tydelige beskjeder og god struktur for å få driv i arbeidet. Det er kanskje også fordi vi starter med å sette pultene på skrå slik at vi ser alle pultflatene og at ingen elever sitter med ryggen til oss. Da har vi god kontroll på det som skjer i klasserommet. I tillegg bestemmer jeg som lærer hvem som skal jobbe sammen med hvem i par og grupper. Målet er at alle skal kunne samarbeide med alle de andre i klassen. Ingen skal holdes utenfor. Elevene lærer i tillegg hvordan de helt konkret oppmuntrer hverandre og hvordan de gir «positiv kritikk» til hverandre.

Gjennom arbeidsmåten lærer elevene å kommunisere og ikke minst å hjelpe hverandre. En innvandrerelev sa det slik: «Først så blir det sagt på lærermåten, så sier de i gruppa det på elevmåten, da får jeg det to ganger og da lærer jeg det godt.» Slik kan arbeidsmåten også virke integrerende. Ett viktig trekk ved disse måtene å arbeide på er at hver arbeidsmåte tar kort tid. Fra ca. 2 minutter til ca. 20 minutter, og de representerer faglige avbrekk i lengre undervisningsøkter.

### HVORDAN JOBBER EN SÅ?

**Oppstart:** Start med å la elevene stille seg opp i ring etter ulike kriterier, f.eks. forbokstavene i navnet, fødselsdato etc. Poenget er at de skal jobbe sammen med forskjellige hver gang og at de ikke bestemmer selv hvem. Del dem i grupper på 4 som så inntar plassene. Dette tar ca. 4 minutter og kan gjøres ofte.

**Gruppeidentitet:** Deretter finner en kjapt fram til en gruppeidentitet. Elevene definerer en ting som de har felles og lager et gruppenavn ut fra det. Navnet skrives på et kort. Elevene blir oppmerksomme på hverandre og hverandres interesser.

**Rollefordeling:** På gruppebordet har læreren laget ferdige rollekort. Rollene kan være forskjellige: Tidtaker, oppgaveansvarlig, skriver, ansvarlig for presentasjon av gruppen arbeid. Ansvaret plasseres og ingen kan lure seg unna.

**Individuelt arbeid:** Mange av oppgavene består i at eleven først tenker selvstendig eller gjør egne notater. Det får de eventuelt beskjed om av lærer.

**Jobbe sammen:** Arbeidsmåten bygger på at elevene snakker og jobber sammen på ulike måter. Det er selvsagt at arbeidsmåtene aktiviserer elevene i forhold til temaene en jobber med i religionsfaget.

**Tenke individuelt og snakke to og to og lære seg å lytte:** Mange bruker arbeidsmåten: Snakk sammen to og to. Men færre lar det følges opp av at elevene skal presentere hva samtalepartneren har sagt. Men utfordrer en elevene slik, lærer

de kjapt at de også må lytte, ikke bare si hva de selv mener. Arbeidsmåten egner seg godt til brekk i en økt der læreren selv underviser.

**Snakk med sidemannen:** Hva er et livssyn? Spør: Hva sa samtalepartneren din? Når elevene snakker sammen to og to, kan de også utfordres til å lage spørsmål til læreren eller fortelle hverandre hva som var det viktigste som ble sagt. La gjerne elevene tenke individuelt i ett minutt før de snakker.

**Hurtigdating:** Elevene sitter i to rekker med ansiktet mot hverandre og en pult imellom. Hver elev har et ark og en penn med seg. Lærer stiller et spørsmål som elevene diskuterer og svarer på i fellesskap. De noterer ned svaret. Så kommer en ny elev, og elevene får samme spørsmålet. Den sittende eleven forklarer hva han har på papiret, og den nye eleven bidrar med sin kunnskap. Etter tre-fire minutter bytter elevene igjen plass og det kommer et nytt spørsmål. På denne måten får en elev samarbeidet med halve klassen og han får dermed øvd opp sin muntlige kompetanse og samtidig fokuserer han på det faglige. Lærer oppsummerer, hører opp svar og drar eventuelt i gang en samtale på grunnlag av svarene.

**Å sammenlikne ved hjelp av venndiagram:** I læreplanen står det at elevene skal kunne sammenlikne. Ikke alle er like gode til det. Elevene kan trenes og i den prosessen er et venndiagram brukbart. Første skritt er å sammenlikne likheter og ulikheter og å synliggjøre dem. Elevene jobber parvis med venndiagrammet. De noterer alt de kan om for eksempel hver sin religion eller religionsstifter. Deretter diskuterer de og blir enige om likheter og ulikheter. Dette noteres i et felles felt.

**Kristendommens syn på kjønn og kjønnsroller**

**Likheter**  
**Ulikheter**

**Islams syn på kjønn og kjønnsroller**

### ARBEID I GRUPPER PÅ FIRE:

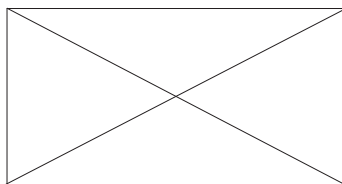
Det arbeides mye i grupper i norsk skole. Elevene organiserer ofte sjøl arbeidet etter at de har fått oppgave og et bestemt tidsrom til å utføre oppgavene i, for så å presentere resultatet. Gruppearbeid kan også være annerledes. Det kan gjennomføres i korte sekvenser og være styrt av lærer. Målet for denne typen gruppearbeid er å jobbe sammen og ikke minst diskutere og å få alle til å delta uten at en bruker lang tid.

Noen eksempler:

1. Drøft sammen og bli enige: Hvem skal ut?  
Religionskunnskap: Jesus, Muhammed, Buddha, Martin Luther?  
Jødedommen: Talmud, Siddur, Hadith, Tanak?

2. Stå opp og bli enige om definisjonene under. Sitt ned når enighet er oppnådd: Konsekvensetikk, religion, humanisme, frelse
3. Få oversikt ved hjelp av spørsmål: Elevene sitter i gruppe og får tildelt hvert sitt spørreord som de skal bruke til å lage spørsmål om et emne. De lager så mange spørsmål de kan. Når alle gruppene har lagd spørsmål leses hver gruppe opp sine spørsmål. På denne måten ser elevene hvor omfattende emnet er. Hver gruppe sender sitt spørsmålssett til en annen gruppe som så må svare på spørsmålene skriftlig. Gruppen får tilbake svarene og drøfter om de vil godta dem.  
Spørreord: Hva, hvem, når, hvor, hvordan, hvorfor  
Eksempel: Hva er buddhisme---, hvem er buddhister, etc.
4. Bygg kunnskapene sammen. Arbeidsmåten kan brukes både før og etter at temaet er gjennomgått. Arbeidsmåten tar ca. 10 minutter å gjennomføre, pluss eventuell gjennomgang og oppsummering, alt etter hvor lang tid en gir elevene til å skrive.

Elevene har hver sin penn og gruppene har et A3-ark som deles i fire deler. I hver del står det et sentralt begrep som elevene skal skrive stikkord til. Elevene skriver det de kan om temaet i «sin» trekant. Etter 1-2 minutter snus arket en kvart gang og eleven leser det sidemannen har skrevet. Han setter R hvis det er rett, – hvis det er galt, og fyller så ut med sin kunnskap. Dette skjer i alt 4 ganger. Oppsummeringen foregår ved at lærer kommenterer elevenes innspill.

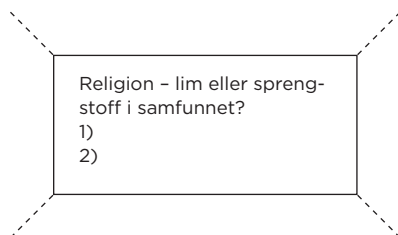


5. Puslespill. Av og til er det en utfordring å få elevene til å lese og drøfte teksten i læreboka eller artikler som er pensumrelevante. Tar en seg bryet med å kopiere og klippe opp teksten og utfordre elevene til å sette den sammen igjen, ser en at elevene jobber både med struktur og innhold for å få det til. Ofte sitter de igjen med en grundigere kunnskap enn før fordi de har diskutert temaet.



6. Lese sammen. Ikke alle elever er glade i å lese. Her skal de kjapt skaffe seg oversikt over en tekst. De deler seg i grupper og nummerer seg fra en til fire. Lærer deler teksten i fire og gir elevene som har nummer en i oppdrag å lese avsnitt en i teksten. Elev nr. to leser avsnitt to osv. Når de leser markerer elevene viktige ord og viktig meningsinnhold. Etter en rask lesning samler enerne seg ett sted, toerne ett sted osv. Her blir de enige om hva som var viktig i tekstavsnittet og går så tilbake til plassen sin. Alle i gruppa presenterer så det sentrale i sitt avsnitt. Tilslutt leser alle gjennom teksten.
7. Dette er vi enige om. Skriftlige og muntlige presentasjoner kan forberedes i grupper ved hjelp av A3-ark. Arket dels i fire med et felt i midten. Etter at oppgaven er presentert lager hver elev en oversikt over hva hun mener bør være med i oppgaven. Når det er gjort presenterer elevene etter tur sine forslag for de andre og de må argumentere for forslagene. Feltet i midten fylles med forslag som alle er enige må være med. Til slutt disponerer elevene i fellesskap oppgaven.

Eksempel på oppgave: Religion – lim eller sprengstoff i samfunnet?



8. Fagreise. Målet med fagreisen er kanskje å få litt bevegelse i klasserommet ved siden av det rent faglige som kan være å la elevene lage oversikter over litt større temaer. Til arbeidsmåten trenger en gråpapir og tusjer. Gråpapiret henges i remser på veggen. En remse per gruppe i klassen. Gruppen skal nå samarbeide om å skrive alt de vet om emnet som står øverst på remsen. Etter ca. 5 minutter bytter gruppene plass. De markerer nå rett og galt og føyer til flere momenter.



Som avslutning må gruppene presentere den papirremsa de står ved, og lærer har mulighet til å spørre dem utfyllende om emnet.

9. Fire hjørner. Denne arbeidsmåten egner seg spesielt godt i etikk. For å kunne gjennomføre arbeidsmåten trengs fire plakater som er hengt i hvert hjørne av klasserommet. I forbindelse med temaet elevene jobber med, får de presentert en fortelling med åpen slutt, en case eller en problemstilling. Så skal de prøve å ta et standpunkt som de kan stå for. Lærer har laget fire svaralternativer på plakatene for elevene. Disse må være tydelige, og et av dem må være VET IKKE.

Framgangsmåten er slik at elevene får problemstillingen, de tenker seg om i 30 sekunder før de velger et av svarene og stiller seg ved den aktuelle plakaten. De finner en samtalepartner og paret begrunner for hverandre hvorfor de valgte akkurat denne plakaten som svar på problemstillingen.

Lærer ber så en del elever fra hver plakat referere hvorfor samtalepartneren står der. Alle standpunktene blir da belyst og lærer utfordrer elevene til samtale / diskusjon på kryss og tvers av klasserommet.

Når samtalen / diskusjonen nærmer seg slutten spør lærer om noen har kommet til at de vil bytte standpunkt. Ofte skjer det, fordi det i løpet av samtalen/ diskusjonen er kommet fram argumenter som får dem til å endre standpunkt.

Eksempel på case:

Case: Handler om forbruk, økonomi og etikk

For elever: Tenk deg at du har lyst på ei jakke som er veldig moderne og som mange av vennene dine har. Du har spart nok penger og vil kjøpe jakka. Men så leser du i avisen at akkurat den jakka er lagd av barn på en fabrikk i India. De får veldig lite betalt og har lange dager. De som selger jakka i Norge har stor fortjeneste av salget.

Hva gjør du? Svaralternativer på plakater

- a. Kjøper jakka
- b. Lar være å kjøpe jakka
- c. Kjøper jakka og melder deg inn i en organisasjon som bekjemper barne- og ungdomsarbeid
- d. Vet ikke

## 10. Tilbakemeldinger på «gule lapper»

Tilbakemeldinger fra elever kommer ofte nokså tilfeldig. En måte å få kjennskap til hva elevene sitter igjen med etter undervisningen er å la dem ta i bruk gule lapper. Her kan de notere f.eks. tre ting de har lært i timen, et spørsmål til det som er gjennomgått og eventuelt et ønske om repetisjon. Lappene klistres på døra i det de går. Ikke bare får lærer tilbakemelding, men han får også hjelp til oppstart av neste time, for det vil være naturlig å starte med elevenes spørsmål.

## 11. Repetisjon i ring

Som avslutning på en undervisningsøkt kan en be elevene stille seg i ring og nevne en faglig ting som de har lært eller forstått i økta. Det er en effektiv måte å repetere hva som klassen har arbeidet med, og ikke minst minner det elevene på at det er lurt å delta i undervisningen.

Dersom en ønsker å jobbe systematisk på denne måten skal en starte med den letteste klassen og forklare dem hva som er fordelene med å jobbe slik som dette. En kan også bare bruke enkelte av arbeidsmåtene som variasjon i undervisningen.

### Litteratur

- Johnson, David W., og Roger T Johnson og Edyth Johnson Holubec (2001). *«Som hånd i hanske»*. En praktisk innføring i samarbeidslæring. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Repstad, Kari og Inger Margrethe Tallaksen (2011). *Variert undervisning – mer læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Repstad, Kari og Inger Margrethe Tallaksen (2014) *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

# JOBBE SAMMEN I RELIGIONSFAGENE DEL 2

KARI REPSTAD

*«Samarbeidslæring er en god måte å inkludere og aktivere alle elevene på, jeg ser mange muligheter for variasjon» (Religionslærer på kurs i 2021)*

## SAMARBEIDSLÆRING OG FAGFORNYELSEN

Denne artikkelen er en oppfølger til artikkelen «Jobbe sammen i religionsfagene» som første gang ble trykket i *Religion og livssyn* nr. 1, 2017, og som også finnes i dette nummeret. De to artiklene bør leses i sammenheng.

Da nevnte artikkel, Jobbe sammen i religionsfagene, ble skrevet i 2017, gjaldt fremdeles Kunnskapsløftet, og samarbeidslæring passet godt til læreplanene da. Når så Fagfornyelsen kom, var jeg spent på om arbeidsmåten fremdeles er aktuell. Svaret er et tydelig ja! Blant annet legger alle verbene i kompetansemålene opp til elevaktiv undervisning. Planen i Religion og etikk er tydelig og sier:

«Elevene skal:

Presentere, sammenlikne, utforske, drøfte, gjøre rede for, analysere, reflektere, identifisere, ta andres perspektiv og håndtere og diskutere». Verbene forutsetter i mange av tilfellene et samspill og kommunikasjon med andre. Når målene bare har aktive handlingsverb, må undervisningen også legges opp slik at elevene får anledning til å gjøre det planen krever. Gjennom at elevene selv arbeider med faget skal de mer overordnede målene i planen nås.

Når så samarbeidslæring er en arbeidsmåte som legger til rette for elevaktivitet på mange ulike måter, er den aktuell å ta i bruk. Elevene skal arbeide og delta, mens lærerens oppgave blir å fylle aktivitetene med faglig innhold. Målet med samarbeidslæring er vekst både i faglige kunnskaper og sosiale ferdigheter hos elevene.

Samarbeidslæring er en demokratisk måte å arbeide på ved at alle elevene både blir sett, hørt og får deltatt. Den krever både respekt for andres synspunkter og at den enkelte bidrar inn i arbeidsfellesskapet. I tillegg tilegnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter på forskjellige måter. Her snakkes det, det skrives, det diskuteres og presenteres. Kunnskaper deles, og elevene må gjøre seg opp egne meninger og stå for dem. Elevene lærer å nærme seg oppgaver på ulike måter og følger på den måten opp Kunnskapsdepartementets definisjon på dybdelæring: «Typiske tegn på dybdelæring er at elevene kan overføre det de har lært fra en sammenheng til en annen, og greier å bruke kunnskap og ferdigheter til problemløsning i både kjente og ukjente sammenhenger» (Meld. ST.nr. 28 (2015-2016) s. 33).

Artikkelen fra 2017 viser hvordan elevene kan arbeide sammen gjennom et helt skoleår. Det kan være pararbeid, gruppearbeid og arbeid i klasse. Arbeidsmåtene kan brukes om hverandre, men det kan være lurt å informere elevene om hvordan arbeidsmåtene bygger på hverandre. (Se artikkel fra 2017)

## NOEN EKSEMPLER PÅ ARBEIDSMÅTER

### **Pararbeid:**

Pararbeid og samtale i par er en arbeidsmåte som mange bruker. Den tar liten tid og er med på å skape trygghet hos elevene ved at noen har hørt hva de tenker før de kaster seg ut i en klassesamtale.

Elevene kan utfordres til å snakke sammen om de fleste emner, men det er viktig at samtalen er styrt og målrettet og ikke bare løst «snakk om-».

Arbeidsmåten kan brukes ved oppstart av timene, som avbrekk i timen, som understrekning av noe viktig og som oppsummering.

Be elevene snakke sammen to og to for eksempel for å:

- repetere hva som ble gjennomgått forrige time
- forklare hverandre hva du som lærer har sagt i undervisningen i timen
- bli enige om hva som er det viktigste du som lærer har sagt om et emne, f.eks. om urfolks religion
- bli enige om begrepsdefinisjoner
- formulere et spørsmål til det du som lærer har undervist om
- diskutere en problemstilling som du har gitt dem
- diskutere om temaet har sammenheng med noe som er tatt opp i andre fag
- bli enige om spørsmål som bør tas opp neste gang

### **Begrepslæring**

Å kunne forklare begreper er viktig. Skjønner ikke elevene innholdet i et begrep, mister de viktig kunnskap. Det er lett for oss lærere å bruke ord som er selvfølgelig for oss som lærere, men som stenger for elevenes forståelse hvis de ikke vet hva et begrep betyr.

#### 1) Presentasjon:

Presenter den katolske kirke for samtalepartneren. Når du presenterer må du ha med disse ordene og du må vise at du vet hva de betyr: Romersk-katolsk kirke, messe, sakramenter, helgener, apostolisk suksisjon, pave og tradisjon. Den ene eleven presenterer, den andre kontrollerer at alle ordene er brukt riktig.

#### 2) TABU:

Elevene kan sitte i par.

Elevene får oppgitt et fagord som skal forklares. De har også fått et kort med forbudte ord.

Oppgaven går ut på at de skal forklare fagordet etikk, men de skal ikke ta i bruk de ordene som står på kortet. På denne måten må ta i bruk muntlige ferdigheter og vise at de har forstått innholdet i begrepet.

**Etikk**

**Tabuord:**

Moral  
Holdning  
Lov  
Rett  
Dilemma

## Arbeid i par eller gruppe

### Fortelling

Muntlige fortellinger har vært viktige i alle religioner, men tradisjonene er kanskje i ferd med å tape i forhold til filmer og fortellinger i digitale medier. Likevel kan arbeid med å finne det sentrale innholdet i en fortelling og så formidle det til en annen, bidra til å opprettholde fortellerkunsten og til å forstå hvordan de religiøse fortellingene har blitt tradert gjennom århundrene.

Arbeidsmåten: Elevene jobber to og to. Hvert par i klassen får utlevert en fortelling. Den leser de grundig, og så noterer de ned hovedpersoner, viktige handlingsverb og adjektiv (ikke mer enn fem av hvert.) Deretter lager elevene hver sin tegneserie som har tre, fire eller fem ruter. Siden noen elever vil gjerne ha lang tid og tegne detaljer, er det lurt å be dem tegne «pinnemennesker og bestemme hvor lang tid det skal ta.

Når tegneseriene er ferdige, forteller parene sin historie for hverandre med utgangspunkt i tegneserien.

Flere fortellinger kan presenteres i klassen og danne utgangspunkt for samtale om fortellingenes betydning både i fortid og nåtid.

Vi har brukt ca. en undervisningstime på et «fortellerverksted» og erfaringen er at elevene blir engasjerte og synes det er morsomt etter at de har forsikret oss om at de ikke kan tegne.

Noen eksempler på fortellinger fra religioner kan være: Buddhas fødsel, Apebroen, Den barmhjertige samaritan, Aisha og smykket.

Fridunn Tørå Karsrud gir en mer omfattende presentasjon av fortellingsdaktikken i *Religion og livssyn* nr. 2, 2016.

## Gruppearbeid (Fire og fire)

### Tren tanken

I historiefaget brukes ofte et sett læringsstrategier som kalles Tren tanken. De kan også brukes i andre fag. Eksemplet i denne artikkelen utfordrer elevene til å tenke, sortere, kategorisere, reflektere og argumentere.

Framgangsmåte: Elevene får oppgitt en sak eller problemstilling og en konvolutt med mange små biter som inneholder argumenter og synspunkter knyttet til saken eller problemstillingen. Oppgaven er da å sortere bitene i tre deler med overskrift: **Viktig, litt viktig, ikke viktig**. Når det er gjort, bes elevene så om å rangere bitene innenfor hver gruppe slik at det viktigste i hver gruppe kommer først.

Elevene gir uttrykk for at de liker Tren tanken-oppgaver. Oppgaven blir konkret og tydelig når de flytter bitene fram og tilbake. Som lærer opplever vi til dels morsomme og heftige diskusjoner mellom elevene og ikke minst legger vi merke til hvor flinke elevene er til å argumentere for sitt syn.

Det kreves litt forarbeid av læreren ved at argumentene må skrives ned, og

deretter må arket kopieres og klippes opp og så fordeles i konvolutter. (Husk å spare på originalen)

Eksempel:

**Hvordan kan vi skape et mangfoldig samfunn?**

Gi hele ansvaret til foreldrene	Dialogopplæring	Belønne bedrifter som ansetter folk fra mange kulturer
Lage kjønnsnøytral bunad	Undervisning om ytringsfrihet	Gi straff for brudd på menneskerettighetene
Stillingskvotering	Understreke samfunnets fellesverdier	Bruke sosiale medier for å opplyse om religioner / livssyn
Undervise om mangfold i barnehagen	Flagge med regnbueflagget	Forbud mot Koranbrenning
Forbud mot hatytringer	Alltid bruke det samiske flagget sammen med det norske	Undervise om mangfold i skolen
Undervise om ulike livssyn	Lage kulturelle feiringer, eks. turbandagen	Bruke hen som pronomen
Undervise om religioner	Markere religiøse feiringer på TV	Lage mangfoldsdager på skolen
Bevilge penger til organisasjoner som arbeider for mangfold	Elever presenterer sin religion / livssyn i klassen	Sette rasisme på dagsorden

## Religion i lokalsamfunnet

### Par eller gruppearbeid

Religion har en plass i lokalsamfunnet rundt elevene. Det har vi lærere kanskje benyttet oss for lite av. Det er mulig å utfordre elevene til å utforske religion og livssyn i lokalsamfunnet. Det synlige resultatet i klasserommet kan være en «religion- og livssynsvegg». Her kan informasjon om religion og livssyn i lokalsamfunnet presenteres. Veggene kan utvides med ny informasjon gjennom året.

Opgaver:

- 1) Finn fram til statistikk og oversikt over religioner/ livssyn på ditt hjemsted. Lag en presentasjon.
- 2) Ta bilder av symboler, statuer, hus etc. med tilknytning til religion/ livssyn og finn ut om bakgrunn og funksjon. Sett dem inn i religiøs, kulturell og historisk sammenheng. Lag en presentasjon.
- 3) Finn fram til oversikt over religiøse symboler på Internett. Gå på «symboljakt» og ta bilder av symbolene du finner i byen/ bygda/ kirke og andre bygninger.
- 4) Lag en liten rundspørring om religion og livssyn. En undersøkelse kan gjelde elever på egen skole. En annen rundspørring kan foretas ute på gata der elevene spør folk om holdning til religion og livssyn.

- 5) Finn fram til en person med tilknytning til en religion eller et livssyn. Intervju personen. Lag en presentasjon.
- 6) En gruppe kan følge lokalavisen/ sosiale medier en uke og registrere hvilket bilde av religion og livssyn som gis i løpet av en uke.
- 7) Ting skjer! Fyll på med informasjon på religion- og livssynsveggen gjennom skoleåret.

Erfaringene fra et slikt undervisningsopplegg er gode. Elevene gir uttrykk for at de blir mer oppmerksomme på både religion og historie når de sendes ut i lokal-samfunnet på denne måten.

### **I hel klasse**

#### **Bytt standpunkt**

Dialog og refleksjon skal ifølge læreplanen bidra til å utvikle elevenes egne holdninger og meninger og samtidig som de får en større forståelse for andres. Ofte er det fruktbart å gjøre noe konkret for å bevisstgjøre elevene i en slik prosess. I samarbeidslæring er modellen «Fire hjørner» mye brukt. Her skal elevene ta stilling til et problem eller spørsmål. Etter å ha tenkt seg om skal de så gå til en plakat som har forslag til løsning/ standpunkt. De skal så begrunne overfor en samtalepartner hvorfor de står akkurat der. Når det er gjort utfordrer lærer til klassesdiskusjon. (Se artikkelen fra 2017)

Elevene utfordres å flytte seg til ett av de andre standpunktene og så begrunne det overfor samtalepartner. Klassesamtalen dreier seg så om det førte til større forståelse for andres standpunkter.

#### **Hot seat**

Læreplanen legger opp til at elevene skal lære seg å ta andres perspektiv og forstå det. Det er ikke alltid lett å få til, men også her er det mulig å få til en konkret øvelse. Den krever nok at det er en trygg atmosfære i klassen.

I diskusjoner om f.eks. etiske dilemmaer kan elever utfordres til å forsvare standpunkter som ikke nødvendigvis er deres eget. Elevene sitter i grupper og får tildelt et standpunkt de skal forsvare etter å ha funnet argumenter i fellesskap.

En representant for gruppa setter seg midt i klasserommet. Hun presenterer et standpunkt og forsvare det med de argumentene gruppa har funnet. Hun skal prøve å overbevise klassen. De andre elevene i klassen kan utfordre og stille spørsmål. Eleven på stolen kan få hjelp av gruppemedlemmene sine.

## TIL SLUTT

Vi som jobber mye med samarbeidslæring tar utgangspunkt i pedagogene Roger og David Johnsons tenkning om Co-operative Learning. De presenterer mange modeller for elevaktiv læring der det er det fire grunnprinsipper som gjelder:

Positiv gjensidig avhengighet: Oppgavene og rollene i gruppen er slik at elevene er avhengige av hverandre for å løse oppgaven.

Individuelt ansvar: Hver enkelt må bidra. Alle i gruppen er ansvarlig for resultatet.

Direkte samspill: Elevene må oppleve at innsatsen er nyttig.

Sosiale ferdigheter: Sosiale ferdigheter opptrenes.

I tillegg skal gruppemedlemmene vurdere sin egen arbeidsprosess.

Vi legger også til grunn John Deweys tenkning om «Learning by doing» og Lev Vygotskys sosiale konstruktivisme. Vygotsky hevder at kunnskap utvikles innenfor et sosialt samspill der språket er viktig i kognitiv utvikling og at det som kan prestes med hjelp, kan man seinere greie uten hjelp.

Arbeidsmåtene som presenteres i disse to artiklene om samarbeidslæring er ikke digitale. De krever at elevene har ansikt til ansikt-kontakt. De får oppgaver, ser hverandre, samtaler og gjøres ansvarlige, arbeidet bidrar til at de utvikler kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og vi mener at verbene i læreplanen fra Fagfornyelsen oppfordrer til nettopp denne typen arbeid også i religionsfagene.

Kilder:

Johnson, David, Roger Johnson og Edythe Johnson Holubec (1993): *Circles of learning*. Interaction Book Company

Johnson, David, Roger Johnson og Edythe Johnson Holubec (2003): *Som hand I hanske*. Oversatt/ bearbejdet av Aage Osv. Aakervik. Pedagogisk psykologisk forlag

Karsrud, Fridunn Tørå (2016): *Muntlig fortellingsdidaktikk*. «Du tar det med deg resten av livet ditt», Religion og livssyn 2

Repstad, Kari og Inger Margrethe Tallaksen (2014): *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene*. Cappelen Damm Akademisk

Repstad, Kari og Inger Margrethe Tallaksen (2019) *Variert undervisning- mer læring*. Fagbokforlaget

Repstad, Kari, Ingvild Ruhaven og Martin Smith Gahrnsen (2021) *Studentaktiv undervisning*. Fagbokforlaget

---

**Kari Repstad** har i mange år undervist i videregående skole og ved Universitetet i Agder.

E-post: kari.g.repstad@uia.no



# OM DET NYE KJERNEELEMENTET Å KUNNE TA ANDRES PERSPEKTIV

JON MAGNE VESTØL

Jeg er invitert til å komme med noen innspill til forståelsen av det å ta andres perspektiv. Min presentasjon består av noen korte refleksjoner over ulike modeller for å forstå perspektivtaking, og deretter noen konkrete eksempler på mulige praktiske innganger til temaet. Jeg legger til grunn at perspektivtaking er relevant for hele faget, både religioner, livssyn og etikk.

## KJERNEELEMENT OG KOMPETANSEMÅL

Perspektivtaking utgjør et kjerneelement og kompetansemål i de nye læreplanene. I kjerneelementet heter det:

- 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. Faget skal bidra til at elevene utvikler mangfoldskompetanse. Samiske perspektiver inngår. Temaer knyttet til kjønn og funksjonsevne inngår også.

Kjerneelementet er direkte operasjonalisert i et kompetansemål både på trinn 10 og på vg3. På trinn 10 heter det at elevene skal kunne «utforske andres perspektiv og håndtere uenighet og meningsbrytning», og på Vg3 skal elevene kunne «ta andres perspektiv og håndtere meningsbrytning om religion, livssyn og verdispørsmål». Perspektivtaking er i tillegg omtalt i et annet kompetansemål på Vg3 som handler om religion og livssyn i et majoritets- og minoritetsperspektiv, og som sier at elevene skal kunne «gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets- og urfolksperspektiv».

## DIMENSJONER I KJERNEELEMENT OG KOMPETANSEMÅL

I en artikkel i tidsskriftet Prismet (Vestøl 2020) har jeg pekt på at kjerneelement og kompetansemål involverer ulike dimensjoner: en kunnskaps- og refleksjonsdimensjon som er knyttet til utvikling av synspunkter og interesse, en holdningsdimensjon som er knyttet til respekt, og en handlingsdimensjon som er

knyttet til dialog og håndtering av meningsbrytning. Til sammen kan dette sies å utgjøre en mangfoldskompetanse.

## PERSPEKTIVTAKING I FAGDIDAKTIKK OG RELIGIONSVITENSKAP

Perspektiver og perspektivtaking er berørt i ulike typer faglitteratur. Jeg vil kort kommentere noen fagdidaktiske og religionsvitenskapelige innganger.

Levi Geir Eidhamars religionsdidaktiske modell er presentert i en innføringsbok i lærerutdanningen (Sødal m. fl) og i en senere artikkel i Prismet (Eidhamar 2019):

Personlig forhold Utenfraperspektiv	Personlig forhold Innenfraperspektiv
Faglig forhold Utenfraperspektiv	Faglig forhold Innenfraperspektiv

Figur 1: Eidhamars modell (2019)

I Eidhamars modell (Figur 1) markeres et skille mellom innenfra og utenfra, og mellom personlig og faglig tilnærming. Eidhamars poeng er at lærere og elever skal tilegne seg en forståelse av religion og livssyn som inkluderer både utenfra- og innenfrablikk, men innenfor en faglig forståelsesramme, til forskjell fra en personlig.

Undstad og Fjørtoft (2021) har utviklet en modifisert modell hvor de har byttet ut de skarpe linjene med stiplede linjer. Med det markeres en nedtoning av dikotomiene og en åpning for gradvise overganger mellom de ulike posisjonene. Slik signaliseres et rom for utforskning av et større mangfold av posisjoner.

Mangfold i posisjoner framheves enda tydeligere i nyere religionsvitenskapelige bidrag. I en tidligere publikasjon om «insiders' and outsiders' perspectives» (McCutcheon 1999) lå vekten på dikotomiene mellom innefra- og utenfra, men i en publikasjon av Chryssides & Greggs (2019) problematiseres denne dikotomien, og det beskrives flere spektre av posisjoner som viser en større grad av nyanser. Mens man fortsatt snakker om en indre sirkel av innside-posisjoner, finnes det utenfor denne et mangfold av posisjoner angitt med stikkord som «rebel», «social member», «nominal», «seeker», «mainstream», «heretic», «schismatic», «disillusioned», eller «has benefited». Det pekes også på at posisjoner og perspektiv kan være definert filosofisk, politisk/etisk, språklig eller i forhold til ulike trosretninger og i forhold til egen utviklingsprosess. Et poeng er at man kan være i ulike posisjoner samtidig, avhengig av ulike situasjoner og relasjoner, og at posisjoner endrer seg i løpet av livet.

Slike forståelser åpner for en utforskende tilnærming der elever leter etter ulike posisjoneringer i for eksempel tekster og videomateriale. Dette er en tilnærming som gjerne kan suppleres med perspektiver fra sosiologi knyttet til majoritets- og minoritetsposisjoner. Marie von der Lippe (2013) har eksempelvis skrevet om dette, hvordan ungdommer veksler mellom ulike diskurser som tilkjenner ulike posisjoner i spennet mellom dominerende majoritetsdiskurs og mer omstridte folkelige diskurser.

### DET PERSONLIGE OG FAGLIGE PERSPEKTIVET

I min artikkel fra Prismet (Vestøl 2020) utfordrer jeg Eidhamar litt ved å drøfte hvilken rolle det personlige innenfraperspektivet kan ha i undervisningen. Jeg viser til en oppsummering fra en studie jeg har gjort av lærebøkers og religiøse elevers måter å omtale religion på.

Lærebøker beskriver religion	Ungdommene beskriver religion
Med vekt på global og nasjonal utbredelse	Med vekt på lokal kontekst
Med vekt på historie, samfunn og kultur	Med vekt på personlig erfaring og livshistorie
Med et språk som vektlegger fakta og bruker fagbegreper	Med enkelt dagligspråk uten fagbegreper
Med vekt på generell, saklig beskrivelse	Med omtaler av følelser og relasjoner til mennesker og til Gud
Med forutsetning om at beskrivelsen av religion kan forstås av alle	Med påpekning av at religiøs tro inneholder sider som er vanskelig å forstå for andre
Med vekt på et utsideperspektiv	Med ståsted i et innsideperspektiv (og med kritikk av begrensninger i utsideperspektiv)

Figur 2: Framstillingsformer i lærebøker og intervjuer

Figur 2 synliggjør hvordan lærebøker og elever framstiller religion fra ulike perspektiv: Utenfra – innenfra, Faglig – personlig. Men det er et poeng at perspektivene gjensidig utfyller og kontrasterer hverandre, og til sammen gir et mer utfyllende bilde av religion enn hva det enkelte perspektivet kan gi alene. Det innebærer i så fall at også personlige perspektiver bør inkluderes i undervisningen. Elever jeg har intervjuet (Vestøl, 2016a, 2016b) har framhevet at det er viktig at personlige livssynsperspektiver blir synliggjort i klasserommet, men det må skje på en måte som respekterer elevenes privatsone. utfordringen er å skape en overordnet ramme hvor ulike livssynsyttringer kan inkluderes i en faglig ramme.

## METODISK TILNÆRMING TIL DET PERSONLIGE

Hvis man skal inkludere personlige perspektiv, er en mulig metodisk tilnærming å arbeide komparativt med faglige kilder og mer personlige tekstlige og audiovisuelle kilder, kanskje særlig kilder hvor ungdommer på elevenes egen alder ytrer seg om egen tro eller livssyn. I et slikt arbeid kan elever sammenligne personlige livssynsytringer med for eksempel lærebokframstillinger og peke på særtrekk og likheter i framstillingene. Redskap som den tabellen som er vist ovenfor (Figur 2), kan brukes for å støtte et slikt arbeid.

Man kan undersøke i hvilken grad og på hvilke måter kildene utfyller eller kontrasterer hverandre og dermed til sammen gir et mer utfyllende og nyansert bilde av en religion eller et livssyn. Gjennom slikt arbeid kan elevene styrke sin kompetanse i å sammenholde og skjelne mellom ulike posisjoner og perspektiver og dermed øke sin kapasitet til å fortolke mangfold og navigere i mangfold.

Et eksempel på en tekstlig personlig livssynsytring som kan brukes i undervisning er gjengitt i min artikkel i Prismet (Vestøl, 2020, side 369). De katolske elevene Richard og Sunniva forteller her om sine erfaringer med det å skulle formidle en katolsk forståelse av sakramenter og nattverden til ikke-katolske medelever.

Jeg skal ikke gjengi hele utdraget her. Interesserte lesere finner det i artikkelen i Prismet. Her skal jeg bare framheve noen momenter i dette utdraget som synliggjør aspekter ved perspektivtaking:

Eleven Richard opplevde etter en presentasjon i klassen at medelever stilte spørsmål om den katolske læren om transsubstansiasjonen: «hvordan er sakramentet og sånn», «hvorfor er Jesus der akkurat da». Richard opplevde at han fikk mange rare spørsmål som han egentlig ikke klarte å svare på. Han opplevde at han kom i skade for å la religion framstå som «sånn løs og dårlig». Sunniva møtte mer vennligsinnede og nysgjerrige spørsmål under en ekskursjon, men konkluderte med at folk forstår som regel ikke, de forstår ikke tanken om at det er noe mer der enn det man ser.

Dette utdraget viser at det finnes ulike utenfra-ytringer og posisjoner, både kritiske og mer nysgjerrige. Samtidig viser det hvordan de katolske elevene opplever at det finnes begrensede muligheter for å kommunisere på en måte som etablerer felles forståelse. Ved å reflektere over slike aspekter ved personlige livssynsytringer kan elever få innblikk i hvordan religiøse fenomener fortolkes fra ulike personlige posisjoner.

Med utgangspunkt i en slik tekst kan man tenke seg oppgavevinklinger som ber elevene å drøfte hva disse personlige livssynsytringene tilfører av forståelse som ikke finnes i en faglig utenfra-ramstilling i en lærebok eller lignende. Et neste skritt kan for eksempel være å be elever gå inn i en rolle som kommunikasjonsrådgiver: Hvilke innspill kan man gi til Richard og Sunniva for å hjelpe

dem å forklare for sine medelever hva de tror, på en måte som kan bli forstått av ikke-katolikker med ulike bakgrunner?

Tekstseksempelet illustrerer også majoritets- og minoritetsaspekter: Elevene her tilhører verdens mest utbredte religion (kristendommen) og verdens mest utbredte kirkesamfunn (Den katolske kirke) men de utgjør åpenbart en minoritet i sitt eget klasserom. Perspektivtaking handler også om å utvikle bevissthet om hvilke premisser slike forhold legger for å forstå og kommunisere personlige livssynsyttringer og religion.

### PERSPEKTIVTAKING, RELIGION OG ETIKK

Perspektivtaking kan også handle om utfordringer i skjæringsfeltet mellom religion, livssyn og etikk.

I min tid som lærer lot jeg elevene arbeide en del med case hvor de skulle gå inn i en rådgiverrolle. De skulle gi råd til en bekjent som hadde havnet i et etisk dilemma som involverte flere personer med ulike religions- og livssynstilknytning.

#### CASE-OPPGAVE

**Tema: sæddonasjon**

**Situasjonsbeskrivelse:** Du møter en gammel kjenning fra skoledagene, Thormod Berg. Etter en stund kommer Thormod inn på et problem han ikke vet hvordan han skal takle. Han har en god venninne, Anne. De er gode venner, men ikke kjærester. Anne er aleneboer og er ikke opptatt av å ha en mannlig samboer, men hun ønsker seg sterkt et barn, og det er bare én person hun kan tenke seg som far til barnet, nemlig Thormod. Hun sier at hun aldri vil oppgi han som barnefar, eller kreve bidrag, men ønsker at han skal levere henne den sæden som er nødvendig.

Thormod er forvirret og synes det hele virker litt uvirkelig, men er samtidig fascinert av tanken på å kunne hjelpe Anne. Han oppfatter Annes henvendelse som seriøs og ærlig og mener hun er i stand til å ta vare på et barn på en god måte.

Men det er kompliserende for Thormod at han er blitt kjent med en sjarmerende kvinne ved navn Shandra. De er ennå ikke noe etablert par, men Thormod er betatt og interessert i et varig forhold. Kan han fortelle Shandra om henvendelsen fra Anne og spørre hva hun synes? Eller kan han oppfylle Annes ønske bak ryggen på Shandra?

Shandra er født i India av en europeisk far med sterke buddhistiske sympatier og en mor med hinduistisk bakgrunn, og Shandra er preget av grunnholdningen i østlig religiøsitet. Thormod er ikke religiøs, inntar vel nærmest

en naturalistisk grunnholdning. Anne er bortimot humanetiker, men hun har foreldre som er sterkt personlige kristne. Og Thormod sier han er svært usikker på hvordan de vil forholde seg til det barnet Anne eventuelt måtte få.

Thormod ber deg om et råd. Du uttrykker et ønske om å få tenke over situasjonen og komme tilbake til den om noen dager.

**Oppgave:** Forbered og presenter det svaret du vil gi Thormod.

Du vet at han er en grundig person som ikke er ute etter synsing. Derfor må du skaffe fakta som kan belyse situasjonen både ut fra etikken og fra de religioner og livssyn som er aktuelle. Thormod vil nok også spørre deg hvor du har informasjonen fra, så du må være forberedt på å presentere de kildene du har brukt. Du må videre forsøke å forberede og kunne presentere et etisk resonnement og prøve å nærme deg en eller flere mulige konklusjoner som er så godt begrunnet som mulig.

I oppgaven som er gjengitt ovenfor, ble elevene presentert for Thormod Berg som ble bedt av sin single venninne Anne om å være hennes private, anonyme sæddonor. Elevene ble bedt om å gi Thormod råd. De skulle utforme et etisk resonnement om hvordan han skulle håndtere dette ønsket i lys av at han egentlig ønsker å gjøre Anne denne tjenesten, at han selv er ikke-religiøs med en nærmest naturalistisk grunnholdning, at han nylig har fått en kjæreste med indisk (hinduistisk/buddhistisk) bakgrunn og at Anne er humanetiker men har foreldre som er sterkt personlige kristne.

I en slik oppgave får elever mulighet til å sette seg inn i ulike posisjoner og mulige spenningsfelt mellom dem og utvikle tanker om hvordan slike spenninger kan håndteres.

## PERSPEKTIVTAKING OG ETIKK

Som forrige eksempel viser, er perspektivtaking høyst relevant også i etikkdelen av faget. Et verktøy som kan brukes for å tydeliggjøre ulike perspektiver og posisjoner i etiske konfliktsituasjoner, er en etisk matrise.

Etisk matrise er et verktøy som blant annet er eksemplifisert i en publikasjon fra Forskningsetiske komiteer (Forskningsetikk, 2003, s. 21). Matrisen som er gjengitt der, ble utviklet for å gjøre etiske vurderinger av teknologiutvikling i fiskerisektoren. Men en slik matrise kan også brukes på arbeid med ulike etiske problemstillinger i undervisningssammenheng. Slik det er skissert i matrisen under, kan man for eksempel plassere personer og berørte instanser i de vertikale radene, og i de horisontale kolonnene kan man plassere ulike handlings-

eller verdivalg. Så fyller man inn i matrisens ruter og får et bilde av hvilke utslag de ulike valgene kan få for de som er berørt, og kan bruke dette som grunnlag for en etisk vurdering.

	Handlings-/verdivalg 1	Handlings-/verdivalg 2	Handlings-/verdivalg 3
Person 1			
Person 2			
Andre personer			
Lokale berørte			
Globale berørte			
Framtidig berørte			

I arbeid med en slik matrise vil elever utfordres til å identifisere behov og interesser hos de ulike parter som er involvert i situasjonen. En slik matrise gir et godt utgangspunkt for å synliggjøre og drøfte hvordan maktposisjoner og majoritets- og minoritetsposisjoner er involvert og hvordan dette bør vektlegges når man vurderer ulike handlingsvalg.

## EN LITTERÆR INNGANG

Det er også mulig å finne eksempler på perspektivtaking fra litteratur som kan være relevante i undervisningen. Her vil jeg bare trekke fram et sakprosa-litterært bidrag.

Den ikke-religiøse forfatteren Finn Carling gav i 1984 ut boken *Troende sinn. Samtaler over en avgrunn* bygget på intervjuer med en rekke religiøse personer. I boken reiser han spørsmålet om i hvilken grad og forstand det er mulig for religiøst troende og ikke-troende å forstå hverandres posisjon.

Et utdrag fra boken aksentuerer dette. Finn Carling er frustrert over hvor umulig det er å forstå de han har intervjuet, og han kjenner på at frustrasjonen begynner å gi grunnlag for en avvisning. Han lufter frustrasjonen i en frokost-samtale med sin daværende kone Anne som var religiøst troende (s. 149-150):

- Jeg begriper ikke hva de snakker om, sa jeg. ... Hvordan kan man si at man samtaler med en gud? ... De er simpelthen ikke skrudd riktig sammen, og det kan jeg ikke skrive.
- Hvorfor ikke?
- Men herregud, hadde jeg nær sagt, det er mennesker som har vist meg tillit og fortrolighet, som til og med har beveget meg med sin åpenhet, og så skulle

jeg skrive om dem at jeg synes de er forrykte. Det kan jeg ikke. Men det er det de er! ...

Plutselig stanset jeg og så på Anne. Hadde jeg fullstendig glemt at hun var en av dem, en troende? At hun kanskje hver eneste kveld tok meg med i sin bønn til en gud som jeg satt ved frokostbordet og nesten med rene ord sa var en forrykt illusjon, skapt av angst? Forsiktig strakte jeg hånden ut mot henne.

- Tilgi meg! Blir du såret av at jeg sier dette?

- Ikke et øyeblikk, sa hun rolig. – Det er jo bare det at dette er noe du ikke forstår, fordi du er et menneske som må begripe med tanken for å kunne godta. Du ville jo ikke engang ha satt deg inn i et fly, hvis ikke du hadde kjent til de fysiske årsakene til at det kan holde seg oppe i luften. Så enkelt er det.»

Carlings konklusjon i boken er at det egentlig er umulig å etablere en felles forståelse på tvers av skillet mellom tro og ikke-tro, men man kan finne berøringspunkter i form av menneskelige erfaringer og engasjement. Carlings dialoger og refleksjoner i møte med troende kan være mulige utgangspunkt for refleksjon i klassen om muligheter og grenser for perspektivtaking, og om hvordan personlige aspekter kan influere på dette.

## OPPSUMMERING

Jeg mener viktige anliggender i arbeidet med perspektivtaking er:

- Å utvikle elevers bevissthet om og forståelse av mangfoldet i posisjoner
- Å utvikle elevers bevissthet om og forståelse av muligheter og begrensninger i kommunikasjon av tros-, livssyns- og verdiposisjoner
- Å synliggjøre skiftende majoritets- og minoritetsposisjoner
- Å utvikle elevers kompetanse til å sette personlige livssynsyttringer i en faglig ramme (en komparativ og analytisk kompetanse)
- Å hele tiden respektere elevers rett til privatsone

Men det er også noen uløste utfordringer, som primært handler om hvordan man skal la elever utvikle/prøve ut mangfoldskompetanse i møter med andre «ansikt til ansikt». Kjerneelementets formulering om dialog, om «å utvikle respekt for hverandre» og kompetansemålenes formulering om å «håndtere meningsbrytning» signaliserer en kompetanse som også innbefatter elementer av direkte, personlig kommunikasjon. Utfordringen er å gjøre dette på måter som ikke trår over grensen til elevers privatsone.

Mulige innganger her kan være å føre filosofisk samtale om mer allmenne verditema eller etiske utfordringer, eller å bruke rollespill hvor elever for eksempel simulerer ulike posisjoner som forskere, rådgivere og lignende.

## Referanser

- Carling, Finn (1984): *Troende sinn. Samtaler over en avgrunn*. Gyldendal
- Chrissydes, George D., & Greggs, Stephen E. (red.). 2019. *The insider – outsider debate. New perspectives in the Study of Religion*. Sheffield: Equinox
- Eidhamar, Levi Geir. 2019. «Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt.» *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Forskningsetikk (2003). Verktøykasse – metodeverktøy for Forskningsetiske komiteer. Forskningsetikk nr. 3-03, s 21. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/2-bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/forskningsetikk-2003-3.pdf>
- McCutcheon, R. T. (Ed.). (1999). *The Insider/Outsider Problem in the Study of Religion*. A Reader. Cassell.
- Lippe, Marie v. d. (2013). Hvordan snakker ungdom om religion – og hvorfor snakker de sånn? En kvalitativ studie av ungdom i alderen 13-15 år. *DIN* (2), 7-31
- Unstad, Lars; Fjørtoft, Henning. (2021) Texts, readers, and positions: Developing a conceptual tool for teaching disciplinary reading in religious education. *Learning and Instruction* (73), 1-8.
- Vestøl, J. M. (2016a). On teaching what cannot be said. Reflections on the role of the unsayable in religious education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (2). <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1070371/FULLTEXT01.pdf>
- Vestøl, J. M. (2016b). Textbook Religion and Lived Religion. A Comparison of Christian Faith as expressed in Textbooks and among Young Church Members. *Religious Education*, 111(1), 95-110. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1124015>
- Vestøl, J. M. (2020). «Å ta andres perspektiv». Nytt kjerneelement og nye kompetansemål i fagene KRLE og Religion og etikk. *Prismet*, 71(4), 361-375. [journals.uio.no/prismet/article/view/8365/7344](https://journals.uio.no/prismet/article/view/8365/7344)

---

**Jon Magne Vestøl** (f. 1954) er professor i religions- og etikkdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Han har blant annet forsket på og skrevet om etikkdidaktikk, lærebøker, elevers livssynsmessige forutsetninger og perspektivtaking.  
E-post: [j.m.vestol@ils.uio.no](mailto:j.m.vestol@ils.uio.no).



# MANGFOLDET BLANT UNGE MUSLIMER I NORGE: EKSEMPLER TIL UNDERVISNING OM ISLAM

SIGNE AARVIK

I KIFO-rapporten «Rasisme og diskriminering» kan vi lese at unge muslimer i Oslo opplever KRLE-undervisningen som belastende. Dette funnet er langt fra overraskende hvis man har studert og snakket med unge muslimer i Norge de siste årene. De unge muslimene i aldersgruppen 20-32 som deltok i min studie (Aarvik 2022a) fortalte meg blant annet om erfaringer knyttet til det å være muslim i norsk skole. Det jeg fant i analysen av intervjuene med dem mener jeg er relevant for lærere som skal undervise om islam i årene fremover. Jeg tror at undervisning som får fram noe av variasjonen jeg i det følgende vil beskrive kan bidra til å motvirke stigmatiseringen som unge muslimer i Norge rapporterer om.

Flere av de unge muslimene jeg snakket med var i 10-12 års alder da terrorangrepet den 9/11 fant sted og kunne fortelle at de fra da av opplevde å måtte «svare for islam» i klasserommet. De ble sett på som representanter for islam av medelever og lærere, og de fleste ser i ettertid tilbake på dette som en belastning. De tok på seg oppgaven å nyansere, forklare og demonstrere at islam i utgangspunktet ikke er en voldelig eller kvinnefiendtlig religion, og flere fant engasjement og krefter til dette i mange år, for kanskje først senere å innse at det var både utmattende og urettferdig at denne oppgaven ble lagt på dem.

Men dette er ikke det eneste som kan være belastende ved undervisning om ens egen religion i KRLE og RE. En av de unge muslimene jeg snakket med mente at det i Norge i dag er nærmest umulig for henne å helt enkelt være en ung kvinne som helt enkelt tror på Gud og har en tilknytning til en islam som religiøs tradisjon. Hun var lei av å være muslim med stor M, som om dette var det første og mest essensielle ved henne, og av å bli sett som en «representant» for noe som angår hele verden og er så innvevd i politikk. Hun uttrykte at hvis hun skulle delta i studien måtte det være hvis jeg bidro til å få fram at mange muslimer i Norge, i motsetning til det media og skolebøker får fram, er religiøse på den helt stille måten, det vil si uten synlige religiøse symboler, kanskje uten noen fast daglig praksis eller aktiv deltakelse i moské eller annen organisert muslimsk virksomhet, og med verdier og interesser som er mer like enn ulike de typisk «norske». Mange har rett og slett en privat og personlig tro, slik mange i den etnisk norske befolkningen har hatt i århundrer, og som hun mente det var liten grunn til å tematisere som annerledes eller potensielt problematisk.

## LEVD ISLAM BLANT DEN STILLE MAJORITETEN

I min studie av unge muslimers tolkninger og praksis av islam bestemte jeg meg, også før samtalen jeg referer til over, for at jeg ikke ville rekruttere informanter via moské eller ungdoms-/studentorganisasjon – nettopp for å fange opp synspunkter fra muslimer som er mindre aktivt og synlig praktiserende. Ikke fordi det ikke er viktig hva muslimer som er deltakere i de overnevnte miljøene tror eller praktiserer, men fordi det allerede er gjort en del forskning med utgangspunkt i disse i norsk kontekst (se for eksempel Jacobsen 2011), og fordi det som oftest er stemmene til aktive, praktiserende muslimer som kommer til orde i debatter, intervjuer og artikler og bøker som omhandler muslimer i Europa (Jeldtoft 2011; Otterbeck 2013). Jeg hadde også en antakelse om at disse miljøene ligger nærmere en type «offisiell islam», dvs. etablerte dogmer og praksiser som majoriteten av muslimer anerkjenner og som oftest representeres i lærebøker om islam, enn det jeg ville finne hvis jeg gikk utenom. Jeg var nysgjerrig på hva som måtte finnes av tro og måter å praktisere islam på blant dem som former sin religiøse identitet mer løsrevet fra sterkt normative diskurser om hva islam er og ikke. Jeg rekrutterte derfor femten informanter via eget (sekundært) nettverk og snøball-metoden, og utførte kvalitative intervjuer med fokus på livshistorie i kombinasjon med temaet religiøs praksis og tolkning av islam.

Hovedfunnet i studien er ikke overraskende et bredt mangfold når det gjelder måter å tolke, snakke om, og praktisere islam på. Og eksempler på denne variasjonen er relevant for undervisning om islam på ungdomsskole og videregående av den grunn at jeg tror de aller fleste lærere er gode på å understreke at det finnes et stort mangfold i islam og blant muslimer, men at mange finner det vanskelig å konkretisere dette nærmere. Når jeg i det følgende vil bidra med noen begreper og eksempler til nettopp dette formålet, må det understrekes at når en skal sette ord på variasjon, lager man uunngåelig nye kategorier som forenkler og reduserer virkeligheten. Jeg tenker likevel at alternativet, at elever går rundt og tror det finnes noe i nærheten av «én islam» eller én måte å være muslim på i Norge er langt dårligere enn at mangfoldet males fram med en noe bred pensel.

## FRA ORTODOKS TIL LIBERAL ISLAM – OG ALT DER IMELLOM

Den første variasjonen jeg fant og vil trekke fram, er spennet mellom det jeg for enkelthets skyld vil kalle ortodoks islam og liberal islam. Dette betyr ikke at en persons religiøse repertoar kan karakteriseres kun som det ene eller det andre, for alle jeg snakket med hadde en måte å snakke om islam på som kan beskrives som en blanding mellom en liberal moralsk diskurs som sier at du skal være fri, autonom og «deg selv» innenfra og ut», og en islamsk ortodoks diskurs der et sentralt premiss er idealet om å underordne seg Guds vilje slik den er åpenbart i religionens kilder og tradisjon. Men en av disse diskursene er som regel mer

dominant enn den andre, og så lenge vi også får fram at det er snakk om et spenn og ikke enten - eller, tenker jeg vi bruker disse kategoriene til å eksemplifisere nokså ulike måter å være muslim på.

Når det gjelder tro og livsførsel kan ortodoks islam beskrives som en opptatt-  
het av hva «islam sier», hva Koranen og de mest anerkjente fortellingene om Profeten sier er sant og rett, ifølge autoriteter som har legitimitet til å uttale seg om dette. De fleste unge muslimer i Norge er selvsagt ikke interessert i lange utlegninger av lærde med utdanning langt unna egen hverdag, men det finnes også moderne og tilgjengelige formidlinger av ortodoks islam, via for eksempel karismatiske lærde med egne YouTube-kanaler og som selv har vokst opp i Vesten. Ikke alle utforsker heller svarene på moralske spørsmål for egenhånd, men deltar i fellesskap der de viderefremmes av unge ledere og etableres som mer eller mindre selvsikre normer (Jacobsen 2011). Et funn i flere studier er riktignok at mange unge er kritiske til selv-utnevnte autoriteter og vil ha «bevis» med henvisning til kilder de selv vil være med på å vurdere om er troverdige. I tillegg vil de ha en innpakning som de kan relatere seg til, og et rammeverk der de kan «være seg selv» på den måten at de kan implementere «det islam sier» i sitt eget tempo når man er klar for det og kjenner at det er riktig. De understreker også at de har frihet til å selv vurdere hva som er *mer viktig* enn noe annet, i alle fall for ens egen del, uten at det stilles spørsmål ved gyldigheten til normene og dogmene i seg selv. Med andre ord er det ingen motsetning mellom kravet om autensitet – som er definerende for den liberale diskursen – og tilslutning til ortodoks islam, men det endelige målet er altså å leve mer og mer i tråd med et religiøst rammeverk som defineres av andre enn en selv. Her er det viktig å understreke at en slik underordning til ytre autoriteter ikke betyr at man er ufri, slik en del liberale vil hevde. En ung jente jeg snakket med forklarte for eksempel sin tilslutning til islam med at hun ikke orket at alt skulle være så relativt: «Jeg trenger en struktur i livet mitt!».

For å konkretisere hvordan en slik tilnærming til islam ser ut i mitt materiale, vil de det er snakk om, understreke at det er viktig å be fem ganger om dagen (og eventuelt ta igjen bønner hvis det ikke er mulig), at kvinner skal gå med hijab og menn ikke med skjorts så korte at de viser lårene, at man skal unngå fysisk kontakt med det motsatte kjønn og sex før ekteskapet, og for eksempel at det ikke er «tillatt» med tatovering ifølge islam. Det siste nevner jeg fordi en av de unge mennene jeg snakket med hadde kjempet en aldri så liten kamp med seg selv rundt dette: han ville gjerne ha en tatovering, men hadde valgt å underordne seg det han hadde fått greie på at «islam» sa om dette.

En ubetinget tilslutning til disse normene betyr ikke at en har implementert alt dette i eget liv. Å være muslim beskrives som et livslangt prosjekt. En jeg intervjuet går for eksempel ikke med hijab selv om hun mener hun vet at det er Guds bud og ønske. Hun argumenterer med at hun ikke «er der enda», at hun føler på for mye motstand selv om hun også har lyst, og at hun vet at hun en dag

vil «komme dit». Andre kan fortelle om et punkt der de plutselig får motivasjon til å begynne å bruke plagget, og hvor godt det følte når de først begynte. En ung moteinteressert fyr som likte å gå med kort skjorts mente det var andre områder det var viktigere for han å disiplinere seg selv på nå («ting å jobbe med» var hans ord), men at han på sikt ville bli en som fulgte det han så på som islams retningslinjer også på dette punktet.

Blant de som hadde en tolkning og praksis som heller mer mot det jeg vil kalle liberal islam, uttrykkes tro og syn på praksis på en slik måte at egen tenkning og egne følelser fremstilles som den øverste autoritet i moralske spørsmål. Islam ses på som et fleksibelt og føyelig rammeverk om kan justeres etter den enkeltes behov og personlighet på en mer radikal måte enn det som er akseptabelt blant de med en ortodoks tilnærming. Det er lov til å se bort ifra, stille spørsmål ved, eller selv omtolke selv de mest etablerte dogmene og praksisene innenfor religionen. Det er ikke dermed slik at religion blir mindre viktig for individet, men den kommer til uttrykk på andre måter. Man blir opptatt av essensen eller hensikten bak påbud og forbud og ser trosinnholdet som mer symbolsk og åpent for tolkning. Det som ikke «fungerer» eller «gir mening» blir valgt bort. Dette er unge muslimer som ikke ønsker fastlagte, kollektivt definerte strukturer, men selv vil være med å definere hva islam er og skal være i deres eget liv. En jeg snakket med sa for eksempel at det var fullt mulig å bare gjøre en stille meditasjon i stedet for de fem bønnene, siden det viktige var hensikten med ritualet som var å oppnå en følelse av kontakt med Gud. Ikke alle vil gå så langt som dette, men heller operere med et raust og romslig gudsbilde der de fem bønnene er et ideal man kan strekke seg etter og bruke mer aktivt i perioder man har behov for det. Når det gjelder troselementer vil for eksempel den mest utbredte offisielle læreren om paradiset og helvetet, og ikke minst ideen om at ikke-muslimer kommer til helvetet, kritiseres til fordel for et syn på dette som løse og vide symboler som peker mot to ulike veier for sjelen i det neste livet, men som man skal være svært forsiktig med å uttale seg noe videre om.

Det er ikke med dette sagt at alle unge muslimer som deltar i organiserte fellesskap ber fem ganger om dagen, eller går med hijab, kan skjæres over en kam – vi kan peke på noen tendenser, men til syvende og sist finnes det like mange måter å være muslim på som det finnes mennesker. Det er også noen som befinner seg midt imellom og balanserer mellom det liberale og ortodokse ved å vektlegge litt ulikt i ulike settinger og grupper. En slik mellomposisjon er kanskje også det som kommer til uttrykk når hijab brukes på det som i norsk-muslimsk kontekst er «alternative» måter, slik som den afrikanske turban-aktive varianten med knute bak eller foran, eller et sjal som er løst slengt rundt hodet slik at håret er synlig. Slik viser den det gjelder at hun følger islams påbud, men markerer samtidig avstand til strengt ortodoks islam. Et slikt sammenfall mellom posisjonering og klesdrakt fant jeg i alle fall hos et par av mine informanter.

## FRA DET INDRE TIL DET YTRE: TERAPEUTISK VERSUS SAMFUNNSORIENTERT ISLAM

En annen variasjon jeg fant i mitt materiale var mellom dem som vektla islam som noe som har mest å gjøre med det indre: med selvutvikling og tilfredshet for den enkelte (riktignok på en måte som har ringvirkninger for relasjonene rundt), og dem som vektla islam som middel og motivasjon til å skape et bedre og mer rettferdig samfunn (Aarvik 2021b). I begge tilfeller er de unge muslimene opptatt av at islams trosinnhold og praksiser er til for å gi et godt liv her og nå, ikke bare noe en gjør for Gud eller etterlivets skyld. «Bønnen er ikke for Guds skyld, men for vår», som en av informantene uttrykker det. Den førstnevnte måten å snakke om og praktisere islam på har klare overlapp med terapeutisk språk og tankegang, og jeg er ikke den eneste som har påpekt denne tendensen blant unge muslimer. Olivier Roy (2004) skriver for eksempel om nåtidig islam blant yngre i Vesten at de vektlegger de mentalhygieniske effektene ved bønn, faste og andre islamske praksiser og normer. Gud oppfattes i denne religiøs-terapeutiske diskursen, som for øvrig også er kjent fra kristne miljøer i samtiden (se for eksempel Trysnes 2017) som kjærlig og støttende, og mindre som en streng dommer slik fremstillinger av islam ofte bærer preg av, og som flere av mine informanter sa de hadde med seg fra barndommen. I dag ser de på Gud som mer kjærlig enn streng, selv om noen av de mer ortodokse holder fast ved at det er viktig med et element av frykt overfor Gud lik overfor en forelder, slik at man da holder seg innenfor de rammene Gud har satt. Utover det beskriver de unge muslimene gjennomgående Gud som en de kan gå til for trøst og støtte, som ser dem i vanskelige tider, men også utfordrer dem til å bli «den beste de kan bli». Læren om dommedag og paradiset finnes for mange der i bakgrunnen, men de vektlegger det nåværende. Å følge de islamske påbudene og forbudene gir tilfredshet, ro, selv-tillit, mestring, og hjelper en å utvikle karaktertrekk som selvdisiplin og omsorg.

Den sosialt orienterte måten å snakke om islam på skiller seg fra den terapeutiske ved at islam samfunnssetiske program vektlegges mer enn arbeid med det indre livet. som middel og motivasjon til sosial transformasjon vektlegges. Profeten Muhammed oppfattes og fremstilles som en som kjempet for et bedre samfunn og oppfordrer sine etterfølgere til å gjøre det samme. Både den religiøse almissen og fasten fremheves som en del av dette prosjektet, men de ser også at islam oppmuntrer til en generell aktivisme på vegne av marginaliserte. I likhet med terapeutisk eller innover-fokusert islam, kan denne diskursen kombineres både med en liberal og en ortodoks tilnærming til den islamske tradisjonen. I tilfelle av det første blir det en aktivisme som progressive miljøer innen islam er kjent for, med kamp for realisering av menneskerettigheter og mot diskriminering av for eksempel kvinner og homofile. I tilfelle av det siste er man mer opptatt av å holde seg til det bokstavelige i de skriftlige kildene, eller det mer tradisjonelle lærde står for, og blir derfor mindre radikal i kjønnskampen og også mer

opptatt av misjon og dette å kjempe for utvidelse og ivaretagelse av det muslimske felleskapet spesielt (med ikke bare). I norsk kontekst er IslamNet en gruppe-ring som kunne passe inn i denne kategorien (Linge 2013). Materialet mitt antyder også at den siste måten å snakke om islam på muligens er mer utbredt blant menn, mens kvinnene har en overvekt av det terapeutiske språket og tankegangen. Igjen er det selvsagt også noen som vektlegger begge deler like mye.

### ALTERNATIV ISLAM - MED OVERLAPPING TIL DET NYRELIGIØSE

Til sist vil jeg nevne at et par av informantene hadde klare overlapp med en nyåndelig måte å snakke om Gud og det transcendent på, og hadde en mer radikal universalistisk holdning enn det jeg vil kalle liberal islam. De følte riktignok en primær tilhørighet til islam, men så på religionen i sin symbolske essens som noe som også finnes i andre religioner og tradisjoner. Jeg oppfattet dem også som inspirert av østlig filosofi og praksiser, i tillegg til at de vektla sufi-tradisjonen innenfor islam. Disse informantene hadde en oppfattelse av Gud som en mer abstrakt og upersonlig «kraft» enn de andre, tolket Koranen mye mer symbolsk, og den ene informanten fortalte at hun like gjerne gjorde yoga som den islamske rituelle bønningen. Slike funn finnes også i den danske antropologen Nadia Jeldtoft's (2011) forskning, der det for eksempel er en kvinne som kombinerer islam og reiki-healing. Slike sammensatte religiøse repertoarer vil antakelig bare blir mer og mer vanlige i fremtiden, og bør etter min mening anerkjennes som en del av nåtidig islam blant unge.

### RELEVANS FOR ELEVER I VIDEREGÅENDE SKOLE

Jeg har i det foregående skildret i alle fall fem litt ulike måter å være muslim på i Norge i dag: ortodoks eller liberal med indre, terapeutisk orientering; ortodoks eller liberal med sosial-aktivistisk orientering; og til sist denne kanskje enda mer liberale måten å være muslim på som jeg i min avhandling kaller «spirituell islam», og som ligner like mye på spiritualitet som religion slik disse kategoriene defineres av for eksempel Paul Heelas og Linda Woodhead (2005). I tillegg har jeg understreket at det selvsagt finnes mellomposisjoner og at enhver persons religiøsitet er unik. Jeg vil ikke gi noen konkrete anvisninger her til hvordan dette kan brukes i undervisning, men håper at det kan inspirere til å forsøke å eksemplifisere noe av det mangfoldet som finnes utover etablerte grupperinger og tradisjoner.

Jeg tenker at dette med å skulle navigere mellom klart definerte strukturer og rammer versus full valgfrihet med utgangspunkt i egne følelser vil være gjenkjennelig og relaterbart også for ikke-religiøse, og det samme gjelder spennet mellom å være orientert først og fremst mot personlig selvutvikling eller enga-

sjement for samfunnet. For at undervisning om islam, og religion generelt, skal virke brobyggende mer enn fremmedgjørende, trengs det mer av slike felles referansepunkter.

Sist, men ikke minst, tror jeg det er viktig å bevisstgjøre elever på dette at det som oftest er de synlige, «korrekte», og aktive måtene å være muslim på som gis plass i offentlige fremstillinger, inkludert i lærebøker, og invitere til refleksjon rundt hvordan det kan være å *ikke* kjenne seg igjen i disse fremstillingene som muslim.

### Referanser

- Aarvik, S. (2022a). *Varieties of Beliefs and Practices among Young Muslims in Norway: A Discourse Analytical Approach*. Doktoravhandling. VID Vitenskapelige Høgskole.
- Aarvik, S. (2021b). «Prayer Is Not for God, It's for Us': Therapeutisation of Islam among Young Adult Muslims in Norway.» *Nordic Journal of Religion and Society* 34, no. 1, 2021: 29-39.
- Bangstad, S. et al. (2022). *Kartlegging av rasisme og diskriminering i møte med Oslo Kommune*. Rapport. Vol. 2022/2. Oslo: KIFO [Institutt for Kirke, Religions- og Livssynsforskning].
- Heelas, P. and Woodhead, L. (2005). *The spiritual revolution: why religion is giving way to spirituality. Religion and spirituality in the modern world*. Malden, Mass: Blackwell Publ.
- Jacobsen, C. M. (2011). *Islamic Traditions and Muslim Youth in Norway*. Leiden: Brill.
- Jeldtoft, N. (2011). "Lived Islam: religious identity with 'non-organized' Muslim minorities." *Ethnic and Racial Studies*, 34 (7), 1134-1151. doi:10.1080/01419870.2010.528441
- Linge, M. (2013). «Den konservative muslimske vekkelsen: Om Islamnet, Profetens Ummah og salafismens fremvekst i Norge.» *Samtiden* (trykt utg.) Nr. 4 (2013), 38-52.
- Otterbeck, J. (2013). Experiencing Islam: Narratives about Faith among Young Adult Muslims in Malmö and Copenhagen. I N. M. Dessing, N. Jeldtoft, J. S. Nielsen, & L. Woodhead (red.), *Everyday Lived Islam in Europe*. Farnham: Ashgate.
- Roy, O. (2004). *Globalized Islam: the search for a new ummah*. New York: Columbia University Press.
- Trysnes, I. 2017. «Å være ung i kristne ungdomsmiljøer.» I Høeg, I. M. (red.) *Religion og ungdom*, 119-135. Oslo: Universitetsforlaget.

**Signe Aarvik.** Har jobbet som lektor i videregående i norsk og religion og etikk og er nå førsteamanuensis ved lærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge ved seksjonen for KRLE. Doktoravhandling i religionsvitenskap fra VID Vitenskapelige Høgskole.  
E-post: [signe.aarvik@usn.no](mailto:signe.aarvik@usn.no)



MINORITETSUNGDOMMERS YTRINGSFRYKT - RELIGIONENS ROLLE  
I UNGE MUSLIMERS OG KRISTNES SELVPRESENTASJON  
PÅ SOSIALE MEDIER

**NY STUDIE: MANGE UNGE MUSLIMER  
OG KRISTNE ER REDDE FOR Å YTRE SEG  
OM RELIGION I SOSIALE MEDIER**

RONALD MAYORA SYNNES OG IRENE TRYSNES

«Jeg har gjort det, men gjør det i mye mindre grad nå. Men det har rett og slett på grunn av min yrkessituasjon. Jeg jobber i et miljø som er veldig lite i Norge, og det er på en måte karriereselv-mord. I hvert fall i det klima vi har nå. Så jeg er veldig bevisst på det. Dessverre. Det skal ikke være sånn, for i demokrati skal vi alle kunne engasjere oss og ha et meningsmangfold, men sånn som det er nå» (Informant)

SOSIALE MEDIER OG RELIGION

Sitatet over er hentet fra et intervju med en ung muslimsk mann i vår nylig utgitte studie. Informanten vegrer seg for å dele religiøst innhold i sosiale medier. Hvordan presenterer unge muslimer og kristne med minoritetsbakgrunn seg og sin religiøsitet i sosiale medier? Hva slags innhold deler de, hva unngår de å dele og hvorfor? Vi har skrevet en forskningsartikkel basert på intervjuer med minoritetsungdom med kristen og muslimsk bakgrunn i Norge om denne tematikken.

Sosiale medier spiller en viktig rolle for mange ungdommer i dag, og ungdom med minoritetsbakgrunn skiller seg ikke fra andre ungdommer på dette punktet. I 2021 brukte 76 % av norske ungdommer mer enn 3 timer daglig på skjerm utenom skoletid. Mye av denne tidsbruken går med til å presentere seg selv og holde seg oppdatert på sosiale medier. Flere studier tyder på at ungdom med minoritetsbakgrunn benytter sosiale medier hyppig, og at det er en viktig arena for læring og diskusjon for denne gruppen. Samtidig ser vi også at hatefulle ytringer i sosiale medier i kan føre til sosial begrensning av ytringsfriheten. Når det gjelder religion, har sosiale medier også blitt beskrevet som en ressurs som kan bidra til nye former for religiøs selvpresentasjon blant ungdom, motvirke negative bilder og åpne opp for en plass til nye alternative stemmer i det offentlige ordskiftet. For eksempel at unge muslimer engasjerer seg i sosiale medier for

å motvirke det de opplever som negative bilder av islam i det offentlige rom i Norge. Vår studie viser imidlertid at dette bildet er noe mer sammensatt.

### FRYKT FOR Å BLI STIGMATISERT

De fleste ungdommene i denne studien avstår fra å publisere religiøst innhold på sosiale medier på grunn av frykt for å bli stigmatisert. De unngår også å blande seg inn i diskusjoner på sosiale medier hvor religion er tema. Dette bunner både en frykt for å bli stemplet som ekstrem og også fordi man er redd for ikke å passe inn og miste venner, spesielt norske venner med majoritetsbakgrunn, som oppfattes som svært sekulære med lite kjennskap til for eksempel islam. En av våre informanter, sier:

Jeg har mange norske venner på Facebook, jeg har lyst til at de skal lese og forstå noe fra den tiden med islam og sånt, men problemet i dag er jo at hvis du for eksempel skal søke jobb, så går de inn på din profil og ser hvem er han, hva slags person er han. Og da er det veldig vanskelig å få jobb (...).

Både denne og flere andre ungdommer ønsker å dele religiøst innhold med vennene sine. De ønsker å spre mer kunnskap om islam, men de velger bevisst bort religiøse budskap av karrierehensyn. De som likevel velger å publisere religiøst innhold vurderer nøye hva de deler for å unngå sosial ekskludering, konflikter og religiøse diskusjoner.

### MOTIVASJONER OG ÅRSAKER

I materialet vårt fant vi at kristne og muslimske ungdommer hadde ulike motivasjoner for å dele religiøst innhold på sosiale medier. For de kristne handlet det mest om å vise sin religiøse identitet til vennene sine, men for muslimene handlet det mer om å konfrontere og endre et negativt bilde av islam i det norske samfunnet. Videre presenterte de muslimske og kristne informantene ulike årsaker til at de valgte å ikke publisere religiøst innhold på sosiale medier. De kristne informantene viste til risikoen for å føle seg ekskludert av sine ikke-religiøse venner. De så ut til å oppfatte at det ville være liten toleranse fra ikke-troende.

### RELIGIØSE YTRINGER OG KJØNNSFORSKJELLER

Vi fant også for at det var kjønn spilte en rolle når det kom til ungdommenes religiøse selvpresentasjon i sosiale medier. De muslimske jentene som bar hijab var de mest aktive i å dele religiøst innhold. Disse var også de mest ivrige forsva-

terne av religiøse verdier i diskusjoner, mens de muslimske mannlige informantene fremsto som mer forsiktige enn jentene.

Tilbake til sitatet fra informanten som vi startet med. For at demokratiet skal fungere må alle kunne ytre seg og delta i debatter uten å frykte sterke sanksjoner. Intervjuene med minoritetsungdommene viser at mye står på spill dersom de velger å dele religiøst innhold. De muslimske guttene opplever dette verst. De utsettes for et dobbelt stigma som både knyttes til sosial ekskludering og stemping som ekstremist. Religiøse debatter i sosiale medier vil også fremstå som ensidige dersom unge stemmer knebles av frykt.

Artikkelen er basert på et kvalitativt feltarbeid i Oslo. Dette fant sted mellom 2016 og 2017, og inkluderer 25 anonymiserte intervjuer med ungdom og unge voksne i alderen 16–35 år. Informantene er født og/eller har hatt mesteparten av sin barndom i Norge. Utvalget består av 13 kvinner og 10 menn. Navnene som benyttes i artikkelen er fiktive.

Studien omhandler unge mennesker som er aktive medlemmer i minoritetsmenigheter.

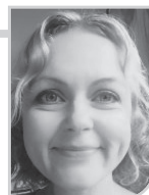
Informantene var aktive brukere av sosiale medier, som Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter og WhatsApp.

(Kronikken er første gang publisert i Aftenposten 31.12.2021)

---

**Irene Trysnes**, førsteamanuensis i samfunnsvitenskap og fagdidaktikk ved Universitetet i Agder.

E-post: irene.trysnes@uia.no



---

**Ronald Mayora Synnes** er religionssosiolog, og arbeider i dag som førsteamanuensis ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved UiA. Han har et spesielt fokus på ungdom med minoritetsbakgrunn, religion, etnisitet og kjønn i sin forskning. Synnes underviser i ulike temaer i sosiologi, sosialt arbeid og interkulturell studier.

Han er leder for forskningsgruppe i barndom og velferd, samt studieprogramleder i master i sosialt arbeid ved UiA.

E-post: ronald.synnes@uia.no



# RELIGIONSUNDERVISNING OG POPULÆRKULTUR

AUDUN TOFT

«Før betydde det noe å være gud. Folk hvisket navnet ditt før de fortalte sine dypeste håp og drømmer. De tryglet om nåde, uten å vite om du lyttet. Nå ser de på himmelen, uten å be oss om lyn. De ber oss ikke om regn. De vil bare se en såkalt superhelt. Når ble vi en vits?» (Zevs, fra filmen *Thor – Love and Thunder*)

Med fagfornyelsen åpnes klasserommet opp for superhelter, magi, guder, engler, alver og en rekke andre populærkulturelle fremstillinger. Elevene skal, ifølge læreplanene for fagene KRLE og religion og etikk, kunne *utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur* (etter 10. trinn) og *utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur* (etter vg3). Endringen i læreplanene for KRLE og religion og etikk er på denne måten i tråd med sentrale tendenser i nyere religionsforskning. Disse innebærer en dreining av fokus bort fra institusjonell religion og vektlegging av teologi og trosinnhold, over på religion som levd liv og som en integrert del av kulturen som omgir oss (se for eksempel Gilhus og Mikaelsson 2012). Dette fokuset innebærer også at man inkluderer elementer som ikke tradisjonelt har vært ansett som uttrykk for 'ekte' religion, som for eksempel folketro, alternativmedisin, offentlige debatter og samtaler rundt religion og religiøse praksiser, og religion og religiøse elementer som de fremstilles i nyheter, film, musikk, litteratur etc. Mange mener at disse er med på å påvirke og forme måtene vi snakker, tenker og samhandler rundt religion, og at de derfor må inkluderes som en del av religionsstudier og undervisning om religion.

Når sant skal sies er det kanskje ikke så nytt å trekke inn populærkulturen i undervisningen. Lærere har selvsagt lenge brukt populærkulturelle uttrykk som inngang til og utgangspunkt for religionsundervisning om en rekke ulike temaer. Men det som er nytt er at de populærkulturelle uttrykkene nå blir mål i seg selv. I denne artikkelen vil jeg reflektere litt rundt hva dette kan innebære for undervisning om religioner og livssyn.

## EN SKATTKISTE AV RELIGIØSE ELEMENTER

Populærkulturen er i stadig bevegelse og det er sånn sett ikke lett å til enhver tid ha oversikt over hva som er tilgjengelig der ute. Men det er ingen mangel på religiøse figurer, fortellinger og elementer. Tvert imot. Religionsviterne Dag

Øistein Endsjø og Liv Ingeborg Lied viste for et tiår siden hvor sterk tilstedeværelse religion har i populærkulturen både i Norge og internasjonalt (2011). Selv om de konkrete uttrykkene endrer seg raskt, er religion minst like synlig i dag. Bare de siste årene har vi for eksempel sett en enorm satsing der de største aktørene i film- og serieindustrien har investert tungt i ulike fortellingsuniverser der religiøse figurer og fortellinger spiller fremtredende roller. Kanskje aller mest synlig i skrivende stund er det såkalte Marvel Cinematic Universe (MCU), nå eid av Disney, der figurer og fortellinger originalt formidlet i tegneserieform gjenfortelles i filmer og serier. I MCU finner vi guder og helter fra en rekke ulike religiøse tradisjoner som for eksempel norrøn mytologi (Avengers, Thor og en rekke andre filmer og serier), mesopotamsk mytologi (The Eternals), egyptisk religion (Moonknight), islamsk tradisjon (Ms. Marvel) og gresk mytologi (Thor Love & Thunder) bare for å nevne noen av et enormt utvalg fra serie- og filmuniversene. Og populærkulturelle uttrykk knyttet til religion er ikke begrenset til disse mediene. Musikk, litteratur, livsstilsmagasiner, reklame, interiør, grafikk og tegneserier; populærkultur er et omfattende felt og religion er sterkt til stede over hele feltet. Som religionsdidaktikere vil vi derfor ha enorme ressurser å trekke fra dersom vi ønsker å trekke inn populærkulturelle uttrykk i undervisningen vår. Det er likevel viktig med en viss forståelse av hvordan religioner og livssyn fremstilles når vi møter dem gjennom ulike medier.

## RELIGIØSE ELEMENTER I MEDIENES GREP

Religions- og medievitern Knut Lundby (2020) snakker om at religionen kan sies å være i medienes grep i den forstand at religiøse uttrykk i stadig økende grad formatteres i tråd med medienes egne standarder. Fremstillingene vi finner i filmer og seriene er på ingen måte trofaste mot kildematerialet sitt. Som religionsviter Jane Skjoldli peker på i sin analyse av populærkulturelle fremstillinger av norrøn mytologi, preges disse uttrykkene av *selektiv gjenvinning* og  *kreativ gjennbruk* av foruteksisterende materiale (2020). For å ta et eksempel fra Marveluniverset vil vi for eksempel kunne kjenne igjen den norrøne guden Tor ved at filmskaperne aktivt trekker fra etablerte og kjente forestillinger. Han har hammeren sin, han er sterk og sloss mot kjemper, han bor i Åsgard som forbindes med verden gjennom regnbuebroen Bifrost. Likevel vil disse elementene settes inn i en helt ny sammenheng. Gudene blir hos Marvel et høyteknologisk folk fra en annen verden. De ulike verdenene blir fremstilt som planeter. Bifrost fungerer som en type teleportasjon og så videre. I denne sammenhengen snakker vi ofte, litt forenklet, om at medienes utvalg og presentasjon følger en egen *medieloggikk*. For en underholdningsserie vil det ikke være et mål å fremstille religiøse elementer mest mulig nøyaktig. Spørsmålet er heller hva elementene kan bidra inn med i den fortellingen som fortelles. Religiøse elementer, på linje med alle

andre ting, er ressurser for de som produserer de populærkulturelle uttrykkene. De kan skape gjenkjennelse, men vil i stor grad være løsrevet fra sin opprinnelige kontekst. Selv om vi selvsagt bør ha en bevissthet rundt mekanismene som er involvert i mediefremstillinger av elementer fra religioner og livssyn, vil jeg ta til orde for at disse fremstillingene likevel er viktige ressurser for religionslærere. Det er gode, didaktiske grunner til å trekke på disse i undervisningen.

### HVORFOR BØR VI BRUKE POPULÆRKULTURELLE FREMSTILLINGER AV RELIGIONER OG LIVSSYN?

Religiøs sosialisering er i endring i Norge og vi kan i liten grad ta for gitt at elevene kommer til skolen med felles erfaringer og referanserammer når det kommer til religion. Stadig færre deltar i organisert, religiøs praksis og opplæring, og andelen barn og unge med liten eller ingen erfaring med religion er økende (se for eksempel Repstad 2020; Urstad 2017). Videre bidrar en vedvarende pluralisering til at de erfaringene elevene har med religion kan være av svært forskjellig art. Flere undersøkelser peker derimot på at mediene i stadig større grad er den viktigste arenaen for å møte religion i ulike former (Lövheim 2012; Lövheim og Lied 2018). Populærkulturen vil dermed potensielt gi elevene felles referanserammer på tvers av erfaringer fra andre arenaer. Dette betyr verken at alle elever faktisk har de samme populærkulturelle referansene eller at læreren kun skal velge det elevene allerede kjenner. Men populærkulturen vil kunne by på fremstillinger og formspråk som er mer gjenkjennelig for elevene enn andre uttrykk for religion. Et slikt kjent formspråk vil også potensielt kunne være et innsteg til å tematisere andre uttrykk for religion. Religionsdidaktiker Sissel Undheim tar til orde for å bruke både 'døde religioner' og populærkultur i religionsundervisningen (2017). Løsrivelse fra et ensidig fokus på verdensreligionene vil kunne 'engasjere, motivere og åpne elevene' (s. 69) og brukes aktivt til å gi elevene nyanserte bilder av religion.

Dette bringer meg over på et annet felt der jeg tenker populærkulturen kan bidra positivt inn i religionsundervisningen. Mange har tatt til orde for at skolens fremstilling av religiøse tradisjoner ikke alltid er gjenkjennelig for troende elever. Muslimske elever fra min egen forskning peker på behovet for at religionsundervisningen kan bidra til at norske elever får større forståelse for hva det vil si å være muslim, gjerne gjennom å møte representasjoner av religiøst hverdagsliv (Toft 2017). Her vil jeg ta til orde for at det ligger en ressurs i populærkulturen. På tross av at en rekke populærkulturelle fremstillinger gir oss stereotype fremstillinger av religion og religiøse mennesker, finnes det også mange fremstillinger der religiøst hverdagsliv inngår naturlig. Når det kommer til islam har slike hverdagsbilder i stor grad vært fraværende i det populærkulturelle landskapet i USA og Europa, men dette er i endring. Noen eksempler kan være

den britiske komiserien *We are Ladyparts*, superheltserien *Ms. Marvel* eller den norske serien *SKAM*. I disse seriene er flere av hovedpersonene, muslimer og religionen tas inn som del av deres hverdagsliv. Også utenfor fiksjonen vokser det frem et bredere spekter av populærkulturelle uttrykk for religiøsitet. Et fremtredende eksempel på dette finner vi i gruppen *Karpe* som aktivt integrerer religiøse elementer i sin musikk og har et bredt nedslagsfelt i Norge. Disse eksemplene er knyttet til islam, men her vil det være mulig å finne tilsvarende uttrykk knyttet til andre religions- og livssynstradisjoner.

Det siste poenget jeg vil trekke frem er knyttet til populærkulturen som et vindu inn i delte, kulturelle forestillinger om religion. Populærkulturen er i sin natur rettet mot et stort publikum og i hovedsak ment som underholdning. Den vil derfor konsekvent spille på motiver og forestillinger som er kjent og utbredt blant publikum. Dette gjør at det er mulig å diskutere og analysere populærkulturelle fremstillinger av religioner og livssyn i lys av større samfunnsmessige tendenser, særlig på høyere trinn. Hvem er helter og skurker? Hvilke temaer og motiver er mest fremtredende? Hvordan brukes religioner og livssyn inn i narrative som formidles? Disse og andre spørsmål kan bidra til å belyse religioner og livssyns rolle i samfunnet og i folks bevissthet. Ikke bare som et øyeblikksbilde, men også som indikasjoner på nye tendenser. Endsjø og Lied peker på at populærkulturen hele tiden preges av nyskapende bruk av religiøse elementer og at vi her vil kunne finne stadig nye religionsrelaterte uttrykk (2011, s. 190–192). Jeg mener dette åpner spennende didaktiske rom for å utforske *hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur* som en målsetning i seg selv.

## NOEN DIDAKTISKE UTFORDRINGER

Det å i større grad skulle integrere populærkulturelle uttrykk i religionsundervisningen kommer ikke uten didaktiske utfordringer. En ting er, som nevnt, spørsmålene knyttet til at mediene former innholdet i tråd med egne standarder. Disse vil i stor grad la seg møte gjennom konkret arbeid med og refleksjon rundt stoffet i klasserommet. Men det er også mer konkrete utfordringer knyttet til rammefaktorene for undervisningen. Jeg vil særlig trekke frem tre her; *tid*, *hastighet* og *mengde*. Den første av disse vil ikke være eksklusiv for populærkulturelle uttrykk, men er kanskje særlig prekær på dette feltet. *Tid* er en knapp ressurs. Religionsfaget har et begrenset antall timer og det er ikke bare enkelt å skulle integrere medieuttrykk som gjerne er omfangsrrike. Bare det å bruke en spillefilm i undervisningen vil raskt ta opp to til tre skoletimer, i tillegg til tiden som brukes til forberedelse og til å aktivt arbeide med stoffet i etterkant. Tilsvarende vil TV-serier, hvor handlingen oftest spilles ut over hele sesonger, bli nesten umulig å finne tid til innenfor rammene av faget.

Dette bringer oss over på utfordring nummer to, nemlig *hastigheten* i populærkulturen. Et kjennetegn ved populærkulturelle uttrykk er at de kommer og går, ofte i veldig stor fart. Det alle ser ett år, vil som oftest være utdatert året etter. Noen uttrykk vil bli stående og få en mer varig status i kulturen, slik som for eksempel Tolkiens til dels svært religiøse fortellingsunivers som stadig videreutvikles gjennom nye fremstillinger og uttrykk. De fleste andre vil forsvinne ut av de folks bevissthet etter kort tid. Dette blir en utfordring av flere grunner. For det første er det krevende å følge med på utviklingen og finne stadig nye uttrykk fra samtiden. For det andre blir det gjerne lite rom til å utvikle konkrete undervisningsopplegg over tid dersom elevene ikke lenger kjenner til de populærkulturelle fremstillingene. Dette vil for eksempel gjelde tidligere nevnte SKAM. En serie som var svært populær da den gikk, og fikk mye oppmerksomhet av lærere og didaktikere (se for eksempel Lindtner og Skarstein 2018), men som nå i liten grad vil være godt kjent for elevene.

Den tredje utfordringen jeg ser er knyttet til *mengde*. Som sagt er populærkulturen en skattkiste av ressurser for religionsundervisningen. Men dette er også et tveegget sverd. Det er så mange ting å velge fra at det vil være mye som går under radaren og det vil være helt umulig for den enkelte læreren å ha noe som ligner på oversikt over feltet. Dette gjelder særlig dersom uttrykkene man velger skal treffe elevene. Da nytter det ikke kun å trekke fra det en selv er interessert i, det krever også en viss investering av tid i populærkulturelle uttrykk rettet mot unge.

## NOEN AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Utfordringene jeg nevner finnes det ikke entydige løsninger på. Det vil være store forskjeller knyttet til den enkelte lærers interesse og oversikt, til hjemmesituasjon, til forberedelsestid etc. En ting jeg vil ta sterkt til orde for, er nytten av profesjonelle nettverk for utveksling av ideer og undervisningsopplegg. Undervisning kan oppleves som en ensom virksomhet, men potensialet for utveksling og samarbeid er stort og erfaringsmessig er viljen til å dele gode opplegg sterk. Jeg mener dette er en av de mest fruktbare veiene å gå for å kunne gi god religionsundervisning som inkluderer populærkulturelle uttrykk. Her vil dere kunne trekke på både lærerkolleger og på forsknings- og utviklingsfelleskapet som springer frem av samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Gode møtepunkter og arenaer for erfaringsutveksling rommer et fortsatt undernyttet potensial.

Populærkulturelle uttrykk er en enorm ressurs for religionsundervisningen så lenge vi behandler dem på samme måte vi ideelt sett behandler alle kilder vi trekker inn. De er ikke laget med tanke på undervisning, og de må derfor aktivt settes inn i en didaktisk sammenheng av oss som lærere. Men her vil jeg ta til

orde for frimodighet. Populærkulturelle uttrykk åpner opp for nye arbeidsformer og perspektiver i faget, og nå er det rom for å sammen med elevene utforske det enorme mangfoldet populærkulturen rommer.

#### Litteratur

- Endsjø, Dag Øistein og Liv Ingeborg Lied (2011). *Det folk vil ha. Religion og populærkultur*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gilhus, Ingvild S. og Mikaelsson, Lisbeth (2012). *Nytt blikk på religion Studiet av religion i dag*. Oslo: Pax.
- Lindtner, Synnøve S. og Skarstein, Dag (2018). Dramaserien Skam: analytiske perspektiver og didaktiske muligheter. Fagbokforlaget.
- Lundby, Knut (2020). *Religion i medienes grep*. Universitetsforlaget.
- Lövheim, Mia (2012). Religious Socialization in a Media Age. *Nordic Journal of Religion and Society*, 25(2), 151–168
- Lövheim, Mia og Lied, Liv Ingeborg (2018). Chapter 4 Approaching Contested Religion. I Knut Lundby (red.), *Contesting Religion: The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia*. 65–80). Berlin, Boston: De Gruyter.
- Repstad, Pål. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Skjoldli, Jane (2020). Guder til salgs (støvete, men pent brukt). *Chaos – Skandinavisk tidsskrift for religionshistoriske studier*. 71(1), 29–64.
- Toft, Audun (2017). Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I Ida Marie Høeg (red.). *Religion og ungdom*. 33–50. Universitetsforlaget
- Undheim, Sissel (2017). Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget? I Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.). *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*. 54–69. Universitetsforlaget.
- Urstad, Sivert Skålvoll (2017). Tro og tilhørighet: tilnærminger til religion blant sekulære unge voksne. I Ida Marie Høeg (red.). *Religion og ungdom*. 179–198. Universitetsforlaget.

---

**Audun Toft** (f. 1977) er førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved MF vitenskapelig høyskole og førsteamanuensis II ved Universitetet i Sørøst-Norge der han primært underviser innenfor lærer- og lektorutdanning. Han forsker på religion i mediene, med særlig vekt på bruk av medier i religionsundervisning.  
E-post: audun.toft@mf.no



# RELIGION OG DIGITALE INTERAKTIVE SPILL: VERKTØY, MEDVIRKNING OG POTENSIALET I «GAMING»

EMIL TRONDSSEN

Siden dataspillene og videospillenes inntog på den andre siden av millenniumskiftet har de gjennomgått en revolusjon både i kvalitet, forbruk og anerkjennelse. Det som tidligere ble ansett som farlig lavkultur er kommet langt i å bli anerkjent fortellerkunst, og etter hvert som fortellingene blir mer komplekse, ser vi at religion gjerne blir benyttet som virkemiddel og verktøy. Dette samspillet er et relativt nytt fenomen, og fagfeltet er i like hurtig endring som selve spillverden. Men våre elever tilbringer en vesentlig del av livene sine i disse digitale interaktive fortellingene, og som lærere bør vi kunne hjelpe de å navigere også disse fortellingene.

## SPILLFORTELLINGENE BRUKER RELIGION

Det er ikke overraskende at spillfortellingene benytter seg av religion i ulik grad. Mange av våre grunnfortellinger kommer fra de religiøse mytene, og flere av heltediktene og heltefortellingene beveger seg mellom virkelighet og fantasi, og er derfor gode fortellinger å realisere i et digitalt format der man har få eller ingen begrensninger på hvordan fortellingen kan utspille seg. I andre tilfeller er religion benyttet som identitetsmarkører som hjelper oss å forstå og forutse fortellingens aktører og motivasjon, og benyttestil å skape nærhet eller avstand til spilleren. Der organiserte religioner formidler gjennom visuelle, auditive og interaktive fortellinger for å skape en nærhet til det hellige, benytter spill seg med de samme referansene i sin formidling. Noen spillere oppgir også at de har religiøse eller spirituelle opplevelser gjennom disse følelsesmessige fordypnningene i spill – et fenomen som ikke er uvanlig i aktiviteter som kan gi følelsen av virkelighetsflukt (Heidbrink & Knoll, 2014). Noen spill plasserer spilleren i en gudeliggende situasjon, allmektig, nesten udødelig, og utenfor denne verden. Andre spill ønsker å formidle tydelig religionskritikk. For å oppnå disse målene benytter spillene seg av religiøse artefakter, symboler, begreper, fenomenener og konstruksjoner. (Heidbrink & Knoll, 2014)

Den kanadisk-franske franchisen til Ubisoft, *Assassin's Creed*, benytter seg av fortellingen om Adam og Eva som utgangspunkt, i en verden der Adam og Eva var de første slavene som tok et oppgjør mot de gudeliggende skapningene De-Som-Kom-Før (Vi kjenner disse skapningene igjen som guder og myter fra

kristen, jødisk, gresk, romersk, keltisk, anglosaksisk, egyptisk og norrøn mytologi – og de siste spillene i serien utforsker ulike religiøse panteon i detalj, og lar spilleren f.eks. spille som Odin gjennom Asgard og ragnarok). Blizzards *Diablo* (2012), slik navnet kan indikere, handler om kampen mellom helvetet og himmelen, og tar spilleren gjennom uendelige kamper mot helvetes horder, dog med litt andre navn enn vi kjenner dem fra kristen og jødisk engle- og helveteslære. BioWares *Dragon Age*, med sine tre spill skaper egne religioner og spesielt kan nevnes det matriarkalske Chantry of Light (red: Lysets Sangeri), en slags kvinnedominert romersk-katolsk kirke sentrert rundt en religiøs salme. Blizzards *World of Warcrafts* siste utvidelse (2020) handler bokstavelig talt om tilværelsen etter døden for de mange ulike religionene i spillets univers, mens *Journey* (2012) kan beskrives som en meditativ reise med religiøse undertoner. *From Dust* (2011) lar deg være gud og forme verden, og *Sid Meier's Civilization* (1991) lar deg bruke religion som verktøy for å vinne verdensherredømme. Vesentlig er også *Never alone* (2014), som ble utviklet sammen med Inupiatit-urfolket i Alaska, for å formidle deres kulturarv og verdenssyn. Listen er uendelig lang, og dette er kun et par eksempler på hvordan religion er en fremtredende del av fortellingene i mange kjente og populære mainstream-spill. I tillegg til slåssing, selvfølgelig.

Spillteknologien har også akselerert etter hvert som spill har fått en større rolle i livet til både unge og voksne. Et eksempel på dette kan man finne i den helt uoverkommelige etterspørselen etter spillmaskinen Playstation 5, til Sony. Her vil produksjonen først tilfredsstillende etterspørselen i 2024, hele tre år etter den kom ut. Samtidig lar teknologien spillerne dykke dypere inn i fortellingene, og endrer også interaksjonen. Fenomenet «player agency» (spillermedvirkning) fikk sitt første gjennomslag med Lionheads *Fable*-spill (2008) for Xbox. Her må spilleren ta stilling til moralske valg i løpet av gjennomspillingen, med reelle konsekvenser for fortellingen og spillerens karakter, som får svært ulike utfall. Mange av valgene fremstår heller ikke som helt tydelige på hva som er riktig vurdering heller. Mange av dilemmaene kjenner vi igjen fra den klassiske filosofien, og spillerne må tenke grundig igjennom om de skal forholde seg til konsekvensetikken eller pliktetikken, eller forkaste disse normene. Jeg oppdaget og spilte disse spillene selv med fornøyelse, etter en undervisningstime om filosofi der guttene på bakerste rad nikket anerkjennende når de fikk utlevert en rekke dilemma, for disse hadde de spilt igjennom selv og hadde mye å fortelle om.

## HVILKET POTENSIAL HAR RELIGION I SPILL FOR KLASSEROMMET?

I første rekke er det nødvendig å innse at det er umulig for en enkelt lærer å ha oversikt over den enorme og voksende katalogen med spill, men det er mulig å gi elevene verktøyene til å beskrive, utforske og formidle disse opplevelsene i

undervisningen. Gjennom fordypningsoppgaver i religion, der elever gis anledning til kritisk analyse av religion som virkemiddel, eller får anledning til å beskrive møtet med religion og etikk, kan elevene oppleve både anerkjennelse, relevans og motivasjon. De kan beskrive hvorfor og hvordan man ser fremvekst av ritualer i de sosiodigitale fellesskapene (Wagner, 2014), og reflektere rundt funksjonene disse har.

I andre rekke er det nødvendig å anerkjenne at dette er en del av livet til ungdommen, og langt flere av våre kollegaer enn vi vet om. Elever som blir møtt med den utdaterte og moraliserende forestillingen om at spillingen er lavkultur, negativt og uinteressant for lærerne, lar være å dele dette aspektet av sitt digitale liv med oss. Dermed mister vi en viktig arena for diskusjon og utforskning, en viktig anledning til å se og anerkjenne våre elevers hverdag, og en gylden mulighet til å hjelpe våre elever å forstå møtet med religion i disse spillene.

For den nysgjerrige henviser jeg videre til to utmerkede artikler om temaet: Wagner, Rachel (3 Feb. 2014): 'Video Games and Religion', Oxford Handbook Topics in Religion, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935420>. 013.8, hentet 06.09.22

Campbell, Heidi m.fl. (2015): Gaming Religionworlds: Why Religious Studies Should Pay Attention to Religion in Gaming. Journal of the American Academy of Religion. [https://www.researchgate.net/publication/286640280\\_Gaming\\_Religionworlds\\_Why\\_Religious\\_Studies\\_Should\\_Pay\\_Attention\\_to\\_Religion\\_in\\_Gaming](https://www.researchgate.net/publication/286640280_Gaming_Religionworlds_Why_Religious_Studies_Should_Pay_Attention_to_Religion_in_Gaming), hentet 06.09.22

#### Kilder:

Simone Heidbrink, Tobias Knoll (2014): Religion in Digital Games. Multiperspective and Interdisciplinary Approaches Vol. 5. Heidelberg Journal of Religions on the Internet, <https://heiuip.uni-heidelberg.de/journals/index.php/religions/issue/view/1449> hentet 06.09.22

Wagner, Rachel. (2014). This Is Not a Game: Violent Video Games, Sacred Space, and Ritual. Iowa Journal of Cultural Studies. 15. 12-35. 10.17077/2168-569X.1439, hentet 06.09.22

#### En til anbefalt artikkel:

Boren, Joshua K., "Playing God: An Analysis of Video Game Religion" (2016). CMC Senior Theses. Paper 1424. [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/1424](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/1424)

---

**Emil Trondsen**, Varamedlem i Religionslærerforeningen.  
Assisterende rektor ved Kjølnes ungdomsskole, Porsgrunn.  
E-post: [emiltrondsen@gmail.com](mailto:emiltrondsen@gmail.com)



# STRIPPESTANG FRA HELVETE OG LAPDANCE TIL DJEVELEN: MONTERO (CALL ME BY YOUR NAME)

THEA HOLSEN

Lil Nas X ble verdenskjent da han i slutten av 2018 kom ut med sangen *Old Town Road*. Sangen slo alle rekorder på Billboard-listen i USA, og toppet listene 19 uker på rad (Leskin, 2020). *Old Town Road* ble populær på Tik Tok, gikk viralt og toppet lister verden over, inkludert Norge. Oppmerksomheten rundt sangen gjorde at det ble laget flere remixer blant annet en med countryartisten Billy Ray Cyrus. Samtidig som Lil Nas X var på alles lepper, vant priser og slo rekorder laget han ny musikk. Under fjorårets Super Bowl dukket det opp en reklamevideo fra Logitech med Lil Nas X samtidig som melodien og noen ord fra hans nyeste sang, *Montero (Call Me By Your Name)* droppet innimellom (Logitech, 2021). Super Bowl finalen er den mest sette TV-sendingen i USA og tiltrekker seg millioner av seere hvert år. Noen måneder senere ble sangen og musikkvideoen offisielt lansert, mindre enn en uke før kristendommens helligste høytid, påsken. Musikkvideoen som handler om homofili og homofobi skapte sterke reaksjoner, både positive og negative, og er i skrivende stund sett over 430 millioner ganger på YouTube (Lil Nas X, 2021a).

Som en del av Fagfornyelsen innføres ny læreplan i faget Religion og etikk i 2022. Et av de nye kompetansemålene omhandler religion og populærkultur, og elevene skal blant annet kunne «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur». I denne artikkelen ser jeg nærmere på hvordan *Montero* kan brukes i religionsundervisningen for å utforske religion og populærkultur. Et formål med artikkelen er å vise hvordan religion og populærkultur også berører andre sentrale temaer i læreplanen knyttet til religionskritikk, gruppebaserte fordommer og diskriminering. Ved bruk av narrativ analyse og fokus på intertekstualitet ser jeg på hvilke religiøse og mytologiske referanser det spilles på i musikkvideoen.

## POPULÆRKULTUR OG RELIGION

Det er en kjent sak at sex selger, men ifølge religionsviterne Endsjø og Lied i *Det folk vil ha – religion og populærkultur* (2011, s. 11) er også religion et godt salgsargument. Det finnes mange eksempler på hvordan religion kommer til uttrykk i populærkulturen, blant annet innenfor TV, reklame, musikk, film, sosi-

ale medier og interiørtrender. Endsjø og Lied (2011, s. 16) definerer populærkultur som «et spekter av kulturelle uttrykk som er likt, kjent og konsumert av mange – kulturelle uttrykk som er myntet på og likt av folk flest». Ifølge Endsjø og Lied (2011, s. 17) verdsettes ofte populærkulturen mindre enn finkulturen, og de hevder at noen grunner til dette er at populærkulturen i stor grad består av massemedierte globale kulturuttrykk som er «nye og trendy» og som domineres av konsum- og underholdningsfunksjoner. Bransjen må tiltrekke seg publikum for å overleve og er derfor avhengig av å skape innhold som publikum vil ha.

Når vi studerer religion i populærkulturen, ser vi ofte etter religion på nye og uvante steder. Endsjø og Lied (2011, s. 18) gir derfor en vid definisjon av religion og definerer det som «et reservoar, eller et arsenal, av forestillinger, handlinger, symboler og fortellinger som bidrar til at kulturelle uttrykk og ytringer plasseres i en kosmisk sammenheng». Her forstås religion ikke bare som ensbetydende med «organisert religion», men også som noe som er «smurt tynt utover» i kulturen (Endsjø & Lied, 2011, s. 18). Denne definisjonen kan også være hensiktsmessig når vi skal utforske religion i populærkulturen da religionen som ofte dukker opp er smurt tynt utover på uvante steder for å skape en dypere mening.

### MONTERO: PLOT OG POPULÆRKULTURELL KONTEKST

I løpet av den tre minutters lange musikkvideoen dukker det opp flere referanser til blant annet Bibelen og gresk-romersk mytologi. Videoen består av tre akter: 1) Edens hage, 2) Colosseum og 3) fortellerens versjon av helvete. Lil Nas X spiller alle rollene i videoen, men det er særlig en rolle som står i sentrum og kan tolkes som fortellingens protagonist (Johannessen et al., 2018, s. 99). Protagonisten spilles av Lil Nas X, og i en av scenene bærer han et halskjede med navnet «LIL NAS X» (Lil Nas X, 2021a, 01:17). Han spiller med andre ord seg selv. Musikkvideoen starter i himmelen og fortsetter mot et landskap som er dekket med blomster og gamle romerske bygninger og statuer samtidig som Lil Nas X sin stemme sier “In life we hide the parts of ourselves we don’t want the world to see. We lock them away, we tell them ‘no’. We banish them. But here, we don’t. Welcome to Montero.” Plottet i fortellingen er at protagonisten først blir forført av en slange, før han blir fordømt av samfunnet i et amfiteater. En but-plug treffer hodet til protagonisten som sendes opp mot himmelen mot en engel før det dukker opp en strippestang som han sensuelt danser på ned til helvete. I helvete sitter djevelen på en kongestol. Protagonisten gir så en lapdance til djevelen før han dreper han og tar på seg djevelhornene.

Fortellingen handler om å være homofil og er inspirert av romanen *Call Me By Your Name* av André Aciman (2007). I 2017 ble boken filmatisert med samme tittel. Den fikk mye oppmerksomhet og vant Oscar året etter (IMDb, u.å.). *Call Me by Your Name* er en «coming of age» fortelling som handler om

et kjærlighetsforhold mellom to gutter. I fortellingen kaller guttene hverandre for sitt eget navn istedenfor hverandres for å holde forholdet hemmelig. Lil Nas X sitt egentlige navn er Montero Lamar Hill, herav kommer tittelen på sangen.

I populærkulturen er det et velbrukt virkemiddel å spille på referanser innenfor den populærkulturelle sfæren. Populærkulturelle uttrykk er noe vi refererer til og tenker med, og er dermed også med på å danne mening i situasjoner der det trengs. Endsjø og Lied (2011, s. 16) påpeker at populærkulturen danner sitt eget referanseunivers. For noen er dette deres primære kulturelle univers, og dette gjør at populærkulturen blir en viktig del av et kulturelt repertoar.

### DEN FORFØRENDE SLANGEN

I musikkvideoens første akt sitter protagonisten i en hage under et tre. Videre dukker det opp en slange rundt treet som forfører protagonisten. Når Lil Nas X synger: «If Eve ain't in your garden, you know that you can» (Lil Nas X, 2021a, 0:50), kan det tolkes som en referanse til fortellingen om syndefallet i første Mosebok. Her forteller Gud Adam at han kan spise frukter fra alle trærne i Edens hage utenom fra Kunnskapens tre for da skal han dø (1 Mos 2,17). Da Eva så ble lokket av slangen til å spise fra treet og delte frukten med Adam, sendte Gud dem ut av Edens hage (1 Mos 3,24). Dette er fortellingen om arvesynden ifølge kristen teologi.

Før Gud sendte Eva og Adam ut av Edens hage sa han til kvinnen hva hennes rolle på jorden var, og til mannen hva hans rolle var (1 Mos 3,16-17). Denne fortellingen er det mange kristne som bruker som grunnlag for deres syn på kjønn i dag. I videoen synger Lil Nas X: «I'm not fazed, only here to sin. If Eve ain't in your garden, you know that you can. Call me what you want, call me when you need». En mulig tolkning av disse verselinjene er at om mannen Lil Nas X synger til, ikke har noen kvinnelig partner kan de ha et forhold. «Synd» brukes her som en eufemisme for et homoseksuelt forhold som blir sett på som forbudt. Dette gjøres enda tydeligere når det etterfølges av «Call me what you want, call me when you need» som er en populærkulturell referanse på å holde et homoseksuelt forhold hemmelig.

Musikkvideoen har også engasjert flere forskere og ifølge Joseph Howley, ved Columbia University, tilhører «historien om hagen en tradisjon som er historisk kvinnefiendtlig. Den setter kvinner på linje med ondskap; den forbinder seksualitet med kvinner og med ondskap. Lil Nas snur det på hodet med måten karakteren hans og slangen samhandler på» (i Chow, 2021, min oversettelse). Roland Betancourt, forsker ved University of California, bemerket at slangen også kan tolkes som Lilit, Adams første kone ifølge jødisk mytologi (i Chow, 2021). Han forteller at det i middelalderen ble malt flere bilder hvor Lilit fremstår som delvis slange, og delvis som menneskelig demon. Hun er fristerinnen

som prøver å få Adam til å synde, inkludert det å ha sex på toppen av Adam, som også er avbildet i *Montero* (Lil Nas X, 2021a, 01:00). Lilit er populær i populærkulturen og #lilith har i skrivende stund over 635 millioner visninger på Tik Tok. Hun har blitt et feministisk symbol på opprør mot patriarkatet.

### KUNNSKAPENS TRE

Et annet interessant symbol i *Montero* er treet. I 1 Mos, 2, 9 står det at Kunnskapens tre er treet til kunnskap om godt og ondt. Etter scenen hvor slangen forfører protagonisten viser kameraet igjen Kunnskapens tre, men denne gangen står det noe risset inn i treet: «Etter delingen, de to partene av mennesket, som hver ønsker sin andre halvdel» (Chow, 2021, min oversettelse). Uttrykket er hentet fra Platons gjengivelse av dramatikerens Aristofanes fortelling om opprinnelsehistorien om menneskeheten, og om hvorfor noen føler kjærlighet og begjær til samme eller motsatt kjønn. Aristofanes hevder at mennesket opprinnelig var to kropper festet sammen, noen menn og menn, noen kvinne og kvinne og noen mann og kvinne. Zevs delte kroppene deres, og etter dette har mennesker lengtet etter sin andre halvdel. Platons Symposium seksjon 191 er derved et eksempel på at homofili var akseptert i antikken, og i dette tilfelle sett på som naturlig.

Ifølge Betancourt vil Lil Nas X vise at homofobi er lært og at det finnes andre opprinnelsesmyter som ikke er forankret i disse ideene (i Chow, 2021). Ifølge Endsjø i *Sex og religion* (2009, s. 98) var sex mellom menn utbredt og akseptert i det antikke Hellas og nært knyttet til religiøse fortellinger. Endsjø argumenterer for at det er viktig å være klar over historiske eksempler på religioner som er homovennlige nettopp fordi mange bruker religioners eldgamle motstand mot homoseksualitet som et argument for homofrendelighet i dag. *Montero* bidrar med å gi oppmerksomhet til disse historiske eksemplene når den refererer til Platons nesten 2500 år gamle tekst og setter den inn i en ny populærkulturell kontekst.

### LAPDANCE TIL SATAN

Referanser til Satan dukker opp flere ganger i musikkvideoen. Innen deler av kristen teologi er Djevelen eller Satan «herskeren over de onde makter eller selve det onde personifisert». Den første referansen til Satan i videoen, er slangen. Slangen som lokket Eva til å spise fra Kunnskapens tre blir ofte tolket som Satan. Satan blir også nevnt flere ganger i Jobs bok. I Det nye testamentet omtales Djevelen flere ganger under flere navn. Ifølge kristen teologi er Djevelen og onde ånders påvirkning grunnen til at mennesker er onde (Groth et al., 2021).

Senere i videoen løftes Lil Nas X opp mot himmelen mot en engel, men så dukker det opp en strippestang som fører ham ned fra himmelen og til helvete

(Lil Nas X, 2021a, 01:50-02:20). I Lukas 10:18 kan man lese om Satans fall: «Jeg så Satan falle ned fra himmelen som et lyn». Fortellingen handler om Satan som var en av guds engler, men som Gud kastet ut av himmelen etter at han syndet.

Betancourt på sin side tolker engelen i himmelen som en referanse til Ganymedes i gresk mytologi (i Chow, 2021). Den mektigste guden i gresk mytologi, Zevs, var forelsket i Ganymedes, og Ganymedes har lenge vært et symbol på homoseksualitet, blant annet i Shakespeares *As You Like It* (The Editors of Encyclopaedia Britannica, 2020). Betancourt hevder at frelsesscenen handler mer om de hedenske gudene sin legitimering av et homofilt forhold enn en himmelfart.

En tydeligere referanse til Satan er når protagonisten ankommer det som er fortellingens versjon av helvete. Djevelen blir ofte forbundet med herskeren i helvete, men Bibelen sier ikke at Djevelen vil regjere over helvete, bare at han til slutt vil bli forvist dit. I musikkvideoen går protagonisten selvsikkert mellom flammene og bort til en dør som videre fører ham til Satan som sitter på en trone. På gulvet foran Djevelen står det på latinsk «Damnant quod non intelligent» som betyr «De fordømmer det de ikke forstår». Protagontisten passerer frasen og går bort til Djevelen, gir ham en lapdance, før han så dreper ham, tar på seg djevelhornene og setter seg selv på tronen. Da lyser øynene opp og han får vinger (Lil Nas X, 2021a, 02:20-03:09). Denne scenen har blitt tolket på mange måter. Noen hevder at Lil Nas X driver med djeveldyrkelse, mens andre mener dette ikke er et bevis på djeviltilbedelse, men en kritikk av kristendommen og dens undertrykkende natur.

## RELIGIONSKRITIKK I POPULÆRKULTUREN OG I MONTERO

I kjølvannet av *Montero* har flere konservative kristne lagt sitt hat på Lil Nas X. En kommentator fra Fox News la ikke skjul på hva han syntes om sangen:

What's most outrageous is the timing of this. It was intentionally dropped on the eve of Holy Week. Try this with any other religious group than Christians during their Holy Week and Nas might find himself sliding down that pole for real, this is desperate and really pathetic (Wicker, 2021).

Artisten har svart på flere av hatmeldingene han har mottatt, og to dager etter publiseringen av videoen la han dette ut på sin Twitter-profil:

i spent my entire teenage years hating myself because of the shit y'all preached would happen to me because i was gay. so i hope u are mad, stay mad, feel the same anger you teach us to have towards ourselves (Lil Nas X, 2021b).

Her kommer det tydelig frem at Lil Nas X ønsker å ta et oppgjør med kirken og hvordan de har fått han til å hate seg selv fordi han er homofil. Det å stille seg kritisk til etablerte normer og verdier i samfunnet er ikke noe nytt i populærkul-

turen. Populærkulturen henter gjerne inspirasjon fra subkulturer blant ungdom og i populærkulturen er det et langvarig motiv at rebellen blir helten.

I *Montero* kan man argumentere for at også her blir rebellen helten. Gjennom hele filmen utfordrer Lil Nas X de tradisjonelle kjønnsrollene. I femte Mosebok 22:5 står det: «En kvinne skal ikke bære mannsklær, og en mann skal ikke kle seg i kvinneklær. For Herren din Gud har avsky for hver den som gjør dette». Lil Nas X leker med kjønnsrollene, han spiller mann i både mannsklær og kvinneklær, med lange feminine negler, sminke og Marie Antoinette frisyre (Lil Nas X, 2021, 01:18). I *Montero* takler og kritiserer Lil Nas X religiøs homofobi gjennom fremvisninger av skeiv ikonografi sammenstilt med gjenkjennelige kristne bilder og referanser. Han spiller på diskriminering og fordommer om homofili for å kritisere kirken.

Lil Nas X kombinerer kunnskapens tre som representerer kunnskap om godt og ondt med en fortelling som forklarer hvorfor noen mennesker liker samme kjønn og andre motsatt kjønn. Ved å presentere fortellingen om naturlig homofili til kunnskapen om godt og ondt kan det tolkes som en fremstilling av at homofili er naturlig og akseptert. Når Lil Nas X gjør om på frykttulle versjoner av helvete og Djevelen til noe han tar kontroll over og eier, kan dette tolkes som at han tar kontroll over sin egen seksualitet. Han tar over tronen til Djevelen og blir dermed den nye Djevelen som bestemmer i helvete. Dette kan tolkes som et alternativt narrativ til homofili som synd.

Alle disse referansene til tradisjonelle kristne fortellinger tjener samme formål: å gjenoppfinne verden slik vi kjenner den til et sted som heter «Montero», hvor folk kan omfavne seg selv i all sin annerledeshet, enten det er seksuelt eller kjønnsbasert. Ved å spille seg selv i flere forskjellige roller, demonstrerer Lil Nas X hvordan en konservativ kristen doktrine en gang gjorde ham til sin egen verste fiende: dømmende, skamfull og hemmelighetsfull, men i «Montero», et land hvor det ikke er et restriktivt narrativ, omfavner han seg selv fullt ut og frigjør seg fra frykt og skam. Medlemmer av LHBTQ+-samfunnet har lenge har vært utsatt for frykt eller skam gjennom institusjonalisert religionsbasert homofobi, men *Montero* danner et nytt rom hvor *skeiv* kultur kan skrives, omskrives og feires.

### MONTERO I KLASSEROMMET

*Montero* inneholder alle de tre faktorene Endsjø og Lied (2011, ss. 185-187) peker på til hvorfor man finner religion og religiøse uttrykk i populærkulturen. Den inneholder et bra plot og bruker symboler fra kjente bibelske fortellinger. Den spiller på følelser; provokasjon, begeistring eller andre følelser. Den er grensoverskridende, kontralogisk og visuelt slående; menn er kvinner og det tilbys kreative alternative verdener. Dette gjør det både interessant og relevant å ta med seg *Montero* inn i religionsundervisningen. Den kan også brukes i tverrfag-

lige prosjekter for å analysere fortellinger i norsk- eller engelskfaget, eller i historie- og samfunnsfag for å diskutere LHBTQ+ spørsmål.

*Montero* åpner kort sagt for en rekke spørsmål som kan knyttes til relevante tema og kompetansemål i Religion og etikk enten det omhandler religionskritikk, gruppebaserte fordommer eller diskriminering. Dette gjør også at *Montero* kan oppleves som kontroversiell og musikkvideoen kan vekke sterke følelser hos elevene. Det betyr likevel ikke at man skal styre unna. Snarere kan videoen sette i gang gode og utforskende samtaler i klasserommet. *Montero* kan brukes i undervisningen for å diskutere religionskritikk. Den kan bidra til å se hvordan samtidskulturen kritiserer religiøse praksiser for å diskriminere på bakgrunn av seksuell orientering og hvordan disse gruppebaserte fordommene fortsatt finnes i dagens samfunn og blir tatt opp til debatt gjennom populærkulturen. Man kan hjelpe elevene til å se hvordan religion er smurt tynt utover i musikkvideoen og få de til å reflektere over bruken av disse religiøse referansene. Dette kan gi elevene noen aha-opplevelser som hjelper dem å reflektere over hvor mange steder i samfunnet man møter på religion. Lil Nas X vet hvordan han skal tiltrekke seg publikum for å overleve bransjen. Han bruker en kombinasjon av to av de beste salgargumentene populærkulturen kan tilby, nemlig sex og religion. Med hjelp av disse to salgargumentene, som vi finner i *Montero*, kan vi gjøre religionsfaget mer relevant og interessant for elevene.

## BIBLIOGRAFI

- Chow, A. R. (2021, mars 30). Historians Decode the Religious Symbolism and Queer Iconography of Lil Nas X's 'Montero' Video. Hentet fra Time : <https://time.com/5951024/lil-nas-x-montero-video-symbolism-explained/>
- Endsjø, D. Ø. (2009). Sex og religion . Oslo: Universitetsforlaget .
- Endsjø, D. Ø., & Lied, L. I. (2011). Det folk vil ha . Oslo: Universitetsforlaget.
- IMDb. (u.å.). Call Me by Your Name. Hentet fra IMDb: <https://www.imdb.com/title/tt5726616/>
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Ramussen, E. B. (2018). Hvordan bruke teori? Oslo: Universitetsforlaget .
- Leskin, P. (2020, januar 27). The life and rise of Lil Nas X, the 'Old Town Road' singer who went viral on TikTok and just won his first 2 Grammys. Hentet fra Business insider : <https://www.businessinsider.com/lil-nas-x-old-town-road-tiktok-life-rise-bio-2019-8?r=US&IR=T>
- Lil Nas X. (2021a, mars 25). Lil Nas X - MONTERO (Call Me By Your Name) (Official Video). Hentet fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=6swmTBVI83k>
- Lil Nas X. (2021b, mars 27). Montero. Hentet fra Twitter: <https://twitter.com/lilnasx/status/1375857638869585922>
- Logitech. (2021, februar 2). Defy Logic | Logitech | Big Game Commercial. Hentet fra YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=3dBl1iwqqbw>

Udir (2020) Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02). Hentet fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>

Wicker, J. (2021, mars 30). Lil Nas X has last word as controversy erupts over ‘devil-worshipping’ video. Hentet fra The Guardian : [https://twitter.com/ Acyn/status/1376727230449995776?ref\\_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1376728380087824387%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es3\\_&ref\\_url=https%3A%2F%2Fwww.theguardian.com%2Fmusic%2F2021%2Fmar%2F30%2Flil-nas-x-montero-call-me-by-your-na](https://twitter.com/ Acyn/status/1376727230449995776?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1376728380087824387%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es3_&ref_url=https%3A%2F%2Fwww.theguardian.com%2Fmusic%2F2021%2Fmar%2F30%2Flil-nas-x-montero-call-me-by-your-na)

---

**Thea Holsen** (f.1998). Studerer religionsvitenskap og engelsk på lektorutdanningen ved Universitetet i Bergen. Skriver masteroppgave om religionskritikk i populærkulturen.  
E-post: [thea.holsen@hotmail.com](mailto:thea.holsen@hotmail.com)



# POPULÆRKULTUR I UNDERVISNINGEN – «HVILLE FALLGRUVER FINNES VED BRUK AV POPULÆRKULTUR I RELIGIONSFAGET OG HVORDAN KAN DE UNNGÅS?»

SILJE OLIN EIMHJELLEN YKSNØY

## INNLEDNING

Som et motsvar til akademisk kjedsomhet har bruk av populærkultur i undervisningen blitt mer fremtredende i den norske skolen. Mine egne observasjoner i praksis ble underbygget av Lied og Tofts studie av medias dynamikk i offentlige skoler – Elever tyr raskt til underholdning på selvvalgte plattformer dersom lærere ikke kan tilby dem undervisning med egen underholdningsverdi (Lied & Toft, 2018). Å ta i bruk slike ressurser syner seg derfor nyttig for å fange elevenes oppmerksomhet og det kan være god måte å knytte fag opp mot dagsrelevante tema. Dette er gjeldende i de fleste fag, men spesielt i religionsundervisningen som vil være fokuset i denne teksten. Bruken av populærkultur i undervisning kommer dessverre ikke uten utfordringer. Det er viktig som lærer å kunne reflektere over utfordringene og vende hindringer om til muligheter. Jeg kommer derfor til å adressere noen av de største utfordringene ved bruken av populærkultur og drøfte eventuelle løsninger på problemene som reiser seg. Ut fra dette har jeg formulert problemstillingen «Hvilke fallgruver finnes ved bruk av populærkultur i religionsfaget, og hvordan kan de unngås?». Dette kan det skrives mye om, men jeg vil belyse tema gjennom et undervisningsopplegg vi fikk prøve ut i praksis, der musikk og musikkvideo «Montero (Call me by your name) av artisten Lil Nas X stod i sentrum.

## UNDERVISNINGSSOPPLEGGET

Montero Lamar Hill som er Lil Nas X egentlige navn, skapte mediestorm da han slapp den kontroversielle musikken og videoen til Montero (Call me by your name). Mellom linjene i musikken, men spesielt i musikkvideoen formidles det kritikk mot kristendom og negative holdninger mot homofile som finnes blant enkelte i trossamfunnet. Det er dessverre ikke rom for en lenger analyse av musikkvideoen, men viktig i denne konteksten er spesielt koblingene til Edens hage, himmel og helvete. Hvordan han blir fristet ut i «synd» og danser «lapdance» i djevelens fang. I en scene befinner han seg i lenker på en arena som kan ligne Colosseum. Her skal forbrytere ha blitt straffet med døden som betaling.

Ifølge de kildene som er bevart, skal kristne ha blitt forfulgt i Roma før Konstantins konvertering av folket. De kristne som med taperhet stod imot keiserens bestemmelser på denne tiden ble dømt til døden for sin tro (Lans 2021). Dersom man tolker videoen i lys av dette, kan det argumenteres for at Montero Hill fremstiller seg selv som martyr for sitt budskap. Til tross for kontroverser er denne videoen interessant å inkludere i undervisningen i relasjon til de nye læreplanmålene som krever at eleven skal kunne «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur», «diskutere problemstillinger knyttet til gruppebaserte fordommer, rasisme og diskriminering» og «analysere og vurdere ulike kilder til kunnskap om religioner, livssyn og etikk» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å analysere musikk og musikkvideo gjennom diskusjonsoppgaver, var målet at elevene skulle innom alle disse læreplanmålene. Vi kan også koble den til tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap, der «elevene skal utvikle evne til å ta andres perspektiv gjennom kunnskap om religioner og livssyn» (Undheim 2021, s. 221). Ønsket var å få dem til å drøfte koblinger mellom religion og politikk og religion og populærkultur. I tillegg, som Sissel Undheim argumenterer, er det viktig for elevene å lære om hvordan religionshistorien har bidratt til å skape og opprettholde fordommer (Undheim 2021, s.200).

Vi fikk prøve ut undervisningsopplegget i en tredjeklasse ved studiespesialiserende program på videregående skole. Vi snakket om opplegget med veileder på forhånd, da vi på den tiden vi var der ikke rakk å bli godt kjent med elevene selv. Å kjenne elevenes grenser er en faktor som i utgangspunktet er viktig for gjennomføring av et slikt opplegg. Lærer synes opplegget var interessant og mente det passet godt for elevene. Jeg startet med å introdusere tema kort og referere til artisten som en av de største religionskritikerne i vår tid, uten å avsløre hvem det var. Baktanken var at de skulle få opp øynene for at tittelen «religionskritiker» ikke tilhører «avdankete» filosofer og akademikere alene. Før vi viste dem musikkvideoen gav vi dem noen punkter de skulle ha i tankene. I etterkant gav vi dem ulike diskusjonsspørsmål der de skulle finne de religiøse referansene, se på hvilket syn som ble formidlet, hvorfor det er viktig og hvordan det kan være problematisk. Etter hvert gikk vi gjennom hvert spørsmål sammen med dem. Elevene virket engasjerte, og viste evne til å reflektere. Vi avsluttet med å oppsummere. At det som formidles i musikkvideoen kun er et av mange synspunkter er viktig å poengtere for elevene. Hvordan, vil bli drøftet senere i teksten. Først skal vi se nærmere på et par av utfordringene som reiser seg ved bruk av dette undervisningsopplegget.

## POPULÆRKULTUR OG AUTENTISITET

Et spørsmål vi stilte oss selv før vi gjennomførte undervisningsopplegget var «er dette for drøyt?» Ikke bare kritikken som blir forkynt mellom linjene, men spe-

sielt den visuelle fremstillingen. Religion er noe som skal møtes med respekt og ærbødighet og det kan derfor forårsake skepsis å blande dette med populærkulturens masseproduserte underholdningsaspekt, som gjerne oppfattes som uautentisk (Undheim 2017, s. 64). Hill er kjent for å provosere og denne musikkvideoen er ingen unntak. Viktige symboler og hendelser innenfor kristen religion blir tatt i bruk og fremstilt på en ironisk og seksualisert måte. Dette kan oppfattes som en respektløs fusjon av populærkultur og religion og dermed skape reaksjoner blant elever, familien og religiøse ledere. Populærkulturelle fremstillinger av deres religion kan oppfattes som en trussel de må beskytte barna mot (Undheim 2019, s. 66). Denne aldersgruppen eksponeres i høy grad for slikt innhold på andre arenaer. Det tenkes derfor at å ta denne videoen for seg et sted der en lærer kan bidra til å føre en saklig diskusjon, kan være fordelaktig. Lied og Toft argumenterer for at slikt materiale med fokus på konflikt og underholdning kan bidra til at elevene sitter igjen med et skjevt bilde av religionen (Lied og Toft 2018, s. 255). Perspektivet på fremstillingen er derfor en utfordring, men kan også være løsningen på mange problemer som oppstår ved bruk av en slik undervisningsressurs.

## PERSPEKTIV OG NYANSERING

Bengt Ove Andreassen peker på at elever tar med seg ulike forestillinger og fordommer om religion fra medier, aviser, internett og film til klasserommet. Han mener at å trekke frem en essens av hva kristendom egentlig er, vil føre til stereotypiske fremstillinger (Andreassen 2018, s. 133). Lied og Toft underbygger Andreassens påstander med at kontroverser kan bli sett på som nøkkelegenskaper i religionen. De bruker konservative kristne i Norge som eksempel og påpeker hvordan de blir representert i klasserommet gjennom deres syn på homofile rettigheter (Lied og Toft 2018, s. 255). Denne problematiseringen er relevant for filmen vi har tatt i bruk. Musikkvideoen kan bidra til å danne stereotyper av kristne som er imot homofili. De nevnte forfatterne påpeker likevel at dette kan unngås gjennom nyansering. Da Andreassen mener nyansering bør være en sentral målsetting for religionsundervisningen i skolen (Andreassen 2016, s. 134), påpeker Lied og Toft at det tilsynelatende er slik at lærere anvender popkulturen kritisk og som en del av en større didaktisk plan (Lied og Toft 2018, s. 254). I lys av dette ønsket vi at elevene skulle reflektere rundt filmen som kilde til kunnskap om kristendom. Det er vesentlig at elevene tar for seg kildekritikk, kontekstualisering og problematisering av fremstillingene de møter i det populærkulturelle materialet (Undheim 2020, s. 25). Vi valgte derfor å følge opp neste time med å vise dem en episode av «Ikke spør om det» på NRK, der anonyme innsendere stilte spørsmål til en gruppe prester. Her var det blant annet en sykehusprest som kunne fortelle at hun gikk med regnbueflagg-pin på brystet for å vise

at hun ikke identifiserer seg med disse fordommene (NRK, 2020). Videre syner det seg nyttig å nyansere ikke bare i relasjon til materialet som blir fremstilt, men også i relasjon til elevenes kulturelle filter. Det er viktig å ta i betraktning at elevene kan reflektere over materialet ut ifra forskjellige forståelsesrammer, også andre enn de lærer har lagt opp til på forhånd (Vestøl 2018, s. 135). Klarer man dette vil bruk av musikkvideo og andre populærkulturelle ressurser åpne opp for gode muligheter.

### ELEVENES OPPMERKSOMHET OG ENGASJEMENT

Populærkulturen kan fungere som et friskt pust i religionsundervisningen. Dersom det anvendes riktig, er det en fin måte å fange elevenes oppmerksomhet og skape engasjement. Undheim refererer til populærkulturen som en brekkstang for å adressere viktige temaer som stereotypier og fordommer i sin analyse av musikkvideoen «Formation» av Beyoncé. Hun påpeker at denne musikkvideoen løfter religion frem gjennom eksplisitte og subtile visuelle referanser som gir ekstra tyngde til det politiske budskapet (Undheim 2021, s. 202) – noe som gjør seg gjeldende også i Montero. Lied og Toft adresserer at selv om media er en utfordring i klasserommet, er det også media-materiell som er en del av løsningen. Gjennom deres observasjoner kunne de argumentere for at filmklipp, dokumentarer og serier er noen av få undervisningsressurser som faktisk klarer å fange elevenes oppmerksomhet, samt holde den over tid (Lied & Toft 2018, s. 253-254). Dette stemmer overens med egne observasjoner fra praksis, men også slik jeg oppfattet elevene under vårt eget undervisningsopplegg. Samtlige hadde hørt sangen fra før og de fleste hadde også sett musikkvideoen. Derfor fant de det interessant å ta et dyddykk inn i dens budskap.

### KONKLUDERENDE TANKER

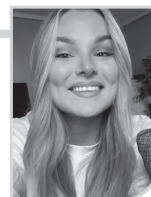
Vi ser altså at det er mye man må tenke over før man anvender en musikkvideo som denne i undervisningen – materialets autentisitet, perspektiver, kontekst og elevgruppen og deres bakgrunn for tolking er av de viktigste. Dersom man overser disse og presenterer videoen alene kan det gi uheldige resultater som negative reaksjoner, skeive fremstillinger av religionen og danne stereotypier. Dette er fallgruver man må være klar over i det man begir seg ut på et slikt undervisningsopplegg. Klarer man likevel å nyansere stoffet nok, viser det seg å være en nyttig ressurs med gode muligheter.

## REFERANSELISTE

- Andreassen, B.O. (2016). Religionsdidaktikk: En innføring. (2. utgave). Universitetsforlaget
- Lans, B.v.d. (2021) Ble kristne forfulgt i Romerriket? ReligionsOraklene.  
<https://religionsoraklene.no/ble-kristne-forfulgt-i-romerriket/>
- Lil Nas X (2021, 26. Mars) Lil Nas X – MONTERO (Call Me By Your Name) (Official Video). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6swmTBVI83k>
- Lied, L.I. Toft, A. (2018). "Let me Entertain You": Media Dynamics in Public Schools. I Lundby, K (red.), Contesting Religion (s. 243-258). De Gruyter.
- NRK. (2020, 10. november). Ikke spør om det: 1. Prest. NRK TV. <https://tv.nrk.no/serie/ikke-spoer-om-det/sesong/3>
- Undheim, S (2017). Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget?  
 I Lippe, M.v.d. Undheim, S. (red.), Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget (s. 54-69). Universitetsforlaget.
- Undheim, S. (2020), Helst seriøst!? Om populærkultur i KRLE og religion og etikk.  
 Religion og Livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge, årgang 32, s. 20-29.
- Undheim, S. (2021) Balansekunst med Beyoncé: Å spille på fordommer for å bryte dem ned?  
 I Lippe, M.v.d. (red.) Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering (s. 198-228). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplan i religion og etikk, samisk plan, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (2022 REL02-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/REL02-02.pdf?lang=nob>
- Vestøl, J.M. (2020) Skal religionsundervisningen ta hensyn til elevenes livssynsbakgrunn?  
 I Lippe, M.v.d. Undheim, S. (red.), Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget (s. 130-141). Universitetsforlaget.

---

**Silje Olin Eimhjellen Yksnøy** (f.1996) student i lektorprogram med master i religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Fullført studium i Interkulturell forståelse ved Høyskolen NLA.  
 E-post: [siljeyks@hotmail.com](mailto:siljeyks@hotmail.com)



# FILMTIPS TIL UNDERVISNINGEN

«GUDSTJENESTEN - HVA DEN ER OG HVA DEN BETYR»

SIGRID SKOMEDAL

Kilde: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_hjO1yLUIPo](https://www.youtube.com/watch?v=_hjO1yLUIPo):

«Filmregissør Trygve Hagen har spurt ti ulike mennesker, gamle og unge, troende og ikke-troende, som går til gudstjeneste i Uranienborg kirke i Oslo, om hvorfor de gjør det. Filmen som er på vel 28 min, har en ekte og stillferdig tone. Den veksler mellom å vise glimt fra de viktigste leddene i gudstjenesten og uttalelsene fra de som er blitt intervjuet.»

I februar 2019 oppdaget jeg denne filmen på Youtube. Siden har jeg på vg3 i religion og etikk god erfaring med å vise denne filmen i klasserommet i starten av arbeidet med kristendommen:

Arbeidsoppgave: Søndagens gudstjeneste er en viktig rite i den kristne kirke. Hvilke av kristendommens dimensjoner kan de som deltar i gudstjenesten oppleve?

	DIMENSJON	EKSEMPEL
1	Rituell dimensjon	
2	Opplevelsesdimensjon	
3	Materiell og estetisk dimensjon	
4	Fortellingsdimensjon	
5	Læredimensjon	
6	Etisk dimensjon	
7	Sosial dimensjon	



I den nye læreplanen vil filmen være relevant for de nye kjerneelementene i faget: – Kunne ta andres perspektiv og – Utforskning av religion og livssyn med ulike metoder.

---

**Sigrid Skomedal**, underviser i norsk og religion og etikk ved Heggen videregående skole og er med styret i Religionslærerforeningen.  
E-post: [sigrid.skomedal@tffk.no](mailto:sigrid.skomedal@tffk.no)



## BOKMELDING

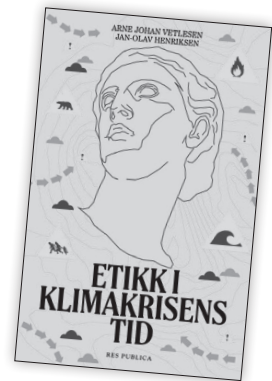
# ETIKK I KLIMAKRISENS TID

FRODE KINSERDAL

### Etikk i klimakrisens tid

Arne Johan Vetlesen og Jan-Olav Henriksen  
Res Publica 2022

Klimaendringer er et tema som får en stadig større plass i vår menneskelige bevissthet. På den ene siden fordi vi ser stadig oftere store skogbranner, tungt regn, varme somre og milde vintre. I sin bok *Etikk i klimakrisens tid*, stiller forfatterne og filosofene Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen mange viktige spørsmål som vi alle bør stille oss i den tiden vi lever i. Denne bokanmeldelsen tar utgangspunkt i både lesning av boken og deltakelse på boklanseringen på Litteraturhuset 9.6.22.



De siste månedene har rapportene om klimaendringene fått en stadig mer skjerpet tone. Det viser seg nå at man er på «point of no return» med tanke på muligheten for å stoppe klimaendringene. Vi kan nå bare hindre dem i å utvikle seg i et stadig mer akselererende tempo. Følelsen av å lese denne boken, og få servert spørsmålene forfatterne stiller, samtidig som det har vært en av de varmeste somrene i Europa noen gang, har vært ubehagelig og på samme tid viktig.

Kanskje det dypeste inntrykket som sitter igjen etter lesningen er: Hvorfor gjør vi ikke mer, når vi ser i hvilken retning dette går? Vi har da visst en stund at den menneskelige aktiviteten ala 2022 ikke er forenlig med en bærekraftig framtid? Vi har heller ikke noe å skylde på, da vi har fått FN-rapporter, romaner (for eksempel Maja Lundes klimakvartett), politiske ledere globalt (eksempelvis Al Gore) har reist de store spørsmålene om klodens utvikling lenge og det har kommet mye forskning som støtter opp om at det er store endringer på gang med klimaet. Greta Thunberg har stått i spissen for den unge generasjonen av miljøvernere som har sagt at noe må gjøres umiddelbart med klimaet, vi har ikke tid til å vente.

Klimaendringer som tema har blitt sentralt i skolen, ikke minst i geografifaget, men også i religionsfaget. Innenfor filosofi har Sigurd Hverven kommet med

«Naturfilosofi» (2018), og forfatterne av «Etikk i klimakrisens tid» har tidligere skrevet om temaet klima/miljø i flere sammenhenger. Som et lite utvalg kan man nevne at Vetlesen ga ut «Nytt klima: miljødebatten i et samfunnskritisk lys» (2008, red.) og fokuserte på urfolk og økologi i 2019-utgivelsen: «Cosmologies of the Anthropocene». Jan-Olav Henriksen utga alt i 1991 «Mennesket og naturen. Ethiske og religionsfilosofiske perspektiver på naturen og økokrisen.» Det er med andre ord to forfattere som er vel bevandret i hvilke utfordringer menneskets omgang med naturen gir oss.

Etter at boken ble utgitt tidlig på sommeren 2022, har vi fått aktualisert klimautfordringene enda mer. Vi har fått et nært møte med en klimaflyktning, hvalrossen Freya, som ble skutt i Oslofjorden i august. Naturens kamp for overlevelse er hard og brutal, og vi vil sannsynligvis se mer av slike fenomener i framtiden. Sommeren 2022 har utenom hetebølger og farlige skogbranner vært preget av høye strømpriser (på grunn av mangel på nedbør og vind i Europa), tørke i mange land, og når regnet først kommer blir det skadelige flommer. Matprisene øker på grunn av krigen i Ukraina, som ikke bare fører til at mennesker blir drept, men også at det biologiske mangfoldet forsvinner. Det blir mangel på korn i land som har lite egenproduksjon av mat, og som har vært vant til forsyninger fra Ukraina. Pandemien vi har vært gjennom, og som vi fortsatt står i, har nok også røtter i en relasjon mellom klima, natur og menneskeheten.

«Etikk i klimakrisens tid» er delt inn i tre deler: Første del stiller opp vilkårene for å diskutere spørsmål rundt klimaetikk. Her tar forfatterne for seg at til tross for at vi har den kunnskapen vi har, er det som om vi fornekker at det skjer. Det kan da vel ikke være så farlig at jeg tar den turen til Spania? Jeg har jo for tjent den etter å ha vært innestengt i Norge i to lange år under pandemien? Som forfatterne trekker fram, alle de handlingene vi gjør, alt det vi konsumerer og begjærer vil forhøye kostnaden for livet på jorda på både kort og lang sikt.

I andre del diskuteres ulike etiske problemer som er knyttet til natur, miljø, klima og økosofi. Her trekkes det fram ulike etiske teorier, blant annet nevnes John Rawls og hans *A Theory of Justice*. Arne Næss og hans teori økosofi blir behandlet i et eget kapittel. Forfatterne viser at det er mange sider av Næss' teori som i dag ikke holder mål. Her nevnes blant annet norsk hyttekultur, som ifølge Næss skulle være et miljøforbilde for en mer bærekraftig levemåte, mens vi i dag ser hyttebyer som spiser seg inn i terrenget, og gjerne ofte tett på vernet natur også.

Extinction Rebellion (XR) blir nevnt som eksempel på en gruppe som bruker sivil ulydighet i klimakampen, og dette blir diskutert opp mot demokrati. Er det slik at aksjonene til XR tvinger gjennom strengere klimatiltak, så kan man jo hevde at det ligger noe autoritært i måten aksjonene utføres på. Men samtidig oppponerer XR mot det bestående styresettet og krever handling. Vi kan dra en parallell til Natur og Ungdoms protestaksjoner ved Førdefjorden i Sogn og Fjordane denne våren, der vi ser at folket, de som hører til i bygda, blir overhøvet

av pengemakten og styresmaktene. Det at folket likevel stiller opp, på tross av advarsler om arrestasjoner fra Politiet, viser kanskje at demokratiet ikke alltid fungerer like godt i møte med klimaendringer og miljøspørsmål. Tenk om vi en dag står uten mat, og den fjorden vi fikk fisk fra tidligere hadde noe av den beste kvaliteten i verden. Eller at skogen som ble hogget ned ikke bare var et sted for fysisk aktivitet og avkobling for mennesker, men også et levested for dyr og planter som er helt avgjørende for vår egen eksistens også? Man blir altså bøtelagt for å protestere mot utvinning av mineraler, mens hvis man ødelegger naturen og bidrar til akselerering i klimaendringer, så har man statens tillatelse til dette, fordi det skaper kortsiktige arbeidsplasser.

Bokens tredje del, «En annen etikk og moral?», ønsker å gi nye og mer konstruktive bidrag til hvordan man kan styrke samtalen om etikk og klima. Det er kanskje særlig i denne delen at det har noe for seg å nærlese som lærer, da forfatterne kommer inn på flere spørsmål som kan være interessante å diskutere i skolen. Det kan virke som om forfatterne ønsker seg en opplyst samtale som beskytter elevene for alt for overveldende inntrykk. Jeg skjønner godt hva forfatterne mener her, og tenker at man her må gjøre avveininger avhengig av aldersgrupper. Selvsagt må man snakke med barneskoleelever om klimaendringer på en «mildere» måte enn man kan med elever på videregående skole. Samtidig vil jeg som lærer på videregående skole innvende at barn og ungdom er svært oppmerksomme på alt som skjer rundt oss nå, og uttrykker bekymringer over at voksne ikke gjør nok eller bryr seg nok. Jeg har selv opplevd at elevene er opp-tatt av kunnskap om konsekvensene av den veien vi går akkurat nå, og at det finnes fortsatt muligheter for å reversere den farlige utviklingen noe eller en god del. Vi kan få fisken tilbake i Oslofjorden, vi kan la områder stå urørt i perioder for å få fram det biologiske mangfoldet igjen. Vi så også under pandemien at luften i enkelte storbyer ble vesentlig forbedret da folk holdt seg hjemme.

Et kapittel jeg stoppet litt opp ved og leste inn i sammenhengen med hvalrosen Freya, var «Naturen som «den Andre»». Her trekker forfatterne fram at mennesket bruker og utnytter naturen til egne fordeler, og utøver en form for vold overfor det som ikke passer inn i våre planer. I sammenheng med dette vil ikke naturen gis mange sjanser. Klimaforskningen viser at naturen har en evne til å reparere seg selv, og denne evnen har tradisjonelt sett vært veldig sterk. Eksempelvis har havstrømmene bidratt til å senke temperaturen på jorda ganske betraktelig. Når sjøen fylles av plast, gamle møbler, oppbrukt bensin og andre ting som vi mennesker vil kalle søppel, sammen med landbasert forurensning, så svekkes sakte men sikkert havstrømmenes evne til å senke temperaturen. Noe av løsningen på klimaproblemene, som Henriksen og Vetlesen også kommer inn på i kapitlet om dydsetikk, handler rett og slett om å la noen områder på jordkloden stå brakk i en del år. Det vil kunne reparere noe av det tapte mangfoldet. Samtidig må man også ta gode valg der hvor folk blir boende.

Vi vet altså at vi må gjøre noe. Men hva og hvordan? Henriksen og Vetlesen diskuterer rundt dette temaet i kapitlet om hva som motiverer for moralsk handling. Vi har systemer, men noen vil lure seg unna, og ikke være enig i argumentasjonen om hvorfor man skal gjøre det. Noen har lagt om livsstilen sin mye allerede. Noen flyr ikke lenger, men forsøker å bruke alternative reiseformer. Men hvilken rolle spiller dette hvis andre opprettholder eller til og med øker sitt forbruk?

Jeg nevner nå bare noen eksempler på spørsmål og tanker jeg sitter igjen med etter å ha gått gjennom *Etikk i klimakrisens tid*. Som en som har vært aktiv i miljøbevegelsen gjennom store deler av mitt fortsatt relativt unge liv, tenker jeg at koronapandemien bare var som litt salt i såret sammenlignet med de store utfordringene klimakrisen vil gi oss. Dessverre kom også klimakrisen (som riktignok hadde fått litt oppmerksomhet i forkant av pandemien) helt i bakhånd gjennom pandemien. Vi hadde trengt at det var oppmerksomhet på klimaendringer da også.

Dette er en bok jeg trygt kan anbefale alle religionslærere å lese. Her har du mange perspektiver som kan brukes i etikkundervisningen. Boken er godt skrevet, den veksler mellom et filosofisk/etisk og generelt språk i det teoretiske, mens eksemplene er nære og personlige og lette å relatere til. Det er også et rikt tilfang av kilder, som kan brukes til å komme dypere inn i en tematikk som er både spennende og skummel på samme tid. Mange av kapitlene er også skrevet på en slik måte at man kan bruke dem inn mot hendelser boken selv ikke kommer inn på, slik jeg viste i eksemplet med Freya. Jeg kjenner også at boken utfordrer meg personlig til å gjøre mer for å redusere forbruk, og at det er vårt alles ansvar at jorden blir et levelig sted i framtiden.

---

**Frode Kinserdal** er lærer på Åssiden Vgs, avd OPUS og MK, og har Master of Philosophy in Religion, Society and Global Issues fra Menighetsfakultetet i 2010. Han er styremedlem i Religionslærerforeningen og sitter i styret i Naturvernforbundet i Drammen, og har tidligere vært fylkesstyremedlem i Naturvernforbundet i Finnmark.

E-post: [frode.kinserdal@outlook.com](mailto:frode.kinserdal@outlook.com)



## BOKMELDING

# EN VERDIFULL, MEN OMSTENDELIG AVHANDLING

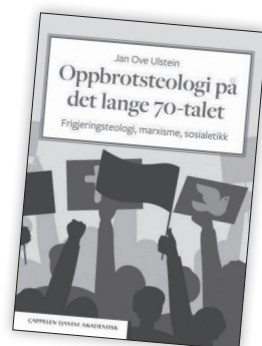
GUNNAR HOLTH

### Oppbrotsteologi på det lange 70-talet. Frigjeringsteologi, marxisme, sosialetikk

Jan Ove Ulstein

Cappelen Damm Akademisk 2022

512 sider



### Hva skjedde med Den norske kirke?

I november i fjor vedtok Kirkemøtet i Den norske kirke en offensiv uttalelse om kirkens arbeid med klimautfordringene og bærekraftsmålene: «Mer himmel på en truet jord». Blant annet ba de regjeringen om å stanse letingen etter mer olje. Av de 116 delegatene var det bare to som stemte imot uttalelsen. Lederen i Fremskrittspartiet, Sylvi Listhaug, var en av dem som reagerte sterkt. Tidligere hadde hun på generelt grunnlag gitt uttrykk for sin frustrasjon: «Den norske kirke har jo i mange år nå holdt på som en politisk aktør i debatten. Mange føler seg rett og slett lite hjemme i Den norske kirke, fordi man alltid blander seg inn i politiske spørsmål.»

Som svar på kritikken mot vedtaket sa Olav Fykse Tveit, leder for biskopene, blant annet dette: «**Hvordan skal kirken finne temaer som ingen partier jobber med, når vi skal jobbe med de store etiske temaene i vår tid?**»

Denne debatten er naturlig nok ikke omtalt i Jan Ove Ulsteins teologihistoriske avhandling. Men den aktuelle striden har mye med saken å gjøre. Det er flere enn Listhaug som lurer på hva som har skjedd med kirken. Ulstein svarer ikke direkte på det i denne boka, og en oppfølger er varslet. Likevel gir han et indirekte svar ved å gå tilbake til start: den store brytningstiden i kirken og samfunnet gjennom det lange tiåret fra 1968 til 1982. Før dette, i 1950- og 60-årene, var de aller fleste sentrale og lokale aktører i kirken politisk konservative. Det etiske engasjementet handlet for det meste om å være den gode moralens voktere, på et rent individualetisk grunnlag. På «det frivillige kirkelige landsmøtet» (forløperen for Kirkemøtet) i 1969 gjennomførte den unge religionssosialogen Knut Lundby en liten undersøkelse, der det gikk fram at 97 pro-

sent av delegatene stemte borgerlig. Slik var det i de gode gamle dager, da kirken var upolitisk.

### **Prosjektet: Å undersøke et kirkelig ungdomsopprør**

1968 er et mytisk årstall i oppbruddets tegn. Ungdom og unge voksne over store deler av verden gjorde opprør mot autoriteter og borgerlige konvensjoner. Vestlig imperialism og urettferdige strukturer ble avslørt og diskutert. Det var studentopprør og omfattende protester mot USAs krigføring i Vietnam. Kapitalismen ble utpekt som en hovedfiende, og analysene til Karl Marx ble hentet fram igjen, som en kritisk teori og en inspirasjon til grunnleggende endringer. Omtrent samtidig vokste den radikale kvinnebevegelsen fram, med sitt opprør mot patriarkalske kjønnsroller i familien, arbeidslivet og politikken.

Alle disse internasjonale impulsene førte også til en radikaliserings blant kristen ungdom. Det første kirkelige ungdomsopprøret fant sted på Kirkenes Verdensråds møte i Uppsala i 1968. Mange, også blant de godt voksne i den økumeniske bevegelsen, opplevde dette som et tidsskille. I Norge var Pax-boka *Deilig er jorden?* (1969) et tidlig signal til oppbrudd, med innlegg fra en gruppe unge kristne om kirken, samfunnet og revolusjonen. Ulstein kaller det en vekelse, med alt det innebærer av kristelige assosiasjoner. Kanskje er oppvåkning eller bevisstgjøring vel så relevante begreper. Men han presiserer at det her er snakk om «ei vekking til ansvar» for situasjonen i verden.

Ulsteins prosjekt er å analysere utviklingen i denne perioden, vurdert som *oppbruddsteologi*. Hva slags teologi oppsto og utviklet seg blant de radikale kristne, som snart kalte seg kristne sosialister? Det handlet mye om å tenke igjennom forholdet mellom kristendom og politikk, og da særlig forholdet til sosialismen. Ulike tolkninger av luthersk toregimentslære kom til å stå sentralt. Dessuten dreide det seg om å få gjennomslag for den sosialetiske dimensjonen i kristendommen, ofte med polemisk brodd mot sinnelagsetikk og ensidig kamp for «kristne hjertesaker» (les: Kristelig Folkeparti). Syndsbegrepet fikk en markant utvidelse: Det gjaldt ikke bare enkeltmennesker, synden lå vel så mye i samfunnsstrukturene. Og budet om nestekjærlighet måtte få politiske konsekvenser.

Typiske boktitler fra disse miljøene er *Mellom Luther og Marx* (1972) og *Rettferdigheten kan ikke vente* (1976). *Forum for kristne sosialister* ble stiftet i 1973 og arrangerte sommerstevner med stor oppslutning. De fungerte som politiske verksteder og som et fristed for «avvikerne» i kirken. Oppbruddet var egentlig politisk og ikke teologisk, men de unge opprørerne fikk jo behov for å legitimere seg teologisk overfor en skeptisk og borgerlig kirke. Etter hvert ble det til en viss grad utviklet nye teologiske tenkemåter og vektlegginger, inspirert av frigjøringsteologi. Ulstein går svært grundig til verks når han beskriver og vurderer de teologiske posisjonene, slik de framgår av tallrike bøker, artikler og konferansepapirer fra både de radikalisererte og motstanderne deres. Dessuten

bygger han på mange forskningsbidrag. Litteraturlista på 22 tettekrevne sider forteller sitt om et imponerende og tidkrevende arbeid.

### **Problemstillingene som blir belyst**

Boka er delt inn i seks hoveddeler, med hver sin problemstilling. Jeg velger å sitere dem fra innledningen:

1. Kva radikaliseringsimpulsar førde 1968-opprøret med seg til Norge?
2. Kva teologi utvikla kristen-radikalarane i spennet mellom marxisme, sosialisme og kyrkjeleg tilhørslse?
3. Korleis var forholdet mellom arbeidarrørsla og kyrkja, mellom sosialisme og kristendom?
4. Korleis vart sosialetikken grunnlagt, utvikla og praktisert i tidsrommet?
5. Kunne marxistisk samfunnssyn og ideologi bli overordna (den kyrkjelege) teologien i politiske spørsmål og i forståinga av samfunnsdiakoni? Kan ein ideologisk konflikt vere ein transcendent åndskamp?
6. Kva slags teologiutvikling fekk vi i perioden, sett i lys av frigjeringsteologien?

Noen konklusjoner i dette omfattende materialet kan framheves:

- Kristenradikalerne framførte mye skarp kirkekritikk, men utviklet ingen revolusjonær teologi. De tok også avstand fra dogmatisk marxisme og kommunisme. Fenomenet AKP (m-l) virket ikke tiltrekkende på dem. Som den kristne sosialisten på Stortinget, Otto Hauglin, sa: «Vi har allerede en religion.»
- I begynnelsen av 1970-årene skjedde det en viss tilnærming mellom kirken og arbeiderbevegelsen. Men så kom den store abortdebatten og skjerpet motsetningene. Biskopene engasjerte seg politisk på en måte som de ikke hadde gjort siden okkupasjonen. I 1978 sendte de et såkalt hyrdebrev til menighetene og krevde lojalitet i kampen mot selvbestemt abort. I de prinsipielle diskusjonene om kristendom og sosialisme ble abortsaken elefanten i rommet, påpeker Ulstein.
- Ulstein får fram hvor sentral «den sosialetiske vekkinga» var i denne perioden. Han bruker mye plass på å drøfte de ulike måtene å begrunne engasjementet på, men kan slå fast at sosialetikken er etablert i kirkelig teologi midt på 1970-tallet. Det fikk varige virkninger, ikke minst for hva kirkens diakonale tjeneste bør handle om, jamfør utviklingen i Kirkens Bymisjon og Kirkens Nødhjelp. Og de som i kirkelige sammenhenger arbeider seriøst med etikk i dag, er fullstendig klar over at det handler om mer enn individet og de nære relasjoner. De fleste viktige politiske spørsmål er også etiske spørsmål. Men det betyr selvsagt ikke at kirken skal engasjere seg i alle slags politiske prosesser.

- Dette tiåret var også starten på en aktiv miljøbevegelse, både internasjonalt og i Norge. Flere av kristenradikalerne rettet søkelyset mot den økologiske krisen. *Likevektssamfunnet* ble et nøkkelord i denne varianten av sosialtikk, og noen begynte arbeidet med å utforme en øko-teologi. Selv ble jeg nærmest litt nedtrykt av å bli minnet om dette, i og med at den økologiske utfordringen i dag, med både naturkrise og klimakrise, er langt mer alvorlig enn den var den gangen.
- Frigjøringsteologi oppsto i kamp mot undertrykkelse, blant annet i Latin-Amerika, Sør-Afrika og Palestina. Denne teologien er alltid forankret i den konkrete situasjonen, den er ingen abstrakt lære. Det handler om å se historien, samtiden og bibeltekstene med «blikket nedenfra», fra de undertryktes perspektiv. Dette ble utvilsomt en viktig inspirasjon for radikale kristne i Norge, men ifølge Ulstein på en paradoksalmåte: Hos oss ble det en frigjøringsteologi på vegne av andre, der en selv var en del av problemet. Jeg får lyst til å tilføye at dette gjerne kalles *solidaritet* – et engasjement for å bli en del av løsningen.
- Ulstein peker likevel på ett område for et reelt frigjøringsteologisk arbeid i Norge, nemlig kvinneteologien. Ulike holdninger blant feministiske teologer blir referert, fra de reformistiske til de mest radikale. Hos flere av dem innebar dette et oppgjør med den patriarkalske kulturen som bibeltekstene i høy grad er preget av. Disse teologenes innsats var også en del av kampen for å anerkjenne kvinnelige prester, der motstanden fortsatt var stor. Slik ble det lange 70-tallet et signal om det som skulle komme: kvinnes inntog i ledende posisjoner i Den norske kirke.

### **Et relevant skoleeksempel – likevel mest for spesielt interesserte?**

Både på ungdomstrinnet og på videregående har religionsfaget fått et nytt og krevende kompetansemål: «Eleven skal kunne utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt og nasjonalt.» Den utviklingen gjennom det lange 70-tallet som Ulstein analyserer, er et *skoleeksempel* på akkurat dette. Sånn sett skulle denne teologihistoriske avhandlingen være midt i blinken for interesserte lærere. Likevel er jeg ikke så sikker på det.

For å si det som det er: Langt på vei handler denne boka om min egen intellektuelle og politiske utvikling i unge år. Derfor burde den ha engasjert meg mer enn den gjorde. Jeg forstår forfatterens behov for å yte de forskjellige aktørene rettferdighet, ved å gjengi detaljert og nyansert alle posisjoner og resonnementer – og så vurdere dem teologisk. Men dette blir ofte svært omstendelig, og det krever i grunnen en sterk teologihistorisk og akademisk interesse hos leseren. Naturlig nok er det også en del standpunkter og resonnementer som kjennes utdaterte. Som leser blir jeg av og til stående litt på utsiden og stirre inn i «en

teologisk boble» som visstnok ga mening der og da. I og for seg er det en nyttig erfaring. Men for lærere som ønsker å bruke denne utviklingen i kirken som skole-eksempel, er det enklere å finne faglige momenter i Trond Bakkevig's og Tømm Kristiansens bok med den tabloide tittelen *Da Gud skiftet mening. Femti år som forandret kirken* (2018).

### En undervurdert langtidsvirkning

Oppbruddet fra 1968 og utover var et antiautoritært opprør, med mange ringvirkninger. Den mest betydningsfulle virkningen på lang sikt er trolig endringene i livsstil, holdninger og normer knyttet til samliv og ekteskap, kjønnsroller og seksualitet. I den grad noen av sekstiåttene ønsket seg en slags revolusjon, var det på dette området den kom.

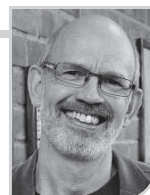
Men en annen viktig langtidsvirkning, som ser ut til å ha gått under radaren til historikerne, er det som har skjedd med Den norske kirke. I dag har lederskapet i kirken et sterkt engasjement for flyktninger og undertrykte grupper, og for likestilling og miljøvern. Rune Slagstad har kalt dette «det store hamskiftet i Den norske kirke». Det er blant annet personifisert ved at biskopen i Oslo heter Kari Veiteberg, tidligere gateprest i Kirkens Bymisjon, og at lederen for Kirkerådet heter Kristin Gunleiksrud. Hun ble valgt etter en mobilisering ved Kirkevalget i 2015, for å sikre en åpen folkekirke med rett til kirkelig vigsel for homofile par.

Kanskje er denne kirkelige forvandlingen noe av det som Jan Ove Ulstein har tenkt å undersøke nærmere i neste bind. Uansett har han gjennomført et verdifullt nybrottsarbeid om perioden som satte det hele i gang.

En fotnote: Her har jeg tillatt meg å bruke begrepet «radikalisering» i den gamle, deskriptive betydningen – en prosess som går ut på å ønske seg dyptgripende forandringer. I dag er jo dette blitt en negativ merkelapp som klistres på folk som er tilhengere av en eller annen fanatisk og reaksjonær ideologi, som først og fremst er av interesse for trusselvurderingene til PST. En uheldig begrepsutvikling, spør du meg.

---

**Gunnar Holth** har vært lektor ved Valler videregående skole fra 1983 til 2017.  
E-post: [gunengel@online.no](mailto:gunengel@online.no)



## BOKMELDING

# TROSFORSTILLINGER I SAMTIDSTEKSTER

ANNE BERIT NYSTAD

Tom Egil Hverven

*Å lese etter troen*

Gyldendal, 2022



Tom Egil Hverven, som er bokansvarlig i Klassekampen, skriver åpent om egne livserfaringer og gudsbilder i *Å lese etter troen*. Skissene kombineres med solide analyser av skjønnlitterære samtidstekster. Den personlige vinklingen i boken gjør at den nærmer seg litterær sakprosa. Det personlige hovedbudskapet er at det man ikke vet eller gjør forsøk på å forstå, tvinges man til å erfare. Å forstå livshendelser i en kontekst etterstreber vi alle. Boken kan være en ressurs for religionslæreren. Her er mange utdrag du kan bruke som tekstgrunnlag for diskusjoner og til innleveringer av skriftlig arbeid.

Å lete etter glimt av Gud er for mange, elever som lærere, et daglig prosjekt. For Tom Egil Hverven var arbeidsoppgaven å lete etter fremstillinger av Gud i samtidstekster. Imidlertid blir det å lete etter troen på Gud i kulturtekster som å prøve å finne rester etter Noahs ark. Vanskelig. Derimot treffer boken lesere som interesserer seg for hvordan det fortelles om religion i skjønnlitteratur. Boken er en oppfølger til *Å lese etter familien*, som omhandlet skildring av familieliv i samtidslitteraturen.

*Å lese etter troen* har to hovedspor. Det ene er det personlige med fokus på gudsbilder og det andre er yringer om Gud i samtidslitteratur. Gudsbildesporet dreier seg om religionspsykologi. Forestillinger om Gud har sitt opphav i barndomsminner og preger senere opplevelser i forhold til Gud. Gud er et relasjonsobjekt, sett med religionspsykologiske briller. Gudsbilder oppstår i forhold til foreldre, besteforeldre og andre viktige voksne i barne- og ungdomsår. Forfatteren stopper opp ved lyrikeren Paal-Helge Haugens diktsamling *Steingjerde*. Titlediktet er en metafor for et forbindelsesledd gjennom årtier. Et steingjerde er varmt nok å sitte på i ettermiddagssolen for en aldrende forteller og bærer det som var tungt å sitte på i barne- og ungdomsår. Ved tilbakeblikk på sin pietistisk pregede ungdomstid fanger fortelleren inn det viktige som skjedde på veien til å bli litteraturkritiker, krisene han gjennomgikk og en forløsende behandling på Vinderen psykiatriske klinikk. Terapi betyr snakkekur, å snakke seg frisk. Terapeuten i *Å lese etter troen* er litteraturen. Å tro på Gud lærte fortelleren av fire

kvinner som sto ham nærmest; mor, bestemor, ungdomskjæreste og ektefelle. Hvordan påvirket relasjonen til dem gudsbildet hans? Han var oppdratt av sin mor som lærte ham at Gud var fellesskap og trakk han inn i et kristent fellesskap.

Gudsbilder endrer seg gjennom livet. Det kan være reaksjoner på erfaringer du gjør deg, eller nye erkjennelser som du får. Her spiller litteraturen en rolle. Litteraturens oppgave er å skildre nye erkjennelser og gjøre det til kunst, til estetikk og vise for leserne hvordan livsopplevelser kan tolkes. Boka *Å lese etter troen* er full av eksempler fra litteraturen som en lærer kan bruke i religionsklassen. Tekstutdragene er hentet fra både religiøse og sekulære forfattere, fra katolske Jon Fosse, Olav H. Hauge og salmedikteren Svein Ellingsen til Karl Ove Knausgård og Dag Solstad.

Jeg vil i all enkelthet trekke fram noen eksempler som kan egne seg til diskusjon i plenum i klassen: Forfatteren siterer Fjord, en skolegutt i Dag Solstads *Roman 1987*, som kom til at han ikke trodde på Gud: «og kunne han godt legge til, han likte heller ikke stilen og omgangstonen blant de troende.» Beveggrunnene til ateisme er komplekse. Klassen kan med det som utgangspunkt diskutere hva gjør at noen er ateister?

Om romanen Professor Andersens natt skriver Solstad:

Professor Andersen utbryter altså: «Ingen kan ha sin egen Gud. Selv ikke den gudløse.» Han blir nedtrykt fordi han innser at han med denne setningen har anerkjent Gud som begrep, som en «nødvendighet som går ut over det samfunnsmessige»

Klassen kan med det som utgangspunkt diskutere hvorfor er religion et kollektivt fenomen? Går det an å ha sin egen tro?

Hverven deler av sine personlige erfaringer og mange minner. Minnene blir beskrevet som tablåer, det ligner skildringer av et maleri. Her er han på lik linje med debutanter som beskriver scener detaljert, men statisk. Det blir mer dynamisk å beskrive en person med et par typiske kjennetegn for så å nevne noe atypisk hovedpersonen gjør. Det lar leseren gjenkjenne typen. Derimot er sakprosaen, analysen av nyere skjønnlitterære tekster eminent. Storslagent. Hverven viser seg som en erfaren kritiker fra dagspressen.

Boken viser fremstillinger av Gud i samtidstekster. Flere av tekstene arbeides det også med i norskfaget i skolen. Det gjør boken anvendelig i religionsklasser, både til diskusjoner og også til skriftlige oppgaver.

---

**Anne Berit Nystad**, lektor i fransk, norsk, psykologi og religion ved Hersleb videregående skole, prest og kritiker.  
E-post: [anne.nystad@osloskolen.no](mailto:anne.nystad@osloskolen.no)



## ERFARINGER MED FAGFORNYELSEN

Religionslærerforeningen i Norge inviterer til lørdagsseminar på Kristelig Gymnasium i Oslo 22. oktober kl. 1100-1530 (Seminarer strømmes også.)

1100 Velkommen

1110 «Utforskning av metoder» Tre grep til hjelp i fagfornyelsen v/ Kari Repstad, PPU, UiA

1220 «Tema-basert undervisning og erfarings-basert læring». Panelsamtale ved Siw Fjelstad, Frogn vgs, Knut Dæhli, Oslo handelsgymnasium og Anne Langås, Kristelig Gymnasium. Moderator Benedicte Strand, Akademiet Heltberg Ullevål

1250 Lunsj – og uformell kollegaprat

1345 «Dialog i klasserommet» – erfaringer v/ «Dialogpilotene»

1445 «Populærkultur og spill» v/Vegard Nedrelid, Kristelig Gymnasium, u-skole

1515 Avsluttende ord

Pris 150,- Fysisk tilstedeværelse, inkludert lunsj (medlemmer kr. 100).

Sted: Homansbakken 2

Pris 50,- Deltakelse på Teams – lenke sendes via e-post i forkant av seminaret.

Påmelding innen 16. oktober:

Religionoglivssyn@gmail.com

(Meld om du deltar fysisk el. digitalt!)

De som ønsker, kan bli med og spise felles middag ute etter seminaret.

Velkommen fra styret: Anne Langås,  
Benedicte Strand, Cathrine Tuft,  
Emil Trondsen, Frode Kinserdal,  
Liv Gundersen og Sigrid Skomedal



## RELIGIONSLÆRERFORENINGEN 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](http://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 navn og postadresse.  
Send til: religionoglivssyn@gmail.com

**Husk å betale medlemskontingenten**

**Reklamefotografen Ragge Strand, født 1928, startet sin karriere hos Deia & Thorsen i 1946. Som misjonærbarn fra Madagaskar bodde han i Norge et kortere enn forverdens rekord, et innblikk i den gassiske kultur, en kontrast til den norske. Vi følger hans livsvener og opplevelser som fotograf og billedkunstner i et utvalgt utvalg. Vi ser også et utvalg av hans bilder som er et uttrykk for hans kunstneriske og kreative uttrykk. Livet som reklamefotograf og senere som kunstner og billedkunstner gir oss et innblikk i hans liv og kunstneriske uttrykk. Boken er utgitt av Magonia og er tilgjengelig på nettsiden [www.magonia.no](http://www.magonia.no).**

**Benedicte Strand**  
 Benedicte Strand er en norsk fotograf og billedkunstner. Hun har arbeidet som reklamefotograf og senere som kunstner og billedkunstner. Hun har utgitt flere bøker om kunst og kultur, og hun er også en aktiv deltaker i kunstutstillinger og kurs. Hun er medlem av Norske Kunstnerforbund og er representert i flere gallerier og museer.





Dette er boken om reklamefotografen Ragge Strand som vokste opp på Madagaskar som misjonærbarn (fra 0-6 år), for senere å bo på misjonærbarnhjem (Solbakken i Stavanger) fra 10-17 år. Boken viser hvordan det å vokse opp som 3. kulturs barn kan være en rikdom men også gi store utfordringer. Den viser et kreativt liv som utfolder seg kunstnerisk, med en sanselighet som forfatteren under seg over om ikke er et ekko av naturen og de koloristiske fargene fra oppveksten på Madagaskar. Gjennom 376 sider, hvorav de første 90 er om Ragges oppvekst på Madagaskar og om familiens liv som misjonærer, med krig, tap og savn, får vi et innblikk i norsk historie som for mange er lite kjent. Over 600 bilder viser både misjonsbilder, Ragges bilder tatt i oppveksten og senere hans profesjonelle innenfor presse, film, industri, mote og reklame. Å være et tredjekulturs barn møter mange lærere i klasserommet. Boken vil synliggjøre dette gjennom konkrete blikk inn i et liv som hverken var norskt eller gassisk. Samtidig viser boken gjennom fotografens kunstneriske virksomhet hvordan man kan omdanne store livsutfordringer til meningsfulle kunstneriske uttrykk. Boken koster 499,- og kan kjøpes ved å kontakte Benedicte Strand på mail: [benedicte@studiostrand.no](mailto:benedicte@studiostrand.no)

---

Org.nr. NO 980 70 2391

---

Religion og livssyn

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

[www.religion.no](http://www.religion.no)

Årgang 34 – Nr. 2 – 2022

---

Redaksjonskomité og ansvarlige for nummeret:

Sigrid Skomedal, [sigrid.skomedal@tffk.no](mailto:sigrid.skomedal@tffk.no)

Frode Kinserdal, [frodeki@viken.no](mailto:frodeki@viken.no)

---

Grafisk produksjon: RenaissanceMedia AS, Lierskogen

Design: Rune Eilertsen

Design omslag: Brand New Via Design, Hellas

Opplag dette nummer: 600

---

Redaksjonens adresse:

[sigrid.skomedal@tffk.no](mailto:sigrid.skomedal@tffk.no)

---

ISSN 0802-8214

For spørsmål vedr. abonnement, inn- og utmelding og økonomi  
bruk e-post: [religionoglivssyn@gmail.com](mailto: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)