

RELIGION OG LIVSSYN

TIDSSKRIFT FOR RELIGIONSLÆRERFORENINGEN I NORGE



Jean Martin, Les Aveugles, 1937, Museum of Fine Arts of Lyon © MBA Lyon, fotograf: Patrick Chevrolat.

ETIKK

ÅRGANG 26 2014 NR 2

Religion og livssyn
Organ for Religionslærerforeningen i Norge
www.religion.no
Årgang 26 – Nr. 2 – 2014

Redaksjonskomiteen:
Ole Andreas Kvamme (ansv.)
Kjell Arne Kallevik

Forsidebilde:
Jean Martin, Les Aveugles, 1937, Museum of Fine Arts of Lyon © MBA Lyon,
fotograf: Patrick Chevrolat.

Formgiving:
Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad

Layout:
Fiksferdigfoto

Trykk:
Møklegaard Print Shop AS, Fredrikstad

Opplag dette nummer: 800

Redaksjonens adresse:
Religionslærerforeningen
v/Kari Repstad
Knarrevikveien 6, 4638 Kristiansand S

E-post:
religionoglivssyn@gmail.com

ISSN 0802-8214

Medlemskap kan tegnes ved å betale kontingent:
Kr 300,- for enkeltmedlemmer
Kr 300,- for skoler og andre institusjoner
Kontonummer: 7877 08 63243

Innhold

LEDER	
Etikkdidaktikk	s. 3
FORENINGSNYTT	
Rapport fra seminar om demokrati, religion og menneskerettigheter Toårsberetning 2012 -2014, Protokoll fra Landsmøte 2014	s. 6
TEMA: Etikk	
Peter Kemp: Etik, verdensborgerskab og religion eller To hjem.....	s. 12
Jon Magne Vestøl: Perspektiver på etikkdidaktikk.....	s. 18
Olof Franck: Sekulær undervisning om religiøst motiverad etik – om motstånd, underkastelse och emancipation	s. 23
Lene Dolva Holmen: Elevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen	s. 28
Inger Marie Lid: Variasjoner i funksjonsevne som vilkår for menneskelivet: utfordringer for skolen	s. 33
Njål Høstmælingen: Omskjæringsdebatten og menneskerettighetene.....	s. 38
Tore Lindholm: Religionsfriheten som menneskerett.....	s. 44
Pål Ketil Botvar: Unge i storbyen skeptiske til religion i det offentlige rom.....	s. 49
Morten Horn: Aktiv dødshjelp og humanetikk	s. 56
Kari Vigeland og Morten Horn: Aktiv dødshjelp – kommentar og replikkveksling	s. 61
FAGDEBATT – FORKYNELSE SOM GRENSE	
Bengt-Ove Andreassen: Religion er mediering	s. 66
METODIKK PÅ MIDTSIDENE	
Flemming Jørgensen: Alt som er i himmelen	
FRA ARKIVET	
Lene Bomann-Larsen: Rettferdig krig i Barack Obamas Nobel-foredrag.....	s. 67
FRA FORSKNINGSFRONTEN	
Ole Kolbjørn Kjørven: Hvordan leser RLE-lærere religiøse tekster?	s. 68
I DØDVINKELN	
Kari Vogt: Zaynab, løvinnen fra Karbala.....	s. 70
ET EUROPA I ENDRING	
Aslihan Tezel og Ahmet Gündüz: Religionsundervisning i Tyrkia	s. 71
HVA STÅR DERE FOR?	
Carina Grelland Harsem: Pinsebevegelsen	s. 74
HELLIG MISUNNELSE	
Anne Sender: Sansenes språk.....	s. 75
ELEVTEKST	
Sverre Tidemand: Gudenes vei før og nå	s. 76
OMLEGGING	
Karima Solberg: Troens vei.....	s. 81
BOKANMELDELSER	
Atle Sævaareid: Læreretikk i skisseformat.....	s. 84
Ole Andreas Kvamme: Ansvaret for vår klode	s. 86
FORENINGSNYTT PÅ BAKSIDEN	
Programmet framover	s. 88

Etikk og etikkdidaktikk

Forsiden denne gang gir et møte med den franske kunstneren Jean Martins kunstverk *Les Aveugles* – De blinde. Scenen er en trapp, trolig utendørs i en by, avgrenset av mørke murer. De tre blinde mennene i forgrunnen famler seg ned mens de støtter seg til murveggen og til hverandre. En fjerde har havnet bak de første og framhever inntrykket av en lang, bratt og vanskelig trapp.

Bildet aktualiserer spørsmålet om utforming av byrom, hvem det er lagt til rette for og hvem som utelukkes. I et slikt perspektiv blir det aparte, tegneserieaktige uttrykket til de blinde figurene påfallende. Er de overhodet en del av oss? Og hvem er «vi»? Verket er fra 1937 og har blitt tolket som en framstilling av Europa forut for andre verdenskrig. En tid preget av skjøre demokratier og en fascisme på frammarsj viser seg i famlingen, mangelen på oversikt, de mørke fargetonene, risikoen for å falle.

Det er mye som skiller 1930-tallet fra vår egen tid, men også noen paralleller som gir grunn til bekymring, ikke minst politisk ekstremisme som i dag har fått følge av religiøs ekstremisme. Globalt sett står vi som menneskehet overfor utfordringer, framfor alt klimatrusselen, som vi foreløpig ikke har vært i stand til å møte på en ansvarlig måte. Dette har betydning for skolen, noe danske Peter Kemp har framhevet i en årrekke. Kemp er en av de tenkerne som i dag viser til verdensborgeren som et pedagogisk og politisk ideal. I en artikkel i dette nummeret setter han perspektiver fra dette engasjementet i sammenheng med sitt banebrytende arbeid om det religiøse språket på begynnelsen av 1970-tallet.

Hovedtemaet i dette nummeret er etikk, som i vid forstand jo handler om hva som fremmer det gode liv. I norsk skole er det kun religion og etikk og RLE som har etikk i fagnavnene, selv om hele skolens virksomhet kan forstås som normativ. Hva vil det egentlig si å undervise i etikk, og hva er etikkundervisningens begrunnelse? Slike spørsmål tas opp i etikkdidaktikken som er et forholdsvis lite utviklet felt hos oss. I dette nummeret trykker vi tre etikkdidaktiske artikler. Jon Magne Vestøl gir et bilde av ulike perspektiver på etikkundervisningen og angir også selv en mulig retning for å videreutvikle denne siden ved skolefagene. Olof Franck drøfter hva en sekulær undervisning om religiøst motivert etikk kan innebære. Lene Dolva Holmen presenterer et arbeid om bruk av etiske dilemmaer i RLE-faget.

Religionslærerforeningen og tidsskriftet Religion og livssyn er inne i et jubileumsår. Det er 25 år siden opprettelsen i 1989 og 5. april arrangerte foreningen en jubileumskonferanse på Oslo katedralskole med 45 deltakere og festmiddag om kvelden. En av sesjonene handlet om religion, etikk og menneskerettigheter. Tre av artiklene nå er basert på foredrag under konferansen. Inger Marie Lid tar opp variasjoner i funksjonsevne som vilkår for menneskelivet og drøfter hvilke utfordringer dette reiser for

skolen generelt og faget religion og etikk spesielt. Den konkrete foranledningen er Norges ratifisering av FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne i 2013. Njål Høstmælingen og Tore Lindholm bidrar med menneskerettslige artikler om henholdsvis omskjæring av gutter og religionsfrihet. Pål Ketil Botvar som ikke deltok på konferansen, legger fram norske storbylevers syn på religion og menneskerettigheter. I 3/2014 trykker vi flere bidrag fra jubileumskonferansen.

Etikk har en plass i undervisningen om religioner og livssyn. Moralsk handling kan finne dypere begrunnelser i større helhetsforståelser. Men temaet er ikke uten nyanser. Ikke sjelden vil det være uenighet innenfor en religion og ett livssyn i konkrete saker. I dette nummeret er eksempelet humanetikk/livssynshumanisme. I en artikkel begrunner Morten Horn sin motstand mot en legalisering av aktiv dødshjelp ut fra sitt humanetiske livssyn. Vi har bedt Kari Vigeland som har hatt en sentral rolle i Human-Etisk Forbund og som har motsatt syn, kommentere Horns innlegg og har gitt plass til et replikkordskifte mellom de to.

Vi fortsetter debatten om forkynnelse som grense fra 3/2013 og 1/2014, nå med et svar fra Bengt-Ove Andreassen. Debattinnleggene er samlet på tidsskriftets nettside. I spalten *Fra arkivet* henter vi fram Lene Bomann-Larsens analyse av president Obamas Nobel-foredrag i 1/2010. I *Fra forskningsfronten* presenterer Ole Kolbjørn Kjørven sin forskning på RLE-læreres syn på religiøse tekster. I *Et Europa i endring* skriver Aslihan Tezel og Ahmet Gündüz om religionsundervisningen i Tyrkia. Carina Grelland Harsem presenterer pinsebevegelsen i *Hva står dere for? I Dødvinkelen* handler om Zaynab. Kari Vogt gir et glimt av denne kvinnen som levde på 600-tallet og som i august i beste sendetid på NRK ble framhevet som et forbilde av en norsk-irakisk 19-åring. *Midtsidene* er viet et undervisningsopplegg utviklet av Flemming Jørgensen og er en konkret oppfordring til å gi plass til undringen. I *Hellig misunnelse* skriver Anne Sender om et møte med hinduer på Sri Lanka. Elevteksten står Sverre Tidemand for, elev ved Hartvig Nissens skole. Han har undersøkt shintoismens rolle i japansk nasjonalisme. Bakerst anmeldes Øyvind Kvalnes' yrkesetikk for lærere og Peter Kemps bok om verdensborgeren.

Det nærmer seg slutten av perioden til herværende redaksjon av Religion og livssyn. Men denne gang lanserer vi likevel en ny spalte kalt *Omlegging*. Her gir vi ordet til norske konvertitter. Deres fortellinger viser hvordan religion og livssyn kan involvere store eksistensielle valg og betydelige omlegginger av et liv. At mange beskriver konverteringen som en vei hjem, endrer ikke på det. Karima Solberg forteller i dette nummeret om sin vei inn i islam.

I 1/2014 anmeldte vi antologien *Skjønnhet og tilbedelse*, redigert av Knut-Willy Sæther og Svein Rise. I anmeldelsen knyttes antologien til «Høgskolen i Bergen». Helt prest er Sæther og Rise ansatt ved NLA Høgskolen Bergen.

oak

Demokrati, religion og menneskerettigheter, kurs på Metochi studiesenter i Hellas, juni 2014

14.-21. juni 2014 var samfunnsfaglærere og religionslærere, lærerutdannere og lærere fra voksenopplæring samlet til et kurs i demokrati, religion og menneskerettigheter. Tidspunktet var ikke det beste, men til tross for eksamener og skoleavslutninger ble vi til sammen 16 personer som dro til Metochi studiesenter til et kurs som var både kunnskapsgivende, utfordrende og sosialt givende.

Dette var et samarbeidsprosjekt mellom FN-sambandet, Religionslærerforeningen og Universitetet i Agder, og målet var å knytte sammen kunnskaper om demokrati, religion og menneskerettigheter og ikke minst å få til samtale og erfaringsutveksling. Omgivelsene gir gode muligheter for det: Et gammelt kloster med ro og gode samlingsplasser, i Hellas med gamle demokratiske tradisjoner, på en øy der den gresk-ortodokse religionen står sterkt, og der en daglig utfordres av store flyktningestrømmer. Lesvos, øya kurssenteret ligger på, er bare noen få nautiske mil fra Tyrkia, og flyktninger fra land som Syria, Irak, Afghanistan og fra Nord-Afrika forsøker å krysse sundet, oftest i ly av natter mørket, for å komme seg inn i Europa. Dette fikk deltakerne se med egne øyne: Det var lagt inn et besøk til Pergamon i Tyrkia, og fergen dit gikk fra oppsamlingsstedet for båtflyktningene. Ca. 30 båtflyktninger, barn og voksne, var samlet der og ventet på å bli tatt hånd om. Før fergen vår dro, kom politibåten med ytterligere en last med om lag 30 fortvilte mennesker på flukt fra sine hjem. Situasjonen illustrerte så altfor tydelig temaet som Rune Berglund Steen fra Antirasistisk Senter tok opp i sine forelesninger: «Menneskeverdets forlis og murene rundt Europa» og «Når frykten hindrer dialog».

Levi Geir Eidhamar, førstelektor ved Universitetet i Agder, gav en bred innføring om religion og menneskerettigheter med vekt på islam. Han la også vekt på forskning om muslimske ungdommer og deres tanker om etikk. Fokuset på islam var spennende og relevant.

De kunstneriske innslagene ble ivaretatt av Rune Berglund Steen som leste dikt og Lars Harald Mågerø som hadde satt sammen en forestilling som bestod av en forelesning om gresk teater og monologer fra antikken som omhandlet opprør mot diktatur og tyranni. Det ble en stemningsfull time i studiesenterets nye atrium under en vid stjernehimmel.

Representanter fra det greske samfunnet var Yiota Thievou som åpnet kurset med temaet: «Hellas, demokratiets vugge», og presten Papa Stratis som gjorde et stort inntrykk da han fortalte om flyktningssituasjonen på Lesvos og det frivillige arbeidet han driver for å hjelpe.

Ikke et lærerkurs uten didaktikk! Deltakerne fikk en kort introduksjon til samarbeidslæring, og de gjennomførte et lite FN-rollespill der de spilte et møte i Menneskerettighetsrådet med utfordring knyttet til kritikk av religioner og begrensning i ytringsfriheten.

Kurset viste at vi som lærere har mye å lære, både av fagfolk og av hverandre. Vi går inn i problemstillingene på ulike måter og med ulike kunnskaper. Det opplevdes derfor som nyttig at samfunnsfaglærere og religionslærere møttes, og ikke minst var det viktig at FN-sambandet var med og bidro med erfaringer og kunnskaper. Dersom det blir mulig å få til, ønsker en å gjøre kurs på Metochi til en årlig foreteelse. Gunvor Andresen (FN-sambandet) og Kari Repstad (Religionslærerforeningen og Universitetet i Agder)

Toårsberetning 2012 -2014 – Religionslærerforeningen i Norge (for perioden 4.5. 2012 – 4. 4. 2014)

I det første konstituerende styremøtet ble følgende styreverv fordelt:

Leder:Kari Repstad
Nestleder:Liv Gundersen
Kasserer:Inger Margrethe Tallaksen
Internasjonal kontakt: Marit Hallset Svare
Styremedlem:Alexander Borch (Ansvarlig for nettstedet)
Styremedlem:Lisa Vikane
Varamedlem:Siw Fjelstad
Varamedlem:Liv Furu Grønningsæter

Margrethe Berglyd ble votert inn i styret fra januar 2012. Hun skulle representere ungdomstrinnet, i tråd med lovene for Religionslærerforeningen. Hun har ikke møtt.

Styrets virksomhet i perioden 2012 – 2014

Styret har hatt til sammen 9 styremøter. Alle styremøtene har vært på Liv Gundersens arbeidsplass, Oslo Handelsgymnasium. Styrets arbeid har bestått i løpende styresaker som økonomi, utsending av innbetalingsbrev til medlemmene, arbeid med å skaffe flere medlemmer og abonnenter. Styret har arbeidet, men ikke kommet helt i havn med, å lage en digital medlemsliste. Videre har styret arbeidet med planlegging av aktiviteter og kontakt med tidsskriftet Religion og livssyns redaktør.

I perioden hadde foreningen følgende aktiviteter:

Juni 2012:	Seminar på Studiesenteret Metochi, Lesvos, Hellas. Tema for seminaret var Religionsfaget i skolen.
November 2012:	Filmseminar: Den andres ansikt. Temaet var Det hellige i religionsundervisningen. Filmseminaret ble arrangert i samarbeid med Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn og Norske kirkeakademier og Norsk filminstitutt.

- Mars 2013: Seminar: Religion og estetikk – endringer i norsk religiøst liv på Menighetsfakultetet. Religionslærerforeningen var medarrangør sammen med Menighetsfakultetet, Universitetet i Agder og Cappelen Damm.
- April 2013: Ekskursjon til religiøse hus i Oslo. Besøkssteder: Norges Hindu Kultursenter, Det Mosaiske trossamfund, Moskeen Central Jamaat Ahle Sunnat, Norway og St. Hallvard katolske kirke.
- Sept./oktober 2013: Studietur til Tyrkia med vekt på islam, historie og kultur.
- November 2013: Filmseminar: Den andres ansikt. Temaet var: Hengivelse og kritikk.
Filmseminaret ble arrangert i samarbeid med Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn og Norske kirkeakademier.
- April 2014: 25-årsjubileum: Jubileumskonferanse og – fest.

Innspill til Kunnskapsdepartementet

Religionslærerforeningen sendte 24.4. 2013 brev til utdanningsminister Kristin Halvorsen om lærerutdanningen og religionsfaget i grunnskolen. Etter omleggingen av lærerutdanningen for grunnskolen skal ikke religionskunnskap være obligatorisk. Religionslærerforeningen ga uttrykk for at religionskunnskap må være obligatorisk for alle grunnskolestudenter. Svaret fra Kristin Halvorsen var negativt.

Søknad om økonomisk støtte

I november 2013 var det mulig å søke Kunnskapsdepartementet om støtte til organisasjoner. Religionslærerforeningen sendte søknad om kr. 50 000 i økonomisk støtte til drift av foreningen. Religionslærerforeningen har ikke fått svar på søknaden.

Internasjonal aktivitet

Marit Hallset Svare er sekretær i European Forum for teachers of Religious education (EFTRE), foreningens europeiske paraplyorganisasjon, og deltar på styremøter der. Religionslærerforeningens representant har vært skandinavisk representant og sekretær i EFTREs arbeidsutvalg fram til generalforsamlingen i august 2013 hvor den danske representanten tok over vervet.

Arbeidet har vært knyttet til forberedelsen av konferansen som EFTRE arrangerte i Malmö august 2013. Temaet var *Religions and Relationships : Dealing with Diversity*. Rundt 80 deltok på denne tredagers konferansen hvor hovedvekten var lagt på workshops og seminar i mindre fora, samt studiebesøk til relevante mål, i tillegg til fire *key note speakers*. Temaet ble belyst fra ulike ståsteder – dels klasserommet, dels fra ulike trossamfunns ståsted. Marit Hallset Svare deltok på konferansen som representant for Religionslærerforeningen.

Neste konferanse blir i Wien 2016. Mer informasjon kommer på www.eftre.net

I tillegg har arbeidsutvalget holdt gratis seminarer for studenter og lærere på de stedene hvor det blir holdt møter – dels for å «betale» for bruk av møtelokaler, dels for å spre kunnskap om EFTRE.

EFTREs nettverk med europeiske representanter for religionslærere har også vært bidragsytere til serien i Religion og livssyn om religionsundervisning i Europa.

Nettsted

Religionslærerforeningen driver nettstedet: www.religion.no
Alexander Borch har vært ansvarlig for nettstedet.

Religion og livssyn

Religionslærerforeningen utgir tidsskriftet Religion og livssyn.

Redaksjonen har denne perioden bestått av Ole Andreas Kvamme (ansvarlig redaktør) og Kjell Arne Kallevik (redaksjonsmedlem). Det arbeides med å opprette et redaksjonsråd.

Tidsskriftet har utkommet med følgende nummer:

- 1/2012 Tradisjoner
- 2/2012 Arkitektur
- 3/2012 Menneske
- 1/2013 Film
- 2/2013 Frigjøring
- 3/2013 Forkynnelse
- 1/2014 Makt

Planlagte aktiviteter

- Seminar: Demokrati, religion og menneskerettigheter, på Studiesenteret Metochi, Lesvos, Hellas. Seminaret arrangeres i samarbeid med FN-sambandet, Institutt for religion, filosofi og historie og Institutt for statsvitenskap og ledelse, begge Universitetet i Agder.
Tidspunkt: 14.6.–21.6. 2014
- Møte: Etik i religionsundervisningen. Møtet arrangeres i Kristiansand i samarbeid med Fagforum for religionslærere i Vest-Agder. Dato er ikke bestemt.
- Religionslærerforeningen ønsker å arrangere en lengre studietur i 2016.
Liv Gundersen vil være ansvarlig for planlegging.

Medlemssituasjonen

Religionslærerforeningen har 470 medlemmer. Våren 2012 hadde vi en vervekampanje som skaffet en del medlemmer. Det er hvert år noen som melder seg ut og en del som melder seg inn. Det er mye nye lærere og studenter som melder seg inn, mens vi også får beskjed om at noen melder seg, enkelte fordi de går av med pensjon.

Styret har hyret en lærling, Eva Munoz, ved Universitetet i Agder for å få hjelp til å lage et digitalt medlemsregister. Til nå er det ca. 115 medlemmer som er lagt inn her.

Alle nye medlemmer får beskjed om å melde fra til adressen rlf.medlemsinfo@gmail.com for at vi skal kunne utvide lista og spare porto.

Økonomi

Det kan se ut som vi har greid å snu en negativ trend når det gjelder økonomien. I 2011 hadde foreningen et underskudd på ca. 63 000 kroner. I 2013 går vi omtrent i balanse. Det betyr at økonomien vår ser ut til å greie det aktivitetsnivået vi nå har, men at vi må øke våre inntekter hvis vi ønsker en økning i aktiviteten.

Utfordringer

Religionslærerforeningen har noen utfordringer framover:

Aktiviteter

Seminaret på Metochi og Tyrkiaturen hadde tilstrekkelig antall deltakere og kunne gjennomføres.

Skal vi satse på seminarer og turer i framtida, fremfor mindre aktiviteter?

Økonomi

Økonomi er fortsatt en utfordring. Vi er avhengige av å nå ut til nye lærere og studenter. Skal vi ha årlige «vervekampanjer» og sende ut blader til alle institusjoner som utdanner lærere? Vi er avhengige av et tilsig av nye medlemmer. Dette er sammen med annonseinntekter den eneste inntektskilden vår.

Vi hadde en vervekampanje våren 2012 som resulterte i økt medlemstall. Imidlertid har vi 2013 en netto nedgang på ca. 35 medlemmer.

Skal det nye styret fortsatt jobbe for flere medlemmer og flere annonser? Dette er arbeidskrevende.

Religion og livssyn

Redaktør og redaksjonsmedlem har meddelt at de går av i slutten av 2014.

Hvordan skaffer vi ny redaktør og redaksjonsmedlemmer? Hvilken rolle kan det nye redaksjonsrådet spille?

Kristiansand, 20.3. 2014 – Kari Repstad

Referat fra landsmøte i Religionslærerforeningen i Norge, april 2014

Landsmøtet ble avholdt på Oslo katedralskole fredag 4. april i forbindelse med foreningens 25-årsjubileum og påfølgende jubileumskonferanse og festmiddag lørdag 5. april. Temaet for konferansen var todelt. Først fikk vi et oppdatert bilde av religions- og livssynssituasjonen i dagens Norge, deretter ble vi av ulike bidragsytere presentert for dilemmaer knyttet til omskjæring og menneskerettigheter, religionsfrihet og etikk og menneskeverd. Det ble gitt faghistoriske tilbakeblikk, og det var diskusjon om hva man vil med faget i skolen i dag. På landsmøtet deltok totalt ti personer, inkludert medlemmer og «lekfolk».

1 Alexander Borch ble valgt til dirigent og Rita Knutsen Ims til referent.

2 Innkalling og dagsorden ble godkjent ved akklamasjon.

3 Toårsberetningen fra styreleder Kari H. Repstad ble lest og godkjent ved akklamasjon.

4 Revidert regnskap

Revidert regnskap for 2012 og 2013 ble lagt fram av kasserer Inger Margrethe Tallaksen. Religionslærerforeningen gikk med overskudd i 2013. De største utgiftene er knyttet til utgivelsen av tidsskriftet, samt reiseutgifter i forbindelse med styremøter og deltakelse på EFTRE-møter. Etter landsmøtet ble det klart at vi fikk godkjent en søknad til Kunnskapsdepartementet om 50 000 kroner i støtte til Religionslærerforeningen.

5 Synspunkter på styret og redaksjonens arbeid og prioriteringer

Landsmøtet slo fast at det var fornøyd med foreningens aktivitetsnivå, men ser at turer har hatt bedre oppslutning enn seminarer og fagkvelder. Fagkvelder og turer oppleves som lystbetonte, og fagkonferansene er en nødvendighet som befester vår posisjon som en bidragsyter til fagets utvikling. Styret gav uttrykk for at det vil arbeide for å opprettholde, og helst øke, antall medlemmer i foreningen.

Redaksjonen av tidsskriftet går av i løpet av høsten og det arbeides med å finne en erstatter. Nummer 3, 2014 blir det siste nummeret av Religion og livssyn fra den sittende redaksjonen. Redaksjonen ved redaktør Ole Andreas Kvamme som var til stede, fikk stor takk for arbeidet som er nedlagt for tidsskriftet.

6 Forslag til lovendring

Forslag til lovendring ble lagt frem og vedtatt ved akklamasjon. Paragraf 1 ble endret til: "Religionslærerforeningens formål er å styrke faget Religion og etikk i videregående skole og styrke opplæringen i faget *Religion, livssyn og etikk* på grunnskolens ungdomstrinn. (...)". Paragraf 2 om medlemskap endres til å lyde: "Alle som underviser i fagene Religion og etikk og Religion, livssyn og etikk og andre som støtter foreningens formål, kan bli medlem. Kontingenten fastsettes av styret."

7 Valg av styremedlemmer

Kari Håkonsen Repstad fortsetter som leder i nye to år. Alexander Borch ble valgt som styremedlem for 4 år i 2012 og fortsetter i styret. Liv Gundersen ble gjenvalgt for nye 4 år nå. Siw Fjelstad (varamedlem foregående 2 år), Rita Knutsen Ims, Sigurd Myhre og Anne Langås Handeland ble alle valgt som styremedlemmer for 4 år. Inger Margrethe Tallaksen og Arve Omtvedt Berntzen ble valgt som varamedlemmer for 2 år. For øvrig gikk Marit Hallset Svare, styremedlem siden 1994 med særlig ansvar for foreningens internasjonale kontakter (se Toårsberetning over), ut av styret. Av foreningen har hun mottatt både blomster og bok for sin innsats.

Referent; Rita Knutsen Ims

Etik, verdensborgerskab og religion eller To hjem

Peter Kemp

Ordet 'etik' kommer af det græske *etos*, der oprindeligt betyder det hjemlige, det tilvante. Det 'tilvante' er det, jeg er blevet vant til, og 'vant' kommer af 'våning', bolig og betyder således også det hjemlige (nøjagtigt som det tyske *Gewohnheit* og det engelske *habitude*).

At have et hjem er at have et tilhørsforhold. Og hjemmet står oprindeligt og normalt for det gode liv, jeg havde og stadig ønsker at have. Hjemmet er den oprindelige fortrolighedssfære, der er mesterligt beskrevet af Emanuel Lévinas i hans værk *Totalitet og Uendelighed* (Kemp, 1991, 2. kapitel).

Men enhver livshistorie har en forhistorie, en større historie, jeg får fortalt, og hvert livsrum en større verden, det indgår i, og hvor jeg kan lære andre sprog og dermed møde fremmede mennesker. Grækerne talte om verden som *oikumene*, den jord, hvor man har sit hjem (*oikos*), dvs. den beboede jord.

Denne artikel skal handle om to former for tilhørsforhold, der strækker sig ud over hjemmet som fortrolighedssfære: det politiske og det kristelige. Det ene angår den samfundsmæssige dimension, det andet den religiøse dimension.

Ingen af disse dimensioner handler kun om etik eller om at være hjemme et sted, hvor man oplever det gode og antager visse normer. Politik handler også om magt og interesser, medens kristendommen også handler om frelse fra meningsløsheden. Men hvad det politiske angår, udøves magt og interesser i det politiske rum og i den politiske historie og må derfor forholde sig til en etik i politik og kosmopolitik, og hvad kristendommen angår henvender forkyndelsen om frelse sig til et menneske, der kaldes til eller har hjemme i et fællesskab, hvor det gode kan udøves.

Medborger og verdensborger

Tilhørsforholdet på det politiske plan hedder (med)borgerskab. Borgerskabet er en idé om at have ansvar for sine medborgere. Der er et ansvar på det politiske plan som ligner ansvaret på det personlige plan, idet jeg som borger må svare for, hvordan jeg behandler andre borgere, ligesom jeg i et venskab og som medlem af en familie eller lignende så svare for hvordan jeg forholder mig til andre.

Ansaret som borger har man, hvad enten man kan lide det eller ej, fordi livet sammen med andre borgere rejser en række problemer som må løses, hvis samfundslivet skal fungere. Dette samfundsliv er mit oprindelige politiske hjem.

I min bog *om Verdensborgeren* (Kemp 2005 / 2013a) har jeg søgt at vise at dette politiske hjem med dets historiske og geografiske rum i dag må indgå i en kosmopolitisk (verdensborgerlig) horisont. Vores idé om det nationale hjem må udvides til en idé om det kosmopolitiske hjem, så vi bliver f.eks. danske eller norske verdensborgere.

Nationalhistorie og verdenshistorie

Det betyder, at vi må indsætte vores nationale historie i en verdenshistorie. Siden Hegel skrev sin filosofihistorie som en verdenshistorie er begrebet herom ofte blevet mistænkeliggjort, ikke mindst af Kierkegaard. Men Kierkegaard og eksistensfilosofferne efter ham indskrænkede filosofien til eksistensfilosofi; de ville ikke høre tale om politisk filosofi. Det ville Marx og hans efterfølgere derimod, men de afviste til gengæld eksistensfilosofien. I nyere tid har J. Fr. Lyotard (Lyotard, 1979) angrebet troen på de store historier, som vi finder hos Hegel og Marx og i det 20. århundrede hos de politiske ideologer, som har søgt at retfærdiggøre totalitære regimer med forskellige former for verdenshistorier.

Men der findes en form for verdenshistorie, der er antitotalitær, og det er historien om verdensborgeren, der begynder hos de stoiske filosoffer, især Cicero (106-43 f.Kr.), der opfandt begrebet om *humanitas*, menneskelighed som det fælles træk for alle, der er borgere i "menneskeslægtens samfund". Deraf opstod tanken om det dobbelte borgerskab, dvs. at mennesket hører hjemme i to samfund: det politiske samfund og det kosmopolitiske samfund.

Fortrængningen af verdensborgeren

Men i Europæisk historie er denne tanke helt ind til nyere tid ofte blevet fortrængt i flere omgange. Først af Augustins teologi og i det hele taget af den teologiske idé om en spænding mellem borgerskab i to riger: Guds Rige og verdens rige. Men dette dobbelte borgerskab brød sammen, da spændingen mellem de to institutioner blev til en konflikt i takt med, at nationalstaterne følte sig mere og mere suveræne, dvs. selvstændige med ret til hver for sig at ordne deres egne affærer.

Denne nationalisme gav lige så lidt som Augustins teologi plads til nogen idé om verdensborgeren. Denne dukker først op igen i oplysningstiden i 1700tallet, hvor den kulminerer i Kants retsfilosofi, sådan som denne blev formuleret i hans bog om *Etikkens metafysik* fra 1797-98 og i tidligere mindre skrifter, især skriftet *Til den evige Fred* fra 1795. Her taler Kant om, at der gælder en universel besøgsret, dvs. en ret for alle mennesker til frit at rejse hen hvor de vil og ikke bare besøge hinanden, men handle med hinanden.

Oplysningstidens idé om verdensborgeren er således mere end en idealistisk tanke om alle menneskers fornufts-fællesskab. Den bliver en metapolitisk ledestjerne for al

politik, der vedrører verdenssamfundet som heldhed. Men der var dengang ikke andre store globale spørgsmål end sikringen af verdensmarkedet, dvs. fred mellem de førende handelsnationer som Spanien og Holland og fred mellem disse og de fremmede verdensdele, man handlede med. Der var ganske vist krige indenfor de enkelte verdensdele, i Europa Napoleonskrigene, krigene i Nord- og Sydamerika osv., men ingen af disse krige blev opfattet som et brud på verdensfreden, som man i øvrigt slet ikke forestillede sig, men som brud på freden mellem enkelte lande.

Først den 1. Verdenskrig, der begyndte i Europa men bredte sig til andre verdensdele, gjorde det nærliggende at tænke kosmopolitisk, og det var da også Kants idé om verdensfred og verdensborgerskab, der lå bag den amerikanske præsident Woodrow Wilsons 14 punkter fra januar 1918 om retningslinjerne for afslutningen af verdenskrigen.

Men de store nationer i Europa blev ved med at tænke nationalistisk og pålagde ved fredsslutningen Tyskland en så stor skadeserstatning, at nazismen kunne få tag i folk og føre det ind i en ny verdenskrig. Wilsons anstrengelser for at oprette effektivt Folkeforbund blev da heller ikke en succes; ikke engang i hans eget land, USA kunne han få Senatets støtte til dette forbund.

Efter 2. verdenskrig lykkedes det at få stiftet FN, men selvom FN-pagten er en pagt om at oprette et verdenssamfund, tænkes dette stadig ikke som mere end en samling af nationer og idéen om et verdensborgerskab som et transnationalt borgerskab af 2. grad nævnes ikke. Vi finder da heller ikke i tiden efter 2. verdenskrig, at verdensborgerideen spiller nogen rolle hos filosoffer og sociologer. Det skyldes sikkert, at verden straks efter afslutningen af verdenskrigen blev opdelt i Øst og Vest, i den kommunistiske lejr og den såkaldt "frie verden".

Verdensborgeren efter Murens fald

Det er først efter Berlin-Murens fald i 1989 og opløsningen af Sovjetunionen i 1991 at verdensborgerideen begynder at dukke op hos filosoffer og sociologer i 90'erne. Det gælder bl.a. filosofferne Jacques Derrida i Frankrig, Martha C. Nussbaum i USA, Jürgen Habermas i Tyskland, og sociologerne David Held i England og Ulrich Beck i Tyskland.

Et nyt stort globalt problem var ganske vist dukket op allerede i 70'erne, nemlig forureningen af vand, luft og fødevarer. Men det førte ikke til, at man dengang genoptog verdensborgertanken, sikkert især på grund af den ideologiske Øst-Vest-blokering.

Men i dag, hvor denne blokering ikke længere eksisterer, fordi krig og fred nu ikke længere anses for et særligt Øst-Vest problem, kan man igen forholde sig globalt til verden. I min bog om *Verdensborgeren* har jeg foruden menneskets forhold til naturen, herunder det som i dag er det helt store problem: forholdet til den globale opvarmning, nævnt et andet stort globalt problem i, sameksistens mellem kulturer og nationer, og som et tredje globalt problem reguleringen af verdensøkonomien, som efter finanskrisen i 2008 har overskygget alle andre, dertil kommer som det fjerde den globale kriminalitet.

Det er disse globale problemer, der i dag skaber verdenssamfundet, ligesom et enkelt folks problemer (der i mindste består i sikring af bolig, klæder og føde til alle) binder mennesker sammen i en politisk enhed. Og ligesom den nationale politiske enhed konsoliderer sig med en historie og et territorialt rum, må verdenssamfundet konsolidere sig med en verdenshistorie og globale institutioner til gavn for verdensborgeren i form af transnationale domstole til at dømme om globale forbrydelser, desuden fælles regler for trafik, kommunikation, handel, forurening osv. Derved bliver verdenssamfundet indrettet som et globalt hjem, og den kosmopolitiske idé bliver som meta-politisk princip bestemmende for vores globale politiske liv.

Det mytisk-poetiske sprog

I kristendommen er der tale om hjem i en helt anden dimension end den politiske. Sproget er ganske vist lige så lidt som det politiske og kosmopolitiske sprog videnskabeligt. Der tales ikke om empiriske data og hændelser, som kan bevises eller afkræftes. Det religiøse sprog, sådan som jeg har søgt at vise det i min bog *Engagementets Poetik* (Kemp, 1974, 2013b), er mytisk-poetisk. Dvs. det er en metaforisk poetisk udtryksform, der baserer sig på grundlæggende fortællinger om en mening med menneskets liv.

Disse fortællinger, som kan have mange varianter, svarer på spørgsmålene: Hvorfor er jeg her? Hvorfor opfatter jeg et menneske, mig selv og den anden, som uerstatteligt? Hvad er det gode liv? Hvad er det onde? Hvad er fortabelse og hvad er frelse? Og de svar, som det religiøse sprog giver, kan ikke være oversættelser af ikke-mytiske idéer. De kan kun udtrykkes i deres eget sprog. De kan ikke siges på nogen anden måde.

Men disse mytisk-poetiske fortællinger kan forenes med historiske fortællinger, der ikke nødvendigvis er korrekte beretninger om faktiske kendsgerninger, der kan bekræftes af forskning af kilder, men tolkninger af disse beretninger, sådan som de kristne fortællinger om Jesus er fortolkninger, der formulerer betydningen af det, de fortæller om hans historiske forkyndelse og færden.

I kristendommen ser vi således en sådan sammensmeltning af myte og historie, idet en historisk skikkelse også bliver en mytisk skikkelse, der som Kristusfiguren bliver centrum i det, jeg har kaldt et mytisk-poetisk poem eller digt om frelse og fortabelse. Det religiøse hjem, den forestilling om vores bolig, der opstår her, er således både fundamentalt poetisk og historisk.

I Johannesevangeliet siger Jesus, at Faderen vil elske den, som holder fast ved hans ord, og "vi skal komme til ham og tage bolig hos ham" (Johs.ev. 14,23). I den forstand er ikke bare kristendommen, men enhver religion forankret i et forhold til et mytisk hjem. I kristendommen er hjemmet ikke alene mytisk-poetisk, men også historisk, idet fortællingen om den religiøse bolig har en særlig tilknytning til en historisk person og en række begivenheder, der har skabt de institutioner, dvs. kirker, der med ritualer og prædikener fastholder erindringen om urbegivenheden.

Politik og kristendom

Hvordan forholder det politiske hjem sig til dette religiøse hjem? Der kan næppe være tvivl om, at politik hos nogle mennesker bliver deres religion. Det kan være fordi de afviser enhver religion, men det kan også være fordi den politiske ideologi tillægges en religiøs funktion og opfattes som en myte om frelse og fortabelse, f.eks. en Gud-med-os ideologi.

Man kan ligeledes forstille sig, at verdensborgeridéen opfattes som en religiøs idé om verdens frelse. Handler verdensborgeridéen ikke om virkeliggørelsen af et fælleskab mellem alle mennesker, og ville det ikke være verdens frelse?

Det er imidlertid ikke en religiøs forløsning, jeg har villet bidrage til med min bog om *Verdensborgeren*. Derfor har jeg i den nye udgave indsat et afsnit med overskriften: "Verdensborgerskab er ikke en religion" (Kemp, 2013a, s.238-244).

Med støtte i Augustins og Kants overvejelser om forholdet mellem kristendom og politik hævder jeg, at den kristne fortælling om Guds Riges komme ikke er identisk med fortællingen om dannelse af et verdensborgerfællesskab. Idéen om Guds rige er forestillingen om et kærlighedsfællesskab, der er helt uden kamp om magt og med modstridende interesser, medens det politiske samfund ikke kan og vil afskaffe disse interesser, heller ikke som verdensborgerligt samfund, men netop blot regulere dem, hvad vi i vor tid forsøger at gøre demokratisk, dvs. uden vold, med ytringsfrihed for alle og med mulighed for alle borgeres medbestemmelse i gode institutioner.

Det betyder ikke, at religion og politik ikke har noget med hinanden at gøre. Både hos Augustin og Kant bliver kristendommen basis for en fordømmelse af politisk fordærv og dermed en appel til at holde stræben efter magt, manipulation med andre og snævre egeninteresser i ave. Den opfattelse af etik eller det gode liv, som ligger i kristendommen, kan anvendes som målestok for det politiske og kosmopolitiske og dermed som kritisk instans overfor politiske handlinger.

To konklusioner

Med denne opfattelse er vi ude over Luthers opfattelse af forholdet mellem politik og kristendom, der var præget af en tid, hvor de politiske forhold var feudale og ikke demokratiske. Derfor kunne kristendommen ifølge Luther kun korrigere den politiske magt, når den truede den kristne trosfrihed. Og den synlige kirke måtte nødvendigvis alliere sig med nationalstaten, der skulle beskytte den samtidig med at den fastholdt den på dens rene religiøse funktion. I Luthers lære om de to regimenter (det åndelige og det verslige) lå der ingen appel til det politiske liv om udøvelse af global retfærdighed, endsize om verdensborgerskab.

Vores konklusion er således dobbelt:

- 1) Verdensborgeren er en metapolitisk forestilling om en overordnet transnational orientering af det politiske hjem, hvor de globale problemer håndteres.

- 2) Men over denne metapolitiske idé ligger en mytho-poetisk forestilling om et himmelsk hjem, som er en appel til os alle om både som almindelige borgere og som verdensborgere at skabe det bedst mulig hjem for vores eget folk og for alle folks fællesskab.

Referencer

- Kemp, Peter, 1974: *Engagementets Poetik*, Vinten, København, oversat fra fransk: *Poétique de l'engagement*, Seuil, Paris, 1973
- Kemp, Peter, 1992: *Lévinas*, Anis, København,
- Kemp, Peter, 2005: *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, Hans Reitzel, København,
- Kemp, Peter, 2013a: *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*, 2. reviderede udgave, Hans Reitzel, København,
- Peter Kemp, 2013b: *Engagementets Poetik*, med ny indledning, Anis, København
- Lyotard, Jean-François, 1979: *La condition postmoderne*, Minuit, Paris,



Peter Kemp (f. 1937)

- dr. theol. & phil., professor emeritus i filosofi, Aarhus Universitet, Campus Emdrup (DPU)
- E-post: kemp@edu.au.dk

Perspektiver på etikkdidaktikk

Jon Magne Vestøl

Etikkundervisning er en integrert del av religionsfagene i norsk skole. Etikkundervisning kan drives med ulike innfallsvinkler og på ulike premisser. Didaktikk er et pedagogisk fagfelt der det arbeides med å kvalifisere vår forståelse av undervisning, og etikkdidaktikken vinkler dette arbeidet mot undervisning i og om etikk. Etikkdidaktikk henter sitt kunnskapstilfang fra ulike fagfelt som filosofi og pedagogikk. I Norge er etikkdidaktikk et forholdsvis lite utviklet felt, selv om det finnes noen fagbøker og noen få master- og doktoravhandlinger på feltet (Bratland, 2014; Christoffersen & Selvik, 1999; Leer-Salvesen, Hølen, & Eidhamar, 2001; Schjetne, 2011; Vestøl, 2005, 2011). Internasjonalt utgjør etikkdidaktikk et betydelig forsknings- og utviklingsfelt med egne vitenskapelige tidsskrift som *Journal of Moral Education*.

I denne artikkelen vil jeg trekke fram noen etikkdidaktiske perspektiver og utfordringer som er av betydning for undervisning i etikk i skolen. Jeg vil først ta for meg et filosofisk og utviklingspsykologisk spenningsfelt som gjenspeiler seg både i norske lærebøker og i internasjonal debatt. Deretter vil jeg se på noen utfordringer som reiser seg hvis man ser på etikkundervisning i lys av ulike perspektiver på læring.

Perspektiver fra filosofi og utviklingspsykologi

Dersom man blar gjennom lærebøker for ungdomstrinn (RLE) og videregående trinn 3 (RE), finner man at etikk-kapitlene gjerne presenterer noen utvalgte filosofiske perspektiver og noen etiske problemområder, og dessuten tilbyr arbeidsoppgaver hvor elevene utfordres til etisk refleksjon. De filosofiske perspektivene som er mest gjennomgående i lærebøkene er pliktetikk (Kant) og konsekvensetikk (Bentham, Mill). Noen lærebøker utvider med et dydsetisk perspektiv (Aristoteles) og/eller et nærhetsetisk perspektiv (Levinas, Løgstrup).

Lærebøkene tilbyr dermed elevene ganske ulike etiske spenningsfelt å reflektere i. Det kan være relativt betydelig forskjell mellom det å reflektere i et spenningsfelt mellom plikt og konsekvens og det å reflektere i et spenningsfelt mellom plikt og dyd, eller mellom plikt og relasjonell nærhet. Det er derfor ikke likegyldig hvilke perspektiver lærebøker og lærere tilbyr elevene som redskaper i det etiske læringsarbeidet. Pliktetikk og konsekvensetikk kan forstås som perspektiver som vektlegger distansert saklighet, mens dydsetikk og nærhetsetikk kan forstås som en framheving av etikens personrelaterte aspekter. Når de to sistnevnte perspektivene gjennomgående står svakere i lærebøkene, kan det tolkes som om norsk etikkdidaktikk på skolenivå favoriserer etikk som *prinsipper* på bekostning av etikk som *relasjoner*.

Denne utfordringen blir spisset dersom man trekker inn en av de store debattene som har preget internasjonal etikkdidaktikk eller Moral Education. Det handler om debatten som startet da den amerikanske utviklingspsykologen Lawrence Kohlberg ble utfordret av sin tidligere medarbeider Carol Gilligan. Inspirert av Piagets stadieteori og kantiansk filosofi utviklet Kohlberg en teori om moralsk utvikling med universell prinsipporientering som høyeste utviklingsstadium, og fikk støtte av filosofen Habermas (Habermas, 1991; Kohlberg, Levine, & Hower, 1983). Gilligan kom med en feministisk fundert kritikk av det hun mente var en implisitt favorisering av mannlige utviklingstrekk i Kohlbergs teori (Gilligan, 1982/1998). Denne debatten brukes av den norske etikeren Svein Åge Christoffersen til å utfordre en ensidig kognitiv og prinsipporientert tenkning i etikken (Christoffersen & Selvik, 1999). Christoffersen oppsummerer dette slik: «Det betyr ikke at prinsipper ikke er viktige, men det betyr at de har til oppgave å rette vårt blikk mot de mellommenneskelige relasjonene. Det er her etikken og normene springer ut og har sitt grunnlag» (Christoffersen & Selvik, 1999: 82).

Mange mener at forholdet mellom prinsipper og relasjoner ikke dreier seg om absolutte motsetninger, men om viktige aspekter som utfyller og balanserer hverandre. Utfordringen gjenstår like fullt: Handler etikk primært om saklige analyser eller handler det primært om ansvar i nære relasjoner? Dette er et viktig etikkdidaktisk spørsmål siden det svaret man gir på spørsmålet kan ha konsekvenser for hva slags etiske tema og problemfelt som blir berørt. Lærebøkene kan ha tendens til å fokusere på samfunnsspørsmål som egner seg for å anvende pliktetiske og konsekvensetiske perspektiver. Dersom man tar utgangspunkt i etikk som relasjon, blir dagliglivets situasjoner langt mer påtrengende: Etikk handler da om å se eller overse, om å vise omsorg eller avvise. For etikkdidaktikken og etikkundervisningen er det av betydning hvordan man forholder seg til slike nærrelasjonelle utfordringer.

Etikkdidaktikk og læringssyn

Siden didaktikk handler om å forstå undervisning, må etikkdidaktikken forholde seg til spørsmålet om hvordan man skal forstå mennesket som lærende vesen. I utdanningsvitenskapen taler man gjerne om tre grunnleggende innganger til å forstå læring: en med utgangspunkt i *behavioristisk* psykologi, en med utgangspunkt i *kognitiv* psykologi (Piaget) og en med utgangspunkt i læringsteori som vektlegger sosiale samspill og kontekst, et såkalt *situert* perspektiv (Greeno, Collins, & Resnick, 1996). Selv om slike typebetegnelser er forenkende, kan de likevel bidra til å tydeliggjøre didaktiske utfordringer.

Behavioristisk læringsforståelse er blant annet knyttet til stimulering av bestemte responser hos den lærende og til en forståelse av læring som overføring. Dette er lett gjenkjennbare trekk i mye av det tradisjonelle moralske oppdragelses- og dannelsesarbeidet som har vært drevet, og fremdeles drives, i skolen. Ifølge kritikere er behaviorisme også tydelig i den amerikanske etikkdidaktiske tradisjonen som går under betegnelsen Character Education og som fokuserer på overføring av tradisjonelle moralske verdier og dyder til nye generasjoner (DeVitis & Yu, 2011: 140).

Selv om behaviorisme og amerikansk tradisjonalisme ikke har stått sterkt i norsk pedagogikk og didaktikk de siste tiårene, er framhevingen av tradisjonell verdiformidling en del av aktuell skoledebatt også i Norge. Denne tilnærmingen til etikkdidaktikk er en aktuell utfordring også på grunn av den religiøse og moralsk tradisjonalisme som preger deler av innvandrerbefolkningen i Norge.

I den liberalt orienterte del av vestlig kulturtradisjon er det en *kognitivt* orientert etikkdidaktisk tradisjon som har stått fram som utfordrer til tradisjonalismen, nemlig Kohlberg-tradisjonen, som er nevnt ovenfor. Kohlberg baserte sin tenkning i kognitivt orientert psykologi og mente at menneskets moralske utvikling beveger seg i stadier fra egosentrisme mot universell rettferdighetsorientering (Crain, 2000; Kohlberg et al., 1983). Ifølge Kohlberg kan denne moralsk utviklingen stimuleres gjennom kognitive utfordringer (arbeid med etiske dilemmaer) og deltakelse i demokratiske læreprosesser.

Med sine røtter i en kantiansk tradisjon og aktiv støtte fra filosofen Habermas har denne etikkdidaktiske tradisjonen på mange måter framstått som en ideell partner for en liberal humanistisk modernisme som promoterer idealer om en kritisk, åpen refleksjon med basis i universelle menneskerettigheter. Etikk handler da om å velge handlingssett som i størst mulig grad virkeliggjør det universelle rettferdighetsprinsippet. Refleksjon over etiske dilemmaer i lys av etiske prinsipper torde være en velkjent tilnærming i norsk etikkundervisning. Her handler det om å se det prinsipielle i situasjonen og ikke la seg avlede av følelsesmessige preferanser eller en nærsynt opptatthet av konteksten.

Den før nevnte debatten som ble utløst av Carol Gilligan (1982/1998) tyder på at slike øvelser i prinsipiell tenkning kan bli så abstrakte at de fjerner seg fra den konkrete virkeligheten og overser de konkrete behovene til de menneskene som er berørt. Det er også blitt hevdet at fokuset på universelle prinsipper er en utpreget vestlig form for abstraksjon som i liten grad gjenfinnes i den etiske tenkningen som preger mer tradisjonelle, ikke-vestlige kulturer. Å finne en balanse mellom overordnede etiske prinsipper og en konkret forankring i situasjonen kan se ut til å være en utfordring. I så måte kan det være viktig for undervisningen å arbeide med etiske utfordringer som er hverdagsnære og realistiske nok til at elevene kan se hvordan de etiske valg berører de menneskene som er involvert.

Utfordringen til kontekstnærhet er et kjennetegn ved det tredje av de store læringsperspektivene, det *situerte* eller *sosiokulturelle*, som har sine røtter hos den russiske psykologen Lev Vygotsky (for en oversikt se: Daniels, 2001). Selv om Vygotsky-tradisjonen har fått stor innflytelse på vestlig pedagogikk og læringsforskning, har den så langt hatt lite direkte innflytelse på etikkdidaktikken. I det sentrale internasjonale tidsskriftet *Journal of Moral Education* finner man eksempelvis bare få, spredte bidrag til en Vygotsky-inspirert etikk (Tappan, 1998, 2006; Vestøl, 2011) og i Norge en enkelt doktoravhandling (Vestøl, 2005).

Det er likevel mulig å peke på noen potensielt viktige anliggender for en Vygotsky-inspirert etikkdidaktikk. Det første er allerede nevnt, nemlig vekten på situasjon og kontekst. Dette betyr at etisk tenkning og etiske valg er noe som utspiller seg i en konkret sammenheng, og at det ikke er gitt at den samme prinsipielle tilnærmingen er gyldig eller formålstjenlig i alle situasjoner (jfr Vestøl, 2007). Skolens etikkundervisning er preget av en vertikal måte å tenke faglige prestasjoner på, det vil si at etisk refleksjon verdsettes på en skala (eksempelvis fra 1 til 6). En kontekstuell tenkning er mer horisontal, det vil si at etisk refleksjon vurderes ut fra om den fungerer konstruktivt inn i den konkrete situasjonen.

Et annet anliggende fra Vygotsky-tradisjonen er at etisk kunnskap, forståelse og handling er «mediert», det vil si formidlet av kulturelle redskaper som for eksempel språk, begreper og tilegnede tanke- og handlingsmønstre. Dette har flere implikasjoner, blant annet at det å utvikle elevers etiske kompetanse handler om å gi dem redskaper for å fortolke situasjoner etisk, og ikke minst at det dreier seg om å gi dem redskaper til å handle etisk med. Mangel på kommunikasjonsferdighet i nærrelasjonelle utfordringer kan eksempelvis lett føre til handlingsvegring og til at man unnviker situasjonen som etisk utfordring. Etikkundervisning kan derfor også dreie seg om å utruste til ansvarlig handling.

Et tredje anliggende fra Vygotsky-tradisjonen knytter tråden delvis tilbake til nærhetsetikken og til Gilligans utfordring. Det handler om vektleggingen av praksisfellesskapet, «community». Å lære er grunnleggende sett et fellesskapsanliggende, og det gjelder også etisk læring og modning. Tydeligst er dette uttrykt i perspektivet på læring som «legitimate peripheral participation» (Lave & Wenger, 1991), det vil si at man utvikler kompetanse gjennom gradvis å vokse seg inn i et praksisfellesskap som praktiserer den kompetansen man skal tilegne seg. Utfordringen dreier seg her om etikkundervisning som noe mer enn teoretisk refleksjon i en håndfull skoletimer. Det er en utfordring til skolesamfunnet som helhet om å bevisstgjøre etiske perspektiver og etisk refleksjon slik at elevene kan utvikle en praktisk etisk kompetanse.

Litteratur

- Bratland, L. D. (2014). *Elevers opplevelse. En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. (Master), Universitetet i Oslo, Oslo.
- Christoffersen, S. A., & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsyttring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Crain, W. (2000). *Theories of Development. Concepts and Applications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- DeVitis, J. L., & Yu, T. (Red.). (2011). *Character and Moral Education*. New York: Peter Lang.

- Gilligan, C. (1982/1998). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. B. (1996). Cognition and Learning. I D. Berlinger & R. Calfee (Red.), *Handbook of Educational Psychology* (s. 15-46). London: Prentice Hall Int.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics* (Vol. 10). Basel: S. Karger.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leer-Salvesen, P., Hølen, V., & Eidhamar, L. G. (2001). *Den Andre. Etikk og filosofi i skolen*. Kristiansand S.: Høyskoleforlaget AS.
- Schjetne, E. (2011). *Autonomi og sosial kompetanse. Moraloppdragelse i den offentlige grunnskolens seksual- og samlivsundervisning*. (PhD), Det teologiske Menighetsfakultet, Oslo.
- Tappan, M. B. (1998). Moral Education in the Zone of Proximal Development. *Journal of Moral Education*, 27(2), 141-160.
- Tappan, M. B. (2006). Moral functioning as mediated action. *Journal of Moral Education*, 35(1), 1-18.
- Vestøl, J. M. (2005). *Relasjon og norm i etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Unipub forlag.
- Vestøl, J. M. (2007). Læring på tvers av kontekster. utfordringer til etikkundervisningen i en IKT-tid. I T. E. Hauge, A. Lund & J. M. Vestøl (Red.), *Undervisning i endring. IKT, aktivitet og design* (s. 159-172). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vestøl, J. M. (2011). Moral education and the role of cultural tools. *Journal of Moral Education*, 40(1), 37-50.



Jon Magne Vestøl (f. 1954)

- førsteamanuensis i religions- og etikkdidaktikk, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- E-post: j.m.vestol@ils.uio.no

Sekulær undervisning om religiöst motiverad etik – om motstånd, underkastelse och emancipation

Olof Franck

Inledning

En angelägen uppgift för etikkdidaktiken är att skapa utrymme för analys rörande former och förutsättningar för sekulär eller icke konfessionell undervisning om religiöst motiverad etik. I Sverige föreskrivs för både grundskolans och gymnasieskolans undervisning i religionskunskap, där huvudansvaret för etikkundervisning ligger, att en sådan etik ska uppmärksammas. (Lgr11 : 190; Gy11 : 137) Läroplanerna säger dock ingenting om *hur* ett sådant uppmärksammande ska genomföras, och här kan man tänka sig att olika utmaningar väntar undervisande lärare.

Jag har blivit alltmer tveksam till att religionskunskapen utnämns att förvalta skolans undervisning om etisk teori och praktik i allmänhet. Det är en rest som på, tror jag, principiellt tvivelaktiga grunder, lever kvar sedan den gamla kristendomskunskapen. Jag har emellertid argumenterat för denna ståndpunkt på annat håll (Franck 2014a), och ska inte uppehålla mig vid den här.

Religionskunskapen kan och ska emellertid bidra till att perspektivisera etiska frågeställningar, nämligen med hänsyn till etikens mångreligiösa, mångkulturella dimensioner i ett pluralistiskt samhälle och i en global värld. Just därför att många människor i religionen söker stöd för sina ställningstaganden i etiska frågor, och just därför att religionen politiskt, socialt och kulturellt på många håll spelar roll för etiska diskussioner, har religionskunskapsämnet ett uppdrag att bringa klarhet i hur etik och religion tänks vara relaterade – i praktik givetvis, men också och inte minst i teori.

De utmaningar lärare som ska undervisa om religiöst motiverad etik i den sekulära skolan möter kan på ett eller annat sätt relateras till den klassiska frågan huruvida moralen är en skapelse av, alternativt existerar oberoende av, Gud. I Platons *Eutryphon* får frågan ungefär denna lydelse: älskar gudarna det goda därför att det är gott eller är det goda gott därför att gudarna älskar det? Få av oss skulle nog vilja överlåta makten över gott och ont till en gud eller gudom vars väsen vi av naturliga skäl inte kan veta så mycket om. Å andra sidan är det angeläget att finna en grund för det vi kallar moraliskt rätt och gott. Kan vi verkligen betrakta det som tillfredsställande att förlägga en sådan grund hos människan, i hennes relationer och i de reflektioner och överväganden hon tillsammans med andra ger uttryck för i formulerandet av normer och värden som sociala överenskommelser?

Jag ska i det följande identifiera tre utgångspunkter för hur en sekulär undervisning om religiöst motiverad etik kan genomföras. Jag vill betona att min poäng här inte är att argumentera för att sekulär etikundervisning ska vara konfessionell: en sådan undervisning ska inte predika den ena eller den andra religionens sanningsanspråk och följaktligen inte heller föreskriva de motiveringar som i konkreta etiska frågor anförs med grund i dessa anspråk.

Däremot är det enligt min mening viktigt – ja, fundamentalt – att barn och unga, inom ramen för den sekulära etikundervisningen, medvetandegörs om att det finns klassiska såväl som moderna argument för att etikens kärna överskrider historiskt, socialt och kulturellt situerade normer och värderingar. Det är väsentligt att de får tillfälle att reflektera över vad en etik förankrad i något slag av transcendens – existentiellt, religiöst eller andligt formulerad – kan innebära för etisk reflektion och moralisk praktik. Att inte låta barnen och ungdomarna lämna skolan utan att de fått chansen att fundera över hur livet skulle gestalta sig om *den gyllene regeln* inte enbart är en socialt förankrad princip, utan har sina rötter i en andlig dimension, är viktigt inte bara för att de ska beredas förutsättningar för att kunna förstå de barn, unga och vuxna som – i det pluralistiska samhället och i den globala världen – har en religiös tro och praktiserar en religiöst motiverad etik. Det är också värdefullt för att de ska kunna vidga ramarna för den egna etiska nyfikenheten, reflektionen och eftertanken.

Etik och transcendens

I den längesedan publicerade artikeln "Ethics and Transcendence in Bonhoeffer", ger Stewart R. Sutherland en kommentar till den tyske prästen och motståndsmannen Dietrich Bonhoeffers etiska tänkande, vilken visar på hur komplex och radikal en religiöst motiverad etik kan vara. Sutherland påpekar att förhållandet religion – etik ofta uppfattas på ett snävt dualistiskt sätt, där Gud och människa ställs mot varandra som representanter för transcendens respektive immanens, och där moralen uppfattas som antingen skapad och påbjuden av Gud eller som helt och fullt ett människans verk utan relation till eller påverkan av andliga makter. (Sutherland 1977; 554) Den skarpa dualismen i Platons Eutyphron har lett till en förenklad och polariserad tolkning av förhållandet religion – moral, och enligt Sutherland visar Bonhoeffers etiska ståndpunkt på hur ett tänkbart alternativ skulle kunna gestalta sig.

Sutherland tar, naturligt nog, fasta på Bonhoeffers kristologi där Jesus tänks förena andligt och mänskligt, inte så att man kan isolera en andlig och en mänsklig natur från varandra och konstatera att de var och en i Jesu person förts samman, utan istället så att Jesus är Gud som blivit människa. I den mån någon förfäktar detta som en metafysisk föreställning där essentiella perspektiv blir föremål för epistemologiska analyser – hur kan gudomligt bli mänskligt?, hur är det möjligt att kunskapsteoretiskt förankra anspråk på hur transcendens och immanens förenas?, och så vidare – så har inte detta med erfarenhetens Kristus att göra. Denne Kristus visade genom sitt handlande mot andra vem Gud är, den som älskar och har omsorg, den som genom förödmjukelsens offer handlar i kärlek. (ibid ; 544ff).

Den centrala tanken hos Bonhoeffer är, enligt Sutherland, att Gud inte är "bortom" världen utan i den genom att ha blivit människa. (ibid ; 545) I den svenska översättningen av Bonhoeffers brev och anteckningar från fängelset, *Motstånd och underkastelse*, heter det:

Vad är Gud? Icke i första hand en allmän gudstro på Guds allmakt etc. Det är ingen äkta gudsupplevelse, utan ett stycke prolongerad värld. Möte med Jesus Kristus. Erfarenheten, att det här är fråga om en omkastning av all mänsklig existens, genom att Jesus blott existerar för andra. Detta "Jesu för andra" är transcendensupplevelsen!...Vårt förhållande till Gud är icke ett "religiöst" förhållande till ett tänkbart högsta, mäktigaste, bästa väsen – detta är ingen äkta transcendens – utan vårt gudsförhållande är ett nytt liv i "tillvaro för andra", i del med Jesu liv. Ej de oändliga, ouppnåeliga målen, utan den oss givne uppnåelige nästan är det transcendenta". (Bonhoeffer 1960 ; 196f)

Som Sutherland understryker, blir etiken, uppfattad som den utgivande relationen till nästan, för Bonhoeffer den arena där tron tar sig erfarenhetsmässiga och äkta, inte förnufts-mässiga, abstraherade och metafysiska, uttryck. Det är den svage, korsfäste, självutgivande Jesus, snarare än om en allsmäktig och allvetande Gud, vi kan ha som grund för ett autentiskt moraliskt liv i gemenskap med andra. (Sutherland 1977 ; 552)

Det här är inte platsen att närmare utveckla en tolkning av Bonhoeffers etik. Inte minst hans tänkande kring "världens bemyndigande" och den sekulariserade människans sökande, behöver ges en bärande roll i en sådan tolkning. På det begränsade utrymme som här står tillbuds har jag dock velat peka på en första utgångspunkt för utvecklandet av en ansvarsfull och vederhäftig, sekulär undervisning om religiöst motiverad etik. En sådan undervisning bör uppmärksamma att relationen religion – moral inte måste tolkas dualistiskt. Bonhoeffer gör etiken till den plats – eller snarare: det skeende – där äkta tro tar sig erfarenhetsmässiga uttryck. Frågan om religionens förhållande till moralen och vice versa är långtifrån så enkel som skildras i Eutyphron: antingen har Gud skapat moralen som människan är föreskriven att följa, eller också saknar människans moral varje slag av transcendent dimension.

Etik och ontologi

Att öppna upp för en icke dualistisk, religiöst motiverad etik är också att öppna upp för behovet av ontologisk reflektion. Om en sådan etik kan uppfattas som själva den arena på vilken "transcendensupplevelser" äger rum, nämligen i så måtto som att det är en upp-levelse av nästan som förankrar en andlig dimension, kan den beskrivas som "relationell". Det finns vid sidan om Bonhoeffers version många exempel på hur relationell etik kan utformas och utvecklas. Gemensamt för dem är dock att ontologiska frågor aktualiseras först och sist i relation till de religiösa anspråk som grundlägger motiven för en religiöst inspirerad, relationell etik.

Uttryckt med referens till etikdidaktiken skulle man kunna säga, att barn och elever som möter en undervisning om relationell, religiöst motiverad etik, också bör ges tillfälle att reflektera över vad dessa motiv refererar till. Är det en andlig verklighet eller en gudomlig vilja, identifierbar inom ramen för det mänskliga språkets gränser och möjligheter, eller är det en i någon mening mystik och översinnlig dimension som låter sig fångas i människors

möten av ömsesidig omsorg och kärlek – en interdependens mellan transcendent och immanent, i linje med Bonhoeffers kristologi eller på annat sätt?

Här är en av religionskunskapens viktiga bidrag till en sekulär etikundervisning, nämligen att erbjuda en teologisk fond mot bakgrund av vilken religiöst motiverad etik kan tolkas. Det handlar inte om att pröva olika lärorens sanningsanspråk utan snarare om att utveckla redskap för hur sådana anspråk kan uppfattas motivera etisk teori och praktik. (Franck 2014b) Bonhoeffer värjer sig, som vi sett, för att göra detta till ett kunskapsteoretiskt projekt där nästankarlek och den konkreta kristuserfarenhet den är ett uttryck för abstraheras från människans moraliska erfarenhet och görs till metafysik. Men den ontologiska frågan måste ställas. Precis som barn och unga i skolan bör få möta olika sätt att uppfatta relationen religion – moral, bör de i den sekulära undervisningen om religiöst motiverad etik få möta ontologiskt varierande sätt att uppfatta den religiösa grunden för sådana motiv.

Etik och emancipation

Den svenske religionsfilosofen Eberhard Herrmann har med utgångspunkt i en diskussion om hur ”verkligheten bjuder motstånd”, skilt mellan vetenskapliga satser som är empiriskt prövbara, och livsåskådningsmässiga eller existentiella satser som kan upplevas som ”adekvata”. De förra, men inte de senare, kan tolkas ge uttryck för kunskapsanspråk, vilka kan prövas enligt vetenskapliga metoder. (Herrmann 2004 ; 147ff)

Den medicinska forskningen kan, för att ta ett konkret exempel, på vetenskaplig grund möta de utmaningar – det motstånd – svåra sjukdomar erbjuder. Vetenskapliga metoder kan dock inte på motsvarande sätt forcera det motstånd verkligheten erbjuder när människor saknar och söker mening, en trygghet i tillvaron, en tillhörighet som bär genom livets svårigheter.

Jag tror att Bonhoeffer hade bedömt Herrmanns hållning som till hälften rimlig. Som vi sett, vill inte han betrakta trons erfarenhet som epistemologiskt prövbar enligt några ordinära kriterier. Erfarenheten av nästan gestaltar – eller kanske rentav: koncipierar – transcendenten. Det är etikens kärna – och här skulle Bonhoeffer med största sannolikhet vända sig mot att existentiella påståenden inte skulle kunna vara ”sanna”. Han skulle säkerligen tillskynda att de kan upplevas ha ”existentiell adekvans” – men inte istället för, utan på samma gång som, de erfars säga något sant.

Frågan om religion och moral behöver, som vi i föregående sektion slog fast, i undervisningen diskuteras med hänsyn till ontologiska och kunskapsteoretiska överväganden. En tredje utgångspunkt för en sådan undervisning är nu att låta konfliktperspektiven ta plats, och störa varje försök att generalisera hur religiösa motiv för etiska ståndpunkter formas och argumenteras. Vi såg tidigare hur Sutherland kritiserade förenklade tolkningar av förhållandet religion – moral, och hur en ontologisk mångfald behöver synliggöras inom ramen för en analys av religiösa sanningsanspråk. Vad vi nu, för det tredje, noterar är, att religiösa traditioner och gemenskaper representerar ett brett spektrum av ståndpunkter i både principiella och konkreta etiska frågor, och att en

undervisning om religiöst motiverad etik har att undvika varje slag av illusionsnummer där begreppet *religiöst motiverad etik* tolkas i termer av universell harmoni.

Slutsats

Lika lite som lärare inom ramen för sin undervisning ska pröva specifika religiösa sanningsanspråk, ska hon eller han där ta ställning för eller emot olika etiska ståndpunkter knutna till dessa anspråk. Däremot har vederbörande ett uppdrag att spegla en både ontologisk och etisk mångfald i religionernas liv, och att inspirera elever att förhålla sig aktivt till denna. Hur möter jag det existentiella motstånd verkligheten erbjuder? Är jag villig att underkasta mig den eller den påstådda sanningen, eller den eller den etiska principen? Vill jag själv göra motstånd mot någon sanning, mot någon etisk princip eller ståndpunkt? Hur motiverar jag det?

En sekulär undervisning om religiöst motiverad etik kan frigöra barns, ungas – och för övrigt också lärares – personliga reflektion kring rätt och orätt, gott och ont. Vare sig man har eller saknar erfarenhet av hur en religiös tro anses stödja etiska ståndpunkter, kan en sådan undervisning utveckla tidigare okända sätt att se på livet och människan. De tre förutsättningar som ovan identifierats, kan här fungera som viktiga vägmarken.

Litteratur

- Bonhoeffer, Dietrich (1960). *Motstånd och underkastelse. Brev och anteckningar från fängelset*. Utgiven av Eberhard Bethge. Sv övers: Ingemar Lindstam. Lund: Gleerups.
- Franck, Olof (2014). ”Gränsöverskridande värden i icke konfessionell etikundervisning: ämnesidentitet och interdisciplinärt lärande i ämnet religionskunskap”. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science education*, 2014/1, 188 – 211. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-33317>. (2014a).
- Franck, Olof (2014). ”Critical religious education: highlighting religious truth-claims in non-confessional educational contexts”. *British Journal of Religious Education*, DOI: 10.1080/01416200.2014.940845. (2014b).
- Herrmann, Eberhard (2004). *Religion, Reality and a Good Life*. Tübingen: Mohr Siebeck. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Skolverket. Stockholm: Fritzes. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Sutherland, Stewart R. (1977). ”Ethics and Transcendence in Bonhoeffer”. *Scottish Journal of Theology*, Vol. 30, Issue 06/ December 1977, 543 – 554. DOI:10.1017/S0036930600030064. http://journals.cambridge.org/abstract_S0036930600030064.



Olof Franck

- docent i religionsfilosofi, och universitetslektor och viceprefekt vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession vid Göteborgs universitet.
- E-post: olof.franck@gu.se

Elevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i etikkundervisningen

Lene Dolva Holmen

Å fremme elevenes stemme

Våren 2014 avsluttet jeg mitt studium på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo ved å skrive masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk. Oppgaven fikk navnet "Elevers opplevelse", og er en kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelse av bruken av etiske dilemmaer i RLE-fagets etikkundervisning. Denne artikkelen er en bearbeidelse av masteroppgaven og belyser opplevelsen til en liten gruppe elever på tiendetrinn. Elevgruppen som er intervjuet består av åtte elever fra én skole i Oslo-området. Det må påpekes at gruppen bare representerer seg selv og sine opplevelser. Men det kan likevel være interessant å se hva de trekker frem i samtaler om etikkundervisning og bruken av dilemmaer der. Deres tanker kan gi perspektiver på hvordan etiske dilemmaer kan brukes i religionsundervisningen. Jeg vil i denne artikkelen legge størst vekt på intervju materialet, og mindre vekt på det teoretiske rammeverket i arbeidet mitt. Dette fordi jeg ikke ønsker at elevenes stemme skal drukne i teoretiske utsagn fra kjente fagpersoner. De som ønsker å lese oppgaven i sin helhet, må gjerne ta kontakt.

Utgangspunktet for samtalen med elevene var tre ulike etiske dilemmaer. De to første er hentet fra læreverket *Under samme himmel* (Wiik og Bakke Waale 2006/2007), mens det siste er hentet fra læreverket *Horisonter* (Kallevik og Holth 2008):

- 1 Du ser en medelev jukse på en prøve på skolen. Hva gjør du?
- 2 Du ser en som blir mobbet, men blir truet med juling hvis du sladrer. Hva gjør du?
- 3 HJEMME-ALENE-FESTEN

Erik kjente at han grudde seg til denne mandagen. Det som hadde skjedd på lørdag ... Han og fire andre hadde vært hos Line, som var hjemme alene. De så en bra film og spiste pizza da det ringte på døra, og 10-12 andre ungdommer stod der og lurte på om det var fest. Erik kjente flere av dem fra skolen, og Kristian var også med, den beste kameraten hans på fotballaget.

På et eller annet tidspunkt tok det helt av og kom ut av kontroll. Det var vel alt ølet som kom på bordet, og de andre drikkevarene som noen fant et sted. Selv hadde Erik havnet nede i kjellerstua. Men hvorfor måtte de begynne å ødelegge ting? Han husket at en lampe gikk i gulvet, og at en glassdør på et skap ble knust. Og plutselig så han Kristian stikke handa inn i skapet og ta noe som sto der.

Da Erik nærmet seg skolen, sto Line og ventet på han. Hun var helt fortvilet da hun snakket om hvordan foreldrene hadde reagert. «Det verste av alt er at en liten buddhas-tatue i rent gull er blitt borte fra det glasskapet i kjellerstua. Den er visst verdifull, og de kjøpte den da de var på bryllupsreise i Thailand.» Line skalv i stemmen. «Du var der nede, ikke sant?» Erik møtte blikket hennes og visste at han måtte bestemme seg for et svar på det spørsmålet som kom nå: «Så du hvem som tok den statuen, eller?»

Elevenes spontane tanker i møte med disse dilemmaene lot ikke vente på seg og pendlet mellom alt fra «Klissé» og «Oj, disse var vanskelige». Det stod klart for meg at samtalen som lå foran ikke ville helle mot et entydig og klart svar. Å kartlegge elevenes opplevelser av etiske dilemmaer er ingen enkel oppgave. Jeg har ikke tatt mål av meg til å dekke et stort antall tiendeklassingers opplevelser av etikkundervisningen. Likevel, bare det å få innblikk i åtte elevers opplevelser av etikkundervisning, av ulike lærere og bruken av case som arbeidsmetode kan ha betydning for lærere. På den ene siden kan det jeg legger fram i denne artikkelen være en spore til selv å spørre elevene sine om hva de tenker. På den andre siden kan det gi lærere anledning til å kjenne igjen aspekter ved sin undervisning som kan være god, men som kanskje også kan eller bør forandres. Jeg skal nedenfor kort legge frem tre aspekter ved elevenes opplevelse jeg mener det er viktig at vi lærere forstår. Etterpå presenterer jeg en punktvis oppsummering av oppgavens hovedfunn, med andre ord gjør jeg et forsøk på å presentere essensen av hvordan et knippe elever opplever bruken av etiske dilemmaer i undervisningen. Til slutt vil jeg la informanten "Alex" sette vår undervisning om etikk og moral i et fascinerende perspektiv.

Metode og framgangsmåte

I det tidlige arbeidet med masteroppgaven kom jeg frem til at en kvalitativ metode og intervju var mest hensiktsmessig siden jeg ønsket å undersøke elevers opplevelser. Før intervjurunden satte jeg sammen en intervjuguide. Spørsmålene ble valgt ved å studere perspektiver fra pedagogisk og fagdidaktisk litteratur innenfor den norske konteksten. Det ble også lagt til et par spørsmål som jeg hadde undret på mens jeg var i PPU-praksis. Intervjuet var, gjennom intervjuguiden, forberedt som delvis strukturert, med rom for frie oppfølgingsspørsmål. Ønsket om å "kunne være kreativ innenfor den rammen som er etablert gjennom forberedelse og utarbeiding av intervjuguiden" (Brinkmann og Tanggaard 2012:28) var sentralt fordi informantene gjengivelser av opplevelsen ved bruken av etiske dilemmaer stod i sentrum, og jeg ville ha mulighet til å gå nærmere inn på interessante temaer brakt opp av informantene selv under intervjuet. Intervjuguiden var laget på bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål.

Kontakten med informantene ble opprettet via én av trinnets lærere. Sammensetningen av gruppene ble gjort av læreren, som fulgte de kriteriene vi hadde blitt enige om på forhånd: noenlunde lik kjønnsfordeling, elever som var talevillige og elever med ulik bakgrunn med tanke på religiøs tilknytning. Jeg fikk til sammen åtte informanter som ble fordelt på fire intervjugrupper. Begrunnelsen for å ha flere informanter i

samme intervju, i stedet for å gjennomføre individuelle intervju, er en hypotese om at det ville lette informasjonsflyten og skape et trygt miljø. Alle intervjuene ble tatt opp med diktafon, transkribert, og så innholdsanalysert.

Bruken av etiske dilemmaer og lærerens rolle

Elevene som ble intervjuet kjente alle til bruken av etiske dilemmaer, og hadde alle opplevd at læreren hadde trukket dilemmaer inn i undervisningen, men de var uenige om hvordan dilemmaene skulle brukes for å optimalisere undervisningsutbyttet. Hva slags lærer som underviste i faget, var også betydningsfullt, og kunne for noen elever avgjøre hele situasjonen – om de følte de fikk rom for å lære noe eller ikke. Mange trakk frem at visse læreres karakterfokus kom i veien. De var redde for å få dårlig karakter (av det de selv karakteriserte som ”firkanta” lærere) dersom de mente noe som ikke var i tråd med det læreboka gav uttrykk for, eller hvis det de sa ikke var i tråd med det læreren mente var det riktige svaret. Lærerens evne til å fremme et godt miljø hvor alle torde å snakke åpent ut, ble altså vektlagt av elevene. Dette er i tråd med tanker om lærerens makt, slik vi finner det hos Trygve Bergem (2014). Elevene var enige om at diskusjon på ulike vis var et viktig og riktig virkemiddel i arbeidet med etiske dilemmaer. Dersom de skulle sitte med dilemmaene alene, opplevde mange av dem at det var vanskelig å jobbe seriøst. I tillegg fungerte den sosiale kontrollen blant medelever i klasserommet som en god pekepinn på hva samfunnet og deres medborgere så på som riktige og gale svar.

Riktige og gale svar

De riktige og gale svarene var noe som var et tilbakevendende tema i elevenes opplevelser i etikkundervisningen. Både læreboka og læreren spilte en viktig rolle her, og dette er kanskje noe av det vi som lærere bør huske på. Å skille mellom normativ og deskriptiv etikkundervisning mente tiendeklassingene jeg intervjuet var viktig. Informantene likte ikke å bli fortalt hva som er rett og hva som er galt før de hadde fått sjansen til å tenke ut svaret på egenhånd. Å bli verdsatt for å ha sin egen stemme synes viktigere for mange av dem, enn det å ha det riktige svaret.

Virkelighetsforankring

Mange av elevene framhevet betydningen av at de etiske dilemmaene føltes som virkelige i motsetning til at de var ”teite”, for gamle, for barnslige eller ”brukt opp” – det siste innebar at de hadde blitt presentert dilemmaet flere ganger før. Flere hadde mindre tiltro til dilemmaer presentert i lærebøker fordi en lærebok ofte var foreldet (i deres øyne). I stedet for å hente dilemmaer derfra foreslo derfor en enstemmig elevflokk (både innad og på tvers av intervjugruppene) at *læreren selv* burde finne frem til passende dilemmaer eller lage dilemmaer selv basert på hendelser han eller hun hadde sett i elevenes omgivelser.

Det essensielle i elevens mangfold av meninger

Informasjonen som kom frem i intervjuene, dannet et forholdvis rikt og nyansert bilde av hvordan de åtte informantene opplevde etikkundervisningen, og bruken av etiske dilemmaer. Oppgavens hovedfunn kan oppsummeres med disse punktene:

- Diskusjonen med medelever oppleves som en viktig del av hvorfor og hvordan bruken av dilemmaer fungerer eller kan fungere i klasserommet.
- Elevene synes det kan være vanskelig å forholde seg til dilemmaer som oppleves som for nære. For eksempel når 1) det handler om folk man er glad i, 2) ”offer” og ”angriper” begge er til stede i diskusjonen, og når 3) dilemmaet ”tvinger” eleven til å gå inn i seg selv. Det var uenighet blant informantene om slike dilemmaer likevel kunne brukes i undervisningen, men mange mente det kunne fungere bra dersom læreren opptredte varsomt og ”kjente på stemningen”.
- Det er ifølge informantene viktig at dilemmaene ikke føles for ”ekstreme” eller usannsynlige. Det kan ofte være flytende overganger mellom det som føles nært og vanskelig og det som oppleves som useriøst og ”teit”. Mange av informantene etterspur dilemmaer som berører hverdagslige saker.
- Den relasjonelle konteksten i dilemmaet er av betydning for flere av informantene, og svarene deres kan avhenge mye av den. Dilemmaer som konstruerer realistiske situasjoner gjør at elevene kan forankre den presenterte situasjonen på skolen i egne konkrete sosiale og eksistensielle erfaringer (Bilsbak 1995 og Vestøl 2005).
- Alle informantene opplever at det finnes en forventning om at de skal svare ”det som er rett”, og at vurderingssituasjonen gjør at mange ikke tør å svare ”feil”, selv om de kanskje tenker det. Dette begrunner de med at de er redde for at et slikt svar kan resultere i dårlige karakterer.
- Det er annerledes å møte en situasjon i klasserommet enn i virkeligheten. Informantene viser både til at man vet hvilke forventninger som finnes i klasserommet, men også at klasserommet kan oppleves som ”tryggere” – som et sted hvor man kan eksperimentere med ulike meninger.
- Flertallet av informantene sier at de opplever at læreboka ofte legger føringer i sine spørsmålsformuleringer slik at ”det føles som om det finnes et rett og et galt svar”. Noen av informantene poengterer også at det føles trygt å bruke formuleringer og begreper om etikk og moral fra læreboka for å holde seg innenfor de opptegnede rammene. Å være innenfor disse rammene oppfattes av én av informantene som å ”være flink”. I forlengelsen av dette ser man at det hos andre informanter kommer frem at denne typen strategier likevel ikke alltid er akseptert blant medelever, fordi det kan ”virke hemmende” på en klasseromsdiskusjon.
- Informantene synes å være uenige i hvor mye man lærer av å snakke om etiske dilemmaer, men mange trekker fram verdien av å ha tenkt igjennom en del valg på forhånd – før man eventuelt møter disse eller lignende dilemmaer i det virkelige liv.
- Etikkundervisningen kan, ifølge de åtte informantene i de fire intervjuene, bli bedre dersom man 1) hadde diskutert mer og aktivt hadde måttet ta stilling til andres meninger, 2) måtte lage egne dilemmaer, og at disse var av mer dagligdags karakter, 3) hadde hatt tid til mer etikk og diskusjon i løpet av året, og at læreren klarte å engasjere flere elever i diskusjonen (ikke bare ”de faste”), samt dersom 4) dilemmaene hadde blitt tilpasset klassen, og at læreren hadde løst seg mer fra pensum.

Til slutt vil jeg dele et utsagn fra informanten "Alex". Utsagnet er fint i seg selv, men er også interessant fordi det sannsynligvis finnes andre elever vi skal undervise som er enige i denne påstanden om undervisning i etikk og moral i skolen:

"Jeg skjønner ikke helt hvorfor man skal lære om det på skolen, for det er på en måte noe du har, du lærer etter som du lever på en måte. Det er bare en måte å lære det, og det er å leve på en måte. Du kan lære om hva folk mener i forskjellige steder av verden, hvordan folk er forskjellige og sånn, men sånn utenom det så er det ikke så mye å lære om det. Det er mer sånn å ta del i en diskusjon."

Lykke til med etikkundervisningen!

Litteratur

- Bergem, Trygve (2014): *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. 3. utgave.
- Bilbak, Geir (1995): Undervisning i eller om etikk. *Religion og livssyn*. Årgang 7, 1995. Nr.: 1, 35- 39.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og Teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Holmen, Lene Dolva (2014): *Elevers opplevelse – En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelse av etiske dilemmaer i etikkundervisningen*. Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk. Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, våren 2014.
- Kallevik, Kjell Arne og Gunnar Holth (2008): *Horisonter 10*. Oslo: Gyldendal undervisning.
- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag. 2. utgave.
- Maxwell, Joseph A. (2005): *Qualitative research design. An interactive approach*. London: Sage Publications, 2. utgave.
- Vestøl, Jon Magne (2005): *Relasjon i norm og etikkdidaktikken. Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger*. Doktorgradsavhandling ved Det utdanningspolitiske fakultet, Universitetet i Oslo; Unipub Forlag.
- Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale (2006): *Under Samme Himmel 1*. Oslo: Cappelen.
- Wiik, Pål og Ragnhild Bakke Waale (2007): *Under Samme Himmel 3*. Oslo: Cappelen.



Lene Dolva Holmen (tidl. Bratland, f. 1989)

- lektor i religion og etikk og i norsk, lærervikar i Sarpsborg kommune.
- E-post: lene_db@hotmail.com

Variasjoner i funksjonsevne som vilkår for menneskelivet: utfordringer for skolen

Inger Marie Lid

Norge ratifiserte 3. juni 2013 FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Konvensjonen som ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2006, tydeliggjør at menneskerettighetene gjelder for mennesker med nedsatt funksjonsevne. Jeg vil her reflektere over hva denne konvensjonen kan bety for faget religion og etikk i den videregående skolen spesielt og for skolen generelt. Konvensjonen fremhever to momenter som er særlig viktige i vår sammenheng. Første moment er at elevene skal lære likeverd, at alle mennesker er like i verdighet. Det neste handler om at alle skal ha like muligheter til samfunnsdeltakelse.

Mangfold og normalitet i faget religion og etikk

Variasjoner i funksjonsevne er et allment vilkår for menneskers liv i verden og berører oss alle, lærere, kollegaer, elever, elevers pårørende. Men nedsatt funksjonsevne er også et særskilt vilkår, som noen elever erfarer i større grad enn andre. På denne måten gir temaet en inngang til bedre å forstå det menneskelige mangfoldet, som er en viktig dimensjon ved skolefaget religion og etikk. De siste tiårene har dette faget utviklet og dyrket frem en sensitivitet overfor mangfold, særlig kulturelt og religiøst mangfold. Pensumlitteraturen fremhever at mennesker er forskjellige og har ulike utgangspunkt og preferanser, og hva dette betyr demokratisk og etisk. Derfor bør faget kunne være en god arena for å inkludere også variasjoner i funksjonsevne i forståelsen av menneskelig mangfold.

Konkrete ord og begreper som *funksjonshemming* og *nedsatt funksjonsevne* brukes til å beskrive dette mangfoldet. Ordene og begrepene kommer til kort fordi de er komparative, gir negative assosiasjoner og fremhever mangler og begrensninger. I etikkundervisningen kan dette temaet undersøkes nærmere gjennom analyse av de ordene vi bruker for å betegne variasjoner i funksjonsevne og funksjonsnedsettelse som menneskelig erfaring. Disse begrepene er også utilstrekkelige fordi de tar utgangspunkt i et funksjonelt menneskesyn og reflekterer dermed ikke menneskers likeverd basert på hva mennesker er og ikke på hva de kan. FN-konvensjonen preges av en forståelse av at det å leve i et samfunn som ikke diskriminerer, må læres. Dette gir en klar oppfordring til skolen og skolefag om å følge opp og innarbeide konvensjonens innhold i skolens fag og pedagogiske praksis, blant annet ved å bidra til et språk den enkelte kan identifisere seg med.

Identitet og holdninger i faget religion og etikk

Hvem som tilhører fellesskapet er et etisk spørsmål. Det menneskelige mangfold er stort og rikt også når det gjelder variasjoner i funksjonsevne. Men så langt er det et religiøst og livssynsmessig mangfold som har fått størst oppmerksomhet i faget religion og etikk. Elever har ofte samme kulturelle og religiøse tilhørigheten som sin familie, skolen kan da gjerne sammen med hjemmet bidra til å utvikle og styrke elevenes positive identitetsforståelse. Elever med funksjonsnedsettelse deler derimot bare sjelden vilkår med sin familie. En blind elev har ofte ikke blinde foreldre og søsken. Da blir skolens ansvar for å styrke elevens muligheter til å utvikle en positiv identitet desto viktigere. For mange av disse elevene preges hverdagen av et hovedfokus på det som mangler, det som er feil eller det som er avvikende, altså funksjonsnedsettelsen. I artikkel 3 i FN-konvensjonen fremheves «respekt for utviklingsmulighetene til barn med nedsatt funksjonsevne og respekt for deres rett til å bevare sin identitet».

Faget religion og etikk gir en mulighet for å bistå elevene i deres prosess med å utvikle en positiv identitet som den de er. I formålsbeskrivelsen heter det at faget skal «gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg.» (Utdanningsdirektoratet 2006.) I undervisningen handler dette også om å gi rom for å reflektere over menneskers grunnleggende vilkår som kroppslig sårbare subjekter i verden. Funksjonsevne og funksjonsnedsettelse er for noen elever en vesentlig dimensjon ved deres identitet. Disse elevene har ofte mange erfaringer fra møter i helsevesenet, hvor det er funksjonsnedsettelsen, funksjonstapet, helsetilstanden som står i sentrum. I et fag som religion og etikk er det en målsetting at elevene møtes som den de er og oppøves i samfunnsborgerskap, i å bli likestilte borgere i et samfunn som bygger på menneskeverd og likeverd som grunnleggende demokratiske verdier. Det er viktig at skolen anerkjenner elevenes erfaringer og kan bidra til å synliggjøre variasjoner i funksjonsevne som tilhørende menneskelig mangfold. Skolen er en av de få arenaer hvor eleven som helt menneske kan utvikle seg og trives som seg selv, og utvikle en positiv selvforståelse. FN-konvensjonen er tydelig på at barn skal ha en slik mulighet. I artikkel 8 som framhever bevisstgjøring, legges det særlig vekt på å «fremme anerkjennelse av ferdigheter, kunnskaper og evner mennesker med nedsatt funksjonsevne har.»

Forskeren Jan Grue skriver i en artikkel i Samtiden om funksjonshemming og identitet. Han begynte å bruke rullestol som åtteåring og reflekterer i artikkelen over hva dette har betydd for hans selvforståelse. Det var først, påpeker han, etter at han kom til Berkeley som voksen ph.d.-stipendiat at han identifiserte seg som rullestolbruker (Grue 2014). Han peker på aksept av forskjeller som viktig og at samfunnsborgerskap ikke bør være knyttet til deltakelse på arbeidsmarkedet. Likevel er det slik i dag at den som skiller seg ut som en person med funksjonsnedsettelse ofte møtes med negative holdninger fordi oppmerksomheten rettes mot det som mangler, for eksempel evne til å gå.

Ovennevnte artikkel 8 i FN-konvensjonen framhever også betydningen av å «fremme positive holdninger til og større samfunnsmessig bevissthet om mennesker med nedsatt

funksjonsevne», samt å «bekjempe stereotypier, fordommer og skadelig praksis». I den norske ratifiseringsprosessen ble det i konkretiseringen her spesielt vist til skolen (Prop. 106S, §4.2.2). Et slikt holdningsskapende sikte blir også markert i formålsbeskrivelsen til faget religion og etikk.

Alle barn og unge dannes og utdannes innenfor rammen av det norske skolesystemet. De som i morgen skal ha ansvar for å ansette mennesker, er i dag elever i skolen. Det betyr at de kunnskaper og holdninger som de får med seg og dannes inn i om likeverd, like muligheter og samfunnsborgerskap vil kunne prege deres valg og prioriteringer når de som voksne selv skal velge en vei og påvirke sine medborgeres livsmuligheter. I dag har barn og unge også en rett til å medvirke i saker som angår dem, for eksempel i helsevernet. Derfor må elevene få mulighet til å oppøve evnen til å være en samfunnsborger i skolen.

Tilgjengelighet og likeverd i skolen

Er skolen oppdatert på ny politikk og lovgivning som skal motarbeide diskriminering på grunnlag av funksjonsevne? *Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven* (DTL) ble virksom fra 1. januar 2009 og *FN-konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne*, som nevnt ratifisert av Norge i 2013. Menneskerettighetene er en del av norsk lov gjennom Grunnloven og andre lover.

Dette berører mer enn enkelte skolefag. I opplæringslovens formålsparagraf er skolens forhold til menneskerettighetene omtalt på denne måten:

- *Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjevning, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*
- *Opplæringa skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.*

Diskriminerings- og tilgjengelighetsloven og den nye FN-konvensjonen er viktige for skolen å gjøre seg kjent med, både for å kunne ivareta sitt samfunnsoppdrag hva angår likestilling og demokrati og for å lære elever og ansatte hvordan respekt for menneskeverdet fortolkes i dag. Sett i et historisk perspektiv har på ingen måte alle mennesker blitt anerkjent som likestilte samfunnsborgere. Av historien ser vi at likeverd og samfunnsborgerskap fremmes gjennom kamp, politikk og lovgivning. Skolen er viktig som samfunnsaktør og har derfor et særskilt ansvar for å bygge på nye forståelser av funksjonshemming og likeverd. Både i FN-konvensjonen og i norsk politikk og lovgivning forstås funksjonshemming i dag som relasjonell, det vil si at funksjonshemming og tilgjengelighet oppstår i et komplekst samspill mellom mennesker og deres sosiale, politiske og fysiske omgivelser.

Skolens utforming og hvem som har adgang til skolens liv, er viktig. Hvor lett er det for en lærer med funksjonsnedsettelse å få jobb i skolen? Hvordan fortolker skolen

universell utforming og likeverdig tilgjengelighet pedagogisk, sosialt og materielt? Det kan være nyttig å trekke en linje mellom det som kalles generell tilrettelegging eller universell utforming og individuell tilrettelegging. I skole og utdanning er begge deler viktig og nødvendig for å praktisere inkludering og likeverd. Da jeg i 2013 ga ut en bok om universell utforming, var dette nettopp for å fremheve det FN-konvensjonen legger vekt på: Variasjoner i funksjonsevne tilhører menneskelig mangfold, og må tilrettelegges for på alle samfunnsområder. Synshemming, bevegelseshemming og kognitiv svikt oppleves forskjellig. En elev som er blind og en elev med autisme har forskjellige behov for tilrettelegging. Konvensjonen fastslår at begge disse elevene skal ha mulighet til å utvikle seg på sine egne premisser (Lid 2013).

Universell utforming i og av skolen

Universell utfordring er en strategi for et inkluderende samfunn. Skolen har i liten grad engasjert seg i arbeidet med universell utforming som pedagogisk utfordring. Jeg regner det derfor som sannsynlig at få lærere har egen erfaring med å arbeide med universell utforming i egen skolehverdag. I hvilken grad lærere og elever opplever diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne vet vi lite om. Det er gjort enkelte studier om universell utforming i skolen, en av disse er en kartlegging av 12 skoler. Studien viser blant annet at det var liten kunnskap i skolen om universell utforming (Sweco 2009). Selv har jeg forsket på og skrevet om universell utforming i mange år og har lenge undret meg over at skolene og pedagogikken ikke i større grad har interessert seg for dette temaet. Dette er merkelig av to grunner. For det første er skolen en svært viktig, kanskje den viktigste arena for å lære inkludering og likeverd. En annen grunn er direkte knyttet til konkrete skolefag som vist i første del av denne artikkelen. Det bør være en både viktig og interessant fagdidaktisk oppgave å klargjøre betydningen rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne og likeverdig tilgjengelighet kan ha for undervisningen i skolefagene.

Avsluttende om menneskeverdet

I denne artikkelen har jeg gått nærmere inn på FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. Jeg har pekt på dens aktualitet for faget religion og etikk spesielt og for skolen generelt. Hvorfor dette er grunnleggende viktig, vil jeg nå avslutningsvis se i sammenheng med begrepet menneskeverd.

Menneskerettigheter kom inn i juridiske tekster allerede i de klassiske menneskerettighetsdeklarasjoner fra det 18. århundre. Begrepet *menneskeverd* ble derimot ikke brukt som juridisk begrep før etter andre verdenskrig (Habermas 2010). Det er altså først FNs menneskerettighetserklæring som etablerer en eksplisitt forbindelse mellom menneskerettigheter og menneskeverd. En juridisk bruk av begrepet menneskeverd kommer til oss utenfra, foranlediget av massedrapene som ble begått av naziregimet (Habermas 2010). FNs menneskerettighetserklæring og senere konvensjoner er ikke teoretiske dokumenter, men praktiske. Tilslutningen til menneskerettigheter begrunnes konkret og praktisk ut fra menneskenes felles historiske erfaringer. Viktigst er erfaringen av den totale krenkelsen av menneskers verdighet før og under andre verdenskrig.

Mennesker med funksjonsnedsettelse var de første som ble forsøkt utryddet av naziregimet. Fremdeles er menneskers verdighet truet, i dag kanskje mest av drømmen om den perfekte kropp og det perfekte liv. Derfor velger noen, som har mulighet til det, å skjule sin kroppslige sårbarhet. For å motvirke dette må skolen i sin praksis og sine fag formidle kunnskap om funksjonsnedsettelse som en dimensjon ved menneskelig mangfold og bli et sted hvor alle barn og unge samfunnsborgere kan få anledning til å lære og utvikle seg på sine egne premisser. Skolens religion- og etikkfag kan, etter mitt syn, spille en viktig rolle også for å utvikle et språk om variasjoner i funksjonsevne som grunnvilkår. Vi trenger et språk som bedre reflekterer at alle mennesker er like i verdighet.

Litteratur

- Grue, Jan, "Funksjonshemming og identitet", *Samtiden* 1/2014, s. 26-38.
- Habermas, Jürgen, "The Concept of Human Dignity and the Realistic Utopia of Human Rights", *Metaphilosophy*, 41/2010, s 464-480.
- Lid, Inger Marie, *Universell utforming: verdigrunnlag, kunnskap og praksis*, Oslo 2013. Barne- og likestillingsdepartementet. *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne (diskriminerings- og tilgjengelighetsloven)*, URL: <http://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>, sett 1. september 2014.
- FN-konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne* vedtatt av FNs generalforsamling 2006, URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/likes-tilling-og-diskriminering/funksjonsnedsettelse/fn-konvensjon-om-rettighetene-til-mennes.html?id=511768>, sett 1. september 2014.
- Sweco, "Universell utforming av skolebygg: Kartleggingsundersøkelse av 12 norske skoler: Helsedirektoratet", Deltasenteret 2009, URL: http://www.bufetat.no/Documents/Bufetat.no/Bufdir/Deltasenteret/Rapporter/UU_av_skolebygg_Sweco_kartleggingen.pdf, sett 1. september 2014.
- Utdanningsdirektoratet, læreplanen i religion og etikk, 2006, URL: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/>, sett 1. september 2014.
- Utenriksdepartementet, Prop. 106S (2011-2012) Samtykke til ratifikasjon av FN-konvensjonen av 13. desember 2006 om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, vedtatt 11. mai 2012, URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/dok/regpubl/prop/2011-2012/prop-106-s-20112012.html?id=681280>, sett 1. september 2014.



Inger Marie Lid (f. 1965)

- teolog, ph.d., førsteamanuensis, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- E-post: ingermarielid@hioa.no

Omskjæring av gutter og menneskerettslige utfordringer

Njål Høstmælingen

Innledning

Praksisen med rituell omskjæring av gutter har i Norge de siste årene skapt flere diskusjoner preget av høy temperatur og betydelig uenighet. Omskjæringsdebatten reiser viktige prinsipielle diskusjoner om forholdet mellom barns og foreldres/foresattes menneskerettigheter. Sett fra et foreldreperspektiv dreier debatten seg hovedsakelig om religionsfrihet, samt vernet mot diskriminering, mens det fra et barneperspektiv handler om barnets beste, retten til privatliv og kroppslig integritet, religionsfrihet, vern mot skadelig tradisjonsbundet praksis og rett til liv og helse.

Religion og medisin

Omskjæring av gutter forsvares ofte under henvisning til religionsfriheten (Den europeiske menneskerettighetskonvensjon (EMK) artikkel 9 og FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (SP) art. 18 nr. 1). Ifølge jødisk tradisjon skal guttebarn omskjæres når de er åtte dager gamle av en mohel, en jødisk person med opplæring i omskjæring. Ifølge islamsk tro skal muslimske gutter omskjæres i løpet av barnets første levedager, men inngrepet kan utføres helt opp til 10-12 årsalderen. Det kan gjøres av norske leger uten å stride mot religiøs skikk (Kulturdepartementet 2013).

Omskjæring av gutter er imidlertid ikke kun religiøst forankret, men forsvares også av tradisjonelle, kulturelle og medisinske grunner. Særlig i USA er ikke-religiøse grunner til omskjæring vanlig. (Samme sted). For eksempel brukes mulig redusert sjanse for hiv-smitte og andre kjønnssykdommer ved seksuell kontakt som medisinsk argument, samt at studier har vist redusert forekomst av livmorhalskreft hos omskårne menns kvinnelige seksualpartnere. (Odden m fl 2013). Disse argumentene gjelder imidlertid først når gutten blir seksuell aktiv.

Beregninger viser at hver tredje mann eller gutt i verden er omskåret, av religiøse eller ikke-religiøse grunner. Mot denne bakgrunnen er det ikke overraskende at det ikke eksisterer et eksplisitt internasjonalt forbud mot omskjæring av gutter.

Omskjæring i Norge

I Norge i dag er det foreløpig ingen lover som direkte omhandler rituell omskjæring av gutter, og det finnes ikke noe eksplisitt forbud mot at inngrepet kan utføres av andre enn helsepersonell eller annet kyndig personell. Isolert sett vil rituell omskjæring

kunne oppfylle gjerningsbeskrivelsen i en eller flere bestemmelser i straffeloven. Ett eksempel er legemsbeskadigelse etter straffeloven §229, men som vil kunne være straffritt ved samtykke.

Helse- og omsorgsdepartementet sendte i april 2011 ut et høringsnotat om lovregulering av rituell omskjæring av gutter. I høringsnotatet ble det antatt at barneloven gir tilstrekkelig rettsgrunnlag for at foreldre på vegne av barna kan samtykke til utføring av rituell omskjæring. Partiene i Stoltenberg-regjeringen ble imidlertid ikke enige internt før regjeringsskiftet i oktober 2013.

I april 2014 overleverte nåværende helse- og omsorgsminister Bent Høie et lovforslag om omskjæring av guttebarn, hvor det foreslås at spesialisthelsetjenesten skal være ansvarlig for at det finnes et tilbud om rituell omskjæring. Inngrep skal, ifølge forslaget, kunne utføres på offentlige sykehus eller private klinikker etter avtale med det offentlige. Nødvendig smertelindring blir, om forslaget vedtas, påbudt. Det foreslås også å innføre en egenandel, for å tydeliggjøre at dette ikke er en prioritert tjeneste, men et tilbud for å hindre å sette berørte guttebarn i helsefare (Helse- og omsorgsdepartementet 2014). Stortinget skal ta stilling til dette lovforslaget i 2014.

Uttalelser for og imot praksisen

Omskjæring møter betydelig motstand i Norge. Den Norske Legeforening har uttrykt skepsis til lovforslaget og har fremhevet det betenkelige ved å foreta et kirurgisk inngrep uten medisinsk begrunnelse på små gutter som ikke selv har evne til å samtykke til inngrepet. Legeforeningen har lagt særlig vekt på at inngrepet er forbundet med smerte og kan medføre medisinske komplikasjoner som blødninger, infeksjoner og varige skader på penis. Svein Aarseth, leder for Rådet for legeetikk, hevder at den "minst alvorlige" formen for omskjæring av jenter, fjerning av hele eller den synlige delen av klitoris, i alvorlighetsgrad kan sammenlignes med omskjæring av gutter (Dagsavisen, 31. mars 2014).

Barneombudet er også kritisk til rituell omskjæring, og viser til FNs barnekonvensjon. Ombudet mener som Legeforeningen at omskjæring av guttebarn krenker barnets rett til å bestemme over egen kropp, og at omskjæring ikke bør være tillatt før barna er gamle nok til selv å samtykke til inngrepet, fortrinnsvis 15 eller 16 år. Ombudet viser til nyere medisinsk bevissthet rundt at omskjæring av gutter ikke har noen helsemessige gevinster, men heller kan føre til komplikasjoner, og at det derfor er på tide å "flytte offerrollen fra krenkelsen av voksnes religionsfrihet over til barna som betaler prisen for den smertefulle og potensielt skadelige praksisen.» (Lindboe 2013.)

Det Mosaiske Trossamfund (DMT) har påpekt at tradisjonen først og fremst er religiøst begrunnet, men har også støttet seg betydelig på de bekreftede helsemessige fordelene (Det Mosaiske Trossamfund 2011). Leder for DMT, Ervin Kohn, har anklaget spesielt Barneombudet for å presentere jøder og muslimers tradisjon som bar-

barisk. Kohn har uttalt at å sette barns rettigheter opp mot religionsfriheten er feil, og at et forbud mot omskjæring av gutter vil være i strid med retten til privatliv, religionsfrihet og retten til vern mot diskriminering (EMK art. 8, art.9, art.14).

Islamsk Råd Norge (IRN) har vektlagt at praksisen står så sentralt i islam at et eventuelt forbud utelukkende vil føre til at praksisen videreføres i det skjulte, med de konsekvenser det vil ha (Fri Tanke, 14. september 2011).

Norsk Senter for Menneskerettigheter (SMR) anser i sitt høringssvar ikke rituell omskjæring av gutter for å være i strid med menneskerettighetene. SMR vurderer Helse- og omsorgsdepartementets forslag i høringsnotatet om at omskjæring skal kunne foretas av leger, eller kyndig personell under en leges oppsyn, som det forslaget som best tar hensyn til alle relaterte menneskerettigheter. Senteret etterlyser imidlertid en bredere gjennomgang av det internasjonale rammeverket (Norsk senter for menneskerettigheter 2011).

Menneskerettighetene

Spørsmålet om forbud mot eller tillatelse til omskjæring aktualiserer Norges forpliktelse etter FNs barnekonvensjon (BK), FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter (SP), FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter (ØSK) og Den europeiske menneskerettskonvensjon (EMK). Alle disse konvensjonene er inntatt i menneskerettighetsloven og dermed gitt forrang foran annen norsk lov.

Rituell omskjæring av gutter er ikke direkte regulert i de internasjonale menneskerettighetskonvensjonene, men det er bestemmelser som berører temaet. På den ene siden står foreldrenes rett til religionsfrihet og rett til å veilede barnet (SP art. 18 nr 1 og 4, EMK art. 9 og BK art 14 nr. 2). På den andre siden står barnets egen rett til religionsfrihet, beskyttelse mot integritetskrenkelser, rett til medbestemmelse og rett til helse (BK art 12, 14, 19 og 24, men også enkeltbestemmelser i de øvrige konvensjonene).

Foreldrenes rett til religionsutøvelse og oppdragelse

Foreldrenes menneskerettslige rett til å veilede egne barn i tråd med sin kulturelle eller religiøse overbevisning står sterkt (SP art. 18 nr. 4 og BK art. 14 nr. 2). Religionsfriheten innbefatter det å utøve sin religion, blant annet gjennom praktisering av religiøse skikker.

Foreldrenes religionsfrihet og rett til privatliv kan imidlertid begrenses av hensyn til barnets grunnleggende rettigheter og andre legitime hensyn. Det er for eksempel forbudt med fysisk avstraffelse i oppdragelsesøyemed. Det er dermed ikke gitt at foreldrenes rett til religionsutøvelse og til å oppdra sine barn i samsvar med religiøs overbevisning omfatter retten til å omskjære egne barn.

Barnets religionsfrihet

Barn har også et selvstendig krav på religionsfrihet, uavhengig av foreldrene (BK art. 14 nr. 1 og SP art. 18 nr. 1). Bestemmelsene forutsetter at barnets religiøse identitet ikke nødvendigvis er sammenfallende med eller avledet av foreldrenes. Omskjæring er et irreversibelt inngrep og påfører barnet en varig religiøs identitet, i de tilfeller der religionen er begrunnelse for omskjæring.

I Norge praktiseres 15 år som den religiøse myndighetsalder. Foreldrenes oppdragsrett kan tenkes å bli tilstrekkelig tilgodesett ved å kunne anbefale barna å omskjære seg når de blir voksne. Hvor grensen bør gå mellom barns trosfrihet og foreldrenes religionsfrihet og oppdragsrett når det gjelder omskjæring av gutter, er imidlertid vanskelig å fastslå.

Barnets rett til liv og helse og beskyttelse mot integritetskrenkelser

Foreldrenes oppdragsfrihet kan også begrenses av barns rett til beskyttelse mot tradisjonsbundet praksis som er skadelig for deres helse (BK art. 24). For eksempel kan ikke foreldre nekte barna nødvendig medisinsk hjelp på bakgrunn av egen religiøs overbevisning. Og BK art. 19 setter forbud mot å utsette barn for vold og skade.

Selv om omskjæring kan ha visse medisinske fordeler, er det også enighet om at omskjæring av guttebarn ikke er helt uten risiko. For det første er selve inngrepet smertefullt, og barnet vil ha smerter etterpå. Internasjonale studier har konkludert med en risiko på alt fra under 1 til 35 prosent for komplikasjoner etter inngrepet (Odden m fl 2013). Det finnes også forskning som viser at omskjæringen kan ha langvarige negative fysiske, seksuelle og psykiske konsekvenser. Saken om 13 dager gamle Abdul Rahman Kafi, som i 2012 døde som følge av komplikasjoner etter omskjæring utført på et legekontor i Oslo, viser at risikoen er reell også i Norge.

Barnets rett til å bestemme over egen kropp (medbestemmelsesrett)

Omskjæring foretas som regel på små barn uten samtykkekompetanse. BK art. 12 fastslår at barn har rett til å gi uttrykk for synspunkter i alle forhold som vedrører barnet. Barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med alder og modenhet. Barnets rett til å bli hørt og bestemme over egen kropp kan anføres som et argument for at guttebarn ikke bør omskjæres før det er gammelt nok til å forstå konsekvensene av inngrepet, og er i stand til å ta beslutningen selv. I Norge praktiseres 15 år som aldersgrense for inn- og utmelding av trossamfunn (jf ovenfor), og tilsvarende kunne vært aktuelt når det gjelder omskjæring.

Noen avsluttende avveininger

Det finnes som vi har sett, menneskerettslige argumenter både for å forby og for å tillate omskjæring av gutter. Omskjæring er i utgangspunktet omfattet av religionsfriheten, og religiøse grupper kan selv definere hva de anser som religiøs praksis. Om et trossamfunn i

dag var det første til å innføre omskjæring som tradisjon, ville det åpenbart ha blitt forbudt, og trossamfunnet ville ikke ha fått synderlig hjelp av menneskerettighetene. Når denne praksisen forsvares, skyldes det utelukkende to forhold: (1) at den er rotfestet i verdensomspennende religioner som jødedom, islam og dels også kristendom, og (2) at det er utbredt praksis, også av ikke-religiøse grunner i flere vestlige land, særlig USA. De fleste medisinske fordelene er imidlertid av seksuell betydning, og å utsette inngrepet til 16 år vil dermed kunne innebære de samme fordelene.

Enkelte hevder at gutter diskrimineres i forhold til jenter vedrørende omskjæring. FNs barnekomité slår nemlig fast at omskjæring av kvinner er i strid med Barnekonvensjonen under alle omstendigheter, mens omskjæring av gutter altså fremdeles er tillatt (BK, art. 24). Denne formen for forskjellbehandling er imidlertid lov dersom det finnes gode grunner til det. En bred legefaglig konsensus omkring skadelige helsemessige konsekvenser av et inngrep vil kunne veie tungt nok til å vedta et forbud mot en slik praksis, også av religiøs art. Et slikt tungtveiende moment ligger bak det menneskerettslige forbudet mot omskjæring av jenter. I dag foreligger det derimot ikke en slik enighet om skadevirkninger forbundet med omskjæring av gutter, verken nasjonalt eller internasjonalt, og denne lovmessige forskjellbehandlingen er derfor tillatt. Likevel er ikke religionsfriheten absolutt – den kan begrenses blant annet ut fra hensynet til barnets beste, og religionsfriheten står derfor ikke i veien for et forbud. Selv om det etter norske tradisjoner anses som det beste for barnet å forby omskjæring, kan barnets beste utfordres ved at et eventuelt forbud vil føre til at omskjæring videreføres utenfor sikre medisinske rammer. Samtidig vil et norsk totalforbud kunne bli oppfattet som angrep på jøder og muslimer.

Det finnes dermed ingen nasjonal konsensus om hvorvidt omskjæring av guttebarn er i strid med menneskerettighetene. Regulering av omskjæring av gutter fordrer en vurdering av ulike menneskerettslige prinsipper og beror på en avveining av en rekke hensyn. Selv om det etter menneskerettighetene ikke foreligger en plikt til å forby omskjæring av gutter, kan Norge ha *rett* til å innføre et forbud – blant annet med hensyn til barnets rett til selvbestemmelse, rett til beskyttelse mot integritetskrenkninger og de legefaglige argumenter omkring skadevirkningene.

Mellomløsninger er ofte det beste. Heller enn totalforbud, vil innskrenkninger gjennom pålagt sykehusbehandling og egenandel kunne bidra til økt fokus på barnets egne rettigheter, samtidig som helseaspektet ivaretas. Tilsvarende kan skje gjennom pålagt forhåndssamtale med helsepersonell. Ulik behandling av ulike alderstrinn kan også være aktuelt, for eksempel slik at omskjæring av samtykkende barn over 12 eller 15 år er gratis.

Litteratur

Dagsavisen, 31. mars 2014, «Rituell omskjæring bør forbys», URL: <http://www.dagsavisen.no/samfunn/rituell-omskjaring-bor-forbys/>, sett 2. september 2014.

De forente nasjoner, *FNs konvensjon om sivile og politiske rettigheter*, URL: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-sivile-og-politiske-rettigheter>, sett 2. september 2014.

De forente nasjoner, *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, URL: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, sett 2. september 2014.

De forente nasjoner, *FNs konvensjon om økonomiske, sosiale og politiske rettigheter*, URL: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-ekonomiske-sosiale-og-kulturelle-rettigheter>, sett 2. september 2014.

Det Mosaiske Trossamfund, *DMTs høringsuttalelse om rituell omskjæring*, 13. september 2011, URL: <http://www.dmt.oslo.no/no/aktuelt/nyheter/DMTs+h%C3%B8ringsuttalelse+om+rituell+omskj%C3%A6ring.9UFRnWZj.ips>, sett 2. september 2014.

Europarådet, *Den europeiske menneskerettskonvensjon*, URL: http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2, sett 2. september 2014.

Helse- og omsorgsdepartementet, 11. april 2014, «Lovregulerer omskjæring for å hindre helseskade», URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/pressester/pressemeldinger/2014/Lovregulerer-omskjaring-for-a-hindre-helseskade.html?id=757284>, sett 2. september 2014.

Kulturdepartementet, NOU 2013:1 *Det livssyns åpne samfunn*, 19.5.2 Omskjæring av guttebarn, URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/nouer/2013/nou-2013-1/20/5/2.html?id=711443>, sett 2. september 2014.

Lindboe, Anne, «Vern også guttebarn mot omskjæring», *NRK Ytring*, 2013, URL: <http://www.nrk.no/ytring/vern-ogs%C3%A5-guttebarn-mot-omskj%C3%A6ring-1.10953417>, sett 2. september 2014.

Fri Tanke, «Vi kan ikke leve med et forbud mot omskjæring», 14. september 2011, URL: http://fritanke.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=8627&sok=1, sett 2. september 2014.

Norsk senter for menneskerettigheter, «Høring – forslag om lovregulering av rituell omskjæring av gutter», 5. oktober 2011, URL: <http://www.jus.uio.no/smr/om/nasjonal-institusjon/overvakning/horinger/2011/docs/omskjering.pdf>, sett 2. september 2014.

Odden, Jan Petter m fl, «Rituell omskjæring av gutter bryter medisinsk-etiske prinsipper», *Aftenposten*, 18. oktober 2013, URL: <http://www.aftenposten.no/mening/kronikker/Rituell-omskjaring-av-gutter-bryter-medisinsk-etiske-prinsipper-7341742.html#U7qGA1bEFap>, sett 2. september 2014.

Takk til Lindis Bjørnerem og Celine Henriette Scheel for verdifulle bidrag til teksten.



Njål Høstmælingen (f. 1965)

- Direktør ved International Law and Policy Institute (ILPI).
- E-post: [njål.hostmalingen@ilpi.org](mailto:njal.hostmalingen@ilpi.org)

Religionsfriheten som menneskerett

Tore Lindholm

Religionsfrihet begynte ikke med de moderne menneskerettene. Gjennom mes-teparten av kjent historie har religionsfrihet riktignok vært unntaket snarere enn hovedregelen. At de herskende i et samfunn skulle godta fremmede samfunns guder og tolerere avvikende religiøse praksiser, er oftest blitt ansett som politisk illojalitet, en farlig kilde til splid og ufred. En hovedkilde til politisk legitimitet har nettopp vært et samfunns hegemoniske religion.

Men i kjølvannet av omfattende erobringer av folk med annerledes tro har politisk klokskap og pragmatisme likevel tilsagt religiøs toleranse overfor de beseirete: Perserkongen Kyros i det 6. århundre f.Kr. og Aleksander den Store i det 4. århundre praktiserte religiøs toleranse av erobrede folkeslag. Av samme grunn ble det i Romerriket ofte praktisert en nokså romslig religiøs toleranse, som politisk hovedregel. Men i senantikken ble romersk toleranse undergravd etter hvert som kristendommen vant fram, først utfordret av de kristnes kompromissløshet. Senere ble kristendommen gjort til romersk statsreligion med teologisk støtte (Eusebius), som så ble fulgt opp av teologisk begrunnet trostvang (Augustin). Tidlige kirkefedre, Justin Martyren og særlig Tertullian, begrunnet religionsfrihet i kristen teologi, men deres syn ble svært lenge ikke godtatt av en politisk triumferende kirke.

Keiser Ashoka og religionsfriheten

Den første som på prinsipielt grunnlag og med politisk autoritet knesatte generell religionsfrihet var den indiske keiseren Ashoka (304-232 f.Kr.). Ashoka, en dedikert og lærd buddhist, sørget 259-258 f.Kr. for å få hogd inn sine berømte klippeedikter i glatte fjellsider og steiner på tallrike ferdselsknutepunkter i sitt enorme Mauryarike. Med tanke på religionsfrihet er ediktene 7 og 12 viktigst. Edikt 7 begynner slik (i min oversettelse fra engelsk):

”Han gudene elsker, kong Priyadasi [Ashokas tittel], ønsker at alle religioner skal få opphold overalt, for alle søker de selvbeherskelse og et rent hjerte ...” (DharmaNet International 1994)

Edikt 12 fortsetter:

”Han gudene elsker, kong Priyadasi, verdsetter ikke gaver og æresbevisninger så høyt som han verdsetter dette - *at det skal være vekst i det vesentlige for alle religioner*. Vekst i det vesentlige kan skje på ulike måter, men har alle rot i å være tilbakeholden i tale, det vil si: ikke å lovprise egen religion, eller fordømme andres religion uten god grunn. Og

hvis det er grunn til kritikk, så skal den gjøres mildt. Men av denne grunn er det bedre å ære andre religioner. Derved strykes både ens egen religion og andres religioner. Enhver som lovpriser sin egen religion, av overdreven hengivenhet, og fordømmer andres med tanken ”la meg opphøye min egen religion”, skader bare sin egen religion. Derfor: Kontakt og samkvem [mellom religioner] er godt. En skal lytte til og respektere læresetninger som andre bekjenner. Han gudene elsker, kong Priyadasi, ønsker at alle skal være vel skolerte i andre religioners gode læresetninger.” (Samme sted.)

Vi har grunn til å anta at keiser Ashoka langt på vei lyktes politisk med å gjennomføre sine religionsfrihetsedikter (Allen 2012). I dag kunne kanskje formålsbeskrivelsene i skolefagene RLE og religion og etikk berikes om vi føyer til Ashokas snart 2500 år gamle edikter 7 og 12?

Religionsfriheten som en globalt anerkjent, universell menneskerett

Internasjonale avtaler om religionsfrihet ble inngått i begrenset omfang allerede i 1648 (ved trettiårskrigen avslutning) og senere ved en rekke andre fredsslutninger som trakk opp nye statsgrenser. Religiøse folkegrupper ble gjort til minoriteter og underkastet nye og fremmede statsmakter. Derav oppsto ulike folkerettslige ordninger med særlige retter for religiøse mindretall.

Men den internasjonale kollektive beskyttelsen av religiøse minoriteter, som ofte forble papirbestemmelser, ble langt på vei lagt til side da verdenssamfunnet, fra 1945 av, gjennom De forente nasjoner skapte et nytt, folkerettslig menneskerettssystem, der først og fremst individer - enkeltmennesker - blir tilkjent et stadig mer detaljert menneskerettslig vern. Menneskerettsvernet som ble utarbeidet etter 1945, er begrunnet, foruten i behovet for fred og forståelse mellom nasjonene, i den politisk ferske doktrinen om at et hvert menneske har en lik og ukrenkelig verdighet.

Menneskeretten til religionsfrihet er altså en viktig bestanddel av et omfattende folkerettslig normsystem som i dag mer eller mindre forplikter så godt som alle verdens stater. Statene skal respektere, beskytte og bidra til å oppfylle inngåtte menneskerettighetsavtaler i eget land, i første rekke overfor egen befolkning. Men en stat har også rettslig ansvar for å følge med i, påtale og ta medansvar for menneskerettsbrudd i andre land, særlig ved grove og omfattende rettighetskrenkelser, gitt at en stat har reelle muligheter til å gjøre en positiv forskjell, alene eller sammen med andre stater. Menneskerettene har revolusjonert folkeretten på den måten at ingen stat lenger kan påberope seg absolutt suverenitet og avvise som urettmessig enhver ”innblanding” utenfra.

Den normative kjernen i menneskeretten til religionsfrihet

Av plasshensyn skal vi her se på religionsfriheten som menneskerett ved å ta for oss det vi kan kalle den normative kjernen i internasjonalt anerkjente menneskeretter på religionsfrihetens område. Hovedvekten ligger på normene som har størst aktualitet gitt Norges menneskerettsforpliktelser. Etter Menneskerettsloven av 1999 inngår de i

gjeldende norsk rett med forrang foran annen motstridende lovgiving. Hovedkildene er De forente nasjoners internasjonale konvensjon 16. desember 1966 om sivile og politiske rettigheter, SP (særlig artikkel 18), og Europarådets konvensjon 4. november 1950 om beskyttelse av menneskerettighetene og grunnleggende friheter, EMK (særlig artikkel 9). I mange saker må avgjørelser i internasjonale domstoler, uttalelser fra kompetente organ og avgjørelser i norsk rett konsulteres for å avklare hva som er gjeldende menneskerett på religionsfrihetens område. Mange tolkningsspørsmål er vanskelige og faglige kontroversielle. Her lar vi dette ligge.

Betegnelsen "menneskeretten til religionsfrihet" trenger først en kommentar. Den fulle betegnelsen på engelsk er "human right to freedom of religion or belief" som vi på norsk oversetter med "menneskeretten til religions- og livssynsfrihet". Den norske betegnelsen er sakssvarende, mens den engelske betegnelsen er misvisende for så vidt den i "amerikanske ører" kan forstås som frihet for "religion or religion". Dette er ikke flisespikkeri ettersom oversettelser fra engelsk til andre språk, og dermed anvendelser av religionsfrihetsbestemmelsen i andre stater (for eksempel Indonesia), har medført at humanister, ateister, skeptikere og religiøst indifferente er blitt nektet likt menneskerettsvern for seg og sitt livssyn.

I vid forstand omfatter altså menneskeretten til religionsfrihet religioner så vel som ikke-religiøse livssyn. Den normative kjernen i denne menneskeretten kan sammenfattes i åtte komponenter (Lindholm, Durham, Tahzib-Lie 2004:xxxvii–xxxix):

1. *Indre frihet*: Enhver har rett til tanke-, samvittighets- og religionsfrihet; denne retten omfatter alles frihet til å tilslutte seg, opprettholde, forlate og endre sin religion eller sitt livssyn.
2. *tre frihet*: Enhver har frihet til, enten alene eller sammen med andre, offentlig eller privat, å manifestere sin religion eller sitt livssyn i undervisning, praksis, ved å tilbe eller overholde.
3. *Ingen tvang*: Ingen skal underkastes tvang som kan forringe hans eller hennes frihet til å ha eller tilslutte seg en religion eller et livssyn etter eget valg.
4. *Ingen diskriminering*: Stater har plikt til å respektere og sikre for alle individer på deres territorium og under deres jurisdiksjon retten til religions- og livssynsfrihet uten forskjell av noen art, som rase, kjønn, språk, religion eller livssyn, politisk eller annen overbevisning, nasjonal eller annen opprinnelse, eiendom, fødsel eller annen status.
5. *Foreldres, vergers og barns rettigheter*: Stater har plikt til å respektere friheten til foreldre, og, når det er aktuelt, rettslige vergers til å sikre en religiøs og moralsk opplæring av deres barn i samsvar med deres egen overbevisning, men herunder ta hensyn til å verne hvert barns religions- eller livssynsfrihet i henhold til barnets framvoksende evne til selvstendighet.
6. *Sammenslutningsfrihet og rett til legal status*: Religions- og livssynssamfunn har selv religions- eller livssynsfrihet, herunder en rett til autonomi i egne saker. En side ved denne sammenslutningsfriheten er at religions- eller livssynssamfunn har rett

til å ha legal status og institusjonell adgang til å fremme sine retter og interesser som sammenslutninger.

7. *Avgrensing av rettmessige innskrenkninger*: Friheten til å manifestere ens religion eller livssyn kan underkastes innskrenkninger bare dersom:
 - a) innskrenkningen er foreskrevet gjennom lov, og
 - b) innskrenkningen gjennomføres av staten når formålet å beskytte: (i) offentlig sikkerhet, (ii) orden, (iii) helse, (iv) offentlig anerkjent moral som skal ha basis i mer enn en religion eller et livssyn, eller (v) andre menneskers grunnleggende retter, og
 - c) innskrenkningen er nødvendig - dvs. er forholdsmessig og ikke overdreven - og gitt at statsmakten griper inn med det formål å beskytte en eller flere av verdiene (i) til (v).
8. *Ufravikelig status*: Stater kan ikke under noen omstendighet fravike sine plikter til å verne religions- eller livssynsfriheten, heller ikke om det foreligger en unntakssituasjon.

Religiøs og livssynsmessig støtte til moderne menneskerettigheter

Jeg har nevnt at det internasjonale menneskerettsvernet som ble utarbeidet etter 1945 ble begrunnet (foruten i behovet for fred og forståelse mellom nasjonene) i den politisk ferske doktrinen om at et hvert menneske har en ukrenkelig og lik verdighet. Da FN-pakten ble utarbeidet i 1945 kom en viktig setning om menneskeverd inn i Fortalen:

"Vi, De Forente Nasjoners folk, som er bestemt på: å redde kommende slektledd fra krigens svøpe som to ganger i vår livstid har brakt usigelig sorg over menneskeheten, og atter å bekrefte vår tro på grunnleggende menneskerettigheter, på det enkelte menneskes verdighet og verdi, på menns og kvinners og på små og store nasjoners like rett, ..."

Setningen om menneskeverd, det vet vi først nå, kom inn med et forslag fra Sør-Afrikas Jan Christian Smuts, revidert av den amerikanske delegasjonens Virginia Gildersleeve (Moyn 2014: URL). Da Verdenserklæringen ble utarbeidet, var det avgjørende å finne et felles verdigrunnlag som kunne vinne tilslutning fra religiøse og ateister, fra kristne, muslimer, buddhister og jøder, fra kommunister og liberale, fra asiater og europeere og afrikanere. Problemsituasjonen er godt beskrevet av den katolske filosofen Jacques Maritain (Maritain 1948:59). Menneskerettskommisjonen, ledet av Eleanor Roosevelt, falt ned på FN-paktens "human dignity", etter forslag av libaneren Charles Malik (Glendon 2001:144).

Retten til religions- og livssynsfrihet kan begrunnes i et slikt menneskesyn. Men hvordan stiller de ulike rivaliserende religioner og livssyn seg til dette grunnlag? De fleste kirker er i dag uforbeholdent enige i doktrinen om alle menneskers ukrenkelige og like menneskeverd og begrunner slik sin støtte til universelle menneskeretter. Det dypere teologiske og bibelske grunnlaget kan variere. Men det viktigste bibelske grunnlag er skapelsesberetningen i Genesis 1:26-27: "... Og Gud skapte mennesket i sitt bilde,

i Guds bilde skapte ham det, som mann og kvinne skapte han dem.” - Etter Justin Martyren og Tertullian gikk det henimot to årtusener før kirkene omfavnet likt menneskeverd og religions- eller livssynsfrihet for alle mennesker, inntil det trolig irreversible gjennombruddet skjedde etter annen verdenskrig.

Hva med andre religioner? Jeg skal bare nevne ett eksempel, grunnlaget i Koranen for tilslutning til doktrinen om likt menneskeverd. Kapittel 17, vers 70 sier (i min ufullkomne norske oversettelse): ”Vi har gitt verdighet (karame) til Adams barn; . . . og skjenket dem særlige fortrinn som overgår storparten av Vårt skaperverk.” (Kamali 2002:1) I Koranen kan man finne mange utsagn til støtte for universelle menneskeretter og ikke minst religionsfrihet. Men andre utsagn kan tolkes, og er blitt tolket, i motsatt retning. I islam som i kristendom og andre religiøse tradisjoner er samtalen om legitim tolkning og praksis avgjørende. I 1948 insisterte representanten fra Den Islamske Republikk Pakistan Sir Muhammad Zafrullah i FNs hovedforsamling på at Koranen støtter religionsfrihet (Mayer 2007: 14).

I Norge har Human-Etisk Forbund alltid støttet menneskerettigheter, men etter 1990-tallet tydelig frasagt seg særlige eierrettigheter. Samtalen om menneskeretten til religionsfrihet pågår stadig innen og mellom verdens religioner og livssyn. Ingen religion og intet livssyn har patent på støtte til menneskeretter, heller ikke til retten til trosfrihet.

Litteratur

- Allen, Charles, *Ashoka: The Search for India's Lost Emperor*, Overlook Press, New York 2012.
- DharmaNet International, *The Edicts of Ashoka*, oversatt til engelsk av Shrivasti Dhammika, Berkeley 1994, URL: <http://www.cs.colostate.edu/~malaiya/ashoka.html>, sett 8. september 2014.
- Glendon, Mary Ann, *A World Made New*, New York, Random House 2001.
- Kamali, Mohammad Hashim, *The Dignity of Man: An Islamic Perspective*, Ilmiah Publishers 2002.
- Lindholm, Tore, W Cole Durham Jr og Bahia G. Tahzib-Lie, red., *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook*, Leiden 2004.
- Mayer, Anne, *Islam and Human Rights*, 4. utgave, Boulder, Westview 2007.
- Maritain, Jacques, Philosophical Examination of Human Rights, i *Human Rights: comments and interpretations*, UNESCO 1948.
- Moyn, Samuel, *Why is Dignity in the Charter of the United Nations?* URL: <http://www.humanity-journal.net/blog/why-is-dignity-in-the-charter-of-the-united-nations-2/>, sett 8. september 2014.



Tore Lindholm (f. 1941)

- filosof, professor emeritus, Norsk senter for menneskerettigheter, Universitetet i Oslo.
- E-post: tore.lindholm@nchr.uio.no

Unge i storbyen skeptiske til religion i det offentlige rom

Pål Ketil Botvar

Religion på dagsorden

De siste årene har religion vært et stadig tilbakevendende tema i den offentlige debatten. I denne artikkelen ser jeg nærmere på hvordan unge i videregående skole forhold-er seg til temafeltet religion og menneskerettigheter. Utviklingen av et flerkulturelt samfunn har ført til at religion er blitt en sentral faktor på den offentlige arena. Det samme gjelder menneskerettighetene som ofte i praksis handler om å verne minoriteter og utsatte grupper.

I 2013 la det regjeringsoppnevnte Stålsett-utvalget fram sin innstilling om «det livssynsåpne samfunn» (NOU 2013:1). Den tar til orde for at religion må bli en synlig og selvstendig del av offentligheten. Utvalget tar utgangspunkt i menneskerettstenkning og går inn for å sikre religiøse minoriteter mot diskriminering. Blant annet tar man til orde for at bønn og annen religiøs praksis skal aksepteres i offentligheten og at myndighetene skal gi religiøse organisasjoner gode rammebetingelser.

Religionens samfunnsrolle

Jose Casanova (1994) er en religionsforsker som hevder at religion er i ferd med å bevege seg fra den private til den offentlige sfæren. Jürgen Habermas er en av dem som har fått et mer positivt syn på religionens rolle i samfunnet (Habermas 2006). Forskerne hevder at religion kan gi positive bidrag til den offentlige debatten blant annet ved å løfte fram moralske aspekter ved samfunnsspørsmålene.

Andre forskere, slik som David Voas og Rodney Ling, mener religionens økende synlighet har å gjøre med sekularisering og økt motstanden mot religion (Voas og Ling 2010). De argumenterer for at konflikter omkring religion vil øke parallelt med dens økende synlighet. Dette synspunktet står i kontrast til det mer utviklingsoptimistiske synet som preger Stålsett-utvalget. Her tenker man seg at et flerkulturelt samfunn trenger en politikk som tar hensynet til minoritetenes interesser på alvor. Religionens synlighet vil i et slikt perspektiv bidra til økt kunnskap og toleranse og at religiøse uttrykk «normaliseres». Prosjektet ”ungdom og menneskerettigheter” tar sikte på å etablere et datagrunnlag som kan belyse denne typen problemstillinger. Organisasjonen Fritt Ord og Kirkerådet har bidratt med støtte til formidlingen av resultater fra prosjektet.

Et gløtt inn i fremtiden

Det aktuelle forskningsprosjektet tar for seg holdninger til menneskerettigheter blant unge mellom 16 og 19 år i en flerkulturell storbykontekst (Botvar 2013, Botvar og Sjöborg 2012). Den norske undersøkelsen er del av et internasjonalt prosjekt der 20 europeiske land inngår. Ideen bak prosjektet er at studier av ungdom i en flerkulturell storbykontekst kan gi oss et innblikk i fremtidens utfordringer. Fokus for prosjektet er menneskerettighetenes legitimitet og samspillet mellom menneskerettigheter og grunnleggende verdiorienteringer, slik som religiøse grunnholdninger. Følgende spørsmål reises:

- Hvordan ser unge i storbyen på religion som rettighet?
- Hva betyr tilknytning til ulike religiøse tradisjoner for holdning til menneskerettigheter?
- På hvilken måte influerer religiøs tro og praksis på holdninger til menneskerettighetene?
- Hvor mye betyr religiøse faktorer i forhold til andre kjennetegn som kjønn, bosted, politisk grunnsyn og familiebakgrunn?

Våren 2014 ble det samlet inn 1000 spørreskjemaer fra elever i videregående skoler i Oslo og Akershus. Klasser ved 15 skoler fra både øst og vest i Oslo, samt 6 skoler i Akershus, fylte ut et omfattende spørreskjema i klasserommet. Vi har konsentrert oss om klasser som har hatt undervisning i religion og etikk eller politikk og menneskerettigheter. De fleste elevene er 18-19 år og går i tredje klasse (Vg3). Det er disse elevene som har best forutsetninger for å svare på spørsmålene. Innsamlingsmetoden er gunstig med tanke på å oppnå høy svarprosent. Representativiteten er imidlertid usikker i og med at rekrutteringen er avhengig av lærerens vilje til å bistå i datainnsamlingen. En pekepinn på generaliseringspotensialet får vi ved å sammenlikne våre data med data fra NOVA's Ung i Oslo 2012, der ca. 10.000 unge i alderen 15-17 år fra 60 skoler i Oslo deltok.

Det er stor grad av sammenfall mellom kjennetegn ved vårt utvalg og utvalget fra den store Ung i Oslo-undersøkelsen (som vi antar gjenspeiler populasjonen). Aldersfordelingen avviker noe og kan forklare andre avvik mellom de to undersøkelsene. Vår undersøkelse er gjennomført blant elever ved allmennfaglig studieretning i videregående skoler. NOVA-undersøkelsen tar for seg både ungdomsskoler og videregående skoler.

Fordelingen mellom gutter og jenter er tilnærmet den samme. I begge undersøkelsene har et flertall av foreldrene høyt utdanningsnivå. Andelen med innvandrerbakgrunn er omtrent den samme. Også de religiøse variablene vi har tilgang på tyder på at utvalget vårt likner på unge i Oslo-området som helhet.

Religionsfrihet på leirfötter

Undersøkelsen tar for seg synet på en rekke menneskerettigheter - sivile, politiske, økonomiske og sosiale. I denne korte presentasjonen ser vi på noen utvalgte sivile og politiske rettigheter. Det dreier seg om retten til privatliv, ytrings- og trosfrihet, organisasjonsfrihet og beskyttelse mot diskriminering. I spørreskjemaet måles holdninger til slike rettigheter ved å slå sammen svar på to relaterte spørsmål til en indeks. Nedenfor gjengis spørsmålene eller påstandene som brukes til å konstruere holdninger til politisk organisasjonsfrihet, religiøs organisasjonsfrihet, individuell religionsfrihet, beskyttelse mot diskriminering av kvinner og beskyttelse mot diskriminering av homofile (spørsmålene står ikke etter hverandre i skjemaet):

Politisk organisasjonsfrihet:

- Så lenge de ikke har ulovlige hensikter bør enhver gruppe kunne samles til offentlige møter, uansett hvor ekstreme deres synspunkter måtte være
- Høyretradikale politiske grupper bør ha rett til å holde offentlige møter

Religiøs organisasjonsfrihet:

- Staten skal ikke blande seg inn når en religiøs gruppe driver misjonering for sin tro
- Staten bør ikke blande seg inn når religion på en eller annen måte kommer til uttrykk i det offentlige rom.

Individuell religionsfrihet:

- Elever bør gis rom og mulighet til å samles til bønn i skoletiden
- Staten bør ikke hindre kvinnelige lærere fra å bruke skaut eller hodesjal av religiøse grunner

Beskyttelse mot diskriminering (kvinner):

- Kvinner skal alltid ha rett til lik lønn for likt arbeid
- Myndighetene har ansvar for å beskytte kvinners rett til like muligheter for arbeid

Beskyttelse mot diskriminering (homofile):

- Staten skal slå ned på handlinger som diskriminere homofile
- Homoseksuelle har samme rett til stillinger i det offentlige som andre

De fem indeksene som blir laget på bakgrunn av de 10 påstandene, tilfredsstiller kravene i en reliabilitetstest (Cronbachs alfa >.60).

Tabell 2: Andel blant de unge som støtter utsagnet helt eller delvis.

Homofile skal ha lik rett til alle stillinger i det offentlige	92 %
Kvinner bør alltid ha lik lønn for likt arbeid	90 %
Staten skal gripe inn mot diskriminering av homofile	88 %
Staten skal beskytte kvinners rett til like arbeidsmuligheter	85 %
Grupper med ekstreme synspunkter bør få ha offentlige møter	50 %
Kvinnelige lærere bør kunne bruke hijab/skaut	43 %
Høyre-radikale grupper bør ha rett til offentlige møter	40 %
Staten bør ikke blande seg inn i religioners misjonsvirksomhet	35 %
Elever bør kunne samles til bønn i skoletiden	27 %
Staten bør ikke blande seg inn når religion kommer til uttrykk i det offentlige rom	24 %

Sterkest støtte har utsagn knyttet til kvinners og homofiles rett til ikke å bli diskriminert. Også retten til å organisere seg og ytre seg fritt, støttes av mange. Spørsmålene som har å gjøre med religionsfrihet, oppnår lavest støtte blant de aktuelle rettighetene. I utgangspunktet kunne man forventet at unge i storbyen ville utvise større grad av toleranse overfor uttrykk for et kulturelt og religiøst mangfold. De mange kontroverser Oslo har opplevd i tilknytning til religion i det offentlige rom kan imidlertid ha bidratt til utvikling av skepsis mot offentlige former for religion. I 2012 ble det strid da Hellerud videregående skole hadde tillatt et muslimsk bønnenrom (Aftenposten 28.1.13). Skolebyråden fra Høyre grep inn mot planene etter at Carl I. Hagen hadde truet med ikke å støtte en budsjettavtale før bønnenrommet var stoppet. Noen elever kan ha denne saken i mente når de svarer på spørreskjemaet. Den konkrete utformingen av spørsmålene er bestemt internasjonalt og det norske skjemaet gjenspeiler dette. Selv om en kan være kritisk til bruk av enkeltspørsmål, er resultatene på flere områder ganske entydige.

En kan tenke seg at religiøse grupper som selv berøres av religionsspørsmålene, er mer tilbøyelige til å støtte dem, enn sekulære grupper som selv ikke har behov for å praktisere en religion. Materialet viser at ikke-troende i mindre grad støtter utsagn knyttet til religionsfrihet enn de som selv har tilhørighet til en religiøs retning. Sivile og politiske rettigheter møter generelt omtrent like mye støtte fra ulike livssynsgrupper. Kvinners rettigheter står for eksempel sterkest blant dem som føler tilhørighet til den lutherske folkekirken. Religionsfrihet på gruppenivå står sterkest blant dem med tilhørighet til kristne frikirker. Den individuelle religionsfriheten støttes oftest av dem med tilhørighet til ikke-kristne religioner. Organisasjonsfriheten har sterkest støtte blant religiøse som ikke selv opplever tilhørighet til noen bestemt religiøs organisasjon - noe som kan virke paradoksalt. Men menneskerettighetene dreier seg om å sikre verdige forhold for utsatte grupper, uavhengig av om man selv er berørt eller

ikke. Homofiles rettigheter står sterkest blant den ikke-religiøse delen av ungdomsbe-folkningen. Utsagnene knyttet til religionsfrihet oppnår jevnt over noe mindre støtte enn utsagn knyttet til kvinners og homofiles beskyttelsesbehov. Dette gjelder også blant de religiøse gruppene. Kanskje spiller det en rolle at konflikter omkring religiøse symboler i det offentlige rom er relativt nytt i Norge, og dermed noe vi ikke har rukket å venne oss til. I dag er både kristne og andre religioners symboler synlig til stede i samfunnsbildet og bidrar både til usikkerhet og heftige diskusjoner.

	Organisasjons-frihet	Religionsfrihet (organisasjoner)	Religionsfrihet (individer)	Diskriminerings-beskyttelse (kvinner)	Diskriminerings-beskyttelse (homofile)	Ant. enh.
Tilhørighet til den norske folkekirken	5.63	4.94	4.93	8.12	8.45	302
Tilhørighet til kristne frikirker	5.98	5.56	5.77	7.83	7.60	52
Tilhørighet til ikkekristne religioner	5.27	5.38	6.35	7.41	6.78	91
Religiøs uten noen bestemt tilhørighet	6.39	5.00	5.39	7.97	8.09	33
Ingen tilhørighet til noen form for religion	5.88	4.67	4.48	7.95	8.49	443

Tabell 3: Ulike religiøse gruppers skåre på indekser (verdier 1-9).
I hvilken grad kan holdningen til sivile og politiske menneskerettigheter forklares ut fra religiøse faktorer? Vi har allerede sett at tilhørighet til en religiøs gruppe eller organisasjon spiller inn på holdninger, særlig når det gjelder religionsfrihet i ulike former.
I undersøkelsen oppgir omkring 20 prosent av de unge at de har «et personlig forhold til Gud». Videre er det 16 prosent som ber til Gud minst en gang per måned, mens 11 prosent deltar i kollektive religiøse ritualer, som gudstjenester, minst månedlig. I tabell 4 ser vi hvordan ulike faktorer spiller inn på støtten til menneskerettigheter, når vi tar hensyn til alle faktorene.

Tabell 4. Faktorer som forklarer holdninger til sivile og politiske rettigheter. (Markerte effekter er signifikante og basert på lineær regresjonsanalyse, beta-verdier).

	Organisasjonsfrihet	Religionsfrihet (organisasjon)	Religionsfrihet (individer)	Diskrimineringsbeskyttelse (kvinner)	Diskrimineringsbeskyttelse (homofile)
Kjønn	0	0	--	--	--
Fylke	0	0	--	+	++
Foreldres utdanningsnivå (1-10)	0	0	--	0	++
Politisk ståsted (1-10)	0	0	--	--	0
Personlig gudstro	0	+	++	++	+
Bønn	0	+	++	0	--
Religjøs ritualer	0	++	0	--	--
Forklarings-kraft	1 %	6 %	17 %	12 %	19 %

-- Sterk negativ effekt, - moderat negativ effekt, 0 ingen effekt, + moderat positiv effekt, ++ sterk positiv effekt

Settet av forklaringsvariabler forklarer best variasjoner i holdninger til individuell religionsfrihet, samt beskyttelse av kvinner og homofile (12-19 % av variansen forklart). Organisasjonsfrihet står omtrent like sterkt i alle grupper – demografiske, politiske og religiøse. Retten til å drive med religiøs virksomhet blir sterkest støttet av de som selv er religiøst aktive (især dem som deltar i kollektive religiøse ritualer). Heller ikke her gir kjønn, fylke (Oslo vs Akershus), sosiale bakgrunn eller politisk ståsted utslag på holdningene. Det gjør de derimot når det gjelder målet på individuell religionsfrihet. Igjen ser vi at religiøse faktorer kan bidra til å underbygge støtten til menneskerettigheter. Både de som har en personlig gudstro og de som ofte ber støtter denne rettigheten, i sterkere grad enn andre. Kvinner støtter sterkere opp om individuell religionsfrihet, enn menn. Ungdom i Akershus (N=370) støtter oftere en slik rettighet, enn ungdom bosatt i Oslo. Ungdom med foreldre med høyt utdanningsnivå støtter i mindre grad opp om individuell religionsfrihet, enn dem som har foreldre med lavere utdanningsnivå. De som plasserer seg på den politiske venstresiden er mer positive til individuell religionsfrihet enn de på høyresiden. De to spørsmålene som dreier seg om å forhindre diskriminering av utsatte grupper som kvinner og homofile gir til dels andre resultater. Igjen er det slik at kvinner oftere støtter disse rettighetene, enn menn. Begge rettighetene står sterkere i Oslo enn i Akershus. Foreldres utdanningsnivå har positiv innvirkning på støtten til homofiles rettigheter, mens plassering på politikens venstreside virker positivt på støtten til kvinners rettigheter. Når det gjelder religiøse faktorer, er bildet mer sammensatt. Mens personlig gudstro virker positivt inn på de to siste holdningsindeksene, har deltakelse i kollektive religiøse ritualer den motsatte effekten.

Ikke religionsåpne

Et stadig mer pluralistisk samfunn er det viktig at unge mennesker har et bevisst forhold til menneskerettighetene og forholdet mellom religion og rettigheter. Denne korte presentasjonen av noen utvalgte data viser at situasjonen på feltet ikke er uproblematisk. Generelt står støtten til politisk organisasjonsfrihet, samt retten til beskyttelse for utsatte grupper (kvinner og homofile) sterkt blant unge i storbyområdet. Religionsfrihet, slik denne måles i undersøkelsen, blir til dels møtt med skepsis. En kunne på forhånd ha antatt at ungdom i Oslo-området ville utviklet større grad av toleranse overfor religiøst og kulturelt mangfold enn tilfellet ser ut til å være. Våre data tyder på at religionsfrihet står svakere enn andre sivile og politiske rettigheter. Den mest sekulære delen av ungdomsbefolkningen er skeptisk til religiøse uttrykk i offentligheten og til sider ved religionsfriheten. Ståsett-utvalgets ideer om økt åpenhet overfor religiøse uttrykk blir ikke uten videre møtt med støtte fra unge i storbyen.

Bildet som tegnes harmonerer ikke med det Jürgen Habermas (2006) har omtalt som «det post-sekulære samfunn». Det er mer som taler for analysen til David Voas og Rodney Ling (2010), der man skisserer økende konflikter knyttet til religionens synlighet i en sekulær samfunnskontekst. Foreløpig er det lite som tyder på at sekulariserte unge er i ferd med å utvikle toleranse overfor religiøse uttrykk i det offentlige rom. Tiden vil vise om dette endrer seg etter hvert som folk blir vant til at religionen er blitt en synlig del av samfunnet eller om religion tvert imot blir kilde til stadig tilbakevendende konflikter.

Litteratur

- Aftenposten 28.1.2013. "Oslo-politikerne sier ja og nei til bønnenrom". Tilgjengelig fra: <http://www.osloby.no/nyheter/Oslo-politikerne-sier-ja-og-nei-til-bonnerom-7104302.html>, sett 15. august 2014.
- Botvar, Pål Ketil 2013. "Religion and Attitudes towards Socioeconomic Human Rights. An Empirical Study of Young Adults in Norway". I *Human Rights and the Impact of Religion*, Hans-Georg Ziebertz og Johannes A. van der Ven (red.), 245-263. Boston: Brill.
- Botvar, P. K. & Sjöborg, A. 2012. "Views on Human Rights among Christian, Muslim and Non-religious youth in Norway and Sweden". I *Nordic Journal of Religion and Society* 2012, 25 (1): 67-81.
- Casanova, Jose 1994. *Public Religions in the Modern World*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Habermas, Jürgen 2006. "Religion in the Public Sphere". *European Journal of Philosophy*, Volume 14, Issue 1 2006: 1-25.
- NOU 2013: 1 *Det livssyns åpne samfunn. En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Oslo: Kulturdepartementet.
- Voas, David and Rodney Ling 2010. "Religion in Britain and the United States". I Park, A., Curtice, J., Thomson, K., Phillips, M., Clery, E. and Butt, S. (red.) *British Social Attitudes: the 26th Report*, s. 65-86. London: Sage.



Pål Ketil Botvar (f. 1963)

- statsviter og Ph.D. Forsker ved KIFO Institutt for kirke-, religions- og livssynsforskning.
- E-post: pal.ketil.botvar@kifo.no

Aktiv dødshjelp og humanetikk

Morten Horn

Det er naturlig å tenke at humanetikk og aktiv dødshjelp (AD) går i hop. Internasjonalt ønsker de fleste humanistorganisasjoner legalisering av AD, også International Humanist and Ethics Union (IHEU) resolusjoner fra 1974 og 1999. Riktignok bruker IHEU ordet «euthanasia» – et begrep som ikke alene omfatter legers avlivning av pasienter, men som også kan handle om å få slippe å bli holdt kunstig i live. I Norge ble dette alt med Pasientrettighetsloven av 1999 en etablert rettighet – døende pasienter kan takke nei til livsforlengende behandling. Men i mange land står lover, tradisjoner eller holdninger i veien for å la leger avslutte forsøket på å holde pasienten i live.

Også i Norge har det vært overlapp mellom Human-Etisk Forbund (HEF) og Foreningen Retten til en verdig død (FRVD), Norges eneste interesseorganisasjon for legalisering av AD. Flere av HEFs generalsekretærer og styremedlemmer har hatt sentrale roller i FRVD, ikke minst Levi Fragell og Kari Vigeland. I HEF har det lenge pågått en debatt om forbundet formelt skal gå inn for AD, ansporet av meningsmålinger som viser at 90% av medlemmene er for AD. Men landsmøtet i 2013 gikk inn for at HEF ikke skal velge side. Vedtaket sier at «Humanismen hjemler både å være for eutanasi, og å være i mot eutanasi.». Denne teksten vil primært belyse hvordan humanetisk tenkning kan føre til et standpunkt *mot* legalisering av AD.

Hva er egentlig spesifikt humanetiske argumenter? Satt på spissen har ikke humanetikken egne etiske standpunkter; den bygger på almengyldige, humanistiske (brukt i Dag Hareides vide, ikke-livssynsspesifikke betydning) verdier og rasjonelle argumenter. Et argument som mangler dette almengyldige fundamentet, som ikke er rasjonelt forankret, kan ikke være et humanetisk argument. Dette til forskjell fra f.eks. kristen tankegang, som kan bygge på tro, og som ikke med nødvendighet fordrer en logisk oppbygging basert på rasjonelle argumenter. Før jeg går nærmere inn på argumentasjonen, vil jeg klargjøre begrepet, hva slags handling det her er snakk om.

Hva er aktiv dødshjelp?

Aktiv dødshjelp (AD) defineres som at noen (typisk en lege) utfører en handling som har til hensikt og som effekt å ta livet av en person (typisk en alvorlig syk pasient), på dennes beslutningskompetente og eksplisitte forespørsel. Det er to typer AD: Ved *eutanasi*, slik det defineres i foregangslandet Nederland, gir legen en dødbringende injeksjon intravenøst. Ved *legeassistert selvmord*, etablert i den amerikanske delstaten Oregon, gir legen pasienten en (resept på en) dødbringende medisindose, som pasienten selv bruker til å begå selvmord.

Det er også viktig å vite hva som *ikke* er AD: Her nevnes især *behandlingsbegrensning* (tidligere kalt «passiv dødshjelp», et begrep som nå er forlatt), der legene avslutter, trapper ned eller unnlater å starte opp livsforlengende behandling hos en døende pasient. Hvis smertestillende medikamenter har som bivirkning at pasienten dør, anses det ikke som AD dersom hensikten og doseringen er tilpasset pasientens behov for lindring. Det samme gjelder behandlingsmetoden lindrende sedering (continuous deep sedation, CDS). Denne avgrensningen av hva som utgjør AD er nokså ukontroversiell blant fagfolk og ift. lovverket. Men i offentligheten hersker stor forvirring; tilfeller av behandlingsbegrensning omtales ofte som «aktiv dødshjelp».

Gjensidighetsprinsippet

Humanetikken etiske fundament er «etikken gyldne regel»; gjensidighetsprinsippet: Gjør mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg/Ikke gjør mot din neste det du ikke vil at din neste skal gjøre mot deg. Forutsetningen er at jeg som individ tar i bruk mine sanser, emosjoner og erfaringer for å analysere hva jeg selv ville ønsket fra min neste, og jeg må bruke min evne til empati til å leve meg inn i min nestes situasjon. Applisert på spørsmålet om AD kan man tenke seg følgende spørsmål: «Dersom jeg ligger for døden, lider uutholdelig – ville jeg da ønsket at noen skulle oppfylt min bønn om å få hjelp til å dø?» Dersom svaret er «ja» – og det blir jo nærmest et retorisk spørsmål – så følger det at det kan være etisk riktig å gi AD.

Utfordringen ved anvendelse av gjensidighetsprinsippet ligger i utvalget av premisser, og vår evne til å forutsi hva den andre ville ønsket. Ikke minst er det en fare for at våre egne preferanser kan fargelegge vår antakelse om den andres ønske. Dette er aktualisert i AD-spørsmålet: Hvordan oppleves det egentlig å ligge for døden, hvordan oppleves lidelsen? Hvor sterkt og fast er dødsønsket? Er pasientens forespørsel en reell bønn om dødshjelp? Blir min avgjørelse farget av mitt eget syn på verdigheten i pasientens tilstand? Er det pasientens behov for å dø jeg tar hensyn til, eller er det at jeg selv ikke holder ut å bivåne lidelsen? Er det pasientens hjelpeløshet, eller min egen?

Tidligere KrF-leder Dagfinn Høybråten sa: «En bønn om dødshjelp er ikke alltid en bønn om å få dø, men det er alltid en bønn om hjelp». Nettopp slik opplever mange leger pasienters dødshjelpsforespørsler – og det finnes eksempler på pasienter som har følt seg avvist dersom legen har tilbudt seg å ta dem på ordet. Omfattende forskning, bl.a. fra norske palliativavdelinger (Johansen m fl 2005), viser også at dødsønsker hos terminale pasienter ofte svinger.

Dersom jeg ved livets slutt led fryktelig fordi jeg ikke fikk god nok smertelindring, dersom jeg vekslet mellom gode dager der jeg ønsket «litt mer tid» (Schjødt 2010) og dårlige dager der jeg bare ville dø, dersom jeg følte at jeg var en byrde for både helsepersonell og pårørende – ville jeg da ønsket at legen uten videre skulle gi meg dødssprøya? Gjensidighetsprinsippet kan nok brukes av det enkelte individ, men det blir for grovmasket til å styre lovgivningen.

Fire spor i dødshjelpsdebatten

Dødshjelpsdebatten blir ofte forvirret, preget av at man snakker forbi hverandre, og det skyldes dels at dette er mange diskusjonstråder under én fane. Jeg har prøvd å skissere fire hovedspor:

1. Individets rett til å bestemme over eget liv – egen død
2. Hjelperens rolle
3. Medisinsk-faglige spørsmål
4. Legaliseringsspørsmålet

Selvbestemmelse over egen død

For humanetikken står autonomien helt sentralt. Dels som et ubetinget gode for individet selv, men også som en forpliktelse for enkeltmennesket: Fordi humanetikken ikke ser noen overordende, gudegitte regler som styrer menneskene, må hvert individ ta ansvar for egne valg. Mange humanetikere anser autonomi som det avgjørende argument for å tillate AD.

Men hensynet til individets autonomi er også et sterkt, humanistisk argument *mot* legalisering: Dersom AD blir legalisert, institusjonalisert og normalisert, kan man frykte (med støtte i empiri) at sårbare individer vil føle et åpent eller subtilt press fra pårørende, helsevesen eller samfunn. At de vil be om AD ikke ut fra en indre motivasjon, men som en respons på omgivelsenes forventninger. Utøvelse av autonomi forutsetter en grad av handlingsrom; realiteten for de sykeste er nettopp at handlingsrommet deres er sterkt innskrenket, og i stor grad defineres av andre. Et forbud mot AD vil derfor verne om individers autonomi, ved å hindre at sårbare mennesker plasseres i en slik tvangssituasjon.

Noen vil mene at vi må ta pasienten på ordet når hun ber om dødshjelp, i respekt for individets rett til å interagere med sine omgivelser og styre sitt liv. Men humanetikken tilsier at vi bør ta i bruk hele vårt erfaringsgrunnlag (også våre feilgrep), alle våre sanser (ikke bare hørselen), og vårt følelsesliv (ikke bare det kjølige intellektet). Vi har selv erfart at vi kan ha sagt ting vi selv ikke mente, at vi var forledet av andres ord, eller handlet i desperasjon. Hvis vi tar i bruk hele vårt mentale apparat, blir det vanskeligere å stole så fullt på en bønn om AD at vi faktisk innfrir ønsket og utfører en så alvorlig og irreversibel handling.

Dersom vi går ut fra at et dødshjelpønske er velbegrunnet ut fra individets egen situasjon, og bør tas til følge ut fra et autonomiprinsipp – da kan ikke AD avgrenses til fysisk syke pasienter. Anerkjenner vi individets rett til å bestemme over egen død, så kan ikke dette fordre at individet har alvorlig fysisk sykdom eller oppfyller vilkårlige kriterier fastsatt av politikere eller eksperter. Retten til å bestemme over egen død måtte gjelde alle mennesker, uavhengig av fysisk tilstand. Autonomiargumentet brukt slik rettferdiggjør ikke bare AD; det gir en rett til å begå selvmord uhindret, om nødvendig med assistanse.

I den viktige dommen Diane Pretty vs. United Kingdom (2002) slo Menneskerettsdomstolen i Strasbourg fast at individet *ikke* har en «rett til død». Artikkel 2 i Den europeiske menneskerettskonvensjonen gir individet rett til liv, og pålegger Staten å verne om innbyggernes liv. Bare en fordreining av teksten kan gjøre dette til en rett til å ta sitt liv, sier domstolen. Menneskerettighetene omtales ofte som «det nærmeste humanetikken har som bibel», og framheves ofte av HEF og i samfunnet forøvrig. Men i dødshjelpsspørsmålet kan det altså se ut som om mange av HEFs medlemmer er på kollisjonskurs med Menneskerettighetene.

Hjelperens rolle

Den avgjørende forskjell på et selvmord og AD, er at AD forutsetter *hjelp* av en annen – typisk en lege. Uten *hjelp* til å dø blir det ingen dødshjelp. Ved legeassistert selvmord bidrar legen ikke bare gjennom å forsyne pasienten med dødsmetoden, hun bidrar også gjennom å avstå fra det som ellers er legens etiske og juridiske plikt: Forebygge og om mulig forhindre, evt. reversere, selvmordsforsøk. Legens rolle er derfor her helt sentral dersom man diskuterer AD. Men i debatten om AD, og særlig internt i HEF, er det lite omsorg for legens rolle. I HEFs høringsuttalelse til forslaget om reservasjonsadgang for fastleger står det: «Fastlegens (...) samvittighet er strengt tatt irrelevant».

For humanetikken er et viktig prinsipp at «mennesket er et mål i seg selv, ikke et middel for andre». Et menneske kan ikke reduseres til et redskap for andre menneskers valg. Individet har heller ikke rett til å redusere seg selv til «en som bare jobber her» - man er personlig ansvarlig for sine valg. Holdningen til dødshjelperen, utbredt hos mange humanetikere, innebærer en dehumanisering av legen, og bryter fundamentalt med vårt livssyn. Jeg har ingen annen forklaring på dette enn ren forvilelse. Legerollen er vel fortsatt så stilisert og forbundet med fordommer om autoritet og pjestall at mange ikke klarer å se legen som et menneske av kjøtt og blod.

Gjensidighetsprinsippet kan også anvendes her: Dersom du var utdannet lege, ville du ønsket at en pasient du hadde et forhold til, ba deg om å ta hans liv? Har pasienten, fordi han selv er lidende og ønsker å dø, rett til å sette sin lege i en slik situasjon? Erfaringen fra bl.a. Nederland viser at mange leger opplever et press om å utføre AD – at deres reelle autonomi kommer i skvis. Deres pasient påfører dem et umulig valg: Enten følge sin egen samvittighet eller følge lojaliteten til pasienten og gjøre seg selv til drapsmann.

Tilliten til fagfolkene

Debatten om AD handler om ulike medisinske spørsmål, f.eks. «er det dødshjelp å begrense væske og næring til døende?», «er dødshjelp i form av overdoser av morfin utbredt?», «kan man fastsette samtykkekompetanse i lys av en bønn om dødshjelp?». Selv om medisinen har få fasitsvar, er dette spørsmål det er stor enighet om blant fagfolk – også mellom f.eks. norske og nederlandske leger. Derimot hersker det stor uvitenhet blant legfolk, og når fagfolk forsøker seg på oppklaring, blir det ofte tolket som partsinnlegg (fordi de fleste fagfolk er mot legalisering av AD).

I andre sammenhenger er HEF opptatt av vitenskapelighet, bl.a. i kampanjen «Ingen liker å bli lurt» som kritiserer udokumentert alternativ behandling. Det burde derfor være et humanetisk ideal å støtte seg til fagfolks opplysninger (gjørne etter kritisk granskning av dokumentasjonen). Det er et spørsmål hvorfor det ikke gjør større inntrykk på humanetikere, at brede lag av helseprofesjonene går mot legalisering av AD.

Legalisering av aktiv dødshjelp

Debatten i Norge, og de fleste vestlige land handler *egentlig* om legalisering av aktiv dødshjelp. Meningsmålinger tyder på at et flertall mener AD burde være tillatt. Men er dette mulig – å legalisere AD på entydig, rettferdig og forsvarlig vis? Hvordan skal hensynet til individets selvbestemmelse balanseres opp mot sikkerhetsmekanismer for å beskytte sårbare individer mot overgrep? AD drives fram av en bølge av individualisme og liberalisme: Mens det tidligere ble begrunnet ut fra barmhjertighetshensyn, er motivasjonen i økende grad individets ønske om kontroll.

Oppsummering

Mange humanetikere mener at AD bør legaliseres. Selv om det er mulig å forstå denne holdningen, ut fra gjensidighetsprinsippet, ønsket om å respektere individets autonomi og om å vise barmhjertighet med lidende mennesker, kan disse prinsippene også brukes til å argumentere *mot* legalisering av AD. Det bør være et fundamentalt humanetisk prinsipp at individer ikke bør plasseres i tvangssituasjoner der deres autonomi innskrenkes, der de presses til enten å be om eller å utføre dødshjelp, mot sin vilje. Dårlig avgrenset dødshjelp vil gi noen individer – leger – uforholdsmessig stor makt over andres skjebne, noe som strider mot humanetikken syn på menneskene som likeverdige. Omvendt truer legalisering av AD med å redusere leger til passive midler for pasienters vilje, uforenlig med humanetikken idealer. Problemene med avgrensning og kontroll av AD kan gjøre grupper av mennesker, de svakeste og mest sårbare, utsatt for overgrep og tap av beskyttelse. Humanetikken kan muligens åpne for «den sterkeste rett» og ekstrem liberalisme. Men den norske varianten av humanetikken vektlegger mer de sosiale verdier og omsorg for de svakeste. Mitt syn som humanetiker er at aktiv dødshjelp bør forbli forbudt i Norge.

Litteratur

Johansen S, Hølen JC, Kaasa S, Loge HJ, Materstvedt LJ. "Attitudes towards, and wishes for, euthanasia in advanced cancer patients at a palliative medicine unit" *Palliat Med* 2005;19:454-60.

Schiødt B. "Hjelp til å ville leve" *Tidsskrift for norsk psykologforening* 2010;47:56.



Morten Horn (f. 1969)

- overlege, Nevrologisk avdeling, Oslo Universitetssykehus Ullevål.
- E-post: Morten_Horn@hotmail.com

Aktiv dødshjelp – kommentar og replikkveksling

Det er ulike syn på aktiv dødshjelp blant humanetikere/livssynshumanister i Norge. Kari Vigeland, tidligere generalsekretær i Human-Etisk Forbund, er en aktiv forkjemper for legalisering. Vi har bedt henne kommentere Horns innlegg og gir plass til et replikkskifte mellom de to. Horn foretrekker uttrykket «humanetikk» der Vigeland bruker «livssynshumanisme».

Kommentar til Morten Horn

Kari Vigeland

Den internasjonale humanistorganisasjonen (IHEU) behandler i Humanist Manifesto II fra 1973 sivile rettigheter om individets frihet og verdighet. Her innbefattes også retten til å dø med verdighet, inkludert retten til aktiv dødshjelp (eutanasi) og til selvmord. Dette blir nærmere utdypet i Amsterdamerklæringen av 9. august 1974, som avsluttes slik: "We appeal to an enlightened public opinion to transcend traditional taboos and to move in the direction of a compassionate view toward needless suffering in dying." Dette syn deles i dag av de aller fleste livssynshumanister verden over. Jeg har gitt en utdypende behandling av temaet i min bok *Assistert død – en etisk utfordring* (1996).

Morten Horn mener å finne støtte for sin avvisning av aktiv dødshjelp (AD) i sentrale prinsipper i livssynshumanismen, som gjensidighetsprinsippet og respekten for individets autonomi.

Gjensidighetsprinsippet – dehumanisering av leger

Horn mener at en følge av legalisering av AD vil være at legene dehumaniseres. Men at noen føler seg krenket ved at andre mottar eller gir en hjelp en selv ikke vil ønske å motta eller gi, tilsier ikke at man kan kreve dette straffbart. Det bryter heller ikke med gjensidighetsprinsippet. I etiske spørsmål må gode veier mot ondt, og at enkelte leger finner ubehag ved å benytte den reservasjonsrett de har ved AD og henviser til en villig lege, ser jeg som ubetydelig i forhold til den lidelse enkelte må gjennomgå ved avslutningen av livet. Opp mot menneskerettighetene er det blitt argumentert med frihet fra tortur.

Selv om leger generelt i mindre grad enn befolkninger støtter aktiv dødshjelp, så er bildet adskillig mer nyansert enn Horn fremstiller det. I Nederland, hvor man var først ute med å legalisere AD, støtter i dag 90 % av legene dette, i Danmark 60 %, og i Sverige er legene delt omtrent på midten. Dette står i kontrast til at legeforeninger og etiske råd verden over avgir erklæringer som prinsipielt avviser alle former for aktiv dødshjelp.

Respekten for individets autonomi

Ifølge Horn vil legalisering av AD uunngåelig føre til at sårbare grupper vil frykte å bli avlivet mot sin vilje, eller bli presset til å be om en avlivning de ikke ønsker, og derved befinne seg i en tvangssituasjon. Dette er kjente argumenter fra motstandere av AD, men har liten støtte i virkeligheten. Det er bl.a. blitt grundig tilbakevist i en omfattende metaundersøkelse, initiert av helsemyndighetene i de respektive landene (Battin o.fl., 2007). Denne analysen dekker både legeassistert suicid i Oregon gjennom en tiårsperiode og eutanasi, slik det gjennom flere tiår har vært praktisert i Nederland. Siviliserte land kan kontrollere at AD praktiseres innenfor de rammer loven setter. Det krever selvsagt at man har utarbeidet gjennomtenkte kriterier for i hvilke situasjoner AD skal være legalt. I Nederland hadde man forut for utformingen av gjeldende kriterier mer enn 20 års rettspraksis å bygge på, der AD var blitt kjent straffritt ut fra nødrettsbetraktninger: Pasienten skal ha en uhelbredelig og lidelsesfull sykdom; alle behandlingsmuligheter, kurative og palliative (lindrende), er utprøvd; pasienten er beslutningskompetent og har fremsatt en stabil anmodning om AD; de pårørende blir hørt (men deltar ikke i avgjørelsen); minst to leger må ha undersøkt pasienten og være enige om beslutningen. Selvsagt kan et ønske om å avslutte livet svinge, derfor må ønsket være stabilt, og like selvsagt er det at en slik anmodning kan trekkes tilbake helt til det siste.

Horn synes ut fra autonomiargumentet å mene at enten må alle som ønsker AD få det – frisk som syk – eller ingen. Hans løsning blir da ingen. Jeg finner det vanskelig å følge hans resonnementet her. AD er siste utvei for å gjøre slutt på meningsløs og uholdbar lidelse.

Humanistisk etikk

Etikken må begrunnes ut fra de verdier den vil fremme, med et godt liv for menneskene som mål. Handlinger og avgjørelser må vurderes utfra de konsekvenser de får for de som berøres. Man skal søke å fremme det gode – det som gir glede og tilfredsstillelse, og unngå det onde – det som gir lidelse og tap.

Filosofen James Rachels (1993) har analysert de etiske konsekvensene av legalisering av AD. Hans utgangspunkt er følgende: Dersom en handling bare har overveiende gode konsekvenser for alle berørte parter og ikke gjør vold på noens rettigheter, da er handlingen etisk forsvarlig og skal ikke straffes. Men ikke alle berøres like mye. Det handler først og fremst om den håpløst lidende syke, som ønsker er å bli befridd fra

sine lidelser gjennom AD; dernest de pårørende, som er vitne til lidelsen uten å kunne hjelpe sin kjære; videre helsepersonellet som ikke lenger har noen effektiv behandling å tilby, og som også er vitne til pasientens håpløse lidelse og de pårørendes fortvilelse. Til sist, samfunnet, som vil spare inn midler brukt på unyttig og uønsket behandling.

Gjøres det ved kontrollert bruk av AD vold på noens rettigheter? Rachels svar er nei. Det er også mitt svar. Samfunnet vil bevege seg i mer human retning dersom det innføres en avgrenset legalisering av AD.

Litteratur

Battin, P.B. o.fl., 2007. Legal Physician-Assisted Dying in Oregon and The Netherlands: Evidence concerning the Impact on Patient in "Vulnerable" Groups. *Journal of Medical Ethics*, 10, s. 591-597.

Rachels, J., 1993. Euthanasia. I: Regan, R. (red). *Matters of Life and Death*. N.Y. McGraw Hill Inc.

Vigeland, K., 1996. *Assistert død – en etisk utfordring*. Oslo Tano-Aschehoug.

Svarreplik fra Morten Horn

Kari Vigeland viser i sin kommentar til IHEUs appell om «a compassionate view towards needless suffering in dying.» Dette kan vi enes om. I mange land, særlig der religionen står sterkt, forekommer nettopp hensiktsløs overbehandling – legene plikter å holde liv i pasienten til siste slutt. Der er ikke *euthanasia* ensbetydende med dødelig injeksjon – der er selve retten til en naturlig død omstridt. I Norge har vi kommet lenger, med en av verdens mest liberale lover for behandlingsbegrensning.

Uenigheten mellom Vigeland og meg handler helt konkret om hvorvidt leger skal kunne utføre aktiv dødshjelp (AD; se definisjon i hovedinnlegget). Vigeland nevner at legeforeninger verden over «prinsipielt avviser alle former for» AD. Selv fordømmer jeg ikke AD kategorisk – jeg forstår at det kan ses som «den siste utvei». Min motstand handler om hvordan AD skal kunne innføres i lov og praksis, og hva som vil kunne bli konsekvensene for pasienter og dødshjelpere – og for oss som samfunn. Jeg er bekymret for retten til å være en byrde for sine omgivelser.

Det forundrer meg at humanetikere som Vigeland ikke framviser større omsorg for de mest sårbare – frykten for at de skal oppleve seg uønsket. For jeg deler jo hennes omsorg for de som lider i dødsfasen – bare at jeg som lege vet at vi har gode muligheter for å lindre, legge til rette for en verdig, naturlig død. Det at vi ikke alltid lykkes, berettiger ikke at vi utsetter de svakeste blant oss for et press om å velge døden. Vi leger er ikke allmektige, men vi står ansvarlig for de handlinger vi faktisk utfører.

Vigeland og jeg er uenige om hvordan empirien vedrørende AD i andre land skal tolkes. Jeg synes hun bruker metaanalysen av Battin m fl nesten slik noen kristne bruker bibelsteder. Lest med et kritisk, vitenskapelig blikk er dette en snart ti år gammel artikkel som bygger på gamle data, skrevet som et forsvar av AD, og med en snever definisjon av «sårbare grupper». I løpet av det siste tiåret har forekomsten av AD skutt i været i Nederland (se Onwuteaka-Hilipsen 2012); i 2010 døde ca. 5000 nederlendere av eutanasi, og indikasjonsstillingen blir gradvis utvidet – til flere enn «de håpløst lidende syke».

Min motstand mot legalisering av AD henger sammen med min humanetikk: Jeg ser mennesket som et sårbart, lite individ, fastlåst i gjensidig avhengighet av og påvirkning fra sine omgivelser. Vår rasjonalitet er skrøpelig, vår besluttsomhet vaklevoren. Fraværet av absolutte sannheter og en styrende guddom maner meg til varshet. Skal vi i lovs form tillate at leger tar pasienters liv, må vi være sikre på at vi gjør det rette.

Litteratur

Onwuteaka-Philipsen BD, Brinkman-Stoppelenburg A, Penning C, de Jong-Krul GJF, van Delden JJM, van der Heide A. Trends in end-of-life practices before and after the enactment of the euthanasia law in the Netherlands from 1990 to 2010: a repeated cross-sectional survey. *Lancet* 2012;380:908-15.

Sluttreplikk fra Kari Vigeland

Morten Horn sier han "forstår at aktiv dødshjelp (AD) kan ses som den siste utvei". Men han er i mot legalisering pga de konsekvensene han mener å se. Mitt syn på konsekvensene er gitt i min første kommentar, og her er vi klart uenige. Videre skriver Horn at han deler min omsorg for de som lider i dødsfasen, mens jeg ikke deler hans omsorg for de som opplever seg som uønsket og en byrde, og, som gitt legalisering, vil føle seg presset til å be om en livsavslutning de ikke ønsker. Men dette er tankespinn uten støtte i seriøs forskning. Jeg ser det som uttrykk for motstanderes forsøk på å plante frykten for legalisering.

Jeg får leve med at Horn mener jeg leser forskningsresultater som bibelsitater. (Jeg er for øvrig ingen bibelleser.) Men at eutanasiatilfellene i Nederland den siste tiårsperioden har økt med 0.2% (fra 2.6% til 2.8%) ifølge undersøkelsen Horn viser til, fortjener neppe karakteristikken "skutt i været". For å svare med samme mynt, kan det illustrere hvordan "fanden leser bibelen".

Etter å ha fulgt dødshjelpsproblematikken over lang tid – gjennom rettssaker og lovendringer, holdingsundersøkelser og debatt, mer og mindre seriøs forskning, filosofiske analyser m.m., så er det min overbevisning at legalisering er langt å foretrekke

fremfor at AD praktiseres i det skjulte. For det vet vi at det gjør, også i Norge. Da skjer det uten den sikring som følger av legalisering, og vi vet ikke hvordan pasientens autonomi blir ivaretatt. De leger som utfører dette, løper en høy risiko for å miste legelisen og for å bli tiltalt for overlagt drap.

Vi mennesker er sårbare og avhengige av hverandre, gjensidighet blir viktig. (Det er et tema jeg utdyper i boken oppført nedenfor.) Å oppleve at man ikke lenger er til nytte og glede for andre, reduserer livskvaliteten, og det kan styrke opplevelsen av at ens lidelse er meningsløs. Men det er ikke tilstrekkelig til å kvalifisere for AD.

Rettferdighet er en sentral humanistisk verdi. Noen er bedre stilt enn andre, med ressurser og forbindelser som gjør det lettere å skaffe seg den hjelpen man trenger. Før selvbestemt abort ble legalisert, måtte ubemidlede kvinner i en fortvilet situasjon benytte seg av helsefarlige inngrep. I dag kan vi lese rystende beretninger om hvilke metoder dødssyke mennesker tyr til for å avslutte livet sitt.

Livet er ikke rettferdig. Det er heller ikke måten vi dør på. Men det siste kan vi gjøre noe med. I de land som har legalisert aktiv dødshjelp er det en beskjeden prosent (eller promiller) som benytter dette. Men å vite at det finnes en slik siste utvei, gir trygghet og bedrer livskvaliteten hos langt flere alvorlig syke og døende.

Litteratur

Vigeland, K., 2006. *Lykkelig. Om lykke og menneskets behov*. Oslo. Humanist Forlag.



Kari Vigeland (f. 1936),

- tidligere førsteamanuensis ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Har vært copresident i International Humanist and Ethical Union (IHEU) og generalsekretær i Human-Etisk Forbund.

I 3/2013 reflekterte Geir Afdal og Bengt-Ove Andreassen over forkynnelse som grensebegrep. Utgangspunktet var formålsbeskrivelsen for RLE-faget. I 1/2014 trykte vi en kommentar til Andreassen av Åge Schanke og Robert W. Kvalvaag. Her svarer Andreassen. Debatten er samlet på nett: http://www.religion.no/?page_id=175

Religion er mediering

Åge Schanke og Robert W. Kvalvaag kommer i *Religion og livssyn* 1/2014 med noen kritiske bemerkninger til mitt innspill om forkynnelse i RLE-faget i 3/2013. Et hovedpoeng i deres kritikk er at jeg bruker forkynnelse i snever forstand. De eksemplifiserer med blant annet å argumentere for at et ikon i ortodoks kristendom og den islamske *shahadah* også er forkynnelse. Jeg vil like fullt argumentere for at det er en kvalitativ forskjell på en prest som forkynner et religiøst budskap og et ikon som henger på en vegg eller er oppstilt på et bord. Etter mitt syn passer mediering bedre som et paraplybegrep på eksemplene som Schanke og Kvalvaag trekker fram. Mens de er redde for en tørr undervisning, er jeg mer redd for en klam og "inderlig" undervisning der det pøses på med "ekte" forkynnelse, bilder, tekster, musikk eller diverse gjenstander som ikke dekonstrueres og settes i en sammenheng for elevene.

Å forstå religion i lys av ulike perspektiver på mediering, er et stadig mer etablert grep innenfor religionsvitenskapen. Et enkelt skille går mellom "push-" og "pull media" (Hoover 2008). En forkynnelse i kirka er eksempel på det første. Hensikten er å "dytte" tilhørerne i retning av en bestemt forståelse av det som formidles. Bilder og internettsider er derimot eksempler på "pull media". Da overlates den som ser et bilde eller er inne på en nettside, i større grad til sin egen tolkning og kan hente ut ("pull") en egen mening. Skillet åpner for en mer nyansert tilnærming enn å kalle alt forkynnelse. Min forståelse av forkynnelse som en mediering i kristen tradisjon vil falle inn under kategorien "push media".

Eksempler på religiøs mediering, om det er en monologisk kristen forkynnelse eller et ikon, kan selvsagt ha en plass i religionsundervisningen. Det er like fullt stor forskjell på å besøke den lokale pinsemenigheten og møte en pastor der, og å se et russisk-ortodoks ikon i klasserommet. Hva som trekkes inn, er opp til læreren å avgjøre. I læreplanen for RLE oppfordres det til bruk av varierte og elevengasjerende arbeidsmåter, samtidig som det må utvises varsomhet når arbeidsmåtene velges.

Litteratur

Hoover, Stewart M. (2008). Audiences. I: *Key Words in Religion, Media and Culture*, redigert av David Morgan. New York & London: Routledge, s. 31-43.

Bengt-Ove Andreassen (f. 1973)

- førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.
- E-post: bengt.ove.andreassen@uit.no

I denne spalten dykker vi ned i tidsskriftarkivet på utkikk etter artikler med relevans for dagens nummer.

Rettferdig krig i Barack Obamas Nobel-foredrag

Forrige gang etikk ble framhevet som et hovedtema i Religion og livssyn var i 1/2010, det første nummeret til herværende redaksjon. Blant bidragene den gang var Lene Bomann-Larsens analyse av Barack Obamas Nobel-foredrag holdt 10. desember 2009. I høst er det for øvrig 50 år siden Obamas landsmann Martin Luther King mottok Nobels fredspris. Bomann-Larsen er filosof og i dag forskningsleder ved Forsvarets høyskole. Hun ble bedt om å se nærmere på Obamas forståelse av rettferdig krig, dette som en hjelp til å bearbeide stoffet i etikkundervisningen. Bomann-Larsens artikkel fikk tittelen «Rettferdig krig i Barack Obamas Nobel-foredrag» (1/2010, s. 10-12).

Bomann-Larsen konstaterer at Obama fikk fredsprisen som statsleder for en nasjon som «per i dag utkjemper to kriger, kriger han ikke selv har påbegynt, men som han er ansvarlig for i kraft av sin rolle.» Det viktigste hun fester seg ved, er at Obama «i en fredspristale sier rett ut at krig kan være et moralsk riktig virkemiddel, ikke bare en interessepolitisk nødvendighet. Og i sin redegjørelse for krigens moralske side forholder Obama seg eksplisitt til rettferdig krig-tradisjonens begrunnelseskrav.» Noen år senere er det kanskje særlig kravet om rettferdig fred som gir grunn til ettertanke og kritisk refleksjon. Bomann-Larsen skriver i 2010:

«Obama snakker mye om *rettferdig fred*. Fred som fravær av krig er ikke nok, fred må bygges på menneskerettigheter, frihet og velstand. Ellers vil freden være ustabil. Det er interessant i lys av USAs egne kriger, særlig den siste krigen i Irak, som Obama aldri har vært tilhenger av. Operasjonene i Irak og Afghanistan kan ikke avsluttes før en rettferdig fred er sikret. *Rettferdighet etter krigen* ("jus post bellum") er like viktig som rettferdighet i krigen. Det har med ansvar å gjøre, men også med stabilitet; en urettferdig fred er ustabil og kan ikke vare. Derfor er det også i ens egeninteresse å sørge for å stabilisere områdene man har militært intervensert i, og den beste måten å sikre stabilitet på er å sikre demokrati og menneskerettigheter. Så er det selvsagt et åpent spørsmål om det er mulig å demokratisere andre med makt, eller om folk må demokratisere seg selv, dersom reell stabilitet skal kunne oppnås. Det er kanskje dette som egentlig ligger i sitatet fra Martin Luther Kings Nobeltale, som Obama refererer: "Vold fører aldri til varig fred. Den løser ingen sosiale problemer: Den skaper bare nye og mer kompliserte problemer.»

Artikkelen til Lene Bomann-Larsen ligger ute på tidsskriftets nettsted: http://www.religion.no/?page_id=175

oak

23. mai i år disputerte Ole Kolbjørn Kjørven ved Det teologiske menighetsfakultetet. I sentrum for arbeidet stod RLE-læreres møte med fagstoffet.

RLE-læreres religiøse kunnskap

Dagens skole er preget av både nasjonal og internasjonal evalueringsiver. I den sammenheng blir kunnskap forstått og brukt snevert, som en gitt standard for måloppnåelse. Med avhandlingstittelen *RE teachers' religious literacy* (Kjørven, 2014) kan det se ut som om jeg har vært ute etter å vurdere RLE-lærernes religionskunnskaper. Men min interesse var i stedet rettet mot å undersøke empirisk hva som karakteriserer RLE-læreres kunnskap. Religiøs kunnskap blir derfor ikke forstått som en fiks ferdig størrelse, som noe som er lagret i lærernes hode, men som noe som forhandles frem og skapes i konkrete situasjoner, hva jeg omtaler som «literacy practices» eller «literacy events» (Barton, 1994; Heath, 1981). Jeg vil hevde at det er ved å undersøke og forstå slike praksiser eller hendelser at det er mulig å si noe meningsfullt og viktig om hva som faktisk kjennetegner RLE-læreres religiøse kunnskap.

Så hva skjer i møtet mellom RLE-lærere og religiøst fagstoff? Mitt konkrete forskningsspørsmål var: Hva skjer når RLE-lærere tolker den bibelske fortellingen *Den bortkomne sønnen*? Det empiriske materialet er basert på refleksjonstekster og individuelle intervjuer av ni RLE-lærere i offentlige barneskoler i det sentrale Østlandsområdet. Alle lærerne var, med ett unntak, kvalifiserte RLE-lærere og hadde undervist i minst 10 år på barne- og mellomtrinnet. Alle var, igjen med ett unntak, det jeg vil kalle sentrale RLE-lærere på sine respektive skoler.

Basert på den amerikanske litteraturviteren Louise M. Rosenblatt sin leserrespons-teori, retter avhandlingen søkelyset mot leserens rolle og tekstens rolle, og da aller viktigst, det gjensidige forholdet mellom disse to, i fortolkningsprosessen. Rosenblatt refererer til møtet mellom en bestemt tekst og en bestemt leser som en transaksjon-sprosess, det vil si at både tekst og leser er avhengig av hverandre og også påvirker hverandre gjensidig. Og den leserresponsen som skapes er, ifølge Rosenblatt, derfor helt unik, noe hun da også omtaler som et «poem» (Rosenblatt, 1994).

Analysene av RLE-lærernes tolkninger av *Den bortkomne sønnen* brakte frem fire typologier: den immanente tilnærmingen, den etiske, den kristne og den dialogiske tilnærmingen. Typologiene reflekterer at tolkningene ikke avgjøres av én dominerende faktor, for eksempel tanken om at lignelsen har én bestemt og opplagt mening, lærerens akademiske kunnskapsnivå eller lærerens personlige overbevisning. Analysene viser at det er noe langt mer kompleks som skjer. For å illustrere med et eksempel: En av lærerne som jeg kaller Terje, var av de mest erfarne RLE-lærerne. Han var også den med høyest formell kompetanse. Ut i fra

en ren kunnskapstest ville Terje derfor sannsynligvis ha scoret svært høyt. Men det som skjedde da Terje tolket lignelsen var at hans faglige kunnskap om lignelser mer eller mindre ble satt på siden til fordel for det *han* oppfattet som det mest interessante, nemlig at karakterene (faren og de to sønnene) og den åpne slutten (den eldste sønnens tilbakekomst) inviterer leseren til å tolke lignelsen som et psykologisk familiedrama som aldri tar slutt. Og etter Terjes mening er det også slik lignelsen må brukes i skolen, for, som han sa, å snakke om faren i fortellingen som Gud er relevant bare for de troende, for dem som befinner seg i en «guddommelig sfære», som han omtalte dem. Og like avgjørende for Terje var at all tale om Gud og det transcendentet nødvendigvis innebærer forkynnelse. Han kunne godt hen-vise til en religiøs forståelse, men bare som ren informasjon, ikke som gjenstand for samtale og refleksjon. Som typologi karakteriserte jeg derfor Terjes respons som immanent, som en tilnærming dominert av en tenkning der religiøs tematikk neglisjeres.

Spesielt to spørsmål kan diskuteres på bakgrunn av Terjes respons og som også er relevante å stille i forhold til de andre typologiene: 1. Er tilnærmingen tilstrekkelig tekstnær? og 2. Er den tilstrekkelig selvkritisk? Og på bakgrunn av analysene er det nettopp dette med tekstnærhet og det å være åpen og selvkritisk i forhold til egen rolle som i stor grad former RLE-lærernes responser. Helt konkret og først i forhold til tekstnærhet: Hva legger RLE-lærerne vekt på i teksten og hva ignoreres? Og i forhold til selvkritisk refleksjon: I hvilken grad er RLE-lærerne bevisste sine fordommer og i hvilken grad åpner de opp for alternative lesninger og for det å justere sine tolkninger når andre ideer virker mer overbevisende?

På bakgrunn av dette vil jeg derfor hevde at det er viktig at slike spørsmål blir tematisert i RLE-undervisningen både i skole og i lærerutdanning. Dette skal selvfølgelig ikke fortrenge tradisjonelt fagstoff, men integreres som en naturlig del i møtet mellom lærer/elev og fagstoff.

Litteratur

- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Heath, S. B. (1981). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. D. Tannen (Red.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, NJ: ALEX.
- Kjørven, O. K. (2014). *RE teachers' religious literacy: a qualitative analysis of RE teachers' interpretations of the biblical narrative The Prodigal Son*. [Oslo]: O.K. Kjørven.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader the text the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Ole Kolbjørn Kjørven (f. 1969)

- ph.d., førsteamanuensis ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.
- E-post: ole.kjorven@hihm.no

19-årige Faten Mahdi Al-Hussaini var en av initiativtakerne bak mønstringen mot religiøs ekstremisme i Oslo siste mandag i august. I et intervju i NRK Dagsrevyen tirsdag 26. august framhevet hun Zaynab som et forbilde. Redaksjonen søkte eksperthjelp. Hvilken Zaynab er dette? Kari Vogt svarer her.

Zaynab, løvinnen fra Karbala

Kari Vogt

”Løvinnen fra Karbala” er tilnavnet Zaynab bint Ali fikk i moderne persisk litteratur. Arabiske historikere på 900-tallet kaller henne ”heltinnen fra Karbala”, og Zaynab er utvilsomt en av de mest fascinerende kvinneskikkelser i islams tidlige historie. Hun ble født i Medina omkring 630, og moren var ingen ringere enn profetens egen datter, Fatima. Faren var Ali ibn Abi Talib, profetens fetter og fortrolige venn. Zaynab hadde to eldre brødre, og mange beretninger om henne er knyttet til broren Husayn tragiske skjebne ved Karbala i 680. Her falt Husayn sammen med mange av profetens nærmeste slekt, og i shia-tradisjonen står slaget som selve bildet på den kosmiske kampen mellom godt og ondt, mellom rettferdighet og svikefullt tyranni.

Zaynab er heller ikke glemt i sunni-tradisjonen: Koran-spesialisten og historikeren al-Tabari (d.923) gir uttrykk for sin beundring for Zaynab og gjengir hennes taler. Shaykh al-Mufid (d. 1032), en av de store lærde i shia-tradisjonen, forteller også utførlig om slaget ved Karbala og om den ordsterke Zaynabs moralske mot. For etter det katastrofale nederlaget, var det Zaynab selv som gikk i rette med svikerne. Høydepunktet kommer når hun, sammen med kvinnene som overlevde slaget, føres frem som krigsfange for den onde og tyranniske kalifen i Damaskus. Hun refser ham, for kalifen hadde ansvaret for drapet på Husayn og for at mange andre trofaste muslimer falt.

I shia-tradisjonen er kalifen blitt stående som bildet på onde og destruktive krefter i verden. Zaynab gikk altså til angrep på makthaveren, men dette var ikke alt: Under slaget reddet hun Husayns sønn fra kalifens soldater, og derved sikret hun arvelinjen fra profeten og hans etterfølgere i tolv ledd. Ifølge tradisjonen var det også Zaynab som holdt den første *majlis al-aza*, den første samling hvor de troende sørger over martyrene. Slik fikk Zaynab en fremtredende plass i shia-islams rike rituelle og poetiske tradisjon, og det er alltid hennes veltalenhet, snarrådighet, moralske styrke og evne til medfølelse som fremheves.

Kari Vogt (f. 1939)

- førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet.
- E-post: bengt.ove.andreassen@uit.no

I serien *Et Europa i endring* har vi kommet til Tyrkia, et land på begge sider av grensen mellom Europa og Asia. Høsten 2013 arrangerte Religionslærerforeningen en studietur hit og møtte blant annet offisielle skolemyndigheter. Bidraget denne gangen er en frukt av dette møtet. Forfatterne er tilknyttet Kunnskapsdepartementet i Tyrkia. Presentasjonen er oversatt fra engelsk og bearbeidet og forkortet redaksjonelt av oss.

Religionsundervisning i Tyrkia

Aslihan Tezel og Ahmet Gündüz

Innledning: Religionsundervisning i to skolesystemer

I Tyrkia er religionstimen obligatoriske i den offentlige grunnskolen og videregående skole (4.-12. trinn). Faget «Religiøs kultur og moralkunnskap» gir en innføring i det kulturelle grunnlaget for alle religioner og trosgrupperinger. Rammen er 2 uketimer i grunnskolen og 1 uke time i den videregående skole. Formålet med dette faget er å gi elevene grunnleggende kunnskap om viktige religioner og trosgrupperinger og sentrale moralske prinsipper og verdier. Målet er ikke å oppdra elevene innenfor islam, men siden 98 prosent av den tyrkiske befolkningen er muslimer, settes det naturlig nok av mer tid til å informere om islam enn om andre religioner, og det på alle nivåer. Dette er majoritetens rett, i samsvar med EU-standarder og Bologna-prosessen.

Religionsundervisningen handler om å lære om religioner og særlig om islam heller enn å bli opplært i en religion. I de siste årene har valgfagene «Den hellige Koranen», «Muhammads liv» og «Grunnleggende religiøs informasjon» blitt etablert som tilleggsvalg i samsvar med foreldres ønsker.

I Tyrkia går om lag 750 000 elever på skoler kalt Imam-Hatip. Dette er religiøse skoler som imøtekommer behovet til foreldre som mener faget Religiøs kultur og moralkunnskap ikke er tilstrekkelig for deres barns religiøse utdanning og utvikling. De anser heller ikke dette faget som tilstrekkelig for å kunne bli imam, forkynner eller Koran-lærer eller for videre utdanning, spesielt ved Det teologiske fakultet. På Imam-Hatip-skolene er 40 prosent av undervisningen religionstimer, kalt «fagtimer». De øvrige timene handler om grunnleggende kulturkunnskap og realfag. Direktoratet for religiøs utdanning under Kunnskapsdepartementet har ansvar for både læreplaner, lærebøker og administrative spørsmål. Imam-Hatip-skolene har lyktes med å utvikle et fag som gir religiøs opplæring innenfor et sekulært og demokratisk statlig system.

Fokus, grunnlag og innhold

I dag lever ulike samfunnsgrupper ikke isolert, men de påvirker hverandre gjensidig. Samtidig har menneskeheten nådd langt innenfor teknologi og kunnskap. Begge disse trekkene må få betydning for religionsundervisningen.

I religionsundervisningen får elevene nøyaktig informasjon, de utvikler evnen til å tenke selv, evnen til å velge og til å utforske meningen med livet og begrunne sin tro ved tankens hjelp. Formålet med faget Religjøs kultur og moralkunnskap er å gi elevene en ballast som kan være til gagn gjennom hele livet.

I våre skoler gir religionsundervisningen elevene kunnskap. Men i faget skal elevene også anvende kunnskapen og utvikle evnen til å bruke sin bevissthet. Undervisningen har altså et dobbelt formål: Den skal både gi korrekt informasjon til den oppvoksende slekt om religion og vekke en bevissthet hos elevene. Elevene skal utvikle perspektiver som gjør dem i stand til å undersøke alternativene som blir forelagt dem. Elevene bør ikke bli blinde praktikere. Formålet er at elevene skal bli i stand til å foreta frie valg, spesielt knyttet til tro og liv. Her er det verdt å nevne at de siste læreplanrevisjonene på 2000-tallet har lagt vekt på en konstruktivistisk aktivitetspedagogikk med elevene i sentrum.

Noen bestemte temaer eller hensyn bør tas i betraktning i religionsundervisningen. Det første er respekt for mennesket. Dette perspektivet innebærer å reflektere over hva det vil si å være menneske, forsøke å identifisere og forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår og analysere hva som er menneskets potensiale. Å respektere mennesket betyr å ta det på alvor. Det innebærer å gå inn på hva et menneske gjør, hva det kan fornemme og hva det kan føle. Mennesket har en biologisk struktur. Behovet for næring og beskyttelse er en del av dets menneskelighet. På samme tid er mennesket et vesen i utvikling og forandring. Det har minner fra fortida, håp og bekymring for framtida. Et menneske kjennetegnes av hans eller hennes frykt, kjærlighet, begeistring, hat og begjær, tro, verdivurderinger og oppførsel. Dette er det mulig å anerkjenne, forstå og fortolke på måter som blir beriket av både guddommelige og menneskelige forklaringer.

Dernest respekt for tenkning. Utvikling av tenkning henger nært sammen med forståelsen av at «jeg har min sannhet og andre har også sine sannheter». Det er et uttrykk for moralsk svakhet å nedvurdere resultatet av alle tankens bestrebelser til et nivå der det finnes en sannhet og mange usannheter. Det er nødvendig å åpne for å stille spørsmål om sannheter, for å kunne bli beriket og utvikle seg videre. Tenkning har en plass i både utdanning og forskning. Det har betydning å lære å lytte så vel som å tenke, ha en åpenhet for forskjeller og kunne gi uttrykk for sine egne ideer uten å såre andre. Til tross for uenighet, bør mennesker lytte til hverandre, tenke igjennom ideene og stille spørsmål til dem. Dette er viktige holdninger som religionsundervisningen bør bringe til elevene.

Respekten for frihet er viktig i religionsundervisningen. Et menneskes personlighet og frihet er grunnleggende verdier. Personligheten utvikler seg i et mangfold. Enhver

holdning som begrenser den menneskelige utviklingen er i strid med menneskelig frihet. Det har ingen betydning om en slik begrensning begrunnes med at «Jeg praktiserer de religiøse pliktene», «Jeg praktiserer veiledningen fra en filosofisk idé» eller med at han eller hun representerer en annen slags autoritet. Mennesker har friheten til å søke det de mener er godt på den måten de anser som sann.

Respekt for moral har også en plass. Dette blir aktuelt når forholdet mellom religionsundervisning og moralske fenomener får oppmerksomhet. Selv om menneskeheten har utviklet en teknologisk verden, betyr ikke dette at den har utviklet en moralsk modenhet. Det er opplagt at mennesker stadig mer føler et behov for fred for sjel, sinn og samvittighet og for en åndelig rikdom i en moderne verden. De som i dag vet hva som er godt, handler ikke nødvendigvis rett. På dette punktet er det mulig å bringe inn den motiverende siden ved en tro eller overbevisning for enkeltindivider. Det er ikke nok å tale vel og gi gode råd. Det som bestemmer retning og virkning er til syvende og sist handling og arbeid heller enn ord.

Respekt for kulturarv handler ikke om å oppfordre til blind underkastelse i møte med fortida. Tvert imot vil det å hevde at alt som er historisk, er verdifullt og godt, forhindre elevene i å komme i berøring med kulturarven. Spørsmålet som må stilles, er hvilke aspekter ved kulturarven som kan bidra til å løse livsproblemer. Elevene må få hjelp til kommunikasjon med Gud, med hverandre og med andre mennesker. På dette feltet er det viktig med undervisningsmetoder som legger vekt på sammenligning, vurdering og undersøkelse heller enn faktakunnskap.

Denne tilnærmingen til religionsundervisning kan bli formulert på en mer generell måte: Målet er å etablere rammer som gjør i elevene i stand til å utvikle sin bevissthet og viser dem måter å løse deres livsproblemer på.

En utfordring til slutt

Til tross for at den store majoriteten i Tyrkia er muslimer, rommer landet mange ulike religiøse grupper. Det er krevende å imøtekomme de ulike gruppens behov. Faget Religjøs kultur og moralkunnskap har til oppgave å fremme forståelsen mellom de ulike gruppene. Læreplanen legger vekt på fred, toleranse og verdien av å leve sammen. På den måten kan religionsundervisningen også bidra til å motarbeide radikale tendenser i samfunnet.

Aslihan Tezel

- direktør i Kunnskapsdepartementet i Tyrkia.
- E-post: atezel@meb.gov.tr

Ahmet Gunduz

- rådgiver for religionsundervisningen i Kunnskapsdepartementet i Tyrkia.

Pinsebevegelsen

Forskjellene er stadig mindre mellom de ulike evangeliske kirkesamfunnene. Dette merkes blant annet på ungdom som ikke så opptatt av etiketten som av innholdet. Men hvis vi sammenligner Pinsebevegelsen med Den norske kirke, er det kanskje dåpspraksisen som er mest ulik. I Den norske kirke døper man barna, med litt vann på hodet, når de er noen måneder gamle, mens i Pinsebevegelsen praktiserer vi dåp med full neddykkelse av mennesker som har tatt et personlig standpunkt om å følge Jesus. Noen har feilaktig kalt dette voksendåp. Mer riktig er det nok å kalle det troendes dåp, for det er ingen aldersgrense, men kriteriet er at du selv må velge troen. Pinsevenner tror at barna tilhører Gud fra de er født, men ved modenhets alder kan de selv velge sin vei.

Ordet «Pinsebevegelse» ble et kallenavn da bevegelsen oppstod her i Norge på begynnelsen av 1900-tallet. Ordet kommer fra Bibelens fortelling om pinsen, hvor Gud ga disiplene Den Hellige Ånd, en kraft fra Gud til å leve som en kristen.

På verdensbasis finnes det ca 600 millioner pinsevenner eller karismatiske kristne som det også kan kalles. I Norge blir tallene litt feil når vi sier ca. 40.000 pinsevenner, for her hjemme teller vi kun de som er tilsluttet Pinsebevegelsen og ikke alle de som er karismatiske kristne, som tallet jo er på verdensbasis.

Pinsevenner bekjenner seg til den apostoliske trosbekjennelsen, som de fleste evangeliske kristne, blant annet Den norske kirke. Fordi hver pinsemenighet er registrert som eget trossamfunn har hver menighet stor mulighet til selv å utforme sin egenart, samtidig som det er noen felles kriterier og prosjekter for hele bevegelsen.

Pinsebevegelsen samarbeider om misjonsarbeid gjennom Pinsevennenes ytre misjon (PYM) som hjelper og organiserer mye av menighetenes misjonsarbeid. Misjonsarbeidet består ofte av sosialt og åndelig arbeid hånd i hånd. De senere år har det også blitt vanlig med hjelpesendinger til folk og land som lider. Fullastede trailere kjører til ulike land med medisiner, sykehusartikler, klær, mat og penger. Pinsebevegelsen driver ellers både folkehøyskoler og bibelskoler. Pinsevenner står også bak radio- og TV-virksomhet og Evangeliesenteret.

Pinsevennenes Lederråd er valgt av fellesskapet. Det kan ikke bestemme over enkeltpersoner eller menigheter, men legger til rette for arbeidet og utarbeider felles visjon og strategier for Pinsebevegelsen. Årlig arrangerer Lederrådet LED, en lederkonferanse med deltakelse fra hele landet. I 2014 var det samlet ca 1600 ledere, noen også fra andre kirkesamfunn. Samlingene er preget av moderne musikk og friske taler av unge og gamle som deler tro og erfaringer fra eget arbeid.

Carina Grelland Harsem (f. 1965)

- hovedpastor i Filadelfia Hønefoss, medlem av Pinsebevegelsens Lederråd.
- E-post: carina@harsem.no

Sansenes språk

Det er ikke tradisjon i ortodoks jødedom for bruk av stimuli som musikk, blomster, røkelse, spesielle klær eller mat under gudstjenester eller begravelser. Unntaket er vin som alltid inngår i shabbat og helligdagsfeiring, og det å blåse i bukkehorn til Rosh Hashana, nyttår og Jom Kippur, forsonings-dagen for å vekke mennesket ut av åndelig dovenskap.

Det var absolutt ikke slik i starten, for i Moseloven står det utførlige beskrivelser av hva Moses' bror Aron, og hans prester skulle pynte seg med, og ikke minst detaljerte regler for ofringer, tempeldans og røkelse i tempelet. Etter tempelets fall i år 70 e.alm.t. gikk diskusjonene om hva som kunne være årsaken til denne ulykken. Den mest iøynefallende grunnen var selvsagt at Sanhedrin, den jødiske domstol, og ypperstepresten med sine levitter hadde sviktet sin oppgave, fjernet seg fra folket og blitt en del av makteliten.

Til alle tider har pyntesaker og diverse stimulerende effekter vært synlige tegn på den overopphøydhet makteliten syntes de hadde. Rabbinerne forbød nå bruken av dette, samtidig som synagogene overtok plassen for tempelet som samlingssted for gudstjenesten. Nå skulle det nøkternt fokuseres på samling i synagogen med ord, kunnskap og lydighet. Enhver overstimulering av følelser skulle unngås som kunne ta vekk erkjennelsen av livet som det er i samvær med andre og den ene Gud.

For noen år siden bodde jeg blant hinduer på Sri Lanka. I en liten fiskelandsby observerte jeg mange feiring i de vakkert utsmykkede templene. Selve seremonien begynte inne i et åpent rom fylt av oljelamper og røkelse. Så hentet unge, sterke menn frem enorme trestatuer som de bar rundt på bare skuldre så blodet rant. Utskårne kongekrigere med hoder som elefanter, kobraslager og djevler var deltakere i et gammelt religiøst dramaspill.

Deretter paraderte alle ut og forbi lokalbefolkningens hus der kvinnene i fargerike silkesarier hilste dem med frukt og kokosmelk som tregudene ble smurt inn med. Samtidig spilte trommer og fløyte nærmest jazzaktige rytmer. Kombinasjonen av lukt, lyd, bevegelse, anstrengelse og nærhet stimulerte sansene maksimalt og smeltet sammen i en deilig, summende, bedøvende følelse av velvære. Den overgivelsen til sansene hender det jeg lengter etter og kanskje kjenner at jeg misunner dem som tillater seg den.

Anne Sender (f. 1956)

- sekretariatsleder i Samarbeidsrådet for tros- og livssynssamfunn, fra 2005 til 2011 forstander i Det Mosaiske Trossamfund i Oslo.
- E-post: annesender@hotmail.com

Artikkelforfatteren skrev denne artikkelen i faget religion og etikk mens han var elev ved Hartvig Nissen skole i Oslo 2013/2014.

Gudenes vei før og nå

Sverre Tidemand

I keiserens tjeneste

Etter amerikanernes bombing av Hiroshima og Nagasaki august 1945 ble det en konflikt mellom den japanske regjeringen og militæret om hva Japans reaksjon skulle være. Regjeringen ønsket å kapitulere mens krigsrådet ville kjempe til siste mann. Det var da noe uforutsigbart skjedde: 15. august 1945 ble det sendt en radiotale. Taleren var Hirohito, den 124. japanske keiseren, og beskjednen hans til befolkningen var at de skulle kapitulere.

Dette var første gangen keiseren hadde tatt en politisk sak i egne hender uten hensyn til hæren, og virkningen talen hans hadde var utrolig. Han fikk et krigersk styresett som tilbad ham fanatisk både i krig og fred, til å gå av vakt. Effekten av denne manøveren fra keiserens side har ofte forundret meg når jeg leser om Stillehavskrigen. Senere fant jeg ut at innflytelsen keiseren hadde over folket sitt lå i shintoismen, Japans folkereligion. *Hva slags politisk rolle har da shintoismen hatt og hvordan fungerer den i dag?* For å svare på denne problemstillingen skal jeg først gjennomgå hva som kjennetegner shintoismen, så skal jeg drøfte rollen den spilte i Japan før og under andre verdenskrig, så skal jeg forklare litt om moderne shintoisme.

Shinto: religion eller kultur?

Shintoisme, som betyr "gudenes vei" (Willis 1993), er Japans innfødte religion. Det innebærer tilbedelse av en rekke guder eller ånder, som kalles *Kami*. Disse Kami-ene befinner seg i alle naturlige fenomener: dyr, planter, steiner, stormer, fossefall, bygninger, mennesker og til og med lik. Det finnes et uttrykk på japansk som sier at "til og med et råttent sardinhode kan bli guddommeliggjort" (Ashainet 2012: URL). Det kan diskuteres om shintoisme er polyteistisk eller rett og slett animistisk, etter som Kamienes utbredelse i naturen lett kan ses på som besjeling.

I shintoismen er de hellige tekstene gudeepos. Eldst av disse er *Kojiki*, som betyr "beretninger om oldtidens saker". *Kojiki* ble skrevet i ca. 712 e.Kr. og beskriver den japanske skapelsesmyten og hvordan den japanske keiserfamiliens er etterkommere av solgudinnen Amaterasu-omikami (Willis 1993).

I motsetning til mange andre religioner er det ingen faste tider for når man skal besøke eller be ved en helligdom, bortsett fra under religiøse festivaler (International Shinto 2009: URL). Derimot finnes det regler for hvordan en bønneprosess skal foregå: Før

man kan be til en Kami ved en helligdom, vasker man hendene og fjaset sitt med vann. Dette er viktig fordi urenslighet er frastøtende for kami (Asahinet 2012: URL). Etter renselsen ber man med å først bukke to ganger til kami-alteret, dermed klappe to ganger for å få gudens oppmerksomhet. Før eller etter bønnen gir man alteret et siste bukk, så gir man en donasjon før man går. Disse trekkene forteller oss at shintoisme er en religion som fokuserer mer på handling enn tro.

Keiseren gjorde seg selv til en gud

Shintoismen hadde ikke en politisk betydning før Meiji-restaurasjonen i 1868. For å hindre at Japan ble underlagt en kolonimakt bestemte keiser Meiji seg for å vestliggjøre riket. Derfor inviterte han europeiske ingeniører, advokater og offiserer til Japan for å modernisere landet. Under denne restaureringen ble ikke Japan bare en uavhengig og sterk nasjon, men keiseren fikk en høyere autoritet: han ble til en gud. Ifølge *Kojiki* var keiseren etterkommer av solgudinnen Amaterasu-omikami. Før 1868 hadde ikke keiserens guddommelige herkomst vært viktig fordi den som egentlig styrte Japan var militærdiktatoren, *Shogunen*, mens keiseren var en åndelig leder. Keiser Meiji avskaffet shogunatet og ga seg selv makten over militæret slik at han kunne modernisere landet. Under Meiji-restaurasjonen blir shintoismen en nasjonalistisk bevegelse. Keiseren ble regnet som en gud, mens det japanske folket ble regnet som etterkommere av kamier. Det er her vi ser shintoismens utvikling fra en tradisjonsholdning til en nasjonalistisk ideologi, også kjent som *statsshinto*.

Hele verden under én himmel!

Selv om Japan sto frem som en asiatisk stormakt etter 1860-tallet, hadde det en svakhet, mangelen på råvarer. Japans industri var avhengig av råvareimport fra andre land. Etter børskrakket i 1929 ble dette vanskeligere fordi vestlige land opprettet tollmurer og importforbud. Den japanske militærledelsen mente at hvis Japan skulle unngå å bli avhengig av vestlig støtte måtte det bli en kolonimakt. På grunn av Japans økonomikrise var det lett for disse militaristiske meninger å få innflytelse i et allerede nasjonalistisk samfunn. Slagord som "Hele verden under én himmel" ble stadig mer utbredt innenfor stormakten Japan, som nå kalte seg Morgensolsimperiet (Danielsen 2013: 5). Det er på dette tidspunktet at vi ser *statsshinto* utføres i praksis (uttrykket tas likevel først i bruk etter andre verdenskrig da landet skulle sekulariseres).

Ettersom militæret ble mer innflytelsesrikt, utviklet *statsshintoismen* seg til en ideologi som hevdet at ettersom japanerne var etterkommere av gudene, var de utvalgt til å bli en verdensmakt. Dette samlet det japanske folket som både forgudet keiseren sin og fordypet seg i de gamle krigerkodeksene, *Bushido*, som lærte dem hvordan de kunne tjene ham. Denne nasjonalistiske militarismen ble plantet i det japanske folket fra barnealderen av (Danielsen 2013: 4).

I 1941 var shintoismen blitt til en førerideologi, og takket være militarismen i det japanske samfunnet ble denne ideologien nærmest fanatisk. Eksempler på dette var

japanernes kamikazestrategier under Stillehavskrigen med amerikanerne. Disse strategiene gikk ut på å lære opp piloter til å styrte rett inn i fiendtlige skip, eller trene soldater til å slåss til siste mann. På samme måte ble offiserer gitt instruks om at i stedet for å overgi seg, skulle de ifølge krigertradisjonen begå *seppuku*, ærbart selvmord.

Keiseren ga opp sin guddommelighet

Statsshintoismens krigerideologi varte frem til august 1945 da amerikanerne, i håp om å forhindre flere amerikanske tap og en rask slutt på konflikten, slapp atombomber over byene Hiroshima og Nagasaki 6. og 9. august. Etter Nagasaki var regjeringen klar til å kapitulere. Militærlederne derimot var fast bestemt på å ikke gi etter. Det som avgjorde saken var som nevnt at keiser Hirohito gikk på radioen 15. august 1945 og ba det japanske folket om å kapitulere. Da hadde det allerede pågått forhandlinger mellom partene. Men symbolbetydningen som jeg er opptatt av her, er klar. Japanerne måtte adlyde keiseren og ga derfor etter for amerikanerne, selv om mange japanske offiserer begikk selvmord etterpå.

28. august ble Japan okkupert av USA under ledelsen av general Douglas MacArthur, som var gitt oppgaven å demokratisere og pasifisere Japan. Med hjelp fra eksperter fikk han utarbeidet to viktige dokumenter: en ny japansk grunnlov og et direktiv for avviklingen av statsshintoismen. Grunnloven sikret religionsfrihet i Japan, og direktivet sekulariserte samfunnet. Statsshintoismens militaristiske retorikk, som ”hele verden under én himmel” ble forbudt, og i 1946 ble keiseren bedt om å gi en tale der han benektet at han var en gud. Denne talen er kjent som ”menneskehetserklæringen” (Kirainet 2009: URL) og med den fraskrev keiseren seg all makten han hadde hatt under det tidligere regimet.

Shintoismens moderne ansikt

Shintoisme lever fortsatt i dagens Japan, selv om landet regnes som et sekularisert samfunn. Shintoismen regnes som Japans opprinnelige religion, og den er en sentral del av japansk kultur. Japanere drar til shintohelligdommer, feirer festivaler og høytidsdager i samsvar med shintotradisjoner, og disipliner som fysisk og spirituell renslighet og ære er relevante for mange japanere. Også keiseren har en religiøs betydning. Keiser Akihito deltar i religiøse seremonier, og han regnes som shintoismens øversteprest og Japans nasjonale representant (BBC). Blant japanske purister regnes keiseren fortsatt som en gud, og det japanske folket som etterkommere av gudene. Selv om keiseren erklærte seg for menneskelig i 1946, er det fortsatt debatt om hvordan han ordla seg, sammen med at mange japanere mener at ”å signere et papir ikke gjør en gud menneskelig” (Kirainet).

Likevel har keiseren ingen politisk makt, og selv om shintoismen fortsatt praktiseres i Japan, har den ingen offisiell innflytelse. Den japanske regjeringen har ikke lov, ifølge Grunnloven og Direktivet, til å blande seg inn i religiøse spørsmål eller utnytte religionen på en nasjonalistisk eller aggressiv måte. Likevel er det stadig skandaler der regjeringen gir penger til helligdommer til ære for døde japanske soldater og krigsfor-

brytere. Disse årlige markeringene fører til kritikk av regjeringen ikke bare fordi den trosser sekulariseringslovverket, men det surner også til forhold mellom Japan, Kina, Korea og Thailand, som var satellittstater under Morgensols-imperiet.

Selv om japansk nasjonalisme ikke er en generell del av det japanske samfunnet, er japanernes selvfølelse stadig sterk og sjåvinisme er et problem. Det er ikke uvanlig at svarte, sørasiater og minoritetsgrupper blir diskriminert i Japan (Japan Today 2013: URL). Dette kan forstås som rester av den tidligere nasjonalistiske tankegangen som gikk ut på at japanerne er direkte etterkommere av kami-ene, som da gjør dem til en overlegen rase.

Shintoismen og nasjonalisme

Problemstillingen jeg har tatt opp er hva slags politisk rolle shintoismen har hatt og hvordan den fungerer i dag. I lys av det som her er gjennomgått, kan problemstillingen besvares ut fra Japans moderne krigshistorie. Gjennom Meiji-restaurasjonen i 1868 ble Japan en supermakt ved å modernisere etter vestlig plan. Men samtidig ble Japans religiøse symbol, keiseren, regnet som en gud og japanere som etterkommer av gudene. Ved å bygge på denne nasjonalistiske identiteten ble Japan en kolonimakt i Stillehavet. Denne statsshintoismen utviklet seg til en militaristisk førerideologi som beordret menn til å dø i keiserens navn. Etter at Japan kapitulerte, fikk general Douglas MacArthur oppgaven å sekularisere Japan. Denne sekulariseringen går i dag så dypt at staten ikke har lov til å involvere seg offentlig med religion, mens shintoismen i seg selv ikke har noen offisiell, nasjonalistisk betydning på det samme nivået som før 1945. I dagens verden er ikke shintoismen lenger en levende del av japansk politikk, men istedenfor en del av den japanske kulturen – slik som den alltid har vært.

Kildekritikk

Den generelle informasjonen jeg fant om shintoisme har jeg fra internettkilder. Mens jeg studerte temaet ”shintoisme og nasjonalisme” så var den beste kilden min siden fra ”BBC’s religions website”. Denne ga en generell beskrivelse av hvordan shintoisme fungerte som en nasjonalistisk ideologi, og hvordan MacArthur’s direktiv sekulariserte Japan. Problemet med denne kilden var at den er lite utdypende. To andre sider som jeg også vil kommentere er ”Asha-net” og ”Kirainet”. Begge kildene er skrevet av japanere og er da det nærmeste jeg kom til en primærkilde for denne oppgaven. ”Ashai-net” beskrev både hvordan shintoisme fungerte som nasjonalisme og hvilken rolle den spiller i det sekulariserte japanske samfunnet. ”Kirainet” ga informasjon om keiserens radiotale til det japanske folket og hvordan den fortsatt debatteres. Et problem ved begge kildene er at de er skrevet av japanere, som da betyr at subjektivitet må tas i betraktning.

Av mine litterære kilder hjalp *World Mythology* å underbygge hva shintoismen forteller, og boken *Kampen om Stillehavet* har hjulpet enormt ved å vise hvordan Japan ble til en stormakt og hvordan den senere kollapset. Forklaringer av shintoismen eller hvordan den fungerte som en nasjonalistisk ideologi, er derimot ikke utdypet i disse bøkene.

Litteratur

Roy Willis (1993): *World Mythology*. BCA. London.

Danielsen, Hanna-Luise m.fl. (2013): *Kampen om Stillehavet*. Bonnier Publications International AS.

Okuyama, Michiaki (2002): Religious Nationalism In the Modernization Process, State Shinto and Nichirenism in Meiji Japan. Comparative Civilization Review. Jamaica. file:///Users/sverretidemand/Downloads/12833-13458-1-PB.pdf

Internettkilder:

State Shinto (ingen dato). Lest: 08.04.2014 på World Religious Professor <http://www.world-religions-professor.com/stateshinto.html>

Religion and politics (17.09.2009). Lest: 08.04.2014 på BBC Religions http://www.bbc.co.uk/religion/religions/shinto/history/nationalism_1.shtml (BBC)

Shinto (2012). Lest 08.04.2014 på Asahi-net, A Guide to Kamakura <http://www.asahi-net.or.jp/~qm9t-kndu/shintoism.htm>

Shinto in Japan (ingen dato). Lest: 08.04.2014 på History Teacher <http://www.historyteacher.net/GlobalHistory-1/Readings/ShintoismInJapan.htm>

Is Japan Really Racist? (11.09.2013). Lest: 14.04.2014 på JapanToday <http://www.japantoday.com/category/opinions/view/is-japan-really-racist>

Studies in Shinto (2009). Lest: 08.04.2014 på International Shinto Foundation http://www.internationalshinto.org/isf/studies/role_of_shinto.html

Humanity declaration (05.01.2009). Lest: 12.04.2014 på Kirai – a geek in Japan <http://www.kirainet.com/english/humanity-declaration-%E2%80%93-%E4%BA%BA%E9%96%93%E5%AE%A3%E8%A8%80-ningen-sengen/>

Religion in Japan (2014). Lest: 10.04.2014 på Facts about Japan <http://www.facts-about-japan.com/modern-religion.html>

How does Shintoism affect the modern society of Japan? (2010).

Lest: 08.04.2014 på Yahoo Answers <https://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110525005529AAHadOb>

Kværne, Per, Religion i Japan (ingen dato). Lest: 10.04.2014 på Store norske leksikon http://snl.no/Religion_i_Japan

Kværne, Per, Shinto (ingen dato). Lest: 10.04.2014 på Store norske leksikon <http://snl.no/shinto>



Sverre C.O. Tidemand (f. 1994)

- elev ved Hartvig Nissens skole fram til sommeren 2014.
- E-post: sverre.tidemand@gmail.com

Det er stadig flere nordmenn som har konvertert fra en tro til en annen. Dette er tema for denne nye spalten.

Troens vei

Karima Solberg

På slutten av 1980-tallet konverterte jeg til islam i en alder av 20 år. Konverteringen var resultatet av søken etter Gud og jakten på den sanne religionen og var starten på en ny åndelig oppvåkning.

Det hele begynte med en følelse av at noe manglet i ganske ung alder. Min familie var ganske splittet da mor og far var skilt og pappa hadde stiftet ny familie og fått seg to barn. Igjen satt jeg som var eldst, min søster og min mor. Mors familie var bosatt i Lofoten. De hadde vi derfor liten kontakt med i oppveksten. Jeg hadde et nært forhold til min farmor som var personlig kristen. Hennes verdier og livssyn preget meg og var med på å forme min karakter. Jeg ba mine personlige bønner til Gud, men å be til Jesus eller å avslutte en bønn i hans navn ble feil for meg. Mor er ikke noe spesielt religiøs, men er opptatt av å ivareta tradisjonene. Det var tradisjonene uten et religiøst innhold jeg først begynte å sette spørsmålsteget ved. Hvorfor skal jeg feire jul når vi ikke er kristne, ikke går i kirken og ikke tilbringer julen med flere familiemedlemmer? Julen ble tom og meningsløs. En periode boikottet jeg jul og nektet å feire.

Da jeg var 13 år startet jeg i en studiesirkel i blokka der jeg bodde. Lederen av sirkelen var fra Jehovas vitner. Det kom aldri så langt at jeg valgte den veien, men tankegodset tok jeg med meg videre. Da konfirmasjonstiden kom, hadde jeg engasjerte diskusjoner med presten på tomannshånd der jeg tok opp synet på Gud, treenigheten og synet på Jesus. Han klarte ikke å overbevise meg om trosfundamentet i kristendommen. Resultatet ble at jeg nektet å konfirmere meg fordi jeg ville ikke stå i kirken å hykle når jeg ikke bekjente meg til kristendommen. Det ble et rabalder fra mammas side og hun nektet plent å føye meg. Konfirmeres skulle jeg, om jeg ville eller ikke. Jeg ble like lite kristen av konfirmasjonen som jeg ble av dåpen som spedbarn. Jakten på sannheten fortsatte.

Jeg kom inn på skole i Oslo og bodde en periode alene på hybel. Det ga meg tid til å tenke samtidig som jeg trengte et fundament å stå på, et livsgrunnlag. Biblioteket ble min gode venn og jeg leste meg igjennom det jeg fant om andre religioner og alternative livssyn. Det var lite islamlitteratur i norske biblioteker på 80-tallet, så det fikk jeg enda ikke tilgang til. Min søken landet på en mellomstasjon der jeg hadde formet min personlige tro. Jeg trodde fortsatt at det fantes en Gud og gudsbildet var preget av lys og godhet, En som bønnhørte. Onde makter hadde jeg også en tro på uten å definere

det så nøye. Personlige opplevelser ledet meg til å tro på at vi har en sjel som overlever døden, samt et nytt liv etter døden. I grunnen en ganske enkel tro som dekket det fundamentale. Ingen regler eller kompliserte detaljer. Jeg ba til Gud om lys og veiledning, og livsprosjektet var å se på alle religioner og så velge den riktige.

I en alder av 17 kom jeg i kontakt med muslimer og fikk nå anledning til å spørre nærmere om islam. De første muslimene jeg ble kjent med hadde ikke noe særlig kunnskap. For å komme dypere kjøpte jeg min første koranoversettelse som var på svensk. Den var ikke lett å forstå uten noen faglig bakgrunn, så den havnet ganske fort på hylla. Den første boka jeg leste om islam var en øyeåpner. «Troens Fundamenter» var skrevet av Mawlana Mawdudi, en indisk-pakistansk religionsfilosof, journalist, forfatter og politisk leder, oversatt til norsk av Einar Berg. Det tok litt tid før det teologiske innholdet sank inn i hjertet og boka ble lest to ganger. Mawdudi la ut om at hele universet med alle dets skapninger i grunnen er muslimsk. Å være muslim innebærer å anerkjenne Gud som skaper og lovgiver samt å bøye seg for og følge Guds naturgitte orden. «*For Gud bøyer alle seg i himlene og på jord, med eller mot sin vilje. Så også deres skygger om morgenen og om kvelden.*» (K 13:15). Det er bare menneskets frie vilje som stritter i mot. Planetene følger sine fastlagte baner og viker ikke av veien. Alt i menneskekroppen utfører sine oppgaver slik Gud har bestemt. Et ønske oppstod i meg om å være som planetene og alt i universet, om å bli en gud hengiven, en som anerkjente Gud, ikke minst å bli en som Gud anerkjente som troende. Jeg ønsket ikke lenger å bli sett på som en gudsopprører av den Allmechtige selv, jeg ville være velbehagelig i Guds øyne.

Bøyd over boka, alene i stua sa jeg frem trosbekjennelsen til Allah for at Han nå skulle regne meg blant de troende. Det var personlig og privat. Jeg annonserte ikke min konvertering til noen. Det var først da jeg begynte å praktisere tidebønnen *salah* at andre oppdaget at jeg var muslim.

Det Islamske Forbundet hadde en studiesirkel bestående av norske konvertitter. Der fikk jeg en hyggelig velkomst av en vakker, norsk dame med hijab som ledet møtene. Sirkelen var åpen for alle, både muslimske kvinner med og uten hijab deltok og en del ikke-muslimer som ville lære om islam. Der kunne jeg diskutere og kjøpe svensk og dansk islamlitteratur.

Det nye Gudsbildet var tydeligere og Koranen snakker mye om Gud og Hans egenskaper. Det var noe jeg likte veldig godt at Gud var i fokus. Profeten Muhammed er ikke hovedpersonen i Koranen, men den Allmechtige Gud, Skaperen av alle ting. Videre er synet på Jesus mer ukomplisert og lettere å svelge. Islam betrakter ham som en av de største og fremste Profetene, et menneske, med mirakler gitt av Gud. Koranen sammenligner jomfrufødselen med skapelsen av Adam. «*Forholdet med Jesus er overfor Gud det samme som med Adam. Han skapte ham av støv og sa til ham: «Bli!» Og dermed var han.*» (K 3:59) Adam ble skapt uten en far og en mor, så skapelsen av Jesus

med bare en mor er ingen stor sak for den som kan skape alt fra ingenting og bringe levende vesener fra ikke-eksistens til eksistens og gi det sin endelige form. Det var en større sak å skape universet enn mennesket, sier Allah i Koranen. «*Sannelig, skapelsen av himlene og jorden er større verk enn skapelsen av menneskene.*» (K 40:57)

Den danske islamlitteraturen var sufipreget og spirituell. Den handlet om Gudsbildet, De 99 navn og menneskets søken etter Gud og dypere visdom. Islam kan tilby mange måter å tilbe Gud på. Som *salah*, tidebønnen, *du'a*, hverdagslige og personlige bønner og fasten. Noe nytt var *dhikr*, ihukommelse av Gud via ulike formularer eller bare ihukommelse av Hans navn. Navnene er veivisere og beskriver Guds egenskaper som former gudsbildet og gjør det tydeligere i menneskets bevissthet. Hvert navn trer også frem som et etisk forbilde der man prøver å nærme seg Gud ved å foredle og utvikle sin karakter ved å trekke navnene ned på et menneskelig nivå og ta det som kan tilpasses et menneske. Troen er en måte å utvikle seg selv på til å bli et bedre menneske, den beste utgaven av deg selv. Man får rutiner for sin religionsutfoldelse, klare forbilder og oppfordres til sette tro og kunnskap ut i praksis. Islam fremstår som en levende religion, ikke bare tom teori. På denne måten begynte islam å gjennomtrengte min personlighet, mitt hjerte og alle livets aspekter. Islam oppmuntret meg til å søke kunnskap, ha høyere åndelige målsetninger å strebe mot, samt organisere min tid. Hvert åndedrag er livets gull som skal forvaltes på en formålstjenlig måte og siden løses ut i lønn for strevet. «*Du sjel, som har ro og harmoni, vend tilbake til din Herre tilfreds og godtatt: Gå inn blant Mine tjenere! Gå inn i Mitt Paradis!*» (K 89:27-30)



Karima Solberg (f. 1968)

- billedkunstner og soneterapeut.
- Epost: karimasolberg@hotmail.com

Læreretikk i skisseformat

I en årrekke har filosof Øyvind Kvalnes holdt etikkurs for lærere, ofte i Utdanningsforbundets regi. Nå har han, ser det ut til, redigert stoffet fra kursene sammen til en liten innføringsbok i etikk, spesielt innrettet på lærerens hverdag. Dette er altså ikke en bok som henvender seg til fagfolkene innenfor etikk, filosofi og religion, men til alminnelige lærere uten særlige forkunnskaper på feltet. Derfor forklares det meste enkelt, men tilstrekkelig grundig, og med pedagogiske gjentakelser av viktige ting: Først sier Kvalnes hva han skal si. Så sier han det. Og så forteller han hva han har sagt. Slikt er kanskje viktigere i forelesninger enn i bøker. Forklaringene følges opp med lettfattelige eksempler. Noen eksempler brukes flere ganger.

«Tanken er,» forklarer Kvalnes i forordet, «å vise at etikken har noen begreper, prinsipper og teorier som kan være nyttige for å analysere konkrete, utfordrende valg situasjoner for lærere. Moralske intuisjoner kan gi læreren en pekepinn om hva som er rett handlemåte i en gitt situasjon, men etikken bidrar med språket som trengs når en prøver å gå dypere inn i problemstillingene og gi begrunnelser.»

Denne tanken følger Kvalnes opp i fem hovedkapitler – etter et innledningskapittel som gir et kort referat av bokens innhold.

Første hoveddel byr på en presentasjon av noen sentrale prinsipper og begreper fra etikkenes verktøykasse. Kvalnes forklarer forskjellen på moral og etikk med henvisning til Daniel Kahnemans skille mellom rask, intuitiv tenkning og langsom analytisk refleksjon. Her stusser jeg litt: En persons moral dreier seg ikke bare om hva hun eller han umiddelbart oppfatter som moralsk rett, men også om hvordan personen faktisk lever.

Videre i kapitlet presenteres likhetsprinsippet, som kobles til den gylne regel, samt offentlighetsprinsippet: Det du gjør, bør tåle dagens lys. Kvalnes viser også hvordan man i en etisk overveielse må se på hvem som er berørte parter, og på de sannsynlige konsekvenser av ulike handlingsalternativer. Så gir han en forbausende kort, skisseaktig presentasjon av det han omtaler som «to hovedretninger innen etikken»: plikt-etikk og konsekvensetikk. Her burde det vært en forklaring av hva som kan være de to retningenes sterke og svake sider, særlig fordi Kvalnes hevder at de to modellene ofte kan lede til motsatte anbefalinger. Kvalnes er inne på at folk som regel, i ulik grad, bruker både pliktetikk og konsekvensetikk. Men han drøfter ikke hvordan de to etiske modellene kan kombineres, eller behovet for å koble dem – og særlig konsekvensetikken – til en verdilære og en rettferdighetsteori.

Når det gjelder pliktetikken, så knytter Kvalnes den bare til Kants kategoriske imperativ. Han nevner ikke at pliktetikken også kan forankres i en forpliktelse overfor en normgivende instans, for eksempel en guddom eller et forpliktende verdisyn.

Andre etiske modeller, som sinnelagsetikken og formålsetikken, behandles ikke.

Til slutt i første hoveddel omtaler Kvalnes «god lærerskikk», med henvisning til Utdanningsforbundets etiske plattform for lærerprofesjonen, og så sammenfatter han kapitlet i et etikkhjul.

Neste del tar opp noen viktige punkter knyttet til profesjonsetikken. Kvalnes bruker mye plass på å forklare hvordan profesjonsutøverens interesser kan komme i konflikt med brukerens. Videre behandler han tillitsforhold i skolen, forskjellen på å være aktør og brikke, moralsk risikovilje og smutthullsetikk.

I tredje del bruker Kvalnes 25 sider på dydsetikken, særlig ved å konkretisere dydene respekt, mot, ærlighet, rettferdighet, sinnsro, tålmodighet og integritet ved tanke på lærergjerningen. Her ville det egentlig passet å trekke inn sinnelagsetikken.

Et hovedpunkt i dydsetikken er at moralske egenskaper er noe som kan tilegnes gjennom læring, særlig ved å iakttå gode forbilder. I fjerde del av boken, som omhandler moralpsykologien, presenterer Kvalnes forskning som kan så tvil omkring dydsetikkens tro på at man kan tilegne seg stabile moralske dyder.

Siste hoveddel handler om en viktig forutsetning for etisk ansvarlig praksis på skolen: et godt ytringsklima.

Boken favner over et vidt emnefelt. Dessverre går dette, i en ganske tynn bok, ut over dybden. En rekke steder skulle jeg ønsket mer utdypning av det teoretiske, eller grundigere drøftelser av de moralske dilemmaene som presenteres. Og kanskje kunne forfatteren beveget seg litt mer inn i de vanskelige etiske dilemmaene vi som lærere står i? For eksempel kunne han sett litt på forholdet mellom positiv rett og personlig samvittighet i lærergjerningen: Læreren betales for å virkeliggjøre statsmaktens politikk overfor barn og unge – og deres foreldre, men skal primært ha sin lojalitet hos eleven. Er dette nødvendigvis alltid problemfritt?

Likevel: Bokens sterke side er nettopp den konkrete drøftelsen av etiske dilemmaer i lærerhverdagen, ved bruk av de etiske modellene og prinsippene. Etter å ha lest boken bør man ikke kunne tvile på at etisk kompetanse er relevant og viktig for lærere.

Atle Sævareid (f. 1952)

- lektor ved Rosthaug videregående skole.
- E-post: atsaev@gmail.com

Ansaret for vår klode

I 2012 utkom boka *Angsten for oppdragelse* (anmeldt hos oss i 2/2013). Stilt overfor den globale klimatrusselen tar pedagogen Per Bjørn Foros og moralfilosofen Arne Johan Vetlesen her et oppgjør med en pedagogikk som ikke vil erkjenne sitt normative oppdrag. Det er ingen tid å miste, og skolen har en nøkkelrolle å spille.

I 2013 kom den danske filosofen, teologen og etikeren Peter Kemp med en sterkt omarbeidet utgave av *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede* (se også Kems artikkel hos oss i herværende nummer). Den norske og danske utgivelsen har mange likhetstrekk. Samfunnsanalysen er langt på vei sammenfallende: Vår tid er preget av en innadventd individualisme og en instrumentalistisk markedstenkning som truer menneske, miljø og samfunn. Ingen av forfatterne lider av berøringsangst overfor oppdragelse, og de løfter fram betydningen av den myndige læreren. Kemp deler også de norske forfatternes oppfatning av klimatrusselen som vår tids store utfordring. I begge bøkene beskrives skolens brede samfunnsmandat ved hjelp av begrepet dannelsen – elevene er kommende medborgere som i skolen blir forberedt på å ta samfunnsansvar.

Men det er en iøynefallende forskjell. Vetlesen og Foros oppfatter begrepet verdensborger som høytflyvende og urealistisk. De lar det ligge. I Peter Kems bok er verdensborgeren selve omdreiningspunktet. Hvem er det? Jo, verdensborgeren er «enhver av os, for så vidt vi hver for sig tager del i det fælles ansvar for vores klode» (s. 115). Tar vi dette ansvaret på oss, er verdensborgeren «integreret i vores handlinger, og vi er allerede begyndt at virkeliggøre humaniseringen af globaliseringen, inddragelsen af det nationale i det internationale og en bæredygtig udvikling for vores efterkommere» (samme sted).

Kems bok er delt i tre. Første del handler om de store globale utfordringene i vår tid. Her framhever Kemp behovet for en overnasjonal styring av et globalt marked, han drøfter nasjonalstatens stilling i en globalisert tidsalder og nødvendigheten av en bærekraftig utvikling. I andre del følger han verdensborgertanken fra antikken og fram til nåtida. Tredje del er en utmynting av selve oppgaven – hva det vil si at verdensborgeren er et pedagogisk og politisk ideal. Den siste delen er et stykke pedagogisk filosofi og blir et velbegrunnet forsvar for skolens normative oppdrag.

Innvendingen om at verdensborgertanken er luftig og urealistisk, er Kemp klar over, og han møter den på to måter, først ved å gi kritikere rett. Slik den vokste fram blant antikens stoikere, var den høytsvevende og uten substans. Verdensborgertanken uttrykte et menneskelig fellesskap på tvers av kulturer og samfunn, men fikk ingen politisk betydning. «Hvis dette skal være verdensborgeren i dag, er det verre end ingenting», slår Kemp fast (s. 21). Men han stanser altså ikke her. Når han framhever verdensborgeren som et politisk ideal, er det med utgangspunkt i filosofen Immanuel Kant, som får bred plass i framstillingen. Kemp peker på at Kant innså at verdensborgertanken «som han gjorde til

sit pædagogiske ideal, måtte blive politisk konkret» (s. 22). Hos Kant skjer dette i formuleringen av den såkalte besøksretten, at enhver har rett til overalt på kloden hvor man ferdes å bli mottatt og behandlet på en ordentlig måte. Med en besøksrett følger også plikten til å vise gjestfrihet. Det er dette sporet Kemp utvikler videre når han framhever verdensborgers rettigheter og plikter i møte med vår tids globale utfordringer.

Kems bok har i grunnleggende forstand et etisk sikte. Spesielt i møte med klimatrusselen kreves handling, noe Kemp forstår i lys av en bærekraftig etikk: «Etik handler om handlinger, og derfor må den miljøbevidste læring og politik dreje sig om, hvordan vi skal handle på den bedst mulige måde for at sikre den bæredygtige udvikling» (s. 87). I forlengelse av dette følger avklarende drøftinger av blant annet Hans Jonas' ansvarsetikk og en radikal nytolkning av Levinas' nærhetsetikk ved å la den omfatte både natur og kommende slekter.

Kemp rygger ikke unna for kompleksiteten i temaet han tar opp og drar inn perspektiver fra en rekke fagområder. Dette gir boka en verkarakter. Den gir oversikt over relevante felt og mange sporer til videre tenkning. Det er verdensborgertanken som holder allting sammen, så kan dette til tider være krevende både for tanke, forfatter og leser.

Et eksempel på hvordan Kemp går fram, er analysen av *bærekraftig utvikling* som han behandler i lys av både økonomi, naturvitenskap, sosiologi og etikk. Han forstår det også som et rettslig begrep. Det siste betyr at «visse behov for naturbeherskelse og naturudnyttelse ikke får ret til at blive tilfredsstillende» (s. 91) på linje med at den som måtte ha behov for å hevne seg på sin nabo, blir stanset av loven. Her er Kems perspektiv folkerettslig og lett å gripe og bringe inn i samtalen med elevene. Men den neste utfordringen, hvordan en slik rettsliggjøring kan komme i stand på et overnasjonalt nivå, forblir uklart. Uklarheter er neppe til å unngå på dette feltet, fylt som det er av både utålmodighet og maktesløshet, begge deler like velbegrunnet. Verdensborgertanken gir likevel framstillingen en tydelig retning. Så er denne utgivelsen også preget av det Kant har kalt den rastløse fornuft, av Kemp beskrevet slik: – den «vibrerer med den foranderlige verden og famler seg fram» (s. 268).

Peter Kemp: *Verdensborgeren. Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*, Hans Reitzels Forlag, 2013, 300 sider.

Ole Andreas Kvamme (f. 1965)

- universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- E-post: o.a.kvamme@ils.uio.no

Returadresse:
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo

FORENINGSNYTT

PROGRAMMET FRAMOVER

Religionslærerforeningen arrangerer både temamøter og studieturer og er et møtested for erfaringsutveksling og fagutvikling for lærere i religion og etikk og RLE. Her er planene til det nye styret:

Lørdag 22.november: Aktive og kreative religionslærere

Ideseminar og verksted for lærere i ungdomsskole og videregående skole.

Sted: Kristelig Gymnasium (KG), Homansbakken 2, Oslo

Mandag 8. desember: Aktiv dødshjelp

Ettermiddagsseminar i Kristiansand arrangert av "Fagforum i religion for lærere i Vest Agder" i samarbeid med Religionslærerforeningen.

Sted: Kristiansand Katedralskole

Fredag 17.april: Mangfold innen kristendommen – religionsvandring i Oslo

Sted: Sentralt i Oslo

Vår eller høst 2015: Seminar på studiesenteret Metochi, Lesvos, Hellas

Nytt seminar om demokrati, religion og menneskerettigheter arrangert av Religionslærerforeningen i samarbeid med FN-sambandet og Universitetet i Agder.

Påsken 2016: Studietur til Sri Lanka

En komité planlegger denne studieturen, med Eva Mila Lindhardt som faglig ansvarlig.

Det kan komme endringer, så følg med på nettsidene våre for å vite mer om program, seminaravgift, påmelding etc: www.religion.no

Alt som er i himmelen

Hva skal komme først: mål eller innhold?

«Ligger man på ryggen og kikker opp i himmelen en sommerdag, går det ikke mange minuttene før man ser en kjent form i skyene der oppe.» Hvem kan vel ikke kjenne seg igjen i denne enkle, dype betraktningen fra Karl Ove Knausgård? Ung eller gammel, hvit eller svart, sørboer eller nordboer, lek eller lærd, elev eller lærer, alle kan vi smile gjenkjennende til dette. Kanskje manes også den gode følelsen frem, den som åpner, den som forener. Når fikk du sist til det samme i religionsundervisningen?

Sitatet ovenfor er hentet fra essayet «Alt som er i himmelen», Pelikanen Forlag 2012. Med denne fabelaktige tittelen minner Knausgård oss på noe vi ofte glemmer, eller ikke ser: Alt kan sees i himmelen, og alt kan være i himmelen. For oss religionslærere kan slike erkjennelser åpne øynene, for disse øynene som vi tror er så åpne, de er ikke alltid det. Hva var det som lukket dem?

Instrumentalisering; tidspress, læreplanmål, kriterier, måloppnåelse, eksamensspøkelset, dokumentasjonskrav og klagerett. Kan det ha forblindet oss? I Martin A. Hansens dagboksroman «Løgneren» møter vi enelæreren Johannes, en enestående pedagogisk begavelse. Hver morgen, før elevene kommer, sitter han en stund alene i skolestuen. Han kaller det sin «Forundringstime». Hensikten er å la dagens undring og sjel livets fantasi fremkalle noe han kan overraske elevene med. Hvorfor? Han vil få dem til å forundres over den tilværelsen som omgir dem. Med det vil han åpne opp, gi innsikter og lærdom.

Hva med våre elever, skal de ikke forundres? Skal de ikke få grublisere over det som er i himmelen? Med en ortodoks lesning av kompetansemålene, kanskje ikke. Derfor kan det stadig være oppportunt å spørre: Skal vi ikke våge, når vi ikke kan måle?

En åpen og spørrende kulturoverlevering som omhandler religion, filosofi og kunst lar seg ikke så lett måle. Likevel må vi våge, for best er den turguiden som brenner for stoffet sitt, og som vet hvordan øyne og sinn kan åpnes gjennom undring.

Mange vil nok kjenne på ubehag og motforestillinger, for hvor skal en finne tid til stoff som ikke direkte lar seg fange av kompetansemålene? Og hva med samvittigheten og dokumentasjonen? Frykt ikke: Vis til læreplanens formål. Der er det dekning. Skulle ikke det være nok, så er det du som har den faglige autoriteten til å gjøre en liberal tolkning av kompetansemålene.

I en av mine «forundringstimer», en tidlig morgen for et par år siden, gikk tankene tilbake til kvelden før, da jeg hadde blitt så grepet av nettopp dette omtalte essayet. Kunne Knausgård, med meg som hjelpemann, åpne opp for elevene noe i nærheten av det han gjorde for meg? Usikker. Uansett brant det såpass i meg at jeg fant det verdt å forsøke.

Alt som er i himmelen

Undring og søking i vår tid

Nedenfor følger et knippe oppgaver knyttet til temaet «Alt som er i himmelen». Målet med disse er at du og klassen skal få tid og anledning til undring. Kanskje åpner arbeidet for at dere også blir klokere på det typiske ved *vår tids* undring og søking? Delta i gruppe- og klassesamtalene, skriv kort- og langsvar, og se: Dette handler om deg!

- a) Lærerstyrt klasseundring: På den ene siden av lappen du har fått utdelt skal du skrive hvilke to store (eksistensielle) spørsmål du lurer mest på. På den andre siden skal du skrive ned en trosoppfatning som er viktig for deg.
- b) Høytlesning av essay: Følg godt med på gjennomgangen av ord, navn og bilder fra essayet «Alt som er i himmelen» av Karl Ove Knausgård. Spør dersom det er noe du ikke forstår. Lytt deretter konsentrert på høytlesningen av essayet.
- c) Individuelt eller i grupper: Hva tror du/dere Knausgård har lagt i tittelen «Alt som er i himmelen»? Hva mener du/dere essayet handler om? Hva mener du/dere kan høre med i en tekst med en slik tittel?
- d) Individuelt eller i grupper: Svært mange poplåter handler om tro, tvil og undring. Kjenner dere noen eksempler på dette? Kan dere søke dere frem til flere? Presenter titler og tekstutdrag for klassen.
- e) Korttekst: Tenk deg at du fikk ta guds plass for en dag. Hva ville du gjort først? Skriv en korttekst med tittelen «Gud for en dag».
- f) Film: *Bruce Almighty*. Følg godt med på filmen. Tenk spesielt over hva Bruce har, men ikke ser, og hvilke utfordringer han får som «Gud». PS: Hva betyr «Grace»?
- g) Korttekst: Nå som du har sett hvilke utfordringer Bruce stod ovenfor, kan det være at du også tok litt lett på «å være Gud for en dag». Juster kortteksten din, med tittelen «Gud for en dag – revidert».
- h) Langsvar: «Alt som er i himmelen». På bakgrunn av alt stoffet vi har jobbet med i forbindelse med temaet «Alt som er i himmelen», skriv en artikkel eller et essay med samme tittel. Læreren din kan evt. hjelpe deg med flere kriterier.
- i) Bonusoppgave/fordypningsoppgave: Hvilket verdensbilde og virkelighetsoppfatning mener du skolen har formidlet til deg gjennom dine 12 år som elev? Utarbeid en skriftlig eller muntlig refleksjonstekst med tittelen «Alt som er på jorden?».

TIL LÆREREN

Jeg hadde ikke tid til å lage et opplegg, men jeg gjorde det. Det var ikke plass på halvårsplanen til klassen min, men det ble det. Elevarket på baksiden er en enkel beskrivelse av hvordan jeg gikk frem. Selvsagt er den fremgangsmåten jeg landet på kun en av flere mulige, og selvsagt kan den anvendes på andre typer tekster eller andre medier enn det jeg har brukt.

Den første gangen jeg brukte essayet i undervisningen inngikk det ikke som en del av noen planlagt tematikk. Forarbeidet begrenset seg til å lage en oversikt over ordforklaringer, leksikale opplysninger om nevnte kunstnere og filosofer, samt bildesøk for å finne brukbare gjengivelser av omtalte malerier og fotografier. Dette dokumentet/PP/Prezi førte vi via projektor på lerret. Jeg passet også på å la det rulle parallelt med at jeg leste essayet høyt. I etterkant åpnet vi en klassesamtale om hva teksten kunne romme. Mer forberedt, eller flinkere var jeg ikke.

Andre gangen jeg brukte essayet, lot jeg det inngå som en del av et større tema som hentet overskriften sin fra essayet. I temaperioden «Alt som er i himmelen» (3–4 uker), inngikk også arbeid med andre medier som film og sangtekster. Og det er klart: Oppgavene på elevarket her kan du som lærer tilpasse, kutte, endre og stokke om på, slik at opplegget blir enda bedre.

PS: I ettertid har jeg funnet full dekning for begge oppleggene i formålene til læreplanen i religion og etikk, og i RLE. I tillegg, da jeg endelig konverterte til en liberal lesning av kompetansemålene, fant jeg i alle fall syv brukbare der også. Kanskje finner du flere.

Flemming Jørgensen (f. 1975)

- lektor ved Jessheim videregående skole.
- E-post: flemming.jorgensen@jessheim.vgs.no