Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo

KLIMANØYTRAL DISTRIBUSJON B

NORGE P.P. posten

Innhold

STYRET INFORMERER 1
HVORDAN UTFORME KJERNEELEMENTER I KRLE / RELIGION OG ETIKK? – Trine Anker 2
LÆRERNES FORVENTNINGER OG ØNSKER I FORBINDELSE MED DEN NYE LÆREPLANEN 5
DU KAN IKKE SNAKKE OM HAVET TIL EN FROSK I BRØNNEN – Mette Werner 8
Ti stille dager: – IDEER TIL OPPLEGG – Mette Werner 15
Utdrag fra romanen TI STILLE DAGER – Mette Werner 17
KJÆRE ALLE DERE VIKTIGE RELIGIONSFAGLÆRERE– Såzen Larsen 19
Fra arkivet BARE ET DYR?– Svein Aage Christoffersen 23
STUDENTARTIKKEL Dybde, danning og dialog – Jan Erik Solberg Johansen 29
ELEVTEKST Hvordan fremstilles det islamske kvinnesynet i forhold til det kristne kvinnesynet i Aftenposten?– Live Elisabeth Michelet 36
STUDENTARTIKKEL Den profesjonelle KRLE-læreren– Asbjørn Smeland 43
BOKMELDING Halvor Moxnes: Historien om Jesus – Sigurd Myhre 50
DIALOGPILOTENE Et utdanningsprosjekt for unge voksne og et holdningsprosjekt for ungdommer i Oslo og Østlandet – Chimen Darbandi og Claudia M. Lorentzen Waage 53

ISSN 0802-8214

Religion og Livssyn

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 30

2018/1

STYRET INFORMERER OG TAKKER FOR SEG

14. april 2018 avholdes landsmøte i Religionslærerforeningen. Da velges nytt styre i foreningen. Styret, slik det har vært i to år, takker for seg. Vi er glade for at noen har sagt ja til å fortsette i styret, det sikrer kontinuiteten.
Det har vært to spennende og interessante år med seminarer i Oslo, Tromsø, Hellas og studietur til Sri Lanka. Tidsskriftet Religion og Livssyn har kommet ut med tre nummer hvert år, noe vi har vært glade for å få til. Foreningen har også fått logo:

Nå skal et nytt styre ta fatt og det gamle ønsker dem lykke til. Styret vil bli presentert i neste nummer av Religion og Livssyn. Det blir en spennende tid framover når en ny læreplan skal på plass. Trine Anker har holdt oss informert om arbeidet med kjerneverdier og foreningen vil forslå navn til læreplangruppa. Foreningen vil følge arbeidet med ny læreplan nøye. I den forbindelse har vi intervjuet lærere om hvilke tanker de har om planen som kommer.
Vi takker alle som har bidratt med tekster til dette nummeret av Religion og Livssyn.

HVORDAN UTFORME KJERNEELEMENTER I KRLE / RELIGION OG ETIKK?

TRINE ANKER, MF – DET TEOLOGISKE MENIGHETSFAKULTET

Prosessen med å utforme kjerneelementer for KRLE og religion og etikk nærmer seg slutten. Mandatet for gruppa har vært å komme frem til noen få kjerneelementer som skal angi det viktigste ved faget for hele skoleløpet, samt lage følgetekster og forslag til progresjon. Det har vært en krevende og intens jobb. Gruppa startet ut radikalt. Vi forsøkte å kaste alle baller opp i lufta og ikke forholde oss til gamle læreplaner, men tenke faget på nytt. Samtidig har det vært klart at fag- og timefordelingen står fast og at det ikke er tenkt endringer i fagområdene innad i faget. Dette har begrenset våre muligheter for å gjøre store endringer.

Gruppa som har laget kjerneelementene er plukket ut med tanke på at de ulike områdene i dagens religions- og livssynsfag samt alle skoleslag skulle være representert. Tre lærere fra ulike trinn med god kompetanse fra religions- og livssynsundervisning har sittet i gruppa. I tillegg har vi hatt personer med spesielt blikk for urfolks- og minoritetsperspektiv og med ulik fagbakgrunn fra religionsvitenskap, kristendom, teologi og etikk/filosofi.

Per i dag og før siste innspillsrunde ser kjerneelementene slik ut:

- Forståelse for religioner og livssyn
- Utforsking av religioner og livssyn med ulike metoder
- Utforsking av eksistensielle spørsmål og svar
- Kunne ta andres perspektiver
- Etisk refleksjon

Målet var å lage kjerneelementer som står for seg selv. Med det mener vi at hovedtanken med de enkelte kjerneelementene kan forstås uten å lese teksten som følger med. Dette har blitt vanskeligere etter siste runde fordi kjerneelementene skulle kuttes og tilpasses utformingen i de andre fagene. Derfor blir følgeteksten avgjørende for å forstå hva som ligger i hvert enkelt kjerneelement. Det første kjerneelementet, ”forståelse for religioner og livssyn”, kan for eksempel slik det i dag står, oppfattes som en personlig forståelse for religioner og livssyn (i retning av «fortrolighet med»). Gruppa har imidlertid vært mer opptatt av rollen religioner og livssyn spiller i samfunnet og hvordan religioner og livssyn oppfattes. Med andre ord er det en mer objektiv og pluralistisk kunnskapsforståelse som ligger i dette kjerneelementet. Dette kom tydeligere frem i kjerneelementene som vi la ut til første høringsrunde:

1. Faget skal bidra til at elevene får forståelse for hvordan religion og livssyn inngår i samspill med samfunnet for øvrig.
og:
2. Faget skal bidra til at elevene får forståelse for religioner og livssyn som sammensatte og omdiskuterte fenomener.

Begge disse beskrivelsene er lagt inn i følgeteksten til det første kjerneelementet, mens vi tok ut metodiske aspekter og har utformet et eget kjerneelement om dette. Vi vektlegger med andre ord både samfunnsperspektivet, at religioner er komplekse og mangfoldige og at religion som begrep er omdiskutert. I høringsrundene ble det sistnevnte i stor grad tolket til at vi la for mye vekt på problematiske aspekter ved religion og religionskritikk. Vi bøyde oss for disse høringsuttalelsene og plasserte de kritiske aspektene i følgeteksten. Det er likevel viktig å bemerke at vi i gruppa var enige om at det problematiske og konfliktfylte må være en del av religions- og livssynsundervisningen, og at dette i dag generelt får for lite plass.

To kjerneelementer er blitt stående som mer eller mindre identiske med de følgende fra førsteutkastet:
3. Faget skal bidra til at elevene evner å ta andres perspektiver.
4. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse i etisk refleksjon.

De er noe forkortet, men innholdet er det samme. Disse kjerneelementene legger spesielt vekt på mangfoldsaspektet ved religions- og livssynsundervisningen og utvikling av etisk dømmekraft.

Det kjerneelementet som er helt nytt fra første runde er utforsking av eksistensielle spørsmål og svar. Dette punktet kommer nok til å skape en del debatt blant annet fordi det berører diskusjonen om tradisjonell religionspedagogikk i forhold til religionsvitenskapelig orientert didaktikk. Skal elevene i det hele tatt møte eksistensielle spørsmål og på hvilken måte? Punktet kan fort forstås som det "religiøse" ved religions- og etikkfaget. I gruppa mener vi imidlertid ikke at dette handler om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og svar med sikte på egen livssynsutvikling, men mer en utforskning av ulike typer av eksistensielle spørsmål og svar fra ulike religioner og livssyn med et komparativt blikk. Dessuten ønsker vi at elevene skal forstå hvordan religioner og livssyn har betydning for enkeltmennesker på helt ulike måter, slik det for eksempel kommer til uttrykk i "levd religion."

Vi er spent på hva som vil skje i siste innspillsrunde og hvordan disse kjerneelementene vil bli oppfattet. Gjennom høringsrundene har vi sett at kjerneelementene leses forskjellig etter hvilken forståelse man har av hva religion- og livssynsundervisning skal være. Nå er vi stort sett ferdig med vår jobb og det vil bli opp til læreplangruppa å tolke kjerneelementene videre i det arbeidet som får mest konkret betydning for undervisningen i klasserommene.

Trine Anker er førsteamanuensis i religionsvitenskap og leder for lektorprogrammet ved Det teologiske menighetsfakultetet. **E-post:** Trine.Anker@mf.no

LÆRERNES FORVENTNINGER OG ØNSKER I FORBINDELSE MED DEN NYE LÆREPLANEN

HANNE HELLEM KRISTIANSEEN FRA NYDALEN VGS

1. Hvilke forventninger har du til den nye læreplanen?

Jeg synes den første skissen med forslag til kjerneelementer ser nokså omfattende ut, men jeg forventer allikevel at det blir mer rom for dybdelæring i den nye planen. Kjerneelementene rører ved mye av det sentrale i faget, men jeg håper det vil komme tydeligere frem at faget må ha en religionsvitenskapelig forankring. Det blir også interessant å se hvordan de tverrfaglige temaene, som for eksempel demokrati og medborgerskap, skal synliggjøres i læreplanen.

2. Ønsker du mer av noe i den nye læreplan?

Jeg er spesielt positiv til kjerneelementet som berører forståelse av religioner og livssyn på individ, gruppe- og samfunnsnivå. Personlig ønsker jeg mer fokus på erfaringsaspektet ved religioner og livssyn i den nye planen. Både læreverk og kompetansemål legger i dag opp til en systematisk og tradisjonsbasert tilnærming til religionsstoffet. Fagets religionsvitenskapelige forankring og tradisjonselementer er viktig, men jeg synes forholdet mellom tradisjon og de personlige troselementene bør komme tydeligere frem. I faget fremstilles for eksempel hinduisme som en religion med klare kjernepunkter, mens elever med hindubakgrunn gir et bilde av en svært pluralistisk, åpen og inkluderende religion. Jeg håper også at planen vil legge mer fokus på sammenligning og sammenhengen mellom fagets hovedområder.

3. Ønsker du mindre av noe i den nye læreplanen?

Jeg synes kompetansemålene innenfor hovedområdet filosofi, etikk og livssynshumanisme er nokså omfattende, så jeg skulle kanskje sett at disse kompetansemålene blir tettere bundet sammen med andre temaer i læreplanen.

MARTHA ORTEN WESTGAARD FRA KRISTELIG GYMNASIUM

1. Hvilke forventninger har du til den nye læreplanen?

Jeg ønsker at læreplanen fortsatt skal ha et kunnskapsfokus, da dette er basis for elevenes refleksjonsevne. Jeg liker at faget i dag har et sammenlignende perspektiv, Ninian Smarts dimensjoner gir et godt verktøy for elevene i møte med de ulike religionene og livssyn. Med dette blir også elevene bevisste på faguttrykk og hvordan man anvender disse. Jeg mener også at faget bør beholde etikkdelen. Denne er elevene ekstra motiverte for, og den åpner for verdifulle samtaler.

2. Ønsker du mer av noe i den nye læreplan?

Hvis det er noe jeg skulle ønske meg inn i faget er det jødedommen. Jeg mener at denne er helt sentral og såpass aktuell for å forstå viktige hendelser i nær historie og nåtid at denne bør elevene få gode kunnskaper om.

3. Ønsker du mindre av noe i den nye læreplanen?
Hvis det er noe som eventuelt skulle ut av læreplanen mener jeg at dette bør være filosofidelen. Selv om jeg mener at filosofi er meget viktig tenker jeg at dette med fordel heller kunne dekkes i fag som for eksempel historie. Filosofidelen mener jeg derfor er den minst viktige delen av faget religion og etikk slik faget er i dag.

CARLOS CHARVES FRA KVADERATUREN VGS

1. Hvilke forventninger har du til den nye læreplanen?
Jeg håper først og fremst at elevene skal fortsette å jobbe med dimensjonen i religionene for det er nyttig for dem.

2. Ønsker du mer av noe i den nye læreplan?
Jeg tenker at religionsfaget er litt sårbart med bare tre timer i uka. Ofte opplever vi at vi mister timer på grunn av uforutsette ting. Jeg mener derfor at faget burde ha fire timer i uka. Når det gjelder filosofi kunne jeg tenkt at filosofien fikk mer plass, men uten å ta noe fra de andre temaene. Vi kunne tatt med flere filosofiske retninger og noen flere representative filosofer. Kompetansemålet som omfatter islam kunne utvides noe. Når en har mange muslimer i klassen, opplever en at gjennomgangen blir litt ufullstendig. Religionskritikken bør få en tydeligere plass i læreplanen. Kompetansemålet om kontinuitet og forandring i kristendommen utenfor Europa burde åpne for å velge bare ett område.

3. Ønsker du mindre av noe i den nye læreplanen?
Kristendommen oppleves som omfattende i forhold til de andre religionene som behandles i faget.

CATHRINE TUFT FRA FROGN VGS

1. Hvilke forventninger har du til den nye læreplanen? 2. Ønsker du mer av noe i den nye læreplan?
Jeg håper at den nye læreplanen tydeliggjør et religionssosiologisk perspektiv og at «religion i dag» kommer tydeligere frem i læreplanen. Jeg synes det er viktig at vi forventer at elevene kan kontekstualisere religion i en moderne verden. Da tenker jeg spesielt på religion og kjønn (også innenfor kristendommen), religion og klima, og religion og konflikt.

3. Ønsker du mindre av noe i den nye læreplanen?
Jeg opplever at «gjøre rede for»- punktene til læreplanen i stor grad er repetisjon av pensum fra ungdomsskolen. Jeg opplever at deler av både læreplanen og lærebøkene legger opp til for stor grad av repetisjon fra ungdomsskolen.

DU KAN IKKE SNAKKE OM HAVET TIL EN FROSK I BRØNNEN

OM BRUK AV SKJØNNLITTERATUR I RELIGIONSFAGET

MED SÆRLIG VEKT PÅ ØSTENS RELIGIONER

METTE WERNER

Det er lett å undervise om kunst og tempelarkitektur, nettet vrimler av illustrasjoner. Vi kan snakke om livmorrommet og Shiva dansende i en ring av flammer eller fortelle om karmalovene og vise bilder av munker på morgenvandring med tiggerbollen, men hvordan kan vi få elevene til å ane hva som ligger bak? Selve tenkningen? Innsikten? Filosofien? Hva betyr karma i praksis? Hvordan oppleves det å meditere, og hvorfor gjør en det? Dette er noen av spørsmålene vi vil komme inn på i denne artikkelen med utgangspunkt i min roman *Ti stille dager* fra 2017.

TI STILLE DAGER

Boka handler om Siv, en norsk kunsthistoriker som er i India for å skrive om religiøs kunst. Etter måneder på tur rundt i landet deltar hun på et ti dagers kurs i *innsiktsmeditasjon*, en retning med røtter i tidlig buddhisme. Hun har lært teknikken i Frankrike fem år tidligere, så hun er ingen novise, hun vet hva hun går til og har forstått en del av den grunnleggende filosofien. Gjennom hennes sansninger og refleksjoner opplever leseren hvordan det kan kjennes å sitte et sånt kurs. Hva skjer fra time til time når en er overlatt til seg selv i en halvmørk celle ti timer om dagen? Lesestoff og kamera ble levert inn da hun kom, og hun har skrevet under på at hun ikke skal kommunisere med noen hverken med blikk, kroppsspråk eller ord. I ni døgn. Hva fører det til?

Noe av det Siv må slåss mot, er tankene som stadig fyller hodet og forstyrrer konsentrasjonen. På den måten får leserne del i hva hun har opplevd på turen, om hindutemplene hun har besøkt, om fattigfolks festivaler i nattmørke gater og samtaler om de rikes forhold til karma. For å nevne noe. Det blir både indisk folkeliv og refleksjoner rundt tro og tilbedelse.

Boka er delt inn i 12 kapitler, fra *Dag 0,* ankomstdagen til *Dag 11* som er kursets avslutningsdag. Hvert av kapitlene fra 1 - 10 er delt i to deler: i den første delen av kapittelet beskrives dagens gang med måltider og meditasjon. Meditasjonen foregår i egen celle, på rommet og i en stor meditasjonshall. I denne hallen holdes også foredrag hver kveld hvor det gis forklaringer på det elevene har opplevd i løpet av dagen ut fra en buddhistisk forståelse, illustrert med kjente historier fra *Tipitakaen* og andre buddhistiske skrifter. Disse foredragene er skilt ut som en egen del i hvert kapittel, så de skal være lette å finne.

HVA ER MEDITASJON?

I dag kan det virke som om mange ser på meditasjon som en måte å stresse ned på, et pusterom i en travel hverdag, og sånn kan det selvsagt brukes, men hvis en ser bort fra åndeligheten i de tradisjonene meditasjonen springer ut av, risikerer en å gå glipp av hele det store potensialet for indre frigjøring som er meditasjonens egentlige mål, for som kjent, er meditasjon en grunnleggende forutsetning for å nå oppvåkning og endelig frigjøring fra gjenfødelsens sirkel både innenfor *Kunnskapens vei* i hinduismen, og i de fleste av buddhismens retninger.

En metode som brukes i begge religioner er visualisering: En kan fokusere på bilde av en hellig person eller en guddom for å finne ro, eller hvis en vil ha noe mer nøytralt, kan en se på et stearinlys for så å lukke øynene og se det for sitt indre blikk. En kan også se farge eller en *mandala*. Alt egner seg til å konsentrere sinnet.

Den hellige lyden Om

Andre tradisjoner bruker et mantra, en lyd som avgir en bestemt vibrasjon, som lyden av Om eller Aum, den aller helligste stavelsen i hinduismen som symboliserer den uendelige Brahman og hele universet, eller det kan være lyder som ing, ang. Vibrasjonene som disse mantraene skaper, legger seg som en beskyttende kappe rundt kroppen og hindrer dårlige vibrasjoner i å nå en. Dermed kan en falle til ro bak sin beskyttelse og oppleve en dyp avspenning og få fornyet energi.

Den meditasjonen som beskrives i *Ti stille dager,* bruker ingen av delene. Her blir ingenting tilført utenfra, isteden fokuseres oppmerksomheten på det som naturlig skjer i kroppen. I første omgang observerer en pusten for å falle til ro og bli konsentrert. Deretter holdes fokuset på kroppens egne fornemmelser, med en klar bevissthet om at hver fornemmelse er forgjengelig. Metoden kalles *innsiktsmeditasjon,* eller *Vipassana* på pali, og har sitt utspring i *Theravadabuddhismen*.

Det teoretiske grunnlaget for teknikken er å finne i *Tipitakaen*, i prekenen *Mahãsattipãtana Sutta*[1]. Her presenterer Buddha en praktisk metode for å utvikle kjennskap til seg selv gjennom å iaktta kroppen, fornemmelsene i kroppen, sinnet og innholdet i sinnet. Det forklares at hver gang et inntrykk treffer en av sansene våre, oppstår det en reaksjon, *sankhãra,* i form av en fornemmelse, *vedena.* Disse fornemmelsene lagres i kroppen som noe behagelig, ubehagelig eller nøytralt, og automatisk dras vi mot det behagelige mens vi støter det ubehagelige fra oss. Dette skaper et mønster av begjær og avsky, en higen etter mer av det som behager, en livstørst som drar oss inn i gjenfødelsens sirkel, *samsara*. Hvis vi derimot nøyer oss med å iaktta disse kroppsfornemmelsene med et rolig og balansert sinn uten å la oss rive med av begjær eller avsky, vil de løse seg opp å forsvinne. Dermed reverseres prosessen og vi er underveis til *nirvana.* Som det står:

[1] Vipassana Research Institute, India, 1985

> *Når han har erfart fornemmelsene slik de virkelig er, hvordan de oppstår og hvordan de forsvinner, hvordan en nyter dem, faren ved dem og hvordan en gir slipp på dem, da, O munker, er Den Opplyste helt frigjort, fri fra all tilknytning.*[2]

Teksten forklarer videre at når en er i *nirvana/ nibbãna,* slutter sansene å virke. Derfor kan ikke tilstanden beskrives, siden språket vårt springer ut av sanseerfaringer. Eller sagt med ordene til den kinesiske vismannen Zhuangzi: «Du kan ikke snakke om havet til en frosk i brønnen, dens begreper er begrenset av dens oppholdssted.»[3] Likevel brukes det ord om *nibbãna.* Det sies at når en hviler i denne ekstatiske tilstanden, er sinnet fylt av uendelig kjærlighet, uendelig sympatiserende glede og salighet, og at når en dør, vil en ikke bli gjenfødt.

BRUK AV SKJØNNLITTERATUR I UNDERVISNINGEN

Selv har jeg praktisert *innsiktsmeditasjon* i over 30 år. Jeg har sittet kurs i tre verdensdeler både 10, 20, og 30 dager i stillhet. Og likevel - for å vri litt på Zhuangzi - er jeg fortsatt bare en frosk som skal forsøke å formidle tanker om havet til andre frosker som attpåtil befinner seg i forskjellige brønner. Med andre ord lurer jeg fortsatt på hvordan vi som underviser, skal få elever med kristen, islamsk, humanistisk eller ateistisk bakgrunn til å få et glimt av innsikt i synsmåter som er radikalt forskjellig fra det de selv er oppvokst med. Kan vi gjøre bruk av skjønnlitterære bøker som *Ti stille dager* for å komme nærmere en forståelse? I så fall hvordan?

For å se nærmere på disse spørsmålene, har jeg fått med meg to kollegaer: Camilla Thornæs Haukeland fra ungdomstrinnet på Karlsrud skole og Anita Ramberg fra Hartvig Nissen skole i Oslo. Begge med lang erfaring i å undervise i religion og livssyn.

OM BOKA

*Mette***:** Dere har begge lest romanen *Ti stille dager*, hvordan opplevde dere det?

Anita: Jeg har lest den to ganger. Først for meg selv privat, og da ble jeg veldig engasjert. Jeg har mine egne erfaringer med meditasjon, har studert buddhismen og har undervist i religion i mange år og jeg kjente meg igjen i så mye, samtidig som jeg fikk svar på en del ting jeg har lurt på om livet i en ashram. Jeg tenkte fort at denne boka kunne brukes i undervisningen. Derfor har jeg lest den en gang til med lærerblikk.

Mette: Hva var det særlig du likte?

Anita: Jeg hadde ofte hørt deg snakke om denne spesielle meditasjonen med de ti stille dagene, og jeg syntes det var fint å få komme på innsiden av opplevelsen. Boka er jo som et titteskap, ikke bare kommer du inn i en ashram og får oppleve hva som foregår der, men du kommer inn i hovedpersonen og får vite hva som faktisk foregår når en mediterer. Du beskriver veldig godt hvordan meditasjon er hardt arbeid, alt en må kjempe mot: Smertene i kroppen, konsentrasjonen

---

[2] Oversatt fra engelsk av forfatteren

[3] *Forstanden vandrer nordpå,* Henrik Mathisen, Agnosco forlag, 2017

som stadig glipper fordi tankene flyr sin vei eller at en rett og slett sovner der en sitter. Det finnes ingen romantisering av meditasjonen i denne boka. Likevel klarer du å få fram at meditasjon har en forløsende kraft. Der synes jeg at din roman skiller seg ut i all den litteraturen som finnes om temaet. Selve ideen med å skrive en roman om meditasjonsprosessen er en sjeldenhet, det at en stor del av fokuset er på selve meditasjonen, helt konkret. Det synes jeg er et originalt perspektiv, og jeg tror boka kan være en god start for noen som vil vite mer om buddhismens vei til frigjøring. Nettopp fordi fremstillingen er så jordnær. Den tipper ikke over i det misjonerende siden hovedpersonen selv ikke er spesielt forløst. Siv er en person som har mye empati på avstand, men hun sliter fortsatt i nære relasjoner. Det gjør henne mer troverdig. Dette med at hun har så vondt for å klare å gi. Jeg synes at det er en styrke ved boka. Som leser kommer man ikke i skyggen av en som har fått til mye. Man er tvert imot i godt selskap når man må streve selv.

Camilla: Jeg synes bekrivelsen av Sivs åndelige anstrengelser er det mest fascinerende ved boka. Hun kjemper en ensom og smertefull kamp for egen innsikt og frelse. Dette gir en interessant skildring innenfra for oss lesere som har bakgrunn i andre tradisjoner. Det buddhistiske synet på frigjøring er en kontrast til den protestantiske teologien der frelsen er en gave fra en nådig Gud, en gave mennesket aldri kan gjøre seg fortjent til.

Mette: Ja, der er vi vel nettopp ved kjernen i forskjellen mellom kristendommen og buddhismen: I kristendommen blir du frelse ved din tro, mens i buddhismen må du gå veien selv.

Anita: Akkurat det synes jeg du har formidlet veldig fint, blant annet i kveldsforedraget på Dag 2, der læreren snakker om hvorfor noen når fram til Nirvana mens andre ikke gjør det, selv om de har fått nøyaktig de samme instruksjonene. Du bruker flere sånne historier fra Tipitakaen for å illustrere et poeng, samtidig som du har mange referanser til vår egen europeiske kultur. Det blir nesten som en sampling av bilder og sitater som til sammen utdyper tematikken og bidrar til en større forståelse av hva buddhistisk filosofi og livsanskuelse går ut på. Her er også mye god ironi, for eksempel når du siterer Suzanne Brøgger som sier at: *Alle vil bli frelst på mandag*. Eller Picasso med sitt: *Når jeg ikke har mer blått, tar jeg rødt* som sier så mye om buddhistisk livsholdning. Jeg synes dette grepet gir romanen et poetisk tilsnitt.

Dessuten har boka en komposisjon som passer veldig godt til tematikken. Perspektivet i teksten er meditativt. Dermed skapes et tydelig inntrykk av at vi har å gjøre med en livslang prosess. Vi møter hovedpersonen et sted på hennes lange vei og får være med henne et stykke. Her er ikke noen katarsis, ingen aristotelisk spenningskurve hvor leseren skal forløses gjennom identifikasjon med hovedpersonen, men en stille komposisjon til stille dager som vekker ettertanke.

Camilla: Ja, jeg er enig i at romanens motiv, tema og komposisjon samspiller godt. Siv vekker empati, og jeg lar meg rive med av historien hennes. Det er mange levende skildringer fra India, men for meg gir boken først og fremst et interessant innblikk i hvordan en moderne kvinne med vestlig kulturbakgrunn praktiserer sin buddhistiske tro. Siv kjemper sin innovervendte kamp for å bli fri; isolert, men likevel styrket av det stille fellesskapet hun er en del av på meditasjonskurset.

Anita: Ja, dette er selvfølgelig det viktigste, men jeg vil også gjerne føye til at jeg synes du skriver godt om karmalovene. Her kommer den politiske dimensjonen mer inn, når du beskriver de rikes forhold til de fattige og hvordan overklassen forklarer fattigdommen med karma.

Mette: Tror dere at deres eget livssyn har hatt noen betydning for lesingen?

Anita: Helt sikkert. For eksempel dette jeg nettopp sa om de rikes bortforklaringer. Jeg skiller mellom religion som politisk institusjon og religion som mystikk og metafysisk filosofi, den religiøse erfaringen. Selv tilhører jeg ingen bestemt religion, men har veldig sans for mystikken både i abrahamittiske og østlige religioner. Jeg har studert religionshistorie samtidig som jeg har meditert selv i flere år. Det påvirker selvsagt min forståelse.

Camilla: Enig. I møte med religiøs kunst og litteratur vil naturligvis personlige referanser spille inn, og denne subjektiviteten vil alltid utfordre religionslæreren. Kanskje særlig i ungdomsskolen hvor elevene er i en fase der de søker å finne sin identitet, har læreren fremdeles stor påvirkningskraft. Jeg mener det er spesielt viktig at vi religionslærere stadig reflekterer over vår egen rolle som formidlere og er vårt mandat bevisst.

OM Å UNDERVISE

Mette: Hva synes dere er utfordringene med å undervise ungdom om religion?

Anita: En ting er timetallet i forhold kompetansemålene og omfanget i hvert enkelt av dem. Ellers synes jeg det viktigste målet med faget må være å utvikle elevenes kritiske refleksjon basert på kunnskap. Å komme bort fra stigmatisering gjennom å oppøve deres respekt for «de andre». Det er viktig å få dem til å se ingen egentlig er «de andre», men at religionene har lånt ideer fra hverandre, eller har samme arvegods. Jeg opplever i dag at det er en grunnleggende kritisk holdning til kristendommen blant elevene samtidig som de idealiserer buddhismen. Jeg tenker det er viktig å se hvordan synd i kristendommen ikke er uttrykk for noe mer negativt menneskesyn en sinnsgiftene i buddhismen. Elevene må se at *alle* religioner har blod på hendene. At *alle* har blitt misbrukt for å legitimere makt.

I tillegg synes jeg at det er viktig å lære elevene om mystikk, og det er særlig her jeg synes *Ti stille dager* kan bidra. Ved å vise at det finnes en indre kraft som virker forløsende, så en kan komme til dype opplevelser av lys og ro. I boka kalles denne tilstanden *bhanga* og beskrives som et sted å hvile på veien (s. 257 - 260). Jeg synes det er fint at du skildrer dette og viser at på den andre siden av livstørsten er buddhismen både livsbejaende og gledefylt og at det en søker ved å gå veien er en tilstand fylt av uendelig kjærlighet og sympatiserende glede. Jeg opplever at det er vanskelig å få elevene til å skjønne innholdet i *dukkha*-begrepet. Når Buddha sier at livet er lidelse, har de så lett for å trekke den konklusjonen at buddhisme har et negativt syn på livet, men ved å bruke en skjønnlitterær tekst som *Ti stille dager* burde det være mulig å gi dem en annen forståelse.

Camilla: Også i ungdomsskolen er kompetansemålene i religionsfaget mange, mens timetallet i faget er lavt. Dette krever kloke valg hva angår metoder og lærestoff. En annen sentral utfordring er å fremstille religionene rett og rettferdig uavhengig av ståstedet en selv har som formidler. Målet er at

elever som bekjenner seg til religionen skal kunne kjenne seg igjen i fremstillingen. Samtidig skal vi formidle på en måte som fremmer respekt og forståelse hos elever med andre livssyn. Det er derfor verdifullt å bruke kilder i undervisningen der de troende også selv kommer til orde og fremstiller religionen med innenfra-perspektiv slik som *Ti stille dager* nettopp gjør.

FORTELLING SOM METODE

Mette: Ja, det er jo noe av det jeg har villet med boka: Å få fram hvordan det kan *oppleves* å praktisere meditasjon. Jeg tenker at det er dette skjønnlitteraturen kan bidra med i undervisningen. Det ser ut til at innlæringen i skolen blir stadig mer instrumentell. Det legges stor vekt på intellektuelle ferdigheter, selv i gym og musikk. Men den religiøse dimensjonen lar seg ikke gripe med intellektet, for å ane hva det dreier seg om, trenger en intuisjon og følelser. Religion er ikke noe en forstår med forstanden, men med hjertet. Nettopp derfor tenker jeg det er viktig å få med opplevelsesdimensjonen som en skjønnlitterær tekst kan formidle. Ideer og filosofiske utlegninger har lett for å renne gjennom oss som vann mellom fingrene, ofte sitter det fint lite igjen, men fortellinger kan vi huske. De er som en kurv som vi kan bære tanker i, så vi kan ta dem frem og se på dem med nye øyne når livet bringer oss til nye steder og hvis *Ti stille dager* kan bidra til dette, er jeg fornøyd.

TI STILLE DAGER - IDEER TIL OPPLEGG

For den enkelte lærer vil nok det ideelle være å lese hele boka og plukke ut det som egner seg best for hans/hennes elever. Listen under er bare en antydning om hvordan boka kan brukes.

Kunst og arkitektur

Forslag til tverrfaglig oppgave med norsk:

Velg en retning innenfor en religion, som du fordyper deg i, blant annet må du studere kunst, arkitektur og tekster. Du må også reflektere over det du finner. Når du syns du har reflektert nok og kjenner stoffet ditt godt, skal du bruke det til å skrive en skjønnlitterær tekst; enten fortelling, novelle eller filmmanus. Skriv historien på en sånn måte at den besvarer læreplanens mål. Husk at du MÅ SKILDRE kunstverkene og arkitekturen.

Her kan tempelbesøkene i *Ti stille dager* tjene som modelltekster: Kalitempelet i Calcutta fra midt på s. 64, Minakshitempelet i Madurai fra s 99 -100, 133 - 134 (hinduismen). En kan også bruke starten på tidagerskurset fra s. 40 som eksempel på stemningen i en meditasjonssal, og skildringen av pagoden s. 50 (buddhismen).

Hovedtanker hos en indisk filosof - drøftingsoppgave

Buddhas tanker er utlagt og forklart i kveldsforedragene i boka med fortellinger fra den buddhistiske kanon. Disse kan leses i sin helhet, eller en kan velge enkelte foredrag f.eks. Dag 2 om at alle må gå veien selv, Dag 5 Buddhas kamp mot demonen Mara som vil hindre ham i å meditere, og Dag 6 Kisa Gautami og synet på døden.

Synet på døden, sammenligning - klassesamtale/diskusjon

Her kan en for eksempel sette foredraget på Dag 6 om Kisa Gautami og det døde barnet, opp mot *Jesus vekker opp Lasarus,* Johannes kap. 11, 11 - 44.

Religiøs søking i vår tid:

Her er det mye å plukke fra, f.eks. Siv i Varanasi, s. 79 -81.

Ulike dimensjoner ved religionene, for eksempel frelsesveier:

K 06 og REL1 (01)

Hinduisme/buddhisme

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne:

Etter 10. årstrinn

Forklare særpreg ved hinduismen/buddhismen og hinduistisk/buddhistisk tro som livstolkning i forhold til andre tradisjoner; likhetstrekk og grunnleggende forskjeller

Beskrive og reflektere over særtrekk ved kunst, arkitektur og musikk knyttet til hinduismen/buddhismen

Drøfte utvalgte tekster fra buddhistisk skrifttradisjon

Gi en oversikt over mangfoldet i buddhismen, viktige historiske hendelser og buddhismens stilling i Norge og verden i dag

Etter VGS 3

Gjøre rede for noen hovedtanker hos en kinesisk eller indisk filosof

Presentere og drøfte ulike dimensjoner ved religionene: lære, myter og fortellinger, ritualer, opplevelser, etikk, sosial organisering, kunst og materielle uttrykk

Drøfte ulike former for religiøs søking i vår tid

Drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring

Valgfri: Gjøre rede for hva som er det sentrale i religionen og drøfte viktige trekk i religionens etikk

Bruk kveldsforedraget på Dag 2, s. 106 - 110, gjerne sammen med skildringen av *bhanga* s. 257 – 260.

Mette Werner er utdannet filmauteur og manusforfatter fra USA. Hun har ettårig kurs for produksjonsassistenter fra NRK fjernsynet foruten en lang rekke kurs og seminarer i dramaturgi og skapende prosesser. Hun er også allmennlærer med religionsdidaktikk og har grunnfag i religionshistorie ved universitetet i Oslo. I dag kombinerer hun skriving med undervisning i ungdomsskolen.

Boka finnes på Biblioteksentralen og kan kjøpes i vanlig bokhandel og på nett.
Det er også mulig å få henne på besøk for å snakke om boka:
http://www.forfattersentrum.no/produksjon/ti-stille-dager/
E-post: mettewerner@hotmail.com

Camilla Thornæs Haukeland er adjunkt med mellomfag i kristendom fra Det teologiske fakultetet ved Universitet i Oslo. Hun har undervist i religion i 20 år.
Anita Ramberg er lektor med nordisk, religionshistorie og historie.

UTDRAG FRA ROMANEN

TI STILLE DAGER

METTE WERNER

Siv er i India for å skrive om religiøs kunst. Etter å ha reist rundt, ofte med svært forsinkede tog i flere måneder, deltar hun på et kurs i stille meditasjon. På senteret får hun egen celle til å meditere i, en tarm av et rom bak en spinkel sjalusidør, to meter langt og nærmere tre under taket, men ikke bredere enn at hun fint kan ta i veggene på begge sider uten å strekke ut armene. Gulvet er dekket av glatt mosaikk, en blå pute midt i rommet, ellers ingenting, en celle. Virkelig! Et lite tilfluktssted av ro hvor hun kan sitte uten å bli forstyrret av inntrykk utenfra og hun har skrevet under på at hun ikke skal kommunisere med noen; hverken med blikk, kroppsspråk, skrift eller tale. Det er bare å lukke øynene.

Siv går til cella si og setter seg med ansiktet i retning av Valodis[1] sete. Halvmørket er fuktig og heten tett. Hun drar lungien opp over lårene og samler håret i en knute på hodet, finner fokus mens elva Ganges glir forbi bak øyenlokkene. Hun er i Varanasi, i tett lukt av brent kjøtt som driver fra likbålene langs elvebredden. Sitter i en trapp ned mot mylderet av troende. En bøffel vandrer innimellom med en kråke på ryggen. Det tunge dyret slafser i seg søppel med en lang tunge. Ute i vannet står mennesker med hendene samlet foran ansiktet og ber mot sola mens andre tar vann fra elva med små messingkrukker og heller det over hodet i håp om at elvevannet skal rense vekk all dårlig karma så de kan få det bedre i sitt neste liv.

− En skal være sterk i troen for å føle at det møkkete vannet kan rense vekk noe som helst, har hun tenkt, men det er som om menneskene her ser med et annet blikk. Det de ikke kan gjøre noe med, finnes ikke. Det er som med menneskene som gjør fra seg i skråninga ved toget uten å kjenne møkkalukta. De ser ikke med hennes vestlige øyne som er farget av årelang bekymring for jordas fremtid. På instituttet i Calcutta var hun kommet opp i en heftig diskusjon om akkurat det. − Dere i vesten tenker så overflatisk, hadde en av studentene sagt,

− så altfor konkret. Om elva er møkkete, hvilken rolle spiller det, når vannet er hellig og kan løse opp alle dårlige gjerninger og skylle dem bort med strømmen?

− Men det er jo direkte uhygienisk! hadde hun insistert mens studenten ble sittende og vrikke på hodet.

Nå lander en kråke på en hånd mellom noen stokker som ikke er helt brent. Fuglen hakker på innmaten og drar i en sene, som om det skulle vært en mark den prøvde å få opp fra jorda. Det er en høyrehånd. De svartbrente fingrene er halvt lukket. For ikke lenge siden har hånda formet ris og linser til en liten ball og puttet det i en tannløs munn. Kanskje har den strøket et barnebarn over håret? Kanskje klort ned et dikt? En siste hilsen. Og nå er den kråkemat. − Uhu, hun grøsser, men kråka gjør jo bare det kråker skal gjøre, den er en åtselsfugl og har som oppgave å få vekk det som råtner. Egentlig blir det bare makabert når hun tenker på at hånda nettopp har tilhørt et levende menneske, men her har de et annet forhold til døden.

Det er det hun må huske. Buddha selv pleide å sende elever som var hekta på sanselig nytelse, til likplassen for at de skulle meditere på forråtnelsen til de forsto det fåfengte i å begjære noe så forgjengelig som skjønnhet.
Kråka tar tak rundt en finger og med et høyt kra-kra letter den med byttet i klørne, flakser ut over elva, hvor taket glipper og plutselig skjener en halvbrent hånd i en bue gjennom lufta, lander med et plask rett ved en korpulent, mann som står med løftet blikk og heller vann over en blank skalle, uten å ense at en kroppsdel nettopp sneiet han og nå forsvinner mot dypet gjennom strømhvirvlene.
– Som i *Mahabharata*[2], tenker hun. Der hvor kongen tenker på dronningen med en så inderlig begeistring at sæden hans spruter himmelhøyt og blir fanget av en fugl som flyr forbi. Kongen roper at fuglen skal ta sæden med til dronningen, men så mister fuglen sæden over en elv hvor den blir slukt av en fisk som etter en stund føder en kvinne vakere enn konkyliene på havets bunn. Det er bare det at hun lukter forferdelig av fisk. Men en dag kommer en hellig mann, en sanyasi, som vil ha henne. Han legger en tåke over innsjøen sånn at ingen skal kjenne lukta. Og innhyllet i tåken, blir hun besvangret og gir liv til Vyasa, seeren som dikter det store eposet som alle indiske barn får inn med morsmelken.
Sånn veves myter og virkelighet sammen til tiden blir irrelevant. Den er ikke lenger en linje som strekker seg frem mot et mål, men et dyp der hendelser og sanseinntrykk ligger lag på lag, i evighet. Så hva har det å si at elva hun sitter ved, er møkkete? Om kroppen dør av bakterier, er den likevel bare en midlertidig bolig for en urolig sjel på vandring mot en endelig ro, *Moksha*. Utslukkelsen. Befrielsen fra gjenfødelsens rundgang. Så hvorfor bry seg om toget er i rute? Før eller siden går det jo et tog. Frem kommer det også. En vet bare aldri når. Sånn er India. Innhyllet i evighet. Klart en kan rense seg i møkkete elvevann. Det kommer bare an på øynene som ser.

---

[1] Læreren som leder kurset. Setet hans befinner seg i meditasjonssalen i midten av pagoden.

[2] Et av de store nasjonale eposene i India

KJÆRE ALLE DERE VIKTIGE RELIGIONSFAGLÆRERE

Aller først har jeg lyst til å si hvor ufattelig viktig jeg mener det er med en læreplan som avspeiler vårt religions- og livssynsmangfold. Kunnskap, dialog og toleranse er i vår tid viktigere enn noensinne. Buddhas lære og buddhismen som religion blir ofte omtalt som tolerant, noen sågar kritiserer den for å være så tolerant at det går over i likegyldighet. Buddhistene (munkene) liksom bare "sitter der" og tenker kun på sin egen oppvåkning. Om noe sant skal sies om buddhistene så er det at de langt ifra er noen homogen gruppe verken i praksis eller tolkning av Buddhas lære. I hele spekteret fra erkekonservative til ultramoderne buddhistiske grupper leses skriften med ulike kulturelle briller, tolkes og tilpasses. Det som det er lite uenighet om er beretningene om Buddha og læren som vi finner i de kanoniske pali og sanskrittekstene.

Hva gjelder de kulturelle og ideologiske forskjeller så ser vi store ulikheter tradisjonene imellom. I noen tradisjoner er ikke likestillingen kommet særlig langt og de buddhistiske nonnene har ikke samme status og funksjon som munkene.
Som vi skjønner er det buddhistiske landskapet ikke enkelt å få oversikt over, men som pedagoger og kunnskapsformidlere er det noen ting vi kan huske på og som gjør arbeidet noe lettere for oss selv og oppgavene lettere for elevene. Generaliseringen som vi kan lese i noen læreverk som for eksempel at: "munker kan bare eie sju ting, munker kan bare gjøre det ene og nonner kan bare gjøre det andre, at de er vegetarianere, er avholds og sølibatære" uten å referere til den tradisjonen de måtte tilhøre, må unngås. Kjenner vi ikke de ulike tradisjonenes særegenhet, så holder det å påpeke at buddhistiske kulturer og buddhister er forskjellige. Buddhas lære og buddhistisk kultur må heller ikke blandes. Hvorvidt buddhistene sitter på stol eller gulv, spiser med pinner eller fingre, handler om kultur og må forståes adskilt fra læren.

SOTOZEN ORDEN - EN JAPANSK TRADISJON HAR SLÅTT ROT I NORGE

Buddhismen kom til Japan via Korea i 552 evt. I dag finnes mange ulike ordener. Ordenen som jeg tilhører, og som ble etablert tidlig på 1200-tallet av zenmester Eihei Dogen, forvalter 36 klostre, 16 000 templer, ett universitet og har mellom 40 og 50 000 prester. Kan legge til at vi også har 4700 registrerte lovsangkor. I vår orden barberer både munkene og nonnene sitt hode og vi bærer de samme gevanter. Våre oppgaver, plikter og tjenestene er de samme, vi går den samme skolen og mange blir prester og inntar et embete som abbed eller abbedisse. Det har selvsagt ikke alltid vært slik. For eksempel opphørte sølibatet i 1872 og siden den gang har vi giftet oss og fått barn om vi ønsket det. Buddha var for øvrig gift med Yasodhara og sammen hadde de sønnen Rahula.
Nå har vi vært i Norge i 15 år. Et stort arbeid er gjort og målet er at alle ting og hele vår liturgi skal være på norsk. Noen synes kanskje det er merkelig at vi f.eks. bruker begrepet "prest" om de som har tatt klosterskolen og fullført profesjonsstudiet. Det er fordi vi utfører prestelige tjenester. Jeg kan love deg at vi også bruker norske ord som «alter» og «røkelse».

Mye mer om vår orden finnes i vår Observans. Den er på 250 sider og kan lastes ned gratis på vår hjemmeside. Ordet observans kommer fra latin *observo* og betyr å overholde og refererer bl.a. til ordensreglene i et kloster. Observans gir en orientering om oppbygning, regler, praksis, tjenester, troslære osv. Der redegjør vi også for buddhistisk etikk og filosofi. Sist i boken har jeg også plassert Buddhas lære i de 30 artiklene som utgjør Verdenserklæringen om menneskerettighetene. Det plasserer Buddhas lære, ikke bare i nærhetsetikken og pliktetikken, men også i humanismen.

OM BUDDHISTISK TRO OG BØNN

Det hender jeg får spørsmål om hva buddhister egentlig tror på. Omtrent som om det er en overraskelse at vi tror på noe, eller at det i det hele tatt finnes en troslære. For ikke finnes det bare èn troslære. De respektive tradisjoner eller ordener utformer sin egen med trosbegreper knyttet til eget språk og kultur. Forholdet til "bønn" er det ulike syn på innen buddhismen. Fra den pragmatiske Hinayana-tradisjoner som forholder seg til at Herren Buddha er død og ikke kan påkalles gjennom bønn, til dypt religiøse Mahayana-tradisjoner som retter bønnen til Buddha og de mange helgener.

UTFORDRINGER I UNDERVISNINGEN.

Jeg kunne ønske at læreverkene for grunnskolen og VGS tegnet et mer sammenhengende bilde av Buddhas liv og lære. Det må selvsagt foretas et utvalg, men når vi tar bort siden med oppgaver og alle de fine bildene blir det dessverre ikke mye plass igjen til tekst. Kanskje skyldes dette at lærebokforfatterne ikke vet nok om materialet og gjør nye klipp og lim i det som finnes fra før. Ingen av lærebøkene jeg har lest forteller f.eks. hvorfor munker og nonner barberer sitt hode, men det forteller jeg gjerne. Fire grunner til dette; 1) som et symbol på tilhørighet 2) renslighet 3) frigjøring fra forfengelighet og 4) som symbol på fødsel, en ny begynnelse. Og om du lurer på hvor ofte det barberes så er det på 4 -og 9-dager, altså den 4. 9. 14. 19. osv.

Jeg har de siste ti årene blitt invitert til mange VG3-klasser, noe som har vært lærerikt på begge sider av kateteret. Det er ikke rart at mange lærere og elever synes buddhismen er vanskelig å få tak på når det i pensum legges stor vekt på spørsmål knyttet til buddhisters liv etter døden, de ubegripelige Koan i japansk zen-buddhisme, samsara og hva vi blir i det neste livet, for å nevne noen få. Dette er interessante, men vanskelige spørsmål og som hver orden eller tradisjon definerer etter egen tolkning og forståelse. Skal vi lære noe fra japansk zen-buddhisme kunne vi studert de berømte ordene til Eihei Dogen (1200-1253), og grunnlegger av Sotozen orden: *«Å studere zen-buddhisme er å studere seg selv, å studere seg selv er å sette seg selv til side, å sette seg selv til side er å bli opplyst av alle ting. Ved opplysning av alle ting opphører grensene som skiller kropp og sinn i oss selv og med alle andre».*

Så er det jo litt skuffende for buddhistpresten at nesten ingen kjenner navnet på Buddhas foreldre eller hans tante, sistnevnte en sterk og forstandig kvinne som er sentral i et buddhistisk likeverds-perspektiv. Jeg blir også overrasket når jeg i VG3 får spørsmål om hvorfor Buddha æres. Burde ikke elevene vite litt om det etter så mange år med buddhisme? Her er noen eksempler fra vår sotoiske troslære. Først en enkel huskeregle:
Buddha var født i Kapilavatsu, opplyst i Magadha, underviste i Varanasi,
steg inn i parinirvana i (døde i) Kusinagara.

Om noen skulle være usikker så er her noen årsaker til at vi ærer Herren Buddha.
- Fordi da gudene anmodet den kommende buddha om å stige ned fra himmelen og la seg gjenføde som et menneske for å finne en vei ut av den lidelsen, gjorde han således.
- Fordi han forsaket kongetronen og et liv i luksus for å finne en vei slik at han kunne lede alle mennesker til visdom og tilfredshet.
- Fordi at selv da ondskapen forstod at den kommende Buddha var nær ved å bli opplyst og lokket ham med all verdens rikdom, eller forsøkte å ryste ham med sin hær av ondskapens soldater, satt

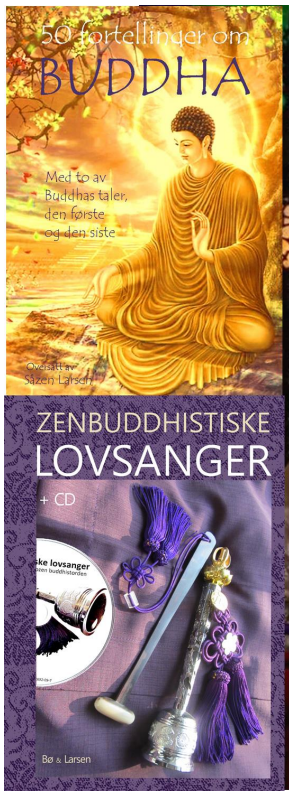
han klippefast og lot seg hverken friste eller bevege.
- Fordi da han våknet og ble en Buddha brukte han resten av sitt liv til å hjelpe andre til oppvåkning.
- Fordi det er vanskelig å bli gjenfødt som et menneske, enda vanskeligere å bli en opplyst.
I boken: "50 fortellinger om Buddha – Med to av Buddhas taler, den første og den siste" presenterer jeg en tidslinje. I de to talene: "Talen i Benares og Buddhas siste tale" oppsummeres Buddhas lære på et lettfattelig vis, samtidig som vi blir kjent med sentrale personer og historiske steder. Læreplanen nevner også buddhistisk musikk. I vår orden har vi lang tradisjon for lovsang. Ett av de mange korene finnes i vårt tempel i Kristiansand. I fjor publiserte vi en lovsangbok med cd hvor vi presenterer ti sanger med notasjon og forklaringer til tekstene. Sangene er selvsagt på norsk og blir benyttet ved ulike anledninger. Tre av sangene forteller historiene knyttet til Buddhas fødsel, opplysning og død.

Å VÆRE BUDDHIST I NORGE

I dag er Norge også et buddhistisk land og for det aller meste blir jeg møtt med positivitet og nysgjerrighet. Det hender selvsagt at noen ytrer seg på våre nettsider med både svært upassende karakteristikker og misjon for egen kristen tradisjon. Unge mennesker derimot ser på religionsmangfoldet med andre briller, noe jeg er overbevist skyldes den norske skolemodellen hvor elevene deler hverandres tro og livssyn i et læringsmiljø hvor inkludering, respekt og toleranse er overordnede idealer.

Håper denne beskjedne artikkelen har vært litt nyttig og kanskje kan Den norske sotozen buddhistorden være en av flere kilder som er relevante i undervisningen. www.sotozen.no

Vennlig hilsen **Såzen Larsen**
Adjunkt og spesialpedagog ved Kristiansand Katedralskole Gimle og buddhistprest.
E-post: kontoret@sotozen.no]



To av bøkene nevnt i artikkelen og buddhistpresten Såzen Larsen i tempelet i Kristiansand

FRA ARKIVET

BARE ET DYR?

AV PROF.DR.THEOL. SVEIN AAGE CHRISTOFFERSEN

Artikkelen er hentet fra Religion og Livssyn nr. 1, 2001

Vi lever i en kultur som gjør utstrakt bruk av dyr i mange forskjellige sammenhenger og til mange forskjellige formål. Vi bruker dyr til mat og klær, i arbeid og fritid, til sport og underholdning, som produksjonsdyr, som forsøksdyr og som familiedyr. Ser vi på vårt bruk og hold av dyr i et historisk perspektiv, må vi kunne si at vårt *forbruk*, for ikke å si vårt *konsum* av dyr er langt større enn det var før, at vi bruker dem på nye måter og fremfor alt: at vi holder og behandler dem på andre måter enn før.

Vårt hold og vår bruk av dyr må ses i sammenheng med sentrale trekk i samfunnutviklingen de siste 200 år. Alt kan selvfølgelig ikke nevnes her, men la meg i alle fall gi noen stikkord.

Endringene i dyreholdet har for det første med *industrialiseringen* å gjøre, med utviklingen av en vareproduserende teknologi som også har satt sitt preg på dyreholdet. Ikke bare melkemaskinen, også melkeroboten har gjort sitt inntog i norske fjøs, for bare å nevne et enkelt eksempel. Men ikke bare måten å holde dyr på er blitt endret, også nye dyreslag er kommet inn i bildet. Hold av pelsdyr er ennå ikke hundre år her i landet, og fisken er blitt et nytt husdyr i løpet av de siste tiårene.

Utviklingen henger imidlertid også sammen med *urbaniseringen*, dette at vi i tiltagende grad bor i byer med byenes livsform og levemåte. Og byene er bygget for mennesker, ikke for dyr. Vi kan ikke innrette oss med dyr på samme måte i byen som på landet. Det får imidlertid konsekvenser også for omgangen med dyr på landet. Byens livsform setter sitt preg også på landsbygdas livsform. Et viktig argument for bønder som installerer melkerobot er - foruten et lettere arbeid - å kunne få litt mer av den avgrensede arbeidstid og fleksibilitet som preger byens arbeidsliv.

Det moderne samfunnet er imidlertid ikke bare blitt industrialisert og urbanisert, det er også blitt et *forbrukersamfunn* der forbruk av varer og tjenester er en nødvendighet for å holde samfunnsmaskineriet i gang. Bonden er for lengst blitt produsent i et samfunn der effektive drivere er konkurranse og kapital, og dyr er blitt en forbruksvare som helst skal være så billig som mulig.

Men også det *velstandssamfunnet* vi har fått har endret vårt forhold til dyr, og det på flere måter. For det første er det ikke så enkelt lenger å håndtere det tradisjonelle skillet mellom matproduksjon på den ene og luksusproduksjon på den andre siden. Også den matproduksjon vi driver i Norge i dag er en luksusproduksjon. Vi produserer ikke mat for en sultende verden eller en sultende befolkning. Vi produserer mat for en mett, til dels overmett befolkning med fedme, ikke underernæring som det store helseproblemet. Folk i vår del av verden er så mette at de må *fristes* til å spise, og produksjonen må reguleres så vi ikke produserer berg av mat som ingen orker å spise. Dette betyr selvfølgelig ikke at matproduksjonen ikke er viktig og nødvendig her i landet, for det er den. Men den er viktig av

andre grunner enn at vi ellers ville sultet i hjel. Matproduksjonen skal tjene nasjonale, distriktspolitiske og kulturpolitiske mål som kan være legitime nok, men som kan fremmes like mye ved pelsdyrproduksjon som ved produksjon av oksekjøtt

Velstandssamfunnet innebærer også at vi har tid og råd til å holde oss med kjæledyr på en annen måte enn før. Ja, vi har kanskje til og med *behov* for å holde oss med kjæledyr på en annen måte enn før. Ett av mange paradokser i vårt dyrehold er dessuten at vi har langt mer tid og langt flere penger å bruke på kjæledyr, sportsdyr og underholdningsdyr enn før, og langt mindre tid og penger til å bruke på produksjonsdyr. Dette har lite å gjøre med skillet mellom by og land. Det ressursoverskudd som kan brukes på kjæledyr finnes begge steder. En kyllingprodusent kan ha rikelig med tid og penger til bruk på rasehunden sin, men lite å gå på i forhold til kyllingene.

Endringene i vår omgang med dyr er altså kommet som en følge av store endringer knyttet til det vi med et samleord kaller for moderniseringen av samfunnet. Det betyr blant annet at en rekke av endringene ikke er tilsiktet. De er ikke primære, men sekundære. De er kommet som bivirkninger av andre endringer. Det er rammebetingelsene som er endret, og disse endringene av rammebetingelsene har så ført til endringer også innenfor sektoren hold og bruk av dyr.

Siden den situasjon vi står overfor i dag i mangt og meget er utilsiktet, er det all grunn til å diskutere den kritisk under etisk og moralsk synsvinkel, og det skjer også. Diskusjonen har pågått og pågår stadig på kryss og tvers i samfunnet. Når Landbruksdepartementets melding om dyrevern blir ferdig, forhåpentligvis en gang før sommeren, vil diskusjonen sikkert øke i intensitet.

Selv om de spørsmål som står på dagsorden når vi diskuterer hold og bruk av dyr i dag er generert av samfunnets modernisering, er det viktig å være klar over at diskusjonen som sådan slett ikke er av ny dato, men går svært langt tilbake i tid. Diskusjonens begynnelse taper seg riktignok i historiens mørke, men vi må gå ut fra at mennesket nær sagt til enhver tid har vært nødt til å reflektere over sitt forhold til dyr. Som jeg skal komme tilbake til nedenfor, hører det i en viss forstand med til menneskets egenart å skille mellom menneske og dyr. Men hva våre forfedre har tenkt og gjort i forhistorisk tid, det vet vi lite om. Etter hvert som filosofien vokste fram, ble imidlertid også dette temaet gjenstand for filosofisk refleksjon, og her som i så mange andre sammenhenger ser det ut til at Aristoteles markerer et viktig veiskille.

Aristoteles kom fram til at dyr ikke har fornuft (*logos*) og ikke meninger (*doxa*). Dette synet på dyr som fornuftsløse vesener ble et viktig premiss for hva Aristoteles og andre mente de kunne tillate seg å gjøre med dyr. Dyr er irrasjonelle, derfor har de ikke krav på å bli behandlet som mennesker. Dette var riktignok ikke det eneste aktuelle premisset i antikken. Oppfattet man dyr som reinkarnerte mennesker, slik for eksempel Empedokles gjorde, fikk selvfølgelig dét også konsekvenser for behandlingen av dyr. Sett under denne synsvinkel kunne jo den som slo en hund, risikere at det var en venn eller en slektning han slo. Men det viktigste kriteriet i etisk sammenheng, og det som fikk størst betydning var spørsmålet om dyrenes eventuelle fornuftighet. Selv om ikke alle var enige med Aristoteles, var det mange som var det, og hans syn ble overtatt blant annet av stoikerne.

En som fulgte Aristoteles og stoikerne på dette punktet var Augustin, og det kan være interessant å se litt nærmere på Augustin og tankegangen hans i denne sammenheng. Siden dyr ikke har fornuft

må det, mente Augustin, være lov å drepe dyr. Denne argumentasjonen bygger imidlertid ikke på den forutsetning at dyr ikke kan føle smerte, siden de ikke har fornuft. Augustin var helt på det rene med at dyr dør i smerte. Nei, argumentasjonen bygger på antikkens forestillinger om *oikeiosis*, om tilhørighet, altså det som har med fellesskap og hushold (=*oikeios*) å gjøre. Det var særlig stoikerne som utviklet tanken om tilhørighet som basis for rett og rettferdighet. Denne tanken tar Augustin opp og sier: dyr står ikke i et rettsfellesskap med oss, de hører ikke med til vår «økumene», for å bruke en moderne avledning. Dyr hører ikke med i vår krets eller vårt rettssamfunn kunne vi også si, fordi de ikke har fornuft. Derfor er forbudet mot å *drepe*, som gjelder i rettssamfunnet, ikke et forbud mot å drepe *dyr*. Dyr omfattes ikke av *societas legis*, for å bruke Augustins eget uttrykk. De omfattes ikke av det fellesskap som reguleres av retten, fordi de ikke har fornuft.

Har Aristoteles og Augustin rett, er dyr uten fornuft? Diskusjonen bølger like høyt i dag som i antikken og er særlig konsentrert om hvorvidt dyr har en form for språk. Tar vi sjimpansene, som jo genetisk sett står mennesket ganske nær, så kan de i alle fall benytte språklige tegn på en eller annen måte. Men kan de knytte tegnene sammen syntaktisk? Har sjimpansene syntaks? Spørsmålet er omstridt, men vi behøver ikke forfølge det videre her, for like viktig er det å spørre hvor relevant syntaksen er i moralsk henseende. Er det mangelen på syntaks som gir oss rett til å drepe dem, og en eventuell syntaks som forbyr oss det?

Den engelske moralfilosofen Jeremy Bentham avviste språkets betydning og fremhevet evnen til å lide som det avgjørende kriterium. Den poengterte formuleringen hans er blitt berømt: "*The Question is not, can they reason? Nor, can they talk? But can they suffer?*". Spørsmålet må langt på vei besvares bekreftende. Dyr, eller i det minste høyerestående dyr kan lide i alle fall i den forstand at de kan føle smerte.

Nå var dette som vi har sett, slett ikke ukjent for Augustin. Han var ikke i tvil om at dyr kan føle smerte. Det spørsmål som opptok ham var i hvilken utstrekning den smerte dyr kan føle, også skal telle i etisk og moralsk henseende. Riktignok er spørsmålet om dyrs fornuft på ingen måte uttømmende for Augustins syn på dyr. I tillegg til det rent filosofiske standpunktet som han overtok fra Aristoteles, la Augustin også vekt på den kristne skapertanken. Det behøver vi imidlertid ikke gå nærmere inn på her. Det interessante i vår sammenheng er de mer sturkturelle trekkene i diskusjonen, der likheter og forskjeller på dyr og mennesker blir avgjørende for vår behandling av dem. Jo likere vi mener de er oss, desto mer behandler vi dem som mennesker. Jo mer forskjellige fra oss de er, desto større friheter mener vi at vi kan ta oss.

Ser vi på dagens diskusjon er den sterkt polarisert. På den ene ytterfløyen finner vi grupper som nærmest betrakter dyr som ting, eller som i alle fall mener at hensynet til dyr alltid må vike når de er i strid med viktige menneskelige hensyn. De er jo bare dyr. På den andre fløyen finner vi grupper som setter mennesker og dyr på like linje og kaller ethvert forsøk på å rangere mennesker høyere enn dyr for arts-sjåvinisme eller "specicisme", altså som rasisme på specie-nivå.

Jeg ser ingen grunn til å avfeie dyrs lidelser bare fordi de ikke er som oss. Men jeg kan heller ikke gå god for ytterliggående forsøk på å likestille dyr og mennesker. Når dyr blir betraktet nærmest som mennesker, er det etter mitt skjønn ikke uttrykk for en nærhet til dyr, men et uttrykk for distansen mellom dyr og mennesker i det moderne samfunn. Vi lever i et samfunn der grensen mellom dyr og

mennesker er så trygg og sikker at vi kan tillate oss å neglisjere den i teorien og på enkelte punkter også i praksis, uten at det truer vår identitet som mennesker. I tidligere tider, da man levde nærmere dyr av mange slag i daglig omgang med dem, hadde man ikke råd til den slags luksus. Da måtte man vite at det er forskjell.

I kjølvannet av Darwin og dagens nydarwinisme er det blitt svært populært å kalle mennesket for et dyr og på den måten utjevne forskjellen mellom dyr og mennesker. Utviklingsbiologien beviser at også mennesket bare er et dyr. Men dette er en tankefeil. For uansett hvor ivrige vi er etter å definere mennesket som et dyr, så er mennesket det eneste dyr som definerer seg selv som et dyr. Det gjør dyrene ikke. De er ikke dyr fordi de definerer seg som dyr. Det er *vi* som definerer dem som dyr. Vår iver etter å definere oss selv som dyr på linje med andre dyr bekrefter derfor forskjellen på mennesket og dyr. I denne forskjellen ligger, som vi skal se, også vårt etiske og moralske ansvar for dyr. Skal vi kunne ta ansvar for dyr og behandle dem på en forsvarlig måte, da må vi se forskjell på dyr og mennesker.

La oss et øyeblikk vende tilbake til Augustin. Hva er egentlig feil med hans tankegang? Vi kan selvfølgelig si at det var feil av ham å hevde at dyr ikke har fornuft. Men slik mente Augustin at det var. For ham, på datidens premisser var dette den fornuftige, for ikke å si den "vitenskapelige" konklusjonen. Hadde han noen spesifikt kristne premisser som kunne undergravd konklusjonen? Finnes det et spesifikt *kristent* syn på hvorvidt dyr har fornuft? Jeg kan ikke se at det gjør det. Det står ikke noe om dette Bibelen, om dét hadde vært noen løsning - hvilket det etter mitt syn ikke hadde vært. Jesus har ikke sagt noe om hvorvidt dyr har fornuft, og så vidt jeg vet har heller ikke noe kirkemøte uttalt seg om dette - og det skal vi antageligvis være glade for.

Problemet med Augustin er ikke først og fremst hans syn på dyr som fornuftsløse vesener, men hans syn på vårt etiske og moralske *ansvar* for fornuftsløse vesener. Det er hans bruk av forestillingen om *oikeiosis*, om fellesskap og tilhørighet som skurrer. Tanken er viktig nok, men den betyr ikke at vi må gjøre fornuften til basis for fellesskapet, slik at bare de som har fornuft hører med. Det er i alle fall ingen spesifikt kristne premisser for en slik bastant grensedragning, snarere tvert imot. I sine *Bekjennelser* beskriver Augustin selv skaperverket som en lovprisende ”økumene”, som ett eneste, lovprisende fellesskap. Nettopp den kristne skapelsestanken skulle slik sett være et godt utgangspunkt for å beskrive et fellesskap som ikke bare omfatter mennesker, men også dyr. Ser man seg om etter en spesifikt kristen tanke i denne sammenhengen, er det ikke forestillingen om den ekskluderende fornuft, men forestillingen om det lovprisende fellesskap som utmerker seg. Men nettopp denne forestillingen gjør Augustin – beklagelig vis – ikke bruk av når det gjelder synet på behandlingen av dyr. Det kan man kanskje forstå på filosofiske premisser, men ikke på teologiske.

Nå kan man riktignok innvende mot denne forestillingen om det lovprisende fellesskap at det fremstår som en rent ideell størrelse. I praksis har jo mennesket som oftest lukket fellesskapet ikke bare om sin egen art, men også om sitt eget land, sin egen familie og endog seg selv. Det er riktig nok, men det avdekker i første omgang bare en problematisk side ved Augustins fellesskapstanke, og den er at han tenker fellesskapet, *oikeiosis* statisk, som et avgrenset fellesskap definert én gang for alle. Men det er slett ikke nødvendig. *Oikeiosis* kan også tenkes som en prosess, som et fellesskap som stadig utvides. Det var jo nettopp dét stoikerne gjorde, når de utvidet fellesskapet og

tilhørigheten fra å gjelde det private husholdet og den lille byen, *polis*, til å gjelde alle mennesker, forstått som borgere i verdensbyen, *cosmopolis*.

Nettopp her ligger et viktig trekk ved menneskets egenart. Mennesket kan til forskjell fra dyr utvide sitt fellesskap og ansvar til å omfatte mer enn seg og sitt. Det kan ta ansvar også for annet liv og andre livsformer enn sin egen. Det kan ikke dyr. De har ikke etikk. Dyreetikk er et menneskelig foretagende. Gir vi slipp på vår særegne form for menneskelighet, vår *humanitet*, mister vi også dyreetikken.

Nærmer vi oss ansvaret for dyr under denne synsvinkel, får likheten mellom mennesker og dyr en mindre betydning. For all del: likhetene er der, og de er viktige. Særlig viktig er dyrenes evne til å føle smerte omtrent på samme måte som oss. Men vår omgang med dyr kan ikke reduseres til et spørsmål om vi kan påføre dem smerte eller ikke. Dyrene må også respekteres med henblikk på at de er forskjellige fra oss. Det beundringsverdige ved en fugl er ikke at den kan tenke som oss eller har språk som oss, men at den kan noe vi ikke kan: den kan fly. Derfor bør den få anledning til det. Jeg aner ikke om fugler er ulykkelige når de må sitte i bur mesteparten av livet (skjønt jeg tror det), men jeg mener de må få anledning til å være det de er, altså fugler. Og det å være fugl er å kunne fly. Derfor bør de ikke stenges inne i bur.

Når jeg kan fascineres av og beundre en tiger, er det ikke fordi den kan legge sammen to og to. Det er ikke vanskelig, og det kan jeg uansett bedre enn den. Men jeg beundrer den fordi den kan snike seg så lett og lydløst gjennom gresset i jakten på sitt bytte. Den kan noe jeg ikke kan. Og så har den så fine striper! Derfor må vi ta vare på tigeren, og ikke stenge den inne i et lite bur.

Tankegangen kan eksemplifiseres videre i mange retninger. Høns bør ikke holdes i bur på den måten vi gjør i dag, det samme gjelder pelsdyr, og kua bør ikke stå på bås hele livet, eller være nødt til å ligge på et hardt og kaldt betonggulv. Å være et dyr dreier seg ikke bare om fysiologi, men om en livsform som dyret har utviklet seg til. Denne livsformen kan mennesket respektere og ta vare på. Ikke i ethvert henseende, og slett ikke ved en beslutning som kan effektueres over natten. Men vi kan steg for steg utvide vårt "omsorgsrom", vår økumene og gi dyrenes livsform en rimelig plass i den. Det er riktignok ikke noe som biologisk sett tvinger oss til å gjøre det. Vi kan som all vet holde dyr utenfor vårt etiske og moralske ansvar. Men vi *må* ikke være ekskluderende. Vi *kan* også være inkluderende og skille oss fra dyrene ved å dra omsorg for dem. Vi kan kort sagt oppføre oss *humant,* som mennesker, også mot den som bare er et dyr.

LITTERATUR

Synspunktene i denne artikkelen har jeg gjort nærmere rede for i artikkelen "Hvordan bør dyr telle? Synspunkter fra et kristent perspektiv". Den er trykket i boka *Dyreetikk*, redigert av Andreas Føllesdal, Fagbokforlaget 2000, s. 90-111. Se også foredraget "Har vi et felles verdigrunnlag for hold av dyr, og gjenspeiles dette i dagens dyrehold?", som ligger på nettet:
http://odin.dep.no/ld/norsk/Ansvarsomraader/p10003401/index-n-n-a.html

Svein Aage Christoffersen er dr.theol., professor ved Det teologiske fakultetet i Oslo
E-post: s.a.christoffersen@teologi.uio.no

STUDENTARTIKKEL

DYBDE, DANNING OG DIALOG

JAN ERIK SOLBERG JOHANSEN

Hva slags kunnskap og ferdigheter ønsker jeg at elevene skal oppnå, og hvordan bør dette vise seg hos elevene og i deres besvarelser (altså grunnlaget for karakter)? Læreplanene gir visse føringer, men man kan tilnærme seg dette med en god del variasjon. Skal elevene kunne repetere lærebøkene, kunne svare på faktabaserte prøver (I form av «når levde Muhammad?» o.l.)? Eller skal elevene kunne drøfte, forstå, sammenligne og evne kritisk tenkning rundt forskjellige tema? Disse to kunnskapssynene vil jeg omtale som overflatelæring og dybdelæring. Overflatelæring viser til det typisk faktabaserte, eventuelt deskriptive. Dybdelæring viser til en grundigere forståelse og kritisk tenkning. Innen begge disse tenkningene rundt læring, finnes det nivåer, og jeg vil anta at forskjellige lærere ville vektlagt det ulikt. Det som er kritisk tenkning og dybde for én, vil nok kunne oppleves som til dels overflatelæring for en annen. Forholdet mellom bredde og dybde er også til dels utfordrende da det er vanskelig å gå i dybden uten bredde, og samtidig vanskelig å sette av tid til begge to.

Dybdelæring har den siste tiden et mye brukt begrep i forbindelse med Ludvigsen-utvalget og den nye «Overordnet del». Selv om innholdet i termen dybdelæring er noe bredt for oppgaven, ønsker jeg å koble meg på det i en noe begrenset forstand. Innholdet i begrepet dybdelæring forstås ofte som noe som utvikles over tid tverrfaglig, i form av begrepsapparater og metoder, hvor også metakognisjon, tenkning om egen tenkning, er et viktig element.

«Dybdelæring vil si at elevene utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fagområde. Det innebærer å knytte nye ideer til allerede kjente begreper og prinsipper, slik at ny forståelse kan brukes til problemløsning i nye og ukjente sammenhenger. Læringsforskningen sier at det har betydning for elevenes læring at de får mulighet til å fordype seg, får reflektere over egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger.» (NOU 2014:7)

Forenklet vil jeg her forholde meg i hovedsak til fordypningsaspektet, men også kommentere på andre elementer av begrepets innhold. Fordypning forstår jeg som i å ha omfattende kunnskap ut over det rent refererende, at eleven evner å drøfte, kunne vise til mangfold og ha egenforståelse for kompleksiteten i temaene som blir behandlet. Mer konkret betyr det for eksempel at om man omtaler hellig krig i kristendom og islam, så vet man ikke bare at det finnes og kan nevne korstogene som eksempel, men man kan også fortelle noe om hvordan det er forstått historisk. Det bør også vises til tanker og bruken av hellig krig/korstogsretorikk i moderne tid. Høy måloppnåelse fordrer at man da har egne tanker og refleksjoner rundt tematikken i lys av kildene man har brukt.

Opplegget jeg vil vise til omfatter en kortere periode i et undervisningsløp, og en bred forståelse av dybdelæringsbegrepet fordrer en plan som er mer omfattende tidsmessig enn det jeg viser til

her. Perioden opplegget er laget for omhandler islam. Som komparativ religion ble kristendommen brukt, da elevene hadde kompetanse i denne fra tidligere. Opplegget ble gjennomført på en videregående skole, og nivået er derfor tilpasset dette. Eksemplene her vil bli hentet fra perioden, men jeg tror likevel tankene kan være relevante for andre temaer/religioner og nivå med visse tilpasninger. Islam og kristendom skiller seg dog ut i vesentlig grad når det gjelder mediedekning i Norge, og vil derfor være lettere tilgjengelig for både elever og lærere i et samfunnsperspektiv.

KUNNSKAP OG DANNING

Jeg vil her redegjøre for noen tanker bak opplegget gjennomført i nevnte praksisperiode og hvordan jeg ser på kunnskapstilegnelse i faget, samt hvordan kunnskap kan være med å skape dannelse, som her fungerer mer eller mindre synonymt med respekt og en åpenhet for andre. En del av respekt- og dannelsesaspektet, er evne til dialog. Dialog kan knyttes opp mot kunnskap og evne til kritisk tenkning, ikke bare til andre, men også seg selv og egne fordommer. Velger man å fokusere på kvinnesyn i islam, er det vanskelig å bruke like lang tid på de andre temaene, da timeantallet allerede er presset (Lærer kan utvide timeantallet til forskjellige religioner/tema ved å vie det flere timer, men det vil i så fall nødvendigvis gå utover andre religioner/tema). Hva som er viktige temaer, er gjerne en vurdering som læreren må ta innenfor rammene av læreplanen, og gjerne i samarbeid med elevene. Jeg har innledningsvis skilt mellom dybdelæring (kunnskap) og overflatelæring. Begrepsparet brukes av blant annet Torbjørn Røe Isaksen (Isaksen, 2016), og selv om de blir ansett som motsetninger, er de også avhengige av hverandre. Det må helst en viss bredde til for å kunne nærme seg en dybde. Et undervisningsopplegg tilknyttet Muhammad-Aisha diskursen, som jeg vil vise til lenger ned, mener jeg er tilpasset et potensielt dybdelæringsperspektiv. Opplegget omfatter ikke dybdelæring i bred, men i en mer begrenset forstand, ved behovet for kritisk tenkning og utdypende forståelse for et enkeltemne. De blir ikke presentert med én sannhet, men med motstridende meninger og ulike fortolkninger både innenfra og utenfra, som elevene så må forholde seg til. Jeg anser det også som et tema de selv lett kan ha forståelse for, og slik vil det ha en viss aktualiseringseffekt.

I formålet for faget, beskrevet i læreplanen, vises det til sameksistens, toleranse, kunnskap og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i et lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv (Udir, 2006). Under grunnleggende ferdigheter nevnes «å lytte til og formulere seg gjennom samtaler og dialog», og at «… spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre» (Udir, 2006). Faget religion og etikk omtales som et kunnskaps- og holdningsfag. Syntesen av disse to mener jeg ligger i forståelsen av hva slags kunnskap elevene bør opparbeide seg. Kunnskapen som skapes i en slik situasjon kan potensielt hjelpe elevene med egne fordommer, kritisk lesning av ulike kilder, samt åpenhet for dialogisk tilnærming. Ved å møte et meningsmangfold vil det kunne bryte ned forutinntatthet, de vil da måtte forholde seg til flere kilder og slik se diskursene fra flere perspektiv. Noe jeg anser som problematisk ved overflatelæringen, er hvordan temaer og teologi kan bli så forenklet at det oppleves lite gjennomtenkt fra meningshavernes side, slik kan elevene sitte med et urealistisk normert bilde, som igjen kan gi lite innsikt i argumentasjonen eller historien bak de forskjellige rådende tankene i retningen. At det er forskjell på de som praktiserer og de som er makthavere (presteskap/politikere osv.) i religionen, er også et forhold som bør være med i undervisningen. Hvis elevene kan få innblikk i den indre kritikken og det historiske perspektivet, tror jeg dette vil styrke deres kunnskap og evne til dialog og forståelse i møte med «den andre», slik læreplanen viser til.

Et mål jeg hadde, var å la elevene se religiøse argumenter i møte med innenfra- og utenfra-kritikk. Muhammad-Aisha diskursen lot jeg representere en slik debatt som en start. Denne diskursen dukker til tider opp i media, kanskje spesielt fra islamkritikere. Diskursen har versert noe i mediene, og ikke minst i kommentarfeltene, og blir brukt for å gjennomføre et karakterdrap på Muhammad. Det er et potensielt kontroversielt tema, men det belyser flere problemstillinger og er slik interessant, ikke minst er det kritikk elever kan møte utenfor klasserommet og kan måtte forholde seg til.

MUHAMMAD-AISHA OPPLEGGET

Etter å ha hatt en time hvor elevene kunne hente opp bakgrunnskunnskaper og sammen i grupper diskutere noe av det de hadde lært fra ungdomsskolen, valgte jeg å dele ut noen artikler i den neste. Jeg lot dem sitte i grupper og diskutere. Hver gruppe fikk ansvar for én artikkel, etterpå skulle de dele seg slik at det satt én «ekspert» fra hver av disse i nye grupper. I de nye gruppene skulle de snakke om de forskjellige artiklene og hva de fant. Avsluttende diskuterte vi dem i plenum, slik at løse tråder og kontroversielle meninger kunne bli diskutert i en lærerledet samtale. Artiklene omhandlet alle kritikk eller forsvar av Muhammad, spesielt tilknyttet Muhammads alder i forhold til Aishas, en kritikk som meg bekjent hovedsakelig er knyttet til nyere tid. Én artikkel var fra utrop.no (Moum, 2014), denne viste til flere syn samlet i en avisartikkel. Utgangspunktet er en lokalpolitiker i Asker som omtaler islam som en ideologi, videre omtales Muhammad som en «pedofil massemorder». En av poengene som trekkes frem av lokalpolitikeren er forholdet til Aisha, hvor det vises til at ifølge «islamsk tradisjon» giftet de seg da hun var seks år, og ekteskapet ble fullbyrdet når hun var ni. Hvilke tradisjoner og kilder som er grunnlaget for lokalpolitikerens «kunnskap» om islamsk tradisjon, er ikke vist til utover dette. Sindre Bangstad, som er sosialantropolog, forsker og forfatter av blant annet *Anders Breivik and the rise of islamophobia* (2014), uttaler seg klart kritisk til lokalpolitikeren. Han viser til den høyreekstreme sidens bruk av ideologibegrepet, en diskurs som kan være av interesse å ta videre. Angående pedofilianklagen viser han til anakronistisk lesning og mangel på forståelse av førmoderne samfunn. Yousef Bartho Assidiq uttaler seg til slutt også om ideologibegrepet. Om man ønsker kan man finne mange utsagn som kan diskuteres i kommentarfeltene også, men det kan være greit å forholde seg til mer eller mindre kvalifiserte ytringer.

Den neste artikkelen jeg anvendte, var fra den kristne avisen Dagen og var skrevet av Yazir Fawzi, imam ved Ahmadiyya Muslim Jama'at. Fawzi viser til en argumentasjon for hvorfor Muhammad ikke kunne giftet seg med en umoden jente, da det er i strid med Koranen (Fawzi, 2016). Fawzi viser til hadither, koranvers, anvender egen rasjonalitet og fortolkning før han drar inn tidligere imamer, som imam Malik og Abu Hanifa. Som religionslærere er det ikke så interessant hva som er den «rette» læren, men heller det å se på fortolkningsmangfold, ikke minst hadithenes plass. At det er en Ahmadiyya- imam som skriver kan godt problematiseres, om man ønsker, etter min forståelse er hans argumentasjon her forholdsvis representativ. Hvordan eksegese foregår og utleggelse av hvordan enkeltord kan ha betydning for forståelsen er også et interessant punkt som kan løftes frem. Disse to artiklene har da vist til kritikk utenfra, som også blir brukt politisk, et forsvar fra et utenfraperspektiv, og til slutt et forsvar innenfra, alle med så å si samme kilder, men forskjellig tilnærming. Elevene får her møte relevant kritikk og forsvar av profeten. Hvorfor dette er viktig for en muslim kan også diskuteres, samt hvordan og hva man idealiserer hos Muhammad og hvorvidt det

kontekstualiseres. Det var flere artikler som ble brukt, men for å fatte meg i korthet har jeg valgt å fokusere på disse to. Flere andre temaer kan diskuteres, men jeg har valgt de jeg anser som viktigst. Etter en slik time har jeg ikke bare fortalt elevene at det er forskjellige måter å se på dette forholdet, i stedet har elevene fått mulighet til å diskutere, møte forskjellige synspunkter og forhåpentligvis fått en dypere forståelse for religiøs diskurs i et moderne samfunn. Det har også vist dem hvordan man kan forsøke å diskreditere en profet og uttale seg forenklet med begrep som «islamsk tradisjon». Denne tilnærmingen vil kunne vise til det vi kan kalle kilder til «splid», for eksempel ved forskjellige syn, men samtidig også argumentasjoner som skaper grunnlag for fellesskap og toleranse for sameksistens i et flerreligiøst samfunn, slik formålet er for faget (Udir, 2006).

HJEMMEOPPGAVE SOM VURDERINGSFORM

I vurderingen av perioden om islam valgte jeg en komparativ analyse, med religionene islam og kristendom. Oppgaven var en fordypningsoppgave, der elevene fikk noen valgmuligheter, eller selv mulighet til å formulere en problemstilling de skulle jobbe ut i fra. Det var krav til dybde i temaet de skulle drøfte, teksten skulle ikke bli deskriptiv og oppramsende. Det kan oppstå et noe uklart skille mellom disse to. Religionsvitenskapen er i seg selv hovedsakelig deskriptiv, men det er en forskjell i om man drøfter deskriptivt forskjellige tilnærminger til et fenomen og reflekterer over dette, fremfor en overflatisk tilnærming til mange og gjerne spredte fenomen. Jeg viste til flere eksempler, som at man kan ta et element i kirken/moskeen, vise til ritualer eller lære tilknyttet dette og for eksempel vise til det historiske opphavet. Det knyttes gjerne også opp til Ninian Smarts dimensjoner i form av lære, ritualer eller lignende. Etter å ha presentert et element fra hver religion, ser man på likheter og forskjeller. Noen valgte å lage problemstillinger selv, det strakk seg fra hellig krig til religionens presentasjon i utvalgte media og videre til kjønnsroller. Et potensial for tilpasning finnes i hvor mye støtte man gir i denne prosessen, samt i hjelpen som blir gitt underveis. Noen vil nok ønske hjelp, mens andre vil foretrekke å jobbe med temaer som de selv velger.

Arbeidsmengden for lærer og elever er forholdsvis omfattende i en slik oppgave, både i etterarbeid i form av retting, men også underveis. Hver enkeltelev vil ha egne spørsmål tilknyttet sin problemstilling, noe lærer må møte etter beste evne. Elevene trenger forskjellige kilder og vil derfor nødvendigvis finne helt forskjellige. Lærer må så sørge for at elevene har vært kritiske til kildene sine og at de har lest dem nøye, samt forstått dem. Veiledning ble gitt underveis. Det var satt av timer på skolen, rundt tre skoletimer, og det var oppfordret til å sende meldinger på It`s Learning om man trengte hjelp. Vurderingskriteriene var omfattende, og kravene ble spesifiserte der, men også muntlig i klasserommet og ved eksempler, som vist ovenfor. Av kildebruk var wikipedia og det meste godkjent, så lenge de forholdt seg kritisk til dem. Jeg valgte å ta med noen bøker, og jeg observerte flere bøker av relevans i klasserommet som de selv hadde anskaffet. Noen spurte meg om kvaliteten på kilder de hadde, og jeg viste også til en del artikler utover de vi brukte i klasserommet.

Oppgavene ble forskjellige i kvalitet, og opplevdes nok som krevende for mange. Noen hadde problemer med å overholde fristen og fikk utsatt. Generelt fikk jeg inntrykk av at flere likte oppgaven og opplevde det meningsfylt å jobbe så lenge (ca. 3 uker) og grundig med en begrenset

problemstilling. I samtale med flere elever fikk jeg også inntrykk av at de hadde blitt overrasket over egne funn, hadde lært noe om sine fordommer og generelt satt igjen med en opplevelse av å ha lært noe.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Spørsmålet blir til slutt hva slags kunnskap jeg opplever, og eventuelt håper, at elevene sitter igjen med. Målet mitt med perioden var en syntese av holdning og kunnskap, hvor kunnskapen skal kunne skape en basis for holdningene. Hvorvidt det finnes en direkte kausalitet mellom disse to, vil kunne diskuteres. Men jeg ser et potensial for det i dybdelæringen og ved at elevene møter diskurser, slik vist til i Muhammad-Aisha- eksempelet. Dette omhandler ikke kun spesifikt den religionen man underviser om, men også ved at elevene møter forskjellige fortolkningstradisjoner og slik får innblikk i en disiplin. Ikke minst håper jeg å danne dette ved min egen tilnærming som lærer, ved å vise til flere fortolkninger, moderne retninger og trekke på samfunnsdebatter som er relevante. Aktualisering er nødvendig for å skape nærhet til faget, og jeg anser det som lettere for elevene å kunne gå i dialog med moderne diskurser fremfor eldre. Det vil også være enklere å finne kilder rundt tematikk som oppleves relevant i vår tid. Dette betyr ikke at man skal se bort fra det historiske, da dette er basis for å forstå dagens diskurs. Dybdelæringens største problem ligger kanskje i at man må kunne noe for i det hele tatt å nærme seg en form for dybde. Å forstå kristendommens treenighetslære uten det historiske perspektivet, ville vært vanskelig i et dybdelæringsperspektiv. Men velger man å skrive om det, trenger man ikke i lik grad forholde seg til andre elementer, noe som vil frigjøre tid til å kunne fordype seg. Som lærere må vi hele tiden velge ut noe og prioritere deretter. Ved at elevene selv får velge oppgave, er de delaktige i dette valget. Dette kan potensielt skape både motivasjon og økt elevmedvirkning. Hvor mye overflatekunnskap som er nok, er en vurdering som blir mer eller mindre subjektiv eller individuell, slik jeg ser det, da det må tilpasses elevsammensetning og tema. Samtidig vil det kunne være mer motiverende for elevene å lære seg en del av det deskriptive/normative i det de møter av utfordringer som må forstås. Overflatelæringen vil da være til støtte for dybdelæringen og i en relevans opp mot noe elevene forhåpentligvis finner interessant og undersøker dypere.

Et problemområde med et slikt opplegg, som her vist til, er nåværende læreplans mangfoldige mål. Hvorvidt elevene blir rustet til muntlig eksamen og sensors forventninger om breddekunnskap, er noe som kan diskuteres. Dette vil potensielt bli bedre tilrettelagt for i nye læreplaner, i det minste ut i fra hvordan planene om dybdelæring omtales i den nye «overordnede del» og slik jeg tolker denne. Videre vil jeg hevde at mange elever vil kunne lese seg opp til en basisforståelse av det mer deskriptive, og dermed vil lærer og elevers tid i samspill være bedre brukt på dybdelæringen, samt på å kultivere kritisk tenkning og dialog. Det er også nevnt tidligere at dette er krevende for elevene, og det skal ikke underdrives at en slik oppgave kan oppleves vanskelig. Enkelte elever vil også kunne opponere mot mangelen på «rette» svar. Samtidig vil jeg løfte frem kritisk tenkning som et viktig punkt både i faget og for skolen generelt. Kanskje er det spesielt viktig i religionsfagene, både med tanke på det politiske potensialet, men også nærheten det har til hverdagslivet til elevene. I den nye overordnete delen vises det til kritisk tenkning og etisk bevissthet som samlende punkter. «Refleksjon og kritisk tenkning henger sammen med utvikling av holdninger og etisk vurderingsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik mener jeg opplegget mitt kan legge til rette

for å skape et potensial for kritisk tenkning og kunnskap på et nivå som fører til dialog og etisk bevissthet. Ikke minst ser jeg kritisk tenkning som viktig i et flerkulturelt fellesskap hvor forenklede bilder av hverandre og hverandres tenkning virker separerende.

Vedlagt ligger oppgaven til Live Elisabeth Michelet. Den er ikke tilfeldig valgt, men viser nivået noen av elevene oppnådde. Oppgavene skulle ha en lengde på ca. 5 sider.

BIBLIOGRAFI

Fawzi, Y. (2016, Mars 12). *Aishas ekteskap med Muhammad*. Hentet fra Dagen: www.dagen.no/dagensdebatt/samfunn/islam/Aishas-ekteskap-med-Muhammad-314810

Isaksen, T. R. (2016, Oktober 10*).* Kronikk*: Fremtidens skole må ha mer dybdekunnskap og mindre overflatelæring*. Hentet fra Aftenposten: https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/AmV4x/Kronikk-Fremtidens-skole-ma-ha-mer-dybdekunnskap-og-mindre-overflatelaring--Torbjorn-Roe-Isaksen

Kunnskapsdepartementet. (2017, September 07). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Moum, A. V. (2014, August 05). *Frp-leder: – Islam er en ideologi basert på vold og rasisme*. Hentet fra Utrop: www.utrop.no/Nyheter/Innenriks/27584

Udir. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra Udir: https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Udir. (2006). *Læreplan i religion og etikk - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra Udir: https://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal

Jan Erik Solberg Johansen er student ved ILS, Universitet i Oslo. **E-post:** janeriksolberg@gmail.com

ELEVTEKST

HVORDAN FREMSTILLES DET ISLAMSKE KVINNESYNET I FORHOLD TIL DET KRISTNE KVINNESYNET I AFTENPOSTEN?

LIVE ELISABETH MICHELET

"Kravet om full likestilling mellom kvinner og menn i denne verden strider mot kristne og islamske kjønnsmodeller". Sitatet av Kari Børresen, professor i teologi, fra 2004 er en svært bastant påstand. I tillegg er den også over ti år gammel, noe som kan forklare dens noenlunde gammeldagse preg. Men har egentlig tankegangen forandret seg på ti år? Det diskuteres stadig i media om religioners kvinnesyn, og hvordan dette hører hjemme i vårt moderne samfunn. Spesielt er det fokus på det islamske kvinnesynet, men også i stor grad det kristne. Men fremstilles kvinnesynet i islam og kristendom ulikt i Norge? I enkelte tilfeller kan riksavisene virke subjektive, og da er det ofte islam som får gjennomgå. Debatter om burka, skamløshet, tildekking og ære er dagsaktuelle temaer mange har tydelige meninger om. Samtidig er det stadig flere som utfordres av vår tids kristne kulturarv, og ønsker å ta et oppgjør med gammeldagse verdier og oppfatninger. Men i hvilken grad klarer media å fronte objektive debatter når det kommer til kvinnesyn? I denne oppgaven skal jeg ta for meg hvordan, og ikke minst hvorfor, det islamske og det kristne kvinnesynet fremstilles ulikt i norske riksaviser med hovedvekt på Aftenposten, og hvordan dette påvirker de troende.

Islamsk kvinnesyn er beskrevet på utallige ulike vis i media. Det finnes tonnevis av forskjellige perspektiver, hvor de ulike perspektivene både forsvarer og angriper kvinnesynet. Det kan være vanskelig å finne objektive kilder som forklarer kvinnesynet i islam, ettersom det meste som er publisert i riksaviser på en eller annen måte er subjektivt eller skrevet med en agenda. Den mest pålitelige kilden å bruke er derfor Koranen selv. Likevel kan dette være utfordrende da en er nødt til å ta i betraktning at Koranen ble åpenbart til Muhammed for nesten 1500 år siden (snl: 2016), og at samfunnet fungerte helt annerledes på den tiden. Å tolke Koranens surer bokstavelig vil derfor være en svært radikal måte å oppnå informasjon om islamsk kvinnesyn på, lik som det er lite hensiktsmessig å tolke Bibelen fra et biblistisk perspektiv. Likevel skal jeg gjøre rede for hva Koranen selv oppgir om kvinnesyn, og hvordan surene kan være motstridende;

"*Believers, it is not lawful for you to inherit women against their will,*
nor should you detain them wrongfully, so that you may take away a part of what you have given them, unless they are guilty of something clearly outrageous.
Live with them in accordance with what is fair and kind". (Koranen, 4:19).

Denne kunngjøringen fra Allah peker tydelig på at menn skal behandle kvinner i tråd med det som er rettferdig og godt, og at med mindre kvinnen har samtykket til handlingen, skal mannen la være å utføre den. En riksavis som ved flere anledninger har publisert forsvarende artikler om kvinnesynet er Aftenposten, en av Norges mest troverdige og største aviser. Et debattinnlegg som ble publisert i Aftenposten for to år siden, og som var skrevet av en muslimsk kvinne selv, vakte stor

oppmerksomhet. I avisen forklarer kvinnen, som forblir anonym, hva slags rettigheter hun har som kvinne i islam, og hvordan disse rettighetene har formet henne; "Muslimer tror at Gud har gjort mannen og kvinnen likeverdige, ved at begge har de samme religiøse pliktene. En ting som er viktig å skille er *likestilling* og *likeverd*. For i Guds øyne er jeg og en mann verdt like mye, men vi er ikke likestilte. Av samme grunn som jeg og en mann ikke var likestilte i gym-tester. Kravet for jenter er lavere enn på gutter, enkelt og greit fordi vi er fysisk ulike, og derfor kan vi ikke likestilles heller" (Aftenposten: 2015). Artikkelforfatteren forklarer herved det mange synes å misforstå - nemlig at i islam er kvinner verdt absolutt like mye som menn, men de har ulike oppgaver overfor Gud. Det er stor grunn til å tro at denne tankegangen er utbredt og praktisert av majoriteten av muslimer i Norge. Selv om det er vanskelig å føre statistikk på noe så komplekst som kjønnsrollesyn blant norske muslimer, vil man kun ved å se på integrering av muslimske innvandrere få inntrykk av at flertallet holder fast ved tanken om at kvinner og menn er likeverdige. Dette gjelder spesielt fra annen-generasjons innvandrere og de som følger etter.

Samtidig med debatten om like rettigheter mellom mann og kvinne i islam, følger også debatten om en kvinnes frihet som muslim. I flere år har det vært stor publisitet rundt religiøse hodeplagg; hijab, niqab og burka. Da har Aftenposten igjen tatt til ordet for å forsvare bruken av spesielt hijab. Ved hjelp av flere kronikker, artikler og leserinnlegg har mennesker med ulike syn på saken få kunnet ytre sin mening. En ung, muslimsk kvinne som selv bruker hijab forklarer hvordan hun føler seg undertrykket ved å miste retten til å få bruke hijaben sin; "Politikere, og spesielt FrP-politikere, er flinke til å snakke om frigjøringen av de stakkarsliggjorte og undertrykte kvinnene. Frigjøring? Daglig kjemper du, Roger Hagen, og dine kolleger for å ta fra meg identiteten min, i å stakkarsliggjøre meg og fremstille meg som et offer. Nå har mange muslimske jenter som meg rundt omkring i Norge gjort alt ved sin makt og evne for å overbevise deg og flertallet om at vi ikke er undertrykket" (Aftenposten: 2014). Nok en gang beviser dette at mange muslimske kvinner ikke føler seg undertrykt av islam, men tvert imot av norske politikere som har som mål å "frigjøre de undertrykte muslimske kvinnene", paradoksalt nok.

Etter å ha sett på forsvarende artikler, skal jeg nå ta en titt på artiklene som fremstiller det stikk motsatte av islamsk kvinnesyn. Et eksempel fra Koranen er denne suren: "*God enjoins you that a male shall receive a share equivalent to that of two females. But if there are more than two females, then their share is two thirds of the inheritance. If there is only one, she will receive the half*" (Koranen, 4:11). Nøyaktig denne suren er brukt som eksempel på at kvinnerettighetene i tradisjonell islamsk teologi (fiqh) er undertrykkende, i et debattinnlegg publisert av Aftenposten. Videre i artikkelen skriver artikkelforfatteren, Mahammad Rah, om hvordan kvinner ikke kan ta imamrollen, være dommer i retten eller gå ut av huset uten et mannlig følge, og at mannen kan slå til kvinnen, dersom hun ikke adlyder (Aftenposten: 2015). I dette tilfellet har Aftenposten frontet et annet perspektiv av saken, og valgt å gjengi forfattere som angriper det islamske kvinnesynet. Det argumenteres for at kvinner på ingen måte er likeverdige med menn, verken i Koranen eller innenfor den muslimske innvandringskulturen i Norge. I et intervju med Faten Mahdi Al-Hussaini i A-magasinet, forteller hun om utfrysing fra det muslimske miljøet, og at hun både skjelles ut og spyttes på. Ikke på grunn av meningene sine, men på grunn av at hun som jente bruker stemmen sin og er en synlig deltager i den offentlige debatten, og fordi hun håndhilser på menn (Aftenposten: 2016).

Disse eksemplene er motpoler fra de forrige perspektivene, der hvor Aftenposten fronter et syn med et positivt islamsk kvinnesyn. Etter å ha lett i både eldre og nyere artikler av Aftenposten, fant jeg mange ulike meninger og synspunkter på dette temaet. Det viser seg at kvinnesynet i religion, og islam spesielt, er høyst debattert fra mange hold. Likevel fant jeg et flertall av artikler og debattinnlegg som angrep det muslimske kvinnesynet heller enn å forsvare det. Et annet godt eksempel på dette er kronikken som ble skrevet av Nancy Herz i 2016, og som fremdeles refereres til i dagens publiseringer. I kronikken tar hun opp det å være skamløs innenfor det muslimske innvandrersamfunnet i Norge - temaene ære, fordommer, moral og sosial kontroll står sentralt. "Vi ser stadig flere jenter fra minoritetsmiljøer som står opp og trosser våre "egne". Som sier fra når råtne imamer får bli i moskeer, og når lovene i våre foreldres hjemland undertrykker kvinner og bryter med menneskerettighetene. Jenter som ikke lenger vil la seg undertrykkes av ideen om den perfekte, arabiske jenta" (Aftenposten: 2016).

Dette med å være skamløs har vekket ilden hos mange innvandrerjenter, og de siste par årene har flere stått frem og fordømt det til dels kontrollerende minoritetssamfunnet som eksisterer visse steder, og som praktiserer en meget mannssjåvinistisk tankegang. Aftenposten har satt fokus på disse skamløse jentene som tar et oppgjør med en sosialt kontrollerende og patriarkalsk subkultur. Som nevnt over er det ikke vanskelig å finne artikler av Aftenposten som tar opp kvinnesynet i islam. Kanskje kan dette ha noe med at det er en nyere religion i Norge i forhold til kristendommen, og derfor er det flere aktuelle temaer å ta opp til debatt.

Det var vanskeligere å finne artikler som tok opp kvinnesynet i kristendommen, men av de artiklene jeg fant, var det både angripende og forsvarende synspunkter. Flere nordmenn mener sterkt at kristendommen er bærer av et positivt kvinnesyn som hedrer likeverd og respekt. Denne påstanden kan bekreftes ved å lese i Bibelen; "Her er ikke jøde eller greker, her er ikke slave eller fri, her er ikke mann og kvinne. Dere er alle èn i Jesus Kristus." (Gal, 3:28). Her blir det forklart tydelig at mann og kvinne er like mye verdt. Dette er ofte et argument som blir brukt for å forsvare kvinnesynet i kristendommen, og for å begrunne at kristendommen forkynner et åpent og tolerant kvinnesyn. En av artikkelforfatterne i Aftenposten som tar i bruk dette argumentet er Espen Ottosen, informasjonsleder i Norsk Luthersk Misjonssamband. I sin kronikk fra 2011 argumenterer han for at kristendommen er alt annet enn undertrykkende, og at psykolog Thore Langfeldt som tidligere hadde påstått at "både islam og kristen tro i sin opprinnelige form er sterkt mannsdominert og kvinneundertrykkende" (Aftenposten: 2011), tar feil. Ottosen spør blant annet; "Var Jesus undertrykkende da han reddet en kvinne som hadde sex utenfor ekteskapet mot steining?" (Aftenposten: 2011).

På den andre siden er det flere som argumenterer for at kristendommen er grunnleggende diskriminerende overfor kjønnene. I Bibelen står det; "Mannen skal ikke dekke til hodet, for han er Guds bilde og ære. Men kvinnen er mannens ære. For mannen ble ikke til av kvinnen, men kvinnen av mannen. Mannen ble heller ikke skapt for kvinnens skyld, men kvinnen for mannens. Derfor skal kvinnen for englenes skyld ha noe på hodet, som et myndighetstegn… Sømmer det seg for en kvinne å be til Gud uten noe på hodet?" (1 Kor, 7-13). Dette brevet skrevet av Paulus er et godt argument mot likeverd mellom kjønnene i kristendommen. Muligens er det også disse setningene journalist Solveig Ruud har sett på da hun skrev en kronikk i Aftenposten i 2013, nettopp om kvinners rettigheter i kristendommen. "I kampen mot at kvinner skulle få stemmerett, ble Bibelen hyppig

brukt" (Aftenposten: 2013), forklarer Ruud. Videre referer hun til Paulus´ første brev til Timoteus, der Paulus skriver at han ikke tillater en kvinne å bestemme over mannen. Hun tar også opp debatten om bruk av hodeplagg blant kristne - for hvorfor er det egentlig slik at mange muslimske kvinner bruker religiøse hodeplagg, mens de fleste kristne kvinner ikke gjør det, selv om det står i begges hellige skrifter at det er anbefalt?

En annen av de få artiklene publisert av Aftenposten som angriper det kristne kvinnesynet, er en nyhetsartikkel fra 2014. I artikkelen kommer det frem at kvinner mister både stemme- og talerett når det gjelder lærespørsmål i Norsk Luthersk Lekmannsmisjon, etter femti år hvor de har hatt denne retten. Bibelskolerektor for Lekmannsmisjonen begrunner avgjørelsen med at "kvinner og menn er skapt til å ha forskjellige funksjoner. I Bibelen står det at en kvinne ikke skal være sin manns herre" (Per Berge Holm, Aftenposten: 2014). Selv om denne artikkelen angriper kvinnesynet, kan man ikke si at artikkelforfatteren gjør det uten grunn. Å frata kvinnene i denne organisasjonen stemme- og talerett etter femti år med likestilling strider sterkt imot de moderne holdningene i 2014. Det er derfor med rette at Aftenposten kastet et negativt lys over det fundamentalistiske, kristne kvinnesynet. Utover disse to artiklene som er nevnt over var det overraskende lite publisitet rundt det kristne kvinnesynet.

Både kristendom og islam er monoteistiske religioner, som bærer preg av en del like holdninger, fortellinger og verdensoppfatning. Samtidig har de grunnleggende ulik oppfatning om hvem Gud er og hva som skal til for å bli frelst, samt ulikheter innenfor selve trosaspektet. Det er interessant å se hvordan disse to religionene med deres kvinnesyn oppnår helt ulik publisitet i mediene. For å finne debattinnlegg om kristendommens kvinnesyn måtte jeg helt tilbake til forrige tiår for å finne nok artikler, mens med islam var det dagsaktuelle tekster om kvinnesynet fra hele 2017. Hvorfor er det så mye mer publisitet om islam? Dette kan ha mange forklaringer. En av dem er at kristendommen har hatt rotfeste i Norge i hundrevis av år, og at den utvilsomt har vært med på å forme samfunnets kulturarv og verdier. Allmennbefolkningen kjenner derfor allerede godt til det kristne kvinnesynet, selv om det fremdeles diskuteres av og til. Litt debatt er umulig å unngå, men det kristne kvinnesynet oppnår så "lite" debatt nettopp fordi det er mindre å debattere. Islam derimot, har kun eksistert i Norge siden 1960-tallet, da de første pakistanske arbeidsinnvandrerne kom. Derfor er det en mye nyere religion i landet, og "etableringen" av religionen i det norske samfunn pågår fortsatt i høyeste grad. Dette betyr ikke nødvendigvis at det er mer å debattere i islam som religion enn i kristendom som religion - det betyr at det er mer å debattere innenfor islam i vårt vestlige, kristne samfunn, og medieoppslagene kan blant annet skyldes dette.

En annen grunn til at det er lettere å finne debattinnlegg om islam kan være det kulturelle. Religion og kultur er to begrep som henger veldig tett sammen. Det er ikke til å legge skjul på at kvinner i muslimske land, spesifikt Midtøsten, generelt har mindre rettigheter og dårlige utsikter for fremtiden enn det kvinner i Vesten har. Det at det ikke er likestilling blant kjønnene i Midtøsten skaper en kontinuerlig stor debatt, hvor man vel så gjerne diskuterer de kulturelle synene, istedenfor det religiøse kvinnesynet. Det faktum at minoritetsungdom i Norge står opp og forteller om skammen, æren og presset i innvandrermiljøer bidrar også aktivt til debatt hvor det rett og slett er flere problemstillinger å ta opp. Dog er det et svært vanskelig skille - skyldes denne æreskulturen kultur eller religion?

Det er ikke enkelt å konkludere med noe som ikke har noe fasitsvar. Det er helt tydelig at islam blir skrevet om mer i mediene enn kristendommen. Det er også en klar grunn til hvorfor kvinnesynet i islam skrives mer om enn det kristne i Aftenposten; det er flere problemstillinger å ta tak i. Dette gjelder både angående kjønnsroller, skam og ære, men ikke minst også kvinnenes rolle i familielivet og hvordan minoritetskvinner skal fungere i det norske samfunnet. Når det kommer til hvordan kvinnesynet fremstilles, er det heller ikke en klar fasit. Dog etter alle de ulike debattinnleggene, kronikkene og nyhetsartiklene har jeg inntrykk av at Aftenposten på generell basis fremstiller de to kvinnesynene relativt likt, men de setter spesielt førstnevnte under debatt. Hensikten er neppe å virke partisk eller å foretrekke et av kvinnesynene, men heller at man er skeptisk og nysgjerrig etter å utvide sin kunnskap. Og nettopp dette med å se nytt på ting, og å prøve å tolke religioner fra et annet perspektiv enn det du er vant til - det er så grunnleggende viktig for den videre forståelsen av det kulturelle som følger med det religiøse.

KILDER

"Kjønnsroller i kristendom og islam", foredrag av Kari Børresen, professor ved det teologiske fakultet ved Universitet i Oslo. Publisert og komprimert av NRK 25/05/2004: https://www.nrk.no/kultur/kjonnsroller-i-kristendom-og-islam-1.1656209

"Vi er de skamløse arabiske jentene" av Nancy Herz, leserinnlegg publisert av Aftenposten 28.oktober 2016: https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/MgnGE/Vi-er-de-skamlose-arabiske-jentene_-og-var-tid-begynner-na--Nancy-Herz

"Kvinner i islam er ofte underordnet mannen" av Mahammad Rah, leserinnlegg publisert av Aftenposten 27.oktober 2015: https://www.aftenposten.no/meninger/i/p95G/Kvinner-i-mange-islamske-samfunn-er-ofte-underordnet-mannen-Dessverre--Mahammad-Rah

"Ikke fortell meg om mine rettigheter som kvinne i islam", leserinnlegg publisert av Aftenposten 21.oktober 2015 https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/AxgE/Ikke-fortell-meg-om-mine-rettigheter-som-kvinne-i-islam

"Kvinner må stelle hus og barn, menn må forsørge familien, fordi det står i Koranen" av Olga Stokke, artikkel publisert av Aftenposten 27.juli 2013: https://www.aftenposten.no/kultur/i/MEyE/--Kvinner-ma-stelle-hus-og-barn_-menn-ma-forsorge-familien-Fordi-det-star-i-Koranen

"Den karikerte debatten" av Hanne Skartveit, kronikk publisert av VG 26.september 2015: https://www.vg.no/nyheter/meninger/religion/den-karikerte-debatten/a/23531637/

Koranen

Bibelen

"Koranen", fagartikkel publisert av Store Norske Leksikon den 31.mai 2016: https://snl.no/Koranen

"Koranen og kvinnesyn", artikkel publisert av Nora S. Eggen for islam.no, 16.februar 2010: http://www.islam.no/faq_480_32_1007.aspx

"Hijab er ikke tvang" av Afnan Ahmed, leserinnlegg publisert av Aftenposten 31.januar 2014: https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/kJ1jQ/Hijab-er-ikke-tvang

"Kvinner skulle tie" av journalist Solveig Ruud, artikkel publisert av Aftenposten 2.mars 2013: https://www.aftenposten.no/norge/politikk/i/P9d60/Kvinner-skulle-tie---ikke-blande-seg-inn-i-det-offentlige-liv

"Enøyd kamp mot kristendommen" av Espen Ottosen, informasjonsleder i Norsk Luthersk Misjonssamband, artikkel publisert av Aftenposten 19.oktober 2011: https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/ALmVr/Enoyd-kamp-mot-kristendommen?spid_rel=2

“Hedenske kvinner hadde likeverd” av Halvor Tjønn kronikk publisert av Aftenposten 19.oktober 2011: https://www.aftenposten.no/kultur/i/wgqJn/Hedenske-kvinner-hadde-likeverd
“Kristen misjonsorganisasjon fratar kvinner stemmeretten”, nyhetsartikkel og intervju publisert av Aftenposten 1.august 2014: https://www.aftenposten.no/norge/i/0EAK2/Kristen-misjonsorganisasjon-fratar-kvinner-stemmeretten
“De kristnes utfordring” av Hanne Nabintu Herland, debatt publisert av Aftenposten 31.mai 2013: https://www.aftenposten.no/meninger/i/0nK8o/De-kristnes-utfordring

Live Elisabeth Michelet er elev ved Kristelig Gymnasium. **E-post:** live.99@live.no

STUDENTARTIKKEL

DEN PROFESJONELLE KRLE-LÆREREN

ASBJØRN SMELAND

Den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevers betingelser for læring er læreren (Imsen, 2016, s 456). I tillegg til generelle lærerkunnskaper vil det være noen egenskaper en som lærer må ha for å ikke bare være en god lærer, men en god religionslærer. Jeg vil heretter gå inn på hva vil det si å være en profesjonell KRLE-lærer på ungdomstrinnet. Først vil jeg presentere "fem søyler" som en lærer i KLRE må forholde seg til, før jeg deretter vil gi en åtte-delt vei som en god religionslærer bør følge.

Jeg vil legge frem fem søyler som en profesjonell KRLE-lærer på ungdomstrinnet forplikter seg på etter gjeldende bestemmelser i opplæringsloven og formål for faget. De fem søylene er: at religionslæreren skal være objektiv, kritisk og pluralistisk; at kristendomsandelen skal ha omlag halvparten av tiden; at det skal benyttes likeverdige pedagogiske prinsipper; at det ikke skal være forkynnelse; og at det skal være varierte, engasjerende, men varsomme metoder.

DEN FØRSTE SØYLEN

Den første søylen innebærer at religionslæreren skal være objektiv, kritisk og pluralistisk. Dette er hjemlet i opplæringslovens § 2-4, samt i formål for KRLE-faget (Opplæringslova 1998; Utdanningsdirektoratet, 2015). Med objektiv kan vi trekke tråden tilbake til Aristoteles. Det handler om det som er sant uavhengig av min subjektive oppfatning. Vi er alle preget av vår kontekst. Kåre Fuglseth skriver i Verdidebatt at KRLE-faget og pedagogikk er vanskelige fag å skille, siden læring alltid skjer i en kontekst. Denne konteksten mener Fuglseth vi må være oss bevisste. Ettersom samfunnet blir mer flerkulturelt vil det være større grad av behov for å bli sin kontekst bevisst. På denne måten løfter Fuglseth viktigheten av KRLE-faget (Fuglseth, 2016). Ordet «objektiv» kan sees i sammenheng med læreplanens mål om å fremme "vitenskapelig tenkemåte". I akademia er det et ideal å tilstrebe seg å være så objektiv som mulig. Likevel må det legges til at objektiv ikke er det samme som å være nøytral. Å luke ut begrepet "nøytralitet" kan være til hjelp for å bruke begrepet objektiv bedre. Nøytrale kan vi ikke være, da vi alle har vårt livssyn som vi ser verden gjennom. Man er eksempelvis ikke nøytral om man ikke tror på noen Gud. Dersom man sier at: "Når vi dør, så blir det svart. Det er det", da er man ikke objektiv. Heller er man ikke objektiv når man sier "Alle religionene er egentlig den samme", eller "Det er egentlig den samme guden de tror på", eller "Jesus er den eneste veien til Gud". Det som går an å si, er at de fleste som kaller seg selv ateister vil tenke at det er svart når man dør, og at hinduister eller en del relativister vil hevde at religioner og gudsforstillinger er de samme, og at de fleste kristne mener at det bare finnes én vei til Gud.

Undervisningen skal også være kritisk. Den kan eksempelvis innebære religionskritikk. En spennende faglig frontlinje ligger mellom Bengt-Ove Andreassen og Helje Kringlebotn Sødal. Skillelinjene mellom disse kan virke svært stor. Andreassen på sin side er opptatt av faglig religionskritikk. Han mener faget skal være kritisk, og dermed skal elevene lære religionskritikk (Andreassen, 2016). Dette vil innebære at elever skal lære seg religionskritikk allerede i ungdomsskolealder i tråd med kompetansemålet under "livssyn" skal "presentere eksempler på religionskritikk fra ulike livssynstradisjoner" (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen for videregående vektlegger i større grad religionskritikken. Sødal, som er sterkt uenig med Andreassen, begrunner sin uenighet i at barn først må lære noe før de kan kritisere noe. Dette samsvarer med Blooms taksonomiske stige (gjengi, anvende, vurdere). Sødal vektlegger religionenes egenart og innhold framfor kritikken av dem. Likevel må skolen være kritisk, men ikke i første omgang religionskritisk. Hun mener det må legges større vekt på å forstå religionen (Sødal, 2008). Perspektivene blir sentrale. Andreassen mener at

det utelukkende skal brukes utenfra-perspektiver (Andreassen, 2016). Levi Geir Eidhamar mener vi i større grad må søke forståelse til hvordan den enkelte religiøse aktør selv ser sin egen religion (det samme gjelder også en person som ikke hevder å ha noen religion) (Eidhamar i Danielsen mfl., 2009). Vi står derfor i noe som ligner på en spenning mellom å ha et kritisk forhold for å strekke oss mot det objektive, og samtidig trene oss i forståelse for andre tenkemåter. Å være kritisk kan innebære forskjellige betydninger. En kritisk bemerkning kan være at det ofte blir snakk om religionskritikk. Med kritikk kan det også forstås kritikk mellom ulike religioner, kritikk innad i en religion eller konfesjon, kritikk fra et religiøst perspektiv på et livssynshumanistisk perspektiv, og kritikk fra et ikke-religiøst perspektiv på religion, og så videre. Kritikken har flere perspektiver.

Til forskjell fra tidligere fra da kristendomskunnskap var fagets navn, og over 90% var medlemmer av den norske kirke, er vi nå blitt et mer flerkulturelt samfunn. Ulike perspektiver må tas inn i undervisningen. Med pluralistisk menes en motvekt til ensretting, og ta mangfoldet på alvor. At faget skal være pluralistisk betyr at man ikke skal være partisk. Livssyn og verdensreligioner skal representeres med respekt. Og som nevnt tidligere skal det benyttes likeverdige pedagogiske prinsipper. KRLE er et fag som skal samle alle elever. Likevel kan lærer stå i fare for å gjøre religionene mer harmoniske enn de faktisk er. Flere lærere viser til at buddhisme ofte blir fremstilt som den "snille religionen" (Repstad & Tallaksen, 2014). Når eksempelvis elever i en norsk kontekst får høre at det er vanlig innenfor buddhismen å tro at kvinner har lavere karma i kraft av å være kvinne, kan dette vekke oppsikt blant elevene fordi det bryter med bildet av buddhismen som den "snille religionen". Blant sunnmørslærerne var det mange som ble frista til å fremstille religionene som likere enn de egentlig var. Konfliktperspektivene ble ubehagelige og lærerne ble usikre (Afset, Hatlebekke, & Kleive, 2013). Pluralistisk står sammen med objektiv og kritisk.

Skal en KRLE-lærer tilkjennegi sin virkelighetsoppfatning? Nøytral vil man trolig aldri bli, men når det kommer til objektiviteten kan det spørres om denne svekkes med å tilkjennegi sin egen virkelighetsoppfatning eller religion. På den andre siden vil, dersom lærer eksempelvis bekjenner seg selv som kristen, dette være like objektivt sant uavhengig om eleven vet det eller ikke. Likevel ligger det en fare i lærerens forbilderolle, jf. Albert Bandura. Dersom læreren er godt likt, vil elever kunne imitere lærers atferd og internalisere lærers verdier og holdninger, kanskje også trosoppfatninger (Imsen, 2014). Av den grunn kan det argumenteres for ekstra varsomhet i møte med ungdomsskoleelever som ikke har like bevisst kritisk sans som elever på videregående kan ha.

En kritisk bemerkning kan være at når man som lærer nekter å si hva man tror på, kan dette oppfattes som en holdning om at tro/ikke-tro er en privatsak. Da har man allerede utelukket mange mulige trosstandpunkt. På den andre siden kan det sies at læreren bryter med den pluralistiske tilnærmingen dersom han eller hun bekjenner seg som kristen (som oftest har et eksklusivistisk sannhetssyn). Men man kan altså ikke kunne være nøytral uansett hva man måtte bekjenne og ikke bekjenne. Derfor kan man være en del av det pluralistiske helhetsbilde, uten å prøve å stille seg utenfor. Kåre Fulgseth poengterte, som nevnt tidligere, at vi står i en kontekst som vi bør være bevisst (Fuglseth, 2016). Dette må også gjelde pluraliteten eller tros -og livssynsmangfoldet. Mange lærere bruker læreboka i religioner de kan godt i frykt for å ikke være objektive nok, da deres gode kjennskap til enkelte religioner heller kunne bidratt til god undervisning og "engasjerende arbeidsmåter" (Tallaksen & Hodne, 2014).

DEN ANDRE SØYLEN

Den andre søylen er at kristendomskunnskap skal ha den største andelen. Dette er man forpliktet på som KRLE-lærer på ungdomstrinnet. Læreplanens formål fastslår at faget skal: «[...] gi kjennskap til den betydning kristendommen har som kulturarv for samfunnet vårt. Om lag halvparten av undervisningstiden i faget skal av den grunn brukes på kristendomskunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for dommen i EMD i Strasbourg, viste domstolen forståelse for nettopp dette - betydningen kristendommen har hatt for det norske samfunnet. Denne andelen

har vært omstridt og endret på, fra faget var et rent kristendomskunnskapsfag til KRLs 55%, og deretter RLE der kristendomsandelen kun skulle være den største delen, til KRLE nå igjen har omlag halvparten (Hodne, 2007; Repstad & Tallaksen, 2014). Uavhengig av hva en lærer måtte synes personlig, er dette noe man som lærer må forholde seg til.

DEN TREDJE SØYLEN

Den tredje søylen kommer til syne når det begynner å nærme seg jul. Sammen med julepynten i vinduskarmene kommer det leserinnlegg i avisene for og mot skolegudstjenester. Et viktig element i denne debatten er faktoren om hvorvidt det skal være fritaksrett, og hvordan den i så fall burde se ut. Ser vi historisk på det, kom det i 2002 ut et skriv om delvis fritak i religion. Det kom den gang på 16 språk, likevel ble det regnet for å være for utilgjengelig og vanskelig å få fritak. Fritaksretten gjelder i dag fritak fra aktiviteter de opplever som utøvelse av en annen religion eller tilslutning til et annet livssyn. Det kan også være noe som oppleves støtende eller krenkende. Og det er heller ikke nødvendig å begrunne fritaket. Det det ikke kan kreves fritak for etter §2-3a er kunnskapsinnholdet. Man kan nekte å synge en salme, men man kan ikke nekte å lære om den. Elevene som får fritak skal få annen undervisning. Denne undervisningen, og all annen undervisning skal ha de samme pedagogiske prinsippene. Eksempelvis kan det diskuteres hvorvidt elever som ikke deltar på en skolegudstjeneste kan bli satt til å pugge eller løse skriftlige oppgaver. Den tredje søylen KRLE-læreren forplikter seg på er likeverdige pedagogiske prinsipper.

DEN FJERDE SØYLEN

Den fjerde søylen som en KRLE-lærer må forholde seg til er at skolen ikke er en arena for forkynnelse. Dette hjemles i § 2-4 i opplæringsloven. Utfordringen i begrepet forkynnelse er at det er noe uklart hva det innebærer, men det forbindes gjerne med at noen fastslår hva man tror på uten å kunne vise til vitenskapelig grunnlag. Tolkningen av ordet forkynnelse har oftest vært knyttet opp mot religiøse individer. Det kan derfor virke overaskende at Per-Bjørnar Grande i Vårt Land 2014 omtaler skolens undervisning om humanismen som «[…] noe som er blitt fremstilt som en oppramsing av alt som har vært positivt. Så positivt, at det kan karakteriseres som ren forkynnelse» (sitert hos Repstad & Tallaksen, 2014). Med dette i bakhodet kan vi se at forkynnelse forekommer både i religiøse og ikke-religiøse leire. Bare å sette merkelappen religiøs kan være en form for definisjonsmakt, men det er trolig å dra det langt å kalle det forkynnelse. Var personligheten Jesus fra Nasaret en religiøs person? Han kritiserte tross alt den religiøse eliten. Noen kristne vil av den grunn ha seg frabedt å bli kalt religiøse. Balanse i perspektivene kan muligens være en god løsning for å unngå forkynnelse, samt å unngå subjektive meningsytringer. Helje Kringleboten Sødal oppsummerer det godt når hun skriver at man som KRLE-lærer hverken skal forkynne, fortie eller fortegne (Sødal, 2008).

DEN FEMTE SØYLEN

Den femte og siste søylen en KRLE-lærer forplikter seg på er at det i "[...] undervisningen skal benyttes varierte og engasjerende arbeidsmåter som skal bidra til å formidle alle sider ved faget. Det må samtidig utøves varsomhet ved valg av arbeidsmåter" (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette finner vi i KRLE-planens formål. Eksempelvis bør man unngå noen former for tegninger etter bildeforbudet i islam. Karikaturer bør heller ikke vises, da det kan oppleves støtende. Et annet eksempel kan være dersom en lærer bestemmer seg for å vise yoga eller meditasjon. For noen elever kan dette oppleves støtende. Læreren har da en mulighet til å presisere at man ikke trenger å gjennomføre aktiviteten da det på tross av lærerens overbevisning (at det ikke har noe med religion å gjøre) kan støte elevens motstridende oppfatning. En skal også tenke igjennom faktorer som eksempelvis gruppepress, slik at elever ikke blir den eneste som står igjen og unnlater å ta del i aktiviteten. Det kan også tenkes scenarioer der skole-hjem-samarbeidet blir satt på prøve av samme grunn. Likevel sier denne forpliktelsen noe om at undervisningen skal være variert og engasjerende. I studien av sunnmørslærerne kom det frem at 80% av tiden ble brukt til klassediskusjoner (Afset, m.fl, 2013). I praksis er det med andre ord ikke så variert undervisning, heller ikke hadde

mange lærere benyttet metoder som eksempelvis Storyline. Noe av bakgrunnen for dette ligger i at lærerne var usikre etter de mange endringene i faget, avis-skriverier, uttalelser fra FNs menneskerettighetskomité (2004) og dommen i EMD i Strasbourg (2007). Læreren må benytte varierte og engasjerende metoder, samt vise varsomhet.

DEN ÅTTEDELTE VEI FOR EN GOD KRLE-LÆRER

Vi har nå sett på fem søyler som har omhandlet det lovmessige læreren forplikter seg på. Jeg vil nå gi en åttedelt vei for å være en god og profesjonell KRLE-lærer på ungdomstrinnet. Jeg vil derfor (men en liten normativ snert) snakke kort om; god faglighet - bevare religionenes egenart; bekjempe fordommer; kroppsspråk; tilpasset opplæring; oppfordre elever til å ha egne meninger; gi nye perspektiver; å være en forkjemper for faget; og å være en motvekt til medias K-slagside
Læreren må være seg bevisst religionenes egenart. Lærere blir ifølge Hildegunn Valen Kleive fristet til å fremstille religionene likere enn de faktisk er (2013). Med dette innebærer det å være god faglig, og vite hva de ulike religionene faktisk handler om - det sentrale i motsetning til det periferere. Det finnes flere spenningsforhold mellom hinduisme og kristendom, disse må påpekes på samme måte som man vektlegge likheten. En profesjonell KRLE-lærer bevarer religionenes egenart.

Læreren i KRLE må bekjempe de fordommer som finnes knyttet til religioner. Eksempelvis må ikke verdens muslimer bli tatt til intakt for ISIS brutale terrorhandlinger, eller kristne tatt til inntekt for ytterliggående kristnes drap på abortleger i USA. Dette må gjøres samtidig som man retter et kritisk blikk.

Lærerens kroppsspråk er også av betydning. En god KRLE-lærer er anerkjennende. Det vil si at man inngår i et subjekt-subjekt-forhold med elevene der deres historie blir lyttet til på tross av alle logiske brist og uoverensstemmelser. Læreren må ikke oppgitt slå ut armene når en elev uttrykker eksempelvis hva vedkommende tror på, men møte den enkelte elev med respekt i en anerkjennende relasjon.

Tilpasset opplæring gjør den gode KRLE-læreren på en god måte. I opplæringsloven fastslåes det at elevene har rett på tilpasset opplæring. Det er da den profesjonelle KRLE-læres oppgave å tilby dette. Det kan ved arbeidsoppgaver være å gi vanskeligere eller økt mengde oppgaver, og i gruppearbeid å gi lengre tekster, større oppgaver og så videre.

Den gode KRLE-læreren er ikke redd for at elevene har ulike meninger. Å respektere det pluralistiske mangfoldet er viktig. Njål Skrunes fremhever at skal det forekomme toleranselæring så må det finnes et spenningsforhold (Afset m.fl, 2013). At elevene har ulike meninger ivaretar denne forutsetningen om et spenningsforhold.

En profesjonell KRLE-lærer har balanse i sine perspektiver. Han eller hun må på en faglig måte kunne presentere både innenfra- og utenfra-synspunkter for en religion eller et livssyn. Læreren må kunne utfordre perspektivene til elevene og gi dem nye for å forsøke å forstå andre kulturer og virkelighetsoppfatninger. Læreren kan derfor oppfordre til dialog.

Den profesjonelle KRLE-læreren må stå opp for faget sitt. Øystein Lund Johannessen beskriver KRLE-læreren som mellom barken og veden. Læreren presses internt på skolen, blant elever og kollegaer med sine oppfatninger om faget. KRLE-timene får ofte klassens time da det blir sett på som mindre viktig. Utenfra kommer presset fra foreldre. Menneskerettighetskomitéen og EMD-dommen og de påfølgende endringene i faget har gjort faget til tider omdiskutert. I tillegg kommer det et press utenfra fra organisasjoner og trossamfunnet, eller interessegrupper. Lærerens står i midten av de tre spenningene (Johannessen i Skeie, 2010). Derfor er det viktig at læreren kan legitimere sitt fag på en sakssvarende og god måte. Eksempelvis oppklare selvfølgeligheter som at

KRLE er det vitenskapelig basert fag. Når Peter er ute og fisker får han hundre og femtitre fisk (Joh 21,11). Det er like mange fisk som det er timer i KRLE på ungdomsskolen. Med et så knapt timeantall er det derfor viktig at KRLE-læreren står opp for sitt fag.

En profesjonell KRLE-lærer vil også stå som en motvekt til medias K-slagsider (krig, katastrofe, konflikt, kaos). Kort oppsummert er det en rekke lovpålagte forutsetninger en profesjonell KRLE-lærer må ta hensyn til, i tillegg finnes det noen idealer som man må strebe etter. De som kanskje er særlig utfordrende er læreplanens "objektiv, kritisk og pluralistisk".

KILDELISTE

Afset, B., Hatlebrekke, K., og Valen Kleive, H. (red). *Kunnskap til hva? Om religion i skolen.* Akademika forlag.

Andreassen, B.-O. (2016) *Religionsdidaktikk. En innføring*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, R., Eidhamar, G. L., Hodne, H., Skeie, G., & Winje, Geir., (2009) *Religions- og livssynsdidaktikk* 2.utg. Cappelen Damm AS s.93-104

Fuglseth, K. (2016, 16.mars) *Tilbake til innhaldet. Pedagogikk, RLE-modulen og den nye lærarutdanninga* [Verdidebatt]. Hentet fra: http://www.verdidebatt.no/innlegg/11634073-tilbake-til-innhaldet-pedagogikk-rle-modulen-og-den-nye-laerarutdanninga

Hodne, H (2007) KRL-faget etter den europeiske menneskerettighetsdomstolens dom. *Bedre skole* 2007(4).

Imsen, G. (2014) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 27.11.1998 Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Repstad, K. & Tallaksen, I.M. (2014) *Praktisk fagdidaktikk for religionsfagene* Cappelen Damm

Skeie, G. (2010) *Religionsundervisning og mangfold: rom for læring i religion, livssyn og etikk* Universitetsforlaget

Sødal, H. K. (2008) Religion og livssynsundervisning – dannelse og humanitet. I Arneberg og Briseid, red., Fag og danning. Bergen: Fagbokforlaget, 69–82

Tallaksen, I. M., Hodne, H. (2014): Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 5/2014

Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet fra: https://www.udir.no/kl06/RLE1-02

Asbjørn Smeland er student ved Universitetet i Agder, Kristiansand, lektorprogrammet. **E-post:** as.smeland@gmail.com

BOKMELDING AV SIGURD MYHRE

HALVOR MOXNES: HISTORIEN OM JESUS.

2017, VERBUM FORLAG

Religionsgrunnleggeres liv er gjerne av en viss interesse for den som vil studere religionen, og selvsagt også for den som bekjenner seg til den. Men det er ikke bare Jesu liv som er saken i Halvor Moxnes' bok *Historien om Jesus*. Den gode leser har selvsagt allerede sett at det er et hint i bokas tittel. Det er altså ikke den historiske Jesus som Moxnes først og fremst har satt seg fore å berette om. Siktemålet synes å være å gi noen innfallsvinkler til Jesus-skikkelsen som dels er nye og dels mindre kjente, eller ukjente, for mange av oss. Samtidig gis det også et riss av forskningshistorien

«Historiker-bildet» av Jesus er ikke et tilstrekkelig bilde av Kristus-skikkelsen. Det er det mange som er enige med Moxnes i, og fra et kristent perspektiv vil dette bildet ikke være komplett uten den lidende og den oppstandne Jesus Kristus. Moxnes' inngang er ingen av delene. Det er snakk om «Jesus-minner», altså nærmest en slags kulturhistorisk analyse av forskjellige forståelser av Jesus. Det er historien om Jesus på den måten at det handler om minnene om Jesus i historien, ikke et forsøk på å finne tilbake til mannen slik han eksisterte på jorden som konkret historisk erfaring. En kan spørre: hvem er vel den historiske Jesus om ikke den evangeliske Jesus? Så er det likevel ikke det Moxnes vil svare på.

Moxnes presenter kjent stoff om evangeliene og drøfter dem også som biografier i lys av datidens forståelse av biografi-sjangeren. Apokryfene får også en plass her som komplementerende Jesus-minner i en alternativ og «folkelig» tradisjon blant de første kristne. Boken inneholder også noen interessante kapitler der andres innenfra-perspektiv (jødedommen, islam) forklares. Det sier selvsagt noe om de historiske forhold mellom konkurrerende religioner, og om hvordan jødedommen og islam har fremført det Moxnes kaller mothistorier med den hensikt å utmanøvrere kristendommen. Interessant er også kapitlet som tar for seg hvordan en minnekultur om Jesus Kristus har manifestert seg, og fremdeles manifesterer seg i vår egen tid. Spørsmålet som stilles dreier seg om «hvordan fortellingene kan gi mening i nåtiden, tolke vår kultur og gi oss hjelp til å forstå oss selv». Albert Schweitzer advarte mot at forskernes egne projeksjoner av Jesus-skikkelsen kunne bli resultatet av en modernisering og aktualisering av Jesus-bildet. I kapitlet om moderne Jesus-minner er det kanskje noe lignende Moxnes beskriver. Og kanskje er det fare for at han i noen grad gjør nettopp dette selv? Frans av Assisi og fattigdomsidealet gir et innblikk i en oppfatning av Jesu menneskelige side. Moxnes karakteriser munkevesenets streben som en måte «å gjøre minnefortellingen levende på». Innlevelse i Kristi liv, som fattig, eiendomsløs og lidende er gjerne det man forbinder med den hellige Frans, men her er det altså satt i sammenheng med dette minneperspektivet som er bokens vinkling. Moxnes har viet et eget kapittel til Jesus og jødene. Dette er på mange måter et interessant kapittel. I innledningen konstaterer Moxnes at spørsmålet om Jesus var jøde, burde være et overflødig spørsmål. Mange religionslærere vil nok være enige i dette, samtidig som bilder av elever som er forundret over nettopp dette faktum dukker opp i erindringen. Men Moxnes gjør det atskillig mer interessant enn som så. Én ting er Jesus som jøde, og hvordan dette er blitt behandlet i Jesus-forskningen, og hvordan det har formet forståelsen av Jesus som representant for brudd eller kontinuitet, blant annet. Et annet interessant moment er den jødiske Jesus-forskningen, som er

opptatt av Jesus som jøde og del av et jødisk fellesskap – eller som en som stiller seg utenfor fellesskapet, men like fullt er jøde. Så krever kanskje spørsmålet om Jesu «jødiskhet» et mer nyansert og utfyllende svar enn ja/nei. Kapitlet tar selvsagt også for seg jødehatet i forskjellige former, med vekt på Holocaust.

Bokens forside viser Henrik Sørensens nordiske Jesus – et ikonisk bilde i norsk kunsthistorie, og kanskje det bildet mange først og fremst forbinder med Henrik Sørensen. Dette peker frem mot det siste kapitlet i boken: *En norsk Jesus?* Svaret ser nærmere på noen diskusjonstemaer i Norge fra tiden omkring det nasjonale gjennombruddet og frem til vår egen tid. Her er noen av den norske salmeskattens fremste skikkelser med, og her er det et poeng at mye henger sammen med både Norges konkrete historiske erfaring og 1800-tallets nasjonale prosjekt. Også det moderne gjennombrudd og den diskusjonen om kjønn som kommer i kjølvannet av dette er med i dette kapitlet. Videre er gamle kjemper i norsk offentlighet som Berggrav, Schjelderup, Hallesby og Jervell tatt med her.

Til slutt kan man jo si at interessen for de to største verdensreligionenes grunnleggere synes å være i vinden. Mon tro om sekularismen ikke maktet å ta knekken på religionen likevel. Halvor Moxnes' navnebror, Halvor Tjønn – historiker og nå pensjonert Aftenposten-journalist – besørget for ikke lenge siden en biografi om islams grunnlegger Muhammed. Kildegrunnlaget er autoritative kilder fra islams tidlige historie. Også denne er obligatorisk pensum for den som er interessert i å orientere seg om de to største religionene i Norge og i verden.

Det kan ellers virke som om den historisk-kritiske vekkelse som har hjemsøkt den kristne teologien de siste 150 år skiller seg fra hvordan muslimene undersøker islams tekster og profet. Selv om det også på dette feltet foregår en tiltakende kritisk, undersøkende aktivitet – riktignok av et fagmiljø utenfra, men som selvsagt også er opptatt av innenfra-perspektivet (se www.inarah.net). *Historien om Jesus* er en interessant bok dersom man er interessert i – og det er det all grunn til å være – forskningen på Jesus Kristus og kildene til hans liv og lære. Samtidig er det også nedslag i europeisk kulturhistorie, og, kan man kanskje kalle det, en virkningshistorie.

Sigurd Myhre er lektor ved Blindern videregående skole. **E-post:** siggen.myhre@gmail.com

DIALOGPILOTENE
ET UTDANNINGSPROSJEKT FOR UNGE VOKSNE OG ET HOLDNINGSPROSJEKT FOR UNGDOMMER I OSLO OG ØSTLANDET.

CHIMEN DARBANDI OG CLAUDIA M. LORENTZEN WAAGE

Dialogpilotene startet som et samarbeidsprosjekt mellom fem ulike tros- og livssynsorganisasjoner i 2015. Hensikten med prosjektet var, og er, å skape et studietilbud rettet mot unge voksne og et tilbud til skolene hvor utdannede dialogpiloter kommer inn i klasserommet og tilrettelegger for dialog rundt temaer som kan være vanskelig å ta opp på en god måte i en travel skolehverdag. Dialogpilotene eies av fem tros- og livssynsorganisasjoner: Human-Etisk Forbund Oslo, Den norske kirke ved Kirkelig dialogsenter Oslo (som eies av Oslo bispedømme), Tauheed moské, Islamic Cultural Center Norway og Minhaj Konfliktråd. Eierorganisasjonene er representert i et styre bestående av syv medlemmer, i tillegg Dialogpilotenes koordinator, som også er Dialogpilotenes eneste ansatt. Dialogpilotstudiet er laget i samarbeid med Universitetet i Oslo, Teologisk fakultet, og er et deltids-studie på 20 studiepoeng som går over to semestre. Studiet er samlingsbasert, fordelt på totalt 6 helger. Studiet er bygget på både teoretisk og praktisk metode, og lagt opp på en måte som i sterk grad knytter det praktiske opp mot det teoretiske. Den teoretiske delen inneholder blant annet temaer som norsk pluralisme, flerkulturell forståelse, dialogteori, menneskerettigheter, ytringsfrihet, ytringsansvar, religionskritikk og etikk i skolen. Den praktiske delen baserer seg i stor grad på dialogisk metode og gir studentene verktøy for tilrettelegging av dialog med elever i klasserommet. For å rekruttere studenter til dialogpilotstudiet stilles det både noen formelle og uformelle krav til kandidatene. De må ha oppnådd generell studiekompetanse da dette er et universitetsfag som utløser 20 studiepoeng. Videre har vi satt en nedre og øvre aldersgrense på primært 19 – 30 år, med mulighet for inntak av eldre kandidater ved særlig egnethet. Ettersom ett av våre hovedformål er å sende våre dialogpiloter inn i klasserommet er det både ønskelig, og viktig, at dialogpilotene er nærme elevene i alder. For å søke på studiet ber vi alle interesserte kandidater om å sende inn et motivasjonsbrev hvor de redegjør hvorfor de ønsker å bli dialogpiloter, hva de ønsker å bruke utdanningen til og hvilket tro- eller livssyn de identifiserer seg med. Vi stiller ingen krav til at våre kandidater er medlem i et organisert tros- og livssynssamfunn, men vi vektlegger at de har et reflektert forhold rundt egen tro / livssyn. Aktuelle kandidater blir kalt inn til personlige intervjuer med Dialogpilotenes styre. Intervjuene utføres som gruppeintervjuer.

Dialogpilotene jobber nå for å utvikle en egen metode for tilrettelegging av tros- og livssynsdialog i klasserommet. Samtidig er det viktig å trekke frem at selv om vi bruker begrepet «tros- og livssyndialog» er det også tematikker som kultur, fordommer, rasisme og utenforskap som blir aktualisert. Pr. 01.03.2018 har vi besøkt over 1100 ungdommer, og sommeren 2018 er det estimert at Dialogpilotene vil ha besøkt nærmere 2000 ungdommer i Oslo og østlandsområdet.

DIALOGVERKSTEDER: ERFARINGER FRA KLASSEROMMET

Dialogpilotene mener at dialogarbeid er viktig i forebyggingen av fordommer, konflikter, utenforskap og ekstreme holdninger. Holdningsendring skjer ikke over natten og det krever kontinuerlig innsats. Dialog er en langsom metode, men som verktøy kan dialog åpne for refleksjon, samtale og forståelse. Dialogpilotene bruker dialog som et verktøy for å bevisstgjøre ungdommer på egne holdninger og fordommer, og gjennom dette tilrettelegge for egenrefleksjon. Erfaringen vår fra klasserommene er at elever som deltar i våre dialogverksteder i større grad enn tidligere reflekterer rundt egne fordommer og holdninger, men også i større grad reflekterer i møte med andre mennesker. De blir tydeligere på hvordan de snakker sammen og får en økt bevissthet rundt hvordan ulike mennesker definerer på ulike måter ut i fra kulturell-, akademisk- og sosial bakgrunn.
Elever og lærere har gitt tilbakemeldinger om at det blir enklere å ta opp vanskelige tematikker, da vi kommer utenfra og i forhold til dem blir *nøytrale.* Vi vurderer ikke elevene i faget, og de får dermed rom og mulighet til å uttrykke sin mening uten å være redd for å svare feil eller at det de sier vil påvirke lærerens faglige vurdering av dem.

Når vi blir invitert til skoleklasser er vi opptatt av å ha tett dialog med læreren som har invitert oss rundt hvilket tema læreren ønsker å belyse. På bakgrunn av dette vil dialogpilotene forberede og planlegge et dialogverksted innenfor de rammene vi har fått til disposisjon. Her kan læreren altså tilpasse besøket slik at ett eller flere kompetansemål blir oppfylt. Et dialogverksted tar 90 minutter og blir gjennomført av to eller flere dialogpiloter. Dialogpilotene vil aldri komme fra samme tro- og livssyn. Dette fordi vi ønsker å vise i praksis hvordan dialog på tvers av tro og livssyn fungerer. Hensikten vår er ikke at alle skal være enige, men at vi skal har respekt for hverandres ståsted og at vi blir konfrontert med egne fordommer som mest sannsynlig vil sette i gang en refleksjon hos de som er med på dialogverkstedet. Dialogpilotene våre oppfordres til å bruke egne personlige erfaringer i dialogen, dette skaper resonans som gjør at elever kan kjenne seg igjen i de ulike situasjoner, eller gi ny kunnskap som gir eleven evnen til å sette seg inn i nye fremmede situasjoner.
For øyeblikket kan vi kun tilby dialogverksteder i Oslo og Østlandsområdet, men vi jobber for å kunne utvide dette på landsbasis.

Ønsker du å vite mer om Dialogpilotene, besøk vår hjemmeside www.dialogpilotene.no eller vår Facebookside https://www.facebook.com/dialogpilotene.no/.
Ønsker du et dialogverksted til din klasse, ta kontakt med vår koordinator Claudia M. Lorentzen Waage på claudia@dialogpilotene.no.

Chimen Darbandi, styreleder, Dialogpilotene. **E-post:** chimend@gmail.com

Claudia E. Lorentzen Waage, koordinator Dialogpilotene. **E-post:** claudia@dialogpilotene.no