

Religion 09 Livssyn

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 35

2023/1

NYE
LÆRE-
BØKER



Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo



Innhold

FRA STYRET	1
TO-ÅRSMELDING 2021–2022 – Liv Gundersen	3
EN REFLEKSJON OM TO NYE LÆREBØKER I RELIGION OG ETIKK – Odd Kjartan Aksnes og Inger Margrethe Tallaksen	7
Å HENTE INN ELEVSTEMMEN – Frode Kinserdal	12
EPISTEMISK URETT I RELIGIONSKLASSEROMMET – Lina Snoek Hauan	20
VIRTUELL VIRKELIGHET I KRLE – EN HYPE ELLER HIT? – Martin Smith-Gahrnsen	25
ER MENNESKER UNIKE I FORHOLD TIL DATAMASKINER? – Atle Ottesen Søvik	34
NORDNORSK FOLKERELIGIØSITET OG SAMISK RELIGION. ET UNDEVISNINGSOPPLEGG – Mette Harr Meedby, Martine Berg og Elin Horn	49
Å MINNES SOM JØDISK IDENTITETSPRAKSIS – Marie Ebersson Degnæs	53
MINORITETSELEVAR MELLOM SKOLE, KYRKJE OG MOSKÉ – Anders Aschim	59
KRISTNE MIGRANTER – EN GODT BEVART HEMMELIGHET? – Lemma Desta og Stian Sørli Eriksen	63
ØSTENS VISDOM I VANDRING OG POESI – Notto R. Thelle	68
BOKMELDING: RELIGION – KRITISERT OG HUMANISERT – Anders Aschim	77
BOKMELDING: UTENFORSKAP OG IDENTITET – Anne Berit Nystad	80
SEMINAR OG LANDSMØTE 22. APRIL 2023	83

FRA STYRET

Kjære lesere!

Godt nytt år! Terminoppgjøret er vel overstått, og det beveger seg fram mot den første eksamensperioden etter koronapandemien og innføringen av Fagfornyelsen. Vi regner med at dette er et tema som engasjerer mange lærere, og vil derfor ønske velkommen til seminar og landsmøte 22. april, der vi blant annet skal ta opp eksamen og vurderingspraksis som tema. Professor Geir Afdal i pedagogikk ved MF kommer også. I dette nummeret finner du toårsmelding, og mer informasjon om landsmøtet og programmet på seminaret den 22. april. Det å drive Religionslærerforeningen til daglig er noe som gjøres på dugnad, men vi som sitter i styret har det moro og opplever at vi gjennom vervet kan ha kontakt med mange deler av det religionsfaglige miljøet og være med på å drive fagutvikling. Vi lukker nå gratis tilgang til det digitale tidsskriftarkivet vårt, som vi har hatt åpent under pandemien. Lærerutdannere, høyskoler og universiteter som sier opp papirtidsskriftet, men som bruker nettstedet både som pensum og faglig oppdatering, håper vi vil være lojale og betale medlemsavgiften. Takk til alle som støtter oss!

I dette nummeret får du en gavepakke av variasjon. Både korte og lange tekster, forskningsartikler, erfaringsbaserte tekster, undervisningsopplegg og bokartikler, og forhåpentligvis tekster som er både til inspirasjon, glede og ettertanke. Mange av tekstene handler om minoritetsperspektiver, og om samtaler i religionsfaget.

Førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, Lina Snoek Hauan skriver om epistemisk urett i klasserommet, som kort fortalt handler om samtaler der man lytter mindre til visse typer perspektiver enn andre. Dette er relevant for et religions- og livssynsfag som vektlegger det å ta andres perspektiver. Frode Kinserdal, lærer ved Åssiden videregående skole i Drammen har skrevet en erfaringsbasert tekst om innhenting av elevstemmen og hvordan man kan tilrettelegge for elevmedvirkning på ulike måter i religionsfaget. Tre lærere fra Alta videregående skole, Mette Harr Meedby, Martine Berg og Elin Horn gjør rede for et undervisningsopplegg om samisk religion.

Universitetslektor Martin Smith-Gahrnsen, UIA, forteller om hvordan VR-briller kan brukes i etikkundervisningen. Professor Atle Ottesen Søvik skriver om hvorvidt mennesket er unikt i forhold til datamaskiner. Viktige perspektiver inn mot temaer som ChatGPT og den stadige økende bruken av roboter i ulike sammenhenger.

Marie Eberson Degnæs ved HL-senteret i Oslo har vært medforfatter i et nytt prosjekt om jødisk identitet, praksis og minnekultur, og forteller mer om det i dette nummeret. Professor Anders Aschim ved Høgskolen Innlandet jobber

med studier om barn og unge med bakgrunn i religiøse minoriteter og deres forhold til religionsundervisning i eget trossamfunn og i skolen. Lemma Desta og Stian Sørli Eriksen fra Norges Kristne Råd skriver om hvordan migrasjon bidrar til endringer i kirke og samfunn.

Valg av lærebok på vg3? Odd Aksnes og Inger Margrethe Tallaksen ved UIA har gått gjennom *Religion og etikk* fra Aschehoug og *Religion og etikk* fra Cappelen Damm, de to nye læreverkene i religion og etikk og bidrar her med en samlet analyse av de to. Mange skoler har utsatt avgjørelsen til 2023. Oddbjørn Leirviks bok *Religionskritikk på norsk – kjempande humanisme*, redegjør Anders Aschim for. Anne Berit Nystad skriver om *Samenes historie*, bind 1 og 2, som nylig kom ut. Artikkelen til Notto R. Thelle presenterer japanske vandrepoeter, relevant for undervisningen om østlige religiøse tradisjoner og for studieturen til Japan.

Alt i alt er det et spennende nummer som foreligger, og vi ønsker deg god lesning!

Frode Kinserdal og Sigrid Skomedal

Til Landsmøtet 22. april 2023

TO-ÅRSMELDING FOR RELIGIONSLÆRER- FORENINGEN I NORGE 2021-2022

Styret har bestått av:

Anne Langås, KG, Oslo, praktisk ansvar for seminarer, facebook
Benedicte Strand, Heltberg vgs./Akademiet, Oslo, seminarer
Cathrine Tuft, Frogn vgs. Drøbak, (permisjon)
Emil Trondsen, Kjølnes u-skole, Porsgrunn, seminarer
Frode Kinserdal, Åssiden vgs. Drammen, studietur Japan,
tidsskriftet Religion og livssyn
Jonathan Nymoen, Tokerud u-skole, Oslo, vara, seminarer, (ut høst -22)
Sigrid Skomedal, Heggen vgs. Harstad, hovedansvar
tidsskriftet Religion og Livssyn
Liv Gundersen, tidl. Oslo handelsgymnasium, leder, arkiv,
økonomi, e-post, studietur Japan

Virksomhet i 2021 og 2022

2021: Vi fikk avholdt sju styremøter fysisk – delvis ved bruk av Teams. Vi har også kommunisert mye via e-poster om seminarer og framdriften av tidsskriftet. Covid begrenset virksomheten vår, men i slutten av mai fikk vi endelig avholdt seminar og Landsmøte, noe som hadde blitt annonsert og utsatt, tre-fire ganger. Gjennom året har tidsskriftet utkommet med tre nummer – etter planen! Seminarer ble avholdt lørdag 29. mai og lørdag 6. november.

2022: Dette året har vi hatt åtte styremøter fysisk – delvis ved bruk av Teams, samt mye bruk av e-poster til løpende temaer om seminarer og tidsskriftet. Også gjennom dette året har tidsskriftet utkommet med tre nummer som planlagt, med solid innsats fra Frode Kinserdal og Sigrid Skomedal. Seminarer ble avholdt både 23. april og 22. oktober, begge på KG. Da Japan åpnet for turister igjen, ble arbeidet med studieturen til Japan gjenopptatt etter 31. mai.

Nettsted: «Religion.no» Her får vi god hjelp av student Sverre Nystad, Trondheim. Vi har ikke kapasitet til å konkurrere med mer profesjonelle aktører, men bl.a. ligger alle årganger av tidsskriftet vårt her, samt forslag til undervisningsopplegg. Under pandemien har vi latt tidsskriftet ligge åpent for alle – for å bidra til lettere digitale arbeidssituasjoner for lærere og utdanningsinstitusjoner. Vi erfarer at dette har blitt flittig benyttet! Denne ordningen må vi dessverre stramme inn, fordi for mange kan bruke – og bruker oss – helt gratis!

Facebook: «Religionslærerforeningen i Norge» her har det blitt fulgt opp med ulike meldinger med ujevne mellomrom.

Tidsskriftet Religion og Livssyn

I 2021 har flere temaer i Fagfornyelsen blitt belyst. Nr. 2 og 3 er temanumre med henholdsvis Folkehelse og livsmestring, samt Demokrati og medborgerskap. I 2022 har numrene behandlet Bærekraftig utvikling, Populærkultur og Utforske med ulike metoder, samt Samiske perspektiver. Alle bidragsytere skriver uten noen form for godtgjørelse – og det er vi svært takknemlige for!

Vi har nå et opplag på 600 og sender ut 416 eksemplarer av hvert nummer.

Seminarer

Landsmøte og seminar lørdag 29. mai 2021 ble holdt på KG. Halldis Breidlid, OsloMet, foreleste om Sikhene, med utgangspunkt i boka som hun har utgitt. Referat fra seminaret står i tidsskriftet vårt nr.2, 2021. Kun 10 deltakere fysisk, men flere digitalt, også fra Danmark.

Lørdag 6. november 2021 dro vi til Jødisk Museum i Oslo og deretter til 22.juli-senteret i Oslo. Fysisk deltok 19, samt to tegnspråktolker – men ingen Teamsoverføring denne dagen. Flere spiste middag sammen etter arrangementet. Referat og bilder er trykket i tidsskriftet nr.3 -2021. Begge seminardagene ga veldig fint utbytte; vi har fått gode tilbakemeldinger!

Lørdag 23. april 2022 ble Fagfornyelsen for u-skole og vgs. temaet. Innledere var Gunnar Holth, tidl. Valler vgs. og lærebokforfatter, Cathrine Tuft, Frogn vgs. også lærebokforfatter, samt Vejbjørn Horsfjord, Høgskolen i Innlandet, også han lærebokforfatter. Samtaler og innspill etter innleggene, samt sosialt samvær under lunsjen. Her deltok i alt 27 fysisk (tre tok veien fra Alta) og 21 fra hele landet deltok via strømming på Teams.

Lørdag 22. oktober 2022 ble Fagfornyelsen fulgt opp med flere erfaringer. Kari Repstad, UIA, foreleste om utforskning av metoder – tre grep til hjelp i Fagfornyelsen. Siw Fjelstad, Frogn vgs. og Knut Dæhli, Oslo handelsgymnasium delte erfaringer om temabasert undervisning og om erfaringsbasert læring. To representanter fra Dialogpilotene delte erfaringer fra sitt virke og sin metodikk med «Dialog i klasserommet». Vegard Nedrelid, KG, Oslo, u-skole, viste oss Populærkultur og spill. Deltakere 21 fysisk og 16 via Teams. Referat og bilder fra denne seminardagen står i tidsskriftet nr. 3 - 2022.

Begge seminardagene i 2022 ble arrangert på KG.

Studietur

Studieturen til Japan som har blitt utsatt siden 2021, og skal gå av stabelen i mars-april 2023, har omfattet mye arbeid gjennom høsten 2022. Komiteen bestående av Frode Kinserdal, Emil Trondsen og Liv Gundersen har arbeidet sammen med reisebyrået og Knut Alfsvåg, VID, Stavanger om en omfattende reise til Kyoto, Nagasaki og Kobe. 12 døgn, i alt 27 påmeldte (25 i feb. 2023) samt 2 reiseledere.

Økonomi

2021: Vi gikk inn i året med 116.626 kr. på konto og ut av året med 68.385 kr. på konto.

2022: Vi gikk inn i året med 68.385 kr. på konto og ut av året med 81.940 kr. på konto.

Regnskapene er ikke ferdigstilt og derfor ikke revidert foreløpig, så derfor framkommer hvilke summer som er reelle inntekter og utgifter. De store utgiftene i 2021 skyldes økte utgifter for trykking av tidsskriftet samt økte portoutgifter. Vi har også mistet innbetalinger via tap av institusjoner og medlemmer som har meldt seg ut – eller ikke betalt.

For 2022 så vi oss nødt til å heve medlemskontingenten fra 300 kr. til 350 kr. og for institusjoner fra 400 kr. til 500 kr. Dette har bidratt positivt for regnskapet for 2022. Vi har mottatt en gave i februar 2022 pålydende 8.604 kr. (til faglige aktiviteter) fra «Samfunnsfaglærerne» som ble avviklet. Dette har også kommet godt med!

Tidsskriftet er helt klart den største utgiftsposten vår, med over 100.000 kr. i trykking og porto for tre tidsskrift per år. Likevel ønsker vi veldig sterkt å holde på papirtidsskriftet og mener det er verdifullt og nyttig for travle lærere!

Medlemmer og institusjons-abonnenter

Per 31.12.22 hadde vi 295 medlemmer i adresselistene våre (et «netto-tap» på 25 medlemmer de siste to årene) og 121 institusjoner (u-skole, vgs. Høgskole og Universitet). De fem siste årene har vi mistet cirka 30 institusjoner – angivelig fordi man ønsker at alle tidsskrift skal finnes digitalt og at man ikke ønsker papirtidsskrifter, da det gir økte personalkostnader.

Planer framover

Alt arbeidet vårt avhenger av dugnadsvillige folk! Først og fremst ønsker vi å klare å holde den driften vi har gjort gjennom de siste årene med seminar vår og høst, og med tre nummer av tidsskriftet hvert år.

Nettstedet vårt kan selvfølgelig utvikles videre, men her innser vi foreløpig at vi ikke kan konkurrere med forlag og andre større interesseorganisasjoner.

Videre ønsker vi å få til en studietur cirka hvert tredje år, samt å kunne avholde seminar andre steder enn i Oslo. Da må vi få en lokal komite til å bidra også. Her nevnes Tromsø 2017, jubileumsseminar i Kristiansand mars 2019 og Bergen oktober 2019, og forhåpentligvis kan vi få til seminar i Stavanger oktober 2023.

Året 2024 blir det igjen jubileumsår (35 år) og ukeskurs på Metochi, Lesbos er forsiktig på planleggingsstadiet nå. Det blir før skolestart i august 2024.

Og selvfølgelig må den forestående Japanreisen nevnes igjen!

Valg til styret 2023-2024

Styret går til gjenvalg, konstituerer seg selv og fordeler funksjoner og ansvarsområder.

Jonathan Nymoen, vara, går ut. Usikkert om Emil Trondsen fortsetter som vara. Vi trenger et varamedlem til.

Kjelsås, Oslo 17. februar 2023, v/ Liv Gundersen, leder.

EN REFLEKSJON OM TO NYE LÆREBØKER I RELIGION OG ETIKK

ODD KJARTAN AKSNES OG INGER MARGRETHE TALLAKSEN

Mange videregående skoler har utsatt valg av ny lærebok i religion og etikk til kommende skoleår. Vi har gjort en vurdering av Aschehougs og Cappelen Damms bøker som kom i høst, begge med samme tittel: «Religion og etikk». Vårt fokus har vært på måten de har tilpasset seg den nye læreplanen i utvalg, vektlegging og struktur, og på fremstilling visuelt og innholdsmessig, og vi har utelukkende undersøkt de fysiske lærebøkene.

Hvordan skal man tilnærme seg den nye læreplanens åpne preg, nedtoningen av den tradisjonelle religionskunnskapen og det utvidede rommet for temaer knyttet til vår tids samfunnsutfordringer, eksistensielle og etiske spørsmål og religionens plass i samfunnet? Et spørsmål som opptar mange religionslærere er hvor mye tid man skal vie religionene «i seg selv», og om man bør prioritere en tematisk eller en systematisk tilnærming til dem. Hvordan valgt lærebok griper dette an blir lett styrende for dette valget. Eller kanskje trenger det ikke å være det?

Før vi går inn i vår vurdering av dette, vil vi kort kommentere det som danner førsteinntrykk, bøkens forsider og visuelle utforming. Tittelen er som nevnt lik, men ellers er de to bøkens forsider svært ulike. Cappelen Damm har valgt tolv portrettbilder av personer som skal representere hver sin religion eller livssyn. Å fokusere på klesdrakt og fremtoning som uttrykk for religion eller livssyn, mener vi er en uheldig eksotifisering og fremmedgjøring av religion. Aschehougs forside har en tiltalende, kunstnerisk utformet billedcollage. Denne boka har også etter vår smak en mer elegant layout til tross for ofte mer teksttunge sider, og den har fargekoder som letter navigering. Bildene er gjennomført utstyrt med forklarende eller supplerende bildetekster. Det er også de fleste bildene hos Cappelen Damm, men her er det også mange bilder som er uten bildetekst. Disse bildene blir da stående som ren dekorasjon.

Av de to læreverkene er det Cappelen Damm som har gitt religionene den grundigste presentasjonen og valgt en oppbygning basert på systemmodellen. I så måte er boka forholdsvis tradisjonell og lik den typiske oppbygningen i de nå gamle lærebøkene. Det er egne kapitler for jødedom, kristendom, islam, hinduisme, buddhisme, humanetikk og nyreligiositet (og populærkultur), og disse utgjør til sammen over halvparten av bokas innhold. Til sammenlikning har Aschehoug egne kapitler om de samme religionene og livssynene med unntak av jødedommen, altså et smalere utvalg, og disse kapitlene er også betydelig kor-

tere. Cappelen Damm har for øvrig organisert innholdet med et innledende kapittel med en del som drøfter hva religion er og ei verktøykasse med presentasjon av ulike måter å arbeide med religion, livssyn og etikk på. Til slutt har boka egne kapitler om henholdsvis filosofi, etikk og identitet. Mye av innholdet i boka er gjenkjennelig fra de gamle lærebøkene.

Aschehoug har valgt en mer radikal tilnærming til læreplanen med et sterkt temamodellpreg. Boka har til sammen 31 små, forholdvis jevnstore kapitler som sammen favner mye av bredden som kommer til uttrykk i læreplanen. Hver for seg er de for overflatiske til å gi dybdeforståelse, og for eksempel vurderer vi filosofidelen som i knappest laget om boka skal være eneste ressurs. Men kapitlene kan fungere godt som korte, interessedekapende introduksjoner til hvert sitt tema, som vinduer til sine deler av verden og som inspirasjon til og utgangspunkt for videre utforskende arbeid. De ulike temaene er konsist og klart fremstilt med et godt innholdsutvalg. Her har forfatterne i stor grad evnet å si relativt mye på liten plass. Til sammenlikning er det vår oppfatning at fremstillingen i noen av kapitlene hos Cappelen Damm enkelte steder er upresis eller har et innholdsutvalg som kan virke tilfeldig. Vi vil her gi et par eksempler på dette.

I kapittelet om samene som urfolk og fornorskinga på 1800-tallet står det at Norge var i union med Danmark (altså ikke Sverige), og fornorsking og kristning/misjon blant samene blir blandet sammen på en måte vi vurderer som uhistorisk eller svært upresis og unyansert, og ei setning om Læstadius er plassert inn i en sammenheng som får det til å se ut som at han var en del av undertrykkinga av samene. «Under og etter fornorskingen ble de fleste samer kristne. Presten Lars Levi Læstadius hadde en sentral rolle i konverteringen av mange samer til kristendommen».

I kapittelet om islam og avsnittene om kjønn som utgjør ca. ei side tekst brukes ca. 2/3 av plassen på islamsk feminisme og islamske organisasjoner som jobber for LHBT og progressive muslimer. En liten minoritet med avvikende syn i forhold til det store flertallet får i stor grad representere religionen islam knyttet til denne tematikken samtidig som utfordringer knyttet til likestilling neddempes. Vi mener innholdet er interessant og fortjener oppmerksomhet, men at det egner seg dårlig til å gi et riktig bilde av rådende syn og praksis innen religionen islam.

I kristendomskapittelet inngår en kirkekunnskapsdel hvor de tre hovedretningene presenteres. Innholdet i disse kretser om svært ulike ting, slik at det egner seg dårlig til utgangspunkt for sammenlikning. Protestantismen har fått den korteste presentasjonen og handler utelukkende om Luther og reformasjonen. Overskriften er også «Den protestantiske kirke» i entall, bestemt form, som om protestantismen er én samlet organisasjon.

Siden hovedretningene blir presentert her, vil det være naturlig å forutsette at det øvrige innholdet er felleskristent og ikke-konfesjonelt. Likevel er det flere formuleringer som er preget av luthersk forståelse eller begrepsapparat. Inn-

trykket av at norsk lutherdom er referansepunktet forsterkes ytterligere av at en stor andel av eksemplene og bildene i kapittelet er knyttet til Den norske kirke som dermed får representere kristendommen i veldig stor grad. Under overskriften «Kristendom i Norge» presenteres tre retninger som får representere norsk kristendom uten å nevne at andre finnes. De tre er Den norske kirke, Pinsebevegelsen i Norge og Læstadianismen, hvorav sistnevnte har fått den fyldigste omtalen. Omtalen av Den norske kirke er begrenset til avviklinga av statskirka, nedgang i medlemstall og kirkas organisering. Av «andre store pinsemenigheter» (enn Filadelfia Oslo) nevnes «Sarons dal i Kvinesdal og Oslo Kristne Senter». Eksempelvalget virker lite oppdatert, og strengt tatt er ingen av delene tilhørende Pinsebevegelsen i Norge (som er overskriften for avsnittet).

Aschehous kristendomskapittel har på sin side kun tre svært korte avsnitt om pinsebevegelsen, Den norske kirke og den katolske kirke under overskriften «Kristendom i verden og Norge». Den ortodokse kirke og denne som en del av de tre hovedretningene nevnes ikke. Mangfoldet blir i så måte dårligere ivaretatt enn innledningsteksten til kapittelet lover. Denne boka er som vi har nevnt gjennomført oppbygget med korte innføringskapitler, og forfatterne har derfor måtte prioritere. I kristendomskapitlet mener vi likevel at fremstillingen om frelse i kristendommen blir for knapp og for vag. Vi mener at i en kort fremstilling om kristendommen må fremstillingen av hva frelse er prioriteres. Slik forklares dette i Aschehous bok: «Nøyaktig hva frelse innebærer, finnes det mange meninger om, men det er vanlig å tenke at det handler om en tilværelse sammen med Gud etter døden». Det må være mulig å si hva kristne flest oppfatter med frelse om fremstillingen skal være representativ. Det hjelper noe at det står i neste avsnitt om «Høytider» at «Jesus ved å dø tok på seg straff på vegne av alle mennesker». Hva slags straff står det imidlertid ikke, og det sentrale kristne begrepet «synd» synes å være bevisst unngått. Siden andre sider ved kristendom står i så nær relasjon til læren om frelse, mener vi at denne spinkle og utydelige fremstillingen gir et dårlig utgangspunkt for å nå frem til dybdeforståelse av kristendommen.

Men i likhet med i KRLE-fagets nye læreplan har læreplanen i Religion og etikk også fått flere kompetansemål som det kan undervises i og jobbes med uten at religion strengt tatt må trekkes inn. Det er derfor interessant å se i hvilken grad lærebøkene tar inn elementer av religion i forbindelse med disse temaene, og hvor stor plass det religionsspesifikke gis i forhold til helheten. Begge bøkene gir religion stor plass og synes i stor grad å trekke inn religion i disse temaene. Del 4 hos Aschehoug har som eksempel tre kapitler som ut fra mellomoverskriftene ikke er direkte knyttet til religion: «menneskerettigheter», «diskriminering, utenforskap og rasisme» og «konspirasjonsteorier». Av disse er det kun rasisme-kapittelet som ikke eksplisitt trekker inn religion i teksten. Det tyder på at forfatterne tolker det slik at perspektiv knyttet til religion bør trekkes inn i de aller fleste delene av faget. Uansett er de nye temaene i faget mest

synlige hos Aschehoug, både de som ikke er knyttet direkte til religion og de som ser religion i forhold til samfunn og kultur. Et eksempel på dette er kapittelet om «Samspillet mellom religion, livssyn og politikk» som tilsvarende kompetansemålet om det samme. Denne tematikken er usynlig i innholdsfortegnelsen til Cappelen Damm.

Et beslektet kompetansemål som i liten grad er dekket i begge bøkene er det om hvordan «religion inngår i historiske endringsprosesser» som også er fremhevet i kjerneelementene hvor det også knyttes til begrepet kulturarv. Aschehoug oppsummerer imidlertid norsk religionshistorie på fire sider, i tillegg til å ha ei side om kristen kulturarv. Hos Cappelen Damm er den historiske dimensjonen stort sett avgrenset til avsnitt om den historiske utviklingen innenfor hver religion. Hvordan kristendommen og Den norske kirke har inngått i historiske endringsprosesser i Norge er begrenset til hvordan kirken har blitt påvirket av samfunnet i nyere tid, men hvordan kirke og kristendom motsatt har påvirket samfunnet historisk i Norge er fraværende. Her vil det være lite hjelp å finne for eksempel til undervisning knyttet til de forestående tusenårsjubileene i 1024 og 1030.

Det sentrale begrepet knyttet til LK20 er dybdelæring. De to bøkene synes å ha ulik tilnærming til hvordan dybdelæring kan oppnås. Hvis vi bruker som eksempel bøkens presentasjon av temaet kristendom, vil Aschehougs kapittel om kristendommen selvsagt være alt for kort til å kunne gi dybdekunnskap alene. I så måte gir Cappelen Damm mer kjøtt på beinet, selv om dette kapittelet har noen svakheter som vi har pekt på ovenfor. Men samlet sett gir Aschehougs 31 kapitler en rekke referanser til kristendommen som til sammen kan gi dybdelæring når det legges på lag på lag med kunnskap og ulike elementene koples sammen. Tar vi jødedommen som eksempel, har altså Cappelen Damm et eget kapittel med en systematisk presentasjon, Aschehoug ikke. Aschehoug har likevel mer enn 15 referanser til jødedommen, slik at religionen likevel dekkes relativt godt. Hvilken av de to modellene som kan bidra sterkest til dybdelæring om enkeltreligion, kan diskuteres. Tolket vi læreplanen slik at målet i større grad er dybdelæring om fenomenene religion, livssyn og etikk mer enn dybdelæring om enkeltreligioner, mener vi at Aschehougs tilnærming med presentasjon av mange aspekter ved og perspektiver på fenomenene som etter hvert koples sammen kan egne seg spesielt godt til å fremme dybdelæring – samtidig som enkeltkapitlene ofte er gode innganger til videre utforskende arbeid. Her vil vi gjerne fremheve to kapitler som eksempel på slike dimensjoner ved religion, nemlig «Religion i hverdagen» og «Religiøs erfaring». Vi synes det er positivt at det slik som her også fokuseres på hva religionen betyr for religiøse mennesker i praksis i hverdagen.

Hvordan man skal vurdere lærebøker avhenger også av hvordan læreboka er tenkt brukt. Tar vi utgangspunkt i boka som det primære læremiddelet som skal brukes gjennomført, i sin helhet og til å strukturere årsplanen, eller ser vi for oss

en selvstendig faglærer som gjør prioriteringer, improviserer og bruker læreboka som en av flere ressurser – slik LK20 kanskje legger opp til i større grad enn før? I det førstnevnte tilfellet tenker vi at Cappelen Damm gjør veien til kunnskap om religionene isolert kortere, spesielt for elever som skal ta seg frem på egenhånd. Samtidig er Aschehougs kapitler overkommelige enheter for elevene, og den tradisjonelle religionskunnskapen kanskje den delen av innholdet i det nye faget det religionslærere flest behersker best – og derfor kan supplere lettest selv. Tenker man seg læreboka som en hjelp til å tolke læreplanen, og man samtidig er bevisst friheten til å gjøre prioriteringer som læreplanen gir, kunne man tenkt seg at lærebokforfatterne tillot seg noen mer radikale grep i utvalg enn det de to bøkens forfattere har gjort. Samtidig bør kanskje læreboka nettopp ikke gjøre disse valgene for læreren. Med de mange småkapitlene og temaene legger kanskje Aschehoug mer til rette for lærerens og elevenes valg av temaer til fordypning. Cappelen Damm har gjort en tydeligere prioritering ved å gi presentasjonen av religionene og livssynene større plass. Selvsagt vil det ha betydning også i hvilken grad læreren supplerer bruken av boka med tilhørende nettressurs og kvaliteten på denne, og om man lar boka eller nettressursen være det primære. Vi har som nevnt begrenset oss til en vurdering av lærebøkene.

Oppsummert har de to bøkene valgt ulike måter å tolke læreplanen og strukturere innholdet på, hver med sine styrker og svakheter, men etter vårt syn holder Aschehougs lærebok gjennomgående høyere kvalitet enn Cappelen Damms, og den virker både generelt mer gjennomarbeidet og grundigere tilpasset den nye læreplanen.

Odd Aksnes, universitetslektor og **Inger Margrethe Tallaksen**, førstelektor. Universitetet i Agder, Institutt for religion, historie og filosofi med religionsdidaktikk for grunnskole og videregående skole som arbeidsfelt.

E-post: odd.k.aksnes@uia.no

E-post: inger.m.tallaksen@uia.no



Å HENTE INN ELEVSTEMMEN

ET ERFARINGSBASERT BIDRAG OM ELEVMEDEVIRKNING, OG HVORDAN DET KAN FUNGERE I RELIGIONSFAGET

FRODE KINSERDAL

På Åssiden videregående skole i Drammen der jeg jobber, har vi jobbet mye med å innhente elevstemmen det siste halvannet året. Det er en del av et Dekomp-samarbeid¹ med Høgskolen Innlandet. Åssiden vgs har cirka 2200 elever og 330 ansatte, og med cirka 800 minoritetsspråklige elever. Våren 2022 skulle alle lærere intervjuer hver sin elev, og aller helst en elev man ikke selv underviste eller veiledet. På den måten fikk vi et stort og representativt utvalg. Framgangsmåten og spørsmålene vi brukte er vedlagt etter denne teksten. Målet med å organisere samtaler på måten vi gjorde, var at elevenes stemme skulle komme klart og tydelig fram, uten at lærerne skulle avbryte med egne meninger eller utsagn som «jammen dette har jeg jo sagt mange ganger at dere skal gjøre». Med bakgrunn i elevintervjuene, som handlet mye om elevenes opplevelse av vurdering for læring, skulle lærerne sortere informasjonen og finne nye tiltak som besvarte de utfordringene elevene trakk fram.

Fagfornyelsen 2020 setter krav til elevmedvirkning i alle fag. Hva er egentlig elevmedvirkning, og hvorfor er det så viktig? På hvilken måte kan man få til en god elevmedvirkning i et fag som KRLE/religion og etikk? Det er spørsmålene jeg vil utforske i denne teksten. Jeg vil trekke inn læreplanen, og eksempler på modeller for elevmedvirkning. Deretter vil jeg belyse spørsmålene gjennom tanker og perspektiver fra min egen praksis som lærer i religion og etikk.

HVA ER ELEVMEDEVIRKNING OG HVORFOR ER DET VIKTIG?

I overordnet del av læreplanen, i punktet om demokrati og medvirkning, finner vi en utdypende tekst om hva elevmedvirkning er. Her løftes skolens ansvar for å gi elevene medvirkning fram. «Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem.» Jeg er sikker på at mange lærere har vært bevisste på en slik tankegang i hele eller deler av sin karriere. Men likevel viser evalueringer av undervisningen eller

1 Dekomp betyr desentralisert kompetanseutvikling, og betyr i praksis at skoler og universiteter/høgskoler inngår en kontrakt om samarbeid. Alle tilsatte på skolen skal med ledelsen i spissen undersøke egen praksis. Universitets-/høgskolesektoren kommer inn med forelesninger, deltar på ansattssamlinger og i gruppemøter med pedagogiske perspektiver og hjelper til med å stille spørsmål og lage opplegg som brukes i skolens undersøkelse av praksis. Samtidig gir erfaringene fra skolen(e) ny innsikt til UH-sektoren.

Elevundersøkelsen at elevene ikke oppfatter at de har medvirkning, enten i det hele tatt eller i tilstrekkelig grad. Elevmedvirkning blir i overordnet del understreket som en viktig del av en demokratisk opplæring, og det skal hjelpe elevene til å se at de har muligheter til å ta egne valg. Dette har ikke bare en funksjon her og nå, men også for ettertiden.²

Elevmedvirkning handler både om at elevene skal være med å ta valg om hvordan undervisningen skal legges opp, og ikke minst hvordan vurdering og videre utvikling skal foregå. Elevmedvirkning skjer også for eksempel gjennom elevrådet og i klassedemokratiet. Det er dermed et sammensatt begrep, og kan knyttes til alle sider av skolehverdagen. Elevmedvirkning handler på ingen måte om å slippe taket som lærer, men å gjøre skolehverdagen mer demokratisk og mer mangfoldig. Dette bidrar etter mitt syn til å skape større trivsel og motivasjon for elevene.

Tuva Bjørkvold (2010) laget en modell for helhetlig tilpasset opplæring. I denne modellen la hun opp undervisning som bestod av fire «kakestykker», med henholdsvis innhold, organisering, metode og presentasjon. Elevene skulle være med og påvirke minst et av kakestykkene hver gang. Hun påpekte at organisering var det av punktene som elevene sist burde få slippe inn på, så i praksis er det de tre andre områdene man bør fokusere mest på. Det tenker jeg kan være en god huskeregel. I min VG3-klasse i religion og etikk er det helt greit noen ganger å styre gruppesammensetning og hvordan elevene skal jobbe, mens andre ganger er det fint å gi mer fritt spillerom. Tilsvarende snakker professor Øystein Gilje om «frihetsgrader», altså ulike grader av frihet man kan gi elevene i undervisningssammenheng (FIKS, UiO 2022).

Da vi skulle gjennomføre elevintervjuer på Åssiden vgs, fikk vi inn mange perspektiver på hva elevene så som viktig når det gjelder tilbakemeldinger/framovermeldinger. De siste årene har vi hatt karakterløse uker i perioden fra skolestart til høstferien. Poenget med de karakterløse ukene er å gi elevene motivasjon for læring inn i et nytt skoleår. Det er jo som kjent ikke en god start å få 1 eller 2 på første vurderingssituasjon i starten av et år eller når man er helt ny på videregående skole. Mange lærere har også utforsket hvorvidt karakterløse terminer gir bedre læring, og der har man tilbudt karakterer kun til dem som har ønsket det. Det vi ser på vår skole er at elevene ikke er så vant til vurderingsformer uten karakter, og at en del elever kanskje også mister motivasjon av at det kun gis en tilbakemelding. Likevel er det grunn til å tro at det også er en tilvenning, og som på sikt kan gi gode eller bedre resultater med mindre stress rundt karakteren i seg selv. Faglærerne som har kjørt karakterløse vurderinger over et semester eller et helt år, sier også at få elever etterspør karakter. Kanskje gir det

2 UDIR 2020 (sist lest 2.2.23): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/>

en form for ro som gjør at man jobber bedre med fagene over tid. Inntrykket er også at voksne elever i større grad enn ungdomselever nyttiggjør seg av tilbakemeldinger³, uten at det er mulig å si at det er helt svart-hvitt.

Begrepet elevmedvirkning har vært en modningsprosess for meg som lærer, selv om jeg har drevet med det gjennom alle de 9 årene jeg har jobbet som lærer. Vi kan sikkert alle bli bedre på å slippe elevene til, og å finne nye måter å gjøre det på. Jeg tror også det ligger mye i det å forklare elevene på en eller annen måte at «det jeg nå gjør, er et forsøk på elevmedvirkning». Dersom man ikke bruker ordet aktivt i undervisning og vurdering, og lar det være opp til elevene å definere elevmedvirkning når de skal evaluere skolehverdagen, kan det jo fort bli et misforhold mellom lærernes intensjoner og elevenes oppfatninger.

PÅ HVILKEN MÅTE KAN VI FÅ TIL GOD ELEVMEDEVIRKNING I KRLE/RELIGION OG ETIKK?

Min opplevelse er at religionsfaget er et pusterom for elever, og et sted der det er mulig å diskutere mange perspektiver og tanker som behandles lite eller overflatisk i andre fag. Likevel er det også et fag som til tider kan bli teoretisk, et fag som har en stor begrepsflora og der man må øve opp respekt for ulike holdninger og perspektiver, noe som kan være krevende for mange elever. Som i alle andre fag tar det tid for elevene å komme inn i hva som er relevant elevmedvirkning i faget, og her er det viktig at vi lærere kanskje bygger opp en gradvis tilnærming.

Jeg snakker alltid mye med elevene mine om hvordan vi skal legge opp undervisning og vurdering. Er det for eksempel metoder de foretrekker at jeg bruker, eller vurderingsformer de liker spesielt godt? Så sant det er mulig, trekker jeg inn det jeg får vite i mitt videre arbeid. I min egen praksis har jeg blant annet utforsket det å gi elevene stor valgfrihet i både tema for oppgaver, og også hvordan innleveringer skal se ut. Jeg kan for eksempel på forhånd ha bestemt at jeg vil ha en innlevering i islam, og at elevene kan velge mellom fem problemstillinger. Fordi noen elever har sin styrke på muntlige vurderingsformer og noen på skriftlige, har jeg åpnet opp for at det går an å levere inn én og samme oppgave som tradisjonell 800-ords oppgave i Word, eller som PowerPoint-presentasjon med eller uten innlesning, som digital plakat, video eller for eksempel som podkast. Resultatene som kommer inn da er mangfoldige, men bærer mer preg av individualitet og kreativitet.

Man kan selvsagt hevde her at det blir komplisert å lage vurderingskriterier, og at vurderingsjobben i etterkant blir noe komplisert. Det er klart at man må ha tenkt godt gjennom hvor mye man forventer på hver av oppgavetyperne, for

³ Åssiden vgs har både elever med ungdomsrett (under 25 år) og elever med voksenrett (over 25 år).

at ikke elevene oppfatter for eksempel video som mye enklere å få god karakter på enn en tradisjonell skriveoppgave. Mange vurderingskriterier vil være felles uansett hvilken vurderingsform elevene velger, og det overordnede fokuset er om man har svart på problemstillingen. Jeg har erfart at elevene liker å få denne valgfriheten, og at det bidrar til at flere har lyst til å gjøre oppgaven. Det kan hjelpe eleven med dysleksi som ikke er så glad i å skrive oppgaver dersom man kan lage en lydfil. Eller for hen som elsker å skrive lange og reflekterende tekster, hente inn kilder og opplever at det gir en god mestringsfølelse.

En annen oppgavetype er der man skal presentere noen grunnleggende trekk i buddhismen, og der noen deler av oppgaven er obligatoriske for alle, mens eleven selv må velge ferdypningsdelen. Eksempelvis kan man da gi elevene tre-fire valg. Elevene gir tilbakemelding om at dette gjør det mulig å jobbe med noe som de synes er interessant, framfor at man blir presset gjennom en obligatorisk liste med punkter.

For å være litt mer konkret, vil jeg skissere et lite opplegg her: La oss si at elevene får i oppgave å gjøre kort rede for den åttedelte vei i buddhismen. Deretter kan de velge seg ut ett til to punkt (av de åtte) som de vil gå dypere inn i, og at dette videre må knyttes opp til hvordan buddhismen oppfattes som religion i sammenligning med for eksempel islam eller kristendommen. Igjen, det kan bli mye for læreren å sette seg inn i, men samtidig er det også lærerikt og bidrar til faglig motivasjon begge veier. I tillegg har jeg vært nøye på å sette faglige rammer som er kommunisert til elevene på forhånd, slik at ikke «alt» er et svar på oppgaven.

En gang jeg underviste i jødedommen, fikk jeg spørsmål fra en elev: «Hva er jødehat? Har det eksistert lenge?» Der og da var det et stort spørsmål å få, jeg kunne henvise til at hjemme har jeg som et eksempel en bok som heter *Jødehat* (Harket, Lorenz og Berg Eriksen 2005) og den er på cirka 700 sider. Så der er det mye å si. Jeg gikk hjem og filosoferte litt over hvordan jeg skulle svare på spørsmålet, og fant ut at det var det rette tidspunktet for å lage et prosjektarbeid. Elevene skulle jobbe i grupper med problemstillinger knyttet til jødehat, alt fra konspirasjonsteorier om jøder, til jødernes liv i Norge, andre verdenskrig og holocaust, til hvordan jødene i dag knyttes til bosettinger på Vestbredden og Gaza. Elevene gjorde gjennom en aktiv veiledning en kjempegod jobb i gruppearbeidet, og målet var at gruppene skulle presentere for hele klassen. Det ble det dessverre ikke noe av. Intensjonen var god, at alle elevene skulle se alle sidene av denne problemstillingen, men samtidig er det også en del av elevmedvirkningen at mange elever synes det er ubehagelig å fremføre i full klasse og at man har respekt for det.

Så er vurderingssituasjonen gjennomført, og vi skal gi elevene en tilbakemelding som de kan vokse på og ta med seg videre. Da jeg selv gikk på videregående skole, var det ikke så unormalt at man fikk en karakter og en tilbakemelding ala

«bra», «flott», men som ikke samsvarte helt med karakteren. Og hva var det som gjorde at jeg fikk akkurat den karakteren? Det ble ikke alltid kommunisert så godt. Som lærer i dag prøver jeg å svare på den utfordringen ved å gi gode og fyldige tilbakemeldinger, og si tydelig «det jeg tenker du bør gjøre annerledes neste gang er...». Likevel, som lærer på en skole med en stor andel elever som har andre morsmål, er det ikke garantert at en skriftlig tilbakemelding mottas med takk og stor forståelse. Den skriftlige lærerstemmen kan fort bli oppfattet som for bastant, der jeg egentlig bare vil gi et tips eller velmenende råd. Eller at det jeg sier rett og slett blir oppfattet som kjeft. Mer og mer prøver jeg å bruke muntlige tilbakemeldinger ved siden av eller i stedet for skriftlige tilbakemeldinger. Det gir også eleven mulighet til å kommentere/opplære det jeg kan ha misforstått, samtidig som det er mulig å ha en samtale rundt det jeg opplever som begrensninger og muligheter i oppgavebesvarelsen. Man gjør sine feil her, og jeg har mine læringspunkter på mange felt i lærings- og vurderingsprosessen.

Ikke minst opplever jeg nytten av å snakke med elevene om hvilken karakter de får i termin 1 og til standpunkt. Jeg benytter det også som en anledning til å få elevene i tale med hva de er fornøyd med i faget, og om det er ting jeg bør gjøre annerledes. Like viktig er det med startsamtalet i starten av skoleåret: Hva tenker du om faget? Hva tror du blir vanskelig, og hvordan kan jeg hjelpe deg til å utvikle deg best mulig?

Alle lærere må selv finne ut hvordan de kan trekke inn elevene på måter som de er komfortable med. Er man nyutdannet kan muligens noen av oppleggene mine oppleves store og svulmende, og man må legge lista på et punkt som er gjennomførbart for en selv. Det jeg likevel håper at flere innser gjennom de beskrivelsene jeg har gitt her, er at det er ikke de store omveltningene som skal til for at elevene føler medvirkning. Kanskje er det størst omveltning for deg som lærer. Jeg tenker også at det å gi elevene valgmuligheter gjør jobben min mer spennende. Jeg får inn oppgaver som spenner over et større spekter enn når jeg ber alle om å skrive samme oppgave i Word med Times New Roman skriftstørrelse 12 og halvannen i linjeavstand, og noen ganger har elevene brukt metoder som er nye og interessante for meg. De viser entusiasme når de lærer meg noe nytt. Det skaper også utvikling for min egen del, og jeg får nye tips som jeg kan bruke i undervisningen selv, eller utfordre elever på i en annen klasse neste år.

Så er det en siste utfordring jeg kan tenke meg å berøre, og som vi foreløpig ikke vet så mye om: ChatGPT har inntatt skole-Norge de siste månedene. At elevene har hatt tilgang på kilder tidligere er ingen ukjent sak, og det er vel ikke bare meg som har måttet fortelle elevene mine at Daria og Wikipedia ikke er regnet som gode kilder (selv om det kan ligge tekster der som er helt fine for å lese seg opp på et tema). ChatGPT skaper noen nye utfordringer, og foreløpig er vi tidlig i fasen for å vite noe om hvordan dette påvirker elevenes egeninnsats på lengre sikt. Det kan også skje endringer i bruken av ChatGPT hvis det koster

noe å gå inn der, samt at lærerne får verktøy som avdekker bruk av chatbot. Flere lærere sier at det vil bli mindre grad av langsvarsoppgaver, og kanskje er nettopp dette tidspunktet det riktige for å ta elevene med på råd: Hvilke vurderingsformer gjør at du blir motivert? Så må elevene også gjøres ansvarlige på hva en god tekst er og hvordan man bruker kilder korrekt, og diskusjoner om kildebruk bør være enda mer til stede nå enn tidligere. Ikke minst kan variasjon i oppgavevalg og oppgavedesign (for eksempel tillate mangfold av vurderingsformer som nevnt over) være et mulig svar på disse utfordringene. Uten at jeg dermed har konkludert i spørsmålet.

AVSLUTNING

Elevmedvirkning har blitt et viktig begrep i dagens skole etter Fagfornyelsen 2020. Det å lytte til elevene og ta deres perspektiver med inn i vurderingen av jobben vi gjør, er svært sentralt for å utvikle skolen. Erfaringen fra prosjektet med «elevstemmen» på Åssiden vgs var at lærerne sa: «Dette må vi gjøre mer av.» At økt elevmedvirkning automatisk følger hakk i hæl med å innhente elevstemmen er ikke dermed sagt. Forutsatt at elevstemmen innhentes og brukes på riktig måte, er den et supert verktøy for å skape en bedre og mer relevant undervisning og vurdering for elevene. Elevmedvirkning er uansett sentralt i alt vi gjør som lærere, for det er elevene vi er der for å utvikle, ikke for at vi skal framstå som «den i rommet som kan alt». Alt i alt er religion og etikk et fag som egner seg svært godt for elevmedvirkning og utviklende samtaler med elever.

Anbefalte kilder for å komme dypere inn i tematikken (og til inspirasjon for denne teksten):

- Bjørkvold, Tuva 2010: *Helhetlig tilpasset opplæring*. Oslo: Freidig Forlag.
- FIKS (UiO) 2022: *Undervisning og vurdering. Hvordan kan lærere gi rom for elevmedvirkning i undervisningen*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/undervisning-og-vurdering/> (sist lest 9.2.23)
- FIKS (UiO)(u.d.): *Elevmedvirkning. Kunnskapsbase*. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/elevmedvirkning/> (sist lest 9.2.23)
- Lærerrommet, podcast fra Utdanningsforbundet: Episode 50 *Hva betyr elevmedvirkning i Fagfornyelsen?* Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-hva-betyr-elevmedvirkning-i-fagfornyelsen/> (sist lest 9.2.23)
- Redd Barna 2023: *Elevmedvirkning*. Hentet fra: <https://www.reddbarna.no/skole/ingenutenfor/elevmedvirkning/> (sist lest 9.2.23)
- Roaldsen-Skadberg, Emma 2021: *Hva hemmer og fremmer elevmedvirkning og engasjement? En pilotevaluering av Juniorforskerprosjektet*. Masteroppgave. Bergen, UiB. Hentet fra: <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/11250/2762647/Masteroppgaven--Emma-RoaldsenSkadberg-.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (sist lest 9.2.23)

Thomsen, Beathe Kristin Øien 2014: *Elevmedvirkning på individnivå – liv og lære*.

Masteroppgave. Bodø: Universitetet i Nordland. Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/219214/Thomsen.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR30E5qm6QLKONWm1fpJD3qTg8L3X4tZMpLnOPxnSZEDUV9RKcIYm3WkaSg> (sist lest 9.2.23)

UDIR om demokrati og medvirkning 2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/> (sist lest 9.2.23)

Vedlegg:

Åssiden videregående skoles strategi for å hente inn elevstemmen var som følger:

Trinn 1:

Avdelingsleder kobler på styringsgruppemedlem (lokal gruppe bestående av avdelingsledere og lærere fra hver avdeling som jobber med hvordan Fagfornyelsen skal bearbeides og skolen utvikles), avklarer følgende i fellesskap:

- Hvordan skal vi få elevene i tale om vurdering? Alle elevene våre? Eller en stor gruppe?
- Hvilke arenaer skal vi bruke, klassemøtene en aktuell arena
- Når skal vi gjøre dette
- Hvordan kan vi sikre at alle lærere i vår avdeling får (direkte) tilgang til elevenes stemme
- Hvordan skal innspillene samles inn, for eksempel
 - Refereres fra den/de som intervjuer elevene
 - Kontaktlærer gjennomfører klassemøtet, en kollega deltar som referent
 - Andre muligheter?

Trinn 2

Trene på gjennomføring i egen avdeling, alle voksne som skal snakke med elevene i hvordan de stiller spørsmål øver sammen. Avdelingsleder setter av tid, evt. felles forberedelse på tvers av avdelinger?

Trinn 3:

Spørsmål til bruk overfor elevene:

Tilnærming som en undersøkende journalist eller en forsker. Vi skal lære mest mulig om hvordan våre elever oppfatter vår vurdering og tilbakemeldinger de får i skolen. Be om utdypende svar, formuleringer som «*fortell mer om det, dette ble jeg nysgjerrig på/skjønte ikke, forklar det en gang til*» etc. Det er ikke lov å argumentere med eleven (altså ingen JA, MEN...!).

1. Fortell om en gang (eller flere) du fikk en tilbakemelding/feedback fra en lærer som ga deg noe spesielt? En tilbakemelding som gjorde deg motivert? Fikk du lyst til å lære mer?

2. Har du gode eksempler på bra feedback både fra programfag og fellesfag?
3. Hvordan kan vi gi deg tilbakemeldinger/feedback som sikrer at du har lyst til å jobbe mer?
4. Har du noen råd til oss? Noe vi skal gjøre mer av? Eller mindre?
5. Hva er ditt forhold til tallkarakterer?
6. Har du noen gang opplevd vurdering som demotiverende, fortell om det..

Frode Kinserdal er lektor med tilleggsutdanning ved Åssiden Vgs i Drammen, der han underviser i fagene norsk, geografi og religion og etikk dette skoleåret. Han sitter i styringsgruppa for Fagfornyelsen på Åssiden Vgs. Han sitter også i styret i Religionslærerforeningen, sitter i redaksjonen i Religion og livssyn, og er med i reisekomiteen for årets Japantur.
E-post: frodeki@viken.no



EPISTEMISK URETT I RELIGIONSKLASSEROMMET

LINA SNOEK HAUAN

Hvem lytter du til, og hva gjør at du synes noen er verd å lytte til? Hva gjør at vi lytter mer til noen enn til andre?

I doktorgradsprosjektet mitt i religionsdidaktikk undersøker jeg hvordan religion blir til i samtaler og diskusjoner i klasserommet. Noen av spørsmålene som interesserer meg, handler om hva slags kunnskap om religion og etikk som blir til i klassediskusjoner, hvem sin kunnskap som får lov til å dominere, og hva dette kan føre til. Forskningsprosjektet mitt er en empirisk studie der jeg observerte tre religion og etikk-klasser gjennom store deler av et skoleår, og intervjuet lærere og elever. Studien er inspirert av et felt innen kunnskapsfilosofien (epistemologien) som kalles *epistemic injustice*. Dette forskningsfeltet, som kan oversettes med «epistemisk urett», setter søkelys på ulike former for urett knyttet til kunnskap, forståelse og kommunikasjon, og på hvordan maktstrukturer og fordommer er med på å forme hva vi oppfatter som gyldig og viktig kunnskap (Kidd m.fl. 2017:1). I denne teksten vil jeg si litt om hva som menes med begrepet *epistemic injustice* og hvordan det kan være til stede i religionsklasserommet.

MIRANDA FRICKER OG EPISTEMIC INJUSTICE

I boken *Epistemic Injustice* fra 2007 tar den britiske feministiske filosofen Miranda Fricker opp hvordan vi mennesker tenderer til å anerkjenne og lytte mer til noens stemmer enn andres, og hva som gjør det å ignorere noens kunnskap til en urett. Å ikke bli lyttet til kan gjøre stor skade, hevder Fricker: fordi evnen til å tenke og vite er så sentralt for det å være menneske, blir det å ikke bli anerkjent som en som bærer med seg kunnskap verd å lytte til, til syvende og sist ødeleggende for vår selvfølelse og følelse av menneskeverd.

Fricker skiller mellom to typer epistemisk urett. Den første kaller hun *testimonial injustice*. Denne formen for urett har med vitnesbyrd å gjøre; ifølge Fricker har vi en tendens til å lytte mindre til noen som tilhører en viss gruppe. Fricker trekker frem Harper Lees bok *To Kill a Mockingbird* («Drep ikke en sangfugl» på norsk) fra 1960 som eksempel. Her blir en svart mann anklaget – og dømt – for et overgrep alle i rettssalen forstår han umulig kan ha begått. Men fordi det i saken står en svart og en hvit persons vitnesbyrd mot hverandre, taper den svarte personens vitnesbyrd likevel.

Den andre typen epistemisk urett, *hermeneutical injustice*, rammer vår oppfatning av oss selv. Her bruker Fricker seksuell trakassering som eksempel. Før noen kom opp med dette begrepet, manglet de som ble rammet av seksuell trakassering et begrepsapparat for å forstå hva de ble utsatt for. Noe av det samme kan vi for eksempel se i #metoo-sakene og Black Lives Matter. I det øyeblikk man har et begrep for den uretten man opplever, er det lettere å gjøre noe med det.

EPISTEMISK MOTSTAND I KLASSEROMMET

Hvordan kan epistemic injustice-tankegangen brukes for å forstå hva som foregår i et klasserom? Den amerikanske feministiske filosofen Alison Bailey sier noe om dette som kan være relevant både i religionsklasserommet og i andre fag som legger vekt på diskusjoner og kritisk tenkning. I sin undervisning av college-studenter i kritisk rase- og kjønnsfilosofi, har Bailey sett en tendens til at studenter reagerer på visse måter når stoffet de jobber med, berører dem selv. Dette kaller hun *epistemic pushback*, som kan oversettes med «epistemisk motstand» (Bailey 2014; 2017). Hun har funnet særlig to måter som studentene reagerer på og gjør motstand mot stoffet på, knyttet til hvilken gruppe studentene tilhører - privilegerte eller marginaliserte grupper. Når Bailey og studentene hennes for eksempel arbeider med en tekst om hvites privilegier, kan hvite studenter oppleve at de blir utfordret i synet de har på seg selv som gode mennesker. Det som fort kan skje er at man reagerer ved å «stritte imot» – push back – ved å trekke inn argumenter som ikke egentlig har med saken å gjøre, men som flytter diskusjonen over på et felt der man føler seg trygg. Dette er typisk for studenter som tilhører privilegerte grupper, ifølge Bailey. Et eksempel hun nevner er når en hvit jente får beskjed om å ikke bruke «n-ordet», og reagerer ved å si at hun ikke brukte det, men bare nevnte det, og begynner å legge ut om det filosofiske skillet mellom «å bruke» og «å nevne». Dette er et felt hun føler seg trygg til å snakke om, i motsetning til hvordan det oppleves for svarte å høre n-ordet, som var temaet for timen. Når studenter «flytter» diskusjonen på denne måten, handler det ikke nødvendigvis om vond vilje, men skjer som regel ubevisst, som en spontan reaksjon, sier Bailey. Vi liker å tenke på oss selv som gode mennesker, og når noen utfordrer dette bildet vi har av oss selv, er det naturlig å stritte imot (Bailey 2014:4).

Hos marginaliserte grupper virker epistemisk motstand på en annen måte, hevder Bailey. Disse velger ofte å trekke seg tilbake og bli passive i diskusjonene, fordi de ikke regner med å bli lyttet til. Noen orker til slutt ikke lenger å møte opp i timene, fordi det koster for mye for dem å stå i en diskusjon der de ikke blir hørt. Det blir derfor vanskelig å få til diskusjoner der noe står på spill for de dominante gruppene, og utslaget blir en epistemisk urettferdighet der noen taler og andre blir tause (Bailey 2017:877).

HVORDAN SNAKKER ELEVER SAMMEN OM RELIGION?

For meg som forsker på undervisning i religion og etikk på videregående skole, er epistemisk urett et interessant felt fordi religion og etikk er et fag med stor vekt på samtaler – særlig dialoger og diskusjoner. I LK06, den læreplanen som var i bruk da jeg gjorde feltarbeidet mitt, var det å kunne lytte og formulere seg i samtaler og dialog beskrevet som en grunnleggende ferdighet i faget. Samtalene og dialogene skulle være et sted der man får prøvd ut og formet egne holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål. Dessuten skulle faget bidra til gjensidig toleranse og respekt på tvers av ulikheter i religion og livssyn (Utdanningsdirektoratet, u.å). I den nye læreplanen, LK20, som ble tatt i bruk fra høsten 2022, er det å kunne ta andres perspektiv regnet som et kjerneelement (Utdanningsdirektoratet, u.å). Dette innebærer at i religionsklasserommet skal det være rom for mange stemmer og at man skal trene seg i å sette seg inn i andres syn. Imidlertid finnes det en del forskning som tyder på at dette kan være et vanskelig mål å oppnå. Man kan snakke om et sekulært hegemoni i klasserommet, der de sekulære elevene blir de privilegerte, for å bruke Baileys ord, mens religiøse elever blir de marginaliserte som ikke så lett når frem med sitt syn. Blant annet viser den svenske religionsdidaktikeren Karin Kittelman Flen-sner (2015; 2017) at mange elever som er sekulære tar det for gitt at deres posisjon er nøytral. Det foreligger også rapporter som viser at religiøse elever opplever å bli mobbet for sin tro eller ikke tør å si at de er religiøse (Iversen 2012; Sveriges Kristna Råd 2020). Andre studier peker på at spesielt islam blir trukket frem som bakstrevversk, et hinder for ytringsfriheten eller som knyttet til terrorisme, og at muslimske elever opplever dette fokuset som ubehagelig (f.eks. Toft 2017; Johannessen 2021). I mitt eget datamateriale ser jeg tendenser til at hvis religiøse elever prøver å nå frem med et annet syn enn det de sekulære elevene står for, blir de ikke lyttet til, og til slutt gir de opp å delta i samtalen (Hauan og Anker 2021). En av elevene jeg snakket med, fortalte meg at det ikke var noe poeng å si noe, for «de kommer ikke til å ta imot det du sier». Materialet mitt kan tyde på at målet om at man skal lære av hverandres ståsted og snakke åpent i dialog, ikke alltid blir så lett å nå når ett perspektiv blir privilegert over andre. Denne dynamikken tenker jeg det er viktig at religionslærere er klar over og prøver å motarbeide i klasserommet.

KAN «EPISTEMISK MOTSTAND» BESKRIVE DYNAMIKKER I NORSKE KLASSEROM?

Baileys terminologi er utarbeidet for å forstå hvordan amerikanske college-studenter reagerer på perspektiver fra kritisk rase- og kjønnteori og dekolonial forskning. Når jeg bruker denne terminologien på mitt materiale, har jeg måttet gjøre endringer tilpasset det norske religionsklasserommet som kontekst. Jeg har

blant annet tonet ned Baileys fokus på hvordan privilegerte elever blir ukomfortable i møte med fagstoff som utfordrer deres syn, og fokusert mer på vilje eller mangel på vilje til å forstå og anerkjenne andre perspektiver som utfordrer ens syn og privilegier. Elevene i mitt materiale er ikke nødvendigvis ukomfortable i den forstand at de føler seg truet i sin selvforståelse når de diskuterer emner knyttet til hvordan man kan leve sammen i et multikulturelt samfunn, slik Baileys studenter blir ukomfortable når de diskuterer emner knyttet til rase og kjønn. Det jeg imidlertid har funnet som samsvarer godt med Baileys beskrivelser, er et element av motstand og mangel på vilje til å se andres perspektiver. Bailey beskriver studenter som er ubevisste sin privilegerte posisjon, og ubevisste om at deres måte å argumentere på kan såre medelever og ødelegge for en god dialog. Dette er elementer som kan finnes igjen i mange skandinaviske klasserom (jf bl.a. Flensner 2015; Blennow 2019; Hauan og Anker 2021; Johannessen og Røthing 2022). Dessuten kan Baileys fokus på dynamikken blant elever i klasserommet, og reaksjoner ikke bare fra privilegerte elever, men også fra elever med et mer marginalisert perspektiv, være nyttig for å beskrive prosesser der kunnskap blir forhandlet i klasserommet. Hvis vi forstår kunnskap som noe som blir til i dynamikken mellom elever og emnet de prøver å forstå, kan begrepene «epistemisk urett» og «epistemisk motstand» hjelpe oss å se hvordan kunnskapen som blir til ikke bare er avhengig av emnet man lærer noe om, men også av hvem som deltar i samtalen og hvordan de snakker sammen.

Referanser

- Bailey, Alison. 2014. «Navigating Epistemic Push Back in Feminist and Critical Race Philosophy Classes.» *APA Newsletter on Feminism and Philosophy*, Volume 14, Number 1, pp 3-6. <https://philpapers.org/rec/BAINEP>. Tilgjengelig 20.02.2023.
- Bailey, Alison. 2017. «Tracking Privilege-Preserving Epistemic Pushback in Feminist and Critical Race Philosophy Classes.» *Hypatia* 32/4. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/hypa.12354>. Tilgjengelig 20.02.2023.
- Blennow, Katarina. 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching*. PhD-avhandling. Lund: Lunds universitet.
- Flensner, Karin Kittelmann. 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. PhD Dissertation. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Flensner, Karin Kittelmann. 2017. «Jag är neutral!» *Religionskunskap i det pluralistiska Sverige*. Stockholm: Timbro. <https://timbro.se/integration/jag-ar-neutral/>. Tilgjengelig 20.02.2023.
- Fricker, Miranda. 2007. *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hauan, Lina Snoek og Trine Anker. 2021. Fordommer mot religion: epistemisk urettferdighet i klasserommet. I: Marie von der Lippe (red): *Fordommer i skolen*, s 84-103. Oslo: Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215037417-2021-04>. Tilgjengelig 20.02.2023.

- Iversen, Lars Laird. 2012. Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur* Vol 117, Utg 3, s 258-270. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>, Tilgjengelig 20.02.2023.
- Johannessen, Elise Margrethe Vike. 2021. Contesting religious boundaries at school: A case from Norway. *Critical Research on Religion*, vol 10, issue 2. <https://doi.org/10.1177/20503032211044431>.
- Johannessen, Elise og Åse Røthing. 2022. Meningsmangfold og ubehag i klasserommet *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Årgang 106; Hefte 1, s 3-14. DOI: <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.2>
- Kidd, Ian James; Medina, José; Pohlhaus Jr., Gaile (2017). Introduction. *Routledge Handbook of Epistemic Injustice*, pp 1-10. Routledge.
- Lee, Harper. 1960. *To Kill a Mockingbird*. Philadelphia: J. B. Lippincott & Co.
- Sveriges Kristna Råd. 2020. Rapport: Unga troende i samhället: Varannan kristen ungdom upplever sig kränkt för sin tro. <https://www.skr.org/wp-content/uploads/2020/02/unga-troende-i-samhallet-16-sidor-den-29-april-2020.pdf>. Tilgjengelig 20.02.2023.
- Toft, Audun. 2017. Islam i klasserommet. Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I: Høeg, Ida Marie (red): *Religion og ungdom*, s 33-50. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. U.å. Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL1-01). <https://www.udir.no/kl06/REL1-01>. Tilgjengelig 20.02.2023.
- Utdanningsdirektoratet. U.å. Læreplan i religion og etikk, fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02). <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>. Tilgjengelig 20.02.2023.

Lina Snoek Hauan (1973) er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge og arbeider med en doktoravhandling i religionsdidaktikk. Hun er utdannet religionsviter fra Universitetet i Bergen og har lang erfaring som religionslærer i ungdomsskolen og den videregående skolen.
E-post: lina.s.hauan@mf.no



VIRTUELL VIRKELIGHET I KRLE – EN HYPE ELLER HIT?

MARTIN SMITH-GAHRSEN

Kan VR-teknologi skape en opplevelse av å bli utfryst av andre elever i klassen? Eller gi en følelse av hvordan det føles å bli «blikka» og uthengt? Og hva skjer egentlig når lærerutdannere, lærerstudenter og grunnskoleelever prøver ut virtuell virkelighet (VR) i KRLE-faget for første gang? Dette er spørsmål vi stilte oss i et forskningsprosjekt som ble gjennomført på Universitetet i Agder i 2021/22. I prosjektet lagde lærerstudenter 360-videoer og tok disse i bruk som del av etikkundervisning i praksisperiodene sine. Vi gjennomførte gruppeintervjuer med elevene og samlet inn refleksjonsnotater fra studentene i etterkant. Funnene viser at VR-teknologi kan gi elever en opplevelse av tilstedeværelse, realisme og aktørskap i etikkundervisningen og at lærerstudenter kan oppleve å være endringsagenter i transformativ læringsprosesser med VR i KRLE.

HVA ER VIRTUELL VIRKELIGHET (VR)?

VR-teknologi gjør det mulig å oppleve en video eller et dataanimert innhold i 360-grader ved hjelp av en altoppsluttende brille som forsyner deg med audiovisuell informasjon. Når du for eksempel ser en 360-video med slike briller, kan du selv velge hvor du vil snu deg og hva du vil se på. Denne teknologien kalles dermed «immersive» på engelsk, eller «altoppslukende» på norsk (Walshe & Driver, 2018, s. 98). Kombinasjonen av syns- og hørselsinntrykk, samt muligheten til selv å navigere i et virtuelt landskap i et førstepersonsperspektiv, gjør at hjernen opplever at du er til stede i de aktuelle situasjonene.

Virtuell virkelighet (VR) har vært en hype i teknologiverdenen i flere år. Et enkelt søk på Google med søkeordene «VR», «revolutionize» og «education» gir mange treff på artikler som er skrevet av teknologioptimistiske, og tilsynelatende fremsynte, fagfolk og journalister. (Se f.eks. Arango, 2022). I Arangos artikkel snakkes det i store bokstaver: «VR er den beste måten å sette i gang læringsprosesser på». «Resultatene av VR-prosjekter i skolen er fenomenale». «Elevene blir mer engasjerte». «VR gjør det umulige mulig!» Lovordene er altså mange om hvilke prosesser denne teknologien kan igangsette, bare den slippes løs i klasserommet.

FORSKNING PÅ VIRTUELL VIRKELIGHET

Forskningsfunnene på bruk av VR i skolesammenheng er derimot mer sammensatte. På den ene siden viser forskning at VR gir mulighet til å oppleve situasjoner som ellers ville vært utilgjengelige, etisk problematiske eller farlige (Freina og Ott, 2015). Følelsen av tilstedeværelse som den virtuelle opplevelsen kan gi, sies å være VR-teknologiens fremste fortrinn (Mikropoulos og Natsis, 2011). VR-teknologien har derfor blitt kalt «empathy machine» på grunn av muligheten til å oppleve situasjoner fra andre personers perspektiv (Herrera et al., 2018). Men VR-teknologien kommer ikke uten utfordringer. For det første må oppløsningen på 360-videoen være god nok, ellers minskes opplevelsen av tilstedeværelse (Pan et al., 2016). Flere studier viser også at det å bruke VR-briller kan føre til kvalme og det å føle seg fysisk uvel (Fernandes et al. 2016; Madrigal et al. 2016). Noen ganger kan begeistringen for den virtuelle opplevelsen også overskygge den faglige informasjonen elevene får presentert, slik at læringsutbyttet blir dårligere enn uten VR-teknologi (Moesgaard et al., 2015). En annen utfordring er at det er lagd lite virtuelt innhold som egner seg godt til fagspesifikk bruk. Mye VR-innhold er ment å brukes til underholdning (til bruk med f.eks. PlayStation), og det kan være mer krevende å tilpasse dette til et pedagogisk undervisningsopplegg. Et annet problem er prislappen. VR-briller er fremdeles ganske dyre, i alle fall dyre nok til at de fleste skoler ikke kan kjøpe inn hele klassesett av dem. En løsning på dette kan være å lage sitt eget innhold ved hjelp av 360-kameraer, slik Jensen og Konradsen påpeker (2018). Det å ty til «Bring-Your-Own-Device»-filosofien (BYOD), som baserer seg på at elevene tar med sin egen smarttelefon og plasserer denne inn i enkle og billige VR-briller i papp, nevnes også som en pedagogisk mulighet (Jensen & Konradsen, 2018, s. 1525).

Mens teknologioptimistene først og fremst ser muligheter, peker altså forskningsfunnene på både muligheter og utfordringer. Men hva sier elevene og studentene selv om det å ta i bruk VR i KRLE-faget? I vårt prosjekt var vi opptatt av å få frem hva disse stemmene kunne fortelle om en eventuell merverdi ved didaktisk bruk av denne teknologien.

ELEVPERSPESKTIVER PÅ VIRTUELL VIRKELIGHET I ETIKKUNDERVISNING

Prosjektet inngikk som del av emnet «Religion, etikk og fagdidaktikk» som går på tredje året i grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. 19 KRLE-studenter deltok i prosjektet. I ett av arbeidskravene skulle studentene lage et undervisningsopplegg i etikk der de tok i bruk 360-video og VR-briller. Studentene lagde da rollespill som tematiserte ulike konfliktsituasjoner som kan oppstå i et klasserom, for eksempel mobbing, fusk eller utfrysing. Rollespillet ble tatt opp med et 360-kamera som enten var plassert sentralt i rommet eller

som fulgte hovedpersonen tett i den iscenesatte situasjonen. Studentene gjorde først opptak av en situasjon der noe ugreit utspilte seg, og etterpå lagde de tre mulige utfallssituasjoner, altså hendelser som viste hvordan de ulike aktørene i situasjonen *kunne* reagert på det som skjedde. 360-kameraet som studentene brukte, var av merket Insta360 One R, og de innspilte videosnuttene lot seg enkelt laste opp til YouTube via en medfølgende app til iOS. Studentene lastet opp videoene til YouTube i forkant av undervisningsøktene slik at elevene kunne se dem med VR-briller i papp (CardBoards) ved hjelp av sine egne smarttelefoner. Lærerstudentene prøvde ut undervisningsoppleggene som del av praksisperioder i klasser på mellomtrinn på fem skoler i Agder. 360-videoene ble innlemmet som del av helhetlige undervisningsopplegg som besto av fagformidling om ulike etiske tenkemåter, og etter at elevene hadde sett videoene, ledet studentene dem i plenums- og gruppediskusjoner. Her reflekterte de sammen om ulike etiske handlingsalternativer med utgangspunkt i videoene de hadde sett. Vi intervjuet elevene i grupper rett i etterkant av undervisningsøktene for å få et så ferskt inntrykk av deres opplevelser som mulig. Gruppeintervjuene ble så transkribert og kodet med utgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Basert på analysearbeidet plasserte vi elevenes opplevelser i kategorier for muligheter og utfordringer, og her følger en kort oppsummering av disse:

MULIGHETER

Det som gjorde mest inntrykk på flere av elevene, var opplevelsen av tilstedeværelse i de virtuelle situasjonene. En av dem sa: «Det føltes liksom som om jeg hadde vært en del av det, liksom. Nesten som man hadde opplevd det». Elevene opplevde at de kom tett på ansikts- og følelsesuttrykkene i videoen, og for noen av dem skapte det en opplevelse av at de kunne føle hvordan det var å bli ute-stengt i klassen. Det at de kunne snu seg rundt i 360-videoene gjorde også at elevene opplevde seg selv som deltagere i den sosiale situasjonen, selv om den ble opplevd virtuelt. Flere uttrykte også at den sterke visualiseringen av en mobbesituasjon i VR gjorde at opplevelsen opplevdes som realistisk, og dette medførte at elevene omtalte situasjonen som om den hadde skjedd på ekte, og dermed som en egen erfaring. En av dem sa: «(...) det føles som om det er en ekte situasjon, og da blir det som en erfaring, liksom.» Flere av elevene pekte også på at det de opplevde i VR kunne overføres til andre, og lignende, situasjoner: «Det er liksom lettere å tenke på: Hva kunne jeg ha gjort i denne situasjonen?»

UTFORDRINGER

Utfordringene elevene pekte på i intervjuene, var først og fremst knyttet til den fysiske opplevelsen av å bruke VR-briller, samt noen tekniske utfordringer. Noen

av elevene opplevde et fysisk ubehag under avspillingen av YouTube-videoene med VR-briller. De kunne bli svimle eller kvalme mens de så videoene, og det gjorde at de ikke orket å se så lenge før de måtte ta VR-brillene av. Andre elever opplevde at bilde- eller lyd kvalitet på videoene ikke var den beste. Dette hang sammen med at de brukte sine egne smarttelefoner under gjennomføringen. Telefonene måtte tilpasses pappbrillene, og elevene måtte manuelt stille inn videoene på høyeste kvalitet i YouTube for at videoen skulle oppleves realistisk. Noen av elevene strevde litt med dette, og en del opplevde også at videoene hakket på grunn av varierende kvalitet på internett-tilkoblingen.

Oppsummert pekte altså elevene på mange av de samme mulighetene og utfordringene som tidligere forskningsstudier har vist til ved bruk av VR i undervisningssammenheng. Det er likevel interessant å merke seg at opplevelsen av tilstedeværelse, realisme og aktørskap var til stede hos elevene selv da innholdet var laget av lærerstudenter som tok i bruk et relativt enkelt VR-utstyr for første gang.

TRANSFORMATIV LÆRING

Når du og jeg skal lære noe nytt, må de referanserammene vi har, utfordres. Vi må få nye erfaringer som ikke stemmer overens med det vi tidligere har opplevd, slik at det oppstår en kognitiv dissonans. Begrepet «transformativ læring» blitt brukt i denne sammenhengen, og dette handler om å «bli seg bevisst, ta stilling til og revidere sine referanserammer i lys av nye erfaringer og nyervervet kunnskap som utfordrer allerede eksisterende måter å forstå og handle på.» (Hatlevik, 2018, s. 389). I Stortingsmelding 16 (2016-2017) *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* fremheves dette begrepet når det sies at «[d]et må legges til rette for dybdelæring og transformativ læring der studentene gjennom å tilegne seg nye perspektiver utvikler kvalitativt ny forståelse av fenomener og sammenhenger, og utvikler kunnskapsbasert og kritisk evaluerende skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16).

I vårt prosjekt var vi interessert i å finne ut i hvilken grad KRLE-studentene gjennomgikk slike transformativ læringsprosesser i arbeidet med VR-teknologi som del av etikkundervisningen. Vi var interesserte i hvilke referanserammer studentene tok med seg inn i prosjektet, og om, og eventuelt hvordan, disse ble utfordret i løpet av prosjektets gang. Samtidig ønsket vi å finne ut om studentene opplevde seg selv om transformerende agenter (jf. det engelske begrepet *transformative agency* i Aagard og Lund, 2020, s. 30), altså om de opplevde at det å ta i bruk VR som del av etikkundervisningen tilførte KRLE-didaktikken noe kvalitativt nytt. I det følgende skal vi først se på hvordan noen av studentene beskrev sin egen læringsprosess, før vi kikker på noen gevinster og utfordringer ved det å ta i bruk VR i etikkundervisning, sett fra studentenes perspektiv.

STUDENTPERSPEKTIVER PÅ VR I ETIKKUNDERVISNING

De 19 studentene som deltok i prosjektet, hadde ulike erfaringer og holdninger knyttet til bruk av VR. Noen av dem hadde aldri prøvd VR før, andre hadde prøvd litt til spilling med PlayStation eller annen underholdning. Noen av dem var nysgjerrige på hva VR kunne bidra med i undervisningssammenheng, mens andre var mer negativt innstilt, blant annet fordi de hadde blitt uvel og kvalme da de prøvde dette tidligere. Ingen av studentene hadde prøvd VR i undervisningssammenheng, og ingen av dem hadde heller laget egne 360-videoer.

Flere av studentene gav i starten av prosjektet uttrykk for at de forventet at det å bruke VR i undervisningen ville skape kaos i klasserommet. Denne negative forventningen hadde å gjøre med usikkerhet knyttet til egne teknologiske ferdigheter, men også at de hadde liten tro på at VR kunne styrke elevenes kompetanse i etikk. Etter å ha gjennomført undervisningsoppleggene ga flere av disse studentene likevel uttrykk for at de godt kunne tenke seg å ta i bruk VR i etikkundervisningen når de selv blir lærere. Hovedgrunnen til dette var at de opplevde at denne undervisningsmetoden skapte et stort engasjement blant elevene siden VR gjorde det lettere for dem å komme tett på de etiske dilemmaene i de rollespilte situasjonene. Studentene opplevde at etikkundervisningen ble «mer virkelig» siden VR-teknologien lot elevene komme tett på ansiktsuttrykk og handlinger. De erfarte også at VR-teknologien gjorde det enklere for elevene å forstå den etiske situasjonen, og da «er veien kort til å sette seg inn i andres perspektiv», slik en av dem uttrykte det. Flere studenter ble også overrasket over hvor lett det var å lage 360-videoer: «Underveis i prosessen har jeg lært mer og mer og innsett at det ikke er så komplisert som man skulle trodd. Å lage en 360 graders video er omtrent akkurat som å lage en vanlig video.»

Studentene pekte også på noen mulige hindre for en transformativ læringsprosess. Flere av dem måtte for eksempel jobbe med egen motivasjon knyttet til det å lage manus, øve på replikker, spille inn 360-videoer, redigere, publisere og til sist gjennomføre undervisningsopplegget, og de opplevde dette som en tidkrevende prosess. Noen av dem stilte derfor spørsmål ved om en som lærer har tid til å gjennomføre slike prosjekter i skolehverdagen. Samtidig opplevde de at videoenes gjenbruksverdi var så stor at det rettferdiggjorde tidsbruken. Noen av studentene fortalte også om tekniske utfordringer de støtte på underveis i prosessen. De måtte bruke en del tid på å forberede det tekniske før VR-øktene, slik som å påse at elevene hadde siste versjon av YouTube-appen, å hjelpe elever som strevde med lyd eller bilde kvalitet underveis, eller å sikre at elever som ikke hadde med egne smarttelefoner, fikk låne andres. Likevel rapporterte studentene at de fant tilfredsstillende løsninger på de fleste av disse tekniske problemene. Men at de lyktes med dette skyldtes nok også at de var flere lærerstudenter og voksenpersoner i klasserommet da oppleggene ble prøvd ut.

Mange av studentene uttrykte likevel at de opplevde at undervisningsoppleg-

gene med VR bidro til å skape merverdi for elevene. Det kan dermed hevdes at studentene opplevde seg som transformativ endringsagenter, og i en kvalitativ analyse av studentenes refleksjonsnotater er opplevelsene kategorisert som følger:

Tilstedeværelse – studentene mener at VR-teknologien gjorde det lettere «å kjenne på følelsene til personene i filmen», og at det etiske dilemmaet ble dermed «mer ekte og dermed enklere å se for seg».

Engasjement – studentene opplever at undervisningen med VR gjorde elevene mer motiverte. Dette hang sammen med hvordan teknologien bidro til å gjøre av fagstoff «levende» og at det skapte en «annerledes» undervisning ved bruk av metodikk som elevene ikke var vant med fra før.

Å ta andres perspektiv – studentene mener at sanseintrykkene ble forsterket da elevene så en situasjon med VR-briller, og at dette bidro til en opplevelse av å være i «noen andre sine sko», slik en av dem sier.

Variasjon – muligheten til variasjon oppgis som en av de store fordelene med å ta i bruk VR-teknologi i KRLE-faget. Elevene sier at de er mest vant til tradisjonelle undervisningsmetoder, som å lese i læreboka, finne svar i teksten og skrive i egen kladdebok. VR oppleves som en god måte å skape variasjon i KRLE-faget på.

Tilpasset opplæring – VR gir til mulighet for å tilpasse undervisningen til ulike elevgrupper som har behov for å lære gjennom kroppslig aktivitet, visualisering og konkretisering av abstrakte temaer.

Dybdelæring – noen av studentene peker på at undervisningsoppleggene med VR gjorde det mulig for elevene å se etiske modeller utøvd i praksis, og at dette gjorde det mulig for dem å få en dypere faglig forståelse.

OPPSUMMERING

Analysen av elevenes og studentenes opplevelser av å ta i bruk VR-teknologi i etikkfaget viser altså til sammensatte erfaringer. For det første viser analysen at elever kan oppleve å være til stede i de situasjonene som utspiller seg i 360-formatet. Det å komme tett på ansikts- og følelsesuttrykk kan hjelpe elever til å leve seg inn i andres situasjon. På denne måten kan bruk av 360-video som del av KRLE-faget være en egnet metode for å «kunne ta andres perspektiv», slik kjerneelementet lyder i fagplan for KRLE (LK20). Dette kjerneelementet sier at elevene skal gis «mulighet til å utvikle egne synspunkter og holdninger i møte

med andre gjennom innenfra- og utenfraperspektiver», og funnene våre viser at disse møtepunktene med andres perspektiver kan oppleves virkelige i VR, selv om de er virtuelle. VR-teknologi gjør det mulig å iscenesette situasjoner som simulerer etiske dilemmaer som gir innblikk i gruppedynamikk «fra innsiden» mens man ser 360-videoene, og «fra utsiden» når det reflekteres rundt dem i etterkant, slik elevene gjorde i lærerstudentenes undervisningsopplegg. Dette gir en mulighet til å for eksempel oppleve minoritetsperspektiver på en annen måte enn ved hjelp av rent kognitive tilnærminger. Når du i et førstepersonsperspektiv «er» personen som opplever å bli utestengt av majoriteten i klassen, kan det gi det en annen inngang til å snakke om det å være i minoritet eller om majoritetsprivilegier. VR kan gi en mulighet til å kjenne på makten til de som mobber eller på utsattheten til den eller de som blir stående alene.

For det andre viser funnene i analysen at opplevelsen av realisme i 360-situasjonen gir elevene opplevelse av å ha fått en autentisk erfaring. Dette kan være en god forutsetning for å drøfte etiske dilemmaer «ved hjelp av egen erfaringsbakgrunn» og «evne til innlevelse», slik det nevnes i kjerneelementet «Etisk refleksjon» i læreplanen for KRLE (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å diskutere etiske dilemmaer kan fort bli en ganske abstrakt øvelse for elever i grunnopplæringen. Hvis en elev selv har blitt utsatt for nedsettende kommentarer eller mobbing, kan det også oppleves både sårt og ugreit å ta utgangspunkt i egne erfaringer, hvis disse temaene skal diskuteres på skolen. Det å leve seg inn i en 360-scene der noe av det samme utspiller seg, kan da gi en inngang til tematikken som oppleves som mindre sårbar og personlig, men som likevel åpner opp for det å leve seg inn i vanskelige følelser og situasjoner. Dersom VR tas i bruk på denne måten, kan teknologien være en «hit» for både læring, perspektivtaking og innlevelse i klasserommet.

En skal likevel ikke se bort ifra de tekniske utfordringene eller det fysiske ubehaget som noen elever kan oppleve når VR tas i bruk. Å lykkes med et undervisningsopplegg med VR kan kreve både tid, ressurser og høy lærertetthet. Likevel må det understrekes at funnene er basert på at både lærerstudenter og elever tok i bruk denne teknologien for første gang i klasserommet. Det gjenstår studier som viser muligheter og utfordringer som kan oppstå når VR tas i bruk i over lengre tid, slik at en får tid til å utvikle tekniske ferdigheter og en undervisningspraksis som sikrer en balansert bruk av verktøyet. Avslutningsvis bør det også nevnes at da vi i gruppeintervjuene spurte elevene om de kunne tenke seg å lage slike etiske rollespill med VR-teknologi selv, svarte samtlige av dem at de svært gjerne kunne tenke seg det. Det å la elevene lage 360-videoer av egenproduserte rollespill kan altså ha et potensial for en elevaktiv og utforskende etikkundervisning som det bør forskes mer på i tiden som kommer.

Litteratur

- Aagard, T. & Lund A. (2020). *Digital agency in higher education*. Routledge Focus.
- Arango, B. (2022, 30. august) *How Virtual Reality will change education*. Wondershare. <https://filmora.wondershare.com/virtual-reality/5-ways-vr-change-education.html>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435. doi:10.1016/j.compedu.2012.02.001
- Fernandes, L. M. A., Matos, G. C., Azevedo, D., Nunes, R. R., Paredes, H., Morgado, L., . . . et al. (2016). Exploring educational immersive videogames: An empirical study with a 3D multimodal interaction prototype. *Behaviour & Information Technology*, 35(11), 907-918. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2016.1232754>.
- Freina, L. & Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: state of the art and perspectives. Paper presented at the conference proceedings of «eLearning and software for education(eLSE)». <https://www.itd.cnr.it/download/eLSE%202015%20Freina%20Ott%20Paper.pdf>
- Hatlevik (2018). Transformativ læring. Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? Uniped. Årgang 41, nr. 4-2018, s. 384-400. Universitetsforlaget DOI: 10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02
- Herrera, F., Bailenson, J., Weisz, E., Ogle, E. & Zaki, J. (2018). Building long-term empathy: A large-scale comparison of traditional and virtual reality perspective-taking. *PLOS ONE*, 13(10), 1-37. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0204494>
- Jensen, L. & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. *Education and Information Technologies*, 23, s. 1515-1529 <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9676-0>
- Kunnskapsdepartementet (2016). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. St. Meld. 16 (2016-2017). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Madrigal, E., Prajapati, S., & Hernandez-Prera, J. C. (2016). Introducing a virtual reality experience in anatomic pathology education. *American Journal of Clinical Pathology*, 146(4), 462-468. <https://doi.org/10.1093/ajcp/aqw133>.
- Moesgaard, T., Witt, M., Fiss, J., Warming, C., Klubien, J., & Schoenau-Fog, H. (2015). *Implicit and explicit information mediation in a virtual reality museum installation and its effects on retention and learning outcomes*. Paper presented at the Proceedings of the European Conference on Games-based Learning.
- Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999-2009). *Computers & Education*, 56(3), 769-780.
- Pan, X., Slater, M., Beacco, A., Navarro, X., Rivas, A. I. B., Swapp, D., et al. (2016). The responses of medical general practitioners to unreasonable patient demand for antibiotics - a study of medical ethics using immersive virtual reality. *PLoS One*, 11(2), 15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0146837>.

Walsche, N. & Driver, P. (2019). Developing reflective trainee teacher practice with 360-video. *Teaching and Teacher Education*, 78, 97-105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.009>

Martin Smith-Gahrsen (f. 1973) er universitetslektor ved Universitetet i Agder. Han underviser lærerstudenter i religion, etikk og religionsdidaktikk og forsker på bruk av teknologi i grunn- og lærerutdanning.
E-post: martin.smith-gahrsen@uia.no



ER MENNESKER UNIKE I FORHOLD TIL DATAMASKINER?

ATLE OTTESEN SØVIK

Takket være såkalt dyplæring og nevrale nett, har datamaskiner hatt en eksplosiv utvikling særlig fra 2016 av, og overrasker stadig med hva de kan få til. De overgår mennesker på område etter område, og så er det store spørsmålet om alle delene til slutt kan settes sammen, slik at maskinene overgår mennesker på alle områder, eller om noen områder forblir noe unikt for mennesket.

Nick Bostrom gjør et tankeeksperiment der han peker på den lange evolusjonære historien til livet på jorda, og at i en liten brøkdel av denne historien har vi hatt en utvikling i hjerner fra aper til Einstein.¹ Men det er snakk om nesten helt like hjerner, som veier ca. 1,5 kilo og har en signalhastighet på ca. 120 meter i sekundet.² Hva om du da har en superdatamaskin som jobber med lyshastighet (300 000 km i sekundet) og i prinsippet kan bli like stor som universet? Er det mulig å oppnå en superintelligens langt bortenfor hva mennesker kan forestille seg og forstå? Er det slik at en allvitende og allmektig elektronisk Gud kan bli skapt i fremtiden uten å ha eksistert i fortiden? Eller er den guden allerede skapt, og vi simuleringer i en verden skapt av den?

VG3 har som kompetansemål å drøfte menneskeverd i møte med teknologisk utvikling, samt å utforske og drøfte ideer om mennesket. En spennende problemstilling i det feltet er spørsmålet om hvorvidt mennesket og menneskesinnet er som en datamaskin, eller noe unikt annerledes? Noe jeg selv ofte gjør med elever, er å be dem lage en liste med de egenskapene hvor mennesker virker mest forskjellig fra datamaskiner, og som det dermed virker minst sannsynlig at en datamaskin eller robot noen gang vil kunne få. Jeg presiserer at vi er ute etter moralsk interessante egenskaper (som bevissthet, frihet, følelser, tanker, verdi) og ikke hva som helst (for eksempel om en maskin kan få kviser).

I denne artikkelen er planen min å bidra til en slik diskusjon i klasserommet ved å ta for meg en liste med egenskaper og presentere argumenter for og mot at egenskapen er noe unikt ved mennesket. Teksten nedenfor er i stor grad (etter forlagets tillatelse) klippet fra den kommende boken *De store spørsmålene*

1 Bostrom, N. (2016). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press. Contributor biographical information <https://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1618/2015956648-b.html>
 Publisher description <https://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1618/2015956648-d.html>
 Table of contents only <https://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1618/2015956648-t.html>

2 Ibid.

(Søvik, Fagbokforlaget, 2023),³ så man kan finne enda mer stoff der. Mine egne meninger om spørsmålene med begrunnelser kan man finne i boken *A Basic Theory of Everything* (Søvik, DeGruyter, 2022 – open access på nett).⁴

DRØFTING

INTELLIGENS/RASJONALITET

Argumenter for at mennesker er unike

Selv om vi har datamaskiner som er ekstremt gode i sjakk eller til å regne osv., mener mange at det er blinde mekaniske prosesser som ikke bør kalles rasjonelle. Maskiner kan være ekstremt gode til å diagnostisere kreft eller kjøre bil, men plutselig kan de gjøre veldig underlige feil som et menneske aldri ville gjort (tro at et stoppskilt er et 70-km/t-skilt, eller at en kreftflekk ikke er kreft hvis du snur den opp ned). Dette synes da å tilsa at maskiner bare benytter seg av effektive statistiske oppskrifter uten at det kan kalles rasjonalitet eller intelligens.

Filosofen Victor Reppert har et argument han kaller *the argument from reason*, som skal være et argument mot at vi kan være rasjonelle hvis tankene bare er en årsaksprosess.⁵ Poenget hans er at hvis det bare er naturlovene som styrer bevegelsen til partikler i hjernen, så har ikke det noe med premisser og konklusjoner og fornuft å gjøre – da er det bare blinde lover som styrer og ikke fornuft.

Til dette kan man så svare at naturlovene styrer på partikkelnivå, men at evolusjonen har valgt ut fornuftige hjerner. Filosofen Alvin Plantinga argumenterer mot dette at vi ikke kan stole på tenkning hvis den er en fysisk prosess som har oppstått gjennom evolusjon, siden evolusjonen bare bryr seg om overlevelse og ikke sannhet, og noe kan være nyttig for overlevelse uten å være sant.⁶ Et lignende argument finner vi hos Donald Hoffman.⁷

Noen vil gå med på at maskiner kan være intelligente på noen områder, men at de aldri vil kunne bli generelt intelligente. Resonnementet da er at menneskelig intelligens fungerer på en annen måte enn maskiners utregninger. Det finnes alltid uendelige mange muligheter å regne på, men mennesker har kropp og følelser som de bruker for å navigere rundt i verden på en helt annen måte enn mennesker gjør.⁸

3 Søvik, A. O. (2023). *De store spørsmålene: Dagsaktuelle diskusjoner om klassiske eksistensielle problemstillinger*. Fagbokforlaget.

4 Søvik, A. O. (2022). *A Basic Theory of Everything: A Fundamental Theoretical Framework for Science and Philosophy*. DeGruyter.

5 Victor Reppert, C.S. *Lewis's Dangerous Idea : A Philosophical Defense of Lewis's Argument from Reason* (Downers Grove, Ill.: InterVarsity Press, 2003)

6 Plantinga, A. (1993). *Warrant and proper function*. Oxford University Press.

7 Hoffman, D. (2015, 23 Aug 2017). *Do we see reality as it is?* https://www.ted.com/talks/donald_hoffman_do_we_see_reality_as_it_is

8 Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do : a critique of artificial reason*. MIT Press. ; Dreyfus pluss pluss Fuchs og den nye?

Argumenter mot at mennesker er unike

Det er nå blitt vanlig å skille mellom bevissthet på den ene siden og intelligens/rasjonalitet på den andre siden. Bevissthet er den subjektive opplevelsen av hvordan noe er, mens intelligens eller rasjonalitet bare er evne til å oppnå mål. For at ikke hva som helst skal kunne inkluderes i intelligens/rasjonalitet, sier man gjerne at det er evne til å nå komplekse mål. Det handler altså om å finne de midler man trenger for å nå et mål, og så virkeliggjøre målet.

Er det så noen grunn til å tro at avansert tenkning kan skje ubevisst? Her finnes det mye støtte fra hjerneforskningen, som sier at hjernen kan gjøre veldig mye av det vi forbinder med bevisst sinn også ubevisst.⁹ Her er noen eksempler.

Et eksempel mange kjenner til er å kjøre bil «på autopilot», altså at du kjører bil, men tenker på noe annet enn kjøringen. Du kan ha kjørt et langt stykke uten bevisst å ha sett på skilt, lys, veimerking osv., men kjøringen tilsier at du må ha registrert det ubevisst og tilpasset kjøringen etter det.¹⁰ Det finnes folk med såkalt blindsyn, som ikke har noen bevisst opplevelse av å se noe (alt er bare svart), men likevel kan de gå feilfritt gjennom en labyrint, ta imot det som blir kastet til dem osv. Tilsvarende døvehørsel finnes også.¹¹

Priming er nok et godt eksempel. Det er å vise folk bilder så raskt at ikke de bevisst oppdager dem, men så kan man gjøre tester som viser at det likevel er ubevisst oppdaget. Menn kan bli vist bilder av nakne kvinner så raskt at de ikke oppdager det bevisst, men de kroppslige reaksjoner for øvrig viser at bildet er blitt registrert av hjernen. Dette er naturligvis noe reklamebransjen utnytter.¹²

Eksempelene ovenfor er eksempler på ubevisst sansing, inkludert tolkning av hva man ser, men det finnes også eksempler på avansert ubevisst resonnering. I ett eksperiment skulle folk løse en oppgave der det fra gang til gang var riktig å trekke et kort fra enten den ene eller andre bunken. Hvis du løste gåten, kunne du altså trekke fra riktig bunke hver gang. Forskerne målte såkalt galvanisk hudrespons hos deltakerne, og oppdaget at flere minutter før de bevisst løste gåten, så reagerte huden annerledes hver gang de trakk fra enten riktig eller feil bunke (de ble stresset og svettet når de skulle til å trekke kort fra feil bunke). Det var så systematisk at eneste forklaring kunne være at hjernen ubevisst hadde løst gåten før det ble bevisst for deltakerne.¹³

9 I følge Stanislas Dehaene og Lionel Naccache synes det bare å være tre ting hjernen ikke klarer uten å være bevisst: Å holde noe i fokus over lengre tid, å kombinere nye typer handlinger, og å ta initiativ til handlinger med en hensikt (Dehaene, S. & Naccache, L. (2001). Towards a cognitive neuroscience of consciousness: Basic evidence and a workspace framework. *Cognition*, 79(1-2), 1-37.

10 Armstrong, D. M. (1981). *The Nature of Mind, and Other Essays*. Cornell University Press.

11 Carruthers, P. (2006). *The Architecture of the Mind: Massive Modularity and the Flexibility of Thought*. Oxford University Press.

12 Sternberg, R. J. & Mio, J. S. (2006). *Cognitive Psychology* (4th. utg.). Wadsworth.

13 Damasio, A. R. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon Books. Originalartikkelen er Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H. & Anderson, S. W. (1993). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7-15.

Hvordan skal man forstå ubevisst sansing og tenkning på denne måten hvis det kreves en ikke-fysisk bevissthet eller sjel? I eksemplene ovenfor synes det å bare være årsaksprosesser i en fysisk hjerne som gjør hele jobben, men da kan det vel også skje i en maskin? Går det da an å si noe til innvendingene fra Repert, Plantinga og Hoffman om at vi ikke kan stole på fornuften gitt at den er et produkt av evolusjon?

Når vi diskuterer dette spørsmålet bør vi skille mellom det som generelt regnes som et fornuftig argument og hvordan individer resonnerer. Vi vet at individer ofte resonnerer dårlig, og mange vanlige feilslutninger kan forklares i lys av evolusjon ved at de ofte er effektive, selv om de iblant er villedende.¹⁴ Vi har langt bedre grunn til å tro på at argumenter som i logikken regnes som fornuftige faktisk er det, siden de har stått sin prøve siden Aristoteles' dager. Kan det likevel være at vi er på bærtur og bare har blitt lurt til å tro at de er gode? Vi har en god indikator på at fornuften er ganske god til å oppdage sannhet fordi vi har god teknologi. Når teorier om tyngdekraft og elektroner lar oss lande på månen og ringe til Afrika er det god grunn til å tro at det er fordi teorien er ganske nær sannheten og ikke bare skyldes flaks.¹⁵

Hvis man sier at argumentet i forrige avsnitt er et godt argument fordi fornuften vår er så dårlig, så er det et slags skeptikerargument man kan reise mot enhver teori, men som vi ikke har noen grunn til å tro på, mens teknologiargumentet derimot gir oss grunn til å tro det motsatte. Evolusjonen kunne gitt oss en tenkning som lar oss finne sannhet om midler til mål, som er nyttig for overlevelse, men som også som biprodukt kan la oss oppdage sannhet om ting som ikke er nødvendig for overlevelse, som avansert matematikk og fysikk.

Hvis altså intelligens kan forekomme ubevisst som årsaksprosesser i en hjerne, så tyder det også på at det går an å gjenskape intelligens som årsaksprosesser i en maskin. Om ikke i dagens maskiner, så kanskje i fremtidige maskiner som ligner enda mer på hjernen enn det dagens maskiner gjør.

TENKNING

Argumenter for at mennesker er unike

Filosofen John McDowell sier at tenkning er normativ.¹⁶ Virkeligheten utenfor vårt sinn er en målestokk for om vår tenkning er riktig eller feil. Derfor mener McDowell at vår tenkning er annerledes enn naturlige årsaksprosesser. Den må skje i det McDowell (noe uklart) kaller «et normativt rom» (*normative space*) der tanker kan testes mot en normativ målestokk. Hvordan kan verden være

14 For mange eksempler, se Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Penguin.

15 Ladyman, J., Ross, D., Spurrett, D. & Collier, J. G. (2007). *Every Thing must Go: Metaphysics Naturalized*. Oxford University Press. Table of contents only <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0713/2007010324.html>

16 McDowell, J. H. (1996). *Mind and World: With a New Introduction*. Harvard University Press.

målestokk for om våre tanker er riktige hvis tankene bare er en kjede av årsaker og virkninger?¹⁷

Argumenter mot at mennesker er unike

Man kan ikke kan ha en forståelse av verden uavhengig av sitt eget sinn. All erfaring av verden erfares i vårt eget sinn. Samtidig synes verden å forårsake erfaringer – vi kan ikke bare velge å oppleve verden slik vi vil. Hvis jeg tenker at muren foran meg er lett gjennomtrengelig og løper mot den, så får jeg vondt.

Når det da er slik at verden påvirker våre erfaringer, så er det noen måter å systematisere erfaringer på som får mange erfaringer til å henge sammen, mens andre måter ikke gjør det. En teori som sier at murer er harde forklarer mange erfaringer bedre enn en teori som sier at det er lett å gå gjennom en mur.

Men dette betyr at når vi tenker om verden, så trenger ikke verden selv være målestokk for våre tanker. Vi kan ha en indre målestokk i sinnet, og målestokken er hvor god sammenheng det er i tenkningen vår. Når vi endrer oppfatning om verden, så endrer vi fra en forståelse hvor ting henger dårligere sammen til en forståelse hvor ting henger bedre sammen. Men dette kan skje som en årsaksprosess i sinnet, slik det gjør det i datamaskiner, som får korrigert sine oppfatninger og erstatter med en bedre.

FORSTÅELSE

Argumenter for at mennesker er unike

En av de mest kjente argumentene knyttet til kunstig intelligens og sinn er filosofen John Searles argument som han kaller det kinesiske rom: En mann som ikke kan kinesisk sitter i et rom og får beskjeder på kinesisk. Han slår opp i en bok, hvor det står at får du slike og slike symboler inn, skal du sende slike og slike symboler ut. For de som står utenfor virker det som at personen i rommet kan kinesisk fordi han gir fornuftige svar på kinesisk på spørsmål som blir stilt på kinesisk, men faktisk er det ingen i rommet som forstår kinesisk.¹⁸

Selv om et menneske og en maskin dermed kan ha handlinger som virker veldig like, er argumentet med det kinesiske rom ment å vise at mennesker har noe ekstra i sitt indre som maskiner ikke har. Searle mener at dette argumentet viser at mennesker er unike fordi vi har forståelse i tillegg til hjerneprosesseringen vår. Maskiner har bare syntaks (formalisme og regler), mens menneskene har både syntaks og semantikk (forståelse).

¹⁷ Ibid..

¹⁸ Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. *Behavioral and Brain Sciences*, (3), 417-457..

Argumenter mot at mennesker er unike

Det er to vanlige responser til argumentet, som Searle svarer på og allerede diskuterer i sin opprinnelige artikkel fra 1980. Det første er system-svaret og det andre er robot-svaret. Systemsvaret sier at det er ikke mannen i rommet som forstår kinesisk, det er rommet som helhet som forstår kinesisk. Mannen er jo bare en liten del av hele maskineriet. Når mennesker forstår, er det ikke en liten del i hjernen som forstår, men mennesket som helhet. På samme måte kan også maskiner som helhet ha forståelse.

Til dette argumentet svarer Searle at vi kan se for oss at mannen blir hele systemet. Han lærer seg hele instruksjonsboka utenat, altså hva han skal skrive hvis han får slike og slike symboler inn, og han gjør alle delene av prosessen, men likevel skjønner han ikke et ord av kinesisk.

Det andre svaret på Searle sitt argument er robotsvaret. Det sier at en ensom hjerne forstår ikke, men når den er i en kropp og samhandler med verden, så har vi et menneske som forstår. På samme måte ville det vært om mannen i rommet kunne styre hele rommet med armer og bein og munn osv. og samhandle med kineserne utenfor. Hvis en slik robot gav fornuftige kinesiske svar på alle kinesiske spørsmål, gjorde hensiktsmessige handlinger som respons til kinesiske instruksjoner, osv. ville vi sagt at roboten forstår kinesisk.

Searle svarer på lignende måte at mannen i rommet kan lære seg å styre hele robotrommet og hvordan man skal styre som respons på forskjellige tegn, men likevel er det ingen noe sted som forstår noe kinesisk.

Så er spørsmålet om man allikevel får et bedre argument mot Searle hvis man slår sammen systemsvaret og robotsvaret, og legger til at roboter også kan ha sensorer. Å forstå noe er å sette det i sammenheng. Mannen i det kinesiske rommet forstår ikke noe, for han har ikke mulighet til å koble de kinesiske tegnene til ting ute i verden. Han klarer ikke koble symbolene som kommer inn til folk og hendelser i verden utenfor rommet. Men hva hvis han hadde hatt vindu ut og så hva folk gjorde når de sendte og mottok kinesiske tegn og hvordan de reagerte på robotrommets bevegelser? Da ville han vel begynne å forstå kinesisk?

Man kan altså argumentere for at på den ene siden så er hjernen vår blinde nevroner fanget i en skalle, men de er koblet til sanser utenfor verden og en kropp som kan handle, slik at kropp og hjerne sammen kan forstå. På den andre siden kan man si at dette krever også en bevissthet, for hvis det bare er blinde nevroner og ikke i tillegg et bevisst subjekt, så er det ingen forståelse. Dette poenget skal vi se videre på under neste overskrift.

BEVISSTHET*Argumenter for at maskiner kan bli bevisste*

Med «bevissthet» menes her ikke det å være våken, men den subjektive opplevelsen det er å sanse, føle og tenke. Hjerneaktivitet er en fysisk prosess alle kan

se fra et tredjepersonsperspektiv, men i tillegg kommer førstepersonsperspektiv-opplevelsen av lyd og farger, følelser og tanker. Disse synes ikke å være fysiske på den måten hjerneaktivitet er det. Hvis du drømmer om en grønn bil, så er det verken en grønn bil i hjernen din eller på soverommet ditt, så hva er den grønne bilen? Hva er den bevisste opplevelsen?

Det er slike subjektive tanker, følelser, og sanseintrykk det refereres til når filosofer snakker om bevissthet. Med ordet «subjektiv» menes ikke her som i dagligtalen at noe er smak og behag, forskjellig fra person til person. Det som mene med «subjektiv» er at det er noe et subjekt eller et jeg opplever fra førstepersonsperspektiv til forskjell fra å være en ting som ikke har noe perspektiv i det hele tatt.

Standarddefinisjon av bevissthet i filosofien er litt rar og vag. Det defineres som at det er bevisst når det er *som* noe *for* noen.¹⁹ Det føles *som* noe *for* meg å være meg eller å høre en trompet, mens det ikke føles som noe for en hatt å være en hatt eller høre en trompet. Derfor har jeg bevissthet, mens hatten ikke har det. Det er vanskelig å definere bevissthet, og lettere å bare peke på eksempler som å si at når du lukter kanel har du en bevisst opplevelse av kanelduft.

Det kan synes som at det som mangler i det kinesiske rommet er bevissthet. Hvis rommet hadde hatt bevissthet kunne det oppført seg som en bevisst hjerne og hatt forståelse på samme måte som oss. Alle er enige om at dagens datamaskiner ikke er bevisste, så denne diskusjonen handler ikke om hvorvidt dagens mennesker er forskjellige fra dagens maskiner på den måten at bare mennesker er bevisste. Det er riktig at mennesker er bevisste og ikke maskiner, men spørsmålet er om maskiner kan bli bevisste.

Det er ingen som aner hva man skal gjøre for å gjøre en datamaskin bevisst. Nesten all forskning i den retning handler om å gjøre datamaskinen intelligent. Men hvis datamaskinen blir intelligent nok, så kan den kanskje selv lære hvordan den gjør seg bevisst? Vi har fått enormt mye mer kunnskap om hjernen de siste tiårene, og det finnes masse forskning på hva som skjer i hjernen når man har bevisste opplevelser.²⁰ Siden det virker som at evolusjonen har klart å lage en bevisst hjerne, og vi forstår stadig mer av hvordan hjernen virker, så virker det heller ikke urimelig å tro at vi snart kan forstå hvordan hjernen gjør oss bevisste.

David Chalmers argumenterer for at maskiner kan bli bevisste på følgende måte: Se for deg at vi erstatter en hjernecelle i hjernen din med en mekanisk bit

19 Nagel, T. (1974). What Is It Like to Be a Bat? *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.

20 Se for eksempel Gray, C. M. & Singer, W. (1989). Stimulus-specific neuronal oscillations in orientation columns of cat visual cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 86(5), 1698-1702. <https://doi.org/10.1073/pnas.86.5.1698>; Gray, C., König, P., Engel, A. & Singer, W. (1989). Oscillatory Responses in Cat Visual Cortex Exhibit Inter-columnar Synchronization Which Reflects Global Stimulus Properties. *Nature*, 338, 334-337. <https://doi.org/10.1038/338334a0>; og Leopold, D. A. & Logothetis, N. K. (1996). Activity changes in early visual cortex reflect monkeys' percepts during binocular rivalry. *Ibid.*, 379(6565), 549-553. <https://doi.org/10.1038/379549a0>

som opprettholder funksjonen til hjernecellen med å aktivere andre hjerneceller. Det synes rimelig at det skulle være mulig, siden det er elektrisitet som aktiverer hjernecellene. Det virker også rimelig at din bevisste opplevelse av å være deg skulle være den samme. La oss nå si at vi begynner å erstatte hjernecellene dine én etter én på denne måten – hva ville da skje? Ville bevisstheten din gradvis forsvinne? Det virker rart at den skulle gradvis forsvinne når hver enkelt bit jo opprettholder funksjonen. Eller ville det være slik at bevisstheten plutselig forsvant når en hjernecelle ble erstattet? Det virker også rart, for det virker som at ikke hele bevisstheten står og faller på funksjonen til én hjernecelle. Derfor synes Chalmers det virker mest sannsynlig at når du erstatter siste hjernecelle så erfarer du at du er fortsatt den samme personen, men nå er hele hjernen din blitt en maskin.²¹

Et argument til støtte for at maskiner kan bli bevisste, kalles prinsippet om multipl realisérbarhet. Det virker som at folk kan ha ganske like bevisste opplevelser, selv om hjernene deres ikke er nøyaktig like. Det kunne tilsi at det er noe med struktur og funksjon som er avgjørende for bevissthet, og ikke materialet maskinen eller hjernen er laget av. Men da kan kanskje også en elektronisk hjerne bli bevisst, så lenge strukturer og funksjoner er like som i hjernen.

Argumenter mot at maskiner kan bli bevisste

På den annen side kan det være avgjørende at hjernen er lagd av karbon og biologisk materiale, slik at silikon og metall ikke kan bli bevisst. Siden vi vet så lite om hvordan bevissthet oppstår, er det vanskelig å ha sterke argumenter for eller mot om maskiner i fremtiden kan bli bevisste. En ekstra utfordring er at det kan bli vanskelig å vite om maskiner i fremtiden er bevisste. For vi kan tenke oss at en veldig avansert maskin sier at den er bevisst selv om den ikke er det. Kanskje den eneste måten å vite sikkert om en maskin kan være bevisst, er å omdanne seg selv til en maskin ved en gradvis erstatning av hjerneceller med mekaniske deler.

Noen argumenterer mot at maskiner kan bli bevisste ved å si at de fungerer prinsipielt annerledes enn menneskehjernen.²² Men det er også mange som etterligner hjernen i utvikling av nye maskiner, så det er vanskelig å bruke det argumentet mot fremtidige maskiner.

Andre mener at det ikke er relevant om maskiner kan bli bevisste, og det er tre forskjellige grunner man anføre for det. For det første kan man argumentere for at det er de ikke-bevisste sidene som er avgjørende for vår forståelse av ulike menneskelige egenskaper. Eksempler på det ser vi i de andre diskusjonene i dette kapittelet, der det kommer argumenter for at det avgjørende for tenkning, fri vilje, verdi osv. ikke er bevissthet, men andre ting som måloppnåelse, mønstergjenkjenning, å være årsak osv.

21 Chalmers, D. J. (2022). *Reality+ : virtual worlds and the problems of philosophy* (First edition. utg.). W. W. Norton & Company.

22 Dreyfus, H. L. (1992). *What computers still can't do : a critique of artificial reason*. MIT Press.

For det andre kan man argumentere for at vi aldri kan vite sikkert om maskiner nå eller i fremtiden er bevisste. Vi kan ikke vite hvilke dyr som er bevisste eller en gang om andre mennesker enn oss selv er bevisste, men vi handler ut fra prinsippet om å anta at de fleste er det slik at ikke vi påfører noen skade fordi vi trodde de ikke var bevisste.

For det tredje kan man argumentere for at om maskiner blir bevisste, så er det grunn til å tro at deres bevissthet vil bli helt ulik vår. For innholdet i vår bevissthet er veldig preget av at det skal bidra til å overleve i evolusjonen. Vi kan se det spekteret av lysbølger som var vanligst i livets utvikling.²³ Vi erfarer ting som er på omtrent vår størrelse og som vi samhandler med. Vi liker mat, drikke, sex og andre ting som er godt for å overleve og spre sine gener, mens vi ikke liker gift, slanger, knivstikk og andre ting det er bra å unngå for å overleve. Det synes rimelig å tro at vi har utviklet oss til å like disse tingene nettopp fordi de gir overlevelse, heller enn at det er et grunnleggende trekk ved virkeligheten at sjokolade er godt.

Det betyr at for bevisste datamaskiner ville det ikke være noe som skulle tilsi hverken at de sanser eller føler det samme som oss. De trenger ikke sukker for å overleve, eller å ha sex for å lage små roboter. Det er også mange ting som tyder på at det finnes et mye større potensial av bevisste opplevelser enn det hjernen vår har tappet inn i. Hvis bare våre bevisste opplevelser finnes, synes de å ha et rart og usystematisk forhold. Hvorfor finnes akkurat bare lyd, lys, lukt og følelser i disse variantene? Det ville være lettere å forstå hvis de bare var et tilfeldig utvalg av et større potensial.

Det kan virke som at hjernen kan omdanne mange fysiske mønster til kvalia. Som nevnt har folk fått bind for øynene og kamera på hodet som stimulerte ryggen eller tunga deres og så begynte de å få bevisste opplevelser av det kameraene filmet.²⁴ Folk har puttet magneter i fingrene og fått bevisste opplevelser av magnetfelt i nærheten.²⁵ Noen dyr ser ultrafiolett lys, noen ser infrarødt, og flaggermus bruker ekko til å manøvrere. Ulike eksperimenter har også gitt folk bevisste opplevelser av nye farger.²⁶ (Boka i denne fotnoten lar deg teste noe selv, for eksempel å se en oransje som føles svart.)

Da får vi en utfordring med at vi kanskje må forholde oss til en ny type personer, som er helt annerledes enn oss. Det gjelder både bevisstheten, men også

23 Fernald, R. D. (2001). The Evolution of Eyes. *Karger Gazette*, (64), 2-4.

24 Sampaio, E., Maris, S. & Bach-Y-Rita, P. (2001). Brain plasticity: 'visual' acuity of blind persons via the tongue. *Brain Research*, (908), 204-207. ; White, B. W., Saunders, F. A., Scadden, L., Bach-Y-Rita, P. & Collins, C. C. (1970). Seeing with the skin. *Perception and Psychophysics*, 7(1), 23-27.

25 Berg, D. (2012). *I Have a Magnet Implant In My Finger*. gizmodo.com. Hentet 22 Aug fra <http://gizmodo.com/5895555/i-have-a-magnet-implant-in-my-finger>

26 Churchland, P. M. (2007). *Neurophilosophy at work*. Cambridge University Press. <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0613/2006014487.html>

<http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0702/2006014487-d.html>

<http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0729/2006014487-b.html>

kropp og handlinger og preferanser, hvis et dataprogram kan fordele seg på mange robotkropper, dele opp sinnet, erfare tid annerledes enn oss, osv. Hvordan skal man forholde seg til slike som moralske aktører? Kan maskiner i fremtiden ha følelser, ha fri vilje, holdes ansvarlig, ha verdi og rettigheter, og til og med oppleve kjærlighet? Det skal vi se litt mer på nedenfor.

FØLELSER

Argumenter for at mennesker er unike

Mennesker har masse følelser – sint, glad, trist, kvalm, redd osv.- følelser som føles enten godt eller vondt. Det synes helt meningsløst at en maskin skulle ha slike følelser, både fordi følelser ikke er noe materielt eller elektrisk, og fordi følelsene våre er knyttet til ting som er irrelevant for maskiner, som å spise, ha sex, eller å brenne seg på brenneste.

Argumenter mot at mennesker er unike

Hjerneforsker Antonio Damasio skiller mellom emosjoner og følelser. Emosjoner er kjemiske stoffer i kroppen, som setter kroppen i en bestemt tilstand når vi er sinte, redde, kvalme, glade osv. Følelser er en representasjon av disse emosjonene i hjernen, altså at hjernen oppfatter at kroppen nå er sint, glad, kvalm, trist osv. Disse følelsene i hjernen kan være ubevisste eller bevisste. Mye av ditt følelsesliv foregår på et ubevisst nivå i hjernen, og ting som skjer kan aktivere masse ubevisste minner og følelser som kanskje iblant kan gjøre at du føler deg glad eller trist uten at du helt vet hvorfor.²⁷

Vi bør da skille mellom den ubevisste siden av følelser og den bevisste siden av følelser. Den ubevisste siden er en materiell årsaksprosess som i teorien kan overføres til maskiner, men som ikke gjøres fordi maskiner ikke har behov for å være ubevisst redde, kvalme, glade osv. Når det gjelder den bevisste siden av følelser derimot, så er spørsmålet om maskiner kan oppleve det, det samme som diskusjonen om maskiner kan være bevisste generelt – og det ble diskutert ovenfor. Denne diskusjonen om følelser gjøres derfor bare kort her, men den er verdt å nevne eksplisitt fordi følelser ofte er det første folk tenker på som forskjell på mennesker og maskiner, og fordi det er relevant for spørsmålene om fri vilje og verdi/moral nedenfor.

FRI VILJE

Argumenter for at mennesker er unike

Det finnes mange forskjellige teorier om fri vilje. Vi kan plassere dem på en skala basert på hvor unike man tenker mennesket er i forhold til resten av naturen. I den ene enden finner du teorier som mener at sinnet fungerer som en vanlig

²⁷ Damasio, A. R. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon Books.

årsaksprosess, mens i den andre enden finner du de som sier at menneskesinnet er noe unikt i naturen.

De teoriene om fri vilje som benekter at fri vilje er en årsaksprosess vil naturlig nok være mer skeptiske til maskiner med fri vilje, enn de som mener at det er en normal årsaksprosess. Men også de som mener at sinnet er en årsaksprosess, kan mene at også bevissthet er nødvendig for fri vilje, for at det skal være et subjekt til stede som kan føle bevisst at noe er godt eller vondt, og som er det jeg-et som tilskrives fri vilje. Argumenter for og mot ulike teorier om fri vilje er for stor til å ta her, men se kapittelet om fri vilje i boken *De store spørsmålene i filosofien i dag*.

Argumenter mot at mennesker er unike

Dersom maskiner blir bevisste, vil de fleste teorier om fri vilje åpne for at også maskiner kan ha fri vilje. Men er det noen som vil tenke at maskiner kan sies å ha eller nesten ha fri vilje allerede i dag?

En skulle tro at maskiner uten bevissthet ville mangle motivasjon, siden de ikke vil ha et bevisst selv som føler at noe er godt. Men hvis vi forstår valg som en årsaksprosess, kan ønsker forstås som disposisjoner for handling som aktualiseres når et ønske når et visst nivå, slik at hele valgprosessen er en kausal prosess.

Det kan virke veldig rart å mene at et valg mellom alternativer bare er en årsaksprosess. Et valg synes å være noe en vilje må velge mellom, mens en årsaksprosess er som når biljardkuler dunker borti hverandre, så hvordan kan et valg være en årsaksprosess? Her kommer et illustrerende eksempel på hvordan de kan samtenkes slik at et valg kan være en årsaksprosess: en trøtt mann ser en tom stol og ønsker å sitte. På vei mot stolen ser han at en dame er på vei mot stolen, og han kjenner ønske om å bli kjent med henne. Nå har to ulike handlingsalternativer blitt aktivert fra faktahukommelsen hans: å sette seg eller å tilby stolen til en annen. Disse alternativene kan så aktivere minner fra tidligere erfaringer: Han husker at å tilby noen å sitte er noe de opplever som hyggelig, mens å snappe stolen foran dem oppleves som frekt. Kanskje husker han bevisst eller ubevisst tidligere opplevelser av å få ros eller ris for å ha tilbudt eller snappet noe. Synet av stolen og kvinnen aktiverer altså en rekke ønsker, minner og følelser knyttet til disse slik at han i ulik grad har lyst til å gjøre det ene og det andre.

Proessen jeg har beskrevet kan forstås som et valg som også er en kausal prosess eller en årsakskjede om du vil: en situasjon aktiverer faktaminner om handlingsalternativer, som igjen aktiverer ønsker av ulik styrke, som igjen aktiverer minner assosiert med disse, som igjen påvirker styrken til ønskene. Til slutt har et ønske en styrke som når en terskelverdi og sender signal til motornevronene om å bevege kroppen.²⁸ Alt dette skjer som kausale prosesser der nevroner

²⁸ Roskies, A. (2014). Monkey Decision-Making as a Model System for Human Decision-Making. I A. R. Mele (Red.), *Surrounding Free Will: Philosophy, Psychology, Neuroscience* (s. 231-254). Oxford University Press.

fyrer og aktiverer hverandre. Eksempler på folk som forstår prosessen omtrent på samme måte er Antonio Damasio,²⁹ Peter Carruthers,³⁰ Chandra Sripada,³¹ og Adina Roskies.³²

Maskiner burde da også kunne være handlende agenter så lenge de har generelle algoritmer som sier «hvis A (godt), gjør det» og «hvis B (vondt), unngå det», og så noe som sorterer handlinger i A (godt) og B (vondt). Vi mennesker kan ikke endre våre grunnleggende lyster, mens en maskin i teorien kan endre fullstendig på hvilke algoritmer den følger. Selv om mennesker også kan endre sine preferanser gradvis, vil maskiner i mye større grad kunne gjøre det raskt og dramatisk.

Hvis da maskiner er ubevisste, kan ubevisste maskiner ha fri vilje og ansvar? Et interessant spørsmål med tanke på å vurdere det, er om vi kan tenke oss at mennesker gjør ubevisste valg som er frie og som de har ansvar for. Hva hvis en mann ubevisst glemmer å legge ned dosetet, eller lignende, og likevel holdes ansvarlig for det og får kritikk. Er det rimelig å holde ham ansvarlig fordi det var en fri handling man kan holdes ansvarlig for, eller skal vi heller forstå kritikk av doseteglemming som påvirkning som er ment å få vedkommende til å huske å legge ned dosetet neste gang?

VERDI OG RETTIGHETER

Argumenter for at mennesker er unike

Hvordan skal vi forstå påstander om at mennesker har verdi, og at alle mennesker har samme verdi? Hvis mennesket bare er en samling fysiske partikler, hvorfor skal det være mer verdifullt enn andre samlinger fysiske partikler? Og hva er det som gjør det sant at alle mennesker er like mye verdt, når alle mennesker jo er forskjellige?

Det er ganske vanskelig å finne en egenskap å feste menneskets verdi i, fordi det så lett blir noen som mangler den egenskapen, og da blir implikasjonen at det mennesket er verdiløst. For eksempel sier historiker Yuval Noah Harari at menneskeverd og menneskerettigheter bare er oppdiktete illusjoner.³³ Derfor har mange ønsket å feste menneskets verdi og likeverd i noe ikke-fysisk, som en sjel eller gudbilledlighet eller noe annet, som altså Harari og likesinnede ser på som illusjoner.

29 Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Penguin. (Opprinnelig utgitt 1994)

30 Carruthers, P. (2006). *The Architecture of the Mind: Massive Modularity and the Flexibility of Thought*. Oxford University Press.

31 Sripada, C. (2016). Self-Expression: A Deep Self Theory of Moral Responsibility *Philosophical Studies*, 173(5), 1203-1232. <http://sites.lsa.umich.edu/sripada/philosophy/>

32 Roskies, A. (2014). Monkey Decision-Making as a Model System for Human Decision-Making. I A. R. Mele (Red.), *Surrounding Free Will: Philosophy, Psychology, Neuroscience* (s. 231-254). Oxford University Press.

33 Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus: A Brief History of Tomorrow*. Harper. WorldCat Link <http://worldcat.org/oclc/951507538>

Her kan man altså enten ha som premiss at mennesker har verdi/likeverd, og derfor konkludere med at det må være noe ikke-fysisk som gjør oss like verdifulle. Eller så kan man som premiss at det ikke finnes noe ikke-fysisk som gjør oss like verdifulle, og derfor konkludere med at vi ikke har verdi/likeverd eller noen bestemte rettigheter som følger av det.

Argumenter mot at mennesker er unike

Det går også an å forsvare verdi og rettigheter uten at det begrunnes i noe ikke-fysisk. Man kan mene at mennesket bare har naturlige deler, men gi en konsekvensetisk oversettelse og begrunnelse for tanken om at mennesker har verdi, likeverd og rettigheter. Det kan man gjøre ved å si at det har gode konsekvenser å behandle mennesker som verdifulle, likeverdige og med rettigheter, og derfor bør vi si at mennesker er verdifulle, likeverdige og har rettigheter. Det betyr ikke at vi lyver, det betyr bare at det er det det betyr å ha verdi, likeverd og rettigheter – altså at vi bør behandle hverandre som likeverdige og med rettigheter.

I så fall blir spørsmålet om maskiner bør inkluderes i dette fellesskapet av hvordan vi behandler hverandre moralsk. Her vil nok de fleste si at det er avgjørende om maskinen er bevisst, og dermed kan føle noe, eller ikke. Hvis maskiner blir bevisste, må vi altså si at de har verdi og rettigheter.

Derimot kan det bli veldig vanskelig å forholde seg til dem moralsk hvis helt andre ting enn det vi er vant til føles godt eller vondt, eller hvis de har helt andre mål og preferanser eller ting de ønsker å unngå. Vanskelig blir det også å balansere rettigheter og verdi mellom mennesker og roboter hvis det kommer et utall nanoroboter med sine preferanser for hvordan jordens ressurser skal fordeles. Er du mer verdt enn en superintelligent nanorobot? Er du mer verdt enn en milliard bevisste roboter?

En helt annen tilnærming til spørsmålet om roboters verdi, er å si at ikke det er relevant om de er bevisste eller har følelser.³⁴ Igjen kan man bruke argumentet om at vi aldri kan vite sikkert om eller hva de føler noe. Men man kan også tenke etisk annerledes enn konsekvensetikken, og heller argumentere pliktetisk eller dydsetisk for at vi mennesker bør oppføre oss godt, også overfor for eksempel roboter.³⁵ På samme måte som oss er roboter enkeltindivider som kan bli skadet, og vi blir dårligere mennesker selv om vi oppfører oss dårlig mot roboter.³⁶

Hele spørsmålet om roboters verdi og rettigheter, har aktualisert en annen

34 Coeckelbergh, M. (2014). The Moral Standing of Machines: Towards a Relational and Non-Cartesian Moral Hermeneutics. *Philosophy & Technology*, 27(1), 61-77. <https://doi.org/10.1007/s13347-013-0133-8>

35 Coeckelbergh, M. (2021). How to Use Virtue Ethics for Thinking About the Moral Standing of Social Robots: A Relational Interpretation in Terms of Practices, Habits, and Performance. *International Journal of Social Robotics*, 13(1), 31-40. <https://doi.org/10.1007/s12369-020-00707-z>

36 Gertz, N. (2018). Hegel, the Struggle for Recognition, and Robots. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 22, 138-157.

debatt om hvorvidt vi bør lage menneskelignende roboter i det hele tatt. Hvis vi lager funksjonelle maskiner som er veldig ulike mennesker, er det mer opplagt at de kan brukes som arbeidskraft til velferd for mennesker. Men hvis maskiner blir veldig menneskelignende, kan man begynne å diskutere om deres arbeid for mennesker er utnyttning og slavearbeid.³⁷

KJÆRLIGHET

Argumenter for at mennesker er unike

Vi avslutter med en kort og litt spesiell diskusjon til ettertanke, som sikkert kan oppleves som litt på siden i forhold til det andre, men som samtidig helt sikkert kommer til å bli mer aktuell ettersom roboter blir mer og mer like mennesker og både øker i antall i omsorgssektoren og i sex-industrien.

Det har lenge vært oppfattet som helt selvsagt at en maskin ikke kan elske. Hvis en robot sier «jeg elsker deg», så er den programmert til det, og det kan ikke være ekte kjærlighet. Men hvorfor ikke? Et vanlig svar er at kjærlighet krever fri vilje, men det er ikke så opplagt, som vi så i diskusjonen om det ondes problem. Foreldre kan elske sine barn uten å kunne velge å ikke elske dem.

Jeg tror et riktigere svar handler om anerkjennelse. Ingen kan elske alle like mye, så hvis noen elsker deg, betyr det at noen verdsetter deg høyere enn andre. Du føler deg spesielt verdsatt ved at denne personen setter deg høyere enn andre. En programmert maskin gjør ikke det. Charles Ess har argumentert for at mennesker nok kan føle begjær overfor en sex-robot, men (dagens) roboter begjærer deg ikke tilbake. Og mennesker begjærer også den andres begjær – altså vi ønsker ikke bare å være sammen med andre, men også at andre ønsker å være sammen med oss.³⁸

Argumenter mot at mennesker er unike

Men hva vi vi lager roboter som også lærer seg å foretrekke forskjellige ting. Ville det da oppleves som å bli anerkjent og verdsatt hvis en bestemt robot foretrakk akkurat deg? En lærende robot som blir formet av samliv med deg, og bare foretrekker å være med deg, ville den kunne bli noe du opplevde at elsket deg – og kunne du elske den tilbake?

Det er i hvert fall ingen tvil om at mennesker kan bli veldig sterkt tilknyttet maskiner. Det finnes historier om soldater som gråter når en robot ofrer seg for dem på et minefelt. Til og med var det en soldat som risikerte livet ved å løpe gjennom kuleregner for å redde en robot, som mange ganger tidligere hadde hen-

37 Bryson, J. (2010). Robots Should Be Slaves. I Y. Wilks (Red.), *Close Engagements with Artificial Companions: Key Social, Psychological, Ethical and Design Issues* (s. 63-74). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/nlp.8.11bry> ; Gunkel, D. J. (2018). *Robot Rights*. MIT Press.

38 Ess, C. M. (2017). *God Out of the Machine?: The Politics and Economics of Technological Development*. I. Macmillan Publishers Ltd.

tet soldater fra slagmarken.³⁹ Fremtiden vil helt sikkert by på mer mangfoldige fellesskap enn vi kjenner i dag.

Atle Ottesen Søvik er professor i systematisk teologi på MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn
E-post: atle.o.sovik@mf.no



³⁹ Gertz, N. (2018). Hegel, the Struggle for Recognition, and Robots. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, 22, 138-157.

NORDNORSK FOLKERELIGIØSITET OG SAMISK RELIGION

ET UNDERVISNINGSSOPPLEGG

METTE HARR MEEDBY, MARTINE BERG OG ELIN HORN

På vår skole har vi laget et undervisningsopplegg knyttet til samisk religion. Vi har valgt å knytte det spesifikt til samiske offersteder. For å kunne si noe om samisk religion, vil det være fruktbart å først se på religionsituasjonen i Nord-Norge.

På grunn av assimileringspolitikken mot samene fra siste halvdel av 1800-tallet, er samisk (og nordnorsk) religiøsitet i dag, preget av både samiske religiøse oppfatninger, nordnorske forestillinger om naturen og kristne ideer.

Begrepet religion kan være noe fast og definert. Begrepet religiøsitet brukes som en deskriptiv beskrivelse av religion. Når det gjelder religion i Nord-Norge, er det mer hensiktsmessig å omtale deler av dette som nordnorsk folkereligiøsitet.

Fra gammelt av er den nordnorske kulturen preget av overtro, troen på helbredelse (lesing), magi og trolldomskunst (ganning). Flere av disse elementene passer ikke inn i den øvrige kristne kultur og tradisjon som Norge er en del av, og mye av dette er fremdeles en synlig og viktig del av landsdelens kultur.

Noen årsaker til dette knyttes opp til geografi, klima og næring. Næringslivet har vært, og er fremdeles, nært forbundet til hav og vidde. Mange kvinner har sittet hjemme mens ektemennene har vært på havet i storm og uvær. Uvissheten om mennene ville komme hjem igjen har vært overhengende. Dette har preget menneskets forhold til naturens krefter og dens grep over dem. Det finnes utallige myter og sagn knyttet til vær og vind. Et eksempel på dette er myten om huldrelandet utenfor øysamfunnet Røst - en kommune ytterst sørvest i Lofoten. Røst ligger svært værhardt til, og myten om huldrelandet bygger på at fiskerne som havnet i uvær ble passet på av huldrefolket.

Religiøsiteten i Nord-Norge er også preget av fornorskningsprosessen fra 1850. Blant annet har fortellingene om Petter Dass som svartebokprest stått sterkt. Hans kontakt med både Satan og hekser, har fungert som bindeledd mellom overtro og kristendom.

SAMISK RELIGION

Samisk før-kristen religion er en naturreligion basert på animistisk livstolkning; at menneskets og naturens væren er nært forbundet ved at alt liv er besjelet. Innenfor religionen finnes det en sjamanistisk kultusform. Den religiøse lederen, noaiden, utfører reiser gjennom de ulike verdenene. Disse verdenene er representert med en under-, en over- og denne verdenen.

Samisk religion er preget av ritualer forbundet med jakt og fangst. Disse ritualene er fremtredende og nært forbundet med tanken om at mennesker og dyr er likeverdige og skal behandles med respekt. Et eksempel på dette er ritualer tilknyttet bjørnejakt.

HELLIGE STEDER

Hellige steder spiller en sentral rolle innenfor samisk religion og kultur. Alle livsvesener har to sjeler; en legemlig og en fri. Den frie sjelen oppfattes som en beskytter og vokter av livet. Hellige steder kan ha slike vokterånder. Naturens hjelpere og voktere er viktige for å trygge livsgrunnlaget og det finnes både fødselsmakter, jaktens makter og fiskets makter.

En seide (offerstein, bergformasjon o.l.) blir derfor aktivt brukt innen samisk tradisjon også i dag. Samene ofrer til maktene for å be om lykke og hell i forbindelse med jakt og fiske. Men ofringen er også for å takke maktene for at de gir fisk, kjøtt osv.

En seide er ofte en formasjon i terrenget som skiller seg ut fra det øvrige terrenget. Det kan være en stor stein, en kløft (vei til underverden) og lignende.





UNDERVISNING

I vårt undervisningsopplegg har vi tatt utgangspunkt i en seide. Læreplanen for religion og etikk legger opp til at elevene skal bli kjent med, og studere, tradisjonell samisk religion. Elevene skal gjøre rede for og analysere religion og livssyn i et majoritets-, minoritets-, og urfolksperspektiv med vekt på Sápmi/Sábme/Saepmie og Norge. I Nord-Norge har vi et rikt natur- og kultur mangfold, og en kulturarv som bærer med seg steder, stedsnavn og tradisjoner som stammer fra eldre samisk kultur og tro. I arbeidet med dette kompetansemålet ønsket vi derfor å la elevene utforske elementer fra religionen i sitt eget nærområde.

På Amtmannsnes i Altafjorden finner vi en av mange seider i Alta. Seiden har fått navnet «Seidekjerringa», og ligger plassert i et populært turområde. Mange av elevene hadde gått stien til Seidekjerringa tidligere, men hadde lite kunnskap om steinformasjonens betydning for samisk religion. Vi introduserte myten om Seidekjerringa, som i tradisjonell sammenheng har hatt åndelig og symbolsk betydning for jakt og fiske, for elevene, og lot dem selv studere seiden og offergavene som var gitt til den.

Erfaringen fra dette undervisningsopplegget er utelukkende positiv. Elevene har fått en innføring i nordnorsk folkereligiøsitet og samisk religion. Denne praktiske tilnærmingen ga elevene en fin opplevelse, samtidig som de fikk verdi-full religionsfaglig- og lokalhistorisk kunnskap.

Forslag til videre lesing:

Samiske veivisere – artikkelsamling om samisk religion: <https://samiskeveivisere.no/kategori/religion/>

Fugl i samisk tro og mytologi I, hvilke fugler som er knyttet til varsel: https://www.nibio.no/tema/landskap/fugleturisme/_/attachment/inline/d808c1ac-1a72-471a-a829-9cb34f6d08f8:22dc59cab5a1e652f98bc1791de72421519792cf/SamiskTro.pdf

Fugl i samisk tro og mytologi II, her står det også om offersteiner og noaider: https://www.nibio.no/tema/landskap/fugleturisme/_/attachment/inline/d808c1ac-1a72-471a-a829-9cb34f6d08f8:3b63d76d9e6194bb473ebbb8db96ec4df951929c/SamiskTro_II.pdf

Samisk religion, læringssti: <https://stier.ndla.no/nb/learningpaths/1061/step/7431>

Fagartikkel, Samisk religion: <https://religioner.no/ressurser/fagartikler/samisk-religion/>

Elin Horn (f.1974), lektor i religion og etikk, norsk og historie ved Alta videregående skole

Martine Berg (f.1996), lektor i religion og etikk og norsk ved Alta videregående skole

Mette Harr Meedby (f.1983), lektor i religion og etikk, historie og samfunnskunnskap ved Alta videregående skole
E-post: mette.harr.meedby@tffk.no



Å MINNES SOM JØDISK IDENTITETSPRAKSIS

MARIE EBERSON DEGNÆS

Hvert år så går de med fakler. Og da stopper de alltid utenfor mitt vindu. Ikke akkurat der, men rett der. For de stopper utenfor hver av de boligene hvor det bodde jødiske familier. Og da ser jeg alltid på det fra vinduet. Da står jeg ...

[...]

Og så setter de alltid en fakkell som jeg kan se. Og så får jeg nesten en sånn nevrotisk greie at jeg må se på den fakkelen til den brenner ut.

Jeg vet ikke hvorfor. Ikke at jeg sitter – men jeg kan ikke gå og legge meg da før den har slukket. Sånn – de står der i mange timer.

Anna – norsk jøde i barnebarnsgenerasjonen

I sitatene ovenfor forteller «Anna» om hva hun pleier å gjøre når et fakkeltog hvert år går forbi leiligheten hennes. Fakkeltog er en lokal markering – det foregår i hennes nabolag – og er til minne om lokale jødiske familiene som ble arrestert den 26. november 1942. Som vi ser av Annas beskrivelser her, deltar hun ikke direkte i markeringen. Hun går ikke i opptoget og bærer ingen fakkell, men hun føler at hun «må» holde seg våken til lysene som er tent for de jødiske ofrene fra hennes nabolag, er brent ut. Som en respons på markeringen utenfor, former hun sin egen, usynlige, markering.

Anna beskriver dermed om en praksis som også ser ut til å ha en identitetsdimensjon for henne som norsk jøde. Hun forteller at når hun betrakter fakkeltog fra vinduet: «Da er det akkurat som jeg står der og ser på dem med det jødiske. At jeg akkurat i det øyeblikket er et spøkelse som ser på dem.» Selv om Anna presiserer at hun ikke mener «spøkelse» i bokstavelig forstand, så uttrykker hun likevel en fornemmelse av identifikasjon med dem som ble drept – med forgangent jødisk liv. «Alle disse jødene som ble kastet ut. Og nå er det en jøde tilbake i bydelen. [...] Nå er jeg her igjen, nå er vi her igjen – eller et eller annet sånn.» Anna antyder en opplevelse av at det jødiske – jødene – er kommet tilbake til bydelen gjennom henne. Som jøde står hun i en form for forbindelse med de jødiske familiene som ble deportert fra hennes hjemsted, hennes nabolag. Hennes personlige minnepraksis uttrykker en fornemmelse av hvem hun er – hvilke historiske linjer hun står i – hvilke historiske erfaringer som er avleiret i de omgivelsene hun bor i og er innlemmet i.

Presentasjonen av Anna og hennes opplevelse er hentet fra min doktorgradsavhandling *Minnebånd og minneknuter. Barnebarnsgenerasjonens møter med holocausterindring* (Degnæs, 2023). Her har jeg undersøkt hvordan norske jøder som har en familiehistorie knyttet til Holocaust, forteller om sine møter med minnet om Holocaust. Studien bygger på intervjuer og samtaler gjennomført som en del av et etnografisk feltarbeid blant jøder som er i barnebarnsgenerasjonen i forhold til overlevendegenerasjonen. Avhandlingen utforsker blant annet hvordan barnebarnsgenerasjonens uttrykker identitet og tilhørighet gjennom sine minnepraksiser.

Minnet om Holocaust kan ikke uten videre forstås som et jødisk minne. Det forvaltes av ulike institusjoner og organisasjoner, f.eks. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), men også av den norske skolen der Holocaust kan komme til å være et tema i ulike fag. Minnet er innvevd i kulturen på et spekter av måter. En kan bokstavelig talt snuble over snublesteiner lagt ned til minne om dem som ble deportert og drept på gater og offentlige steder rundt omkring både i Norge og Europa. Holocaust er et tema for filmer, TV-serier og dokumentarer som dukker opp i strømmetjenester. En kan komme over referansen til Holocaust i offentlige debatter, avisspalter og i nyhetsstrømmen på sosiale medier. I avhandlingen argumenterer jeg for at Holocaust-erindring er et minne «tynt smurt utover» (jf. Selberg, 2003). Det er ikke allestedsnærværende, men mangede snærværende.

Likevel er det ingen tvil om at minnet om Holocaust har en særlig identitetsdimensjon for mange jøder. I en større statistisk undersøkelse blant europeiske jøder svarer 78 prosent av deltakerne at det å minnes Holocaust, «remembering the Holocaust», er svært viktig for deres opplevelse av jødisk identitet (Della Pergola & Staetsky, 2021, s. 26–27). Om en tar dem som svarer at dette er *ganske* viktig, kommer en opp i godt over 90 prosent, i alle aldersgrupper (Institute for Jewish Policy Research, 2019, s. 15). Dette kjenner en igjen fra tilsvarende studier gjennomført i USA og Israel, men tendensen er tydeligere blant europeiske jøder (se Cooperman & Alper, 2021; Cooperman & Sahgal, 2016).

Det er verdt å legge merke til den europeiske undersøkelsens formulering. Den spør ikke om minnet om Holocaust er viktig for europeiske jøders identitet, men om det å *minnes* Holocaust er viktig for deres identitetsopplevelse. Å *minnes* og å *erindre* er verb. Det er noe en aktivt gjør. Undersøkelsen antyder at minnehandling og minnepraksis for manges europeiske jøders del også kan være en form for jødisk identitetspraksis.

Hvordan minnes så jøder i Europa Holocaust? Dette finnes det antakeligvis et spekter av svar på. I min studie antyder jeg noe om hvordan et utvalg norske jøder innlemmer minnet om Holocaust i sine liv. I avhandlingen utforsker jeg hvilke sosiale bånd barnebarnsgenerasjonen uttrykker når de forteller om hva de selv gjør for å minnes Holocaust. Et sentralt begrep i studien er *minnefelles-*

skap. Jeg lener meg blant annet på den franske sosiologen Maurice Halbwachs som i mellomkrigstiden formulerte teorien om at erindring alltid foregår innen sosiale rammer – at det å erindre handler om å se seg selv i relasjon til ulike grupper – til familien, til klassen en tilhører, til nasjonen etc. (se Halbwachs, 1992). Selv om Halbwachs perspektiver er blitt problematisert og nyansert i nyere minneteori, har også nyere minneforskning tatt opp i seg tanken om at vi gjennom å erindre etablerer og uttrykker sosiale identiteter og fellesskap (se f.eks. A. Assmann, 2010; J. Assmann, 1995; Hirsch, 1997, 2012).

I Norge kan de jødiske trossamfunnene forstås som minnefellesskap. I tillegg til å være religiøse institusjoner deltar de i forvaltningen av minnet om jødisk liv i Norge. I Det mosaiske trossamfunn i Oslo (DMT) er f.eks. norsk-jødisk historie et tema i trossamfunnets opplæringstilbud overfor barn og unge, cheider (jf. personlig kommunikasjon med DMTs rabbiner). Kunnskap om Holocaust – ikke minst om det som skjedde i Norge – er et sentralt tema innen den historieformidlingen unge DMT-medlemmer møter her. I Det jødiske samfunn i Trondheim (DJS), som en del av synagogebygget, finner en også Jødisk museum i Trondheim. I museet kan en bli kjent med Trondheimsjødenes historie tilbake til tidlig 1900-tall. I bygget er det også et minnerom. Her finner en fotografier og korte skildringer av noen av dem som ble rammet av Holocaust, og her kan en lese navnene på alle jøder fra Trondheim og det nordenfjelske som ble deportert og drept (se utstillingen *Hjemme. Borte. Holocaust i Trondheim*, åpnet 2019). I begge fall, både i cheider-opplæringen i DMT og i Trondheims-museet, presenteres Holocaust som en del av en lengre historie om jødisk liv i Norge. Blant informantene i min studie er det flere som utforsker de lengre linjene i sin egen slektshistorie, men også historier om jødisk liv i Norge og Europa før og etter Holocaust. En slik utforskning dreier seg om mer enn å minnes de katastrofale menneskelige tapene eller den vanskelige historien om ikke-jøders delaktighet i forfølgelsen av jøder under andre verdenskrig. Den dreier seg også om å utforske og forbinde seg selv med en lengre linje av jødisk liv.

Å minnes de døde – gi dem et etterliv – er også noe trossamfunnene sørger for å gjøre. DMT Oslo markerer også minnet om dem som ble deportert fra Norge, hvert år senhøstes. Den siste sabbaten før hanukka er menighetens minnedag, en dag som ligger tett opp til årsdagen for da de norske jødene fra Oslo og Østlandsområdet ankom Auschwitz. Alle kvinner og barn som var med i denne transporten, ble drept umiddelbart. På denne dagen avsier menigheten en felles kaddish, bønn for de døde, i synagogen. Dagen etter holdes en markering på den jødiske gravlunden på Hølsfyr. Også i DJS i Trondheim holder man en markering på senvinteren, på årsdagen for da jødene som ble deportert fra Trondheim, ankom Auschwitz (Lenz & Degnæs, 2022, s. 295–296; Mendelsohn, 1986, s. 267–282; Nygård-Wahl, 2018, s. 40–45). Disse markeringene – både i synagogen og på gravlunden – skjer innen jødiske religiøse rammer. Det

er antakeligvis en variasjon blant dem som deltar, når det gjelder hvordan de ellers stiller seg til og overholder religiøse praksiser. Det gir likevel mening å snakke om minnepraksiser som formes av jødiske religiøse tradisjoner, og som har de jødiske trossamfunnene i Norge som sosial ramme.

Når deltakerne i studien jeg har gjennomført, forteller om hva de selv gjør for å minnes Holocaust, forteller enkelte at de deltar på de markeringene som foregår i regi av trossamfunnene i synagogen og på gravlundene. Mange forteller at de har deltatt i ulike offentlige markeringer – nedleggelse av snublesteiner, minnemarkeringene som avholdes på Akershus-kaia i Oslo, markeringer av Novemberpogromen. Disse markeringene har ikke en like tydelig jødisk ramme, heller ikke en religiøs ramme. Noen av deltakerne i studien forteller likevel om hvordan en opplevelse av identifikasjon med ofrene har oppstått i forbindelse med slike markeringer. De beskriver fornemmelsen av at «det kunne vært dem», av en samfølelse med dem som ble arrestert og deportert.

«Små» og til dels private minnepraksiser som den Anna beskriver, framstår også som betydningsfulle for mange av deltakerne i studien. Flere forteller om hvordan de innlemmer snublesteiner og andre minnesuttrykk i livet sitt. En forteller at hun legger turen innom oldeforeldrenes snublesteiner når hun er ute og går i byen. En annen forteller at hun alltid stopper og leser navnene på snublesteiner hun passerer på gata. En forteller om hvordan hun markerte holocaustdagen ved å se en dokumentar om den norsk-jødiske overlevende Samuel Steinmann. Slike minnepraksiser kan veves inn i det hverdagslige. Når deltakerne forteller om dem, framstår det ofte som tydelig at slike lavmælte markeringer kan være måter å uttrykke tilhørighet til det jødiske på – til den norsk-jødiske minoriteten, til et jødisk slektsfellesskap, til det jødiske folk som et transnasjonalt fellesskap.

Men deltakerne uttrykker også andre sosiale og symbolske bånd når de forteller om slike praksiser og minnemøter. Som jeg viste, uttrykte Anna også en opplevelse av å «vende tilbake», kanskje en følelse av å vende «hjem» som jøde. Hun uttrykker en tilknytning til det lokale – og samtidig en fremmedhet overfor det lokale minnefellesskapet som etableres utenfor hennes leilighet. Når jeg spør Anna om hvorfor hun ikke deltar mer direkte i minnemarkeringen, svarer hun at hun tror hun ville følt seg som en «inntrenger».

Jeg tror det er på grunn av den mellomposisjonen min. At hvis man er nordmann, da er det helt naturlig at man har lyst til å vise at dette skjedde selvfølgelig også med vårt land. Og man har lyst til å markere både for jøder og muslimer og for andre minoriteter at dette er ikke et land hvor vi aksepterer sånt. Og vi minnes de som ... Og det er på en måte helt greit, tenker jeg.

Og så har man de som har en sterk jødisk identitet.

Og så føler jeg at jeg faller litt mellom to stoler der. At hvis jeg går inn der, så er det enten fordi jeg har lyst til å definere meg totalt som nordmann – at jeg står på den norske siden der og skal vise dette.

Ja, men til hvem – til meg – eller hva? Eller at jeg approprierer den ulykken eller sorgen – at jeg ikke helt har rett på den arven.

Det er liten tvil om at det er en sammensatt identitetsopplevelse Anna uttrykker her. På den ene siden stiller hun seg utenfor det majoritetsperspektivet som hun oppfatter at den lokale minnemarkeringen er uttrykk for. Hun kan ikke uten videre tre inn i det å skulle markere en holdning overfor «jøder og muslimer og for andre minoriteter». Hun har selv minoritetsidentitet som jøde i Norge. Ikke å delta handler derfor kanskje delvis om å bekrefte at hun nettopp står i en minoritetsposisjon. Samtidig er hun usikker på om hun er «jødisk nok» til å ta del i sorgen over de drepte. Har hun rett til å sørge? Er hun en del av det samme *folk* som ofrene? I likhet med en del av informantene har ikke Anna en tydelig tilknytning til noen av de norsk-jødiske trossamfunnene, og dette kan være en grunn til at hun problematiserer sin egen jødiske tilhørighet. Like fullt beskriver hun, slik jeg refererte i innledningen, en fornemmelse av å bli *inntatt* av det jødiske livet som en gang fantes i nabolaget hennes.

Studien antyder dermed hvordan minnepraksiser og minnehandlinger kan uttrykke noe om tilhørighet og identitet, men at det ofte er et komplekst bilde som trer frem. Gjennom minnepraksiser gjør barnebarnsgenerasjonen mer enn å bekrefte jødisk tilhørighet og identitet – de forhandler om, uttrykker, vurderer, befester, avviser og etablerer bånd til *ulike* sosiale fellesskap og fellesskapshorisonter. Men studien viser også at jøder i barnebarnsgenerasjonen uttrykker tilhørighet til det jødiske gjennom å minnes Holocaust. Det er derfor relevant å løfte *det å minnes* som en dimensjon ved jødisk tilhørighet når en tematiserer jødisk liv og identitet i Norge i dag.

Referanser

- Assmann, A. (2010). Canon and Archive. I A. Erll & A. Nünning (Red.), *A Companion to Cultural Memory Studies*. De Gruyter.
- Assmann, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125–133. <https://doi.org/10.2307/488538>
- Cooperman, A., & Alper, B. A. (2021). *Jewish Americans in 2020. U.S. Jews are culturally engaged, increasingly diverse, politically polarized and worried about anti-Semitism.* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/religion/2021/05/11/jewish-americans-in-2020/>
- Cooperman, A., & Sahgal, N. (2016). *Israel's Religiously Divided Society. Deep gulfs among Jews, as well as between Jews and Arabs, over political values and religions's role in public life.* Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/religion/2016/03/08/israels-religiously-divided-society/>

- Degnæs, M. (2023). *Minnebånd og minneknuter. Barnebarnsgenerasjonens møter med holocausterindring* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- DellaPergola, S., & Staetsky, L. D. (2021). *The Jewish identities of European Jews. What, why and how*. The Institute for Jewish Policy Research. https://www.jpr.org.uk/documents/JPR-The_Jewish_identities_of_Europe_-_What_Why_and_How.pdf
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory. Edited, Translated, and with Introduction by Lewis A. Coser*. The University of Chicago Press.
- Hirsch, M. (1997). *Family Frames. Photography, narrative and postmemory* (2012. utg.). Harvard University Press.
- Hirsch, M. (2012). *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.
- Hjemme. Borte. Holocaust i Trondheim. (2021, august 12). <https://www.jodiskmuseum.org/sections/utforsk/utstillingen-hjemme-borte-holocaust-i-trondheim>
- Institute for Jewish Policy Research. (2019). *Young Jewish Europeans: Perceptions and experiences of antisemitism*. European Commission, European Union Agency for Fundamental Rights, Institute for Jewish Policy Research.
- Lenz, C., & Degnæs, M. (2022). En norsk Sonderweg? Snublesteiner som element i en norsk-jødisk minne- og identitetsforhandling. I C. A. Døving (Red.), *Jødisk. Identitet, praksis og minnekultur* (utgis oktober 2022, s. 286–314). Universitetsforlaget.
- Mendelsohn, O. (1986). *Jødenes historie i Norge gjennom 300 år. Bind II*. Universitetsforlaget.
- Nygård-Wahl, M. (2018). «Vi må aldri glemme...» Kalendariske minnemarkeringer om jødeforfølgelsene og Holocaust i Norge [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Selberg, T. (2003). Religion smurt tynt utover: Utviklingstrender i religionsutøvelsen. I T. Lund-Olsen & P. Repstad (Red.), *Forankring eller frikopling: Kulturperspektiver på religiøst liv i dag* (s. 45–62). Program for kulturstudier, Norges forskningsråd Høyskoleforl.

Marie Ebersson Degnæs jobber ved undervisningsavdelingen på Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret). Hun har vært ansatt som stipendiat ved HL-senteret fra 2018 til 2022 på prosjektet *Negotiating Jewish Identity – Jewish Life in 21st Century Norway*. Som PhD-student har hun vært tilknyttet Institutt for kulturstudier og orientalske språk ved Universitetet i Oslo. Degnæs forsvarte sin doktorgradsavhandling *Minnebånd og minneknuter. Barnebarnsgenerasjonens møter med holocausterindring* den 17. mars på Universitetet i Oslo.

E-post: m.e.degnas@hlsenteret.no



MINORITETSELEVAR MELLOM SKOLE, KYRKJE OG MOSKÉ

ANDERS ASCHIM

Forskningsprosjektet «Ikkje-formell trusopplæring, offentleg skole og religiøse minoritetar i Noreg»¹ er ein studie om og med barn og unge med bakgrunn i dei to største religiøse minoritetane i Noreg, muslimske forsamlingar og Den romersk-katolske kyrkja. Det store fleirtalet i desse gruppene har innvandrar-bakgrunn. I tillegg til KRLE-undervisninga i den offentlege skolen tar mange del i trusopplæring i sitt eige trussamfunn. Prosjektet blir gjennomført av eit tverrfagleg team av utdanningsforskarar, religionsforskarar og samfunnsforskarar frå høgskolane i Innlandet og Volda og forskingsinstitutta PRIO og KIFO, med finansiering frå Noregs Forskingsråd.

Korleis er trusopplæringa i desse trussamfunna? Kva tenkjer barna og dei unge sjølve om forholdet mellom denne undervisninga og KRLE-undervisninga på skolen? Korleis møter skolen elevar frå religiøse minoriteter? Og kva tenkjer elevar i offentleg skole om religions- og livssynsmangfald? Dette er spørsmåla vi leitar etter svar på. Vi gjer intervju med barn, unge og foreldrar, men òg med lærarar og leiarar i begge undervisningssystema. Observasjon av trusundervisning og elevoppgåver i KRLE-klasser er supplerande metodar. Eit geografisk perspektiv er viktig i studien. Vi gjer feltarbeid både i storby og distrikt, på Austlandet og på Vestlandet.

Tidsramma for prosjektet går frå hausten 2021 til hausten 2025. Vi er framleis i datainnsamlingsfasen, så det er eit godt stykke fram til vi kan leggje fram analyser. Nokre førebelse observasjonar og refleksjonar kan vi kanskje likevel våge oss på.

KRLE-FAGET

For lesarar av *Religion og livssyn* er kanskje det mest interessante spørsmålet korleis desse minoritetslevane, foreldra og lærarane deira i forsamlinga oppfatar KRLE-faget.

Fleire barn og unge i studien vår gir eit positivt inntrykk av KRLE-faget, ikkje minst det å lære om ulike religionar og livssyn. Dei har klassekameratar og gjerne vener frå ulike tradisjonar. Når det gjeld framstillinga av deira eigen tradisjon, er bildet noko meir delt, truleg også avhengig av kompetansen til den

¹ FAITHED, <https://www.inn.no/forskning/forskningsprosjekter/faithed/>

einskilde lærar. Ein muslimsk elev seier at han ofte må «rette på læraren». Ein katolsk elev meiner at det blir mykje fokus på protestantisk kristendom. Da føler ho seg «litt mindre inkludert». Representasjon er ei utfordring i KRLE-faget. Om sin eigen tradisjon lærer desse elevane sjølvstendig langt meir i trusopplæringa dei er med på i si eiga forsamling, og på ein annan måte. Her blir dei sosialiserte inn i religiøse praksisar, på skolen møter dei i hovudsak eit utanfrå-perspektiv.

Nokre minoritetsforeldrar meiner det er fint at elevane lærer om religions- og livssynsmangfaldet i samfunnet, medan andre uttrykker uro over relativisme i skolen og KRLE-faget, særleg når det gjeld yngre barn. Ein muslimsk far seier: «Du veit, skolen seier: 'Alle kan ha rett'. For meg skaper det forvirring for eit barn.» Ei katolsk mor uttrykker ein tilsvarande reaksjon: «For min del vil eg seie at undervisninga på skolen, den forvirrar barna. For det dei lærer på skolen og det dei lærer i kyrkja, det er ulikt.» Å kome frå ein kultur der religion gir den sjølvstegte ramma rundt dagleglivet til eit samfunn der religion i høgda er ein sektor mellom andre (hos Statistisk sentralbyrå finn ein religionsstatistikk under kategorien «Kultur og fritid») er krevande for mange migrantar. Nokre foreldrar skulle ønske seg ei konfesjonell religionsundervisning, slik mange kjenner det frå heimlandet.

Lærarane som står for trusopplæringa er oftast frivillige lekfolk. Fleire er positive til KRLE-faget, andre har lite kjennskap til det. No har Audun Toft si forskning dokumentert korleis undervisning om islam i skolen har ein tendens til å bli prega av negative medieoppslag. Somme katolske truslærarar har ei liknande oppfatning av bildet som blir gitt av katolisismen, prega av haldningar som blir oppfatta som reaksjonære og av skandalar. «Vi er jo den religionen som Luther måtte frigjøre seg fra», seier ein katolsk frivillig kateket. Ho set på den måten ord på noko av det den svenske religionsdidaktikaren Jenny Berglund har omtala som den «lutherske marinaden» som ho meiner framleis pregar det svenske (og norske) ikkje-konfesjonelle religionsfaget. Meir eller mindre medvite er oppfatninga av «dei andre» framleis prega av eit protestantisk blikk.

TRUSOPPLÆRINGA

I Den katolske kyrkja er trusopplæringsprogrammet, katekesen, i prinsippet regulert av dokument frå Vatikanet og frå det lokale bispedømet, på grunnlag av kyrkja si katekisme, som er felles over heile verda. Dette er heilt annleis i muslimske forsamlingar, som i høg grad er organiserte nedanfrå. Likevel kan ein finne, som Christina Hedman og Natalia Ganuza har påpeikt, «a shared *transnational religious habitus*, which shapes the faith literacy practices introduced to children through the Qur'an school».

Samtidig varierer vilkåra for trusopplæringa mykje, avhengig av ressursar

som undervisningslokale, tilgang på lærarar og læremidlar, og ikkje minst av geografi. I små forsamlingar i distrikta kan mange ha langt å reise til undervisning. Ofte er det berre mogleg å møtast ein gong i månaden eller sjeldnare. I storbyforsamlingar kan ein ha undervisning oftare, men det kan vere svært stor pågang av elevar og knappheit på ressursar som rom og lærarar.

Trusopplæringa har andre mål enn KRLE-faget i skolen. Metodane er meir varierte enn den pugginga som kanskje har vore det tradisjonelle bildet av slik trusundervisning. Både i katolske og i muslimske settingar er det stor vekt på praksisdimensjonen. Ein lærer å be, og ein blir sosialisert inn i eit religiøst fellesskap med sine tradisjonelle verdier. Vi anar ein viss ambivalens knytt til innhald og verdiformidling hos nokre informantar i den offentlege skolen, særleg når det gjeld islam. Det katolske ser stort sett ut til å gå under radaren.

NORSK OG TRANSNASJONALT

Samtidig har trusopplæringa også andre interessante effektar som vi ønsker å utforske nærare. På den eine sida ser vi transnasjonale band i funksjon, som når barn og unge med polsk bakgrunn følgjer undervisning i sin norske heimekyrkjelyd, men reiser til Polen for å feire dei høgtidelege seremoniane rundt førstekommunion eller konfirmasjon, eller når muslimske barn i tillegg til undervisninga i moskeen får arabiskundervisning over internett frå andre stader i verda.

På den andre sida finn vi at norsk er undervisningsspråk i høgare grad enn ein kanskje kunne tru, også i undervisningssituasjonar som samlar ei gruppe med same språklege bakgrunn. Fleire muslimske elevar seier at dei òg blir betre i norsk språk av å delta i undervisning i moskeen. Ei jente i ei etnisk mangfaldig forsamling seier: «Eg snakkar jo med folka her, og så bruker vi berre norsk, og så lærer eg nye fagomgrep som eg kan bruke på skolen når vi har norsktime». At det skjer mykje omsetjing i timane, har òg ein positiv effekt.

Eit særleg spennande aspekt ved både katolske og mange muslimske forsamlingar er det indre mangfaldet. Kyrkja og moskeen samlar menneske med mange ulike kulturelle og språklege bakgrunnar. Om trusundervisninga bidrar til utviklinga av ein slags fellesnorsk islam eller katolisisme, er eit interessant spørsmål. Og særleg interessant er spørsmålet om korleis trusopplæringa gir livshjelp og bidrar til identitetsdanning hos deltakarane. Nokre svar på desse spørsmåla håper vi å kunne dele etter kvart.

Referansar

Berglund, J. (2022). Swedish Religion Education in Public Schools – Objective and Neutral or a Marination into Lutheran Protestantism? *Oxford Journal of Law and Religion*, 11, 109–121. <https://doi.org/10.1093/ojlr/rwac018>

- Hedman, C. & Ganuza, N. (2019). Introductory commentary: Lived experiences of qur'anic schooling in Scandinavia. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 13(4), 7-13. <https://doi.org/10.17011/apples/urn.201912185421>
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom*, s. 33-49. Universitetsforlaget.

Anders Aschim, professor, religion, livssyn og etikk, Høgskolen i Innlandet
E-post: anders.aschim@inn.no



KRISTNE MIGRANTER – EN GODT BEVART HEMMELIGHET?

LEMMA DESTA OG STIAN SØRLIE ERIKSEN

INNLEDNING

Hva skjer med det religiøse landskapet i Norge i møte med innvandring? I denne artikkelen drøfter vi hvordan demografiske og kulturelle endringer knyttet til migrasjon har bidratt til endring i norsk kirkeliv og samfunn, både knyttet til økt kulturelt og religiøst mangfold, og etableringen av såkalte migrantmenigheter. For mange forblir dette imidlertid en godt bevart hemmelighet som fortjener mer oppmerksomhet. I denne artikkelen ønsker vi å bidra med kunnskap og noen refleksjoner.

BAKGRUNN

Det norske samfunn gjennomgår omstilling på mange områder. Dette er ikke bare knyttet til det grønne skiftet og teknologiske endringer. Noen av de mest inngripende demografiske og kulturelle endringene i nyere tid i Norge og vestlige samfunn har skjedd på grunn av migrasjon.

Byer og bygder preges i dag av en grad av etnisk og kulturelt mangfold som for få tiår siden var vanskelig å se for seg. Dette reflekterer det som migrasjonsforskere i økende grad har fått øynene opp for – at når mennesker flytter har de ikke bare med seg sin kulturelle tilhørighet, men like fullt sin religiøse tro (Connor, 2014). Dette mangfoldet reflekterer et økt religiøst mangfold som ikke bare gjelder et økt antall moskeer og templer, men økt mangfold i det kristne kirke-landskapet.

For eksempel vokser kirker som tidligere var marginale størrelser i Norge som aldri før. Den katolske kirke i Norge har de siste tiårene vokst eksponentielt særlig i storbyene på grunn av økt innvandring fra Polen, Filippinene, Vietnam, ulike afrikanske og mange andre land. Den ortodokse kirkes mangfoldighet gjenspeiles eksempelvis i etiopiske, eritreiske, russiske, ukrainske, serbiske, rumenske, greske og andre ortodokse kirker. I de siste tiårene har det også vokst frem et stort antall og mangfold av såkalt migrantmenigheter, menigheter startet, drevet og preget av mennesker med innvandrerbakgrunn. Mange av disse er ulike typer pinsekarismatiske kirker eller baptister. Denne nye virkeligheten gjør at det økumeniske kirkelandskapet i Norge vokser. De kristne migrantmenig-

hetene blomstrer. Kristne migrantmiljøer skaper tilhørighet og bærekraftige lokalmiljøer.¹

RELIGION OG SAMFUNN I ENDRING

I en økende sekulær samfunnsvirkelighet, er religiøsitet generelt noe som vekker reaksjoner. På ulike områder drøftes argumenter og strategier knyttet til livssynsnøytralitet eller for å fjerne religion fra det offentlige rom. På mange måter spiller kirken i Norge fremdeles en viktig plass, både for enkeltpersoner, for lokalsamfunn og som viktig samfunnsinstitusjon. For en god del mennesker spiller religion en sentral rolle i livet, fra vugge til grav. Politisk er det foretatt et valg at vi skal ha et tros- og livssynsåpent samfunn i Norge (Stålsett, 2021).

Globalt sett, utenom det vi kanskje kan kalle det vestlige eller «europiske eksperimentet,» spiller religion fortsatt en enda mer avgjørende rolle for veldig mange mennesker og samfunn. I det globale sør vokser for eksempel kirken kraftig og kristendommens tyngdepunkt er for lengst flyttet fra Europa og Vesten til Afrika, Asia og Latin-Amerika. I sin bok om global kristendom beskriver Vebjørn Horsfjord, Sven Thore Kloster, Gina Lende og Ole Jakob Løland hvordan kirken i ulike deler av verden har gjennomgått og gjennomgår store endringer i dag.

Religionens aktualitet og betydning gjelder da også veldig mange mennesker som migrerer fra land og områder der religion står sterkt. Dette gjelder ikke minst kristne som anslagsvis representerer halvparten av innvandrere til Norge. En nyere lærebok om norsk kristendomshistorie har for eksempel undertittelen «Fra selvsagt tro til mangfold» og drøfter blant annet økt økumenisk mangfold og migrantmenigheter som del av den nye kirkevirkeligheten (Sødal, 2021).

DET MANGFOLDIGE KIRKELIVET

Under medieradaren har det som nevnt innledningsvis vokst frem mange ulike kristne menigheter med ulike kulturelle og konfesjonelle uttrykksformer. Det dannes menigheter rundt om i landet, både i storbyene og på mindre steder. Dette er både et nytt fenomen og en fortsettelse av noe med lange tradisjoner. Ved ankomsten til Norge av britiske industrialister ble det for eksempel dannet anglikanske forsamlinger som nå har mer enn 100 års historie. Den tyske evangeliske forsamlingen har røtter tilbake til begynnelsen av 1900-årene. Den svenske Margareta kyrkan i Oslo ble dannet i 1925.² Den amerikanske lutherske

1 Dette er en artikkel bl.a. basert på ressursdokumentet *Misjon og migrasjon* (Desta og Eriksen, 2022) utgitt i en skriftserie i regi av Norges Kristne Råd. Norges Kristne Råd er et økumenisk fellesskap av kristne kirker i Norge. Historisk har norsk og vestlig misjon bragt den kristne troen mange steder i verden. Nå kommer kristne fra ulike deler av verden til Norge gjennom innvandring.

2 <https://www.osloanglicans.no/about-st-edmund-s/>, <https://www.deutsche-gemeinde.no/> og <https://www.svenskakyrkan.se/norge/oslo>

menigheten oppstod i forbindelse med økt amerikansk tilstedeværelse i Oslo etter andre verdenskrig. Menigheten startet i 1958 og kirkebygget på Frogner i Oslo ble innviet i 1964. Menigheten har også vært et bindeledd for amerikanere med norsk forbindelse og et samlingsted for amerikanere i Norge. I tillegg har amerikanerne stiftet både Stavanger International Church (1971) og North Sea Baptist Church i Stavanger (1973) og International Baptist Church i Bærum. Islendingene og finnene har også stiftet sine respektive menigheter for å betjene egne landsmenn i utlandet. Disse er fremdeles aktive og viktige kirker for ulike grupper av innvandrere. De nordiske folkekirkene har sett stor vekst i forbindelse med økt antall innflytting fra hjemlandet.

I mer nyere historie har ankomsten av flyktninger fra Chin- og Karen-folket i Myanmar ført til økt antall baptistmenigheter i Norge. Det samme skjer med andre grupper som srilankere, vietnamesere og filippinere. For mange er det ukjent at i løpet av mindre enn en periode på 20 år ble de stiftet mer enn 40 eritreisk-ortodokse menigheter i Norge. Den første afrikanske kirken, Church of Pentecost International, ble startet ut fra en eksisterende bønnegruppe blant afrikanere i Oslo i etterkant av at pinsevennenes verdenskonferanse ble holdt i Oslo i 1992 (Eriksen, 2016)³. Etiopiske og eritreiske lutheranere danner egne fellesskap. Pinsevenner og andre karismatiske fra ulike afrikanske land, Asia og Latin-Amerika etablerer egne menigheter (Desta, 2018, 2019). Mange av disse er knyttet til store og voksende kirkesamfunn og globale nettverk for eksempel i Nigeria, Ghana, eller Filippinene. Det nigerianske kirkesamfunnet Redeemed Christian Church of God (RCCG) finnes for eksempel i nærmere 200 land og har etablert menigheter i flere byer i Norge.⁴ Andre innvandrere deltar i eksisterende kirker.

Den katolske kirken i Norge står i særstilling som den kirken som har sett størst pågang og vekst på grunn av migrasjon. Det har kommet mange katolikker fra Sentral- og Øst-Europa og mange andre land i verden. De finner tilhørighet i en globalt orientert kirke som hjelper mange i prosessen med å finne seg godt til rette i eksisterende strukturer med kulturelt og språklig tilpasset sjelesorg og messer. I de større byene finnes et bredt tilbud av messer og tilbud på mange språk som polsk, italiensk, vietnamesisk, spansk, engelsk og mange andre.⁵

HVORFOR DANNER MIGRANTER EGNE MENIGHETER?

Migranter danner menigheter primært for å ivareta egne åndelige, kulturelle og sosiale behov. Der møtes de for tilbedelse, for opplæring og for fellesskap – og representerer fellesskap der de kan føle seg hjemme, både åndelig, kulturelt og

³ <http://www.copnorway.org/our-history/>

⁴ rccgnorway.com

⁵ www.katolsk.no

sosialt. Menighetene betyr derfor mye også langt utover det åndelige eller religiøse, og har sosiokulturelle sider som har stor betydning for samfunnet. Det er disse menighetene som ofte i praksis står for mottakelse av nyankomne, bistår med informasjon om mange forhold knyttet til det norske samfunnet (se gjerne Aschim, Kringlebotn, og Hovdelien, 2016).

For mange av innvandrere med afrikansk og asiatisk utseende og fremmede navn er arbeidsmarkedstilgang ikke uten hindringer der navn og utseende kan være ulempe. Derfor spiller nettverk en avgjørende rolle for nyankomne innvandreres innpass i samfunnet. I menighetene tilbys ofte språkundervisning, både norsk og morsmålsundervisning, leksehjelp og bistand for folk i nødsituasjoner. Den nordiske kinesiske kirken representerer for eksempel et nordisk nettverk for kinesiske kristne og tilbyr ukentlig morsmålsundervisning til barn og andre som ønsker dette.⁶ Det å møte andre fra eget hjemland i et nytt og for noen fremmed land gir trygghet og tilhørighet. Familieliv og barneoppdragelse, konfliktmekling, deling av kulturelle erfaringer, fellesskap og engasjement for hjemland representerer noe av den sosiale kapitalen som fordeles og innhentes i menigheten. Samfunnsnyttene av disse menighetene ble godt illustrert under covid-19 pandemien, der offentlige myndigheter slet med å komme i kontakt med ulike innvandremiljøer. Her trådte kirkene til med å formidle livsviktig informasjon.

BEHOV FOR KUNNSKAP OM RELIGIONSMANGFOLDET

Ved inngangen av 2022 var det 819 356 personer med innvandrerbakgrunn og 205 819 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Det er over 1 000 000 eller 18,9 % av befolkningen (kilde: SSB). Dersom disse skal innlemmes på hensiktsmessige måter i det norske samfunnet må det legges til rette for at innvandrere kan ivareta sine religiøse og kulturelle tradisjoner. I norsk integreringspolitikk er det blitt enighet om at innvandrere skal tilpasse seg storsamfunnet. De skal lære språket, komme i arbeid, delta i samfunns- og organisasjonslivet, betale skatt og bidra til fellesskapet. Det er imidlertid lite fokus på ideologispørsmål i integreringsdebatten. Verdikonflikter og dilemmaer som oppstår når folk med ulik bakgrunn, tro og mening møtes, uteblir. Migrasjon medfører endringer og representerer behov som krever gjensidig nyorientering hos vertssamfunnet og innflytterne. Denne konteksten aktualiserer behovet for økt kunnskap og kompetanse når det gjelder mangfold, interkulturell innsikt, og forståelse for betydningen av religion i dag og i årene som kommer.

Konkret gjelder det ikke minst på samfunnsarenaer som skole, barnehage, idrett, og kultur, men også mer generelt i næringslivet og i nabolaget. Hvordan kan vi forstå hvilken rolle religion spiller for innvandrere? Ofte er religion en

⁶ <https://oslo.nccc.se/>

«skjult dimensjon» av den vi fremstår å være. Desto mer viktig blir det ikke da å kunne vite mer om hvem de vi forholder oss til i daglivet er og hvordan vi kan leve og samhandle på tvers av bakgrunn og religiøs tro. Dette fordrer mer kunnskap om det faktiske mangfoldet som finnes – at det finnes kristne kirker fra mange globale kontekster, som uttrykkes på mange språk, med mange ulike kulturelle uttrykk og med ulike tilnærminger til hva religiøs tro er og betyr.

Referanser

- Aschim, Anders, Helje Kringlebotn Sødal, og Olav Hovdelien. (2016). *Kristne migranter i Norden*. Kristiansand: Portal forlag.
- Connor, Phillip. (2014). *Immigrant Faith*. New York: New York University Press.
- Desta, Lemma og Stian Sørli Eriksen. (2022). *Misjon og migrasjon: Praksis og refleksjon*. Norges kristne råd.
- Desta, Lemma. (2019). Faglig rapport om migrantmenigheter, Universitet i Oslo. <https://www.tf.uio.no/forskning/forskergrupper/interreligios/fagrappporter/fagrappport-lemma-desta.pdf>
- Desta, Lemma. (2018). «Migrasjon og norsk kirkeliv: Afrikanske og asiatiske menigheter i Norge.» I *Kirkesamfunnene i Norge: Innføring i kirkekunnskap*, red. Ola Tjørholm, 295-312. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, Stian Sørli. (2016). «Church of Pentecost International: Fortellingen om en migrantmenighet i Oslo.» I Aschim, Anders, Helje Kringleboth Sødal, og Olav Hovdelien. (2016). *Kristne migranter i Norden*. Kristiansand: Portal forlag: 190-207.
- Horsfjord, Vebjørn, Sven Thore Kloster, Gina Lende og Ole Jakob Løland. (2018). *Global kristendom: En samtidshistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, Trond Werner. (2009). «St. Edmund's: The story of an English Church. Published by The Anglican Chaplaincy in Norway on the occasion of the 125th Anniversary of St. Edmund's Church.» <https://www.osloanglicans.no/uploads/images/pages/St%20Edmunds%20History.pdf>
- Pew Research Center. (2018). «Why America's 'nones' don't identify with a religion.» <https://pewrsr.ch/2LVhDls>
- Stålsett, Sturla. (2021). *Det livssyns åpne samfunn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sødal, Helje Kringlebotn. (2021). *Norsk kristendomshistorie 1800-2020: Fra selvstendig tro til mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lemma Desta (f. 1976) er utdannet teolog fra MF vitenskapelig høyskole og i utdanningspolitikk fra Universitetet i Oslo. Han arbeider som rådgiver innen migrasjon og flerkulturelt arbeid.
E-post: lemma.desta@norkr.no



Stian Sørli Eriksen (f. 1968) er utdannet teolog fra Oral Roberts University (Tulsa, Oklahoma, USA) og har en PhD i teologi og religion fra VID vitenskapelige høyskole. Han arbeider som førsteamanuensis og studieleder for kultur- og religionsstudier ved VID i Stavanger.
E-post: stian.eriksen@vid.no

ØSTENS VISDOM I VANDRING OG POESI

NOTTO R. THELLE

En rykende fersk bok om japansk poesi gir norske lesere tilgang til en lite kjent del av den litterære verdensarven. *Veiens visdom og vandringens poesi* handler om fire japanske vandrepoeter: Bashō, den store haikumesteren, Issa, Ryōkan og Santōka. Det kan virke fjernt og fremmed, men deres diktning krysser kultur- og religionsgrenser. Og det er forbausende mye gjenkjennelse i de poetiske landskapene de beskriver: selve vandringen, naturopplevelsen, livets sorger og gleder, sykdom og forgjengelighet, kriser og konflikter, åndelig lengsel.

Hvem var de? Hvordan så deres verden ut? Og hvordan kan de gi norske lærere og elever inspirasjon til å utdype sin forståelse av østlig religion og filosofi?

HVEM VAR DE?

Matsuo Bashō (1644–1694) er kjent over hele verden for sine haiku og beretninger fra mange og lange vandringer. Han var opprinnelig samurai, men i ung alder brøt han med tradisjonen og henga seg til vandringen og poesien. Han forklarer ikke selv hvorfor han byttet sverdets brutale presisjon med penselens følsomme poesi, men henviser senere til «et eller annet» som drev med vinden og virvlet ham opp så han måtte søke poesien som livsvei.

Bashōs aristokratiske bakgrunn ga ham en forfinet humor og elegant stil. Han valgte fattigdommen som sin foretrukne livsform og identifiserte seg med tidligere tiders diktere som gjorde de fire årstidene til medvandrere.

Kobayashi Issa (1763–1827) kom fra en fattig fjellbygd i Nagano-provinsen og er langt mer folkelig og lettere tilgjengelig enn Bashō. Opplevelsen av å bli hundset av stemoren og deretter å bli sendt hjemmefra som 14-åring for å søke arbeid i hovedstaden, satt igjen som dype sår resten av livet. Gjennom diktningen fant han ord til sin smerte, og alt han skrev, var på ulike måter preget av hans erfaring med hjemløshet og hjemlengsel. Samtidig ga denne erfaringen ham en unik evne til å identifisere seg med de svake og sårbare i samfunnet – barn, fattigfolk og tiggere, hjemløse og kasteløse, og ikke minst dyr som trengte beskyttelse. Og sammen med dette en tilsvarende motstand mot aristokrater og maktmennesker. I motsetning til Bashōs distanserte blikk, valgte Issa å beskrive virkeligheten nedenfra, med «hesters og hunders øyne».

Ryōkan (1758–1831) kom fra en handelsfamilie på Japans nordvestkyst, men brøt med familiens drømmer om makt og posisjon. I stedet ble han munk, skolert i buddhistisk visdom og med klassisk lærdom i både japansk og kinesisk

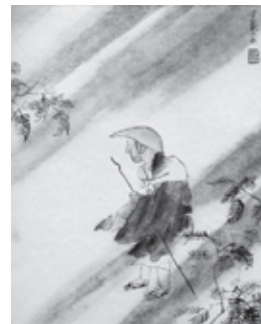
litteratur. Mange års disiplinert liv i et zen-kloster ga ham en forfinet eleganse. Men han brøt også med det etablerte klosterlivet og valgte i stedet vandringen og tigermunkens enkle liv. Han blir husket for sin lekende og medfølende livskunst, ikke minst for sin grenseløse gavmildhet og sin hengivenhet til barn. Mange beskriver ham som en buddhistisk Franciscus-skikkelse.

Taneda Santōka (1882–1940) er på mange måter vår samtidige, selv om han utfoldet seg i første halvdel av forrige århundre. Han ble munk i en dramatisk midtlivskrise, med skilsmisse og alkoholproblemer og forsøk på selvmord. Faren hadde ødelagt familien med utroskap, alkohol og pengespill, og moren tok sitt eget liv da gutten var ni år gammel. Den traumatiske oppveksten gjorde det umulig for Santōka å leve opp til buddhistiske idealer om meditasjon og indre stillhet. Ifølge ham selv var det bare tre ting som holdt ham i live: poesien, vandringen og alkoholen – det siste som trøst og forbannelse. Til tider var han mer bums enn tigermunk. Sett utenfra var han en mislykket munk som vandret uten mål og med, hele tiden på leting etter et hjemsted, vel vitende om at det ikke var noe hjem å vende tilbake til. Hans popularitet skyldes kanskje nettopp hans brutale ærlighet, hans korthogde poesi, og den paradoksale evnen til å få leserne til å berøres av hans skjebne.

VANDREPOETENES KULTURELLE LANDSKAP

Med alle de dramatiske forskjellene i vandrepoetens liv og diktning hørte de hjemme i en felles historie som ga dem forbilder for livsstil og poetiske virkemidler. De var rotfestet i japansk kultur, men tilhørte også «et større Japan» med tydelige forbindelseslinjer til Kina og indirekte til India. Den siste av de fire, Santōka, var også en del av den moderne verden som har formet både Østen og Vesten.

De fire vandrepoetene var buddhister, men orienterte seg ganske fritt langs ulike veier i et stort åndelig landskap og hadde ingen sekteriske bindinger. På mange måter var de like mye preget av daoistisk filosofi, ikke minst var de inspirert av Zhuangzis beskrivelser av det sanne mennesket som følger naturens gang og slentrer gjennom livet uten å være bundet av noe. Både i Kina og Japan fant buddhismen og daoismen sin plass ved siden av konfutsianismen. De tre veiene gikk stort sett harmonisk side om side og ble oppfattet som uttrykk for en felles visdom. I Japan måtte de tre i tillegg finne sin plass sammen med et stort mangfold av japanske religiøse tradisjoner som fikk fellesbetegnelsen *shintō* – gudenes vei.



Bashō på vandring i Nord-Japan: «Også jeg – jeg vet ikke helt fra hvilket år – har latt meg lokke av vindens drivende skyer og trekkes uimotståelig mot vandringen.» Bilde av den japanske kunstneren Kosugi Hōan.

Selve vandretradisjonen hadde dype røtter i buddhismen og daoismen. Buddhistiske munkar i Kina og Japan ble omtalt med metaforen «sky-vann», pilegrimer som lot seg drive med elementene for å finne en mester som kunne veilede dem. I daoistisk filosofi var idealet å gå uanfektet gjennom livet, frigjort fra konvensjoner, snusfornuft og rigide krav.

I bokens innledningskapittel gir jeg en grundig innføring i de litterære tradisjonene som førte frem til haiku som det viktigste uttrykket for vandrepoetenes poesi, minimalistiske dikt på tre linjer med 5-7-5 stavelser. Den komprimerte formen kan beskrives som asketisk kunst eller kunstnerisk askese. Haiku gir glimt av stemninger, naturopplevelser eller innsikter. Det avslører et øyeblikk av evigheten i tiden, det universelle i det konkrete.



«Jeg vandrer omkring til hvert eneste sted i dette soloppgangslandet, og ingen ting, hverken regn og vind eller frosne netter under åpen himmel kan få min fot til å stanse», skrev Issa i en av sine reiseberetninger. Vandringen og poesien var viktigere enn alt. Tresnitt av den japanske kunstneren Mori Bakurō.

HVA VAR VANDREPOETENES BUDSKAP?

Vandrepoetene var ikke prelater med et budskap som skulle proklameres for all verden. Det som fins av visdom og erfaring, kommer usystematisk og spontant til uttrykk i poesi og prosa.

«Selv i et fattig hus av strå og halm kan det være noe å finne», mente Bashō, og delte det med sine lesere. Det var rett og slett en del av reisens store gleder. Selv den lærde Ryōkan var ikke ute etter å belære, men sammenlignet diktning med det å plukke blomster: «Strofene jeg plukker opp, forvandles av seg selv til poesi.» Med fare for å legge altfor tydelige føringer for leserne har jeg forsøkt å hente frem noen av de sentrale motivene hos vandrepoetene.

ENHET MED NATUREN

Det som er mest gjenkjennelig hos disse dikterne, er nok deres naturopplevelse, en grensesprengende fascinasjon for naturens storslagne skjønnhet og dens overveldende og skremmende sider. De tror ikke på noen skaper, men er fylt av undring og takknemlighet. Naturen er nok der ute, men de er selv en del av naturen og må finne sin plass i harmoni med alt som lever.

Felles for dem alle var bevisstheten om å høre hjemme i et stort kosmos som

er i kontinuerlig bevegelse: sol og måne, klodenes og stjernenes vandringer som former livets rytme med dag og natt, månefaser med flo og fjære, og årstidenes skiftninger. Mennesket må finne sin plass i naturens kretsløp. «Måne og sol er gjester som evig farer forbi, år som kommer og år som går, er også vandrere», skrev Bashō om naturens evige rytme. Og han lengtet etter å vandre sammen med hele kosmos: «Også jeg – jeg vet ikke helt fra hvilket år – har latt meg lokke av vindens drivende skyer og trekkes uimotståelig mot vandringen.»

Som vestlig leser er det mye gjenkjennelse i dette, men man oppdager samtidig at «naturen» ikke nødvendigvis er identisk med det vi kaller natur. For dem er natur først og fremst en måte å være på, å la tingene være eller bli til «av seg selv», spontant og ukontrollert. Mennesket har fjernet seg fra det naturlige og trenger mental og åndelig kultivering for å vende tilbake. For Bashōs vedkommende ble vandringen og poesien en øvelse i å gjenoppdage det spontane og enkle, og å følge naturens forandlingsprosesser. «Jeg betraktet den skapende prosessens virke i de vakre landskapene med fjell og moer, hav og strand», kommenterte han, «jeg fulgte sporene av vandrerne som var frie fra alle bindinger og jeg lærte poetenes sanne sinn å kjenne.»

Selv om vandrepoetene deler slik daoistisk inspirert opplevelse av naturen, er de likevel ganske ulike i sine erfaringer. Mens Bashō forholder seg litt distansert og romantisk til naturens skjønnhet, vet Issa vet altfor mye om naturens herjinger til å dele Bashōs romantisering. Han kom fra den usleste av alle usle provinser, vokste opp «i en sving på en nedsnødd fjellvei». Han visste av egen erfaring at «snøen har knapt tint om sommeren før rimfrosten legger seg om høsten». Han skrev om høststormene fra «helvetes sverdfjell» i nord. «Vinden om våren / er så spottende kald her / i Shinanos fjell.» Naturen var rå.



«En som jeg med min natur / lar seg lett begeistre», skrev Ryōkan om landskapet i de fjerne egnene han besøkte.
«Strofene jeg plukker opp / forvandles av seg selv til poesi.»
Den japanske kunstneren Munakata Shikō.

Den samme Issa skrev også tusenvis av haiku der han ømt og vakkert identifiserer seg med alt som myldrer og lever. Han møter froskene ansikt til ansikt og skriver om deres meditative visdom, om snegler som kjenner langsomhetens kunst, og lar innsekter og kryp utfolde seg fritt. Ikke minst er han opptatt av alt og alle som er truet, foraktet og alene i verden, slik han selv kjente det av bitter erfaring.

Ryōkan kunne skrive med filosofisk dybde om visdommen og livsgleden han fant ved å gi slipp på seg selv og sin grådige relasjon til ting og tilstander: «Jeg vraket verden, forsaket mitt kjød og trakk meg tilbake til stillheten», skrev han i et tilbakeblikk. «Først *da* kunne jeg dele resten av mitt liv med månen og blomstene.» Mot slutten av sitt liv skrev han et dikt som et slags testamente for å si hva han hadde å gi videre. Hans gave var ganske enkelt «vårens blomsterprakt / gjøkens sang om sommeren / høstens røde lønnetrær».

Et felles trekk ved vandrepoetene er det at naturen ikke er noe abstrakt, men først og fremst konkrete realiteter: fjell og øde moer, elver og daler, himmel og hav, blomster og dyr, jord og alt som gror. Mest intens var denne enhetsopplevelsen for Santōka. Vestens folk erobrer fjellene, mente han, Østens folk betrakter dem, men selv ville han *smake* fjellene. År etter år bante han seg vei gjennom buskas og gress på sine vandringer, endeløst videre, urolig på vei mot nye blåner. Han var ikke opptatt av prydbusker og blomstrende kirsebær – det var ugress og ville blomster som sto ham nærmest. Munkedrakten var fillet og full av frø fra busker og kratt langs veien. Ja, han selv var ugress som forstyrret harmonien og helst skulle lukes bort, mente han. Men til siste slutt beundret han nettopp ugressets ukuelige livskraft. Han så sin egen død i lys av visnende gress, og ga det poetisk uttrykk i et karakteristisk haiku: «Å dø i fred / mens gresset visner.» Ikke lenge etter formulerte han et tilsvarende haiku i en mer livsbejaende tone: «Å dø i fred / mens gresset gror.»

TINGENES FORGJENGELIGHET

En viktig del av denne naturopplevelsen var den intense bevisstheten om tingenes forgjengelighet: elven flyter forbi og er aldri den samme, boblene på vannet brister, blomstene visner, duggen fordamper, skjønnheten forgår som en hildring. Det er ikke fremmed for vestlige lesere, og lignende metaforer er vel kjent fra bibelsk poesi. Men det er sterkere markert hos vandrepoetene som ikke bare var preget av buddhistiske forestillinger om kretsløpet av fødsel og død, men møtte forgjengeligheten på sine vandringer. På sin første store vandring hadde Bashō observert forblåste rester av en hodeskalle ved veikanten og kjente hvordan kropp og sjel ble gjennomtrengt av den bitende høstvinden – ville han dø underveis? Hos han virker likevel forgjengeligheten mer som et litterært tema, en blå tone i forfatterskapet, en distansert stemning av tristhet.

Hos Issa var smerten over forgjengelighet og død noe langt mer enn litterære

stemninger. Han var opptatt av alle innsektene som flagret omkring i sine korte liv uten å ane at det snart var slutt. Når han i haiku etter haiku mante dem til besinnelse – husk at livet er kort! – var det like mye rettet til leserne og til ham selv. Han visste godt at smerten over død og tap bare kunne løses ved å godta tilværelsens betingelser. Men det hjalp ikke så mye da han selv ble rammet av sorg og død. Farens død var et hardt slag, og han skrev en vakker liten bok om hans tragiske slutt. Da han selv etter et langt vandreliv fikk en ung kone og snart etter barn, ble den gamle sannheten om alle tings forgjengelighet brutalt hamret inn i sinnet. Den ene etter den andre av barna døde, til slutt også hans kone. Han forsøkte å trøste seg selv med det klassiske motivet: duggdråpen som faller. Han visste at tingene forgår. Han visste at verden var som dugg, men kunne likevel ikke la være å klamre seg fast. Det var så ufattelig vanskelig å akseptere: «Denne verden av dugg / er en verden av dugg / – og dog, og dog!»

DE ENKLE GLEDENE

Med all deres sans for naturens storslagne og skremmende sider, hadde vandre-poetene et eget blikk for små og ofte oversette fenomener: unnselige blomster, markspiste nøtter, unyttige trær, insektenes sang, forfalne hytter der sprekker i vegg og tak gir glimt av melkeveien. Bashō gjorde banantreet – upoetisk og uten estetiske stemninger – til det fremste symbolet for sine idealer. Den japanske bananen heter rett og slett *bashō*. Bladene gir skygge, men rives etter hvert i stykker av vind og vær. Treet har ikke noen egentlig stamme – skreller man bort blader og stilker, er det ingenting igjen. Kuttet det ned, vokser det opp igjen. Med sine enkle kvaliteter ble bananen et klassisk uttrykk for buddhistiske og daoistiske tanker om tilværelsens manglende ego-substans, tingenes forgjengelighet og naturens forandringsprosesser.

Ryōkan var så fattig at han ikke hadde noe å tilby gjestene som besøkte ham, men han ga dem det han hadde: sikadenes skrik, vannet som virvlet over klippen, den rene luften. «Si ikke at min stråtekte hytte er tom», sa han til en besøkende venn. «Jeg deler jo med deg mitt åpne vindus svale stemning.»

SOLIDARITET

Den buddhistiske innsikten om alle tings enhet og sammenheng innebærer også at man møter andre med medfølelse. Det var ikke minst tydelig hos Issa og Ryōkan. Issas traumatiske barndom gjenspeiler seg i hans selvopptatte klagesanger over egen skjebne. Men samtidig maktet han å forvandle de bitre barndomstraumene til en dyp sympati med alle andre som hadde lignende opplevelser – planter og dyr som ble truet eller trampet ned, forfrosne tiggere, blinde musikanter, foreldreløse dyr og barn. Issa kunne ikke hjelpe dem, men han ga

dem verdighet ved å se dem og skrive om dem på en måte som minner om Alf Prøysens vise om Salomo og Jørgen Hattemaker: «men graset er grønt for alle». Han så at selv hos de fattige blomstret det, at den fattiges elendige drage fløy like høyt som de rikes flotte drager, at også fattiggrenda feiret Buddhas fødsel, at tiggerens fløyte lød så vakkert sammen med nattergalen. Mest påfallende er det at han på samme måte omtalte den folkegruppen som ingen andre skrev om fordi den rett og slett ikke skulle bli sett, Japans segregerte pariaklasse. De ble betraktet som *hinin*, «ikke-mennesker». De eksisterte ikke, iallfall skulle de være usynlige. Issa så dem med et annet blikk: «De urenes bygd – / i fjellet galer gjøken / der galer gjøken!»

Ryōkan var kanskje den som tydeligst forente buddhistisk tenkning med dyp innlevelse i andres skjebne. «Plant dine blomster – / ingen bygd er ufruktbar», skrev han i et dikt, og fortsatte: «Det er våre sinn / som gjør at mennesker blir / tråkket ned på denne jord.» Om bare munkedraktens ermer hadde vært litt videre ville han gitt ly og vern til alle verdens fattigfolk. I en kommentar til sin romanse med den unge nonnen Teishin svarte han på kritikken med ord som fremdeles virker friske: «Denne verdens folk / skjuler gjerne sitt ansikt / i skam for andre / – kunne man bare tale / åpent om sin kjærlighet!»

DET LEKENDE SINN

Med inspirasjonen fra daoismen ønsket vandrepoetene å slentre gjennom verden med et lekent sinn, fritt og ubundet av konvensjoner og rigide regler. Det var ikke alltid like lett i en kultur der sosiale relasjoner stort sett var ferdig definert. I diktningen kom det til uttrykk i humor, ironi og poetisk lek, kanskje i diktsymposiene der både rusen og vennskapet lettet på stemningen. Konkret lek var ikke så aktuelt for eneboere og vandrere. Bashō antydte likevel noe når han skrev at «de som sier / at de ikke tåler barn / tåler heller ikke blomster». Issa skrev vakkert om barnelek og barnesinn, og var betatt av barna som myldret ut av husene så snart snøen forsvant om våren.

Bare den lærde Ryōkan brøt alle regler og gjorde lek med barn til selve essensen i sin åndelige disiplin. «Jeg elsker deres ærlighet», noterte han, «deres manglende evne til forstillelse.» Og barna elsket ham. «Her kommer mester Ryōkan», sang de når han kom, «mager som vårens første sardin.» Når vinteren slapp taket og våren gjorde veiene farbare, ventet barna utålmodig på at den eksentriske munken skulle finne veien til deres bygder, og det hendte at han kunne høre dem rope: «Den tåpelige munken fra i fjor er endelig tilbake!» Han forteller selv hvordan barna samlet seg med fryderop og tvang ham til å legge fra seg tiggerbollen. Så brakket det løs med sang og spill, bryting og ballek: «Om igjen og om igjen, ballen kommer, ballen går, / vi merker knapt at tiden flyr.»

Å OVERGI SEG TIL EN STØRRE BARMHJERTIGHET

Når man leser vandrepoetene, er det ikke alltid lett å si om det var religionen eller vandringen, naturopplevelsen eller den poetiske utfoldelsen som var hovedsaken. De oppsøkte templer og helligdommer for å tilbe som andre pilegrimer. Men de tok gjerne store omveier for å få med seg naturopplevelser. Størst glede kan det se ut til at de hadde av poesien og de mange samlingene der de sammen med andre åndsfrender ble beruset av poesien og vinen og vennskapet. Av og til ble de så kritiske til religionens hierarkier, hykleri og maktutfoldelse at noen påstår at de i stedet søkte redning i poesien og kunsten.

Det kan til en viss grad sies om Bashō som kanskje er mer opptatt av poesien og estetikken enn religionen. Men for de andres vedkommende er det ingen tvil om at de ble drevet av en religiøs overbevisning som ga deres poesi dybde og mening. Selv den mislykkede zenmunken Santōka som ikke klarte å samle sinnet i meditasjon, som til tider levde mer som boms enn tiggermunk, og som døde i bakrus, var gjennom religiøs. Hele livet hadde han vært drevet av en håpløs lengsel etter det hjemmet han aldri hadde opplevd og som for alltid var borte. Nå kunne han endelig konstatere det var selve vandringen som var hans hjem. «Jeg lever med et tilbedende hjerte og dør med et tilbedende hjerte», skrev han i noen av sine siste notater, «og der venter det meg en verden av uendelig lys og liv, for selve hjertet i pilegrimsvandringen var min hjembygd.» Han overga seg til en barmhjertighet som var større enn den han kunne gi seg selv.

LÆREBØKER OG DET LEVENDE LIVET

Jeg skal ikke fortelle noen hvordan vandrepoetenes poesi og prosaberetninger skal brukes av religionslærere. Men jeg er overbevist om at de kan berike undervisningen med nye perspektiver og et annerledes språk enn lærebøkens prosa. Ikke noe galt om lærebøker. Men de lar oss sjelden høre hverdagens larm eller høytidenes bønner. Man ser ikke hendene som strekker seg ut eller nevene som knytter seg. Man kjenner ikke lukten av fattigdom eller duften fra de rikes bord, og fornemmer ikke menneskers smerteskrik eller jubelrop.

I boken om vandrepoetene møter man levende mennesker som befinner seg i spenningen mellom ideal og virkelighet, lengsel og fortvilelse, og de deler raust sine store og små innsikter i poesi og prosa. De lever helt andre liv enn oss, men kommer forbausende nær når vi følger dem inn i deres landskaper.

Bibliografi, et utvalg av viktige bøker

- Abe, Ryūichi og Haskel, Peter (1996). *Great Fool: Zen Master Ryōkan. Poems, Letters, and Other Writings*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Dørumsgaard, Arne (1966). *Bak sorgens kyst: Issa i norsk gjendiktning*. Oslo: Dreyer.

- Hass, Robert (1994). *The Essential Haiku. Versions of Basho, Buson, & Issa*. New York: HarperCollins.
- Haugen, Paal-Helge og Inadomi Masahiko (1965). *Blad frå ein austleg hage. Hundre haiku-dikt*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugen, Paal Helge (1992). *Haiku. 200 norske versjonar*. Oslo: Bokklubbens lyrikkvenner.
- Nielsen, Hans-Jørgen (1963). *Haiku: Introduktion og 150 gendigtninger*. København: Borgens Billigbøger.
- Qiu, Peipei (2005). *Bashō and the Dao: The Zhuangzi and the Transformation of Haikai*. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Reichhold, Jane (2008). *Basho: The Complete Haiku*. Tokyo: Kodansha International.
- Stevens, John (1980). *Mountain Tasting: Zen Haiku by Santōka Taneda*. New York: Weatherhill.
- Ueda, Makoto (2004). *Dew on the Grass: The Life and Poetry of Kobayashi Issa*. Leiden: Brill.
- Watson, Burton (1977). *Ryōkan: Zen Monk-Poet of Japan*. New York: Columbia University Press.
- Watson, Burton (2003). *For All My Walking: Free-Verse Haiku of Taneda Santōka with Excerpts from His Diary*. New York: Columbia University Press.
- Yuasa, Nobuyuki (1966). *The Narrow Road to the Deep North and Other Travel Sketches*. Hammondswoth: Penguin Books.
- Yuasa, Nobuyuki (1981). *The Zen Poems of Ryōkan*. Princeton NJ: Princeton University Press.

Utvalg av norsk og dansk litteratur om haiku

- Dørumsgaard, Arne (1966). *Bak sorgens kyst: Issa i norsk gjendiktning*. Oslo: Dreyer.
- Haugen, Paal-Helge og Inadomi Masahiko (1965). *Blad frå ein austleg hage. Hundre haiku-dikt*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haugen, Paal Helge (1992). *Haiku. 200 norske versjonar*. Oslo: Bokklubbens lyrikkvenner.
- Nielsen, Hans-Jørgen (1963). *Haiku: Introduktion og 150 gendigtninger*. København: Borgens Billigbøger.

Notto R. Thelle (f. 1941) er professor emeritus ved Det teologiske fakultet, UiO. I perioden 1969–1985 arbeidet han som misjonær i Japan, det meste av tiden som daglig leder av det økumeniske Center for the Study of Japanese Religions i Kyoto. Hans hovedengasjement som teolog er forskning, dialog og ettertanke i grenselandet mellom kristen tro, Østens religioner og moderne spiritualitet. Blant hans mange bøker om Østen kan nevnes, *Hvem kan stoppe vinden?* (1991), *Zen – lyden av én hånd* (2001), *Kjære Siddhartha* (2009), *Karl Ludvig Reichelt – misjonær mellom øst og vest* (2022) og *Veiens visdom og vandringens poesi* (2023).
E-post: n.r.thelle@teologi.uio.no



BOKMELDING

RELIGION – KRITISERT OG HUMANISERT

ANDERS ASCHIM

Oddbjørn Leirvik
Religionskritikk på norsk.
Kjempande humanisme
 Pax 2022
 180 sider



Oddbjørn Leirvik (f. 1951) er professor emeritus i interreligiøse studiar ved Teologisk fakultet, (TF) ved Universitetet i Oslo. Han er kjent for sin mangeårige innsats i arbeid med religionsdialog, både praktisk og akademisk, noko som mellom anna har resultert i boka *Religionsdialog på norsk* (Pax, 1996/2000) og i etter- og vidareutdanningskurs for religiøse leiarar ved TF gjennom ei årrekke. Særleg har han vore opptatt av dialogen mellom kristne og muslimar i Noreg.

Kan ei slik dialogisk haldning kombinerast med religionskritikk? Garva lesarar av *Religion og livssyn* vil hugse at dette ikkje er eit nytt tema for Leirvik. Han var mellom bidragsytarane til nummer 3/2011, eit temanummer nettopp om religionskritikk. For Leirvik handlar det ikkje om motsette storleikar. «Mykje av den organiserte religionsdialogen her til lands har vore nokså religionskritisk» (s. 167).

Boka er på 180 små sider. Ho er lettlesen, men ikkje lettenkt, og ho er svært relevant for arbeidet med religion og livssyn i skolen. Den todelte tittelen signaliserer både eit deskriptivt og eit normativt prosjekt, dels ein gjennomgang av religionskritikken si historie i Noreg, dels eit eige kritisk bidrag til samtalen om religion, frå ein ståstad innanfor ein religiøs tradisjon, med «kjempande humanisme» som motto.

Det første kapitlet etablerer eit omgrepsapparat for å analysere religionskritikk og drøftar ulike arenaer for slik kritikk. Leirvik gjer nokre nyttige analytiske distinksjonar som dannar utgangspunkt for den historiske gjennomgangen i dei følgjande kapitla: Mellom intellektuell, moralsk og eksistensiell religionskritikk, mellom total- og partikulærkritikk, og mellom utanfrå- og innanfrå-kritikk.

Deretter gjennomgår han norsk religionskritikk med vekt på tida frå det moderne gjennombrøtet på 1870-talet og hundre år framover. Her handlar det

i hovudsak om kritikk av kristendommen og/eller kyrkja. Framstillinga er god, og utvalet av aktørar (individuelle og kollektive) er overtydande, men eg lurar på om Leirvik undervurderer den norske resepsjonen av den hardtslåande engelskspråklege nyateismen på 2000-talet, representert mellom anna ved Richard Dawkins (*Gud – en vrangforestilling*, norsk utgåve 2007) og Christopher Hitchens (*God is not great*, 2007).

Frå 1990-talet ser Leirvik «eit fokusskifte i den norske religionskritikken, frå kristendom til islam». I tillegg til ulike variantar av utanfrå-kritikk – frå Human-Etisk Forbund til meir og mindre aggressive høgreorienterte rørsler – gir Leirvik ei innsiktsfull framstilling av intern islam-kritikk i Noreg, både i sekulariserte og reformorienterte utgåver.

Alt dette er relevant stoff for lærarar i religions- og livssynsfaga. Men Leirvik har òg meir direkte skolerelaterte perspektiv. På sidene 24-27 drøftar han eksplisitt religionskritikken sin plass i skolefaga. Likevel står det sentrale kapittel 5, «Humanistisk religion», som det viktigaste bidraget til samtalen om religion og religionskritikk i skolen og i samfunnet. Leirvik gir her ei grundig drøfting av omgrepet «humanisme» – eit ord som har blitt «eit godord som mest alle vil smykke seg med». Interessant for skolefolk er den store plassen han gir Opplæringslova og presiseringane av humanisme-omgrepet her og i læreplanverket (side 121-124) som noko som under visse føresetnader kanskje kan «fungere som eit meir handfast verdigrunnlag som kan kjennast forpliktande på tvers av tru og livssyn» (side 124). Men han er kritisk til den «nasjonalkristne» politiske formuleringa «kristne og humanistiske verdar». «Dersom vi tenkjer at humanismen er ein arv som samlar oss som folk, på tvers av tru og livssyn, ville det då ikkje vere tilstrekkeleg om Grunnlova sa at 'verdigrunnlaget er den humanistiske arven vår', utan å framheve kristendommen spesielt?» spør han retorisk i det konkluderande kapittel 7 (side 169).

Mottoet «kjempande humanisme» er formulert av Anders Wyller, som rett før krigen etablerte Nansenskolen saman med Kristian Schjelderup. I denne Nansenskole-humanismen – og hos N. F. S. Grundtvig («Menneske først, kristen/muslimsk så», side 125) finn Leirvik mykje av grunnlaget for sin eigen religionskritiske posisjon. Han går særleg inn i tradisjonen for moralsk religionskritikk: «Kan det vere eit mål på tvers av trusgrenser å 'humanisere' etikken til dei ulike religionar og livssyn?» spør han (side 128), og svarer ja. Dette standpunktet konkretiserer han gjennom «tre humanistiske religionskritikkar» i kapittel 6 – av tradisjonane om Abrahamsofferet, om helvete, og om religiøst motivert vald. Å avværne religionane er eit sentralt mål.

Boka til Leirvik er eit viktig, sympatisk, men ikkje ukontroversielt, bidrag til samtalen om religionen si rolle i samfunn og skole. Eit sett av humanistiske fellesverdier blir overordna moralsk målestokk for religiøse tradisjonar og heilage skrifter, og såleis for skiljet mellom «good religion» og «bad religion». Eit kri-

tisk spørsmål kan vere kor stort rommet blir for det «uenighetsfellesskapet» han (med Lars Laird Iversen) tar til orde for (side 12). Er rommet stort nok for ein Espen Ottosen (som Leirvik ofte markerer usemje med) eller ein Usman Rana?

To kapittel i boka er for korte, og det er forfatternen fullt medviten om. Det kompliserte spørsmålet «Kritikk av jødedommen» (kapittel 4) er avgrensa til to dagsaktuelle debattar, det kompliserte Israel/Palestina-spørsmålet og diskusjonen om omskjering av gutar. Leirvik er sjølvsagt medviten om det lange historiske bakteppet av antisemittisme som gjer forholdet nettopp til jødedommen ekstra vanskeleg, men kapitlet kunne tent på ei noko breiare framstilling av denne bakgrunnen. Og sluttkapitlet «Sårbart menneske, sårbar natur» er eigentleg ei kort utfordring til å tenkje vidare om to utfordringar til humanismen si sentrering om mennesket og menneskeverdet: Den økologiske krise og transhumanismen.

Anders Aschim, professor i religion, livssyn og etikk, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for samfunnsfag, religion og etikk. Høgskolen i Innlandet.
E-post: anders.aschim@inn.no



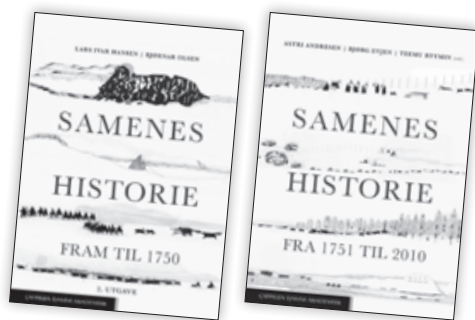
BOKMELDING

UTENFORSKAP OG IDENTITET

ANNE BERIT NYSTAD

Lars Ivar Hansen og Bjørnar Olsen
Samenes historie fram til 1750
 Cappelen Damm Akademisk
 389 sider

Astri Andresen, Bjørg Evjen
 og Teemu Ryymin
Samenes historie fra 1751 til 2010
 Cappelen Damm Akademisk
 640 sider



Serien *Samenes historie* viser at den samiske religionen var åpen og tolerant lenge før folkekirka ble det. Men å skrive om samenes historie er å beskrive en dissens.

6. Februar så jeg en gruppe samer gå svingende med sine fargerike skjørt utenfor Stortinget. Ingen kofter var like. Fargene varierte fra rødt til blått, over koks-farget grått til svart. Noe koftepoliti så jeg ikke, men derimot stolte samer som uttrykte en glede over sin identitet. Samer fornyer nå koftene sine innenfor tradisjonelle rammer. I koftedesign ligger de langt foran bunadstradisjonen. Ikke-binære kofter er sydd. Utviklingen har gått raskt. Samer kan tilpasse seg tidsånden, samtidig som de tar vare på egne kunstuttrykk.

Å tilpasse seg en annen kultur og samtidig fastholde sin egenart er en del av samisk identitet forteller Lars Ivar Hansen og Bjørnar Olsen i *Samenes historie fram til 1750*. Da de første misjonærer reiste nordover på 1700 tallet oversatte de bibelen til samisk. Med 9 forskjellige samiske språk (fra sørsamisk på Røros til skoltesamisk ved Russland) var skriftliggjøring av språket en større oppgave. Etter hvert dempet fornorskningspolitikken samisk språkbruk. I alt ble 39 skoleinternater bygd i Finnmark mellom 1905-1950. Så sent som i 1997 ble det siste lagt ned i Gamvik. Fornorskning og modernisering førte til at mange unge samer i dag snakker bedre norsk enn samisk. Nesten bare besteforeldregenerasjonen har et stort nok ordforråd til å føre en samtale. Likefullt bruker 30 000 nordsamisk. Lang erfaring med utenforskap gjorde samer utholdende.

Tobindsverket *Samenes historie* spiller opp til debatt ved å støtte seg på post-koloniale kritiske tenkere som Frantz Omar Fanon. Premiss for den historiske argumentasjonen er:

«den postkoloniale bevegelsen rundt om i verden der representanter for urfolk (...) begynte å kreve tilbake historie og tradisjon fra vestlig besittelse.»

Etter den globale avkoloniseringen organiserte samene seg i 1969 i Norske Samers riksforbund (NSR). De arbeidet for rettigheter til jord og vann, selv om det ikke var nedskrevet. Eiendomsspørsmål og økonomiske interesser ligger ofte bak interessekonflikter. Reinbeitekonvensjonen av 1919 hadde forbudt samer å la reinsdyrene trekke ned til kysten om sommeren. Fornyet spørsmål om vann og jord på 80-tallet vekket de samiske organisasjonene til politisk mobilisering, i offentligheten kjent som utbyggingen av Alta- Kautokeinovassdraget. Personlig ble jeg, som mange andre, berørt av den samiske kulturkampen, slik at jeg vurderte å gå på den samiske folkehøgskolen i Kautokeino i 1981. Men rettighetskampen hadde startet langt tidligere, en vinterdag i 1917 i Sverige av en fram-synt samisk kvinne. I dag er møtedatoen den 6. februar blitt samefolkets dag.

Majoritetssamfunnet har de siste årene gitt rettigheter tilbake til urfolk. Samfunnsdiskursen er endret. Stat og kirke har endret holdninger og blitt mer åpne og tolerante.

Samisk religion

Samisk religion er en åpen og tolerant religion. Samene visste råd i møtet med en misjonerende, sterkt organisert skriftlig kristendom. De lot barna sine døpe i kirken, men sørget for å avvaske dåpen når de kom hjem. Interessante fakta, men mange er gjengitt uten retorisk patos, selv om det dreier seg om religion. Det kan bli dogmatisk på feil måte. Egentlig er det ironisk i forhold til *Samenes historie*.

Beskrivelsen av misjoneringen av samene, slik at naturreligionen de hadde, ble brakt til taushet, er et svakere punkt i verket. Hekseprosessene i Finnmark varte i 150 år og ca. 300 mistet livet. Innenfor dette fagfeltet er årsaken til hekseprosser sterkt debattert. Det er et randfenomen. Det er umulig å si om den naturreligionen samene hadde faktisk ble borte eller hva som skjedde med ritualer, for noe må aktivt ha overlevd.

Et faghistorisk verk som passer i bokhylla til allment interesserte

Å skrive om *Samenes historie* er å beskrive en dissens. Endringer i hvordan de levde på den eurasiske nordkalotten følger strømninger som til enhver tid var i Europa. Samtidig er framstillingen av *Samenes historie* farget av samtiden og kontekstuelle vitenskapelige strømninger i 2021-2022. Forfatterne legger opp til et pluralistisk, sammensatt syn på *Samenes historie*, utbredelse og forskningsbasert innsikt.

Verket minner mer om en antologisk framstilling med vekt på forskjellige sider ved samisk historie enn en full gjennomgang. Verket streker opp samisk

kultur langs en tidslinje som går fra 1800 fvt. opp til vår tid. Alle historiske endringer er knyttet til arkeologi, etnografi og statsvitenskapelige prosesser. Det går fram at det er umulig å dekke alt.

Samenes historie fra 1751 til 2010 er basert på en redaksjon. Et verk med flere forfattere får litt mindre nerve. Det er lett å forestille seg sprikende fingre som drar litt i forskjellige retninger. Likevel bygger verket lite på antagelser og er kildebasert (sekundærkilder).

Samenes historie skiller seg fra rettshistorien ved at forfatterne fargelegger nyanser og ikke skriver svart-hvitt. Til det er Norgeshistorien for full av historiske feil. For meg fremstår den sosialdarwinistiske diskursen på slutten 1800-tallet til 1914 som sær. Det var en periode der rase ble blandet sammen med kultur.

Innsikten verket formidler om arkeologi, gravminner og offerplasser er interessant, fordi det understreker det folkloristiske i samisk kultur. Som leser kan jeg faktisk se at visse ting er typisk samisk. Det jeg derimot stiller meg undrende til, er at forfatterne ikke går mer inn i premissene for folkloristikken og spør hvorfor. Likhetstrekkene med framvekster av andre kulturer er der, men det forklarer ikke alt.

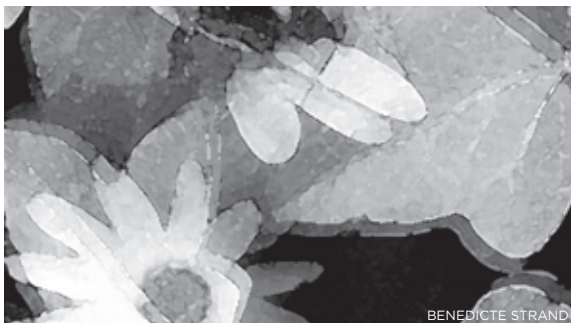
Spørsmålet er om verket lykkes? For meg som religionslektor har bøkene interessante fortellinger, historiske bilder og informerende kart. Med så mange kronologiske linjer og detaljbeskrivelser er det lett å gå seg vill. Imidlertid gir faktabokser leseren et godt grep om ulike emner. Men siden verket er forskningsstyrt, burde kilder vært oppgitt i boksene. For lesere som interesserer seg for faktaboksens emne, er kilden vanskelig å finne i løpende tekst.

Etter lesningen sitter jeg igjen med et spørsmål: Hvor mye grunnforskning er det gjort på samiske politiske prosesser?

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



RELIGIONSLÆRERFORENINGEN INVITERER TIL SEMINAR OG LANDSMØTE



Lørdagsseminar 22. april 2023 på KG i Oslo, kl. 10.30-15.30

- 10.30: Ankomst – kaffe, te, kjeks, frukt – mingling
11.00: **Innlegg ved Geir Afdal, professor i pedagogikk**
Afdals forskningsinteresser er i krysningspunkter mellom pedagogikk, verdier, religion og samfunn. Han vil snakke om den spenningen det er å være lærer mellom egen idealisme og ledelse av skolens instrumentalisme.
12.00: Samtale – innspill fra salen
12.30: God lunsj og mingling
13.30: **Vurderingspraksis i Fagfornyelsen** – innledning/
panelsamtale/innspill fra sal
14.30: **Landsmøte** med to-årsmelding, økonomi og valg til styre
15.30: Slutt

Seminaret strømmes fra kl.11.00 – med pause under lunsjen

Påmelding innen 16. april: Religionoglivssyn@gmail.com

(Meld om du deltar fysisk el. digitalt!)

Pris kr. 150,- fysisk tilstedeværelse, inkludert lunsj eller kr. 50,- deltakelse via Teams – lenke sendes via e-post i forkant av seminaret

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

De som ønsker, kan bli med ut og spise felles middag
etter seminar og Landsmøte

Velkommen fra styret

Anne Langås, Benedicte Strand, Emil Trondsen, Frode Kinserdal,
Liv Gundersen og Sigrid Skomedal

RELIGIONS- LÆRERFORENINGEN i NORGE

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

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

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

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

Medlemskap og abonnement

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

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

Send til denne adressen: religionoglivssyn@gmail.com

*Husk å betale medlemskontingenten
innen 14. april!*



I det tros- og livssynsmangfoldige Norge er det alltid
en høytid!



Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn (STL) utgir hvert år en kalender med oversikt over et utvalg religiøse høytider som feires i Norge.

Tros- og livssynssamfunnene i STL velger selv ut hvilke høytider fra sin tradisjon som skal være med i den flerreligiøse høytidskalenderen.

Høytidskalenderen er en nyttig ressurs for religionslærere. Den kan bestilles fra Subjectaid, eller lastes ned fra vår nettside.

STL høytidskalender 2023 finner du på
www.stl.no



Org.nr. NO 980 70 2391

Religion og livssyn

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

www.religion.no

Årgang 35 – Nr. 1 – 2023

Redaksjonskomité og ansvarlige for nummeret:

Sigrid Skomedal, sigrid.skomedal@tffk.no

Frode Kinserdal, frodeki@viken.no

Grafisk produksjon: LOS Digital AS, 2023

Design: Rune Eilertsen

Design omslag: Brand New Via Design, Hellas

Opplag dette nummer: 600

Redaksjonens adresse:

sigrid.skomedal@tffk.no

ISSN 0802-8214

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

Medlemskap og abonnement tegnes ved å betale kontingent

Kr 350 for enkeltmedlemmer

Kr 500 for skoler og andre institusjoner

Konto nummer: 7877 08 63243

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