

RELIGION OG LIVSSYN

Tidsskrift for
Religionslærer-
foreningen i Norge

ÅRGANG 14 • 2002 • NR 2



**Elevorientert
religionsundervisning**



Det har vært et visst press, kan en si, fra pedagoger og ikke fra minst skolemyndigheter, om å legge om undervisningen. Læreren skal ikke lenger være foreleser, men veileder, heter det. Bak dette ligger det selvsagt et grunnsyn, eller om en vil, en læringsideologi. Fin-navnet på den aktuelle retning er konstruktivisme, det er ikke slik at elevene bare kan motta lærdommen (eller få den formidlet – («formidlingspedagogikk» er forresten et fy-ord i pedagogers munn – for den som ikke vet det)). Poenget er at ingen kunnskap finnes i og for seg, nei, den må *konstrueres* i elevenes eget hode. Nåvel – det er sikkert utmerket. Vi har for øvrig inntil nå gjerne definert forståelse på den samme måte, nemlig at det nye stoffet integreres i elevenes livsverden. Da snakket vi om hermeneutikk. Så kanskje kan det være likegyldig om det heter det ene eller det annet, bare elevene lærer litt og forstår litt. For det er vel heller ikke så sikkert det blir så mye mer konstruksjon av elevenes egne kunnskaper om de sitter og løser oppgaver fra heftet, mens læreren går rundt. Stoffet har nok en tendens til å gå rett fra boka og ned i skriveheftet uten veien om hodet, så da er vi vel like langt som om de skrev av fra tavla ... Kanskje kortere, fordi elevene tror de kan noe uten at de gjør det ...

Stadig dukker nye «veivisere» opp for oss lærere, og uten tvil har de noen gode poeng, samtidig som vi ser at det vi gjorde «før» (og gjerne forsetter med) også duger. Det viser seg også at det nye ikke alltid er så nytt – vi finner som antydning de samme tankene i pedagogiske retninger tidligere. Skiftende tider og mentaliteter gir ulik lærelyst og lærevilje, og en må prøve seg med forskjellige ting, eller en kan spørre elevene hva de synes de får mest ut av. Etter min oppfatning er det viktig for en lærer nettopp å ha en viss oversikt over ulike grunntyper undervisning (det heter forresten ikke «undervisning» i det pedagogiske newspeak, men «opplæring» og den bør helst være tilpasset!), slik at det er mulig å kjenne igjen nye ting som ikke alltid er så nye, men kanskje litt nyttige nå, men samtidig også være villig til også å innse at den metoden som gikk så bra i mange år, kan trenge en revisjon.

I dette heftet har vi artikler om nytt læringssyn, om å være lærer i virkeligheten (sett fra Danmark), vi har bidrag fra Sverige om livshjelp-pedagogikk (tidligere livsfrågapedagogikk). Vi har også stoff om metoder: Om samarbeidslæring brukt i religion, videre om dialog som metode i religions- og KRL- undervisningen. Dessuten debatt og bokmeldinger. Forhåpentligvis stoff som kan bygge en opp i ferien før det braker løs igjen. God sommer!

bm

RELIGION OG LIVSSYN

Organ for Religionslærerforeningen i Norge
Nr. 2, 2002, 14 årgang

Redaksjonskomiteen:
Bjørn Myhre (ansv.)
Harald Skottene

Redaksjonsråd:
Heid Leganger-Krogstad
Otto Krogset
Dagfinn Rian
Svein Olaf Thorbjørnsen
Svein Aage Christoffersen

Illustrasjon:
Åsmund Risnes

Formgivning:
John Jones

Det planlegges 4 nummer i 2002.

Tidsfrist for nr. 3, 2002
1. september 2002

Trykk:
Allservice A/S, Stavanger

Opplag dette nummer:
750

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

e-post:
bjorn.myhre@ils.uio.no

ISSN 0802-8214



Innhold

	Side
Leder	2
TEMA:	
<i>Ivar A. Bjørgen:</i> Elevrolle og lærerrolle	4
<i>Steen Beck:</i> Læreren i virkeligheten – kunsten at undervise	10
<i>Olof Franck:</i> Vem talar om kärleken i skolan?	16
<i>Heid Leganger-Krogstad:</i> Dialogundervisning i religionsfagene	24
<i>Gunnar Holth:</i> Elevøvelse i etisk argumentasjon – et eksempel på samarbeidslæring	30
<i>Inger Margrethe Tallaksen og Kari Repstad:</i> Et være eller ikke-være for religionsundervisning i Øst-Europa. Noen inntrykk fra Tsjekkia og Litauen	40
DEBATT:	
<i>Halldis Breidlid, Tove Nicolaisen:</i> Når flere eier «samme» fortelling	45
<i>Robert W. Kvalvaag:</i> Er det allmenmenneskelig å være religiøs?	48
<i>Olav Hovdelien:</i> Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon	54
BOKMELDINGER:	58
<i>Pål B. Walstad:</i> Didaktisk basiskunnskap	58
Islamistisk vold og islamsk etikk	61

**Tema i neste nummer:
Det kristne gudsbilde**

Mange bilder fra Roma er lagt ut på foreningens hjemmeside: www.religion.no

Feil eller uregelmessigheter ved utsendelse av bladet:
Kontakt Knut Sagafos (se baksiden).

TEMA

De to første artiklene i dette nummeret behandler undervisning og læring generelt, dvs. ikke i forhold til temaer som gjelder religionsfagene i skolen. Den første er skrevet av professor Ivar Bjørgen som hører til blant dem som har ivret sterkest for en «ny» lærerrolle, der for eksempel «læreren som veileder» har vært et sentralt poeng. Den andre artikkelen, av Steen Beck, har vært trykt i tidsskriftet *Gymnasieskolen i Danmark* (nr. 17/2000). Beck er noe tilbakeholden overfor læringssyn som setter eleven i sentrum. Vi vil også i neste nummer av *Religion og livssyn* ha en artikkel av Beck, der han begrunner viktigheten av variasjon i undervisningen.

Ivar A. Bjørgen:

Elevrolle og lærerrolle

Skjer det noen endringer i dagens videregående skoler eller er alt som før? Går det framover eller bakover?

Nylig var jeg invitert til elevstyrt skoledag på Sortland i Nordland. Arrangør var den lokale elevorganisasjonen, som hadde lagt opp programmet for dagen og gjennomførte virksomheten med 450 elever og 70 lærere som deltagere – og som nå er i ferd med etterarbeidet. Emnet gjaldt læringsmiljøet ved skolen og rollefordelingen mellom student og lærer. Dette er et resultat av reformene på 90 tallet. Den andre innlederen var landets første elevombud. Elevombudsordningen er en effekt av reformarbeidet i norsk skole, og også her var Nordland først ute. «KILDEN» tjente som utgangspunkt for den elevstyrte dagen; det er en praktisk håndbok

om læring og læringsmiljø utarbeidet av Elevorganisasjonen i Norge – som er i ferd med å bli landets viktigste profesjonsorganisasjon. De har allerede tatt mange viktige initiativ, og KILDEN er bare et av dem, og de blir nå lyttet til og er med i alle viktige utvalg. De vil og kan delta i styringen av norsk skole. Elevstyrt dag, Elevombud og Kilden er resultater av norske reformer som vi kan eksportere til utlandet. Norge har i øyeblikket ledelsen av elevorganisasjonene i Europa enda vi ikke er med i EU! Jo, det skjer noe i norske læringsmiljø!

Men får alle disse visjonene gjennomslag i klasserommet, hos den enkelte elev og lærer, og er dette nye bra – og er det egentlig nytt? Kommer det ikke signaler om at vi sakker akterut i forhold til andre land vi må

sammenlikne oss med? Hører vi ikke om at vi verken kan lese eller skrive lenger, at matematikk er det riktig ille med og at vi bråker i klasserommet og at lærere og studenter gjensidig mobber hverandre?

I den valgkamp som foregikk sist høst var skole et emne alle de politiske partier konsentrerte seg om, og de konkurrerte også om å sikre bedre kvalitet i skoleverket. Men aldri blir debatten så firkantet som under valgdebatter, er det noe som det er grunn til å bekymre seg om er det de politiske partiers kvalitet i denne debatten!

Så, hvordan er det? Er det noe nytt – og er det bra? La oss prøve å få en oversikt!

Hva er vitsen med læring?

Hvorfor går vi her år etter år? Hvorfor blir det bare enda flere år med læring? Hvorfor alle disse fagene? Hva skal vi med dem? Dessverre er det mange av oss som ikke har fått noe svar på det, og heller ikke skjønner det i ettertid. Og dessverre er det ofte heller ikke noen gode svar – mye er bortkastet. Men kan læring være bortkastet, er ikke all

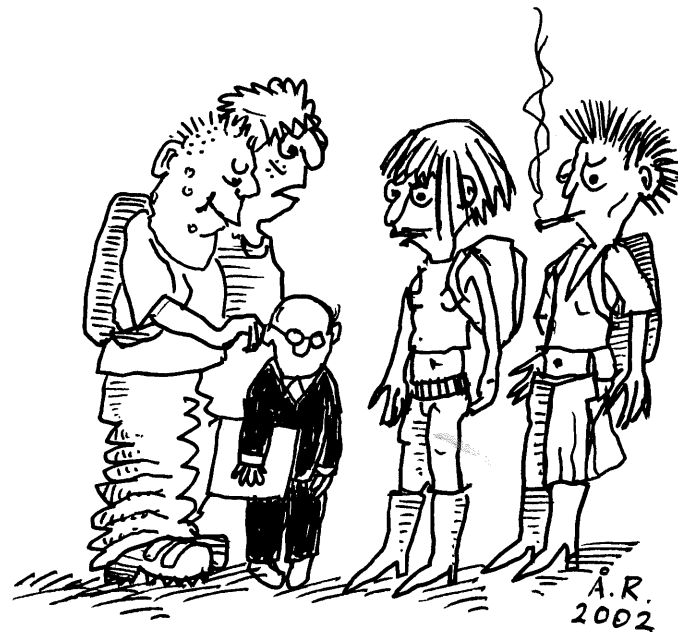
læring nyttig? Nei! Og det er en sløsing med verdifull ungdomstid å bedrive dårlig læring. Kanskje særlig videregående skole, høyskole og universitet bedriver mye slik sløsing.

Et poeng kan være at læringen blir bortkastet fordi man ikke har fått noe svar på hva som er hensikten med læringen, målet og sammenhengen. Hensikten med den elevstyrte dagen på Sortland var for å få svar på hvorfor all denne læring – og hvordan kan vi gjøre lærestedet bedre for å løse alle disse læringsoppgavene.

Klart at vi trenger å lære! Uten læring, ingen sjanse. Dette er viktig både for den enkelte, for samfunnet – og Norge i et større fellesskap. Læring er desidert den viktigste prosess i våre liv, det er vår læring som bestemmer hvordan våre liv skal bli. Denne læringen foregikk en gang bare i hjemmet og på arbeidsplassen, men i dag satser alle land på skoler hvor læringen skal skje. Vi behøver ikke åpne en avis eller slå på radioen for å merke hvor stor vekt det legges på læring hos oss. Allikevel er det lite i forhold til hvor

sterkt skole i dag preger andre land. Vi hadde nylig et besøk av 15 lærefolk fra Hellas som beskrev hvordan barns oppvekst og sosialt samliv nå helt og holdent styres av kampen om læring, om å få adgang til læresteder. Fra småbarnsalder legges løpet opp mot universitetet. Den offisielle skolen er ikke nok, etter skoletid går barna til privatskole eller det kommer privatlærer til hjemmet. Lek og sosialt samliv er redusert til et minimum – familieliv og økonomi styres av dette. Foreløpig går det gjennom beste-foreldrenes innsats!

Dette er interessant etter som vi vil berøres av de



samme forhold enten vi forblir utenfor eller kommer innenfor EU. Dessuten var det i Hellas det hele startet, og fordi noen av de fineste modeller for læringsmøter er hentet derfra.

Utvikling av lærestedene og lærerrollen

La oss ta en liten reise i læringens historie, det kan kanskje være til hjelp for å forstå både hva som er i ferd med å skje i dag. Det er viktig for hver enkelt av oss at vi reflekterer over dette og skjønner vitsen med den bevisstgjøring som nå skjer rundt omkring på lærestedene.

Hva er et lærested?

En gang oppsto læresteder rundt den eller de som kunne noe. Folk kom dit for å lære. Vi vet om slike læresteder som oppsto rundt lærde enkeltpersoner i India kanskje for tre, fire tusen år siden. Det mest kjente var kanskje Taxila hvor det ble en samling av lærde innenfor praktiske felt som jordbruk, handel og medisin, men også etter hvert astronomi og filosofi. Læringen foregikk sannsynligvis via samtale og enkle demonstrasjoner.

Etter hvert begynte mennesker å skrive, først i bilder og tegn som kunne være vanskelig å tolke. Men etter at skrivekunsten utviklet seg slik at den som kunne noe, kunne skrive ned kunnskap i bøker, kunne en ta vare på og lagre kunnskap. Platon (eller Sokrates) og Aristoteles var uenige om skrivekunsten var en fordel for læring: Platon var redd at boka ville binde vår tenkning, mens Aristoteles gledet seg over at en nå kunne nedtegne erfaringer slik at generasjonene kunne lære av hverandre. Begge fikk vel rett: Aristoteles bøker styrte Europas tenkning gjennom 2000 år og blir lest og studert fortsatt. Men det er vel ingen tvil om at de til tider bandt tanken i stedet for å frigjøre den. Slik er det med bøker i dag også!

Bøker var i et par tusen år mangelvare, det tok lang tid å skrive av en bok. Læresteder ble nå det stedet hvor bøkene fantes, boken erstattet på et vis det lærde menneske.

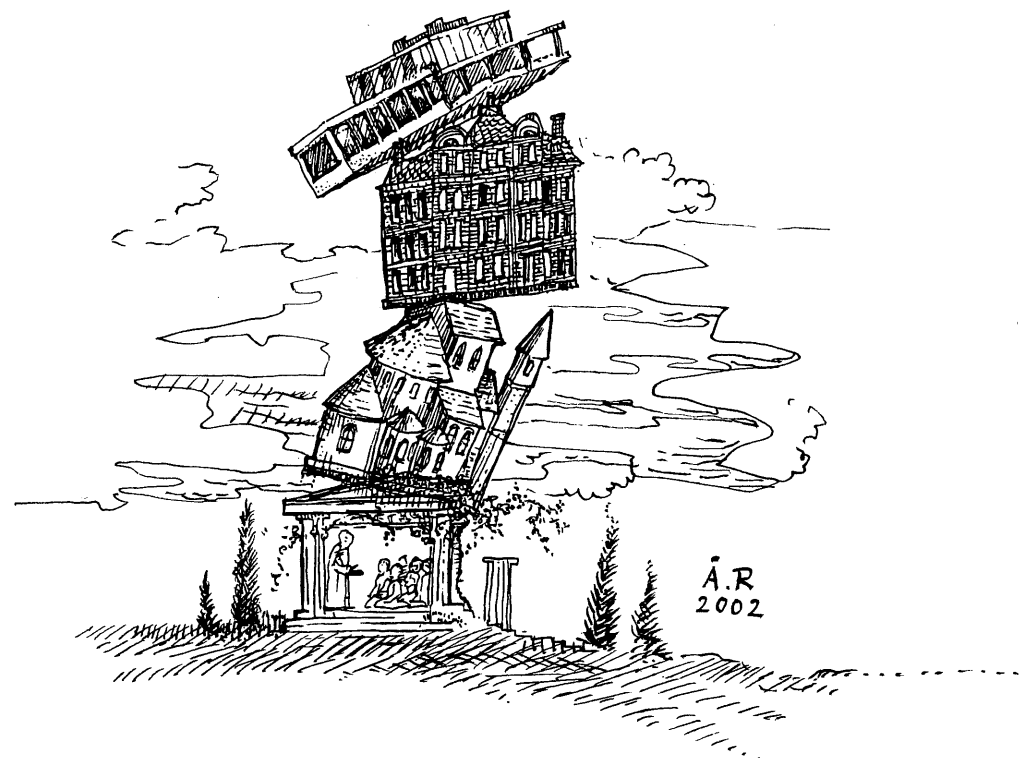
Læresteder ledet av studentenes interesser

Det var studenter som styrte de første europeiske universiteter. Hvordan virket så de studentledede læresteder? For å styre lærestedet organiserte studentene seg på demokratisk måte og valgte i sin midte et kollegium som styre, dekaner og en rektor som måtte være litt eldre, i Bologna over 21 år. Men ellers var alderen omtrent den samme som i våre videregående skoler, altså som hos oss fra 15 til 20 år. Men siden studentene fikk studere det de var interessert i var de antagelig motivert og tankens frihet kunne bringe fram mange farlige ideer!

En ny type menneskelig hjelper oppsto fordi det kunne være så som så med leseferdigheten blant de som kom og ville lære fra boka. Og ettersom flere kom til stedet og ville lære, var det behov for å ha noen som leste høyt av boka slik at flere kunne lære fra den. Det var bakgrunnen for begrepet **foreleser og forelesning** som vi driver så mye med på universitetet. Flere studenter slo seg sammen og betalte foreleseren for å lese den boka de var interessert i, det var studentens interesse som styrte forelesningene. Ved at de betalte kunne de også stille krav: først og fremst måtte foreleseren lese høyt og klart, men etter hvert som foreleserne ble kjent med boka fikk de etter hvert en utvidet oppgave – de skulle fortolke det som sto i boka.

Dette stilte selsagt større krav til foreleserne, men ga også større makt og prestisje. Men dette var en lærerfunksjon som kunne være nokså fjerne fra den dialogpartner og fødselshjelper som Platon gir Sokrates –

Men det var fortsatt studentene som bestemte. De kom fra hele Europa og lærestedene fikk ett hvert navn som betegnet studentorganisasjonene. Navnet **universitet** er i følge den engelske universitetshistoriker Hastings Rashdall en betegnelse på studentenes laugsdannelse, altså en fagorganisasjon for de som kom for å lære –. For det var mye å ta seg av og organisere, ikke bare læringsmiljøet men også innkvartering av studen-



tene, læremidler altså ikke bare bøker, men etter hvert demonstrasjonsutstyr og auditorier – Læringsmessig var imidlertid det mest interessante at **studentene kom med klare interesser og læresituasjonen ble tilpasset studentenes behov gjennom kontrakter med lærerne**. I Bologna ble det jevnlig kontrollert at de møtte opp til avtalt tid og ikke sluttet for tidlig, at de ikke unngikk vanskelighetene i boka – og at de la det opp etter planen slik at alle kom igjennom i tide og fikk anledning til å repetere. De måtte søke studentektoren om tillatelse hvis du skulle forlate byen, og for sikkerhets skyld måtte de legge igjen litt av lønna si for at de ikke skulle stikke av. Foreleserne kunne bøtelegges hvis de ikke tilfredstilte kontrakten. Hvis først **straff** skal brukes i forbindelse med læring er vel dette det riktige sted å plassere den.

Å lære noe annet enn det du er interessert i Universitetene ble fristed for både tanker og

ideer som var fremmede i de land som omga dem. Det var dette som ble lærestedenes skjebne. Etter hvert som statene ble utviklet til nasjonalstater og menneskene ble styrt av enevoldsherskere og kirken fikk kontroll over sinnene, ble universitetene for farlige. Kirke og stat tok kontroll over universitetene og lærerne ble statens tjenere og ikke studentenes. Det ble kirke og stat som bestemte hva studentene skulle lære, og lærerne ble statens kontrollører som skulle sørge for at studentene lærte det som var bestemt. På alle måter førte dette til dramatiske endringer på lærestedene.

Hva fikk dette å si for lærestedene og for lærerrollen? I Norge har vi en skolelov fra 1740 hvor stat og kirke – forent – bestemte hva norske studenter skulle lære. Det dreide seg om bibelhistorie og allmennkunnskaper, og emnene var basert på en vurdering av hva eneherskeren ønsket at hans folk skulle vite. Om undersåttene var interessert eller hadde

behov for å lære akkurat dette var uinteressant.

Kontroll med læring var typiske for den norske stat/kirke slik den fremsto for eksempel under Kristian 7. Straffet ble den som ikke lærte – og straffet ble den som lærte noe annet. Skolen var stedet hvor folket skulle formes til lydighet mot kirke og stat og den rette lære, og hvor de skulle læres opp til de tjenesterenevoldsherskerne trengte.

Forskning om læring

Fra opplysningstidens begynnelse var opplæringen betinget i en økende optimisme og tiltro til det menneskelige intellekt slik det kom til uttrykk i vitenskapen. Helten på 1800 tallet ble forskeren og kanskje først og fremst ingeniøren. I Jules Vernes «Den hemmelighetsfulle øya» er det ingen grenser hva ingeniøren kan gjøre.

I dette århundret var det også at læring ble et vitenskapelig emne. Da ble det vel skikk på læringsmøtene, forskningen løser jo alle problemer! Ja, mon det. Den første som tok i bruk av vitenskapelige metoder var Ebbinghaus. Så fulgte et helt århundre med intens læringsforskning. Det mest kjente anvendte bidrag kom på 1960 tallet med Skinner. **Nå ble læreren eksperimentator:** Her kjenner vi denne utviklingen best under betegnelser som læremaskiner, programmert læring og atferdsforming. Her var det systematisk belønning som ble tatt i bruk – Skinner avskaffet straffen som hjelpemiddel i dyremodeller – ikke ut fra etiske overveielser, men rett og slett fordi det ikke fungerte: dyrene ble skremt og forvirret og lærte dårlig. Allikevel ikke noe dårlig bidrag. Omtrent samtidig forsvant fysisk avstraffelse fra skoleverkene rundt omkring (med mulig unntak for en del engelske privatskoler) uten at jeg tror det er noe annet enn en tidsmessig sammenheng. Mer generelt kom det en reaksjon på vitenskapelig styring: Prisen for en skole basert på den vitenskapelige forskning om læring, syntes å være en grad av ensretting og kontroll som

bare kan trives i et laboratorium eller et diktatur

Etter hvert ble atferdsformingen avløst av IKT teknologien som kom for alvor på 1970 tallet, og som senere har klart å gjøre oss alle avhengige av seg. **Er IKT-teknikeren den nye lærerrollen?** Vi må være oppmerksomme og vi må til en viss grad tilpasse oss – men jeg ser ingen gode modeller for læring der –. Allikevel er det for tidlig å vurdere mulighetene som ligger i anvendelsen av IKT. En anvendelse av IKT i forbindelse med læring har vært i bruk ved NTNU en stund.: Nettkontakt mellom studenter og lærere og studenter i mellom i forbindelse formativ (underveis) evaluering har vært tatt i bruk ved flere ingeniørfag. Tilsynelatende bringer denne teknologien studenten og hjelpere nærmere sammen. En annen nyvinning er virtual reality, VR : fobikere som til tross for at de var fullstendig klar over situasjonen – syntes å kunne kureres for sin edderkoppskrekk gjennom tilpasning til den kunstige, men merkelig levende VR modellen av edderkoppen , og Halden-reaktorens bruk av VR-læring som synes å ha overføringsverdi til den virkelig farlige virkelighet inne i hallen.

Reformarbeidet i skoleverket

Bakgrunnen for den norske reformtenkingen i skoleverket på 1990 tallet var basert på et kritisk syn på kunnskap, utviklingen i samfunnet for øvrig og de mange oppgaver som skoleverket etter vært har fått – og derved også et nytt syn på hva slags læring som trengtes. På mange måter er det en tilbakevending til Bologna i form av å ville satse på studentenes egne interesser og kreative prosesser. – De skal kunne følge disse også på skolen og få en evaluering som gir dem kreditt for det. Studentene skal evalueres på sitt beste. De skal evalueres i større grad ut fra virkelighetsnære mål på læring – og disse kan som kjent være sterkt varierende fra fag til fag. Alle studier skal ikke lenger være brolagt med små svarte bokstaver. Et hoved-

mål er hvordan en skal lage evalueringer som støtter opp om dette, og det er vi nå ferd med å gjøre. De skal være mer i overensstemmelse med det som kreves i yrkeslivet senere, selvstendighet og kreativitet, – respekt for det bestående, men også kritisk holdning og nytenkning. Problembasert læring skal igjen bringe fagene sammen på tvers av vitenskapens sektorisering og yrkeslivets spesialisering. Og ikke minst er yrkesrollene for student og lærer i ferd med å vende tilbake til utgangspunktet: den lærende som hovedperson med læreren som medvandrer med vandrereferfaring. Jeg har forsøkt å antyde dette gjennom utviklingen fra «skulptør» og «entertainer» til «trener» og «arbeidsleder» (Bjørgen, 1986). Programmet «Ansvar for egen læring» har fra min side alltid vært rettet mot den lærende – studenten – og hva som kreves for god læring. Men individets læring skjer ikke i et vakuum, læring skjer i et læringsmiljø, og i dette spiller hjelpere en viktig rolle. Mye er uklart om denne hjelpere. Jeg søker fortsatt etter en kraftfull lærerrolle, men den må være både i tråd med reformtenkingen og de fragmenter av viten vi har om læring og samtidig kunne møte de mange andre oppgaver den generelle læreplanen skisserer – sosiale, etiske og kreative – og fremfor alt menneskelige behov i læringsmiljøet. Interaksjonen mellom den lærende og læringsmiljøet er komplisert og varierer fra person til person, og undervisning er uansett så mye mer enn den tradisjonelle forelesning.

Dette gjør det enda tydeligere at IKT ikke er svaret og at computeren ikke er en tilfredsstillende modell og at den basale læringsforskning var lite anvendbar. Det tragiske og farlige i denne situasjonen er at læringsbegrepet preges av denne forskningen, og at dagliglivets læring påvirkes av modeller som ikke passer. I virkeligheten må en gå til begrep som **kreativitet, problemløsning og tenkning** i lærebøkene for å finne modeller og ideer om læring for skoleverk og yrkesvirksomhet.

Læringsbegrepet og lærings situasjonene må endres fra å være det jeg har kalt «amputerte» til «fullstendige» (Bjørgen, 1992). Dette er kjernen i programmet «Ansvar for egen læring» hvor en forsøker å ta konsekvensene av at ingen kan spare andre for læringsarbeidet uten også å spare dem for læringsresultatet! (Bjørgen, 1995).

Det har tatt tid før reformene blir synlige i praksis, – det er vanlig å regne 8–10 år – og det er mange muligheter for misforståelse og ulike tolkninger og operasjonaliseringer av formuleringene (Samara, 2002). Men nå skjer det mye i norsk videregående skole, og ikke minst knytter jeg forventninger til de tre nyskapningene jeg nevnte innledningsvis, elevombudsordningen, Elevorganisasjonen i Norge og KILDEN. Om det skal kalles en ny utvikling eller en gjenoppdagelse kan for så vidt være uvesentlig, jeg tror i hvert fall at det er en positiv utvikling som studenter og lærere stort sett står sammen om. Lærerrollen er i støpeskjeen og fortsatt mener jeg at læreren tilhører den nest viktigste yrkesgruppen i landet. Men studenten er viktigst, og Elevorganisasjonen er ferd med å bli det den bør være: **landets viktigste yrkesorganisasjon!**

Referanser:

- Bjørgen, I.A.: Trener og arbeidsleder, ikke skulptør og entertainer, Norsk. Ped. Tidsskrift, 1986.
Bjørgen, I.A.: Amputert og helhetlig læring, Norsk Ped. Tidsskrift, 1992.
Bjørgen, I.A.: Ansvar for egen læring, 4 utg, Trondheim: Tapir, 1995.
Bjørgen, I.A.: Læring, søken etter mening, Tapir, 2001.
Samara, A.: Upublisert doktorgradsavhandling, 2002

Ivar A. Bjørgen, professor ved NTNU, Adresse: IvarBjorgen@svt.ntnu.no

Steen Beck:

Lærerrollen i virkeligheden I Kunsten at undervise

Dette er den første av to artikler av Steen Beck som underviser ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense. Se ellers ingressen til forrige artikel.

Der skete noget mærkeligt med pædagogikken i 90'erne. Under paroler som 'ansvar for egen læring', 'dit kompetente barn', 'fra undervisning til læring' opstod forestillinger om, at børn og unge kan en masse, hvis bare de får lov, og samtidig kunne man rundt omkring høre udsagn af typen: 'Ingen kan lære nogen noget', 'Det er eleven, der skal gøre arbejdet, ikke læreren', 'læreren skal give eleverne nogle værktøjer'. Psykologien, det postmoderne samfund og Fanden og hans pumpestok blev bragt på banen som argument for dette interessante synspunkt, der skabte drømmebilleder om helt nye vokseværter, som alle udmærkede sig ved at være næsten usynlige: konsulenten, enzymet, træneren. Det var som om, at generationsforskellen simpelthen skulle jævnes med jorden. Jeg synes, at man bag den flotte utopi kan skimte noget mindre flot, nemlig en mistrøstig utopi om voksne, der gør sig mere umyndige, end de er, og unge, der bliver gjort til voksne mennesker udstyret med næsten overmenneskelige kompetencer. Billedligt udtrykt: Far og mor vaklede omkring i en lammende identitetsusikkerhed samtidig med, at de heppede på deres børn, der skulle ud og navigere som stærke subjekter i videnssamfundet! Visionerne er altså snarere et symptom på en værdikrise end løsningen på noget som helst. Hvordan kan man kræve navigationsstyrke unge mennes-

ker i det fagre videnssamfunds nye verden med en forestilling om en lærerrolle, som er så utydelig og defensiv?

Denne og den efterfølgende kronik (se neste nummer av Religion og Livssyn) er et forsøg på at vise, hvorfor ovenstående tænkning fører til halve løsninger og dårlige utopier, hvorfor man skal spise brød til, når man diskuterer det nye kompetencegymnasium – og hvad man kan sætte i stedet, hvis man uden at blive reaktionær vil være lærer i virkeligheden.

Fra undervisning til læring . . .

Inden for pædagogisk teoridannelse og praksis de senere år har forskellige udgaver af den konstruktivistiske teori været helt central. Jean Piaget, den kognitive psykologiske fader og fadder til den konstruktivistiske pædagogik, tager udgangspunkt i en forestilling om intelligensens livsaldre og tænker altså overvejende ud fra biologiske antagelser om menneskets udvikling. Det centrale i Piagets tankegang er, at erfaring og videnstilegnelse ikke sker ved, at noget uden for mennesket 'slipper ind', men ved at individet tilegner sig verden ud fra den kognitive struktur, det 'skema', som den lærende altid allerede er i besiddelse af. Forståelse bygger altid på forforståelse. Piagets og hans efterfølgeres teorier om intelligensens livsaldre og læringens processer har interessante kon-

sekvenser for en lærers undervisningspraksis, og de lægger op til en række centrale overvejelser med henblik på at styrke elevernes læring. Konstruktivisten vil typisk mene, at det er problematisk at lave en undervisning, der ikke ændrer den lærendes utilstrækkelige skema, mens omvendt en undervisning, der er for hurtigt fremturende, meget let kan skabe en uproductiv erfaringsfrustration, fordi den tilførte viden nedbryder elevens kognitive skema uden at sikre sig, at et nyt bliver etableret. Ud fra den antagelse, at man ikke kan ramme den enkelte elevs faglige niveau ved at undervise ud i mængden af elever, vender konstruktivisterne sig typisk kritisk mod den klassiske tavleundervisning for 28 elever. Hvis lærerens undervisning skal træffe, må han simpelthen tættere på og have mere viden om, hvor den enkelte elev befinder sig.

Begrebet undervisningsdifferentiering, som i 90'erne var en af de centrale pædagogiske løsningsmodeller, står teoretisk i gæld til den konstruktivistiske tænkning, som på denne måde leverer biologiske argumenter for den humanistiske pædagogikens ideal om eleven i centrum. I 90'erne har vi også kunnet møde elementer af den konstruktivistiske tænkning i kraft af pædagogiske retninger som PEEL (en undervisning, som retter sig mod elevernes lærestil og -blokeringer) og Ansvar For Egen Læring (en undervisning, der giver eleven indsigt i alle faser af læreprocessen, og som bryder med undervisningsformer, som er funderet i lærerens vidensmonopol). Udtrykket metakognition, som henviser til den lærendes evne til at reflektere sin læreproces, har i den forbindelse været centralt som en nødvendig understøttelse for arbejdsformer med høj grad af elevaktivitet.

Opgøret med en mere naiv forestilling om undervisning som overførsel af viden fra lærer til lyttende elever er værdifuldt – og der åbner sig mange spændende perspektiver i den praktiske pædagogikens verden i lyset af det konstruktivistiske opgør med den

klassiske forståelse af, at viden er noget, der er 'derude', som skal ind i elevernes hjerner. Konstruktivismen opfordrer lærerne til at finde ud af, hvordan eleverne kan bringes til at tænke, undre sig, udvikle deres faglige forståelse og evne til at bruge faget.

. . . og tilbage igen

Den konstruktivistiske tilgang til læringen rejser imidlertid også nogle problemer, som grundlæggende handler om, hvorfor man tilegner sig viden. Konstruktivismen hævder, at den lærendes bevidsthed er intentionel og udvikler sig i kraft af kognitive frustrationer. Denne præmis kan man efter min mening ikke bygge en pædagogisk praksis på. Lad gå hvis det handler om, at et menneske skal lære tyngdekraften at kende ved at blive frustreret over igen og igen at slå sig, når man hopper ned fra to meters højde. Imidlertid er den læring, der finder sted i skolen, i hvert fald i gymnasiet, ikke slet så erfaringsnær – og skal ikke være det. Det er her, problemet er: Skolens viden indgår muligvis slet ikke i den slags viden, eleven har brug for i sin umiddelbare søgeproces. Så hvad nu, hvis den vidensudvikling, læreren ønsker at fremme ved at etablere en kognitiv frustration, ikke kan etableres, fordi eleven ikke kan identificere sin egen søgeproces med de problemstillinger, som faget præsenterer vedkommende for? Hvad nu hvis eleven spørger: 'Hvorfor skal jeg kunne analysere et kærlighedsdigt, når jeg hellere vil tale om kærlighed?'. Konstruktivisterne forudsætter ofte i deres pædagogiske praksis en 'vilje til at lære', og det er naivt.

Lad mig lege djævelens advokat og opstille følgende antropologiske tese: Vi mennesker er grundlæggende dovne og gider slet ikke at lære. Vi lærer først, når vi finder ud af, at de, der laver noget, faktisk bliver rigere end os, får højere status, erobrer artsfæller af det andet køn etc. Begæret efter at lære er med den franske filosof René Girards ord 'mimetisk', efterlignende. Det enkelte menneske er ikke uden videre i



besiddelse af en vilje til at lære, men erhverver sådan en vilje gennem interaktionen og rivaliseringen med andre mennesker. Og så er vi et andet sted end i den konstruktivistiske læringsteori, nemlig i psykoanalysen og omegn. Problemet er, så vidt jeg kan gennemskue, at konstruktivismen tror, at man kan løsrive læringsviljen fra identitetsdannelsen, og ved at gøre det, kommer den let til at danne teoribasis for en instrumentalistisk omgang med læreprocesser: De personligheder, der er til stede i undervisningslokalet med deres meget forskellige livshistorier og indgange til undervisningsrummet, fortøner sig til fordel for væsener, mange af os har svært ved at genkende i hverdagens praksis. Den konstruktivistiske tænkning breder sig for øjeblikket som en løbeild inden for ikke bare pædagogikken, men også inden for samfundsvidenskaberne og humaniora.

Dens popularitet skal ses i sammenhæng med 'de store fortællinger's sammenbrud i det postmoderne samfund. Konstruktivismens pointe er som sagt, at viden ikke foreligger objektivt, men er en mental konstruktion af enten individuel eller historisk karakter. Erkendelsesteoretisk er resultatet ofte enten en subjektiv idealisme, som opererer med to uforenelige paralleluniverser, virkelighedens og bevidsthedens, eller en værdi- og videnskabsrelativisme, som reducerer viden til en periodes fikse ideer.

Hvad angår pædagogikken, synes en nærliggende konsekvens af den konstruktivistiske tænkning at være tvivlen over for værdien af at påvirke eleverne med noget som helst. For ingen kan lære nogen noget, hævdes det i forskellige mere eller mindre sne-dige formuleringer. Udsagnet er ikke rent nonsens, men næsten! En lærer kan rigtig-

nok ikke kommunikere sit indre til en elevs indre. Men en lærer og en elev kan kommunikere sammen, og derved bliver forståelse mulig inden for et særligt system, f.eks. i en klasse. Læreren kan rigtignok aldrig vide, hvordan elevens psykiske system indoptager resultatet af kommunikationen (og vice versa), men noget sker, og var kommunikationen der ikke, ville elevens (og lærerens) psykiske system ikke have nogen omverden at forholde sig til. Om elevens og lærerens kommunikation er der yderligere at sige, at den er asymmetrisk, dvs. beror på et ulige videns- og magtforhold.

Lad mig, netop fordi sondringen og relationen mellem psykisk system og kommunikation er så afgørende vigtig, forsøge mig med nogle overvejelser omkring forholdet mellem psyke og kommunikation.

Eleven og 'Den anden'

Psykoanalysen fokuserer ligesom konstruktivismen på, hvordan viden og vidensbegreb bliver til. Jeg tænker her på den såkaldte objektrelationsteori og Jacques Lacans teorier, som dog opererer med en bredere forståelse af de mekanismer, der gør individet læringsparat – eller netop ikke gør det.

Den psykodynamiske teori om subjektets dannelse tager udgangspunkt i, at mennesket er et væsen, der ikke blot forholder sig til virkelighed ud fra erfaringen, men filtrerer dette igennem en fantasiproduktion, hvor Den anden – i familien typisk repræsenteret ved far og mor, i skolen typisk ved læreren – spiller en afgørende rolle. Der er altså en dyb sammenhæng mellem identitet og identifikation: Ifølge den psykoanalytiske teori om tænkningens og fantasiernes oprindelse skabes og opretholdes menneskets identitetsfølelse således ved, at det decentrerede subjekt med dets mange 'stemmer' og fantasier ser sig set af en anden, der etablerer forestillingen om en samlet og hel 'person'. Den vigtige pointe i denne sammenhæng er, at hvis ikke barnets spejlingsbehov anerkendes af de voksne, der har med dem at gøre,

lærerne f.eks., så overlades de let til et indre kaos. Der foregår altså andet end rationelle processer i kommunikationen mellem elever og lærere. Psykodynamisk talt indtager læreren, når hans præsentation af faget bruges af den lydhøre elev (som aldrig er en blank tavle, men altid allerede er et sted), jegideallets position, samtidig med at eleven spejler sin egen position i den, der menes-at-vide, og hvis anerkendelse derfor er den ydre garant for forståelsen. Eller også, kunne man tilføje, sker det modsatte. Læreren kommer, hvis der hverken etableres idealdannelse eller spejling, til at repræsentere den dystre side at overjeget: truslen, fjenden osv. Eller også er han eller hun bare ligegyldig. Dette er i bund og grund forskellen på læreren som autoritet, læreren som autoritær figur – og læreren som et truende fraværende led i læringen.

Som lærer er man altså ikke blot sig selv; man spiller altid med på en scene, hvor man for eleven fremstår som Den anden eller 'den-der-ved'. Vilkaaret nu om stunder synes endda at være, at flere og flere unge mennesker spørger til lærerpersonligheden, fordi de generationsafledte tiltræknings- og frastødningsmekanismer, som tidligere blev forvaltet i familien, i dag flyder friere end nogensinde. Mange elever har ikke desto mindre brug for en lærer, der er i stand til at stille sig til rådighed som identifikations- og spejlingsmodel. Som f.eks. tør stille krav og udfordre fra en distanceret position, eller som går tæt på og understøtter behovet for spejling.

Den psykoanalytiske tilgang fører dog langt fra til entydige konklusioner. Man kan med den som argumentationsbaggrund havne to lige uheldige steder. Man kan, hvis man parrer den med opdragelsesvisioner, let komme til at argumentere for, at udfyldelsen af lærerrollen består i, at læreren gør sig til et følelsesmæssigt overmenneske, som time efter time skal fylde det unge menneske med spejlingsmuligheder og jegidealer. Så ender man på det psykoterapeutiske overdrev.



Eller man kan, hvis man parrer psykoanalysen med en misantropisk filosofi om menneskedens mangel på fornuft og irrationelle processers altafgørende betydning, hævde, at man bare skal være sig selv og så i øvrigt opgive enhver forestilling om at professionalisere lærergerningen. Ingen af disse konsekvenser forekommer mig rigtige, end-sige attraktive. Begrebet internalisering er her af afgørende betydning. Den elev, der har lært at arbejde fornuftigt, dvs. med en vis grad af disciplin og evne til at vurdere egen arbejdsindsats, har gjort noget, der engang var en andens blik, til en egenbevidsthed om det 'spil', man nu engang er involveret i i en institutionel sammenhæng som skolens. Jeg har vanskeligt ved at forestille mig en elevansvarlighed, som ikke er et resultat af en vis internalisering af 'skolekoden'.

Det opdragelsesarbejde, der forestår, handler for elevens vedkommende om at

udvikle en social kunnen og evne til at aflæse spillet, men det handler også for os lærere om at sætte en dagsorden, hvor gode manéer og bløde ritualiseringer af samværet er i højsædet. Thomas Ziehe har en ram-mende formulering i forhold til dén pointe: 'For civiliserthed betyder, at folk lever sammen hinsides – ikke uden for – personligt venskab og sympatier, og hinsides gruppefølelser. Naturligvis har vi alle brug for venskaber og gruppefølelser, men skolen skal ikke være baseret på venskab og gruppefølelser. Skolen skal være baseret på civiliserthed, på at vi har noget til fælles, nemlig at vi respekterer hinanden som forskellige'. Og forskelligheden indebærer nu engang også en generationsbestemt forskellighed.

Tre slags viden

Den kognitive psykolog og intelligens-forsker Howard Gardner opererer med en oply-

sende tredeling af måder at have viden på. Der er den 'intuitive lærende', f.eks. det lille barn, som på baggrund af umiddelbar erfaring udvikler teorier og forestillinger om verden, som er aldeles fortrinlige på dette trin. Der er 'den traditionelle elev', som tilegner sig boglige færdigheder, faglige begreber og disciplinære former, og endelig er der 'fageksperten', som har tilegnet sig begreber og færdigheder fra et fag eller et område og kan tage denne viden i brug i nye situationer.

Vanskeligheden for mange elever med at bevæge sig fra intuitiv læring til traditionel skolelæring skyldes givetvis besværligheden ved at tilegne sig mere abstrakte vidensformer og herved nedbryde et gammelt erkendelsesskema til fordel for et nyt. Men der er også forhold i det senmoderne samfund, som vanskeliggør processen, f.eks. den stigende udviskning af forskellen mellem primær og sekundær erfaringsdannelse. Mange elever lever et barndoms- og ungdomsliv, hvor der ikke nødvendigvis er nogen indre sammenhæng mellem reel viden og erfaring og den formidlede viden og erfaring, man får via medierne, samtalekulturen i hjemmet m.m. Det er måske et af de vigtigste træk ved det moderne barndoms-liv. Problemet bliver i en skolesammenhæng, at vi i stigende grad får elever, som har svært ved at bøje sig for ny viden, for de fornemmer, at de ved det meste i forvejen. En vis blasert træthed kan som konsekvens spores i elevudsagn som: 'Det emne har vi haft i folkeskolen!'. En pædagogisk praksis, som vil 'møde eleverne hvor de er', kan derfor let komme til at stimulere den blaserede træthed frem for at overvinde den. Jeg tror mere på det, Thomas Ziehe kalder den 'gode anderledeshed' som udgangspunkt for refleksioner i forhold til denne problematik: Vi skal ikke give køb på, at gymnasiet er et 'kunstigt' rum, som findes for at tilføre den umiddelbare erfaring et nyt sprog, nye erkendelser, det fremmede. Det gør vi som udgangspunkt ikke ved at trække

i træningsdragten og sige: 'Find det fremmede selv (jeg hjælper dig)', men ved at vise, at det fremmede er spændende, og sige: 'Her er der noget, du ikke vidste eller kunne'. Det kræver en stærkere lærerrolle, end jeg finder i de konstruktivistiske oplæg til den pædagogiske diskussion. Det kræver en lærer, der tror på sin egen viden – og som tror på, at eleverne kan bruge hans eller hendes merviden. Men det kræver selvfølgelig også, at eleverne får lov til at 'prøve selv' og bruge deres faglighed som 'fagekspert'.

Målet med en god undervisning må være at etablere et kommunikativt fællesskab, hvor det bliver muligt at skabe en afbalance-ret pendling mellem mimetisk og selvinitie-ret læring. Hvor der veksles mellem hård manuduktion og blød samtale, mellem den bedrevidende lærers tankekonstruktioner, den åbne kollektive dialog og elevernes egne individuelle og gruppevise forsøg på at få noget til at 'betyde'. I undervisningen må vi forholde os til elever, som forholder sig både intuitivt, skolefagligt og som fagekspert. Den slags kommunikation kræver list, snilde og empati – en række lærerkompetencer, som ikke uden videre kan sættes på formler, forhandles på plads i lærerteamet eller gøres til en del af skolens handlingsplan. Hvis denne slags lærerkompetencer skal kunne udfolde sig, kræves der plads til den enkelte lærer – og hos uddannelsesplanlæggere og politikere noget så simpelt som respekt for kunsten at undervise.

Denne artikkelen har stått i bladet til den danske gymnasilærforening «Gymnasieskolen», nr. 17 i år 2000.

Steen Beck er forskningsassistent ved Dansk institutt for gymnasiepædagogik ved Syddansk universitet (Odense). Adresse: steen.beck@dig.sdu.dk

Olof Franck:

Vem talar om kärleken i skolan?

Om livskunskapens didaktik

År 1999 utlyste den dåvarande skolministern Ingegerd Wärnersson ett «värdegrundsår» för den svenska skolan. Tanken med detta var bl a att lyfta upp de etiska diskussionerna i fokus och låta dessa prägla skoldebatt och undervisning.

I den här uppsatsen ska jag reflektera över hur begreppet värdegrund kan relateras till frågan om livskunskapens didaktik, och peka på några riktlinjer för hur etisk och existentiell analys bör initieras i skolans värld.

Begreppet värdegrund

När skolministern utlyste värdegrundsåret var det säkert många av oss som verkar i skolan som kände viss förvåning. Värnandet av vissa grundläggande värden ger knappast uttryck för någon ny etisk eller pedagogisk grundsyn, och inte minst vi som tjänstgör som lärare i livskunskapsämnen har väl alltid fokuserat på begreppet människovärde, och till det relaterade begrepp, i undervisningen om etik och t ex religiösa läror och system.

Möjligen var skolministerns tanke att tiden var mogen för att ytterligare förstärka de praktiska och teoretiska förutsättningarna för reflexion över etiska och existentiella problemställningar. I så fall får man väl konstatera att syftet i viss mån uppfyllts: de senaste åren har på många håll i den svenska skolan förts en intensiv debatt om hur begreppet värdegrund där ska gestalta sig. Det betyder emellertid inte att begreppet skulle ha en självklar innebörd.

Enligt ett dokument Utbildningsdepartementet publicerat kan särskilt följande vär-

den lyftas fram med hänsyn till värdegrunden: demokrati, aktning och respekt för varje människas egenvärde, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta.(1) Det skulle förmodligen vara svårt att finna någon som ville protestera mot dessa värdenas giltighet vare sig i eller utanför skolans värld, men det betyder inte att det också skulle råda universell enighet om hur de i praktiken bör tillämpas. I diskussionerna kring begreppet värdegrund har man ofta, menar jag, stannat vid att tala om och analysera de rent formella sidorna av värdegrundens värden. Vad som är intressant för både vuxna och ungdomar i skolan är emellertid att föra en dialog kring vad t ex demokrati, jämställdhet och solidaritet med svaga och utsatta innebär i praktiken. Och genomför man sådana mer konkreta inriktade analysdiskussioner kan uppfattningarna säkert variera mellan dem som på en rent formell nivå accepterar de värdegrundens värden Utbildningsdepartementets lista innehåller som giltiga.

Å ena sidan kan man här tänka sig att variationerna är så stora att det kanske vore mer berättigat att tala om *olika värdegemenskap* än om *en värdegrund*. Å den andra kan man förstås säga att alla i skolan verksamma har att som en grund för sitt arbete respektera, och i detta arbete tillämpa, de värden som värdegrunden inbegriper. Därmed kan det kanske också vara berättigat att tala om «en värdegrund» – under förutsättning att man med detta avser en uppsättning normerande värden som kan och bör vara föremål för ständig diskussion och tolkning.

Begreppet livskunskap

På olika håll i Sverige diskuteras i skolmiljö ämnesinriktningar som kan sammanfattas under begreppet livskunskap. Tonvikten ligger ofta på att i dialogform ventilerat frågor som rör samlevnad, sexuella relationer, synen på livets mening, mobbning och utanförskap, individens ansvar och möjligheter i den sociala gemenskapen, existentiella reflexioner kring liv och död osv. En sådan här dialogundervisning ligger, om den fungerar, väl i linje med en *samtalandets pedagogik* som är nödvändig för att förankra etiska och existentiella frågor i ungdomars högst konkreta vardag och i deras upplevelse av vad det innebär att vara människa. Men det är viktigt att understryka förutsättningarna för en sådan här pedagogik om den ska vara framgångsrik.

För det första är «samtal» något annat än «pratande». Om dialogen ska vara meningsfull måste den ansvariga läraren ta uppgiften som samtalsledare på allvar genom att vara påläst i de ämnen som behandlas och använda en genomtänkt och systematisk pedagogik. En fråga som ofta diskuteras inom ramen för temat «brott och straff» är den som rör huruvida dödsstraff är moraliskt försvarbart eller ej. Här duger det inte att läraren rätt och slätt släpper diskussionen fri genom att var och en får säga vad de tycker i frågan – utan att tillhandahålla dels de fakta som är relevanta för ett välgrundat ställningstagande och dels hjälpmedel för ungdomarna att se vad som följer logiskt och moraliskt ur deras ståndpunkter. Innan jag bestämmer mig för huruvida jag ska säga «ja» eller «nej» till dödsstraff bör jag få tillgång till uppgifter om var och hur dödsstraffet har tillämpats och med vilka effekter, och jag bör också få vägledning att se att mitt ställningstagande kommer att ge uttryck för en bestämd människosyn med moraliska följder och med logiska konsekvenser för hur jag kan ta ställning i andra etiska frågor.

Vare sig det är brott och straff, abort, eutanasi, adoptionsrätt för homosexuella eller

något annat etiskt ämne som står i centrum, är lärarens uppgift att vara *medvandrande mentor*. Med «medvandrande» avses att vederbörande har ett empatiskt förhållningssätt som ger uttryck för vetskapen att eleverna är ungdomar som står mitt uppe i sin personliga och moraliska utveckling.(2) Med «mentor» avses att vederbörande förmedlar så mycket som möjligt av den kunskap hon eller han har om det område som behandlas i en form som svarar mot elevernas utvecklingssituation.

För det andra är det viktigt att tolka själva begreppet livskunskap. Vad är det egentligen för en «kunskap» det här handlar om? Det är självklart att det inte handlar om något logiskt eller matematiskt vetande. Det står också klart att det inte är fråga om en ren faktakunskap. Ska man diskutera abort eller dödshjälp kan man inte bortse från rent faktiska omständigheter som i sammanhanget är relevanta, men det är inte *de* som utgör huvudsyftet med livskunskapen. Det är mer fråga om en *kunskap om* än om en *kunskap att*. Det handlar om en träning i att söka och reflektera i en analytisk och argumenterande form, eller, annorlunda uttryckt, om en initiering i att tillämpa existentiellt grundade metoder på frågor som rör människans livssituation och livsvillkor.

Etiska frågor kan inte lösas på rent faktiska grunder, vilket visas bl a genom det förhållandet att två personer kan känna till samma fakta med ändå ta olika ställning till ett bestämt moraliskt problem. Syftet med att analysera etiska och existentiella frågor är alltså inte att få alla elever att nå fram till samma slutsatser, utan att hjälpa dem att själva finna motiverande skäl för de ställningstaganden de väljer att göra.

Men vad gör man då om någon elev i sin etiska reflexion når fram till en slutsats som står i strid med värdegrundens värden? Hur hanterar man en situation där vederbörande säger sig anse att t ex kvinnor och män varken kan eller bör vara jämställda i arbetslivet därför att deras respektive kön – av biolo-

giska och/eller teologiska skäl – styr in dem i olika roller och uppgifter, eller att vissa invandrare bör utvisas därför att de i moraliskt hänseende står lägre på värdeskalen i kraft av att de tillhör en eller annan etnisk gruppering?

Normer och dygder

I debatten om värdegrunden har mycket kraft ägnats åt att fokusera på de moraliska normer som bör följas för att värden som demokrati och jämställdhet ska kunna värnas. Jag tror att en sådan fokusering är nödvändig, men att den måste kompletteras genom att en bredare syn på moralens syfte och mål förs in i bilden.

Det är givet att *all* personal i skolan – inte bara lärare, utan också skolledare, kuratorer, vaktmästare, skolkökspersonal, lokalvårdare, administratörer och andra – gör gemensam sak för att försvara och upprätthålla värdegrundens värden. Om elever mobbar varandra, eller om någon ger uttryck för rasistiska åsikter, eller om ungdomar trakasserar varandra sexuellt, så ligger ansvaret för att ta tag i problematiken och inte blunda för den på varje i skolan verksam vuxen. Naturligtvis kan olika personalgrupper ha olika uppgifter i en sådan process, men om t ex en vaktmästare eller en skolköksvärd ser kränkningar förekomma i en korridor eller en matsal har vederbörande ett ansvar att gripa in – och inte rätt och slätt överlåta detta på lärare. Detta gemensamma vuxenansvar kräver att samtal kring värdegrunden fortlöpande genomförs i samtliga personalgrupper och att dessa grupper återkommande möts för diskussioner och reflexioner tillsammans. Varje skola måste ha en gemensam policy för hur värdegrundens värden ska tillämpas i praktiken.

För det andra får inte upprätthållandet av bestämda moraliska normer ske på bekostnad av en optimistisk människosyn. Under antiken förfäktades av och till sentensen «den som vet det rätta gör det rätta». Jag är inte så naiv så att jag tror att alla kränkningar

människor emellan beror på okunskap, men man kan inte heller betrakta sådana moraliska tillkortakommanden som skäl för slutsatsen att människan är ond. Aposteln Paulus säger «det goda som jag inte vill, det gör jag inte, men det onda som jag inte vill, det gör jag». Någon sanning ligger det förstås i detta: vi handlar inte alltid av goda och välmående syften i våra liv. Men samtidigt måste man komma ihåg att vi inte är renodlade djävlar, lika lite som vi fullt ut kan sägas vara änglar. Vårt moraliska liv är en zickzack-karta med både svarta och vita fält, och om vi slutar upp med att tro på människors förmåga och vilja att göra gott fastnar vi förr eller senare i ett oanständigt system där moraliska normers enda motivering är att tygla ondsinta syndare.

Hävdar vi att vissa moraliska normer bör gälla i skolans värld för att vårda värdegrundens värden, är det klokt att istället se dem som redskap för människor – yngre och äldre – att aktivera sin inneboende förmåga till empati och medmänsklighet. Normernas funktion är inte att i inkvisitorisk anda skilja dem som bör straffas från dem som bör belönas, utan att aktualisera alla de goda möjligheter människor bär inom sig i kraft av deras förmåga till kärlek och omsorg.

Annorlunda uttryckt kunde man säga att normernas främsta syfte är att aktualisera de dygder människan har en medfödd förmåga att utveckla. Den som bryter mot en norm ska inte straffas ut från skolans gemenskap, utan göras till föremål för ett etiskt och pedagogiskt bemötande som syftar till att aktivera hans eller hennes inneboende moraliska resurser.

Vill man vårda värdegrundens värden och den livskunskap som ungdomar bör tränas i att utveckla, kan man därför inte reservera skolans moraliska arbete till att predika normer. Snarare bör arbetet vara inriktat på att ungdomar och vuxna – inte minst lärare i funktionen «medvandrande mentor» – samtala om vilka dygder som kan och bör utvecklas utifrån en syn där människan

betraktas som en moralisk sökare som ofta visar sig kunna göra gott men som ibland också hamnar fel och begår handlingar som inte kan karakteriseras som «goda».

Mot rasisten eller sexisten bör man markera vilka principer som gäller för att vårda värdegrundens värden, men man kan inte nöja sig med att straffa vederbörande. Man måste också samtala och föra en dialog – annars kommer hon eller han att ha svårt att finna vägen till sitt eget hjärta och till de dygder som där väntar på att aktiveras och utvecklas.(3)

I Sverige har på sistone en intensiv debatt förts huruvida man i mobbningsituationer bör kunna flytta förövarna ur skolan. En «hjärtats», snarare än en «domens», etik ger inget självklart svar på denna fråga. Kanske är det ibland nödvändigt att under en begränsad tid välja en sådan utväg. Men om man gör det måste man vara på det klara med att skälet är att ge *både* den mobbade chans att uppleva en tillvaro fri från kränkningar och att hjälpa den mobbande att upptäcka den förmåga till medmänsklighet, inlevelse och empati som hon eller han bär inom sig. Normbrott får inte först och sist betraktas som motiv för bestraffningar utan som tillfällen till etiskt välgrundade uppföljningar av oacceptabla handlingar baserade på samtal och på dialog. I skolans värld har vi ansvar för att hjälpa ungdomar på vägen till en förståelse av vad goda relationer människor emellan innebär när de präglas av värdegrundens värden.

Värdegrunden enligt rättighetsetiken

Samtalandets pedagogik förutsätter en medvetenhet om etikens plats i människans individuella och sociala liv. Etik har inget egenvärde: dess syfte är att reglera samvaron mellan människor för att var och en ska ges möjlighet att förverkliga sin rätt att uppleva mening i livet och i tillvaron utan att vare sig kränka eller kränkas av någon annan.

Inte minst i det sekulariserade och multikulturella samhället är det viktigt att fram-

hålla detta. Ibland hör man människor utan förankring i den religiösa trons världar resonera som om de själva representerar en existentiell «nollposition» där varje ställningstagande utgår från ett slags «scratchpunkt», medan t ex kristna eller muslimska bekännare inte kan annat än ge uttryck för teologiskt baserade och därmed partiska ståndpunkter. Men detta är felaktigt. När det handlar om existentiella och etiska frågor existerar inga «nollpositioner» eller «scratchpunkter». Vi lever alla i sociala och kulturella kontexter som präglar både valet av frågor vi ställer och beslutet att sanktionera de svar vi önskar ge på dessa.

Här är det betydelsefullt att hänvisa till värdegrundens värden som det demokratiska samhällets grundprinciper, vilka är gemensamma för alla dess medborgare. Naturligtvis kan de tolkas och tillämpas på varierande sätt, och här har skolan ett ansvar för att visa på och analysera dessa variationer. Det här ansvaret inbegriper självfallet också ett förmedlande av hur t ex ett kristet perspektiv på värdegrunden kan tänkas vara utformat.(4)

Om etikens yttersta syfte är att försäkra varje människa möjligheten att förverkliga rätten till upplevelse av mening under de år hon har att leva på jorden, kan värdegrundens värden betraktas som den källa ur vilken normer härleds för att så långt möjligt tillfredsställa denna rätt. Filosofen Ingemar Hedenius formulerade en gång sin tolkning av begreppet människovärde i termer av «rättigheter»: «Att alla människor har samma värde är detsamma som att alla människor har samma mänskliga rättigheter, och samma rätt att få dem respekterade, och att ingen människa i detta avseende är förmer än någon annan».(5) Det här är en formell definition som väl uttrycker själva grundmotivet till varför värdegrundens värden bör vårdas. Givetvis kan den göras till föremål för varierande tolkningar, och den kan – och bör – ständigt vara föremål för diskussion och analys. Men om dess grundläggande princip får i det demokratiska samhället

ingen tvekan råda. Människor som lever i detta samhälle har att – oavsett religiös, kulturell eller social bakgrund – göra vad de kan för att förverkliga den i sina liv och i relation till andra människor.

Rättighetstanken i skolans värld (I): kärlek och jämställdhet

Mina erfarenheter som lärare i filosofi, religionskunskap, samlevnad och europakunskap tyder på att det bland ungdomar råder stor enighet om rättighetsdefinitionen av begreppet människovärde. Det betyder emellertid inte att åsikterna inte kan gå isär när det gäller frågan hur den rent praktiskt bör tillämpas. Jag ska nämna två exempel på etiska frågeställningar som ofta diskuteras i skolans värld – diskussioner som väl kan ses som paralleller till debatter som förs med stor intensitet i det omgivande samhället.

I Sverige föreligger för närvarande ett regeringsförslag om att ge homosexuella rätt att (efter sedvanlig prövning) adoptera barn. Förslaget har föregåtts av en pulserande diskussion i flera politiska och religiösa kretsar, och frågan lyfts återkommande upp till belysning i olika mediala sammanhang.

Många ungdomar har ett stort intresse för frågan om homosexuellas rättigheter, och åtskilliga av dem stöder tanken på fullödig jämställdhet mellan homo- och heterosexuella – vad gäller till exempel rätten till en erkänd sexualitet och rätten att bli förälder. Vi som undervisar i livskunskapsämnen har här ett stort ansvar att ta rättighetstanken på allvar och analysera den med hänsyn till frågor som rör kärlek och jämställdhet. Vi gör ofta alldeles för lite för att gestalta vad universaliteten i rätten att uppleva mening innebär genom att omfatta både män och kvinnor, och vi gör också alldeles för lite för att gestalta vad den innebär genom att omfatta både homo- och heterosexuella. Var och en har givetvis rätt att ta ställning som hon eller han vill i frågor som rör hur jämställdhet mellan dessa grupper ska konkretiseras i linje med den universella rätten att uppleva

mening. Men med hänsyn till värdegrundens värden har skolan ett moraliskt ansvar att fästa uppmärksamhet på när människor på orättfärdiga grunder kränks och diskrimineras.(6)

På den gymnasieskola där jag verkar har vi valt att ägna en stor del av den för samtliga elever gemensamma kursen «Religionskunskap A» på 50 poäng åt samlevnads- och jämställdhetsfrågor. Vi analyserar kärlek och sexualitet med hänsyn till hetero- och homosexuella relationer, vi diskuterar de bilder av «manligt» respektive «kvinntligt» som präglar reklam och ungdomskultur, men också de mans- och kvinnoideal som kan skönjas i olika religioner och kulturer, vi resonerar kring begreppet sexuella trakasserier utifrån EU:s definition och material producerat av Jämställdhetsombudsmannen (JämO) osv.

Tillsammans med lärare i bild och kulturhistoria ansvarar jag för en kurs – «Samlevnad och livstolkning» (50 poäng) – som elever i årskurs 3 kan välja som valbart alternativ, där intresset fokuseras på hur sexualitet och kärlek skildras i konst, film, litteratur, musik och media i historia och samtid. Tonvikten ligger här på analys i dialogperspektiv, där vi försöker axla ansvaret som *medvandrande mentorer*. Vi inbjuder också till skolan en representant för den lokala kvinnojouren som arbetar till stöd för misshandlade kvinnor, och genomför studiebesök på Noaks Ark i Stockholm där hivsmittade och aids sjuka har möjlighet att erhålla samtal, stöd och gemenskap. För om höstterminen erbjuds en fördjupningskurs – «Kvinntligt, manligt, mänskligt» (50 poäng) – där fokus ligger på rättighetsperspektivet knutet till mäns och kvinnors relationer. I centrum ställs genusvetenskapliga analysinstrument med hänsyn till rådande över- och underordningar mellan män och kvinnor och mellan homo- och heterosexuella. I analysen av de senare introduceras också queerforskningsgrundsatser och metoder.(7)

Sexualitet och kärlek är viktigt och intres-



A.R. 2002

sant att diskutera för alla människor, och inte minst för ungdomar. Därför är det viktigt att vi fångar upp och samtalar om samlevnadsfrågorna tillsammans med dem. Kärlek och sex hör till livets stora glädjeämnen, men de kan också missbrukas i form av kränkningar. Ett av livskunskapsämnenas grundläggande syften måste därför vara att lyfta fram dessa kränkningar till analys och diskussion, samtidigt som den goda kärleken och sexualiteten gestaltas i form av konstnärliga, filmiska eller litterära uttrycksmedel. En sådan *dialogens pedagogik* är fundamental på livskunskapens område, och den är en naturlig konsekvens av ett värnande av värdegrundens värden och den universella rätten till upplevelse av mening.

Rättighetstanken i skolans värld (II): djuretik

På senare år har frågan om djurs rättigheter alltmer hamnat i fokus. Återkommande rap-

porter om hur illa djur behandlas i livsmedelsproduktion och forskningsindustri har aktualiserat denna fråga i många – inte minst unga – människors medvetande, och åtskilliga av dem har läst djurrättsfilosofer som Peter Singer och Tom Regan. Inte så få har också engagerat sig i djurrättsaktivistiska rörelser, och här är det viktigt för oss som undervisar i livskunskapsämnen att sätta frågan om djurs respektive människors värde högt på dagordningen.

Diskussioner kring denna fråga öppnar dörrar för en djupare reflexion över vad det innebär att vara människa, vilka värden som kan knytas till ett meningsfullt liv och i kraft av vilka faktorer levande varelser kan tillskrivas rättigheter. Traditionellt har människovärde ansetts inta en högre position än djurvärde med hänsyn till att människor är bärare av intellektuella egenskaper som djur saknar. En analys av en sådan värdemässig prioritering måste ta fasta på både dess

styrka och dess svaghet. Många djurrättsdebattörer har i utilitaristen Benthams anda hävdad att det är «förmågan att lida» snarare än «förmågan att tänka» som bör utgöra etiskt kriterium, och att människor därför inte kan ges moraliskt företräde framför djuren. Det finns mycket att säga om en sådan inställning. Som lärare har man att tillsammans med elever undersöka vad som följer av den med hänsyn till frågor som rör människovärde och handikapp, abort och döds hjälp. Bortsett från att relevanta faktiska omständigheter knutna till djurförsök och livsmedelsframställning måste lyftas in i bilden, bör den logiska och etiska konsistensen mellan ställningstaganden till djurs rättigheter och ståndpunkter som rör människovärde utmönstras och gestaltas.

I religionskunskap och filosofi analyserar vi återkommande djurrättsfrågor med hänsyn till en sådan etisk och logisk fördjupning. Själv är jag här noga med att försöka visa på vikten av att undvika ogrundade polariseringar mellan djurs och människors rättigheter. Det är betydelsefullt att framhålla att ett ställningstagande för att människor och djur inte har samma värde, inte måste innebära att de förra anses ha rätt att behandla de senare utan största möjliga empati och respekt. Även om människan i kraft av sin intellektuella och empatiska förmåga anses ha ett högre värde än djur, innebär inte det att hon har rätt att ägna sig åt omoraliska kränkningar av grisar, kor och hönor. Tvärtom manar denna förmåga till ett moraliskt ansvar för att inte utsätta djur för plågsamma experiment och onödigt lidande.(8)

Mötet – livskunskapens centrum

Vare sig vi diskuterar människors kärlek till varandra, eller människans kärlek till djuren, är det värdegrundens värden som bör vara den källa ur vilken analysen av faktiska och tänkbara normer växer fram. Jag har sagt att en undervisning i livskunskapsämnen bör präglas av en *samtalandets pedagogik* där

vuxna medverkar som *medvandrande mentorer* i ungdomars sökande på etiska och existentiella livsområden. Samtalet och mentorskapet grundas inte i föreställningen att lärare är fullärda experter på dessa områden. «Livet måste levas på förhand och kan förstås först i efterhand», sade Kierkegaard: det tar ett helt liv att förstå vad livet egentligen går ut på. Men den livserfarenhet och den ämneskunskap en lärare bör besitta kan, om den delges i en form där «livskunskapen» betraktas som en metod- snarare än en objektskunskap, visa på vägar till självförståelse, reflexion och eftertanke.

Man blir inte en bättre människa enbart i kraft av att studera etiska eller existentiella frågor. Däremot tror jag att filosofen Harald Ofstad har rätt när han, apropå studiet av etik, säger att ett sådant studium kan göra en människa mer känslig för och benägen till att identifiera etiskt relevanta situationer och lokalisera vari de moraliska problemställningarna egentligen består.(9)

Det är ett sådant här förberedande perspektiv vi livskunskapslärare kan förmedla till de ungdomar vi möter i skolan, och det är då fundamentalt att själva dessa möten gestaltar värdegrundens huvudsats: varje människas rätt till upplevelse av mening. Genom att visa respekt och tolerans mot dessa ungdomar på väg i sin personliga och moraliska utveckling, tänder vi respektens och toleransens gnista och lämnar vårt bidrag till att den hålls vid liv i människors syn på både sig själva och andra.

Den välkända sentensen *Carpe diem – memento mori* inbegriper ett motiv till varför vi bör odla denna livskunskapens gnista. Utan att själva ha kunnat påverka den tid eller plats som blivit just vår, har vi fötts in i ett sammanhang av bestämda sociala konstellationer och relationer. Under de år som utgör ett människoliv inträffar så många möten som är unika i den meningen att de människor som kommer i vår väg av till synes rena tillfälligheter råkar befinna sig i samma tid och på samma plats som vi själva.

Dessa fantastiska sammanträffanden har vi ett moraliskt ansvar för att vårda genom att låta våra möten präglas av ömsesidig respekt och tolerans. Så är det utanför skolans värld och så är det också i skolvärlden.

De unika möten vi upplever tillsammans med våra ungdomar är alldeles för dyrbara för att vi skulle frånhända oss ansvaret för att förmedla värdegrundens värden till dem. Den universella rätten till upplevelse av mening kräver att vi gör det, och att vi här väljer vägar där respekt och tolerans är ledstjärnor. *Samtalandets pedagogik* och *medvandrande mentorskap* är grundläggande begrepp som då finner sin rättmätiga tillämpning.

Livets grundläggande värden har med kärlek att göra: kärleken till varandra, kärleken till djuren, kärleken till skapelsen – och, kanske också, kärleken till Skaparen. Ungdomar som söker sin väg har behov av att, tillsammans med vuxna som hunnit lite längre i sitt sökande, samtala om all denna kärlek. Så vem ska då tala med dem om denna kärlek i skolan? Den som på ett eller annat sätt är knuten till livskunskapsämnen har här ett alldeles särskilt ansvar. Att vara livskunskapslärare är att vara en samtalande och medvandrande mentor som tar sitt vuxnansvar på allvar. Detta ansvar bör vara själva grunden för varje undervisning om etiska och existentiella frågor.

Referenser

1. *Värdegrundsboken*, Utbildningsdepartementet, Stockholm 2000.
2. Intressanta tolkningar av ungdomars moraliska utveckling kan givetvis göras med hänsyn till Lawrence Kohlbergs forskning, men en sådan diskussion ligger utanför ämnet för den här uppsatsen. Jfr L Koskinen: *Vad är rätt? Handbok i etik*, Prisma, Stockholm 1995 s 118ff!
3. En av de filosofer som i många olika sammanhang tagit fasta på och analyserat dygdetiska perspektiv är Martha Nussbaum. En av hennes uppsatser jag

läst med särskilt stor behållning är «Dygd och relativism», i *Känslans skärpa, tankens intelligens. Essäer om etik och politik*, Sv övers: Z Zivkovic, Symposium, Stockholm 2000.

4. I gymnasieantologin *Leva med gud. En bok om kristen tro i livet* (red: O Franck, Skara stift, Falköping 2001) berättar sexton kristna företrädare om sin syn på bl a tro och moral.
5. I Hedenius: *Om människovärde*, Bonniers, Stockholm 1982.
6. I *Kvinnligt, manligt, barnsligt. Kön, kärlek och föräldraskap i tjugohundratalets Sverige*, (red: O Franck, Årsbok för Föreningen Lärare i Religionskunskap, Malmö 2001), presenteras olika perspektiv på temat rättighet och samlevnad.
7. Jfr O Franck: «Befrielse att älska. Om behovet av queerpedagogik i skolan», *Religion och Livsfrågor* s 6–9!
8. I min bok *Djurens liv och vårt – om att värdera liv* (RUNA förlag, Stockholm 2002) redovisar jag ett antal pedagogiska riktlinjer för undervisning om djuretik.
9. H Ofstad: *Vi kan ändra världen*, Prisma, Stockholm 1987.

Olof Franck, Docent i religionsfilosofi vid Uppsala universitet.
Lektor i filosofi och religionskunskap vid Västerhöjdsgymnasiet i Skövde. Adresse:
Olof.Franck@skovde.se

Heid Leganger-Krogstad:

Dialogisk religionsundervisning

Religionsundervisning og dialog er i norsk skoledebatt blitt ord som lyder i samme åndedrett. Utredningen «Identitet og dialog» (NOU1995:9) begrunner religionsundervisningens berettigelse på ulike nivå i utdanningssystemet blant annet i religionsfagets betydning som dialogfremmende fag i et flerkulturelt samfunn.

Er det slik i praksis? Vurderingene av dette er høyst ulike. Mens noen bekrefter fagets dialogfremmende evner, finner andre lite rom for dialogen. Hvordan kan dette forklares? Ganske enkelt ved at forståelsen av hva dialogen skal bestå i er høyst ulikt. Analyser basert på en vid definisjon av dialog, finner at dialogen er solid forankret i skolefaget, mens de som opererer med snevrere dialogkonsepter, etterlyser større rom for dialogen. Ruth Ingrid Danielsen hevder at det er lite rom for dialog på småskoletrinnet ut fra en definisjon av dialog som: barnas egen livstolkning og livsspørsmål (Skoglund 2002). Oddbjørn Leirvik finner på sin side lite rom for dialog i de offisielle dokumentene om KRL-undervisningen ut fra et fokus på dialog som «det som skjer mellom religionene» eller religionsdialog på tvers av religionstradisjoner (på systemnivå) (Leirvik 1999, 75; Leirvik 2001).

Denne artikkelen vil først se på idealer for dialogen som er i bruk i den norske debatten i den hensikt å nyansere dialogbegrepet noe. Som tittelen antyder er målet å komme fram til en forståelse av en dialogisk religionsundervisning der mange aspekt ved dialogen fastholdes. Videre vil artikkelen gi noen ideer til en dialogisk religionsundervisning i praksis.¹

Dialog begrepet – ulike forståelser

Vi skal nærme oss dialogbegrepet i religions-

pedagogisk/didaktisk sammenheng ved å sammenlikne bruken av begrepet hos to tone-angivende deltakere i fagutviklingen på dette området i norsk sammenheng, nemlig Oddbjørn Leirvik og Tove Nicolaisen (Leganger-Krogstad 2002). De deltar i fagdebatten fra ulike ståsted: Leirvik fra sin posisjon som teolog og forsker på religionsdialog i akademisk, offentlig og politisk sammenheng og Nicolaisen fra sin posisjon som lærerutdanner med erfaring fra den uformelle dialogen om religion blant voksne kvinner, fra klasseromsdialogen og med interesse for de narrative aspektene ved KRL-faget.

Leirviks dialogkonsept har vi introdusert delvis ovenfor gjennom å si at han etterlyser dialogiske intensjoner i Identitet og dialog, Veiledningen til KRL-faget og i L97. Han finner at dialogen i hovedsak blir forskjøvet og utsatt til ungdomstrinnet. Han finner få systemoverskridende tematiske ansatser i læreplanen. Systemorienteringen dominerer, hvilket vil si en læreplan der religionene presenteres som separate systemer. Det er en manglende interesse for det som skjer «mellom religionene», dvs. i det dialogiske rom mellom religionene, i det han benevner religionsdialog. Etik er etter hans syn det eneste unntaket i L97 planen i så måte. Han hevder at de gamle skillelinjene mellom en monoreligiøs teologisk og en flerreligiøs religionsvitenskapelig innfallsvinkel ikke lenger er tjenlige. Han skiller mellom den nødvendige og den spirituelle dialogen. Den nødvendige er dialogen springer ut samlivet i det flerkulturelle samfunn. Den nødvendige dialogen er en følge av samliv og gjør felles feiringer, markeringer og etisk samhandling mulig og forståelig. Den spirituelle dialogen er den gode betydningsfulle samtale der par-

tene som inngår i denne begge forandres gjennom den.²

Leirviks ideal for dialogen synes å være:

- dialog mellom voksne trosrepresentanter
- frivillig, i hovedsak verbal dialog
- religionsdialog – mellom religionstradisjoner (politisk og akademisk interesse)
- et ønske om å bryte ned barrierer mellom teologi og religionsvitenskap som akademiske tradisjoner
- den spirituelle dialogen mens den nødvendige dialogen tillegges mindre verdi
- elevene forutsettes å ha innenfrablikk på sin egen trostradisjon og utenfrablikk på de andres

Dette innebærer at dialogen han etterstreber i skolen er nær beslektet med religionsdialogen blant voksne trosrepresentanter. Videre søker han systemoverskridende innfallsvinkler innenfor den akademiske verden mellom teologi og religionsvitenskap og etterlyser en didaktikk som ivaretar det samme.

Nicolaisen har nærmet seg dialogen ved å analysere den usynlige «backstage»-dialogen blant kvinner med ulik religiøs bakgrunn i hovedfagsarbeidet sitt, og tilsvarende dialogen i klasserommet slik den kommer i stand gjennom bruk av narrative arbeidsmetoder. Hun hevder i motsetning til Leirvik at rommet for dialog i skolen er stort fordi L97 har dialog inne som arbeidsmetode i KRL-faget (Bredlid and Nicolaisen 2000; Nicolaisen 1990; Nicolaisen 2001). I skolen foregår den nødvendig dialog, strukturert, filosofisk og noen ganger spirituell dialog. Den siste er det i følge Nicolaisen umulig å planlegge at skal skje, den må komme spontant. De som ønsker å legge filosofi som fagtradisjon til grunn for hele dialogen i religionsfaget, tar ikke religion på alvor, hevder hun. Filosofiens vektlegging av logisk argumentasjon kolliderer med religioners selvforståelse. Dialogen må videre ivareta barns manglende evne til å verbalisere eksistensielle og religiøse funderinger.

Lærerens oppgave er å sørge for at dialogen blir en informert dialog gjennom å gi elevene de nødvendige begrep og kunnskaper. Hun mener videre at det er feil å tenke at elever har innenfrablikk bare på egen trostradisjon. Sammen med Halldis Breilid hevder hun i «*I begynnelsen var fortellingen*» at alle barn og unge er både innenfor og utenfor fortellinger som presenteres i KRL. Grunnen er at alle trostradisjonenes fortellinger skaper et dialogisk rom ved at de inneholder tre dimensjoner: en allmennmenneskelig dimensjon, en allmenn religiøs dimensjon og en spesifikk religiøs dimensjon. Det innebærer at elevene har de to første felles, mens den siste skaper rom for samtalen mellom elever med ulik religiøs bakgrunn. Slik finner hun at systemoverskridelsen skjer individer imellom i ethvert klasserom. Hun hevder videre at lærerskolens utdanning i KRL lenge har vært systemoverskridende på samme måte som klasseromspraksis gjennom lang tid har vært det på grunn av læreres evne til å ta den plurale klasseromsvirkeligheten på alvor. Hun etterlyser imidlertid større fokus på tematiske innfallsvinkler til religionsundervisning.³

Nicolaisens ideal for dialogen synes å være

- En arbeidsmetode
- dialog mellom barn: uformell og spontan
- åpen prosess i en gitt setting
- systemoverskridende på individnivå
- en religionsfaglig og ikke en filosofisk basis
- systemoverskridende studiefag i lærerutdanningen er forbilde
- alle elevene har både et innefrablikk og et utenfrablikk på ulike religionstradisjoner

Vi ser at idealene for dialogen er ganske ulike, men begge forfatterne tilfører dialogbegrepet viktige aspekter. Leirviks distinksjon mellom nødvendig og spirituell dialog, behovet for brobygging mellom ulike akademiske disipliner og ønske om å utvikle flere systemoverskridende didaktiske innfalls-

vinkler er synspunkter jeg deler. Men jeg finner forståelsen av skole mangelfull, her er Nicolaisen på en ganske annen måte på trygg grunn. Jeg deler hennes syn på religionsfagets evne til å sette dialog i fokus også om undervisningen arbeider narrativt med religionenes fortellinger separat eller systemorientert. Klasserommet representerer en viss grad av pluralitet, selv om den mangler det flerreligiøse aspekt, tilstrekkelig potensial for systemoverskridende dialog individer i mellom. Kanskje den mest systemoverskridende samtalen skjer mellom eleven med en sekulær bakgrunn og eleven med en religiøs- og ikke (bare) mellom barn med ulike religionsbakgrunn? KRL-faget og religionsfaget i videregående skole er «systemoverskridende» som skolefagkonsepter, ikke minst av den grunn at alle elever deltar.

Leirvik og Nicolaisen tillegger skole som samhandlings- og samarbeidsarena altfor liten verdi etter mitt syn med tanke på dialogen om religion og livssyn. Skole er en vesentlig sosial arena for mellommenneskelig forståelse, og dialogen kommer oftest som en følge av handling. Dialogen om livets store spørsmål oppstår ofte i uformelle settinger og svært ofte utenfor faget religion: i klassens time, i heimkunnskap, i samfunnskunnskap, i norsk, i samlivslære, i prosjektarbeid, på turer, i biblioteket, i juleverkstedet, på idrettsdagen osv. Jeg har derfor funnet det nyttig å ta i bruk begrepet diapraksis lånt fra Lissi Rasmussens avhandling om religionsdialog. Hennes erfaring er at en spirituell dialog mellom voksne mennesker tilhørende ulike trostradisjoner kommer først virkelig i gang når de er satt til å løse felles oppgaver (Rasmussen 1998). Dette kan ikke gjelde mindre blant barn og unge. Systematisert undervisning er videre i stor grad iverksetting av det jeg vil kalle strukturert dialog der læreren bestemmer reglene for atferd. Her inngår både empatisk arbeid med andre religioner og livssyn, presentasjon av andre ståsteder enn ens eget og sammenlikninger (mer om dette nedenfor).

Dialogisk undervisning

Dialogisk undervisning bruker jeg som begrep for å romme alle aspektene ved dialogbegrepet. I den dialogiske undervisningen inngår større eller mindre grad av handling. Dette kan summeres slik:

Aspekter ved dialog-begrepet:

- ↓ **Handlingside**
- Diapraksis – sam-handling
- Nødvendig dialog
 - > hverdagssamtalen som er nødvendig for å forstå de andre
 - > uformell personlig utveksling av tanker og ideer
 - > Dialog som arbeidsmetode i KRL og RE
 - > Strukturert dialog – (i elevrollen)
 - > empatisk arbeid med andre religioner og livssyn
 - > presentere andres oppfatninger og syn
 - > sammenlikning
 - > ansikt til ansikt – samtaler
 - > Filosofisk dialog
 - > Spirituell dialog – det personlige møte som skaper endring
- ↓ **Verbal side**

Klasserommet som arena for dialog

Det er vesentlig å fastholde og utvikle religionsundervisningens særegne mulighet til å reise de vesentlige spørsmålene i livet i skolens rom. Elevene trenger hjelp til å drøfte å bearbeide spørsmålene «som går på liv og død» i et sosialt rom som klasserommet. Klasserommet er et gitt sosialt fellesskap, oftest lokalsamfunnet i miniatyr, og som sådan et sted for samliv på tvers av kultur, klasse, kjønn, religioner, evner og ferdigheter. Klasserommet er et livsfellesskap der elevene må forholde seg til hverandre om de vil eller ei og gir en nødvendig trening for voksensamfunnet. Dette må understrekes i en tid der skole utvikles i retning av mer og mer individuelt arbeid ikke minst i møte med moderne teknologi. Skole er ikke individers

arbeidsplasser, men samfunnets vesentligste sosialisering- og oppdragelsesarena og samtaler i par, grupper og klasser og på tvers av klasser er derfor helt nødvendig. Eksistensielle spørsmål, verdier og religion er nødvendige temaer å reise til stadighet av hensyn til samlivet i det kulturelt komplekse klasserommet, og for å ruste elevene til et liv i et pluralistisk samfunn.

Klasserommet er en arena der barn og unge ideelt sett innehar helt likeverdige roller – som elever. Elevrollen gir eller bør gi elevene et frirom for drøfting av religions- og livssynsspørsmål som skiller seg fra samtalen hjemme og blant venner. I rollen bør det være rom for eksperimentering og utforskning og utveksling av synspunkt uten at elevene stilles til ansvar for dem som personer. Individet får altså et frirom og risikofri sone rundt sin jeg-person i rollen som elev. Dette frirommet er vesentlig i alle fag, men ikke minst viktig i religionsfaget siden religiøse spørsmål fortsatt oppfattes som tilhørende den private sfære blant mange nordmenn. Dette rommet bør bevares samtidig som barnets/den unges private sone eller urørlighetssone bør respekteres (Leganger-Krogstad 2001, 65–66).

Klasserommet er altså en unik arena for samtalen om de store spørsmål i livet.

Dialogfremmende arbeidsformer

Dialogiske arbeidsformer er de som setter elevens livsvirkelighet og elevens livsspørsmål i fokus, slik Skoglund minner oss om (Skoglund 2002). Både KRL-faget og RE i videregående er blitt svært teoretiske skolefag antakelig for å sørge for å bli regnet med blant de regulære skolefagene og riste av seg en fortidig arv som noe særegent, men utviklingen har vel gått vel langt i teoretisering. Faren for at faget ikke gir hjelp til elevenes arbeid med egen livstolkning er stor dersom faget blir for fagtungt.

Dialogen fremmes av livsnærhet, tematiske innfallsvinkler der både likhetstrekk og forskjeller mellom religioner tas på alvor.

Det innebærer at kulturforskjeller i elevenes livsverden bør løftes inn i klasserommet og studeres faglig. Slik vil elevene kunne lære å forstå den større verden. Lærerens evne til å systematisere livsvirkeligheten for elevene, fremmer dialogen. I arbeidet med dette kan læreren dra nytte av tenkningen fra kontekstuell religionsdidaktikk (Afdal, Haakedal, and Leganger-Krogstad 1997; Leganger-Krogstad 2001). Dialogen fremmes altså ikke bare gjennom å vektlegge gjenkjenningen. Møtet med det ganske fremmede, skaper nysgjerrighet.

Nedenfor vil jeg punktvis presentere en del ideer til dialogfremmende metodiske arbeidsformer. Disse kan anvendes innenfor mange emner. De fleste lærere kjenner mange av metodene og trenger kun en påminning. Olga Dysthes tenkning om skrive-didaktikk ligger til grunn for en del av ideene nedenfor (Dysthe 1992; Dysthe 1995).

■ Rekkefølgen: skrive – snakke

■ Individuell skriveøkt

- ♦ Parallelt med læreprosessen: Loggskrivning: Dialog med meg selv (og/eller med lærer). Sokratiske form, der læreren stiller de forløsende nye spørsmålene
- ♦ Åpne skriveoppgaver der elevens egne refleksjoner over livet eller et tema er i sentrum for eksempel initiert ved bruk av kunstbilder med stort tolkningsrom. Elevene kan deretter inviteres til å dele noen tanker i en partialog.
- ♦ Forut for gruppedialog eller plenumsdialog

Tenkeskriving på basis av autentiske spørsmål

- ♦ Åpne spørsmål (i motsetning til lukkede spørsmål der læreren har svaralternativene klare. Lukkede spørsmål sjekker hva elevene kan og har forstått og er svært nødvendige i et klasserom.)
- ♦ Åpne spørsmål stilles fordi det ikke finnes et ferdig svar.
 - ♦ Hva tror du ... ?
 - ♦ Hvordan forstår du?
 - ♦ Hva mener du er viktigst når ?

Hvem eier spørsmålene?

Dialog på grunnlag av elevenes egne spørsmål

- Øve elever til å formulere gode spørsmål er nyttig for dialogen:
 - > *I forkant av et emne*: Forberedende fagskriving. Hva jeg vet, forbinder med et emne samt: Jeg lurer på, vil gjerne vite mer om spørsmål?
 - > *I forberedelse for undervisning*. Hver lekse – et nytt spørsmål med til skolen. Plenums- eller gruppedialog med utgangspunkt i elevenes egne spørsmål.
 - > *Avslutte* en time med å formulere en oppsummering, en mening eller uttrykke hva de ikke forstod eller oppfattet.
 - Mot slutten av et emne: «Bytte spørsmål»- time:
 - Hver elev lager fire gode spørsmål fra pensum/lærebok/utdelt materiale. Krav til spørsmålene: de må være gode, og spørsmålsstiller må selv kunne besvare dem. Elevene bytter spørsmål to og to, besvarer uten hjelpemidler, bytter igjen og evaluerer hverandre.
 - Plenumsdialog der læreren velger å fokusere gode spørsmål og svar lar de mer tause elevene komme til orde.

Hvem eier svarene?

- **Elevene er ressurser på ulike områder.** Ved at elevene lærer å bruke hverandre øker forståelse og læring. Språk om det religiøse området tas i bruk. Manglende evne til å verbalisere omkring et nytt emne er ofte årsaken til at de gjengir kildene så ordrett og ubearbeidet.
- **Gi anerkjennelse til elevenes svar:**
 - ◆ Gjøre drøftinger på grunnlag av elevtekster.
 - ◆ Elevtekster som oppsummeringer, deles med alle.
 - ◆ «Opptaksmetoden»: Læreren gjentar deler av elevsvaret og bygger videre på dette i form av nye spørsmål eller videre faglig resonnement.

Dialog i 3. person

- Religionsspørsmål kan ofte kreve større personlig frirom enn andre spørsmål.
- Dette frirom tilrettelegger en for gjennom blant annet **dialog i 3. person**, dvs en indirekte dialog.
- **Avisartikkel / Litterær tekst**
- **Rollespill**
- **Rolleskriving: skrivning i rolle**
 - ◆ Elevene (i videregående) får i oppgave å ta rollen til en ortodoks, konservativ eller reformvennlig jøde i spørsmålet om forholdet mellom religion og samfunn i moderne Israel. Eller rollekortet: «Du er en marxist og skal argumentere for ditt syn på arbeid overfor tilhørere innenfor et kapitalistisk samfunnssystem.» I grunnskolen: Du er Hans Nielsen Hauge, skriv om en vandring langs veien der du treffer tre ulike mennesker som du gir gode råd på livsveien.

Oppsummering

- Dialogen i klasserommet er ikke en dialog i religionsdialogisk forstand, mellom trostradisjoner. Dialogen i klasserommet er systemoverskridende på et individuelt nivå. Systemoverskridende religionsdialog er en oppgave for akademiske institusjoner og religionssamfunn.
- Dialogen i klasserommet skal gi kompetanse til å takle livsspørsmål og til å leve som samfunnsborger i en kulturelt kompleks, global verden. KRL-faget og RE skal bidra til nødvendig kulturkompetanse og til etisk bevisstgjøring.
- Dialogisk undervisning karakteriseres ved at den vektlegger samhandling, livnærhet og anvendelse av kontekst. Den tilrettelegger for strukturell dialog og tematisk arbeid der både likhet og forskjellighet får rom. Læreren må tilrettelegge for og nære dialogen. Barn/unge må på religions- og livssynsområde få frirom rundt sin egen person til å eksperimentere og drøfte livsspørsmål i rollen som elev.
- Skolen er en unik arena for drøfting av livsspørsmål fordi klasserommet de fleste

steder er lokalsamfunnet i miniatyr og er en viktig livsarena i unges liv. Par-, gruppe- og ikke minst plenumsamtalen bør næres og få rom, ikke minst i en tid der individuelt arbeid i skolen synes å gripe svært om seg.

Noter

- ¹ Den første delen om dialogkonseptet bygger på en mer utførlig analyse presentert i boka *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (Jackson 2002). Den andre delen om dialogfremmende arbeidsformer bygger på forelesningen «Dialog om religion i skolen» på Fagligpedagogisk dag ved Universitet i Oslo i januar 2002.
- ² Leirviks hjemmeside har en del artikler der religionsdialogen står i fokus <http://folk.uio.no/leirvik>. Til debatten om teologi/religionsvitenskap henvises det til følgende adresse: <http://folk.uio.no/leirvik/tekster/diversity.html>.
- ³ Hun hevder videre at religionsdialog som begrep om klasseromsdialogen blir feil: Den må omfatte det sekulære barnet, og den kan kalles KRL-dialogen.

Litteratur:

- Afdal, Geir, Elisabet Haakedal, and Heid Leganger-Krogstad. 1997. «Tro, livstolkning og tradisjon: innføring i kontekstuell religionsdidaktikk.» Pp. 378 s. Oslo: Tano Aschehoug.
- Breidlid, Halldis and Tove Nicolaisen. 2000. *I begynnelsen var fortellingen: fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, Olga. 1992. «Skriving og samtale som reiskap for læring i religion.» *Religion og livssyn. Tidsskrift for religionslærerforeningen* 4:12–20.
- . 1995. *Det flerstemmige klasserommet: skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Leganger-Krogstad, Heid. 2001. «Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach.» Pp. 53–73 in *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, edited by H.-G. Heimbrock, C.

T. Scheilke, and P. Schreiner. Münster / Hamburg / Berlin / London: LIT Verlag.

—. 2002. «Dialogue among Young Citizens in a Pluralistic Religious Classroom.» in *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, edited by R. Jackson. London: RoutledgeFalmer. (in print).

Leirvik, Oddbjørn. 1999. «Theology, Religious Studies and Religious Education.» Pp. 75–83 in *Diversity as Ethos: Challenges for Interreligious and Intercultural Education*, edited by D. Chidester, J. Stonier, and J. Tobler. Cape Town: University of Cape Town ICRSA.

—. 2001. *Religionsdialog på norsk*. Oslo: Pax.

Nicolaisen, Tove. 1990. «De tror på ordentlig: muslimer og kristne møtes i Norge: analyse av en usynlig dialog.» Hovedoppgave i kristendomskunnskap, Institutt for kristendomskunnskap, Det Teologiske Menighetsfakultet, Oslo.

—. 2001. «Dialog i KRL-faget.» *Prismet* 52:73–84.

NOU1995:9. *Identitet og dialog: kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Oslo: KUF: Statens forvaltningstjeneste.

Rasmussen, Lissi. 1998. «Diaprasis og dialog mellom kristne og muslimer.» KRL-Nettverket, http://www.tf.uio.no/krlnett/tekster/art_diaprax_berg_nov98.htm.

Skoglund, Ruth Ingrid. 2002. «Er det rom for barns livsspørsmål og livstolkning i KRL-faget.» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*:39–51.

Heid Leganger-Krogstad, førsteamanuensis ved ILS (Institutt for Lærerutdanning og Skoletjeneste) ved Universitetet i Oslo. Adresse: heid.leganger-krogstad@ils.uio.no

Gunnar Holth:

Elevøvelse i etisk argumentasjon

– et eksempel på samarbeidslæring

Hovedpoenget med samarbeidslæringens mange metoder kan formuleres slik: Alle elevene i klasserommet deltar aktivt samtidig, på en likeverdig måte, og de er gjensidig avhengige av hverandre i læringsarbeidet. Dette er et overordnet prinsipp som gjelder enten elevene arbeider i firergrupper, i par eller på andre måter. Det er ellers vanlig å sette opp fire grunnleggende kjennetegn ved samarbeidslæring:

- ✓ Det blir lik og jevnbyrdig deltakelse.
- ✓ Elevene må ta individuelt ansvar.
- ✓ De opplever en positiv form for avhengighet av hverandre.
- ✓ Det skjer en oppøving i viktige sosiale ferdigheter.

I tillegg blir et femte kjennetegn ofte nevnt, og det er vesentlig med tanke på utviklingen i klassens arbeid over tid: Etter at et opplegg er fullført, bør elevene helst få anledning til å vurdere sin egen samarbeidsprosess. En slik *prosessvurdering* skal ikke ta lang tid – det er bare snakk om å utveksle noen tanker i gruppa om hva den enkelte lærte gjennom dette samarbeidet, hva som fungerte bra og hva som kan gjøres bedre neste gang.

De enkelte metodene eller strukturene innenfor samarbeidslæring kan anvendes i mange forskjellige fag og i ulike kombinasjoner. Det undervisningsopplegget vi nå skal gå igjennom, bygger på en metode jeg har lært av kanadierne Marie Geelen og Jim Craigen. De kaller det en øvelse i «Academic Controversy», og den handler om å kunne identifisere seg med et bestemt standpunkt og argumentere for det, men også kunne lytte til motargumenter – og så bytte roller og gjennomføre debatten med motsatt

perspektiv. Det skulle ikke være vanskelig å se at dette er en relevant elevøvelse når vi religionslærere skal øve opp våre elever i å «kunne drøfte sentrale etiske problemer» og «kunne forstå og gjennomføre etiske resonneringer» (læreplanens mål 6).

Kanskje går det an å si at det finnes to høyst forskjellige former for umodenhet når det gjelder å ta stilling til viktige etiske (og politiske) spørsmål som er oppe til debatt i et demokratisk samfunn: Den ene formen for umodenhet er at du ikke gidder å sette deg inn i saken og ta et standpunkt, eller du våger ikke å foreta et selvstendig valg. Den «motsatte» formen består i å mangle motforestillinger, så du er blind for at meningsmotstanderen kan ha ett og annet argument som er verdt å lytte til. Begge varianter finner vi hos elevene våre, så vel som blant voksne mennesker. Dette opplegget i samarbeidslæring handler slik sett om å ta noen små steg i retning av større modenhet. Hver enkelt blir nødt til å engasjere seg til fordel for et bestemt standpunkt, og hver enkelt må etterpå greie å identifisere seg med motpartens syn.

Gjennomføringen av opplegget krever en dobbelttime, med andre ord en arbeidsøkt på 80–90 minutter. Debattemaet jeg valgte, er kjent og kjært for de fleste religionslærere: For og imot legalisering av aktiv dødshjelp. Emnet er «kjært» fordi det er svært aktuelt i den vestlige verden – det dukker stadig opp i massemediene. Dessuten er det utpreget tverrfaglig. Her dreier det seg både om moralfilosofi, livssyn, medisin, teologi, jus og politikk. Det er på alle måter et komplisert spørsmål, med gode argumenter på begge sider. Og ikke minst er det følelses-

messig engasjerende. Hva vi tenker om dette, henger sammen med noen av våre dypeste følelser og verdier angående liv og død. Samtidig er det ikke til å komme fra at emnet byr på et klassisk spenningsforhold i klasserommet: Det store flertallet av religionslærere er nok skeptiske eller stiller seg helt avvisende til tanken om å legalisere aktiv dødshjelp, mens det store flertallet av elevene som regel er tilhengere av legalisering. Dette er iallfall min erfaring. For en god del ungdom er begrepet «selvbestemmelse» nærmest en etisk trylleformel som feier de fleste innvendinger til side. Å sette i gang en spontan klassesdiskusjon om temaet kan dermed stå i fare for å utvikle seg til en nokså ufruktbar «klassen-mot-læreren»-diskusjon. Læringseffekten blir atskillig større når elevene selv må innta de ulike posisjonene.

Før opplegget gjennomføres, er det en fordel om temaet er presentert i en foregående time. Læreren bør gjennomgå de sentrale begrepene, slik at alle er klar over hva det er man diskuterer (se egen ramme med en enkel begrepsavklaring overfor elever). Dette er det også mulig å gå igjennom som en innledning før debatten, i form av en rask klassesamtale og et lysark. De sidene i klassens lærebok som tar opp spørsmålet om aktiv dødshjelp, kan være en passende hjemmeleksi som elevene skal ha lest på forhånd.

Denne øvelsen er basert på par og firergrupper. Dersom klassen er organisert i faste firergrupper, er det bare å bruke dem – men man kan like gjerne lage en tilfeldig inndeling som skal gjelde der og da. Jeg pleier å «rigge til» klasserommet på forhånd, og bordene blir nummerert ved hjelp av en stor lapp på hvert bord. Så trekker elevene et nummer etter hvert som de kommer inn, og setter seg ved det bordet som nummeret deres angir. Dermed er gruppene etablert uten at noe tid har gått med til det. Når det gjelder akkurat dette opplegget, er det avgjørende at det ikke blir færre enn fire ved noe

AKTIV DØDSHJELP:

Aktivt og med overlegg å gjøre slutt på livet til en uhelbredelig syk eller døende pasient.

Vanlig og viktig forutsetning: at pasienten innstendig har bedt om det.

Begrepene som brukes om dette, er ikke nøytrale. Her er et utvalg:

Barmhjertighetsdrap, eutanasi, legeassistert selvmord (gjelder en bestemt form for aktiv dødshjelp), selvbestemt livsavslutning, avlivning som helsetjeneste ...

Forbudt i straffeloven i Norge og i de fleste andre land.

Legalisert i Nederland (endelig, formelt vedtak våren 2001) og i staten Oregon i USA.

PASSIV DØDSHJELP:

Når legene unnlater å sette i gang en livsforlengende behandling av døende pasienter, eller de avslutter en behandling som bare forlenger dødsprosessen. Smertelindring til døende pasienter *kan* også ha den bivirkningen at døden blir framskyndet.

Legene står her overfor vanskelige avgjørelser, og i enkelte tilfeller er det uklare grenser mellom aktiv og passiv dødshjelp.

AKTIV LIVSHJELP til døende mennesker:

God pleie og omsorg, en hånd å holde i og kyndig hjelp til å få lindret smerter. Egne omsorgstilbud for døende har vokst fram i nyere tid: «Hospice»

bord. Eventuelle «overskuddselever» må derfor plasseres slik at det blir en eller flere «trioer» i stedet for par på hver side av bordet.

Selve gangen i opplegget er skissert på en egen figur med strektegninger og enkle for-

klaringer, til sammen er det åtte faser. Lærens rolle blir å lede klassen gjennom disse fasene, som kan vises på lysark. Helheten i opplegget bør først formidles raskt til elevene, men de tydelige instruksene må komme etter hvert, når tida er inne. For hver gang elevene skal over i en ny fase, må læreren altså gi en kort instruks. Unntaket er fase 3-5: Her må instruksene gis under ett, og gjennomføringen foregå i gruppene uten avbrytelser fra læreren.

«Par A» skal være for legalisering av aktiv dødshjelp, «par B» er imot. Jeg sier for eksempel at det paret ved hvert bord som sitter nærmest vinduene, er par A. Hver enkelt elev får nå utlevert noe skriftlig materiale som skal brukes som grunnlag for argumentasjonen, slik at par A får arket med innlegg som sier ja til aktiv dødshjelp, og par B får det andre arket. Den enkelte lærer som vil gjennomføre en slik øvelse, får selv vurdere om de tekstene jeg valgte å bruke, egner seg. Kanskje noen av dem bør byttes ut? På dette området er det nok å ta av. Mine kriterier var at tekstene skulle være «appellative», ganske korte og forholdsvis enkle.

Samtidig får hver elev et *notatark* som læreren har inndelt i to atskilte spalter (enkelt å sette opp i Word på PC-en, for eksempel ved å bruke «Sett inn tabell»). Øverst på venstre side står det:

Egen forberedelse: Viktige momenter som kan underbygge standpunktet ditt.

På høyre side av arket står det:

Lytte til motparten: Argumenter som blir brukt for det motsatte synet.

Jeg vil nå gå igjennom de enkelte fasene, punkt for punkt:

1 Elevene forbereder seg til diskusjonen ved å lese og notere. I tillegg til det de får utlevert, kan eventuelt stoff fra læreboka selvsagt brukes av alle etter behov. Innenfor det enkelte par vil det etter hvert bli noen lavmælte samtaler om det de leser. *Tid: 12 minutter?* (Læreren må angi en tidsramme i instruksene, og så

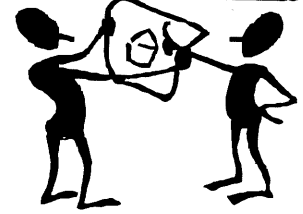
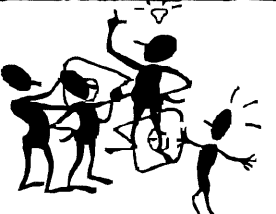

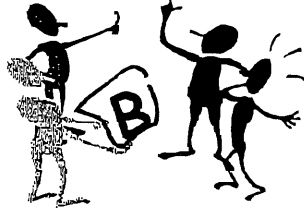
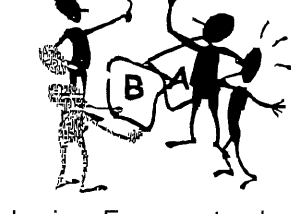
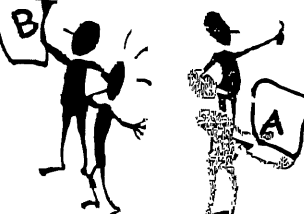

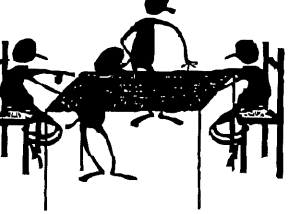
bruke sitt skjønn for når det er riktig tidspunkt å sette strek.)

2 Nå bør elevene gå ut på gulvet med sitt materiale og notatarket, og hvert par skal raskt konsultere et annet par *som har samme standpunkt*. (Hvis antallet grupper ikke er et partall, må man jenne det til så alle får noen å rådføre seg med.) Hensikten er å «bli sterkere i troen» og låne argumenter og ideer fra hverandre. Til slutt har hvert par en siste forberedelse, der de må sørge for at begge to har noen argumenter å legge fram i debatten. *Tid: 6 minutter?*

3 og 4 og 5: Gruppene er på plass igjen, og par A presenterer sitt standpunkt mens par B lytter og noterer. Deretter er det par B sin tur til å legge fram sitt syn, og så setter de i gang å diskutere. I instruksene foran denne hovedfasen er det viktig å få tydelig fram et par ting: Elevene har nå gått inn i en rolle, de har et standpunkt *som de skal identifisere seg med*, helt og holdent. «Jeg mener ...», «Vi tror at ...», ikke «De som er imot aktiv dødshjelp, hevder at ...» Læreren bør også understreke at de ikke må ta med alt i presentasjonen av standpunktet sitt, men også ha noe på lager til diskusjonen. I selve diskusjonen skal begge parter fortsette å argumentere med overbevisning og stille kritiske spørsmål til motparten, men samtidig lytte oppmerksomt. *Tid: 15-20 minutter.*

6 Pause i diskusjonen – og her kan det også passe å legge inn en liten hvilepause. Er det et friminutt midtveis i dobbelttimen, bør tidsplanen helst ha vært slik at dette friminuttet kommer nå, etter punkt 5. Punkt 6 er «det kritiske punkt», den fasen som byr på den største utfordringen: Hvert par skal nå forberede seg på å gå aktivt inn for de andres standpunkt. Parene bytter utlevert materiale og kan (om ønskelig) få nye notatark å skrive på. De skal ikke denne gang rådføre seg med et annet par, men innenfor hvert par må

EN ØVELSE I ARGUMENTASJON (og i å lytte til motparten)

<p>1</p>  <p>Hvert par forbereder seg. Noterer viktige punkter</p>	<p>2</p>  <p>Rådfører seg med et annet par. Deretter: En siste forberedelse</p>
<p>3</p>  <p>Par A presenterer sitt standpunkt. Par B lytter og noterer</p>	<p>4</p>  <p>Par B presenterer sitt standpunkt. Par A lytter og noterer</p>
<p>5</p>  <p>Diskusjon. Forsvar standpunktet, still kritiske spørsmål, lytt!</p>	<p>6</p>  <p>Hvert par forbereder seg på å gå aktivt inn for de andres standpunkt</p>
<p>7</p>  <p>Bytt motstandere! Presentasjoner og diskusjon i de nye gruppene</p>	<p>8</p>  <p>Tilbake i den første gruppa. Gå ut av «rollene». Kan dere bli enige?</p>

de hjelpe hverandre til å gå inn i den nye rollen og identifisere seg med tankegangen på den andre siden. Målet deres bør være å presentere dette standpunktet på en litt annerledes og mer overbevisende måte enn de andre gjorde! *Tid: 10–12 minutter?*

7 I denne andre diskusjonsrunden er det lurt å bytte motstandere. Læreren organiserer det ved at for eksempel A-parene (som nå er *imot* aktiv dødshjelp) «flytter seg ett bord» bortover gjennom rommet. Presentasjoner og diskusjon foregår ellers på samme måte som sist – men gruppene kan jo velge hvilket par som skal begynne. *Tid: 12–14 minutter?* (Elevene vil ofte føle at de går fortore «tomme for argumenter» i denne runden.)

8 Elevene som har flyttet på seg, går tilbake til «opphavsgruppa». Nå skal de endelig gå ut av sine tildelte roller. I hver gruppe tar de en runde der hver enkelt sier hva hun eller han tenker og føler omkring spørsmålet om aktiv dødshjelp. I hvor høy grad kan de bli enige seg imellom? Hvem har tatt et klart standpunkt, hvem er i tvil og i så fall hvorfor? Diskusjonen kan pågå en liten stund. Målet er i dette tilfellet *ikke* at alle skal bli enige.

Til slutt i denne fasen, hvis tida tillater det, kan gruppene gjennomføre en form for prosessvurdering: Hvordan var det faglige utbyttet av denne måten å diskutere et omstridt spørsmål på? Hva var mest krevende ved opplegget? Det går også an å ta en rask evaluering i klassen i neste religionstime.

Etterpå redegjør gruppene i plenum for hva de eventuelt kom fram til enighet om. Gjennom en kjapp nummerering fra 1 til 4 innenfor gruppene kan læreren – i tråd med ansvarsprinsippet i samarbeidslæringen – la det bli tilfeldig hvem som skal svare for det gruppa har snakket om: «Hva tenker dere om dette – nummer 3 på bord 5?» Deretter

leder læreren en avsluttende diskusjon om temaet.

Hvis alle eller nesten alle gruppene er enige om at aktiv dødshjelp bør legaliseres, anbefaler jeg at læreren kommer med et par motforestillinger som kan gi en smule ettertanke sånn på tampen. For eksempel et ledende spørsmål: Hvorfor er det store flertallet av norske *leger* motstandere av å legalisere aktiv dødshjelp, tror dere? Eller litt mer provoserende: Synes dere ikke det er betenkelig å la avlivningen av våre kjæledyr være et forbilde for hvordan vi bør behandle mennesker ved livets slutt? (Jamfør ett av innleggene for legalisering.) Et annet viktig moment som ikke er godt nok belyst i elevenes utleverte materiale, er den velkjente *skråplaneeffekten*. Flere urovekkende rapporter fra Nederland viser at det er svært vanskelig å unngå det etiske skråplanet når man først har åpnet opp for en legal avlivning av pasienter: Aktiv dødshjelp blir også utført på pasienter som ikke har bedt om det, for eksempel demente eller andre mentalt syke; og det blir utført på mennesker som slett ikke er døende, bare dypt deprimerte og suicidale, for eksempel pasienter som lider av anoreksi ... (Jeg fant ikke en *kort* tekst som tok for seg dette problemet og dokumenterte det.)

Dersom læreren ønsker å bruke denne debatten til å utdype elevenes kunnskaper om prinsipielle etiske tilnæringsmåter, kan dette gjøres i den neste timen i faget. Elevene kan da prøve å sortere argumentasjonen for og imot aktiv dødshjelp i *pliktetiske* og *konsekvensetiske* argumenter. Begge parter argumenterer både pliktetisk og konsekvensetisk. De sentrale argumentene på begge sider lar seg derfor lett innpasse i et slikt skjema, og dette kan virke klargjørende for de elevene som ikke helt har skjønt forskjellen. En annen mulighet når det gjelder etterarbeid, er å trekke inn livssynsdimensjonen: Hvorfor er det slik at et klart flertall blant religiøse mennesker er motstandere av at aktiv dødshjelp skal bli lovlig i Norge,

mens mange livssynshumanister er tilhengere av det? Her er det imidlertid viktig å unngå bastante slutninger, for de stemmer ikke med virkeligheten (heller ikke på dette området, kan man føye til). Det er for eksempel en god del humanetikere som ikke støtter forslaget om legalisering.

Tilbakemeldinger fra mine elever tyder på

at de har opplevd dette som en lærerik og engasjerende elevøvelse i etisk argumentasjon. Og som det forhåpentlig framgår av denne presentasjonen, kan metoden brukes på et hvilket som helst etisk eller politisk spørsmål som er både viktig og omstridt, og der to klare alternativer står temmelig steilt mot hverandre.

Tekster til opplegget

Uverdige å ha det vondt?

«I debatten omkring dødshjelp går utrykk som *uverdig liv* og *verdige død* stadig igjen. Jeg har ennå til gode å se noe forsøk på å definere «verdige» i denne sammenheng. Det er imidlertid mitt inntrykk at ordet brukes i den betydning at det er «uverdig» å ha det vondt, at et liv i lidelse er et uverdige liv. Derav følger ofte slutningen at en død framkalt ved aktiv dødshjelp er en *verdige død*.

Hvem er dere som tillater dere å hevde at jeg, og mange med meg, lever et uverdige liv? Mange av dere gjør nettopp det. Jeg har kreft, får cellegiftbehandling med alle dens ubehag, som for eksempel pustebesvær, kvalme og håravfall. Jeg har invalidiserende Parkinsons sykdom. Den binder meg til rullestolen og er uhyre slitsom med skjelving, muskelstivhet, langsomme og upresise bevegelser, talevansker osv. Jeg er totalt avhengig av hjelp til det meste, til å snu meg i sengen om natten, til å kle av og på meg, iblant til å spise. Jeg går inn og ut av sykehusene.

Dette er vondt og slitsomt for meg og mine pårørende, dertil ressurskrevende for helsevesenet. En ekstra belastning er det at så mange mennesker legger sten til byrden

ved å mene at dette er et uverdige liv. Det er en belastning for alle oss med tunge sykdommer og/eller handicap.

Dere tar feil! Et liv i lidelse er også uverdige! Andre kulturer, som for eksempel den buddhistiske, definerer livet som lidelse, uten på noen måte å anse lidelsen som uverdige. Det som er *uverdige*, er den holdningen, det livssyn som definerer våre liv som uverdige. Når vi syke og handicapede til stadighet konfronteres med et slikt syn, vil mange av oss gi etter for det ytre presset og se på vårt liv som uverdige. Det bidrar til å ødelegge vårt selvbilde.

Dere påtar dere et stort moralsk ansvar, dere som snakker om et uverdige liv. I verste fall dømmer dere oss nord og ned – eller til døden – ved aktiv dødshjelp.

La oss heller i felleskap bruke våre krefter og ressurser på å bedre forholdene for dem som har det vondt i vårt samfunn, ved å bedre medisinske tilbud, ved å legge de ytre forhold til rette for eldre, syke og handicapede, ved å etablere bedre sosiale nettverk osv.

Det ville være verdige tiltak, det ville gjøre oss til verdige mennesker.»

Thore Selmer, Kongsberg

Verdikommisjonen sier nei til legalisering av aktiv dødshjelp. – Vårt standpunkt innebærer også et klart ja til styrket livshjelp i livets slutfase, sier kommisjonsmedlem Marie Aakre. Professor Peter F. Hjort er en nestor i norsk medisin, og han er motstander av aktiv dødshjelp. Nå pleier han sin alvorlig syke kone hjemme. – Det handler om kjærlighet og trofasthet, sier han.

ANNE HAFSTAD

Aftenposten 7.11.99

– Ingen verdispørsmål er viktigere enn når selve livet og menneskeverdet er på prøve. Derfor ble spørsmålet om dødshjelp eller livshjelp raskt en viktig sak for oss i Verdikommisjonen, sier Marie Aakre, til daglig oversykepleier ved kreftavdelingen på region-sykehuset i Trondheim.

Standpunktet Verdikommisjonens styringsgruppe, ledet av Aakre, har tatt, er krystallklart:

- Vi sier nei til den planlagte, kontrollerbare raske død ved hjelp av en leges sprøyte.
- Vi sier nei til de alvorlige konsekvensene en lovendring vil kunne medføre for alvorlig syke menneskers siste livsfase og for de etterlatte gjennom sorgarbeidet.
- Vi sier nei til troen på at aktiv dødshjelp løser problemene i møtet med ulindret lidelse i livets slutfase.

– Det handler om holdninger i samfunnet og om verdier. Det er en tiltagende støtte til holdningen om at Norge, faktisk som det andre landet i verden, skal legalisere retten til å ta liv hvis den syke skulle ønske det, sier Aakre.

Hun legger til at det kan være mange årsaker til dette. – Det er nært å tenke på vårt menneskesyn, på menneskeverdets stilling i vårt samfunn, på vår livsforståelse og de endrede autoriteter i våre liv, sier Aakre.

– Hva mener du med det?

– Det er ikke lenger Gud eller legen som bestemmer, men Jeg'et. Vi skal ha full kontroll hele tiden. Kanskje er ikke det alltid mulig, sier Aakre.

Hun tror dette også handler om helsevesenets suksesser, den grenseløse teknologisering, samt helsevesenets forsømmelser.

– Forsømmelser?

– Kanskje har vi i helsevesenet vært for opptatt av å redde liv. Da kan det lett bli et nederlag når vi ikke lykkes, samtidig som det å lindre fortsatt har lav status i helsevesenet. Men vi kan ikke alltid lykkes med det, for døden er en del av det å leve livet, sier Aakre.

Styrket livshjelp

Verdikommisjonens nei til legalisering av aktiv dødshjelp blir ikke stående alene. Samtidig sier kommisjonen et like tydelig ja til en styrket forpliktelse til alternativet, nemlig livshjelp.

- Vi sier ja til styrket insats for livshjelp, et konsept for helhetlig hjelp til å leve best mulig gjennom livets siste fase.
- Vi sier ja til styrket innsats for respekten for livet og det absolutte menneskeverdet i vårt samfunn, også i slutfasen i livet.
- Vi sier ja til å bevisstgjøre en livsforståelse og et menneskesyn der lidelsen, hjelpeløsheten, sorgen og smerten hører med.

LIVSHJELP

Angst, depresjon, fysiske plager, følelsen av å være overflødig og til byrde for andre kan bli så overveldende, at håpløsheten kan ta overhånd og føre til at pasienten ønsker hjelp til å avslutte livet. Helsevesenets oppgave blir å gi den enkelte hjelp til lindring av smerter og andre symptomer, hjelp i forhold til psykiske og åndelige/eksistensielle behov og god omsorg i samarbeid med de pårørende. Et samlet tilbud fra helsevesenet og spesielt samfunnet generelt, vil være den beste livshjelp for et alvorlig sykt menneske. Livshjelp er å betrakte som motstykke til aktiv dødshjelp.

Innstilling fra offentlig utvalg oppnevnt 1999 om helhetlig plan for behandlingsspleie og omsorgstilbudet til uhelbredelig syke og døende pasienter.

Jeg er redd!

Jeg er redd og deprimert etter paneldebatter hvor til og med medisinske kapasiteter stiller seg positive til aktiv dødshjelp. At rettsaken mot en nå pensjonert lege endte med «overlagt drap med særdeles formildende omstendigheter», men uten straffeutmåling, ser jeg med berettiget engstelse på. Jeg er redd for at dette kan gi en signaleffekt om risikoen etter å ha satt en dødelig sprøyte på en pasient. Vi vet at det i dagens samfunn finnes mange ensomme gamle og unge mennesker som ikke lenger ser noen mening med livet. Livslysten er borte, og kanskje er det stumme ropet om hjelp i realiteten et rop om hjelp til å leve på tross av sykdom og ensomhet. Ingen har tid til å lytte, til å fortelle dem at livet som er gitt oss, har en mening.

Vi vet at det over alt i verden foregår intens forskning på alle typer sykdommer, i særdeleshet de dødelige. Gang på

gang ser vi resultatet av denne forskning i form av nye medisiner og avanserte operasjonsteknikker. Hvilken lege kan da med sikkerhet vite at det ikke allerede i morgen er skjedd et gjennombrudd som kan hjelpe den pasienten som i sin nød ber om å få avsluttet livet?

Legaliserer vi aktiv dødshjelp, da har vi fått et «godt» hjelpemiddel til å frigjøre sengeplasser ved våre sykehus og sykehjem. Vårt såkalt rike land må ha ressurser til gi aktiv livshjelp.

E. E., Fåberg

(Leserinnelegg i Dagbladet 10.12.1997)

Aktiv dødshjelp – et selvsagt alternativ

Jeg er en kvinne på 33 år som har sykdommen MS. Jeg fikk diagnosen i 1988, så jeg har hatt noen år til å tenke gjennom min situasjon. Jeg har lenge vært av den oppfatning at aktiv dødshjelp burde være et selvsagt alternativ for mennesker som er rammet av uhelbredelige og svært invalidiserende sykdommer som sakte, men sikkert fører til døden. Hva slags menneskesyn har egentlig motstanderne av aktiv dødshjelp for å forsvare lidelse til siste åndedrag?

Det dreier seg om sykdommer det ikke finnes medisinsk behandling for og som medfører kontinuerlig lidelse, fysisk og psykisk, helt fram til døden. Når legene ikke kan gi meg livet tilbake, så må legen kunne hjelpe meg ut av mine lidelser uten å bli dømt for drap! Selv har jeg et godt liv i dag med en forståelsesfull samboer og familie som støtter meg og mitt standpunkt. Jeg kan ikke pålegge dem den byrden det ville være å gi meg aktiv dødshjelp, hvis den dagen skulle komme. Derfor vil jeg være svært takknemlig om en lege kunne hjelpe meg i en slik situasjon.

Jeg håper at et lovverk som åpner for aktiv dødshjelp, vil være en realitet så snart som mulig av hensyn til alle som nå

lider unødig. Det eneste alternativet for meg ville være at jeg ble nødt til å begå selvmord, rett og slett for å skåne meg fra en uverdigg og smertefull avslutning på mitt eget liv. Det er ingen som ønsker å ta liv av mennesker, men når det ikke engang finnes håp om forbedring, så må det bli lov å gjøre slutt på lidelsene.

B. O., Levanger

Hunder får en verdig død

«For et par år siden var jeg hos dyrlegen for å avlive en venn. I sorgen over å miste en jeg var glad i, kunne jeg trøste meg med at hun fikk en verdig og smertefri død. Hun fikk først en likegladsprøyte og deretter sovemedisin til hjertet stoppet å slå. Jeg fikk være hos henne hele tida, og hun ble klappet og kost med helt til døden inntrådte. Slik ønsker jeg også å dø når jeg en dag ikke lenger elsker livet. Men jeg får ikke dø på den måten, for jeg er et menneske og hun var en hund.

Hvorfor kan ikke vi få den samme retten som kjæledyrene våre har? Hvorfor skal personer som ønsker å dø, tvinges til å velge et lidelsesfullt liv? Hvorfor er det bare dyrleger som kan gi sine pasienter en verdig død?

Dr. Sandsdalen er en modig hedersmann som var villig til å satse sin egen legebevilling for å hjelpe en hjelpeløs kvinne som bare ønsket å dø. Jeg håper inderlig vårt lovverk kan endres slik at også menneskenes leger kan gi pasienter som ønsker dødshjelp, en verdig død.»

Annette Heyerdahl, Bærum

Ordforklaringer

Dr. Sandsdalen: en norsk lege som utførte aktiv dødshjelp på en uhelbredelig syk pasient sommeren 1996
legebevilling: tillatelse fra myndighetene til å utføre arbeide som lege

Spørsmålet om selvbestemmelse kom opp i forbindelse med et forslag om å endre norsk lov slik at det ikke skulle være straff for å utføre aktiv dødshjelp. Et flertall i stortingets justiskomite uttalte da: «Flertallet viser til at norsk strafferett bygger på et prinsipp om at den enkelte ikke disponerer fritt over sitt eget liv. Livet er et uavhengelig retts gode som staten og andre plikter å respektere og verne om. Hensynet til den enkeltes selvbestemmelsesrett må derfor vike for hensynet til livet. Flertallet viser til at dette prinsippet er solid forankret i vår kultur og mener det er svært viktig at det ikke rokkes ved dette prinsipp.»

(1999)

Før solen går ned...

De fleste av oss frykter ikke døden når livet er ferdig levet. Da kommer den oftest som en befrier.

Derimot frykter vi tiden før døden. Den kan bli en langvarig prosess med smerter, hjelpeløshet og håpløshet.

Tradisjonen sier at vi skal leve livet til ende, uansett lidelser og håpløshet. Dødshjelp er forbudt. Den som gir dødshjelp er etter loven MORDER, selv om han hjelper etter innstendig anmodning og av ren barmhjertighet.

Tre av fire nordmenn er uenige i at det skal være slik. De vil at dødshjelp skal være tillatt når den som ber om den er uhelbredelig syk og lidende og døden uunngåelig.

Vi arbeider for at selvbestemt livsavslutningskal bli tillatt på samfunnmessing forsvarlige premisser

Meningsmåling feb. 1998: 85% av nordmenn har tatt standpunkt til dødshjelp. Av disse er hele 72% for aktiv dødshjelp når sykdommen er uhelbredelig og livet går mot slutten.

Din livsavslutning

Samfunnet bør legge forholdene til rette slik at din livsavslutning, så langt det er mulig, blir human, meningsfylt og verdig og i pakt med din tro og ditt livssyn.

Rammes du av uhelbredelig sykdom som påfører deg store lidelser, eller du blir nedverdiggende hjelpeløs, og det ikke er rimelig utsikt til at du skal kunne gjenvinne et selvstendig og meningsfylt liv, skal du kunne velge:

- ✓ OMSORG inntil døden med smertestillende midler, eller
- ✓ lovlig adgang til SELVBESTEMT DØDSHJELP.

Et livstestament hvor du beskriver under hvilke forhold du vil at ditt liv skal avsluttes, skal være rettsgyldig også hvis du blir ute av stand til å gjøre rede for deg.

For mange er det et tabu å snakke om døden. Har du tenkt gjennom hva du selv ville oppleve som en avslutning uten verdighet – og – har du kunnet dele tankene med dine nærmeste?

Brosjyre fra Landsforeningen Mitt Livstestament

Lovlig dødshjelp

Kan gjennomføres ved at straffeloven (§ 235) modifiseres, slik at tiltale ikke reises mot den som bistår med kvalifisert dødshjelp.

Dødshjelp skal alltid godkjennes på forhånd av ansvarlig offentlig instans på grunnlag av:

- ✓ Offentlig fastlagte kriterier for når den kan gis uten rettslig påtale.
- ✓ Klar, verifisert anmodning fra pasienten, eventuelt i et «livstestament».
- ✓ Medisinsk diagnose og prognose.

Slik kan MISBRUK forebygges. Pasienten sikres mot personer som kan ha interesse av hans/hennes bortgang, og legen sikres mot påtale.

Vi ønsker et ryddig lovverk så pasienten på forhånd kjenner sine rettigheter og hjelper sin rettslige stilling

Landsforeningen Mitt Livstestament er tilsluttet den internasjonale «Right to Die Association».

Ved inngangen til 1998 hadde vi ca. 3400 medlemmer. Medlemstallet må flerdobles for å gi foreningen politisk tyngde og ressurser til effektiv innsats. Det bør la seg gjøre. Dødshjelp og respekt for selvbestemmelse er høyaktuelle saker i den vestlige verden.

Gunnar Holth, lektor ved Valler videregående skole.
Adr: gunengel@online.no

Inger Margrethe Tallaksen og Kari Repstad:

Et være eller ikke- være for religionsundervisning i Øst-Europa

Noen inntrykk fra Tsjekia og Litauen

Forfatterne av denne artikkelen underviser i videregående skole. De har hatt kontakt med skoler i Tsjekia og Litauen siden henholdsvis 1991 og 1994 og har besøkt landene jevnlig i denne perioden. Det har gitt anledning til, gjennom kolleger og elever, å følge utviklingen ganske nært.

Kari Repstad er ansvarlig for delen om Tsjekia og Inger Margrethe Tallaksen er forfatter av avsnittene om Litauen.

Religion og etikk som privatsak

Hva skal kirker egentlig brukes til? Spørsmålet fikk jeg under et av mine opphold på en videregående skole i Praha. Jeg hadde fortalt en klasse ved den tekniske skolen der jeg var gjest at jeg var religionslærer i skolen i Norge. Spørsmålet bekreftet min følelse av å være i et land der religion betyr svært lite for ungdommen, og også av å være i et land der kunnskap om religion for mange er fraværende. Elevene var svært nysgjerrige fordi jeg helt tydelig representerte noe fremmed, noe de ikke hadde møtt i den videregående skolen tidligere.

Spørsmålet jeg fikk var rettet til meg fra en elev ved en teknisk skole, men heller ikke de andre videregående skolene underviser i religion eller livssyn. Etter grunnskolen går elevene på tre ulike typer skoler, gymnas, teknisk skole eller yrkesskole, alt etter hvilken utdanningsvei de ønsker. Læreplanene, både i grunnskolen og i videregående skole er sentralt styrte, men åpner for noen valg. Religion, livssyn og etikk inngår ikke i valgalternativene, og det betyr at den offentlige skolen i Tsjekia er helt uten denne type fag.

Nå er ikke religion og livssyn noe eget fag

i de yrkesfaglige studieretninger i Norge heller, men elevene har likevel kunnskaper fra grunnskolen og fra samfunnet ellers. I tillegg har en etikk som tema i samfunnslære og i studieretningsfagene. Det gjør at de fleste ungdommer i Norge har noen kunnskaper om religion, livssyn og etikk når de går ut av skolen. Det har ikke de tsjekkiske ungdommene, iallfall ikke fra skolen. De er vokst opp i et samfunn der deres foreldre ble fortalt at religion ikke var noe tema, og hadde de et forhold til en religion, kunne de glemme alt om gode stillinger og avansement i samfunnet. Skolene hadde nok en verdiundervisning, men denne var en del av opplæringen i kommunismen som ideologi. Faget var marxisme og var derfor noe som de fleste tsjekkere ikke ønsket. Det var påtvunget dem. Når så samfunnsomveltningen kom i 1989, var ikke verdiundervisning det som stod øverst på dagsorden etter førti års kommunistregime. Resultatet er at denne type undervisning i dag er helt fraværende.

En annen forklaring på tsjekkernes skepsis til religiøs påvirkning er at de gjennom historien har gått gjennom blodige religions-

kriger og er det noe tsjekkere kan så er det fakta om egen historie.

Det at Tsjekia ikke har åpnet for religion, livssyn og etikk i skolen er kanskje også et resultat av at det er generasjonen som vokste opp under kommunismen som styrer undervisningen og planene. Offisielle tall viser at ca. 40% av tsjekkerne oppgir at de ikke tilhører noen religion. I mange sammenhenger karakteriseres Tsjekia som det mest sekulariserte land i Europa. Dette bekreftes av en undersøkelse utført for Readers Digest i 2001. Undersøkelsen ble gjennomført i 18 europeiske land, og det ble stilt spørsmål om folks tillit til ulike institusjoner i samfunnet. ? av de spurte i Tsjekia gav uttrykk for at de ikke hadde tillit til kirken, de stolte mer på media.

På spørsmål om ikke lærerne og lærebøkene likevel formidler etiske synspunkter og holdninger var svaret, både fra skolen og også fra prester i den katolske kirken at det ikke gikk an å legge slike perspektiver på undervisningsstoffet. Idealet var en nøytral undervisning. I skolen skal en formidle fag og konkrete kunnskaper. De lærebøkene jeg har sett, står i en skoletradisjon der faktakunnskaper, navn og årstall er viktig, ikke minst gjelder dette historiebøkene. Det er fullt forståelig at idealet er en nøytral undervisning med de erfaringer tsjekkerne har fra nazi-tiden og den sovjetiske dominansen. Kanskje var faktakunnskaper og en undervisning som bygde på hendelser og ikke vurderinger, en måte å skape avstand til den påtvungne ideologien på. Dagens fravær av religionsundervisning kan sees på som en beskyttelse mot ideologier.

Dette er likevel et tankekors, for kanskje legger mangelen på verdiundervisning Tsjekia likevel åpent for strømninger og ideologier med verdimeisig tilsnitt. En elev gav uttrykk for at nå var det b-filmene fra USA som påvirket elevene sterkest verdimeisig.

Richard L. Smith, professor på Institute of Christian studies i Praha, siterer en av studentene i artikkelen, «My atheist students –

so called» (New Presence 2001) «Carl Marx was almost my Godfather. He didn't let me read all this dangerous (western) books. I could watch only nice kids stories on TV, not like today when children watch the American rubbish (killing, fighting, sex)...we didn't have to be scared of AIDS and drugs then. We knew who is the idol and what was ideal. We felt happy... where should I look for an ideal today?»

Et forsøk på «min» skole i Praha på å diskutere om en lærer virkelig kan være nøytral og ikke formidle verdier i sin undervisning, døde bort fordi ingen ville være med på at det var en aktuell problemstilling.

Hva slags verdier har da tsjekkiske ungdommer? I år 2000 var Kvadraturen videregående skole i Kristiansand med på et filmprosjekt sammen med en skole i Praha og en skole i Kalloni i Hellas.

Filmene var et elevprosjekt som skulle ta for seg en elevs hverdag i de tre land. Elevene ved de tre skolene var ansvarlige for hver sin del. Filmene er interessante på den måten at de også spiller elevenes verdier. I filmen fra Hellas skildres ved siden av skolen familieliv og den greske natur og kultur. I den norske filmen vises eleven hele tiden sammen med kjæreste og venner og musikk står sentralt. Den tsjekkiske filmen derimot åpner med en scene der eleven undrer seg og er litt mismodig. Deretter går filmen over til å vise elevenes statussymboler som hester, fly, datamaskiner og dykkerutstyr. Tar en her Tsjekias historie i betraktning, er det kanskje ikke rart. I 1989 var landet fattig og idealet var de vestlige land med alle deres materielle goder. I filmen framstilles dette som sentrale verdier for ungdommen.

Nå driver lærerne likevel en overføring av verdier i form av det vi kan kalle taus eller implisitt kunnskap, men den kunnskapen inneholder nok også visse oppfatninger og holdninger til religion og livssyn. Derfor kan en forutsette at holdningene til generasjonen som vokste opp under kommunismen til en viss grad holdes ved like.

Det er likevel ungdommer i Tsjekkia som viser interesse for religion og livssyn selv om ikke skolen gir kunnskapene. Den katolske kirke gir undervisning og nyreligiøse bevegelser har en viss tilstrømning. Også østlige religioner fanger noen ungdommers interesse. Professor Smith sier i sin artikkel: «Though my students and Czechs generally are attracted to the notion of responsibility, they are also free-spirited and non-committal, due to the many years of foreign absolutism – catholic, nazi and communist. For this reason they are sometimes attracted to Eastern religions and New Age spirituality, which appear to be less authoritarian and more open-ended.» (Smith 2000)

Tsjekkia søker å utvikle verdier, holdninger og en samfunnsstruktur som er akseptabel i EU. Det kan også bety at de på sikt åpner for en type undervisning som gir større rom for livssynsmessige, etiske og religiøse refleksjoner. Likevel vil nok tsjekkerne stadig bære med seg fortidens erfaringer når de planlegger skolen.

I denne delen av artikkelen har jeg spunnnet noen tråder tilbake til tsjekkernes bakgrunn for ikke å gi religions- og livssynsundervisning i den videregående skolen. Kommunismens mål var å gjøre Tsjekkia til et sekulært samfunn. Det lyktes langt på vei. Det som da blir interessant er hvorfor det gikk helt annerledes med et andre land i Øst – Europa for eksempel Litauen. I motsetning til i Tsjekkia står undervisningen i religion og etikk sterkt her, enda landet var en del av Sovjet – Unionen

Religion i forandring

Mine inntrykk fra Litauen er forskjellig fra de erfaringer Kari Repstad har gjort i Tsjekkia. Jeg har de siste åtte årene flere ganger besøkt Litauen. I Utena, en by som ligger ca. 10 mil nord for Vilnius, har jeg fått god kontakt med mange mennesker, først og fremst elever, lærere og skoleledere. De har fortalt meg mye om forholdene i landet, både før og

etter frigjøringen. Mye har jeg også opplevd og sett selv.

Jeg vil her formidle mine inntrykk av Kirkens og religionens plass før og etter frigjøringen. Jeg vil også se litt på hvordan forholdene oppleves i dag.

Det er gått mer enn ti år siden Litauen fikk sin etterlengtede frihet. Dramatiske januardager 1991 der 14 sivile i Vilnius ble knust under sovjetiske tanks blir ikke glemt så lett. Nå opplever litauerne en hverdag full av store oppgaver på nær sagt alle felter. Selv om de arbeider hardt, går det senere å oppnå en brukbar levestandard enn de fleste på forhånd hadde trodd.

Men hvordan er litauernes forhold til Kirken og religionen nå når den første frihetsrusen har lagt seg?

Kirken hadde under okkupasjonen en sterk plass blant de nasjonale symbolene i Litauen. Litauerne hadde opplevd at russifisering var et mindre problem hos dem enn i de andre baltiske statene. Den katolske kirke var en sterk institusjon som hjalp til med å bevare landets identitet og den litauiske kultur, blant annet ga Kirken ut en undergrunns-publikasjon fra 1972 til 1988.

I Sovjet-tiden ble litauerne påtvunget ateisme. Kirker ble stengt, og erkebiskopen ble forvist. Men til tross for undertrykkingen av Kirken ble antall troende anslått til mellom 50 og 70 % i 70-årene.

En av dagens prester i Utena forteller litt om folks forhold til Kirken i 70- og 80-årene. Ca. 80 % av barna ble døpt i den romersk-katolske kirke, ca. 75 % av ungdomskullene ble konfirmert og ca. 40 % av brudeparene ønsket en kirkelig vigsel i tillegg til den offisielle borgerlige. Men en stor del av dette skjedde i hemmelighet. Mange prester førte to kirkebøker, en offisiell og en bortgjemt. De som ville, kunne få kirkelige handlinger ført i den hemmelige boka. Kunnskap om gjemmede gikk i arv til neste prest.

Det synes altså som folk flest hadde et positivt forhold til Kirken i denne perioden.

Men noen måtte la sitt kirkelige engasjement foregå i det skjulte. Hvordan opplevde folk dette? Var det problematisk å være kirkelig aktiv, – gå til messe, la sine barn døpe, feire jul, – før frigjøringen? Var det lettere for noen enn for andre?

Lærerne som vi har kontakt med, gir noen svar. En forteller om en oppvekst i en aktiv kristen familie. De gikk til messe hver søndag. Det var helt uproblematisk i en by der «alle» visste at denne familien gjorde det. Dessuten hadde ikke hennes foreldre ledende stillinger, og da fikk de utøve sin religion i fred. Voksne måtte være medlemmer av Kommunistpartiet for å inneha ledende stillinger. Hun forteller om en onkel som ble medlem – riktignok bare formelt – for å få en slik stilling. Resten av familien snakket ikke med han på flere år.

Ungdom måtte være medlemmer av Kommunistpartiets Ungdomsorganisasjon for å få studere ved Universitetet. Lærerne måtte også skrive en anbefaling for elevene for at de skulle få studieplass. Denne læreren forteller at hun i 16–17-årsalderen sjelden gikk til messe, og at hun formelt ble kommunist. Hun fikk sin universitetsutdannelse og har i dag en ledende stilling i Utena.

Når hun ser tilbake på disse årene, mener hun det var nokså uproblematisk å være kirkelig aktiv hvis du som voksen ikke var eller ikke ville bli leder, hvis du som ungdom hadde en lærer som ikke var ivrig til å angi «uønsket religiøs aktivitet» og hvis du ikke tenkte deg høyere utdannelse.

Når det gjelder julefeiring, forteller flere at alle feiret jul, også før 1991. De som hadde foreldre med ledende stillinger, gjorde det i skjul med nedrullede gardiner. En lærer forteller om julefeiring i hennes barndomshjem selv om faren hadde en ledende stilling i KGB. Men det skjedde i skjul. Hun fikk ikke lov å fortelle noen om det. Hun måtte til og med holde munn om det til nabobarna. Nabobarna fortalte heller ikke noe til henne. Men egentlig «visste» de at de andre feiret jul. Det var merkelig å

glede seg til jul samtidig som det var ulovlig å dele gleden med noen utenfor nærmeste familie...

Andre feiret jul i åpenhet og gikk til messe juledagsmorgen. 1. juledag var arbeids- og skoledag. Derfor måtte messen holdes tidlig, klokken 6 om morgenen var vanlig. Lærerne skulle undersøke og melde fra om de barna som hadde vært til messe og de som det var mistanke om, dvs. de som kom for sent på skolen denne dagen. Men det var ikke alle lærerne som var like ivrige i denne tjenesten.

En tredje lærer forteller at hun før 1991 aldri var i kirken. Sant og si visste hun nesten ingenting om det som foregikk der. Hun forbandt kirken bare med at de som gikk der kunne bli straffet. Hjemme hørte hun ingenting om religion, og religionsundervisning var helt fraværende i skolen.

Etter 1991 ble det innført undervisning i religion og etikk som obligatorisk fag i alle litauiske skoler. Faget har en uketimer på alle 12 trinn. Foreldrene, eller elevene selv etter fylte 16 år, kan velge om de i skolen vil ha undervisning i religion eller etikk. Religion er nesten bare undervisning i romersk-katolsk tro, etikk er et fag som også omtaler andre religioner og filosofi.

Rett etter 1991 var det bortimot 80% som valgte religion. Dette samsvarer godt med antall dømte. Fremdeles er det slik i Utena når det gjelder de yngste elevene. Men for de eldste elevene, de som kan velge selv, er tallene helt annerledes: Langt under halvparten av elevene har religionsundervisning. Ved to av de største skolene i byen er det nå ca. 40% som har valgt religion. Unntaket er, naturlig nok, byens katolske gymnasium der det store flertall fremdeles velger religion.

Hva kan grunnen være til denne utviklingen? Flere av lærerne jeg snakket med, trodde at grunnen var at religionsundervisningen i stor grad utføres av prester som ikke vet så mye om ungdom og undervisning. Elevene kjeder seg rett og slett i religionsstimen.

Dette inntrykket gir også intervjuer utført av en av mine elever som var med på utvekslingstur. (Miriam E. Johnson 2001) Hun intervjuet elever i alderen 15–17 år. Intervjuobjektene som hadde valgt religion, hadde i stor grad valgt dette fordi foreldrene ventet det av dem eller fordi gode venner hadde valgt religion. De syntes likevel at faget var lite interessant og at læreren ikke traff dem på hva de var opptatt av. De som hadde valgt etikk, hadde valgt det fordi religionslærerne var gamle og kjedelige og snakket om emner som ikke opptok dem. Etikk fant de mer interessant; de fikk diskutere emner som opptok dem.

En annen forklaring kan imidlertid være at litauernes katolske tro dannet kjernen i den nasjonale motstanden under Sovjettiden. Religiøs tro hadde utviklet seg til å bli ensbetydende med nasjonal identitet og motstand mot Sovjetregimet. Dette husker ennå foreldregenerasjonen – og de ønsker at barna skal ha religionsundervisning. Men for de unge har dette mindre betydning.

Selv om det i Utenas to kirker hver søndag holdes åtte messer for til sammen 3000 mennesker, synes det som Kirken har problemer med å bety noe for den oppvoksende slekt. Gjennomsnittsalderen for kirkegjengerne er økende; det er langt mellom ungdommene i kirkebenkene.

En lærer sa til meg: «I mange år definerte Kirken sin rolle som motstand mot styre-

smaktene. Problemet er at den fortsetter å tro at det viktigste er å protestere istedenfor å tenke hvordan den kan komme til å bety noe positivt for oss. Hvis Kirken ikke snart forstår dette, kommer den til å miste det meste av sin innflytelse.»

Kanskje var det ikke tilfeldig at det første spørsmålet jeg fikk i en religionstime i Utena var: «Kan du fortelle oss om hinduisme og østlig religion?» Elevene syntes interesserte i alternativer til deres romersk katolske tro, men i dette landet er ikke ateisme det mest aktuelle alternativ.

**Inger Margrethe Tallaksen, time-
lærer ved Institutt for teologi og
filosofi, Høgskolen i Agder.
Adresse:
Inger.M.Tallaksen@hia.no**

**Kari Repstad, timelærer ved Insti-
tutt for teologi og filosofi, Høg-
skolen i Agder. Lektor ved Kva-
draturen videregående skole,
Kristiansand. Adresse:
Karir@kvadraturen.vgs.no**

DEBATT

Debatten om fortellingen går videre. Tove Nicolaisen og Halldis Breidlid svarer her Sidsel Lied fra forrige nummer. Robert Kvalvaag og Olav Hovdelien åpner nye sider ved temaet. Vi regner med å avslutte debatten med at TN og HB får sluttreplikk i nr. 4 før jul. Ytterligere innlegg bør derfor komme i nr. 3 med frist 15.september.

Red.

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen:

Når flere eier «samme» fortelling

Parallele og rivaliserende fortellinger i KRL¹

Kommentar til Sidsel Lieds debattinnlegg «Ny kontekst gir ny fortelling» i *Religion og Livssyn* nr. 1, 2002

Vi har valgt å kommentere to temaer i Sidsel Lieds innlegg i debatten om religionenes fortellinger i KRL. Det første temaet er spørsmålet om hvor fortellinger fra Tanak / GT bør plasseres i fagplanen, og – i forlengelsen av det – hvordan disse fortellingene bør presenteres i undervisningen. At også islam har fortellinger om mange av de samme skikkelsene som vi finner i Bibelen, må være med i bildet. Dette er et særs viktig tema fordi det handler om basisen i KRL, nemlig likeverdig behandling av religioner og livssyn. Vi er enige med Lied i at det ikke finnes en kontekstløs fortelling. Fortellingene om skikkelser som er felles for jødedom, kristendom og islam har alle disse tradisjonene et eierforhold til, og de forstår og kontekstualiserer fortellingene på ulike måter. Og når fortellingene presenteres i klasserommet, kommer en ny kontekst inn i bildet.

Vi jobber for tiden med et prosjekt «Den narrative dimensjon i KRL-fagets læreverk». Dette er et delprosjekt under paraplyprosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler»². I den forbindelse har vi analysert læreverk og gjennomført fokusgruppeintervjuer med lærere. Parallele og rivaliserende fortellinger er et av de områdene vi har fokusert på. Fokusgruppeintervjuene viste at de lærerne som deltok, var klar over problemstillingen, men manglet kunnskaper om temaet. De var usikre på hvordan de skulle gripe det an i undervisningen, og de mente at læreverkene hadde store mangler på dette området. Der var det liten eller ingen hjelp å finne. Dette samsvarer med hva vi selv fant i analysen av læreverkene. Kun ett av de tre læreverkene som finnes, gir i lærerveiledningen en faglig gjennomgang som holder mål. Vi trekker fram dette her fordi det understreker betydningen av at læreplanen er klar på dette området.

Utgangspunktet for dette innlegget er for-

tellinger i en læreplankontekst. I denne konteksten inngår blant annet skolens og fagets overordnede mål. I læreplankonteksten må sentrale fortellinger fra de ulike tradisjoner være synlige. Derfor er det særdeles viktig at læreplanen ikke usynliggjør jødedommens fortellinger. Det må komme klart fram at fortellingene fra Tanak / GT er både jødedommens fortellinger og kristendommens fortellinger og at islam har mange parallelle fortellinger.

Vi kan ta fortellinger om Abraham som eksempel. En måte å ivareta dette på er å nevne Abraham / Ibrahim eksplisitt både under «jødedommen», «kristendommen» og «islam» i planen. En annen mulig måte er å lage et fellestema om Midtøstens religioner i fagplanen og skissere ulike felles skikkelser og fortellinger der. Tenk om læreplanen kunne synliggjøre hva disse tradisjonene har felles! Tilsvarende må undervisningen reflektere at Abraham hører til i alle tre tradisjonene, og – ikke mindre viktig – det må trekkes linjer mellom dem. Dessuten må det komme tydelig fram at fortellingsversjonene om Abraham / Ibrahim fra jødedom, kristendom og islam har både likheter og forskjeller. Barn må få slippe å føle seg overkjørt fordi læreren kun presenterer for eksempel en kristen versjon av fortellingen om Abraham – kanskje til og med som den «korrekte versjonen». Godt presentert gir fortellingene om felles skikkelser enestående muligheter for dialog.

Vi skjønner ikke hva Lied mener når hun først sier: «For det finnes ikke en «ideell» fortelling som eksisterer uavhengig av konteksten og som kan flyttes uproblematisk fra en kontekst til den andre». Og i neste åndedrag argumenterer for at *Fortellinger fra Bibelen* på småskoletrinnet i utkast til ny KRL-plan er fortellinger fra GT og dermed kristendommens fortellinger og ikke jødedommens. Når mange av disse fortellingene ikke nevnes under jødedommen i planutkastet, er det vel akkurat en sånn uproblematisk «flytting» fra en kontekst til en annen som

har skjedd. Det problematiske ligger altså ikke i at kristendommen har overtatt og nytolket jødedommens fortellinger, eller at disse fortellingene presenteres under kristendommen i planen. Det problematiske ligger i at man i planen «glemmer» at fortellingene fremdeles *også* er jødedommens fortellinger – slik de opprinnelig var. I planutkastet har jødedommen faktisk «mistet» sin stamfar Abraham. Lied forklarer dette slik: «Det er av plasshensyn at plangruppa foreslår at jødedommens fortellinger starter med Moses, fortsetter via utgangen av Egypt og stopper ved åpenbaringen av Loven på Sinai. (...)». Altså: Abraham forsvinner ut av jødedommens kontekst fordi lærestoffet på småskoletrinnet skal reduseres. Etter vår mening har man da kommet under en minimumsgrense.³

Når fortellingene presenteres i klasserommet, skjer det i en ny kontekst. Skolens rom er noe annet enn religionenes rom. Ikke desto mindre blir lærernes oppgave – blant annet – å peke på fortellingenes religions-spesifikke betydninger – innenfor jødedom, kristendom og islam.

Det andre temaet vi skal kommentere, er fortellingens ulike dimensjoner, hvilke dimensjoner som skal vektlegges i undervisningen og på hvilken måte. Lied sier at hun er enig med oss i at fortellinger har ulike dimensjoner, men at vi er uenige i hvilken dimensjon som skal ha hovedfokus. Vi vil understreke at vi ikke er opptatt av å rangere dimensjonene innbyrdes. Alle dimensjonene er viktige. Vi er mer opptatt av å diskutere *rekkefølgen* man presenterer dimensjonene i. Hva som bør komme først av den allmennmenneskelige og den religionsspesifikke dimensjon, vil variere. Det henger sammen med hvor sentral og grunnleggende den aktuelle fortelling er i en tradisjon, og det henger sammen med elevforutsetningene – blant annet. Fortellingen om Jesu død og oppstandelse er en grunnleggende og enestående fortelling i kristendommen. Derfor bør denne fortellingen først og fremst presente-

res som nettopp dette – en sentral kristen fortelling. I andre sammenhenger kan det være mest fruktbart å presentere fortellingene åpne, slik at elevene selv kan finne ulike dimensjoner, før læreren peker på den religionsspesifikke.

Vi vil avslutningsvis si litt om forholdet mellom fortellingens *dimensjoner* og fortellingens *kontekst*. Vi har i dette innlegget uttalt oss om to ulike tilnæringer til fortellinger – en tilnærming med utgangspunkt i ulike kontekster og en tilnærming med utgangspunkt i at fortellinger har ulike dimensjoner. I sitt innlegg sier Lied: «Dette betyr ikke at jeg taler for at vi ikke skal gi rom for fortellingenes ulike dimensjoner i undervisningen. Men jeg ønsker å gjøre oppmerksom på at både vi selv og våre elever må være klar over hva vi da gjør: At vi tar fortellingene ut av en kontekst, den religionsspesifikke, og flytter den over i en annen kontekst som bestemmes av den enkelte brukers perspektiv, engasjement og erfaringer. Og at vi dermed forandrer fortellingene. Det er ikke noe betenkelig i dette. Men det krever at vi er bevisst på hva vi vil med undervisningen». Altså: fokuserer man på den allmennmenneskelige *dimensjon*, tar man fortellingen ut av den religionsspesifikke *kontekst*. Vi skjønner ikke helt hva dette betyr. For oss kan det se ut som en sammenblanding av kontekst og dimensjon. Vi ser dette på en annen måte: De ulike dimensjonene «er til stede» i fortellingen hele tiden – uavhengig av konteksten. I den religionsspesifikke konteksten – i kirkerommet, synagogen, moskeen, templet – har de fortellingene som leses og høres både en religionsspesifikk og en allmennmenneskelig dimensjon. Og slik har predikende prester til alle tider forstått og formidlet fortellingene. I KRL-timene er fortellingene tatt ut av den religionsspesifikke kontekst – vi befinner oss i en skolekontekst, ikke i trossamfunnets kontekst. I den skolekonteksten KRL-faget befinner seg i, er det likevel viktig at elevene møter så vel den religionsspesifikke som den

allmennmenneskelige dimensjon. Vi tror ikke at det allmennmenneskelige «skygger» for det spesifikt religiøse.

Forholdet mellom dimensjon og kontekst er komplisert, og i korte innlegg må det nødvendigvis forenkles. Vi har likevel problemer med å skjønne hva Lied mener med «kontekst» her. Er det «tolkningskontekst» det siktes til? Og har for eksempel den kristne tolkningskontekst utelukkende vekt på det religionsspesifikke?

Fortellingene fra Tanak / GT lever samtidig i ulike kontekster – i synagoge og kirke, i jødiske religiøse erfaringer og i kristne – og i klasseromskonteksten. Presenterer vi fortellingen om Abraham fra 1 Mos 12 i klasserommet, har denne fortellingen like fullt alle dimensjoner i behold: foruten den allmennmenneskelige dimensjon har den både en spesifikk jødisk og en spesifikk kristen dimensjon, samtidig som den knytter an til den islamske fortellingen om Ibrahim i Koranen.

Noter

- ¹ I vår bok Breidlid/Nicolaisen: *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*. Universitetsforlaget 2000 har vi et omfattende kapittel om dette tema.
- ² Prosjektet er et samarbeid mellom Læringssektoret, Faglitterær forfatterforening, Forleggerforeningen og Høgskolen i Vestfold
- ³ Dette gjelder for øvrig ikke bare jødedommen. Alle de ikke-kristne religionen er blitt veldig «små» i planutkastet. Hinduismen står igjen med en fortelling og er særlig hardt rammet.

Førstelektor Halldis Breidlid og førstelektor Tove Nicolaisen, KRL-seksjonen, Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning. E-postadresser: halldis.breidlid@lu.hio.no tove.nicolaisen@lu.hio.no

Robert W. Kvalvaag:

Er det allmennmenneskelig å være religiøs?

I Religion og livssyn 3/2001 reiste Sidsel Lied flere viktige problemstillinger i artikkelen «Tolkning og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger». I innspillet «Fortellingens ulike dimensjoner» (Religion og livssyn 4/2001) tok Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen opp tråden fra Lieds artikkel. Lied viderefører debatten i Religion og livssyn 1/2002. Dette er en aktuell og spennende debatt, som springer ut av tekstmangfoldet i KRL-faget, noe som igjen aktualiserer problematikken knyttet til bruk av religiøse (hellige) tekster i skolen.

Dimensjonalistisk tilnærming til hellige tekster før og nå

I denne artikkelen ønsker jeg å kommentere ett bestemt aspekt ved denne debatten, nemlig den dimensjonalistiske tilnærmingen til religiøse tekster, og da særlig skillet mellom den religiøse og den allmennmenneskelige dimensjon. En dimensjonalistisk tilnærming til hellige skrifter har en lang historie i vestlig kultur. I middelalderens kristne Europa var det vanlig med en dimensjonalistisk bibeltolkning, og man fant fire nivå (den såkalte *quadriga*) i tekstene. Utgangspunktet var den historiske, bokstavelige tekstlesningen, *sensus literalis*, som dannet grunnlaget for tekstens dypere mening, *sensus spiritualis*.

I forbindelse med innføringen av KRL-faget har det dukket opp en ny variant av den dimensjonalistiske tilnærmingen til hellige tekster. I to relativt ferske innføringer i fortellingsdidaktikk beregnet på allmennlærerstudenter opereres det med tre ulike dimensjonskategorier i religiøse fortellinger. I sin bok *I begynnelsen var fortellingen* identifiserer

Halldis Breidlid og Tove Nicolaisen (heretter: B/N) disse tre dimensjonene som den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke. B/N legger stor vekt på den allmennmenneskelige dimensjon i sin framstilling, mens den religiøse og særlig den religionsspesifikke er mindre synlig i deres bok. I boka *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, gir Ruth Danielsen sin tilslutning til B/Ns tredimensjonale tilnærming til religiøse fortellinger. Danielsen foretar imidlertid ingen eksplisitt prioritering innenfor de tre dimensjonene, slik B/N gjør.

I sin bok sier B/N at de tre kategoriene går over i hverandre, alle meningsaspektene i en fortelling reflekteres samtidig når vi hører en fortelling. B/N foretar like fullt en tydelig grenseoppgang mellom den allmennmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke dimensjonen. Den allmennmenneskelige dimensjonen i religiøse fortellinger beskrives på følgende måte:

Religiøse fortellinger dreier seg om relasjoner mellom mennesker, om meningen med livet og om forholdet mellom godt og ondt.

På samme måte som menneskelivet er sammensatt, er også denne dimensjonen svært sammensatt, idet det dreier seg om alle typer menneskelige anliggender.¹

Den religiøse dimensjonen innholdsbestemmes på en måte som gjør at den har mange likhetstrekk med den allmennmenneskelige: «En person som tilhører en annen religion, vil, når han eller hun hører fortellinger fra andre religioner, knytte an til tilsvarende tematikk i egen religion, som guddommens

godhet, menneskets svakhet, kampen mellom det onde og det gode» (s. 73). Slik forstått er det det transcendent som skiller det religiøse fra det allmennmenneskelige. Den transcendent dimensjon er i B/Ns tekst eksemplifisert ved «guddommens godhet», noe som i en dimensjonalistisk tilnærming til hellige tekster ikke hører hjemme i den allmennmenneskelige dimensjonen. I B/Ns tredimensjonale tilnærming er Gud med andre ord ekskludert fra den allmennmenneskelige sfære. Det er dette skillet mellom religiøst og allmennmenneskelig som jeg ønsker å problematisere i fortsettelsen.

Carl Gustav Jung og spørsmålet om myters opprinnelse

For å vise at myter er et allmennmenneskelig fenomen, som har sitt opphav i det menneskelige og ikke i det transcendent, redegjør B/N på to ulike steder i sin bok for myteteorien til den kjente psykologen Carl Gustav Jung (1875–1961). I kapitlet «Hva er fortelling» omtales flere ulike myteteorier, og når det gjelder Jungs myteteori skriver B/N (s. 35) at

Jungs syn er at myten er et allmennmenneskelig fenomen med røtter i menneskets psyke.

Jung mente at myten inneholder åpenbaringer fra menneskets prebevisste psyke. For Jung ligger mytenes opprinnelse i mennesket selv; ikke i en åpenbaring utenfor mennesket.

B/N viser til Jungs teori om arketyperne for å vise at Jung var en myteteoriker som vektla det allmennmenneskelige aspektet ved mytene. I følge B/N mente Jung at mytenes arketyperiske bilder er fellesmenneskelige fordi deres opprinnelse er i mennesket, ikke i noe utenfor mennesket. Jungs forståelse av arketyperne er nært forbundet med hans studier i gnostisismen.² I boka *Psykologi og religion* sier Jung at «teorien om førbevisste, opprinnelige idéer er på ingen måte min egen, som ordet *archetypus* fra det før-

ste århundre av vår tidsregning også beviser».³ I en fotnote viser Jung deretter til traktaten Poimandres fra den gnostiske tekstsamlingen *Corpus Hermeticum*. I Jungs fotnote, som inneholder et sitat fra dette gnostiske skriftet, omtales den guddommelige urformen som arketyper, kilden til alt som er til:

Du har i forstanden sett urformen (gresk: *archetypon*) selv, urprinsippet forut for begynnelsen uten ende.⁴

Dette guddommelige prinsipp manifesterer seg i hvert menneske gjennom fornuften (*nous*), som er guddommelig. Ett av de arketyperiske symbol Jung skrev om i sine tallrike verker var gudsbildet (*imago Dei*) i mennesket. Denne arketyper har ikke sin opprinnelse i mennesket, men viser til noe utenfor seg selv. I boka *Svar på Job* sier Jung at arketyper *imago Dei* er både identisk med menneskets selv, samtidig som den viser ut over mennesket til noe annet, nemlig Gud:

Utsagnene i Den hellige skrift (Bibelen) går til en begynnelse alltid over hodet på oss, i det de viser til bevissthetstranscendent realiteter.

Disse *entia* er det kollektive ubevisstes arketyper, som forårsaker forestillingskomplekser i form av mytologiske motiver.

Man må huske på at bilde (*image*) og utsagn er psykiske prosesser, og forskjellige fra sin transcendent gjenstand.⁵

En arketype er et bilde (*imago*). Arketyperne beviser ikke Guds eksistens, men Jung påpeker at det arketyperiske bilde av Gud «er verdt å legge merke til for enhver *theologia naturalis* (naturlig teologi). Da opplevelsen av denne arketyper har et preg av numinositet – ofte endog i høy grad – tilkommer det den rang av religiøs erfaring».⁶ Det finnes mange bilder av Gud, sier Jung, men fordi mennesket er begrenset er originalen ikke tilgjengelig for mennesket. Jung sier imidlertid at han overhodet ikke tviler på at det

finnes en original «bak» bildene av Gud, men mennesket er rett og slett for begrenset til å kjenne Gud:

We find numberless images of God, but we cannot produce the original.

There is no doubt in my mind that there is an original behind our images, but it is inaccessible.⁷

Derfor har Gud gitt seg til kjenne gjennom arketyper *imago Dei*, som hvert menneske bærer med seg. Jung bruker *imago* primært om opplevelsen av Gud, ikke om Guds objektive eksistens. Denne gudsopplevelsen er allmennmenneskelig, fordi alle mennesker er bærere av arketyper «gudsbildet». I sitatet som er gjengitt ovenfor (fra Jungs bok *Svar på Job*) beskriver Jung arketyper som «bevissthetstrascendente realiteter». De arketyperiske bildene, som kommer til uttrykk for eksempel gjennom myter, er arketyperes konkrete manifestasjoner. Carl Gustav Jung er dermed et godt eksempel på en myteteoretiker som hevder at mytenes opprinnelse *ikke* ligger i mennesket, men i en transcendent realitet *utenfor* mennesket. Mytene er allmennmenneskelige, nettopp fordi de har sitt utspring i det oversanselige, som Jung kalte arketyper.⁸

Kompleksiteten i den allmennmenneskelige dimensjon hos Carl Gustav Jung og Mircea Eliade

Det andre stedet B/N trekker inn Jung i sin bok, er i kapitlet om «Fortellingens ulike dimensjoner» (s. 65–80). Jungs myteteori egner seg godt som eksempel på det B/N kaller «kompleksiteten i den allmennmenneskelige dimensjon» (s. 76), dog ikke slik B/N forstår den allmennmenneskelige dimensjon. For Jung er nemlig skillet mellom det allmennmenneskelige og det religiøse ikke-eksisterende, Jungs arketyper er både transcendent og immanente. Jungs myteteori, som er nært knyttet til forståelsen av arketyperne, kan ikke brukes som argument for en allmennmenneskelig dimensjon

ved myter og fortellinger som ekskluderer den religiøse dimensjonen. For Jung finnes det ikke noe allmennmenneskelig som ikke samtidig er religiøst. I følge Jung peker mytene ut over det allmennmenneskelige til en transcendent virkelighet. Jung er dermed et godt eksempel på at religiøsitet handler om allmennmenneskelige erfaringer. I følge Jung er den religiøse dimensjonen ved menneskelivet en del av alle menneskers psykobiologiske utrustning. Den religiøse dimensjonens funksjon er å forene motsetninger i psyken. Erkjennelsen av denne transcendent dimensjonen er et viktig skritt på veien mot helhet, som Jung kaller individuasjonsprosessen. Ved en anledning omtalte Jung individuasjonen på følgende måte: «Individuation is the life in God».⁹

Religionshistorikeren Mircea Eliade (1907–1986) var påvirket av Jung på flere måter. Eliade mente i likhet med Jung at alle mennesker uansett tid og rom har en religiøs dimensjon i seg. Mennesket er *homo religiosus*, og religion er i følge Eliade den formen for *menneskelig virksomhet* som bidrar til å opprette et hellig kosmos.¹⁰ Det hellige er ikke et produkt av en historisk utvikling, det er

an element in the structure of consciousness, not a stage in the history of consciousness.¹¹

Det hellige er dermed en faktor av allmenn, konstitutiv karakter i menneskelivet. Eliade hevder at det hellige både er en transcendent størrelse, samtidig som det er en antropologisk, inherent realitet. Det arkaiske religiøse, og det moderne desakraliserte menneske har noe felles, nemlig det hellige som en immanent struktur i bevisstheten. Det profane oppstår når mennesket glemmer eller overser det hellige.

Både Eliade og Jung definerer med andre ord religion som et allmennmenneskelig fenomen. De mente begge to at det hos mennesket finnes en transcendent dimensjon, som er konstitutiv for mennesket. For Eliade

og Jung var det derfor umulig å snakke om det allmennmenneskelige uten samtidig å snakke om det religiøse, og omvendt.

Den religiøse dimensjonen i en litterær forståelse av hellige tekster

I sin bok sier B/N at de stort sett forholder seg til Bibelen som litteratur. Slik B/N forstår det å lese hellige skrifter som litteratur, innebærer det en vektleggelse av det allmennmenneskelige aspektet som tilsynelatende ekskluderer et møte med det transcendent. Under avsnittet om «Fortelling som litteratur» sier de at religiøse fortellinger lest som litteratur innebærer at aktørene «tilskrives menneskelige egenskaper og handlinger. Både dyr og guder oppfører seg som mennesker. I bunn og grunn handler også disse fortellingene om mennesker og menneskelige egenskaper» (s. 39).¹²

Kanskje det mest kjente eksemplet på en litterær tilnærming til hellige skrifter i nyere tid er den kanadiske litteraturprofessor Northrop Fryes (1912–1991) bok, *The Great Code – The Bible and Literature*. I bokas første kapittel deler Frye språket inn i tre faser, den metaforiske, den metonymiske og den deskriptive. Vår tid kjennetegnes av den deskriptive fasen. Renessansen innebærer et tidsskifte, som fører til at språket blir empirisk, språkets subjekt må svare til et objekt i den ytre verden. Gir det da mening i en litterær kontekst å bruke ordet «Gud»? Innebærer ikke en deskriptiv forståelse av språket at det blir illusorisk å snakke om «Gud»? Til dette svarer Frye med først å vise til fysikken: Etter Einstein oppfatter ikke fysikken lenger atomer og elektroner som ting, men som spor etter prosesser. I litteraturens og språkets deskriptive fase har Gud kanskje mistet sin funksjon som et subjekt eller et objekt som det kan legges et predikat til. Men, tilføyer Frye lettere ironisk:

God may not be so much dead as entombed in a dead language.¹³

Frye påpeker at når Gud definerer seg selv (i

2. Mosebok 3,14) skjer det i verbalform: «Jeg er den jeg er». Det kan derfor tenkes at vi kommer nærmere det Bibelen kaller «Gud» dersom vi forstår det som et verb, et verb som betegner en prosess som fullbyrder seg selv. Problemet er ikke Guds død, men språkets manglende evne til å tale om Gud. Atomene har satt spor etter seg i fysikken, Gud har lagt igjen spor etter seg i litteraturen. Men i stedet for «Gud» snakker Frye heller om et (guddommelig) nærvær som kan spores i historien (og i litteraturen):

The Christian Bible is a written book that points to a speaking presence in history, the presence identified as the Christ in the New Testament.

The phrase «word of God» applies to both the Bible and that presence.¹⁴

Litteraturkritikeren Northrop Frye opererte med andre ord ikke med et skille mellom på den ene siden en allmennmenneskelig, immanent, og på den andre siden en religiøs, transcendent tilnærming til hellige skrifter generelt og til Bibelen spesielt. I følge Frye er det å nærme seg Bibelen litterært samtidig å nærme seg det han kaller «a speaking presence in history», et nærvær han i *The Great Code* identifiserte som Kristus.

Islam og *din al-fitrah* (naturlig religion)

Religionsbegrepet i islam er til dels svært forskjellig fra modernitetens vestlige forståelse av religion. I følge islam har Allah i skapelsen utrustet alle mennesker med en *sensus numinus*, et religiøst instinkt. Professor Isma'il Al-Faruqi skriver at det å være religiøs (muslim) er et kriterium på menneskelighet, den religiøse dimensjon inngår i islams definisjon av «hva er et menneske»:

Islam is *din al-fitrah* (*religio naturalis*) which is already present in its fullness in man by nature.

It is innate, as it were, a natural constituent of humanity.

The man who is not homo religiosus, is not a man.¹⁵

Al-Faruqi skriver videre at når islam vender seg til mennesker som ikke er muslimer, betraktes også disse som religiøse, fordi det finnes en medfødt religiøsitet hos hvert enkelt menneske. For en muslim vil det derfor oppleves som absurd å operere med et skille mellom religiøst og allmennmenneskelig. Dette skillet har for øvrig visse likhetstrekk med en essensialistisk forståelse av religion. Ut i fra en slik forståelse framstår religion som noe eget, skilt fra andre dimensjoner ved menneskets eksistens, i dette tilfellet skilt fra det menneskelige. En slik essensialistisk forståelse av religion, som er typisk for vestlig, sekulær tankegang, vil mange mennesker fra ulike religiøse minoriteter ikke kjenne seg igjen i.

Det allmennmenneskelige og det religiøse i KRL-faget

B/N påpeker i sin bok at skillet mellom det allmennmenneskelige og det religiøse er «et vestlig, luthersk fenomen» (s. 76). I andre deler av verden, f.eks i mange afrikanske kulturer, skilles det ikke mellom det allmennmenneskelige og det religiøse. Virkeligheten inndeles ikke i ulike sfærer, men betraktes som en helhet. Tredelingen mellom det allmennmenneskelige, det religiøse og det religionsspesifikke gjenspeiler med andre ord vestlig kultur og tanke sett.

På denne bakgrunn har jeg problemer med å skjønne hvorfor B/N ønsker en tilnærming til religiøse tekster i KRL-faget, preget av vestlig, sekulær tankegang, hvor det klart skilles mellom det allmennmenneskelige og det religiøse. Dette skillet skaper et inntrykk av at det å være «religiøs» ikke hører hjemme i det sant menneskelige.

I mange minoritetskulturer eksisterer det ikke noe skille mellom det allmennmenneskelige og det religiøse. Det dreier seg om to sfærer som i stor grad er sammenfallende, og «mange elever i den norske, flerkulturelle skolen vil være kjent med et holistisk syn på tilværelsen» (s. 76), hvor det ikke opereres med en dimensjonalistisk tankegang. Like

fullt argumenterer B/N for et skille mellom det allmennmenneskelige og det religiøse, og de identifiserer seg med pedagoger som legger hovedvekten på det de kaller «fortellingens allmennmenneskelige, eksistensielle nivå» (s. 66). Dette, hevder B/N, innebærer at alle barn, uansett religiøs eller ikke-religiøs bakgrunn, kan oppleve og lære noe av fortellinger – på det allmennmenneskelige nivået. Men vil ikke mange elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole oppleve en slik hermeneutikk som fremmedgjørende?

Ut i fra B/Ns dimensjonalistiske tankegang kan det synes som om barn i KRL-faget først bør bli kjent med religiøse fortellinger på en måte som vektlegger alle typer menneskelige anliggender. I følge denne modellen er religion (representert for eksempel ved Gud eller guder) ikke et menneskelig anliggende. Vil ikke elevene dermed sitte igjen med et inntrykk av at det grunnleggende i tilværelsen, og som alle mennesker har felles, er menneskelige erfaringer som kjenntegnes ved Guds fravær? Det eksistensielle, som hos B/N forstås immanent (jfr. livssynshumanismen), er det grunnleggende, det religiøse blir en slags påbygning som ikke hører den menneskelige sfære til. Dermed blir det vel også en viktig oppgave for oppegående KRL-lærere å passe på at Gud i KRL-undervisningen ikke beveger seg over i menneskets verden, i og med at dette kanskje kan virke støtende på elever som har en ikke-religiøs bakgrunn?

Et avsluttende utblikk

Hellige tekster kan brukes på mange ulike måter og tolkes på forskjellige nivå. Tekstene kan forstås ut i fra den konteksten de opptrer i, men man kan også gå i dialog med tekstene ut i fra premisser som i større eller mindre grad ikke er tekstenes egne. Utradisjonelle lesninger utenfor den gitte konteksten kan ofte være fruktbare. De kan utfordre tradisjonen og skape ny innsikt. Min påstand er imidlertid at den religiøse dimensjonen i hellige tekster alltid vil være til stede, også i

en såkalt allmennmenneskelig, sekulær bruk av tekster. Denne religiøse dimensjonen blir ikke borte selv om teksten leses i en annen kontekst enn den tradisjonsbestemte. Det som i boka *I begynnelsen var fortellingen* omtales som hellige teksters eksistensielle nivå, vil alltid inkludere en religiøs eller grenseoverskridende dimensjon. Hellige tekster forstår seg selv slik at de gir mennesket tilgang til en ytre, objektiv virkelighet. De er dørråpnere til det Northrop Frye kalte et transcendent, talende nærvær i historien. Dette transcendent nærværet forsvinner ikke selv om man forsøker å «ufarliggjøre» og kamuflere det ved å plassere det i en egen «religiøs» dimensjon.

Noter

- 1 Breidlid/Nicolaisen 2000, 72.
- 2 Se R. Segal 1992.
- 3 C.G. Jung 1965, 61.
- 4 *Gnostiske skrifter* 2002, 243.
- 5 C.G. Jung 1969, 8–10.
- 6 C.G. Jung 1965, 68.
- 7 C.G. Jung 1988, 259.
- 8 Mer om dette hos C.C. Andersen 1992, 92–96.
- 9 C.G. Jung 1988, 272.
- 10 Sitert etter P. Berger 1993, 21 (min uthevelse).
- 11 M. Eliade 1965 (i forordet).
- 12 Breidlid/Nicolaisen utdypet dette i sin artikkel i *Prismet* 5/2001.
- 13 N. Frye 1982, 17–18.
- 14 N. Frye 1982, 76.
- 15 Al-Faruqi 1976, 395.

Litteratur:

- Al-Faruqi, Isma'il, «On the Nature of Islamic Da'wah», *International Review of Mission* LXV, 1976.
- Andersen, Carl Christian, «Carl Gustav Jung», i *Mytologien og det moderne mennesket. Nansenskolens årbok 1992*, 79–121.
- Berger, Peter, *Religion, samfund og virkelighet*, Oslo 1993.

- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove, *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*, Oslo 2000.
- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove, «Fortelling i KRL – Eleven i fokus», *Prismet* 5/2001, 205–212.
- Breidlid, Halldis og Nicolaisen, Tove, «Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42.
- Eliade, Mircea, *Rites and Symbols of Initiation*, New York 1965.
- Frye, Northrop, *The Great Code. The Bible and Literature*, New York 1982.
- Gnostiske skrifter* (Verdens hellige skrifter), De norske bokklubbene, Oslo 2002.
- Henriksen, Jan-Olav (red), *Tegn, tekst og tolk. Teologisk hermeneutikk i fortid og nåtid*, Oslo 1994.
- Jung, Carl Gustav, *Psykologi og religion*, Oslo 1965.
- Jung, Carl Gustav, *Svar på Job*, Oslo 1969.
- Jung, Carl Gustav, *Psychology and Western Religion*, London 1988.
- Kringlebotn Sødal, Helje (red), *Religions- og livssynsdidaktikk. En innføring*, Kristiansand 2001.
- Lied, Sidsel, «Tolkning og bruk av religionenes og livssynenes fortellinger», *Religion og livssyn* 3/2001, 25–31.
- Lied, Sidsel, «Ny kontekst gir ny fortelling», *Religion og livssyn* 1/2002, 45–46.
- Segal, Robert A., *The Gnostic Jung*, Princeton 1992.

Robert W. Kvalvaag, førstelektor ved allmennlærerutdanningen, KRL, Høgskolen i Oslo. Adresse: robert.kvalvaag@lu.hio.no

Olav Hovdelien:

Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon

Jeg har fulgt debatten i *Religion og livssyn* om religionenes fortellinger i KRL-undervisningen med stor interesse, og har konstatert at både Sidsel Lied og Haldis Breidlid / Tove Nicolaisen retter søkelys på viktige aspekter ved bruken av fortelling i KRL.¹ Når jeg nå likevel har satt meg ned for å skrive et innlegg til denne debatten er det fordi jeg er overrasket over at det jeg anser som det kanskje viktigste elementet ved fortellingsdidaktikken nesten ikke er blitt berørt, nemlig fortelling som bidrag til elevenes *virkelighetskonstruksjon*. I likhet med Sidsel Lied er også jeg kritisk til Breidlid og Nicolaisens tenkning omkring bruken av fortelling i skolens KRL-undervisning, slik denne blir fremstilt i deres bok *I begynnelsen var fortellingen* fra 2000,² og blir gjentatt i artikkelen «Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen».³

Fortellingen som «åpen» tekst

Et av Breidlid/ Nicolaisens viktigste anliggender synes å være at siden fortellingene er «åpne», dvs. mangetydige, kan og bør de anvendes på ulike måter i en undervisningssituasjon, og de kan gjerne gis nytt meningsinnhold i møte med dagens elever og den konteksten disse lever i. De skriver blant annet følgende i «Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen»:⁴

Når vi i boka hevder at religionenes fortellinger også bør presenteres som «åpne» fortellinger, mener vi at det *ikke alltid* er nødvendig å la elevene møte fortellingen som en religionsspesifikk fortel-

ling første gang de møter den, selv om noen sentrale trosfortellinger fra de ulike religionene bør introduseres som slike. Men i svært mange tilfeller kan fortellingen i første omgang presenteres *utolket* – slik at elevene selv kan finne de ulike dimensjonene, både den allmenmenneskelige, den religiøse og den religionsspesifikke.

Jeg er helt enig i at fortellinger i likhet med andre tekster er mangetydige og ofte nærmest kan tøyas til å bety hva som helst i en gitt kontekst. Likevel vil jeg kritisere posisjonen fordi jeg mener at det er viktig å ikke blande kortene her. Stanley Fish, en av de mest profilerte teoretikerne i dagens debatt omkring mening i tekster, har gjort det til et av sine hovedpoenger nettopp at tekster er «åpne» og mangetydige. Og i følge Fish skyldes dette at det er *leseren* som gir tekstene deres innhold, og at den historiske bakgrunnen tekstene er blitt til i ofte i praksis er av sekundær interesse ved teksttolkning. Det nærmeste det er mulig å komme en objektiv tolkning av en tekst er, i følge Fish, når en gruppe lesere/ fortolkere av ulike grunner er blitt enige om hva en tekst handler om. Det oppstår da et såkalt «leserfellesskap» (*interpretive community*). Og på grunn av disse *leserfellesskapene* oppløses dermed likevel ikke teksttolkningene i ren subjektivism.⁵ Stanley Fishs ideer kan overføres til bruken av fortelling i skolen: Selv om fortellingene er mangetydige, og kan få nye betydninger i nye situasjoner, så betyr ikke det at skolen nødvendigvis kan og bør fristilles til å omtolke de ulike trostradisjonenes fortel-



linger på fritt grunnlag. Etter min mening er det en god grunnregel å ganske enkelt respektere de religiøse leserfellesskapene som fortellingene betyr mest for, og se på disse som fortellingenes «eiere». Når det er snakk om konkurrerende leserfellesskap så må det ganske enkelt brukes skjønn og læreren må opptre med en stor grad av varsomhet. Jeg skal begrunne nærmere hvorfor dette er nødvendig nedenfor.

Har trosfortellinger en «allmenmenneskelig dimensjon»?

Et annet viktig anliggende hos Breidlid og Nicolaisen er deres betoning av det de kaller «fortellingens ulike dimensjoner». De skriver i artikkelen med samme tittel:⁶

Den allmenmenneskelige dimensjon i fortellingen består av motiver og verdier som alle elever kan oppfatte uavhengig av livssynsmessig og religiøst ståsted. Når man setter eleven i fokus, blir denne dimensjonen *også* viktig å synliggjøre. Denne «både-og»-tilnærmingen er et grunnleggende faglig og didaktisk grep som anvendes gjennom hele boka vår.

Her kommer en strukturalistisk feilslutning til syne. Breidlid/ Nicolaisen synes å mene, i

likhet med andre med et strukturalistisk metodeutgangspunkt,⁷ at det finnes en slags «objektiv» mening i fortellingene «*i seg selv*», og at denne tekstmeningen ikke bare er interessant, den er langt på vei å anse som fortellingens *egentlige* mening. På tross av sin betoning av at dette innebærer en «både-og»-løsning, er det vanskelig å lese kapittel 3 i *I begynnelsen var fortellingen* på en annen måte enn at Breidlid/ Nicolaisen i praksis legger føringer i retning av å legge hovedvekten på det de kaller «fortellingenes allmenmenneskelige dimensjon».⁸

Hva er en fortellings «allmenmenneskelige dimensjon»?

Etter min mening er det vanskelig å se at denne såkalte «allmenmenneskelige dimensjon» kan bli noe annet enn ulike løse tolkninger som blir til i det enkelte klasserommets kontekst, og slike tilnærminger bør da avvises siden de hverken tar fortellingenes historiske kontekst eller de religiøse minoritetselvenes leserfellesskap på alvor. Og da blir det, etter min mening, ikke mye igjen, hverken av fortellingen eller KRL-undervisningen. Mitt svar på spørsmålet om trosfortellinger har en «allmenmenneskelig dimensjon» blir dermed nei. Dette uttrykket

gir ingen mening. Fortellingene er viktigere enn som så:

Trosfortellinger er virkelighetskonstruksjon

Breidlid/ Nicolaisen berører emnet *fortelling som virkelighetskonstruksjon i I begynnelsen var fortellingen*. De skriver:⁹

Fortellingen er alltid en fiksjon – en bildeleggjøring av et hendelsesforløp. Det skapes en virkelighet som ikke er identisk med den «virkelige virkeligheten».

Her tilkjennegir Breidlid/ Nicolaisen en viktig føring for sitt metodiske anliggende, nemlig at selv trosfortellingene, hvor viktige de enn er, så står de ved siden av den *egentlige* «virkelige virkeligheten». Mot denne posisjonen vil jeg hevde at trosfortellingene er av helt avgjørende viktighet for elevene i de ulike trostradisjonene, ved at disse er *virkelighetskonstruksjon*. Slik jeg ser det er det ikke mulig å skille ut en «virkelig virkelighet» fra den virkeligheten som trosfortellingene tilkjennegir. Dette gjør at trosfortellingene blir helt avgjørende viktige for identiteten for dem det gjelder, og slik er fortellingene konstituerende for virkeligheten for den troende. Dette henger sammen med det enkle faktum at virkeligheten alltid er en fortolket virkelighet, dvs. en språklig meningskonstruksjon. Og denne språklige virkelighetskonstruksjonen henter helt avgjørende impulser fra trosfortellingene for den troende, og da særlig i oppveksten.

En av de som har arbeidet ut fra et lignende utgangspunkt er den amerikanske filosofen og pragmatisten Richard Rorty. Det er ikke plass til å redegjøre for Rortys anliggender i detalj her, men jeg vil likevel referere et viktig poeng hos ham, nemlig at han har sluttet å bruke betegnelsen *myter* om en viss type fortellinger. Dette har han sluttet med fordi begrepet *myte* gjerne forstås dithen at det finnes noe annet og mer egentlig virkelig enn dette, og som kan kontrastere mytebegrepet. Noe slikt finnes ikke,

bare andre og kanskje mer avanserte myter, mener Rorty.¹⁰ Jeg mener at han her peker på noe viktig i forbindelse med fortelling og virkelighetskonstruksjon, nemlig at det (i praksis?) ikke finnes noen «virkelig virkelighet» ved siden av fortellingene. Det meste av vår virkelighetskonstruksjon er *mytisk* i den forstand at en viktig bestanddel består av nettopp trosfortellinger.

Skolens ansvar i forhold til enkeltelevens virkelighetskonstruksjon

Kan man forandre et liv ved å fortelle?

Ja, man kan det! Det er gjennom fortellingene barna møter foreldrenes og sin kulturens virkelighetskonstruksjon for første gang. Og når minoritets elever blir fratatt sine fortellinger ved at disse blir omfortolket til det for dem absurde kan raskt disse elevenes religiøse identitet bli undergravet. «*Dine fortellinger og mine fortellinger, våre fortellinger og deres fortellinger*» – didaktikken blir raskt til en farlig sammenblanding for elevene. Farlig fordi fortellingsdidaktikken i denne formen bidrar til å rive ned den møysommelig konstruksjonen av virkelighet og mening som foreldrene, og andre primærkulturformidlere gjør sitt beste for å lage, og føre barna inn i. Satt på spissen så representerer de omtolkningene og rebeskrivelsene som elevene vil bli utsatt for ved Breidlid og Nicolaisens fortellingsdidaktikk et forsøk på tyveri av viktige deler av barnas virkelighetsoppfatning. Å få omfortolket sine trosfortellinger vil nesten helt sikkert oppleves som rystende for elever langt opp på ungdomstrinnet. Dette gjelder særlig for elever som utgjør en minoritet både i klasserommet og ellers i samfunnet. I slike sammenhenger må det, etter min mening, alltid tas hensyn til den antatt svakeste parten, og være åpen for at noen leserfelleskap har forkjørsrett også i KRL-undervisningen i den norske skolen. I KRL er det da også lagt opp til at ulike religioner skal behandles *fenomenologisk*, dvs. det åpnes *ikke* opp for å overprøve de ulike reli-

gionenes og livssynenes virkelighetskonstruksjoner.¹¹

Man må rive ned for å bygge opp heter det hos den russiske anarkisten Mikhail Bakunin. Kanskje er det dette Breidlid/ Nicolaisen tar til orde for at fortellingsdidaktikken bør ha som uttalt mål. Det vil si rive ned elevenes egen virkelighetskonstruksjon og resosialisere dem ved å dekonstruere deres trosfortellinger, og dermed gjøre fortellingene ufarlige og uvirkelige. Dette kommer dårlig overens med det elevene kanskje mest av alt trenger i dagens kulturblandede norske skole, nemlig å få styrket sin egen personlige identitet i en stadig mer fragmentert virkelighet.

Noter

- ¹ Se Lied, S. «Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger», *Religion og livssyn* 3/2001, 25–31; Breidlid, H. / Nicolaisen, T. «Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen. Ikke enten-eller, men både-og.», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42; Lied, S. «Ny kontekst gir ny fortelling» i *Religion og livssyn* 1/2002, 45–46.
- ² Breidlid, H. / Nicolaisen, T. *I begynnelsen var fortellingen* (2000).
- ³ Breidlid, H. / Nicolaisen, T. «Fortellingens ulike dimensjoner», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42.
- ⁴ Breidlid, H. / Nicolaisen, T. «Fortellingens ulike dimensjoner», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42. Uthevelsene er forfatterens egne.
- ⁵ Se Fish, S. *Is there a text in this class?* (1980).
- ⁶ Breidlid, H. / Nicolaisen, T. «Fortellingens ulike dimensjoner», *Religion og livssyn* 4/2001, 38.
- ⁷ Der ble de satt i bås igjen! Nå som strukturalister. Strukturalismens anliggender: Se Heldal, A./ Linneberg, A. (red.) *Strukturalisme i litteraturvitenskapen* (1978). Se også Fish, S. «Structuralist Homiletics», *Is there a text in this class* (1980) 181–196. Som strukturalister må Breidlid/ Nicolaisen puttes i «modermitetssekken», og ikke i den sekken Sidsel Lied vil putte dem, den sekken der blant andre Gilhus, Mikaelson og Winje i følge henne bør plasseres. Se Lied, S. «Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger», *Religion og livssyn* 3/2001, 25–31.

⁸ Se Breidlid, H. / Nicolaisen, T. *I begynnelsen var fortellingen* (2000) 65–80, og «Fortellingens ulike dimensjoner», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42.

⁹ Breidlid, H. / Nicolaisen, T. *I begynnelsen var fortellingen* (2000) 38.

¹⁰ Se Rorty, R. Rorty, Richard. *Achieving our country* (1998) 11. (Takk til Rorty-forskeren Torstein Lindaas som gjorde meg oppmerksom på samsvaret mellom mine og Rortys ideer på dette punkt.)

¹¹ Se L97 (1996).

Litteratur

Breidlid, Halldis. / Nicolaisen, Tove, *I begynnelsen var fortellingen. Fortelling i KRL*, Universitetsforlaget, Oslo 2000.

Breidlid, Halldis. / Nicolaisen, Tove, «Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen. Ikke enten – eller, men både – og», *Religion og livssyn* 4/2001, 36–42.

Fish, Stanley. *Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts/ London 1980.

Heldal, Anders / Linneberg, Arild. (red.) *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 1978.

Lied, Sidsel. «Ny kontekst gir ny fortelling», *Religion og livssyn* 1/2002, 45–46.

Lied, Sidsel. «Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger», *Religion og livssyn* 3/2001, 25–31.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Det kongelige kirke, utdannings- og forskningsdepartement, Oslo 1996.

Rorty, Richard. *Achieving our country. Leftist thought in twentieth-century America*. Harvard University Press, Cambridge 1998.

Olav Hovdelien, høgskolelektor ved seksjon for KRL, Høgskolen i Hedmark (Elverum). Adresse: olav.hovdelien@lue.hihm.no

Pål B. Walstad:

Didaktisk basiskunnskap

Da professor Reidar Myhre fylte 70 år for 15 år siden, tenkte mange at nå er «Reidar Myhre-perioden» over. Men Norges mest leste og beleste pedagog hadde ikke tenkt å gi seg. En rekke nye og reviderte bøker er utkommet, bl.a. *Oppdragelse i et helhetspedagogisk perspektiv*, *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*, *Den norske skoles historie* og nå sist *Didaktisk basiskunnskap*.

Undertegnede hører til de mange lærerutdannere som har hatt glede av Myhres bøker, både som lektor og som menneske. Hva er det ved didaktikken Myhre denne gangen vil legge frem og som kan gi perspektiv over virksomheten? Jeg velger å trekke frem tre trekk jeg satte pris på ved gjennomlesningen:

1). Didaktikk med forankring

Fra første øyeblikk gjøres det klart at fremstillingen er fundert på visse perspektiver: Disse er *pedagogens personlige egenskaper*, *vitenskapsteoretiske vinklinger*, *historisk kontekst* og *forholdet mellom tradisjonell didaktikk og didaktikk i et utviklingsperspektiv*. Senere, i kap. 8 om *Rammefaktorer-skoleorganisasjon-skolevurdering og skoleutvikling* tydeliggjøres perspektiv og ståsted ytterligere: Ut fra idéen om *sosial rettferdighet* vil fremstillingen preges av en tilnæringsmåte som «forholder seg kritisk til en konservativ og liberalistisk forståelse av samfunn og kultur»(s.162). Premissene for fremstillingen er lagt åpent frem, og det er det som gjør fremstillingen troverdig!

Det som undertegnede ofte savner ved

norsk pedagogikk, er kulturhistorisk forankring. Når didaktikk løsrives fra slike sammenhenger, blir innholdet tilfeldig. «Overflatebehandling», pedagogisk «sprøytelakkering», «snikk-snakke» og «meningsvitenskap» og lignende er hyppig brukte betegnelser om didaktikk og pedagogikk av kritiske lærere som er overmette av «pedagogiske» meninger. Det kan være med rette, særlig når perspektivering og forankring mangler. Men det mangler i hvert fall ikke hos Myhre. Selve perspektivering og forankringen er sannsynligvis det nærmeste vi kan komme sannheten i pedagogisk sammenheng. Nyhermeneutikeren *Hans-Georg Gadamer*, som skrev *Wahrheit und Methode*, hevdet nettopp at det finnes ingen metode som fører til endegyldig sannhet. Det vi kan være mest sikker på, er våre egne perspektiver og premisser. Derfor er det så viktig at det settes ord på dem. Der er Myhre forbilledlig. «Det lengste man kan komme i retning av objektivitet, er en åpen tilkjenning av den egne referanserammen og viljen til dialog med iakttagere som har en annen,» sier han (s.36). Og i et slikt perspektiv er denne boken meget anbefalingsverdig – fordi den er så tydelig i sin forankring og i dialog med ulike didaktikere.

2). Gode redskaper for refleksjon

Didaktikk som refleksjon over undervisning og oppdragelse peker mot de mange muligheter, ikke mot en fasit eller bestemt nøkkel til god undervisning. Likevel bruker mange lærere den samme tilnærmingen. Påfallende

mange bruker den didaktiske relasjonssirkel, som riktignok kan brukes svært fleksibelt og variert, men er det nødvendig at så mange skal bruke den samme illustrasjonen og gå i den samme sirkel, rundt og rundt, år etter år, og tenke med de samme redskapene? Og videre: Bør prosjektarbeidsbegeistrede lærere – og mange av dem er svært begeistret – være uvitende om at denne arbeidsmåten allerede i utgangspunktet hos *Dewey/Kilpatrick* og *Berthelsen/Illeris* hadde så totalt forskjellige siktemål at man må ta stilling til dem før prosjektarbeidet starter og kanskje velge helt andre siktemål? Hvor likt og forutsigbart skal lærere tenke? Spørsmålene stilles for å få frem et viktig og fint trekk ved denne boken, og det er at ulike tilnærminger til undervisning og oppdragelse fremstilles så saklig og interessevekkende at man får lyst til å *lese mer og hive seg utpå* og prøve noe nytt og uforutsigbart. For eksempel kunne det vært fristende å gi seg *N.F.S. Grundtvig* i vold, bruke det levende, muntlige ordet i *fortellingen* og tenke at i elevenes møte med historiens erfaringer oppstår *livstolkning og skapelse*, og lærer og elever får anledning til å bruke hele registret av sine personligheter. Eller for eksempel ta *Wilhelm Dilthey* helt på alvor og la didaktikken dreie seg om tre forhold: *Opplevelse – uttrykk – forståelse*. Og la det stå til! Eller finne en lite kjent pedagog ved navn *Martin Wagenschein* og la seg inspirere av hans tanker om *eksemplarisk undervisning*, for vi rekker jo aldri alt, knapt nok gode eksempler. Eller hvordan kan jeg som religionslærer utvikle meg videre gjennom kjennskap til *dialogpedagogikken* til *Paolo Freire*, *Martin Buber* eller *Gabriel Marcel*? Eller hva kan jeg som lærer ved en skole med allmennfaglige og yrkesfaglige studieretninger lære av *Eduard Spranger* og *Theodor Litt* om tendensen i vårt samfunn til å nedvurdere kroppsarbeid og det yrkesrettede og tilsvarende oppvurdere åndsarbeid og det allmenndannende? I de 9 lærebøkene i didaktikk som jeg har tilgjengelig, er bare Buber,

Freire og Dilthey nevnt i hver sin bok. Men alle bøkene har med mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering. Slike kjente *didaktiske kategorier* har også Myhre med i kap. 3–6, og de er gitt en systematisk og grundig fremstilling. Men de har altså også disse ulike og viktige perspektivene av kulturhistorisk art som gir meningsfylde, oversikt og troverdighet, og er gode redskaper for didaktisk refleksjon. For øvrig fint at Myhre en rekke steder har tatt med de engelsktalende «guruene» *Paul Hirst* og *Philip Phenix* som også har stor relevans for KRL- og religionsfagets selvforståelse.

3). De gode lærerne og skolene

I kap. 7 omtales læreren. Representanter for de mange retninger, alt fra de mest fagsentrettede til de mest antipedagogiske, gir til gode sine krav og forventninger til denne vanskelige yrkesrollen. Ønskelisten er lang, og kanskje ikke møtet med alle disse idealene og heller ikke møtet med trivselsundersøkelser er lystelig lesning. Desto viktigere er det å velge ut sine idealer og prøve å virkeliggjøre dem. Slikt arbeid krever i aller høyeste grad bevisst praksisteori, for ikke å si perspektiv og forankring. To trekk ved lærerrollen synes jeg var viktig i dette kapitlet: Det ene var *Wolfgang Klafkis innholdsanalyse* som man kan bryne seg på så lenge en har elever: ««Saken» for læreren er altså ikke stoffet alene, men stoffets dannelsesverdi i relasjon til de unges aktuelle situasjon og til deres fremtidige liv som modne mennesker»(s.151). Det andre har med *det affektive* hos læreren å gjøre. *Georg Kerschsteiner* mente den gode lærer trengte «humor og innfølelse», og – som basis for det hele – *følelsen av å ha et kall*»(s.143). Slike kombinasjoner av følelser fant jeg ikke i noen av mine øvrige didaktikkbøker, men de trengs, og det er viktig at de nevnes. Kap. 8 har dessuten viktige innspill omkring debatten om yrkesetikk for lærere. En masse å hente for alle som ønsker å utvikle seg som lærer.

Bokens 8. og siste kapittel gir nyttige oversikter over emnene rammefaktorer, skoleorganisasjon, skolevurdering og skoleutvikling. I floraen av litteratur om disse emnene er det særs nyttig med en slik oversikt. I dette kapitlet setter jeg pris på a). Myhres nyanserte vurdering av den didaktiske relasjonsmodellen i dens originale utforming hos Bjørndal & Lieberg, b). hans vide og sammenfattende rammefaktormodell tenkt som tre konsentriske sirkler (storsamfunnets og lokalsamfunnets rammer samt skolens indre sfære mht. pedagogiske idéer, det pedagogiske klimaet, elevenes læreforutsetninger og de administrative og økonomiske rammenes) og c). hans eksemplifisering av gode skoler. Ja, slike skoler finnes ifølge Myhre, se på Haugen skole i Oslo, Røyse skole i Buskerud og mange andre! Skolenes kvaliteter er oppsummert i 6 kjennetegn til slutt. Sannsynligvis har Myhre rett i at vi nærmer oss den gode skole når det er samspill mellom elevorientering, samarbeid og skolens sentrale mål, men det mest egenartede og inspirerende ved hans bok er at skolens «godhet» må sees i forhold til grunnleggende perspektiver og at eksempler fra vår egen kulturhistorie kan være veiskilt å vurdere underveis.

En meget anvendelig og nyttig didaktikkbok, som innføring, supplement og korrektiv.

Reidar Myhre (2001):
Didaktisk basiskunnskap
Oslo, Gyldendal Akademisk, 192 s

Pål B. Walstad, stipendiat ved Høgskolen i Akershus.
E-postadresse:
PalB.Walstad@hiak.no

Det første nyskrevne læreverket for religionsfaget i videregående skole etter Reform 94!

Ole Andreas Kvamme/Eva Mila Lindhardt/Agnethe Steineger

I SAMME VERDEN

Tar utgangspunkt i religions- og livssynsmangfoldet.

Pluralisme: Pluralismen settes inn i en idéhistorisk ramme knyttet til den humanistiske arven. Mangfoldet blir en begrunnelse av behovet for religions- og livssynskunnskap.

Dialog: Verket knytter dialog til forskjellige sider ved faget: Dialogen mellom elevene, mellom elev og lærerstoff og mellom ulike deler av lærestoffet.

Religiøst liv: Verket gir en kultisk inngang til tradisjonene. Det religiøse livet integrerer ulike sider ved fenomenet religion. Samtidig blir religion også sett i et kritisk utenfraperspektiv. Den religiøse estetikken og mystikken har fått en sentral plass.

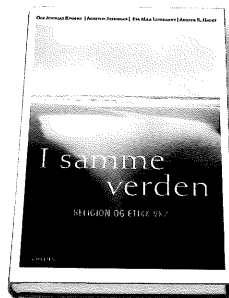
Etikk og moral i et pluralistisk samfunn: Tre viktige verdimråder går som en rød tråd i de ulike kapitlene: *Menneskeverd og menneskerettigheter, kjønn og seksualitet og mennesket og naturen.* I verkets siste del føres disse områdene sammen innenfor rammen av "livet i samme verden."

I samme verden – tekstsamling

Til læreverket hører en tematisk tekstsamling med spørsmål og oppgaver

Rom for mangfold

Nettsted med to "rom": *Rom for likheter og ulikheter og Rom for etikk*



Jeg underviser i religion i videregående skole og vil gjerne motta informasjonseksemplarer av *I samme verden* – så snart boka foreligger.

Navn: _____

e-postadresse: _____

Skole: _____



CAPPELEN

Send kuponger per brev eller faks til:
Cappelen undervisning
videregående skole
Postboks 350 Sentrum, 0101 Oslo
Faks: 22 36 50 46
www.cappelen.no

Cappelen skaper dialogen

Islamistisk vold og islamsk etikk

Terrorangrepene på USA 11. september 2001 og drapet på Fadime i Sverige reiste mange og vanskelige spørsmål – spørsmål som vi religionslærere også møter i klasserommet: Hvordan kan mennesker få seg til å gjøre noe sånt mot andre? Har dette noe med religionen islam å gjøre, eller må det forklares ut fra andre forhold? Finnes det forsøk på etiske begrunnelser av slike handlinger?

Disse og andre lignende spørsmål skal vi komme tilbake til her i tidskriftet ved en senere anledning. Her skal kort omtales to bøker som gir god hjelp til å svare på spørsmålene.

Bruddet

Dette er tittelen på ei bok av Kari Vogt og Anders Heger som Cappelen forlag gav ut i januar i år, altså bare fire måneder etter angrepet på World Trade Center. På omslaget har boka bilde av ruinene i New York, og undertittelen forklarer tydelig hva boka handler om: *Hellige krigere og en ny verdensorden.* At to forfattere på så kort tid sammen skulle kunne lage en framstilling om et så omfattende og komplisert emne, kan ikke ha vært lett. Man kunne tro at resultatet ville blitt et sprikende og overflattisk hastverksarbeid, men det er ikke tilfellet her! Forfattere og forlag skal ha all ære av prosjektet, for boka har blitt både velskrevet, interessant og perspektivrik.

Tittelen på boka er identisk med navnet på sure 9 i Koranen, *al-Tawba*, og den er valgt fordi det refereres til den i det brevet som ble funnet hos Muhammad Atta, mannen som førte flyet inn i det nordre tårnet på WTC. I utgreiingen om dette brevet, i innledningen til boka, får vi innblikk i attentatet som et religiøst rituale, og det er da heller ikke uventet å finne referanser til en av «de mest uforsonlige tekstene i hele Koranen» (s.14) her.

Boka begynner altså «in medias res», et meget vellykket kompositorisk grep som umiddelbart griper tak i leseren, og som gir forfatterne anledning til å forklare Attas

underlige og fremmede tankeverden. Avslutningen av denne innledende delen fører samtidig leseren videre til de fire hoveddelene av boka: «Det er nødvendig å vite noe om Muhammad Atta, og hva han var en del av. Av verdens mer enn én milliard muslimer, vil bare et forsvinnende lite fåtall kjenne igjen eller akseptere de sekterske og forvriddede tolkningene som leder fram mot septembermyrderiene i 2001. Tanken om martyriet tilhører ikke islam alene. Og den som leter etter forklaringer, gjør en feil om en bare leter i religionen. Men en større feil om han ikke vil kjenne til den.» (s.18)

Del I omhandler «Jihad og martyriet», og gir en drøfting av spørsmålet om hellig krig ikke bare er en kollektiv, men også personlig religiøs plikt innenfor islam. Del II, «Asias løve», forteller om Afghanistans sosiale og politiske historie, og om islamistiske grupperinger utenfor dette landet. Dette leder mot blant annet mot Saudi-Arabia der Osama bin Laden står fram som «hellig krig». Hans biografi og ideologi er temaet i del III: «Osamas vei», som følges opp av del IV, «Apokalypse nå?», hvor ringen sluttes og en vender tilbake til begivenhetene den 11. september.

Boka framstår som et velkomponert hele, og framstillingen veksler effektivt mellom drøftende passasjer og dramatiske skil-

dringer preget av kontraster og korthugne setningsemner. Forklaringene som gis av ulike fenomener er ulike og mangeartede, og de er velsignet fri for den «objektiviteten» som ellers kan ta livet av mer blodfattige religionshistoriske framstillinger. Om Taliban heter det for eksempel at «De har laget seg en mytisk islamforståelse som de følger, bokstavtro og meget nærsynt, langt inn i det meningsløse.» (s.111) Noen vil kanskje oppfatte en slik karakteristikk som uforenlig med Kari Vogts «akademiske adelsmerke: Fordomsfri forståelse gjennom kunnskap.» (forordet s.9), men jeg synes ikke det. Vurderingen er nettopp basert på bred og dyp religionshistorisk kunnskap om islam, og er dessuten kombinert med andre forståelsesformer – Taliban dreier seg vel så mye om politikk som om religion: «De summariske henrettelsene, nakkeskudd og henging på åpen gate – alltid fulgt av en kjapp velsignelse – kan vanskelig fullt ut forstås i en religiøs ramme, de må betraktes som politiske markeringer.» (s.113)

Islamsk etikk

Undertittelen på denne boka av Oddbjørn Leirvik er *Ei idéhistorie*, og det signaliserer at det er tale om en helt annen type bok enn den Kari Vogt og Anders Heger har skrevet. Leirviks framstilling har *hele* den islamske etikken som tema, og dreier seg altså ikke bare hellig krig-problemet, og den er i hovedsak *historisk* anlagt. Men mot slutten blir også den *aktuell* idet den tar opp «Moderne islamsk etikk i Norge», og den avslutter med noen refleksjoner knyttet til hendelsene den 11.september i kapitlet «Samvit mot vald? Nokre kristen-muslimske refleksjonar».

Forfatterens mål med boka «er å få fram kor mangfoldig islamsk etikk er – både som klassisk tradisjon og i aktuelle tolkingar.» (forordet s.9). Det har han, etter mitt skjønn, lyktes godt med. Gjennom en bred historisk framstilling viser han mangfoldet i både grunnlagsetikken og områdeetikken. Prinsi-

pielt kan den islamske etikken framstå som både universalistisk og partikularistisk, som plikketikk og dydsetikk, og som preskriptiv, narrativ og diskursiv. Innenfor områdeetikken finnes en tilsvarende variasjon av synspunkter, for eksempel på et tema som omskjering av kvinner: Hanafi- og Malakiskolene vurderer en slik praksis som noe «nobelt», mens Hanbali- og Shafi-skolene anser den å være obligatorisk. (jf. s.93) Leirvik kommenterer dette forholdet slik: «Dette viser at spørsmålet om det normative grunnlaget for kvinneleg omskjering ikkje er så enkelt å kome til rette med som ein ofte kan få inntrykk av, når muslimar seier at slik omskjering verken har støtte i Koranen eller sunne hadithar. (...) Dersom ein vil avvise kvinneleg omskjering som ein islamsk skikk, må ein bryte med dei klassiske lovskulane sitt syn på saka – sidan desse anten opnar for kvinneleg omskjering eller held den for å vere obligatorisk.» (s.94)

Mangfoldet er altså tydelig i den *islamske etikken*, som er bokas tema, og enda tydeligere blir det hvis også den *muslimske moralen* trekkes inn. Leirvik er imidlertid opptatt av å skjelne mellom disse begrepene, og han gjør det på denne måten: «Når ein talar om at noko er 'muslimsk', refererer ein til kva muslimar her eller der faktisk står for og praktiserer. Dét kan vere like mykje tufta på kultur som på religion. Uttrykksmåten 'islamsk' trekkjer tanken i normativ retning: kva kan seiast å vere ei rimeleg tolking av islam, utifrå islams kjelder?» (s.9) Han må imidlertid innrømme at det er «umogeleg å trekkje ei heilt klar grenselinje mellom det muslimske, kulturbestemte og det normativt islamske.» (sst)

Underveis i Leirviks framstilling kan en finne mange og ulike svar på hva muslimler har ment om forskjellige moralske og etiske spørsmål opp gjennom tidene. En skal likevel ikke ha forventninger om mange *konkrete* svar her. Dels fordi framstillingen i det vesentlige er prinsipielt anlagt, dels fordi forfatteren spenner opp et så bredt lerret at

konturene tidvis blir noe utydelige: Leseren føres gjennom over 1000 år med islamsk idéhistorie, og skikkelsene og retningene som presenteres er så mange at framstillingen stedvis får et visst katalogpreg. Bedre blir boka når personer fra det moderne Norge plasseres i forhold til alle de historiske retningene. Når for eksempel muslimler som Lena Larsen og Trond Ali Linstad presenteres, forstås en mer både av den etikken de står for, og den type islamsk etikk de representerer.

I bokas siste del vender altså Leirvik seg til de dramatiske begivenhetene den 11.september, og til de voldelige reaksjonene som fulgte disse. Han advarer mot å «gjere oss så lett ferdige med den religiøse komponenten i dagens konflikter» (s.217), idet han erkjenner at både de hellige skrifterne og de religiøse tradisjonene i jødedom, kristendom og islam kan anvendes til å legitimere voldsbruk. Religionene kan her spille på lag med voldskrefter i mennesket selv, og spørsmålet blir derfor hvor motkreftene finnes. Svaret finner Leirvik her dels i dialogen mellom religionene, dels i menneskets egen samvittighet.

Den 16.september fant det sted en tverreligiøs markering i Universitetets aula med tittelen «Saman i sorga». Blant deltakerne var representanter for Den norske kirke, Human-Etisk Forbund, Islamsk råd og Det mosaiske Trossamfunn, og det er nettopp til slike «maktkritiske alliansar med sjølvkritisk brodd mot så vel muslimske terroristar som kristne supermakter» (s.216) Leirvik knytter sitt håp. Ut fra sine rike dialogerfaringer framholder han at «dei avgjerande skiljelinjene faktisk ikkje følgjer trus- eller sivilisasjonsgrensene» (s.214), men at «Kampen mellom rik og fattig, manns- og kvinnefrigjering, vald eller ikkje-vald, er i dag ein strid innanfor kulturane og religionane heller enn mellom dei.» (sst.) Derfor kan en åpen og ekte dialog mellom levende mennesker vere med å bygge ned det volds- og spotensialet som ligger i religionene.

Men mennesket må også jobbe med seg selv, og her knytter altså Leirvik an til samvittighetsbegrepet, som også var emnet for hans doktorgradsarbeid. I både kristen og muslimsk tradisjon finner han en dobbelthet i dette begrepets historie: Samvittigheten knyttes både til «det en vet sammen med andre», jf. «sam-vit» på nynorsk, og til «det en vet med seg selv». I begge tradisjoner har den innovervendte, individualistiske tilnærmingen stått sterkest, men Leirvik framhever den andre mer solidariske tendensen som bolverk mot volden innenfra. Mot «sjølopp-tatt moraltenking» (s.229) går han, med støtte i Levinas og Ricoeur, inn for ei «vending mot den Andre» (sst). Dette er en vektlegging det er vanskelig å være uenig i, og som også kan gi interessante perspektiver på den dialogen vi religionslærere er satt til å lede i klasserommet.

Vogt, Kari og Heger Anders: *BRUDET Hellige krigere og en ny verdensorden*, J. W. Cappelens Forlag 2002, 208 s.

Leirvik, Oddbjørn: *ISLAMSK ETIKK Ei idéhistorie*, Universitetsforlaget 2002, 251 s.

hs