



Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo



Religion og Livssyn

Religion og Livssyn

Innhold

STYRET INFORMERER	1
INNSPILL TIL UTDANNINGSDIREKTORATET FRA RELIGIONSLÆRERFORENINGEN I NORGE	3
UTDANNINGSDIREKTORATETS OPPSUMMERING AV TILBAKEMELDINGENE PÅ FAGFORNYELSEN	8
AKTUALISERING SOM PROBLEM – DANNING OG FAGFORNYING I RL-FAGA – Kåre Sigvald Fuglseth	11
RELIGION OG POLITIKK I MIDTØSTEN – PÅ TVERS AV FAG – Harald Skottene	17
Steilneset minnested og skolen: UNDERVISNING OM SMERTEFULL HISTORIE – Liv Helene Willumsen	20
TRIFON AV PETSJENGA – DET NORDLIGE GRENSELANDETS HELGEN – Caroline Serck-Hanssen	28
KONSPIRANOIA PÅ PENSUM? – Sjur Aaserud	39
KONSPIRASJONSTEORI I UNDERVISNINGEN – Asbjørn Dyrendal	42
Filmanmeldelse og bokanmeldelser	50
SEMINAR I KRISTIANSAND 29.–30. mars 2019	59

ISSN 0802-8214

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 30

2018/3

Årgang 30 2018/3

Religion og livssyn

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

www.religion.no

Årgang 30 – Nr. 3 – 2018

Redaksjonskomité og ansvarlige for nummeret:

Sigrid Skomedal – sigrid.skomedal@tromsfylke.no

Rita Knutsen Ims – rims@kg.vgs.no

Styret

Grafisk produksjon: RenaissanceMedia AS, Lierskogen

Design: Rune Eilertsen

Design omslag: Brand New Via Design, Hellas

Opplag dette nummer: 800

Redaksjonens adresse:

Rita Knutsen Ims

Kirkeveien 147 C, 0361 OSLO

ISSN 0802-8214

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

Medlemskap og abonnement tegnes ved å betale kontingent

Kr 300 for enkeltmedlemmer

Kr 400 for skoler og andre institusjoner

Konto nummer: 7877 08 63243

Vipps: 534246, koster kr. 305,- (gebyr på 5 kr)

STYRET INFORMERER

NYE LÆREPLANER 2020

Forslaget til nye læreplaner har vært senhøstens «snakkis» på lærerværelser, i ulike faggrupper, ved lærerutdanninger, i universitetsmiljøer, i aviser og medier forøvrig. Ja, til og med i underholdningsprogrammet «Nytt på nytt» i NRK 30. november, falt det ymse kommentarer.

I *Dag og Tid* blir historiefaget særlig problematisert 23. november, og i *Klassekampen* 28. november uttaler Irene Trysnes fra Universitetet i Agder seg generelt om samfunnsfagene, som KRLE sorterer under.

I *Vårt Land* den 23. november under tittelen «Jødedommen kan forsvinne» siteres Knut Dæhli fra styret i Religionslærerforeningen:

«Han mener planen kan føre til nedprioritering av bestemte religioner på videregående skoler.

– I praksis har det allerede skjedd at jødedom velges bort av mange lærere etter forrige læreplan fra 2006. I den nye planen nevnes det i enda mindre grad hvilke religioner det skal undervises i, sier Dæhli. Han påpeker også at mange av lærebøkene ikke har eget kapittel om jødedommen. Ettersom lærebøker legger klare føringer for elevenes valgmuligheter, kan jødedommens plass svekkes ytterligere, tror Dæhli.

– Slik den er formulert nå er det fare for at noen minoritetsgrupper, som jøder, blir borte fra undervisningen. Det er bra at planen er åpen for lokal tilpassing, det er en tillitserklæring til lærerne. Problemet er at slik læreplanskissen er formulert nå, vil undervisningspraksisen bli problematisk ulik fra skole til skole.»

I samme avisartikkel uttaler også Geir Skeie seg. Han er professor i religionsdidaktikk ved Universitetet i Stavanger og sitter i arbeidsgruppen for KRLE-faget. Han understreker at «planen har dybdelæring som et viktig element» og videre at «arbeidet med den nye planen ikke er ferdig».

Paul Leer-Salvesen, professor ved Universitetet i Agder, sier på sin *Facebook*-side, og vi gjengir med hans tillatelse: «Her ser det ut som om en gruppe velmenende læreplanforfattere lar en god sak ødelegge for en annen: Det er fint at KRLE-lærere i større grad kan tilpasse undervisningen lokale forhold, men det blir forferdelig hvis det over store deler av landet ikke lenger skal undervises i jødedom fordi det ikke finnes lokale synagoger! Ille er det også at temaet antisemittisme ikke nevnes i planutkastene for grunnskole og videregående skole. Med økende antisemittisme som bakteppe både i USA og Europa, og også i Norge, trenger vi mer kunnskap og ikke mindre. Jeg håper inderlig at forfattergruppen tar inn over seg den kritikken som nå kommer.»

Morgenbladet 30. november intervjuer utvalgsleder Sten Ludvigsen, og det er stadig historiefaget som blir innfallsvinkelen. Et stykke ut i intervjuet spør journalist Hennika Lillo-Stenberg: «Så dere for dere at det kom til å bli mye diskusjoner da dere vedtok dette?» Ludvigsen svarer: «Dette er akkurat som forventet. Ikke for å virke arrogant, men dette er helt vanlig og viktige diskusjoner. Dette er første versjonen av kjerneelementene og det som kommer som læreplaner. Etter at vi har prøvd dem ut empirisk i praksis, så bør de sannsynligvis justeres om tre eller fem år. Vi skal ikke vente lenge med det, vi skal prøve dem ut og justere. Vi skal lage såpass annerledes læreplaner nå, og det vil bli krevende for alle som er involvert. Jeg tror man må se på dette som en 0.1-versjon, og så kommer 0.2 og 0.3 når lærerne, skolen og universitets- og høyskolesektoren har fått et erfarings- og kunnskapsgrunnlag.» Vi synes Ludvigsens svar framstår som noe urealistisk.

Vi vil også vise til to artikler i *Religion og livssyn* 2/2018 av Odd Gaare og Eivind Zakariassen, som kommenterer fagfornyelsen. Det kommer mer stoff om temaet i *Religion og livssyn* 1/2019, og vi viser også til styrets første høringssvar til NOU 2015:8 i *Religion og livssyn* 3/2015. I det samme nummeret har vi en oversikt for Religionslærerforeningen gjennom 25 år, der det også blir redegjort for fagplaner og læreplaner fra 1974 og framover.

Styret i Religionslærerforeningen hadde diskusjoner med høy temperatur før vi skulle melde inn våre synspunkter til Utdanningsdirektoratet. Du kan lese våre høringssvar i dette nummeret. Solide basis-kunnskaper må være grunnlaget for å kunne foreta drøftinger og refleksjoner. Med alle sine velmente intensjoner om dybdelæring, slik læreplanskissen foreligger nå frykter vi at religionsfagene fragmenteres.

Fra styret v/ Liv Gundersen

INNSPILL TIL UTDANNINGSDIREKTORATET FRA RELIGIONSLÆRERFORENINGEN I NORGE

Den nye læreplanskissen for fagene KRLE i grunnskolen og Religion og etikk i studieforberedende utdanningsprogram hadde svarfrist 14. november. Siden de fleste medlemmene i styret vårt arbeider i den videregående skolen, sitter vi med mest erfaring derfra. For grunnskolen har vi kun gitt kortere innspill, men vi vet at flere lærerutdanningsinstitusjoner har gitt omfattende tilbakemeldinger for grunnskoleløpet fra 1. – 10. klasse.

Spørsmålene i det digitale skjemaet hadde både «ja» og «nei» og «vet ikke» som svaralternativer og flere steder har vi kun benyttet det – uten ytterligere kommentarer. Her følger våre innspill, og resultatet av styrets diskusjoner er ført i pennen av vårt styremedlem Knut Dæhli.

«LÆREPLAN I RELIGION OG ETIKK – FELLESFAG I STUDIEFORBEREDENDE UTDANNINGSPROGRAM»

Dette er en tidlig skisse til læreplanen. Læreplanen skal ha en god sammenheng og vise tydelig retning for elevens kompetanse i faget.

Synes du læreplanskissen generelt gir en tydelig retning for det eleven skal lære i faget?

Vet ikke

Kommentar:

Kjerneelementene i faget - ja. Kompetansemålene i faget - nei.

Det er behov for en klargjøring om samsvaret mellom kjerneelementene i faget og kompetansemålene.

Læreplanene beskriver kompetansen elevene skal utvikle i faget, og de fastsatte kjerneelementene i faget beskriver det mest sentrale elevene skal lære.

Synes du kompetansemålene uttrykker det viktigste elevene skal lære i faget på en tydelig måte?

Nei

Kommentar:

Nei, kompetansemålene er altfor samtidsfokuserte og åpne på bekostning av historisk bakgrunn og metodiske verktøy. Vi etterspør tydeligere kompetansemål, og foreslår følgende forbedringer:

- Bytt ut flere av «drøfte»-verbene med verb som «redegjøre for», «anvende», «sammenligne», osv.
- Legg til eller oppdater minst ett kompetansemål som spesifiserer ett analytiske verktøy eller metode, for eksempel de syv dimensjonene, komparativ metode, etc. For eksempel i kompetansemålet «drøfte og problematisere sentrale faglige begreper som brukes i forskning og samfunnsdebatt» vil nok undervisningspraksis variere enormt med mindre noen av disse konkretiseres.
- I kompetansemålet «analysere og vurdere ulikt datamateriale...», bytt ut «ulikt datamateriale» med «ulike kilder».
- I kompetansemålet «utforske og reflektere over ulike innenfraperspektiver...», legg til «og utenfraperspektiver».
- I de to kompetansemålene om etikk, legg til «filosofisk» - «ulike former for etisk OG FILOSOFISK argumentasjon», «...drøfte aktuelle etiske OG FILOSOFISKE problemstillinger...»

Spørsmål: ettersom samisk religion er den eneste spesifiserte religionen i kompetansemålene, og kompetansemålene skal ligge til grunn for vurdering, åpner ikke dette for at man i teorien kan droppe å dekke store religioner som islam eller kristendom, med mindre samsvaret mellom kompetansemålene og kjerneelementene i faget som grunnlag for vurdering tydeliggjøres?

Læreplanene skal styre innholdet i opplæringen og skal også gi lærerne et handlingsrom til å tilpasse opplæringen. Opplæringen skal kunne tilpasses ulike elevgrupper.

Synes du læreplanskissen viser en god balanse mellom styring av innhold, og skolene og lærerens handlingsrom for valg av metoder og tilpasning til ulike elevgrupper?

Ja

Kommentar:

Ja, åpenheten er en tillitserklæring til læreren. Men uten ytterligere metodiske føringer blir kompetansemålene alene svært åpne og teoretiske, og dermed vanskeligere å forholde seg til for faglig svakere elever. Åpne kompetansemål kan skape større rom for tilpasset opplæring, men flere av kompetansemålene hittil har behov for konkretisering (se kommentar over).

Læreplanverket skal ha god sammenheng og vi skal sikre et verdiløft i skolen. Det betyr at det skal være en sammenheng fra verdigrunnlaget i formålsparagrafen og verdier og prinsipper i overordnet del, til læreplaner for fag.

Synes du verdigrunnlaget er ivaretatt i læreplanskissen?

Ja

Ingen kommentar fra instansen

Fagfornyelsen skal bidra til et verdiløft.

Synes du samiske verdier er nok belyst i læreplanskissen?

Ja

Ingen kommentar fra instansen

De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling skal inngå i fagene der det er relevant. De omtales i Om faget og er integrert i kompetansemålene.

Synes du de tverrfaglige temaene er godt ivaretatt i læreplanskissen?

Ja

Ingen kommentar fra instansen

Omfanget i læreplanen skal være realistisk, sett i forhold til timetallet i faget. Læreplanene skal gi gode rammer for dybdelæring.

Synes du læreplanskissen viser et realistisk omfang i faget og at læreplanen legger til rette for dybdelæring?

Ja

Kommentar:

Gode rammer for dybdelæring, med fare for altfor stor åpenhet.

Læreplanen skal være et godt arbeidsverktøy for lærere.

Synes du språket i læreplanskissen er klart og forståelig?

Nei

Kommentar:

Nei, som nevnt under er det uklart i hvilken grad kjerneelementene i faget og kompetansemålene skal samsvares med tanke på vurdering.

Læreplanen skal ha en fagspesifikk omtale av vurdering som skal utvikles for ulike hovedtrinn og som skal gi støtte til underveis og sluttvurdering. Denne teksten er en tidlig skisse, og vi ønsker innspill på hva som kan være relevant å ha med i en slik omtale.

Hva er viktig å ivareta i en fagspesifikk omtale av vurdering i læreplanen uten å begrense lærernes handlingsrom?

Kommentar:

Det er behov for konkretisering av hvordan kjerneelementene i faget skal inngå i (slutt)vurderingen, utover det som står i 3.1. om at: «Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering i faget. Kompetansemålene skal forstås i lys av formålsparagrafen i opplæringsloven, overordnet del og teksten Om faget.» Kjerneelementene i faget, som er del av teksten Om faget, er de samme for grunnskolen og vgs. Problemet er at kjerneelementene er tidvis mer konkrete enn kompetanse-

målene. Dette åpner for et stort handlingsrom for læreren, men kan by på praktiske problemer for vurderingspraksis, særlig med tanke på sluttvurdering.

Eksempel: Mangfoldskompetanse. I kompetansemålet «*utforske, drøfte og presentere mangfoldet i en religion på tradisjons-, gruppe og individnivå,*» omhandler denne nyanserte forståelsen av religiøst mangfold kun én religion. I kjerneelementene i faget Kjennskap til religioner og livssyn, står det derimot: «*Faget skal gi kunnskap om og forståelse for religioner og livssyn lokalt, nasjonalt og globalt og på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Elevene skal også få innsikt i hvordan religioner og livssyn inngår i historiske prosesser og henger sammen med samfunnsendringer og kulturarv. Elevene skal bli kjent med mangfoldet av religioner og livssyn, og de ulike tradisjonenes indre mangfold. Faget skal gi grunnlag for refleksjon om majoritets-, urfolks- og minoritetsperspektiver i Norge.*» (egen utmerking) Her står det eksplisitt at elevene skal bli kjent med flere religioner (ikke bare én) på ulike nivå (ikke bare ett), og det spesifiseres at det også skal gjelde norske forhold.

Når det gjelder vurdering, skal læreren da kun forholde seg til kompetansemålene, som vektlegger mangfold i én bestemt religion, eller kjerneelementene i faget, som vektlegger mangfold i flere religioner, og i Norge? Dette må klargjøres.

Grunnleggende ferdigheter skal videreføres og videreutvikles. Det skal bli tydeligere hvilke fag som har ansvar for hvilke deler av ferdighetene.

Synes du grunnleggende ferdigheter er godt ivaretatt i læreplanskissen?

Ja

Ingen kommentar fra instansen

Læreplanene skal vise en god progresjon for elevenes læringsløp.

Synes du læreplanskissen viser en tydelig progresjon i faget?

Ja

Kommentar:

Ja, men det ligger en fare i å anta at progresjonen og kompetansen ideelt oppnådd i løpet av grunnskolen hos eleven, er til stede ved starten av vg3. Vår erfaring er at elever har glemt veldig mye av det de lærte i faget fra ungdomsskolen når de starter med faget igjen i vg3.

Dermed kan det være gunstig å inkorporere noen elementer fra ungdomsskolen (særlig 10.klasse) inn i vg3-læreplanen, for eksempel kompetansemål med fokus på historisk utvikling eller religionsdemografi. Slike mer «håndfaste» og kunnskapsorienterte kompetansemål kan fungere som et bindeledd mellom grunn-

skolen og vgs – de er nyttige både som repetisjon, eksempel på grunnleggende ferdigheter (redegjøring), og som noe mer håndfast for elevene.

Alle elever skal ha kunnskap om Norges urfolk samer, samisk historie, språk, kultur, rettigheter og samfunnsliv.

Synes du samisk innhold er ivaretatt i læreplanskissen?

Ja

Kommentar:

Ja, men det er rom for forbedringer: Forbedringsforslag: Erstatt kompetansemålet «utforske og gjøre rede for religion og livssyn i Sápmi/Sábme/Saepmie i samtida,» med kompetansemålet fra 10.klasse som lyder «gjøre rede for og reflektere over urfolks religions- og livssynstradisjoner» og legg til «inkludert samisk religion».

Dette vil skape bedre progresjon og samsvar mellom faget i grunnskolen og vgs, og gi større handlingsrom for læreren både med tanke på sammenligning med andre naturreligioner, og samisk religion spesielt.

UTDANNINGSDIREKTORATETS OPPSUMMERING AV TILBAKEMELDINGENE PÅ FAGFORNYELSEN

Fra Utdanningsdirektoratets nettsider, 30.11. 2018:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/>

I perioden 18. oktober til 14. november hadde vi en åpen innspillsrunde på skisser til 49 læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående. Vi ville ha innspill tidlig i arbeidet, slik at vi får bedre tid til å vurdere tilbakemeldingene fra dere og gjøre endringer.

Høring i mars 2019

Læreplangruppene bruker nå innspillene i det videre arbeidet sitt. I begynnelsen av mars 2019 kommer en offisiell høring på de endelige læreplanutkastene.

Mange er positive, og det er delte meninger om hva som bør endres

I innspillsrunden ba vi om innspill på flere ting, blant annet om læreplanene gir tydelig retning for det elevene skal lære, om planene er fornyede og framtidsrettede og om det er en god balanse mellom styring av innhold og lærerens handlingsrom.

Det er delte meninger om dette, og det er forskjeller mellom fag. Men for en overvekt av læreplanene er mer enn halvparten enig i at læreplanen viser en tydelig retning. Det samme gjelder om den er fornyet og framtidsrettet, og om det er en god balanse mellom styring og handlingsrom.

Her er noen tilbakemeldinger som går igjen for flere læreplaner:

- Det er stor enighet om at færre kompetansemål er bra. Samtidig skriver flere at de er bekymret for at omfanget i de enkelte fagene blir for stort, da kompetansemålene er relativt vide og kan romme mye.
- Mange kommenterer at kompetansemålene gir for stort handlingsrom, som kan føre til store forskjeller i opplæringen.
- Mange kommenterer at kompetansemålene er for vage eller generelle og etterlyser et mer konkret kunnskapsinnhold. Det er imidlertid delte meninger om dette.
- I noen fag er det bekymring for at timetallet i faget ikke gir rom for å gå ordentlig i dybden, i tråd med kompetansemålene i faget og det nye kompetansebegrepet.
- Flere gir innspill på hvordan digitale ferdigheter og teknologi kan bli ivarettet bedre.
- Flere er bekymret for at forlagene får for stor makt når de skal gjøre et utvalg av innhold til læremidlene.

Utdanningsdirektoratets oppsummering av 299 innspill for KRLE, 30.11. 2018:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/religion-og-etikk--oppsummering-av-innspill/>

De fleste innspillene kommer fra skolesektoren, både fra ansatte og skoleledere. Vi har også fått en del innspill fra ansatte på universitet og høyskoler og ulike organisasjoner.

Kompetansemålene er for generelle og åpne

Mange etterlyser mer konkret kunnskapsinnhold i kompetansemålene. Målene blir oppfattet for overordnet eller for åpne og vage. Det er mange som mener at læreplanutkastet ikke er konkret nok når det gjelder kunnskapsinnhold.

Flere ønsker at religionene og livssynshumanismen nevnes eksplisitt i kompetansemålene, for å sikre at elevene lærer det samme. Mange er også opptatt av at læreplanen må ivareta kulturarven bedre, og derfor må kristendommen nevnes mer.

For å gi skoler handlingsrom, kan det være hensiktsmessig med få, store og åpne mål, fremhever noen. Det stiller imidlertid store krav til lærernes kompetanse i faget og til skolens arbeid med læreplaner. Noen peker på at dette kan bidra til store forskjeller mellom skoler. Noen mener at skissene går for langt i den nye retningen. Kompetansemålene er i litt for stor grad formale, orientert mot prosedyrer og i litt for liten grad mot konkret kunnskapsinnhold. Disse stemmene er enig i vektleggingen av «å utforske» etc., men mener det bør sies noe mer konkret om hva som skal utforskes.

Samtidig blir skissene av enkelte omtalt som spennende, nytenkende og fremtidsrettede forslag som gir et stort pedagogisk handlingsrom, planer som har potensial til å bidra til å styrke lærernes autonomi og profesjonsfaglige kompetanse.

Verdensreligionene bør vektlegges sterkere

Flere mener at de historiske og største verdensreligionene som jødedom, hinduisme, buddhisme, kristendom og islam bør være lærestoff for alle elever. Ut i fra deres virkningshistorie og størrelse, bør de komme i en særstilling. Kjennskap til disse religionene er også en forutsetning for å kunne skape det livssynsåpne samfunnet og å utvikle toleranse overfor andre religioner både i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv.

Utdanningsdirektoratets oppsummering av 131 innspill for Religion og etikk, 30.11. 2018:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/religion-og-etikk/>

Mange etterlyser mer konkret kunnskapsinnhold i kompetansemålene. Kompetansemålene i faget er veldig åpne. Dette kan være problematisk fordi det kan føre til store forskjeller i hvordan kompetansemålene tolkes.

Flere mener at læreplanen er for utydelig med tanke på faglig retning. Formålsparagrafen for opplæringa sier at elevene skal ha historisk og kulturell innsikt. Da må man kunne noe om kristendommen, islam, buddhisme og jødedom. Flere mener at slik kompetansemålene er formulert i læreplanen, mangler faget spesifisering.

Det er også en del som mener skissene går for langt i ny retning. Kompetansemålene er i litt for stor grad formale, orientert mot prosedyrer og i litt for liten grad mot konkret kunnskapsinnhold. Flere er enig i vektleggingen av «å utforske», men mener det bør konkretiseres hva som skal utforskes.

AKTUALISERING SOM PROBLEM - DANNING OG FAGFORNYING I RL-FAGA

KÅRE SIGVALD FUGLSETH

1. ENKELTHENDINGAR I LÆREPLANAR

I debatten om fagfornyinga i norsk skule fram mot ny læreplaner i 2020 har diskusjonen dukka opp om kva plass viktige enkelthendingar skal ha i sjølve planen. Utdanningsdirektoratet vil at terrorhandlinga 22. juli 2011 skal nemnast i læreplanen som eit obligatorisk emne læraren må ta opp. Dette vart også med i dei første skissene frå oktober 2018 i denne læreplanen, rett nok ikkje som eit læringsmål, men som eit døme på det tverrfaglege temaet demokrati og medborgarskap i samfunnsfag for vidaregåande skule. Åge Hvitstein og nokre andre lærarar tok til orde for at slike hendingar ikkje bør nemnast konkret i planane.

Å vise til enkelthendingar i læreplaner er jo uvanleg, og nedanfor skal eg trekkje fram ein del argument for at ein òg bør late det vere, anten det er som kompetansemål i enkeltfag eller som døme på innhaldet i eit tverrfagleg tema.

Generelt er slike drøftingar ein del av læreplanteorien, men som eg skal prøve å argumentere for, dei same spørsmål dukkar òg opp i samband med innhaldet i sjølve undervisninga, i det læraren planlagt eller tilfeldig tek opp med elevane sine. Det teoretiske grunnlaget for heile diskusjonen har eg henta frå den tysk-amerikanske filosofen Hannah Arendt (1906-1975) og frå tysk dannelsingspedagogikk.

2. KVA ER PROBLEMET MED ENKELTHENDINGAR?

Det er sjølvsagt freistande å bruke notidige og aktuelle enkelthendingar i undervisninga. Eg som underviser på ei lærarutdanning, kjenner godt på dette. Det dukkar opp saker lokalt eller frå andre stader i media som ein lett kan bruke. Vi tenkjer at det verkar motiverande for læring, altså som set noko i rørsle (*motion*), ein «beveggrunn». Det er naturleg, for å prøve å gjere emnet relevant. Vi ser at det kan vere nyttig av di det skapar engasjement, skolearbeidet vert mindre lærarstyrt når så og seie alle kjenner til hendinga frå før.

Kor utbreidd dette grepet er i grunnskulen og i vidaregåande skule, veit vi ikkje så mykje om, men vi veit litt om bruken i skulen av religionsstoff i media i høve til hendingar det er strid om (Toft og Broberg 2018). Det er òg skriven om vanskaner med bruken av terrorhendinga 22. juli som tema (jf. Anker og von

der Lippe 2015). Å trekkje fram enkelthendingar er sjølvstendig viktig i samfunnsdebatten om framandfrykt, nasjonalisme og toleranse. Men skal slike hendingar nemnast i læreplanar?

Det er fleire argument som talar mot det. Det første argumentet er kanskje litt trivielt, men eitt av dei store poenga for terroristen frå 22. juli var at det han gjorde måtte vere så skakande at det ikkje kunne bli oversett eller feid under teppet, altså ei slags herostratisk hending. Di meir vi talar om det, di meir debatt om minnesmerka o.l., di betre for saka – det var ein viktig del av grunngevinga. Men samstundes er saka, og temaa ho viser til, så talande for problematiske sider ved det norske samfunnet i dag at vi heller ikkje kan late vere å ta det opp og drøfte det i skulen eller i det offentlege rommet.

Det andre argumentet er læreplanteknisk. Læreplaner er ikkje kortsiktige tekstlar, dei skal vare lenge. Det som ei stund vert sett på som viktig og trekt fram, kan verte uaktuelt. Då må planane gjerast om, noko som er upraktisk. I mellomtida kan det jamvel dukke opp endå meir talande hendingar. Kva som vert oppfatta som viktig, kan òg endre seg. Det er faktisk slik at det er mange hendingar i nær fortid som det òg kan vere rimeleg å trekkje fram. Det høyrer òg til den fridomen ein lærar har til å finne dei rette døma, og det treng ikkje vere fastlagt i forpliktande planar. Samfunnet må lite på læraren, og lærarane må kjenne at ho og han har denne tilliten frå samfunnet elles. Ein lærar kan sjølv mykje meir dynamisk finne døme ut frå kjennskapen ho og han har til elevgruppa, døme som utvidar horisonten til akkurat desse elevane. Lærararbeidet er situasjonsbestemt. I arbeidet med ei forenkling av læreplanane kan det difor fort verte vanskeleg for lærarane om ein byrjar å nemne enkelthendingar, for då kan det fort ingen ende ta. Nemner du òg slik hending, må du gjerne ta med fleire som er like interessante.

Men det er eit tredje argument eg har hug til å løfte fram og som er endå meir prinsipielt. Eg meiner at ein bør vere varsam med å trekkje fram aktuelle hendingar i det heile teke, også i undervisninga. Hovudargumentet er ikkje at desse ikkje kan vere motiverande eller at dei er uviktige eller for vanskelege for ein lærar å ta opp. Hovudargumentet er at slik praksis kan kollidere med skulens meir grunnleggjande oppgåver. I den grad ein skal bruke døme frå dagsproblema, må det vere med stor varsemd og med gjennomtenkte overordna mål. Poenget er å bruke enkelthendingar på rette måten, noko som krev kriterium for å seie kva som er rett. Det teoretiske grunnlaget for ei slik haldning og kriterium for kva som er rett, finn vi i tysk dannelsespedagogikk og ikkje minst i skulefilosofien åt Hannah Arendt.

3. AKTUALISERINGAR SOM PROBLEM

I ein artikkel publisert i 1957 *The Crisis in education* tek den tysk-amerikanske filosofen Hannah Arendt opp problemet som då nettopp var avdekt i USA. Amerikanarane hadde fått det vidgjetne Sputnik-sjokket i 1957 og var komne til at dei offentlege skulane var for dårlege. Dette var del av den krise som tittelen i artikkelen hennar viser til. Situasjonen var kanskje ikkje så ulikt det som skjedde i Noreg og andre europeiske land etter dei første internasjonale testane i lesing, matematikk og naturfag, vart kjende. Målingane skapte det såkalla Pisa-sjokket på 2000-talet. Arendt nytta i si tid høvet til å gå til åtak på det ho meinte var ein utarta progressiv pedagogikk. Løysinga for henne vart ikkje som reaksjonane etter Pisa, eit tilnærma testregime. Løysinga for henne var å gjere skulen meir lærar- og fagstyrt - og *mindre* aktuell. Ho kunne ha vorten teke til inntekt for ein konservativ pedagogikk med politiske overtonar, men det er vanskeleg å setje Arendt i slike båsar som konservativ og radikal. Det ser vi straks vi ser nærare på grunngevingane hennar. Ho trekker fram tre tilhøve ho meiner er gale i den progressive pedagogikken ho vart kjend med i USA under og etter den andre verdskrigen.

1. For det første må ein ikkje tru at barneverda kan isolerast frå vaksenverda. Barn er ikkje vaksne, men vaksne og barn deler trass alt den same verda. Den haldninga som fører til at barn får bestemme sjølv kva dei skal gjere og lære, er gale. I ei slikt system får vaksne ei rolle som dei som skal passe på at det ikkje går heilt gale, ein må styre *litt*. Barna vert då overlata til din sin eigen justis, og den er ikkje alltid god. Det vert jamaldrigane som bestemmer når dei vaksne trekkjer seg ut, og dette fører til fleirtalstyranni i barne- eller ungdomsgruppa. Dei vaksne kan difor ikkje trekkje seg heilt ut av barneverda.

2. For det andre må ein ikkje tru at undervisning kan reduserast til teknikk og lærarutdanning til profesjonsutdanning på line med ingeniør- eller lækjarutdanning. For at læraren skal ha autoritet utan å vere autoritær, må læraren òg kunne noko ut over teknikk, metodikk og prosedyrar. Det er ikkje nok å ligge ei side føre i boka eller prøve å lære noko samstundes med elevane sine. Ingen kan lære å lære utan samstundes å lære *noko*. Dette er eit poeng vi kjenner frå den tyske dannelsespedagogikken (jf. Klafki 1963, 1996; 2002; Fuglseth 2018). Klafki argumenterte for at ein må tenkje i kategoriar når det gjeld utvalet av læringsstoffet, som del av hans teori om kategorial danning. Kva for kategoriar peikar døme på? Dette må vi ha ein plan for og danne kriteriet for utvalet.

3. For det tredje kan ikkje det å lære reduserast til å det å gjere. Om læring var berre å gjere noko, trong ein ikkje lærarar som kunne noko sjølve, ein skulle berre følgje med på det elevane arbeidde med. Motstanden mot Dewey sine laboratorie- eller arbeidsskular spøker i bakgrunnen. Eit progressivt syn som

samsvarer med dette er at læring skal vere leik og spel. Det er jo sjølve definisjonen på det å vere barn, at ein leikar seg og spelar. Arendt er ikkje i mot leik generelt, men peikar på at skolen si viktigaste oppgåve er å sørge for ein god overgang mellom barndom og den vaksne verda. Her skal barnet gradvis venje seg til vaksenlivet, til arbeid og ikkje-leik. Om dette ikkje skjer, vil barnet misse kontakten med vaksenverda. Skulen representerer verda for eleven, men er ikkje verda. Difor kan ein heller ikkje handsame barn som om dei var vaksne. Alle barn er nye for verda, men i og med at dei er nye for verda, kan dei endre henne.

Dette er Arendts store poeng og det som gjer at ho ikkje går over i den konservative leia. Ho har nemleg eit slags revolusjonert program for skulen. Det er nettopp for å ta vare på den evna den neste generasjonen har til endring, at ein må vere varsam med å leggje på dei dagens problem. Kvar generasjon er som fødd på ny, med det prinsippet ho kallar *natalitet*. Vi skal fortelje dei korleis verda er, men ikkje instruere dei. Skulen kan ikkje ha ein politisk agenda på denne måten, det ho kallar for «action».

Dette er ein vanskeleg balansegang reint prinsipielt, for korleis forklarar vi for dei utan å lempe våre problem og vår verd på dei? Korleis kan vi unngå å seie at «vørsågod, dette får de fikse, vi greidde det ikkje»? Vi kan korkje møte barn som om dei var vaksne, men vi må heller ikkje opprette vasstette skot mellom barn og dei vaksne, som om vi ikkje deler den same verda eller som om barneverda var heilt sjølvstendig, som Arendt seier (2006, s. 192). Ut frå dette kan ein seie at i møte med ei ukjend framtid, må vi ta eit steg attende når det gjeld stoffutvalet i skulen. Vi kan ikkje gjere undervisninga reint formell (som å lære å lære), for då lærer dei seg ikkje dette formelle heller. Den kunnskapen som framtida treng, kjenner vi ikkje, men vi kan hjelpe dei til å skjone nokre kategoriar – som Klafki ville ha sagt.

4. KVAR GÅR GRENSA?

Arendt presenterer barnet som noko som kan endre på alt, om vi berre ikkje overlét alt til dei sjølve eller instruerer dei. Om vi godtok dette skiljet ho trekkjer opp, kvar går grensa mellom instruksjon og frislepp i praksis? Dette er for så vidt eit kjend pedagogisk problemstilling som går heilt attende til tidleg på 1800-talet og dei pedagogiske drøftingane i kjølvatnet av den franske revolusjonen. Problemet definerte pedagogisk teori frå byrjinga av som akademisk disiplin; Når vi menneske er frie frå tradisjonen, når det ikkje lenger er sjølvsagt at den neste generasjonen tek over yrket, tradisjonane og synspunkta til den førre generasjonen, korleis skal skulen vere? Dette førte til innsikta i det som i dag kallast det pedagogiske dilemma eller dannelsesdilemmaet: Vi kan ikkje fortelje andre kva dei skal tru på og gjere og samstundes tenkje at dei må bestemme seg

sjølv. Sagt på ein annan måte: vi kan ikkje fortelje andre at dei ikkje skal høyre på dei som vil fortelje dei noko. Ein tredje variant er at for å få demokratiske barn og ungdom, må vi bruke udemokratiske eller illiberale middel. Det finst ikkje noko fasitløysing på dette dilemmaet, men det nyttar heller ikkje å abdisere og late neste generasjon lære seg sjølv. Då måtte dei byrja heilt på nytt, noko som er både sær s upraktisk og øydeleggjande.

Den varsame haldninga åt Arendt i møte med barn i skulen er ei løysing. Vi kan tolke henne slik at læreplanane må vere allmenne og at lærarane må arbeide meir prinsipielt. I dag finn vi mange døme på undervisningsopplegg laga for skulebruk som står i fare for gje barn ansvar for vaksenverda, særleg i miljøspørsmål og i antimobbeprogram. Det finst ei rad internett-baserte program som skal hjelpe læraren i undervisninga av ei rad aktuelle samfunnsproblem. Slike hjelpe-undervisningsprogram hadde vi før òg, men med Internett har det vokse seg stort.

Arendt kan i samband med denne typen program lære oss to ting. For det første kan ikkje læringsarbeidet drivast reint formelt. Å seie til dømes at målet med undervisninga er at barn skal «forstå religion», hjelper oss sær lite. Å forstå religion krev at ein arbeider konkret med religionar, så det konkrete stoffutvalet vert då berre skuve over på lærarane utan hjelperåd, noko som i dag er vanskeleg. For det andre står vi i fare for å gje barn og unge ansvaret for våre eigne problem. Vi hjelper dei då sær lite i møte med morgondagens problem som vi ikkje kjenner. Dette unngår vi om stoffutvalet vert meir prinsipielt tufta. Om dette òg gjeld saga om 22. juli-terroren, er det kanskje for tidleg å seie. Vi må spørje kva det er ved hendinga som eignar seg til å få fram nokre prinsipielle skilnader. Kva er det i så fall? Eit problem med akkurat denne hendinga er at ho kanskje enno er så kjensleladd at vi ikkje maktar å sjå dei prinsipielle sidene ved henne. Då kan vi fort gå over ei grense og står i fare for å lempe ansvaret for dagens problem over på neste generasjon på ein litt for enkel måte.

LITTERATUR

- Anker, T., & Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. Norsk pedagogisk tidsskrift, 99(2), 85-96.
- Arendt, H. (2006). The crisis in education. I H. Arendt, Between past and future. Eight exercises in political thought (s. 171-193). New York: Penguin books.
- Fuglseth, K. S. (2018). Kva vi står att med frå Klafki. I K. S. Fuglseth (red.), Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning (s. 69-85): Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/kategorial-danning-og-bruk-av-ikt-i-undervisning>
- Klafki, W. (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim og Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelses. Bidrag til en dannelsessteoretiske fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (red.), Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Klafki, W. (2002). Dannelsese teori og didaktik. Nye studier. Århus: Klim.
Toft, A., & Broberg, M. (2018). Perspectives. Mediatized religious education. I K. Lundby (red.), Contesting religion. The media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia (s. 225–242). Berlin: De Gruyter.
<https://doi.org/10.1515/9783110502060-018>

Kåre Sigvald Fuglseth (f. 1959), dr.art. og cand.philol. NTNU, professor ved Fakultet for lærarutdanning og kunst og kulturfag, Nord Universitet (8049 Bodø).
E-post: kare.s.fuglseth@nord.no



RELIGION OG POLITIKK I MIDTØSTEN – PÅ TVERS AV FAG

HARALD SKOTTENE

En del religionslærere har også historie i fagkretsen, og kan utnytte de mange tilknytningspunktene som finnes mellom de to fagene, særlig hvis de har fagene i samme klasse. Ett av tilknytningspunktene som nærmest roper på et faglig samarbeid, er den rollen religionene spiller i Midtøsten-konflikten. I praksis er det ofte ikke så lett å få til et slikt samarbeid. Her følger et eksempel på én måte å gjøre det på.

ORGANISERING

Samarbeidet har blitt gjennomført de to siste skoleårene på Oslo handelsgymnasium. Vi er en stor skole med ni paralleller på hvert trinn på ST, med til sammen ca. 270 elever på vg3. Fellesfagene norsk, historie, religion og kroppsøving er parallelllagt slik at vi har kunnet samle alle elevene i skolens aula i økta før storefri. Der har de hørt foredrag om temaet, før de så har gått til en arbeids-lunsj med hjemmebakke kaker der de sammen har laget spørsmål til foredragsholderne. Noen av disse spørsmålene blir stilt i aulaen der elevene er samlet må nytt i en påfølgende «samarbeidsøkt», normalt avsatt til tid med kontaktlæreren. Til sammen får altså elevene 160 minutter sammen om temaet. Lærerne som «mister» sine timer i andre fag, avtaler å få dem tilbake fra historie- eller religionslærerne. Arrangementene har vært holdt i slutten av mars, en tid da historielærerne normalt har gjennomgått Midtøsten-konflikten, og der religionslærerne også har berørt mange av de temaene som er relevante for temaet. Samarbeidet forutsetter altså en viss samordning av fagenes årsplaner, og at man tidlig i skoleåret fastsetter datoen for fellesarrangementet.

MÅL OG INNHOLD

Sett fra religionslærerens side er målet med opplegget bl.a. å få elevene til å undersøke religionenes tvetydige rolle som samfunnsaktør: Både som (medvirkende) årsak til konflikter, og som mulig ressurs for forsoning og håp. I temaet Midtøsten-konflikten reiser dette spørsmål som:

- Er konflikten primært en religiøs konflikt, og/eller er den heller en konflikt om landområder?

- Hvilken rolle spiller Jerusalem som hellig by for tre religioner for konflikten?
- Hvordan forholder de ulike religiøse partene seg, med alle sine interne forskjeller og uenigheter, til konflikten?
- Hvordan stiller disse partene seg til bruk av vold?

Disse og andre nærliggende spørsmål tok religionslærerne opp på ulike måter i religionstimene før fellessamlingen i aulaen, og der møtte elevene foredragsholdere som behandlet temaene ut fra sine faglige og personlige perspektiver. På de to samlingene vi har hatt, har vi benyttet disse bidragsyterne:

- Professor Hilde Henriksen Waage gav en bred historisk bakgrunn for hvordan de moderne statene i Midtøsten har vokst fram
- NUPI-forsker Marte Heian-Engdal kastet lys over den aktuelle konflikten mellom palestinerne og Israel
- Prost Trond Bakkevig fortalte om sine erfaringer som leder av et dialogarbeid mellom religiøse ledere i Jerusalem siden starten av 1990-tallet
- Generalsekretær i Mellomkirkelig råd Berit Hagen Agøy gjorde rede for ulike holdninger til konflikten blant religiøse miljøer i Norge, og fortalte også om sine erfaringer som deltager i interreligiøst arbeid for å bidra til løsninger av konflikten

Fordi vår skole ligger i Oslo, er vi heldige som har god tilgang til flotte ressurspersoner som dette. I andre deler av landet kan tilgangen på gode eksterne krefter være mindre, men jeg vil tro at det kan være gode muligheter i mange universitets- og høyskolemiljøer også andre steder i landet. Kanskje kan det også være lokale ildsjeler andre steder som kan bidra?

ETTERARBEID

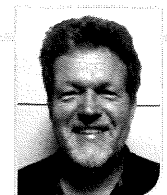
Religionslærerne valgte ulike former for oppfølging i etterkant av fellessamlingen. Noen tok temaet videre i klassesamtaler og hjalp elevene til å se sammenhenger i alt de hadde blitt presentert for. Andre valgte å la elevene jobbe videre med stoffet i ulike vurderingssituasjoner: Enkelte laget ett spørsmål om tematikken blant flere på en skriftlig prøve, andre holdt muntlige fagsamtaler, mens andre igjen lot elevene skrive en drøftende fagartikkel om temaet. Jeg lot elevene velge mellom de to siste vurderingsformene, og gav i begge tilfeller denne oppgaven: «Drøft den rollen religionene spiller i dagens konflikt mellom Israel og palestinerne». Flertallet av mine elever valgte å besvare oppgaven skriftlig, og de fikk anledning til å levere et utkast, som de siden bearbeidet etter tilbakemeldinger fra læreren. Den siste vurderingssituasjonen de hadde i religionsfaget,

pekte på den måten fram mot den akademiske skrivingen mange av dem siden ville møte som studenter.

EVALUERING

Tilbakemeldingene på opplegget har gjennomgående vært gode fra både elever og lærere. Å se Midtøsten-konflikten fra ulike faglige perspektiver gir økt innsikt, og elevene opplever også å bli tatt på alvor når høyt kvalifiserte fagfolk formidler forskningsbasert kunnskap til dem. Men selv de beste og mest engasjerte formidlere møter utfordringer i møte med 270 elever som sitter sammen i en stor aula – med mobiltelefonen lett tilgjengelig...

Harald Skottene Avdelingsleder i humanistiske fag,
Oslo handelsgymnasium.
E-post: Harald.Skottene@ude.oslo.kommune.no



Steilneset minnested og skolen: UNDERVISNING OM SMERTEFULL HISTORIE

LIV HELENE WILLUMSEN

Hvordan kan et minnested for trolldomsdømte personer knyttes til undervisningen i faget Religion og etikk i videregående skole? I denne artikkelen vil jeg reflektere over et sentralt moment i formålsavsnittet i fagets læreplan, og knytte formuleringer derfra til et undervisningsopplegg laget for Steilneset minnested i Vardø – et minnested over ofrene for trolldomsprosessene i Finnmark på 1600-tallet.

INNLEDNING

Steilneset minnested er et av Nasjonale turistvegers satsningssteder i Varanger. Totalt 18 steder i Norge blir utviklet som attraksjoner med vekt på arkitektur og kunst. Steilneset minnested ble åpnet av Hennes Kongelige Majestet Dronning Sonja den 23. juni 2011. Dette minnestedet baserer seg på tre komponenter: kunst, arkitektur og historie. Den fransk-amerikanske kunstneren Louise Bourgeois har laget en installasjon til minnestedet, en stol med en brennende flamme i midten og sju ovale speil montert over. Speilene har ulik vinkling inn mot stolen med flammen, slik at speilbildene blir ulike. Den sveitsiske arkitekten Peter Zumthor har tegnet de to bygningene på Steilneset: en glasspaviljong som huser Louise Bourgeois' installasjon samt en 135 meter lang bygning som rommer en utstilling bestående av 91 minnetavler. Minnetavlene er individuelle tekster til minne om hver person som mistet livet under trolldomsprosessene i Finnmark. Historiker Liv Helene Willumsen har skrevet tekstene til minnetavlene ut fra referater av trolldomssakene i originale rettsprotokoller fra 1600-tallet. Disse kildene befinner seg i Statsarkivet i Tromsø. Steilneset minnested er bygd på den gamle galgeplassen i Vardø, der henrettelser skjedde på 1600-tallet, og der mennesker dømt til døden for å ha utøvd trolldom, ble brent på bål.

SMERTEFULL HISTORIE

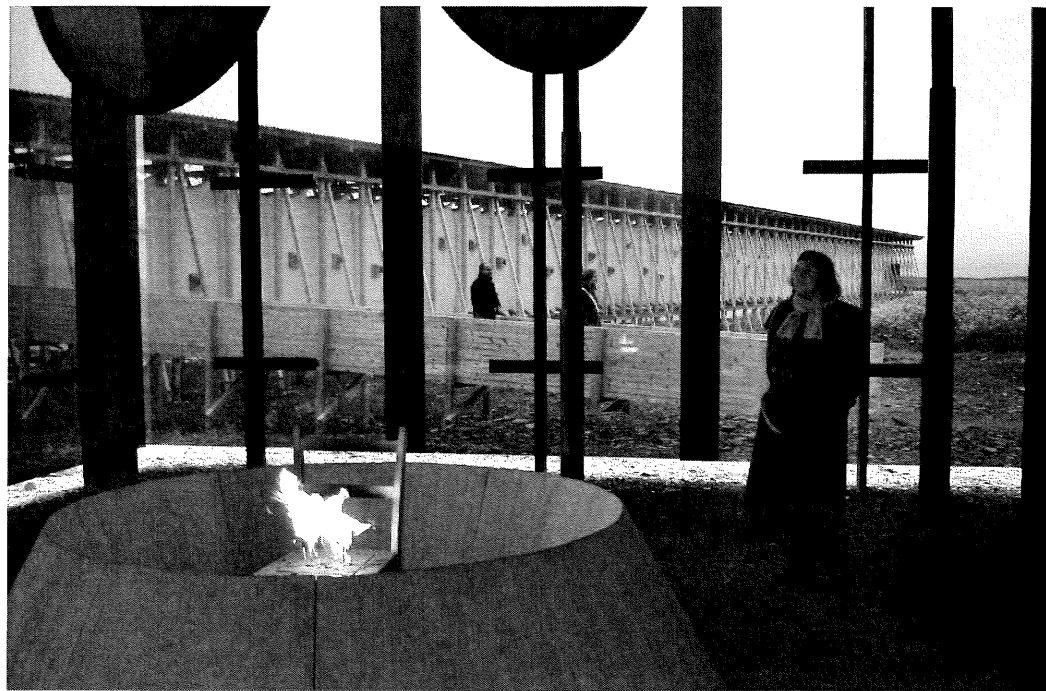
Steilneset minnested bærer frem en fortelling om smertefull historie. Dette er en historie som ikke skal glemmes. Jeg vil knytte denne historiske hendelsen til følgende introduserende formulering i læreplanen for Religion og etikk: «Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for fellesskap og som kilde til splid.» Trolldomsprosessene i tidlig nytid er en historisk hendelse som sterkt berører religiøse, etiske og

filosofiske spørsmål. Forfølgelsen av angivelige trolldomsutøvere hadde en tydelig religiøs begrunnelse: Trollfolk var fiender av Gud. De hadde gitt avkall på sin dåpspakt og gått inn i en ny pakt med djevelen. De etiske aspekter kommer i forgrunnen når trolldomsprosessene sees innen en ramme av overgrep mot uskulde mennesker, De var anklaget for trolldom, som var *crimen exceptum*, en unntaksvis forbrytelse. Det var ikke mulig å bevis at noen hadde utøvd trolldom, dermed ble presset stort for at den enkelte anklagede selv skulle tilstå, og tortur og andre pressmidler kom derfor markert inn i bildet. Filosofiske spørsmål kan utvungent knyttes til trolldomsprosessene gjennom alt disse prosessene bærer i seg av drøftingsgrunnlag for hva som er rett og galt, godt og ondt. Prosessene berører den enkelte like mye som hele samfunnet gjennom den smerte og elendighet enkeltmennesker utsettes for og gjennom de stor innhugg demografisk i små lokalsamfunn de medførte.

UNDERVISNING

Hva slags undervisning kan tjene til å rettferdiggjøre en så omfattende problematikk? Jeg mener én vei å gå for å lage undervisningsopplegg for et slikt utfordrende stoff, er å arbeide tverrfaglig. Jeg vil derfor skissere et undervisningsopplegg knyttet til Steilneset minnested, som forhåpentligvis kan gi inspirasjon til andre lærere. En tverrfaglig arbeidsgruppe gikk sammen om å lage et undervisningsopplegg for 8. klasse. Jeg var med som historiker i denne arbeidsgruppen, og jeg har også vært med på gjennomføring av opplegget sammen med elever. I den videre fremstillingen av undervisningsopplegget vil det henvises til grunnskolens kompetansemål, men jeg anser det slik at den pedagogiske grunngivningen likevel har stor relevans for videregående skole. Jeg mener også at undervisningsopplegget passer utmerket godt for videregående skole, selv om målgruppen opprinnelig er 8. klasse. Hovedsaken må være at elevene skal være modne nok til å ta imot stoffet på en reflektert måte. Både i 8. klasse og i videregående skole er elevene i stand til å resonnerer over relativt komplekse problemstillinger selv. Samtidig kan de gå inn i dialogsituasjoner der de kan uttrykke sine egne personlige tanker.

Undervisningsopplegget har fått navnet *Gundells reise*. Det har hatt som utgangspunkt fire av grunnskolens fag: norsk; samfunnsfag; religion, livssyn og etikk; kunst og håndverk. Alle disse fagene har formulerte kompetansemål som knytter an til Steilneset minnesteds tre komponenter. I norskfaget er det et krav at elevene skal kunne «uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger». I samfunnsfag står kildebruk og kildekritikk sentralt, og elevene skal «drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv». Kompetansemålene til religion, livssyn og etikk omfatter etisk refleksjon om grunnleggende livsspørsmål, moralske verdivalg og etiske begrunnelser. Faget kunst og håndverk kan kobles til undervisningsopp-



Louise Bourgeois' installasjon inne i glasspaviljongen, Steilneset minneste. Foto: Tomas Willumsen Vassdal



Steilneset minneste, den lange bygningen. Foto: Tomas Willumsen Vassdal



Steilneset minneste, inne i den lange bygningen. Foto: Tomas Willumsen Vassdal

legget gjennom kravet om «hvordan bygningskulturen, inne- og uterom, kan påvirke vår hverdag». Steilneset minnesteds arkitektur vil nettopp kunne bidra til at et slikt krav imøtekommes.

UNDERVISNINGSSOPPLEGGETS ELEMENTER

Gundells reise er et undervisningsopplegg der erfarne fagpersoner fra ulike disipliner har bidratt til det endelige resultat. En arbeidsgruppe ble tidlig etablert, der siktemålet var en bred tilnærming til den historien som Steilneset minneste forteller. Dramapedagog, filosof, kunstpedagog, historiker og konservator ved Vardø museum gikk sammen om å utvikle et tverrfaglig opplegg. Helheten i undervisningsopplegget kommer frem ved at de ulike faglige disiplinene retter seg inn mot den omfattende problematikken som Steilneset minneste represen-

terer. Hvert av fagene innehar metodiske verktøy som gjør det mulig både å få innsikt i og å samtale om den pinefulle historien som Steilneset viser. Før selve besøket på Steilneset minnested, har klassens lærer fått tilsendt en Lærerveiledning med informasjon som skal forberede elevene på besøket. Når klassen kommer til Vardø, skjer første del av undervisningen i en bygning utenfor minnestedet. Undervisningsopplegget med reise tar en skoledag. Gruppestørrelse anbefales til maksimalt 15 elever.

FØRSTE ØKT

Første økt foregår i et undervisningslokale før besøket på Steilneset minnested. Økten har til hensikt å gi elevene en gryende forståelse av trolldomsprosessene gjennom å gå inn på historien til ett av ofrene. Et av innslagene i *Gundells reise* består av dramapedagogikk. Høgskolelektor Rakel Odette Tetlie, dramapedagog ved Norges Lærerakademi i Bergen, ivaretar rammen rundt undervisningsopplegget ved å tilrettelegge det hele som en reise i en ung kvinnes liv. De historiske opplysningene fra rettsprotokoller om denne kvinnen er følgende: Hun het Gundell Olsdatter. Hun bodde i Vardø og ble et av ofrene for trolldomsprosessene i Finnmark. Gundell ble ført for retten og dømt til å brennes på bålet under en rettssak i Vardø i 1663. Den første undervisningsøkten har som mål å svare på spørsmålet: Hvem er Gundell? Dette skjer i dialog mellom formidler og elever. Ut fra egne erfaringer og med innspill gjennom egne, og ofte meget konkrete spørsmål, nærmer elevene seg skikkelsen Gundell. Ut fra det de vet om henne, tas i bruk en metode kalt rollemodellering; en liten gruppe elever modellerer en i gruppens som rollefiguren Gundell ut fra de inntrykk de har fått av hennes liv og opplevelser.

ANDRE ØKT

Den andre økten har til hensikt den enkelte elevs personlige møte med minnestedet. Formidleren tar med seg elevene til Steilneset minnested. Der går de gjennom den lange korridoren i minnehallen enkeltvis og tar imot inntrykk fra minnetavlene. Etter at de kommer ut av denne bygningen, går de inn i glasspaviljongen med den brennende stolen og får litt tid til å ta imot inntrykkene der. Her får de først informasjon om Louise Bourgeois og Peter Zumthor. Så får de utdelt en papirlapp og en blyant, med beskjed om å skrive ned tre ord som reflekterer de inntrykkene de har fått fra minnestedet. Deretter går elevene tilbake til undervisningslokalet.

TREDJE ØKT

Den tredje økten har til hensikt en bearbeidelse av inntrykkene fra Steilneset minnested. Elevene sitter i ring. Hvert ord på lappen, skrevet ned etter besøket på minnestedet, blir overført til et stort ark og skrevet med fine bokstaver. Ordene blir lest høyt i plenum. Hvert ark blir høytidelig overlevert fra den som har laget ordet til formidler, som henger arkene opp på snorer spent ut tvers over rommet. Eleven går sammen i smågrupper på 3-4 og skriver på ca. 10 minutter et førsteutkast til et kort dikt på tre linjer, med fast regulert antall stavelser per linje. Læreren har ut fra Lærerveiledningen på forhånd gjennomgått denne dikttypen med elevene, en type kortdikt etter fast mønster. Etter skriving av førsteutkastet samler formidler inn tekstene, og de videreutvikles til ferdige dikt etter at elevene kommer tilbake på skolen.

FJERDE ØKT

Den fjerde økten er den siste økten i undervisningslokalet. Det er en dramapedagogisk metode som kalles «Hett sete». Dette innebærer at formidleren går inn i en rolle som en av de personene som har med rettssaken å gjøre, for eksempel amtmann eller fangevokter. Elevene stiller spørsmål til denne personen. Hensikten med denne økten er at elevene skal få mulighet til å konfrontere dem som spilte en rolle i Gundells vei mot bålet. Ut fra den kunnskapen og de inntrykk som er blitt elevene til del i løpet av den tiden de har vært i Vardø, er de nå i posisjon til å stille andre spørsmål enn før de ankom.

FEMTE ØKT

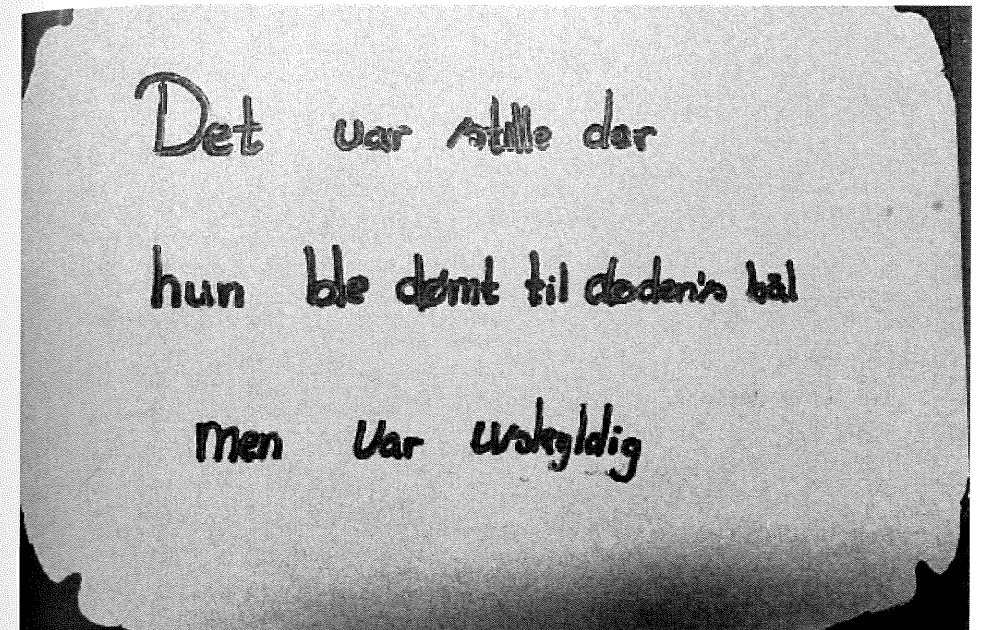
Formidleren reiser til skolen en kort tid etter klassens besøk på Steilneset og samtaler med elevgruppen om besøket på Steilneset minnested. Dette innslaget er utviklet av filosof Ariane Schjelderup, Barne- og ungdomsfilosofene. Varigheten er en og en halv skoletime. Hensikten med dette besøket er filosofisk samtale. Denne samtalen forutsetter et brudd ved at deltakerne rykker ut av sin egen fortelling. De må på en måte betrakte den fra utsiden og reflektere over den på et allment nivå. På dette nivået er det de møter andre som ikke deler de samme personlige erfaringene som de selv har. En grunnleggende tanke bak denne metoden er at filosofisk samtale forankrer tankene. Den femte og avsluttende økt innebærer også at diktene blir ferdigskrevet på skolen under ledelse av læreren. Det optimale vil være at diktene kan publiseres i en eller annen form.

LÆREPLANENS MÅL – DEN ENKELTE

Går vi så tilbake til læreplanen for Etikk og livssyn for videregående skole og spør om undervisningsopplegget *Gundells reise* kan imøtekomme læreplanens formål ovenfor sitert, vil mitt svar være bekreftende. Dersom vi ser på formuleringen om at religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, vil undervisningsopplegget støtte opp om dette. Ved at det historiske stoffet knyttes til fortellingen om en kvinne, Gundell, vil det individualiserende preget bidra til at elever lettere kan gjenkjenne og identifisere seg med den problematikken som tegnes. Også minnetavlene i minnehallen på Steilneset er i utpreget grad personifiserte, ved at de fremstiller ofrene som enkeltmennesker og tydeliggjør individet. Hvert enkelt offer for trolldomsprosessene er blitt minnet gjennom en tekst der det øverst står et navn, og under navnet opplysninger rettssaken og hva som ble sagt under rettssaken – en kort fortelling om den enkeltes endeligt. Også diktet som elevene skriver etter endt undervisningsforløp, har en individuell utforming som mål, der den enkelte elevs stemme, ettertanke og skriveglede kommer til uttrykk. Hensikten med undervisningsopplegget er å formidle Steilnesets vonde historie til elevene på en måte som gjør stoffet til noe mer enn en fjern historisk hendelse. Dette oppnås spesielt ved de mange metodiske grep som fører stoffet i personifiserende retning og der den enkelte elev blir den som tar imot og muntlig og skriftlig reflekterer over innholdet som de møter på Steilneset minnested.

LÆREPLANENS MÅL – SAMFUNNET

De samfunnsmessige perspektivene som er nevnt i læreplanens formål ivaretas i undervisningsopplegget *Gundells reise* særlig gjennom å vise hvordan ulike kontekstuelle forhold samler seg gjennom historien til ett menneske. Den personlige tilnærmingen gjør at elevene ikke blir stående utenfor, men blir dratt inn i historien. 1600-tallets rettshistorie, religiøse ramme og sosiale historie, hva som skjedde i rettssaler og i lokale samfunn, tydeliggjøres. Relevante problemstillinger aktualiseres med utgangspunkt i 400 år gammel historie, og viser hvordan fortidige hendelser har berøringspunkter også i verden i dag. Dette gjelder for eksempel virkningene av tortur og resultatet av langvarig press på fengslede personer. Dessuten gir de utviklingstråder som er lagt gjennom skriving av individuelle dikt, gjennom dialogformen og filosofisk samtale-perspektivet noen muligheter for at elevene kan ta inn stoffet over tid og sette i sammenheng med erfaringer fra eget liv og kunnskap om samfunnet for øvrig. Minnestedets kompleksitet uttrykt ved de tre komponentene gjør det mulig å inkorporere ulike faglige aspekter – alle relevante for skolen – i det aktuelle undervisningsopplegget.



Dikt skrevet av elev, 8. klasse

Varanger museum avdeling Vardø er ansvarlig for formidling av Steilneset minnested til publikum. Museet har også ansvar for undervisningsopplegget *Gundells reise*.

Liv Helene Willumsen er professor i historie ved UiT Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Hennes ekspertområder er trolldomsprosessene på 1600-tallet i Finnmark og Skottland, forfatteren Regine Normann samt tidlig utdanningshistorie og misjon i Finnmark.
E-post: liv.willumsen@uit.no



TRIFON AV PETSJENGA - DET NORDLIGE GRENSELANDETS HELGEN

CAROLINE SERCK-HANSEN

29. september 2017 fant det sted en unik hendelse i norsk veihistorie: Den oppgraderte E105 mellom Kirkenes og grensen til Russland ble velsignet gjennom en felleskirkelig seremoni ledet av biskopen av Nord-Hålogaland og metropolitten av Murmansk. Denne religiøse markeringen, som skjedde etter initiativ fra Statens Vegvesen, var ment å understreke områdets historie og særegne karakter. Grensen mellom Norge og Russland markerer nemlig ikke bare skillet mellom to stater og ulike styresett, men er også et sted der den ortodokse kristendommen og protestantismen møtes.

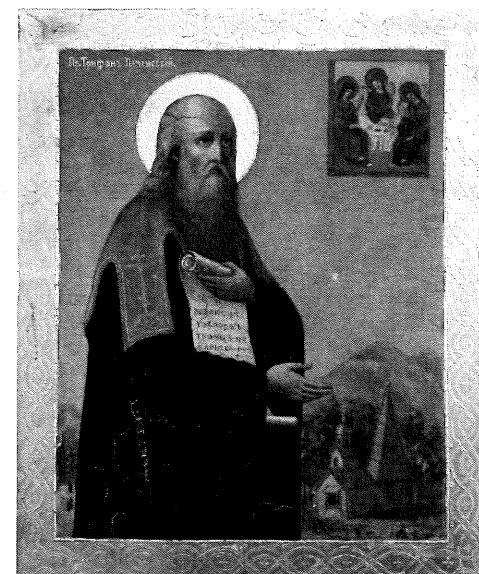
Den russiske munken Trifon ble trukket frem i åpningsseremonien som et brobyggersymbol. Trifon av Petsjenga (ca. 1495–1583) er oppført som én av åtte i kategorien «norske helgener» på Wikipedia fordi han delvis virket innenfor dagens norske grenser, men de færreste har hørt om ham her til lands. Annerledes er det i Sør-Varanger og den russiske nabokommunen Petsjenga, der minnet om munken og klosteret han etablerte lever videre gjennom en rekke stedsnavn. Nå har han også fått en 690 meter lang tunnel oppkalt etter seg. Trifon er også omtalt i flere lokale samiske sagn og fortellinger. Men hvem var denne myteomspunne helgenskikkelsen?



Biskop Olav Øygard i Nord-Hålogaland og metropolitt Simeon av Murmansk på Bøkfjordbrua under innvielsen av den oppgraderte E105 den 29. september 2017. Foto: Caroline Serck-Hanssen.

SKOLTESAMENES APOSTEL

Trifon virket som misjonær blant skoltesamene, grunnla Treenighetsklosteret i Petsjenga i 1533 og bygget den første kirken i Boris Gleb i Pasvik i 1565. Det blir gjerne hevdet at han også oppførte det vesle St. Georgskapellet i bygda Neiden, men den unike bygningen som står der i dag er neppe mer enn ca. 200 år gammel. Imidlertid er det mye som taler for at det første ortodokse kapellet i Neiden ble reist i Trifons tid.



Hellige Trifon. Ikon i den ortodokse kirken i Sevet-tjärvi, Finland. Foto: Caroline Serck-Hanssen.

Allerede mens han levde ble Trifon av mange betraktet som en hellig mann. Omkring 1650 ble han kanonisert av den ortodokse kirken i Russland. Få konkrete detaljer fra Trifons liv er kjent. Den fremste kilden er hans *vita*, den offisielle, kirkelige helgenbiografien. Den nederlandske handelsmannen, diplomaten og kartografen Simon van Salingen, som senere gikk over i den dansk-norske kongens tjeneste, utfyller bildet. Han foretok en rekke reiser til Kolahalvøya fra midten av 1560-årene, og var ofte innom Petsjengafjorden der klosterets nedre filial lå. Trifon fortalte sin egen historie til nederlenderen, som forsto russisk. I tillegg er den fromme munken fremstilt som en slags superhelt i en rekke fantasifulle skoltesamiske eventyr og sagn fra Varanger-området.

DEN ANGRENDE RØVEREN

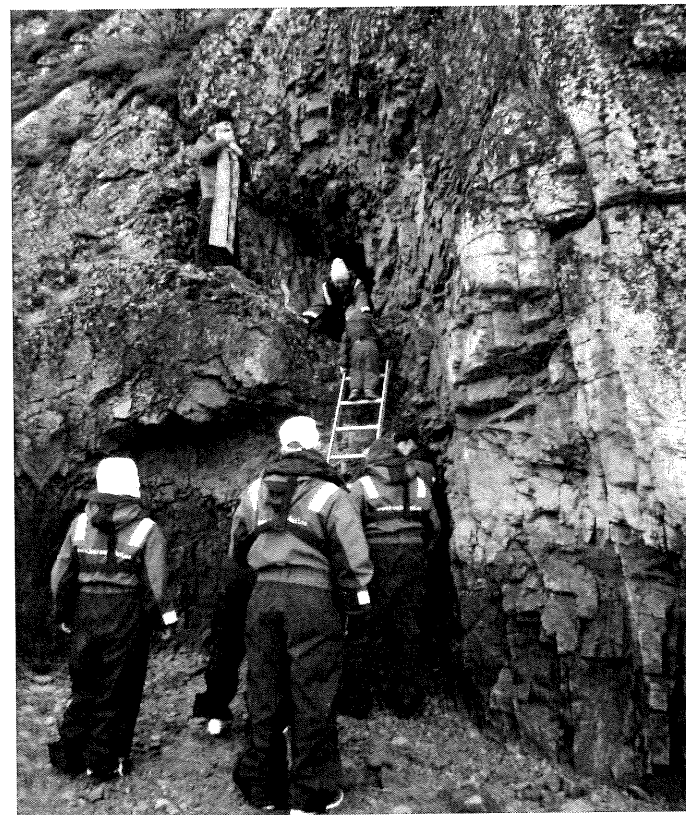
I henhold til Trifons *vita* var han var født og oppvokst nær Torzjok, en provinsby i nærheten av den større byen Tver i det sentrale Russland. Faren var prest og familien from, fortelles det. Trifon kjente tidlig en sterk lengsel etter den uberørte naturen. En dag fikk han en befaling fra Jesus om å oppsøke «et tørstende land» i ødemarken. Van Salingen derimot, fikk høre en langt mer dramatisk versjon:

Han hadde vært en voldelig krigsmann mot sine fiender, og hadde også overfalt og plyndret mange mennesker i grensetraktene, og mye blod hadde han utgytt, hvilket han angret og beklaget inderlig. Derfor påla han seg selv at

han ikke skulle bære lintøy, og bestemte seg for å slå et rep om livet og gjøre bot til Gud blant ville dyr i villmarken, vekk fra alle mennesker; aldri mer nyte drikker som inneholdt humle, ikke spise kjøtt, og liknende ting. Med dette for øye bygget han en liten hytte på et sted ovenfor Munkefjorden, og tok med seg sine bilder som han ba til Gud foran. Han bodde der i lang tid uten å se noen mennesker, spiste ikke annet enn fisk som han hadde fanget selv, og røtter og bær som han plukket i skogen.

FORFULGT AV SAMISKE SJAMANER

Trifon slo seg ned som eneboer i den frodige Petsjengadalen vest på Kolahalvøya, som fra gammelt av var skoltesamenes land. Han nærmet seg lokalbefolkningen ved å snakke om handel, men snart blandet han det kristne budskapet inn i samtale. Dette ble dårlig mottatt til å begynne med. Nykommeren skal særlig ha provosert *noaidene*, de samiske sjamanene. Det gikk så langt at noai-



Russiske pilegrimer besøker Trifonhulen ved Bøkfjorden. Foto: Pilegrims-senteret «Under Trifons ly», Murmansk.

dene truet Trifon med døden, slik at han måtte søke tilflukt. På vestsiden av Bøkfjorden, et par hundre meter nord for den nye broen på E105 mellom Kirkenes og Storskog, finnes den vesle Trifonhulen, der han skal ha gjemt seg for sine forfølgere.

PETSJENGAKLOSTERET BLIR GRUNNLAGT

Omkring år 1530 reiste Trifon sørover til storbyen Novgorod hvor han oppsøkte erkebiskop Makarij med bønn om støtte til sitt misjonsarbeid. Han vendte hjem igjen med et velsignelsesbrev og et arbeidslag av tømmermenn som oppførte en ordentlig kirke. Tre år senere møtte Trifon tilfeldigvis en prest i bosettingen Kola som kunne vigsle den. Den lærde munken Ilija var blitt utsendt av erkebiskop Makarij som misjonær til Murmankysten. Nå sørget han for å døpe de samene som Trifon hadde greid å omvende. Selv ble kirkens grunnlegger iført munkekutten. Trifon ble aldri verken prest eller abbed for Petsjengaklosteret. Grunnen kan ha vært at han hadde mange menneskeliv på samvittigheten, og dessuten ikke var tilstrekkelig lese- og skrivekyndig.

RETT TIL LAND OG VANN

I et gavebrev fra 1556 skal tsar Ivan den grusomme angivelig ha gitt munkesamfunnet retten til land og vann fra Neiden i vest til Urafjorden øst for Fiskerhalvøya. Både landet som omgav fjordene, øyene i nærheten, alle elvene med tilhørende fiskerettigheter og det som måtte drive i land på strendene av vrak, hvaler og andre sjøpattedyr, tilfalt klosteret. Det samme gjorde skogene, engene og



Skoltesamisk familie foran torvgammen ved fiskeplassen i Bøkfjorden, ca. 1900. Foto: Ellisif Wessel / Nasjonalbiblioteket.



Trifons siste formaninger til klosterbrødrene 15. desember 1583. Illustrasjon av F. Kozminskij, 1892.



Det eldste kjente fotografiet fra Boris Gleb er fra 1867. I forgrunnen den skoltesamiske boplassen, bak skimtes kapellet fra 1565. Foto: Jens Andreas Friis / Kulturhistorisk museum, Universitetet i Oslo.

jaktmarkene, og dessuten samene som bodde ved Petsjenga- og Motkafjorden. Klosterets økonomiske grunnlag var dermed sikret, mens den samiske urbefolkningen ble fratatt sine gamle fiskerettigheter. Fra nå av var de nærmest for liv-egne å regne. Dokumentet tok heller ikke hensyn til at den russiske råderetten over disse svære landområdene faktisk var høyst omstridt. Både Danmark-Norge og Russland skattla samene i det såkalte fellesdistriktet og gjorde krav på området der Petsjengaklosteret lå.

ET BLOMSTRENDE FORETAK

Petsjengaklosteret kom snart til å nyte fruktene av den nye, internasjonale handelsruten som ble åpnet mellom Vest-Europa og Kvitsjøen i 1550-årene. Van Salingen skildrer munkekoloniens vekst:

Men i år 1565 var klosteret ennå ikke stort; det hadde bare litt over 20 munkes og omkring 30 tjenere eller klosterarbeidere. Men da det begynte å gå skip dit, dro mange folk fra Kholmogory, Kargopol og Sjuja dit i årene 1566 og 1567 med sine varer, og de ga også gaver til klosterets utbedring, og for at samene skulle bli omvendt til den russiske tro. Så da Simon van Salingen i 1572 måtte overvintre der enda en gang med sitt skip, var det over 50 munkes og over 200 noviser eller klosterarbeidere der, som alle var i gang med å bygge den andre kirken.

I tillegg til de to kirkene, fantes det i 1574 hele 34 bygninger på det nedre klosterets territorium. Munkesamfunnet utviklet seg til et blomstrende næringsforetak, som drev handel med kjøpmenn både fra Vest-Europa og Nordvest-Russland. Klosteret fikk stadig flere lagre, verksteder og driftsbygninger knyttet til fisket, husdyrholdet, varehandelen og saltkokingen. I tillegg disponerte munkene det opprinnelige klosteranlegget oppe i Petsjengadalen og filialen Boris Gleb i Pasvik. Trolig bygget de også mange små kapeller på skoltesamenes viktigste boplasser, dels som ledd i misjonsarbeidet, dels for å sikre seg kontrollen over de rike naturressursene i området. Her fantes rikelig med verdifullt tømmer, multer, pelsdyr og fremfor alt laks og hvitfisk.

Man kan saktens spørre seg hvor det ble av Trifons opprinnelige intensjon midt oppi klosterets hektiske forretningsvirksomhet og eventyrlige økonomiske vekst. Kildene er samstemte i at grunnleggeren var en oppriktig sjel som søkte til ødemarken for å «arbeide på sin frelse» i pakt med den ortodokse kirkens strenge asketiske idealer. Helgenvitaet forteller at Trifon på sine eldre dager stadig søkte tilbake til ensomheten for å kunne be uforstyrret. Han døde i sitt 88. år og ble begravet ved klosterets første kirke.



Boris Gleb nye kirke fra 1874. Den er nå blitt en filial av Petsjengaklosteret. Foto: Severomorsk bispedømme.

KAPELLET I BORIS GLEB

Petsjengaklosteret hadde stor politisk betydning fordi det markerte yttergrensen til det russiske tsarrikets interessesfære i nordvest. Trifons vesle tømmerkapell ved den skoltesamiske sommerboplassen i Boris Gleb (stedet er oppkalt etter kirkebyggets navnehelgener) ble avgjørende for grensedragningen mellom Norge og Russland i 1826. Under forhandlingene påpekte russerne at kirkestedet, som ligger på vestsiden av Pasvikelven, var hellig grunn for de ortodokse skoltesamene. Partene ble derfor enige om at et område på ca 3,6 kvadratkilometer rundt kapellet skulle tilfalle Russland, til tross for at det mest naturlige ville være å la grensen følge elven. Til gjengjeld fikk Norge tilstått et langt større landområde nordøst for Pasvik, helt frem til Grense Jakobselv. Trifons opprinnelige kapell fikk i 1874 selskap av en stor, rødmalt trekirke med samme navn. Det eldste gudshuset, som var fullt av sjeldne ikoner, brant ned under den sovjetiske fremrykningen i oktober 1944. Den nye kirken rett ved siden av ble skånet, og er fortsatt i bruk.

ARVEN ETTER TRIFON

Petsjengaklosteret ble angrepet av en finsk bondemilit i desember 1589. Soldatene plyndret klosteret, myrdet samtlige tilstedeværende munk og arbeidere, og stakk bygningene i brann. I følge en rapport fra fogden i Vardø, ble 95 mennesker drept. I 1591 befalte tsar Feodor at klosteret skulle gjenoppbygges i Kola by. Her eksisterte det frem til 1764, da keiserinne Katarina II ga ordre til nedleggelsen av flere hundre mindre klostre, inkludert Kola-Petsjengaklosteret. I 1886 ble munkesamfunnet reetablert på sitt opprinnelige sted. Også dette klosteret skulle oppleve et voldsomt økonomisk oppsving. I årene før den russiske revolusjonen ble det ble et populært pilegrims mål, og til de store høytidene kom det også mange gjester fra Øst-Finnmark. Munkene på sin side drev utstrakt handel med firmaet Brodtkorb i Vardø. De leverte blant annet multegrøt og tørket reinkjøtt.

Petsjengadalen ble finsk territorium i 1920, og endret navn til Petsamo. Munkesamfunnet fortsatte sin eksistens under ledelse av Den finske ortodokse kirke, men broderskapet skrumpet inn fordi det ikke dukket opp nye kandidater til klosterlivet. Under den sovjetiske offensiven høsten 1944 ble mesteparten av det vakre bygningskomplekset ødelagt. Munkene hadde da allerede flyktet til Finland. Den



Deltakerne i klosterets Trifonfest 13. februar 1896 foran munkenes bolig. På abbedens balkong står de norske gjestene. Foto: Ellisif Wessel / Sør-Varanger museum.

lengstlevende av dem, fader Akakij, døde i Nye Valamo kloster i 1984, 110 år gammel.

I 1997 ble klosterets tredje epoke innledet, til å begynne med i en forfallen kirke nede ved munningen av Petsjengaelven. Bygningen, som var den eneste som sto igjen fra det store klosteranlegget fra før den russiske revolusjonen, brant ned i 2007. Dagens kloster ble gjenreist der man antar at Trifons opprinnelige munkesamfunn ble etablert i 1533, og hvor han ligger begravet. Det staselige anlegget som ble påbegynt i 2009 er bygget i gammelrussisk tømmerstil. Klosteret har i dag sju munk, og antallet pilegrimer er voksende. I august 2016 kom patriark Kirill, overhodet for Den russiske ortodokse kirke, på offisielt besøk.

TRIFONSAGN OG STEDSNAVN I SØR-VARANGER

I den skoltesamiske folkefantasia ble hellige Trifon gradvis omdannet til en slags superhelt. Flere sagn fra Sør-Varanger skildrer undergjerningene til *Trifan*, eller *Riffan*, som han også ble kalt. Et av dem, som ble fortalt av en skoltesame i 1892, innledes slik: «*I gamle dager var der på jorden en hellig mann som var*



Klosteret ble gjenreist nær tettstedet Luostari i 2009–12. Foto: Caroline Serck-Hanssen.



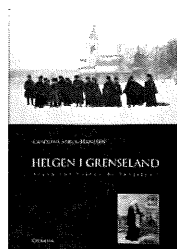
Den årlige gudstjenesten i Neiden samler ortodokse troende fra mange land og kulturer. Foto: Caroline Serck-Hanssen.

en stridskjempe. Han stred alltid bare med govetter, riser, stalløer og sjøormer, overalt hvor de fantes». Trifon-fortellingene har gjerne form av opphavssagn, det vil si at de gir forklaring på hvordan et naturfenomen har blitt til. Minnet om den russiske munkens nærvær har gitt navn til flere landskapsformasjoner i nærheten av Trifonhulen ved Bøkfjorden: her finnes både Trifonvann, Trifondalen og Trifonhøyden, som den nye Trifontunnelen på E105 går gjennom. Andre steder i Sør-Varanger kjennes navn som Trifonsteinene i Neidenelven, Trifonskjæret og Trifans båtstø. Denne smale naturhavnen, som utgjør den eneste gode ankringsplassen på en ellers ugjestmild kyststrekning, skal ha oppstått ved at Trifon skrapte i berget med et jern.

GRENSELANDETS HELGEN

Fra å være et grensepolitisk redskap i tsarens hånd, er Trifon i vår tid blitt et samlingsmerke som forener ortodokse troende i Barentsregionen – skoltesamer, russere, finner og et lite antall nordmenn. Siden 1965 har Trifon blitt minnet under den årlige ortodokse gudstjenesten som eires utenfor det knøttlille skoltesamiske St. Georgskapellet i Neiden. Både Kirkenes, Nikel, Murmansk, og de skoltesamiske grendene Sevettijärvi og Nellim i Nord-Finland har ortodokse

kirker som er oppkalt etter Trifon. Stadig flere russere fra Kolahalvøya drar på pilgrimsreise til helgenens antatte gravsted i det nylig gjenreiste Petsjengaklosteret. Trifon-arven har vist seg å være forbløffende livskraftig og virksom på tvers av århundrer, landegrenser og kulturelle skillelinjer.



KILDE

Caroline Serck-Hanssen:

Helgen i grenseland – arven fra Trifon av Petsjenga
(Orkana forlag 2017)

Caroline Serck-Hanssen (f. 1970) er frilans forfatter, forsker og kulturformidler. Hun har doktorgrad i kunsthistorie fra Universitetet i Bergen og mellomfag i russisk. Serck-Hanssen jobbet flere år som museumsconservator i Troms og Finnmark. Blant hennes spesialfelt inngår den ortodokse kirke, ikoner og norsk-russiske forbindelser.
E-post: serckhanssen@hotmail.com



KONSPIRANOIA PÅ PENSUM?

SJUR AASERUD

Konspirasjonsteorier har blitt mainstream. Den nye lærerplanen for videregående bør gjenspeile at kilder elevene bruker ikke kan kvalitetssikres godt nok med «kildekritikk». Vi må gå mer systematisk til verks hvis vi vil avlive hatprat og konspirasjoner på nettet.

Spesielt i historie- og religionsfaget har konspirasjonsteorier vært medvirkende faktorer for historiske utviklinger vi studerer sammen med elevene. Hvorfor skylte man på jødene for svartedauen? Hva skjedde med jøder i middelalderens europeiske byer? Og ikke minst like alarmerende hvorfor føler noen for å puste liv i konspirasjonsteorier som førte til Holocaust? Hvorfor lever antikvariske konspirasjonsteorier på nettet i dag og evner å ta menneskeliv?

Det jeg er bekymret for som yrkesutøver i den norske videregående opplæring er den anmassende informasjonsmengden som finnes der ute på det store nettet. For mange elever så mangler de simpelthen verktøy for å sortere og kritisk forholde seg til all informasjonen som finnes der ute. Nettet kan bli et radikaliseringssted for sårbar ungdom, noe vi har sett gjentatte ganger med Dylann Roof, mordene i Trollhättan og ikke minst flere unge Syriafarere her hjemme i Norge. Hvordan skal du egentlig møte den ene eleven som ikke gir seg med å krangle med læreren om at verden egentlig styres av en sammensvergelse av «Big Pharma», Illuminati eller Bilderberger-gruppen?

MAINSTREAM-POLITIKK KONSPIRANOIA

For alle som følger med Donald Trumps bevegelser, både online og offline, så er det tydelig at hva det er akseptabelt for en amerikansk president å si har beveget seg milevis fra tidligere tiders politisk korrekthet. Trump er med å dra frem rasistiske og tendensiøse konspirasjonsteorier om «folkemord» bland hvite farmere i Sør-Afrika til å hevde at amerikansk-ungarske mangemilliardæren Georg Soros hadde betalt demonstranter for å få den kontroversielle høyesterettsdommeren Brett Kavanaugh til å tape omdømme. Samme Soros har blitt gjort til en syndebukk for all slags konspirasjonsteorier. Victor Orban hevder han betaler Europaparlamentet for å innføre multikultur i Europa og bruker sine NGOs i Øst-Europa for å bryte ned det som er av etiske stater med masseinnvandring. Den Nordiske Motstandsbevegelsen går et skritt lenger og kaller han pater familias for den globale sionismen som ønsker å innføre et slags Stor-Israel som

verdenshersker med å bryte ned vesten. Glem ikke Sylvi Listhaugs lefling med ytre høyre på Facebook og Tybring-Gjeddes Instagram-fremstilling av «en horde» med muslimer ved Arbeiderpartiets valgbed på Karl Johan. Begge eksempler på politikere som senker den norske debatten ned til konspirasjonsnivå med spekulative antydninger for billig politisk gevinst. Når fremtredende politikere lefler med konspirasjonsteorier som tidligere har vist seg å koste liv, er det ikke det spor merkelig at de blir tatt opp blant ungdommen vår.

NETTET FANGER

I dagens informasjonshverdag er alle selverklært eksperter og tilgang til all verdens informasjon er bare noen kikk unna. Problemet med nettet er at du skal ikke langt inn på Facebook, Youtube eller andre steder før du kan lese om verden slik den egentlig er og hvordan noen har sett mønstrene og avslørt konspirasjonen for det den egentlig er. Være seg Eurabia, Holocash eller den globale sionismen som rider igjen. På nettforumet 4chan som i sin tid ble avlemplassen for Alt-right bevegelsen så brukte man en metafor fra Matrix for å beskrive prosessen mange gikk gjennom. Du kunne enten velge den røde pillen for å bli opplyst eller velge den blå og da opprettholde deg i den politisk korrekte søvntilstanden som alle andre befinner seg. Det er nettopp den følelsen av å forstå noe og føle seg som del av en eksklusiv gruppe som kan fungere som et intensiv for videre oppdagelse av å avdekke mønstre og forske på det myndighetene ikke vil at du skal vite. Anders Behring Breivik hadde blitt «redpilled». Han var i sin egen verden en del av en Tempelridderorden som skulle redde Europa. I de mest ekstreme tilfellene så er det nettopp nettet som fanger. Her blir potensielle voldsmenn gitt den ene ekstra røde pillen for å begå de mest avskyelige handlinger. Senest i Pittsburgh i oktober tidligere i år så hadde gjerningsammen Robert D. Bowers fått nok av jødene (ekkoet fra Alt-right marsjen i Charlottesville er tydelig nok «Jews will not replace us») som holdt på å ødelegge folket hans. Han trodde på «the white genocide theory» som kort forklart går ut på at jødene har rottet seg sammen for å gjøre de hvite til en minoritet i eget land. Nettaktivitetene til Bowers i forkant av drapene ved en synagoge i Pittsburgh viser at Bowers har latt seg inspirere av hvitmaktbevegelse nettsteder. Også på norske Facebook-feeder var det sympatisører med Bowers og det er lett å finne konspirasjoner basert på hat på norske sider også.

LÆRERSTYRT NETT?

Spørsmålet er hvordan skal nye læreplaner, lærebøker og utdanninger gjenspeile denne utviklingen? Det går an å jobbe med konspirasjonsteoriene i klasserommet. Elevene kan få en liste med kjennetegn på konspirasjonstrekk og se etter

dem i arbeid med noen klassiske konspirasjonsteorier. Elevene kan få i oppgaver å lage sine egne konspirasjonsteorier og først på kjennskap til hva som er særegent med dem. Lærebøker bør ta innover seg at verden forandrer seg og bygge ut sin kildekritikk med å se på hva som kjennetegner konspirasjoner. Ikke minst er det en jobb universiteter og høyskoler bør ta med nye lærerkandidater også. Såpass fortjener ungdommen i møte med fag som også har farlige fortellinger.

Sjur Aaserud Historie- og norsklektor på Ulsrud videregående.

E-post: sjur2208@osloskolen.no



KONSPIRASJONSTEORI I UNDERVISNINGEN

ASBJØRN DYRENDAL

Konspirasjonstenkning er en naturlig konsekvens av menneskelig psyke og noen grad av mistanke er en nødvendig del av sosialt liv. Men mye konspirasjonstenkning er skadelig både for den mistenksomme og for samfunnet rundt. Hva kan vi gjøre i skolesammenheng for å motvirke destruktive konspirasjonsteorier?

KONSPIRASJONSTEORI, KONSPIRASJONSTENKNING OG SKADEVIRKNINGER

Ordet konspirasjonsteori kan forstås på flere måter. Det er et komplekst og ofte noe misvisende begrep. Problemet kommer gjerne med den delen som handler om «teori». Mange tenker derfor på konspirasjonsteorier som kompliserte, lange og detaljerte teorier om store sammensvergelse. Det er en bare en bitteliten del av kommunikasjon om konspirasjonstenkning som er slik. Det aller meste er mer kortfattet, antydende og lite detaljorientert. Akkurat hva som er sant, er ikke så nøye: det viktige er at den «aksepterte» fortellingen om et fenomen blir avvist som uttrykk for en konspirasjon.

For vår sammenheng her er konspirasjonsteorier mer eller mindre sammenhengende fortellinger som 1) forklarer et problem med at 2) det har foregått (og foregår) en skjult sammensvergelse. De genereres gjerne, foreslår statsviteren Michael Barkun (2003), ut fra et sett overgripende regler: ingenting er hva det utgis for, alt henger sammen, og ingenting er tilfeldig. Det er kanskje satt litt på spissen, men tenkemønsteret viser seg også når psykologene studerer tilbøyeligheten til å tenke konspiratorisk. De mer konspirasjonstenkende ser større mening i, og bruker oftere symbolsk og intuitiv tenkning, og de ser oftere mønstre selv der det ikke er noen. I tillegg er de mer tilbøyelige til å se intensjoner, menneskelig og menneskelignende vilje, som årsak til hendelser – og de scorer høyere på behov for å fremstå som unike, annerledes, med spesiell innsikt.

Konspirasjonstenkning er ofte kollektivt orientert. De er basert i og handler om grupper: «vår» gruppe mot de andre, for eksempel i form av konspirasjonsteoretisk antisemittisme og muslimhat. Konspirasjonsteorier er i den sammenheng fortellinger som stereotypiserer religiøse og andre utgrupper, presenterer dem som en fare mot egen gruppe og normer, og gjør dem til et individlignende fellesskap som kan betraktes og behandles under ett. De formidler og forsterker gruppehat.

Det er noen av de utpreget negative sidene ved konspirasjonsteorier. På individnivå vet vi at tro på konspirasjonsteorier ofte medfører lavere engasjement og lavere sosial tillit: tror man at ingenting nytter fordi det er en skjult elite som styrer alt, uansett, mister politisk deltagelse betydning. Tilsvarende ser vi for viljen til å vaksinere, for klimaengasjement, og for en rekke andre tiltak. Det er sjelden knyttet til positive sider for de som tror heller: de opplever at de er mer sosialt isolerte og har færre sjanser i livet, de er mer tilbøyelige til å være deprimerte, har større stressnivå og mer rusmisbruk.

Men lavere engasjement gjelder primært for aktivitet på innsiden av det liberaldemokratiske systemet, og for konspirasjonsteorier om myndigheter og storindustri. Økt konspirasjonstro mot utgrupper er også knyttet til mindre tillit, men samtidig til økt støtte til autoritære politikere, sosial undertrykkelse og straff av utgrupper. Tro på konspirasjonsteorier av den første typen gjør folk mindre tilbøyelige til å delta i demokratiske prosesser; i den andre typen blir de mindre tilbøyelige til støtte demokrati. For begge gjelder det at de blir mer tilbøyelige til å mene at vold er en rimelig politisk strategi. Det er ikke minst tydelig for den siste typen, som når konspirasjonsteoriene rammer etniske, seksuelle eller religiøse minoriteter. Konspirasjonsteoriene om disse bidrar til oppløsning av sosiale normer mot diskriminering, hat og i siste instans, vold. Konspirasjonsteoriene maner retorisk frem en krisesituasjon der det gjelder å handle *nå*, en retorikk og en situasjon som er sentral i radikaliseringsprosesser til ekstremistiske holdninger og handlinger (jf. Berger 2018).

Begge typene konspirasjonsteorier strider mot skolens formål, og begge utfordrer skolen på dens hjemmebane: kunnskap, ferdigheter og normer. Så hva bør man gjøre og når bør man gjøre det?

TILTAKSFORSKNING OG DIDAKTIKK: VAKSINEMETODIKKEN

Forskningen på hva konspirasjonstenkning skyldes og har av effekter har kommet et stykke på vei. Forskningen på effektive tiltak *mot* destruktiv konspirasjonstenkning har knapt nok kommet ut av startgropa. Heldigvis og dessverre er en del av det vi har knyttet til skolelignende situasjoner. «Dessverre»-biten, altså de dårlige nyhetene, er at det er vanskelig å gjøre noe med konspirasjonsteorier hos dem som virkelig tror på dem. Det gjelder hva enten man befinner seg i en kommunikasjonssituasjon én til én eller om det er prestisjetunge situasjoner som henvender seg til mange. Opinionsledere fra egen inngruppe er blant de som noe bedre kan ha påvirkning. Noe av effekten skyldes at disse er personer man har stor tillit til, og tillit er det sentrale elementet i effektiv kommunikasjon når man skal rette opp folks feiloppfatninger. Det ser vi klart i vaksinekampanjer.

«Heldigvis»-biten er at det er best å utdanne: det er bedre og virker mer effektivt på flere å forebygge, fremfor å rette opp, feilinformasjon. En av de virksomme teknikkene er «vaksinemetodikk», eller «inoculation treatment».

Metodikken har tre ledd: presentasjon av at man vil bli utsatt for noe misvisende og potensielt skadelig, korrekt informasjon om feltet, så presenteres desinformasjonen som nettopp villedende og skadelig informasjon. De to første utgjør henholdsvis *motivasjon* for å lære seg fakta, og deretter reelle fakta som kan brukes til å bygge egen argumentasjon. Man får for eksempel informasjon om at det finnes konspirasjonsteorier om at Holocaust ikke *egentlig* var det vi får lære i historieundervisningen, at dette er noe man må vente å bli utsatt for, og at det er en strategi som ble utviklet for å gjøre jødehat og totalitær, nazistisk politikk legitimt igjen. Deretter får man en (bedre) innføring i hva som skjedde under Holocaust og hvordan vi vet dette. Først deretter blir man presentert for Holocaust-benektelsens typiske argument – og deretter minnet på hva som er galt med dem.

Det siste er viktig. For å øke motstandskraften mot feilinformasjon bør man kunne og forstå mer om feltet. Det gjelder å skape en helhetsforståelse, og gjerne med noe som er relativt levende og derfor enklere å huske. Mennesker er narrative vesen og har jevnt over lettere for å huske informasjon som lar seg tilpasse en fortelling. Enkle huskereglene («lister») om typiske trekk ved dårlig tenkning kan bidra i ferdighetstrening, så lenge det blir gitt tydelige eksempler.

Strategien er testet i forsøk både med konspirasjonsteorier om historiske hendelser og, passende nok, konspirasjonsteorier om vaksiner. Det betyr at man etter «vaksinasjonen» utsatte forsøksgrupper for konspirasjonsteoriene på ulike måter. Kontrollgruppene, altså de som ikke ble vaksinert i forkant, viste seg ikke uventet å være klart mer mottagelige for konspirasjonsteoriene.

Rekkefølgen trussel → informasjon → desinformasjon er vesentlig. Korrigerende informasjon i etterkant av at folk er feilinformert *har* en effekt, men den er ikke på langt nær så tydelig eller pålitelig som hvis korrekt informasjon kommer først.

KORRIGERENDE METODIKK: TRENING I KRITISK, ANALYTISK TENKNING

Effekt handler delvis om leveringsmåte. Ungarske forskere med Gabor Orosz og Peter Kreko i spissen har sett nærmere på hvordan korrigerende informasjon får best effekt. De starter de med teoretiske betraktninger om hva som burde kunne virke. De betrakter spesifikke konspirasjonsteorier som eksempler på hvordan vi mennesker tenker på verden ut fra en løs sannsynlighetstenkning. Noen sammenhenger virker rimelige, og noen ting virker mer troverdige på oss som årsaker. Mennesker er tenkende, reflekterende vesen, og vi er som vi har sett overdrevent tilbøyelige til å like at bevisst, villende atferd blir fremmet som årsak.

Det sentrale for bedømmelsen av konspirasjonsteorier er hverdagslige sannsynlighetsbedømmelser. Hvis vi skal forandre noens oppfatning om en konspirasjonsteori – før den er blitt til fasttømret tro – er det viktige å finne ut hva som kan få oss til å skifte oppfatning om noe er sannsynlig. Hva kan få oss til å skifte retning når vi bedømmer påstander om hva som fikk noe ubehagelig til å skje?

Forskerne tok utgangspunkt i tre ulike strategier. Den første var direkte rettet mot bedømmelsen av saksforhold. Det vil si at man tok direkte for seg hva konspirasjonsteorien presenterte som fakta og den (manglende) logiske forbindelsen mellom dem. Den andre startet fra det sosiale. Vi tar ikke bare standpunkt til påstander alene, men hva vi tenker at standpunktet sier om oss. Da tar vi altså utgangspunkt i hva vi tenker om andre og hva vi vil at de skal tenke om oss. Isteden for å se mest på logikk og fakta, fikk deltakere i denne gruppen møte fakta blandet med kritikk og latterliggjøring av «sånne» som tror på «sånt» som konspirasjonsteorien. Den tredje strategien ville få folk til å tenke annerledes og mer empatisk om dem konspirasjonsteorien demoniserte. Her handlet det altså om å fremme annen, ikke-konspirativ informasjon om den gruppen som ble sagt å være de onde i sammensvergelsen.

I alle tilfellene møtte deltakerne først en video med moderne, antisemittisk konspirasjonsteori knyttet til global kapital, verdensherredømme og skjulte angrep på Ungarns ve og vel. Hva var så utfallet?

Den beste fremgangsmåten var å kjølig og analytisk presentere de ulike stegene i resonnementene som leder frem til henholdsvis konspirasjonsteorien og bedre, alternative forklaringer. Trening i analytisk tenkning og spesifikk gjendrivelse hadde størst og mest pålitelig effekt.

Det samsvarer godt med det vi vet. Konspirasjonstenkning er knyttet til intuitiv, symbolsk og «magisk» tenkning. Både trening i analytisk tenkning generelt og det å fremelske langsomme, grundigere og mer granskende tenkestil i en spesifikk sammenheng er knyttet til mindre konspirasjonstenkning.

Hva med de to andre strategiene? Hvis vi skulle tro noen spalteter mediedekning, burde latterliggjøring slå hardt tilbake, mens det å fremdyrke empati for ofrene for konspirasjonsteorien burde bidra positivt. Det forskerne fant – i denne undersøkelsen – var nærmere det motsatte. Latterliggjøring av den irrasjonelle og dårlige tenkningen i konspirasjonsteoriene hadde en viss, om enn svak og upålitelig effekt, mens det å forsøke å fremdyrke empati ikke hadde noen effekt.

Vi bør aldri konkludere ut fra enkeltstudier, men det burde gjøre oss mer usikre på at empatisering og perspektivtagning er noen *allment* god strategi. I klasserommet er nok heller ikke det å skape sosial avstand gjennom latterliggjøring noen akseptabel strategi. Det bidrar til stigmatisering, som er uheldig i seg selv. Men det er også attraktivt for dem som *tror* på konspirasjonsteorier, spesielt i aldersgrupper der det å søke og skille seg ut fra hopen er viktigere.

EN GENERELL VAKSINASJON?

Effektforskningen som fokuserer på vaksinasjonsmetodikk har sett på hva som virker mot spesifikke konspirasjonsteorier. Undertegnede og andre har lekt litt med en mer generell strategi som forsøker å kombinere elementer av trening til kritisk, analytisk tenkning og vaksinasjonsmetodikk. Vi fokuserer spesifikt på hvordan konspirasjonsteorier *generelt* er tilbøyelige til å bygges opp, og hovedoppgaven for elevene er å konstruere sin egen ved å bruke de samme retningslinjene. Vi må selvsagt forenkle, og Barkuns nevnte kriterier over, fungerer utmerket som generative regler: ingenting er tilfeldig, alt henger sammen, og ingenting er hva det utgis for. Konspirasjonstenkning er videre preget av symbolsk orientert mønstertenkning som vektlegger at ting skjer fordi noen har planlagt det slik. Det må også med.

Når vi ser på konkrete konspirasjonsteorier, ser vi eksempler på hvordan tenkemåten leder til «semiotisk promiskuøsitet»: alt blir tegn som viser sammenhenger og bidrar til fortellingen om skjulte mønstre og skjulte intensjoner. Tenkningen er intuitiv og fortellingsbyggende, heller enn kritisk og analytisk. Den vurderer i liten grad bevisstyrke, beviskonvergens, hvor uttømmende data er behandlet, hva vi vet om hvordan kollektiv handling foregår osv. De angriper motargumenter ved å beskyldre de som argumenterer mot dem for å være del av sammensvergelsen, de bryter mot logisk konsistens, de bruker sirkelargument for å begrunne at bevis *mot* en teori (eller fravær av bevis) egentlig er bevis *for* den. Vi underviser første halvdel av opplegget i dette, og understreker så godt vi kan kontrasten til *ønskede* ferdigheter og gode måter å tenke og argumentere på.

Det høres ut som om alt er «fritt frem» når det gjelder gruppeoppgavens løsning, å lage sin egen konspirasjonsteori, og det kan det også være i enkelte opplegg. Hvis vi skal vaksinere enda tydeligere mot bestemte tema i konspirasjonstenkning, tar vi også frem konspirasjonsteoretiske gjengangere («Illuminati», «sions vise» osv). Oppgaven inkluderer da at de skal bruke enkelte av disse temaene og finne «bevis» for dem i deres konspirasjonsteori. (Det går også an å la dem trekke et antall kort fra Illuminati-kortspillet som de må inkorporere.)

Det er underholdende, og oppgaven gir deltagerne en viss tilfredsstillelse. Målsetningen er at elevene skal kunne gjenkjenne og avsløre dårlig tenkning og konspirasjonsteorier når de møter dem. Virker det? Det har aldri vært utprøvd under kontrollerte forhold, så foreløpig er det kun et opplegg basert på faglig spekulasjon.

Da er det sikrere med en generelle strategi basert på kognitiv psykologi.

EN GENERELL KOMMUNIKASJONSSTRATEGI

Psykologen Stephan Lewandowsky har skissert en enkel modell for å møte også konspiratorisk feilinformasjon. Den er basert på å møte spesifikke problem i imøtegåelsen med løsninger på akkurat den typen problem.

Det er for eksempel et kjent problem at feilinformasjon fortsetter å virke på oss også etter at vi har fått den korrigert. Vi tenker ikke dypt, grundig og analytisk nok til at vi kaster av oss feilinformasjon med én gang vi lærer at det er feil. Noe av løsningen ligger i gjentakelse og utdypning av korrekt informasjon, slik at informasjonen sitter bedre. I tillegg, og først og fremst, bør man ikke bare fortelle at noe er galt og kort hvorfor. Gjendrivelsen bør inngå i en sammenhengende, meningsbærende fortelling.

Hvorfor? Hvis du bare avviser en fortelling som usann, har selv den som *forsøker* å skifte oppfatning bare mistet et holdepunkt, uten å få et nytt. En ny, sammenhengende, forståelig fortelling fyller det kognitive gapet etter feilinformasjonen. Vi husker bedre fortellinger og hendelser som har vekket følelser, så det skader sjelden om fortellingen også skaper følelser nok til at den sitter bedre.

Gjentagelse er en læringsnøkkel. Det sentrale i effektiv gjendrivelse er å gjenta det som skaper forståelse for *virkelige* sammenhenger, ikke de fiktive. Du ønsker ikke å primært skape en «det der virker kjent»-effekt for det som er feil. Du vil derimot ha «virker kjent»-effekten for den best mulige forklaringen. Unngå derfor for mye gjentakelse av hva som er galt.

Tidligere trodde man at det mest av alt forsterket misoppfatningene ved å gjøre dem mer kjent. Nyere forskning viser at det neppe er riktig. Folk husker både at feilinformasjon er feil og at det er noe annet som er sant, men samtidig er det fortsatt mer effektivt å fokusere på å lære bort det som er riktig. Plassér det som skal gjendrives innenfor rammene av en egnet fortelling av fakta, der den best tilgjengelige kunnskap om saksforholdet får legge premisser for hvordan fortellingen formes. Du vil at det som sitter igjen er det beste vi vet, ikke det som er galt.

Tidligere trodde vi at det var lett å skape en såkalt tilbakeslags-effekt av kompliserte forklaringer. Enkle forklaringer er mer kognitivt attraktive og enklere for oss å tenke med enn komplekse gjendrivelser, selv når de er helt gale. Men vi har problemer med å finne at grundigere og mer detaljerte tilbakevisninger slår tilbake, blant annet fordi det er så sjelden å finne en genuin tilbakeslags-effekt. Samtidig er det fortsatt slik at både tilhører og taler har begrenset med ressurser tilgjengelig, så i de fleste sammenhenger gjelder fortsatt regelen «ikke gjør det vanskeligere enn du må». Hvis man ikke har all verdens av tid og anledning gjelder det å fokusere på de sentrale, få og enkle argument som er nødvendige. Hvis man kan gjøre det ved å fremelske kritisk nysgjerrighet – refleksjon og kritisk tenkning, desto bedre. En skeptisk innstilling viser seg å skape større rom for nøktern vurdering av og åpen bearbeiding av informasjon.

Og selv om vi skal rette opp en feilforestilling går det an å bruke en tilpasset vaksinasjonsmetodikk: når du skal fortelle om konspirasjonsteorien og dens feil, husk å fortelle først at det nå kommer en feiloppfatning.

Den sterkeste utfordringen for å akseptere korrigerende informasjon ligger i sosial identitet med tilhørende verdensbilde. Identitet bidrar til at man lettere engasjerer seg i motivert tenkning, altså leting etter informasjon som støtter egen identitet, og det er i seg selv en årsak til konspirasjonstenkning. Når informasjon står i tydelig motsetning til det verdensbildet man har og som man identifiserer seg med, er det både vanskeligere å innpasse ny informasjon og enklere å avvise den med konspirasjonsteorier. På tross av dette er det begrenset dokumentasjon for en robust tilbakeslagseffekt. Siden vi tross alt ser at korrigerende informasjon i viktige sammenhenger bidrar til at en nokså stor minoritet blir sikrere i sine vrangforestillinger, er det likevel grunn til å ta identitet og verdensbilde på alvor.

Løsningen er altså at man så langt som mulig forsøker å presentere korrekt informasjon i en ramme som gjør at folk føler at deres verdier og øvrige verdensbilde støttes. Det kan hjelpe å trekke inn opinionsledere fra relevante grupper. Da lokale, nigerianske islamister tidlig på 2000-tallet fremmet konspirasjonsteorier om poliovaksiner som vestlige angrep på islam, med økt spredning av polio som resultat, kontret lokale nigerianske myndigheter tidlig med blant annet vaksinstøttende uttalelser fra islamske rettslærde og undersøkelser foretatt ved islamske institusjoner.

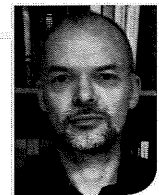
Du gjendriver konspirasjonsteorier altså langt på vei slik du gjendriver annen grov feilinformasjon: fortell en sammenhengende fortelling om hvordan ting henger sammen. Den bør være så enkel som mulig, men ikke enklere. Vektlegg fakta slik at når feilinformasjonen presenteres, blir det klargjort at og hvorfor det er feil. Forsterk minnet ved å bruke tilstrekkelig med gjentakelser. Fremkall og styrk analytisk tenkning når mulig. Unngå unødvendig ideologisk informasjon. Og til slutt: fokusér på løsninger.

AVSLUTNING

Å redusere skadelig konspirasjonstenkning er ikke én enkelt ting som kan rettes med ett enkelt tiltak. Forebyggende tiltak inkluderer alt fra et godt, åpent demokrati med rimelige og forutsigbare prosedyrer, tilgang på informasjon, og muligheter i tilværelsen til et godt, velfungerende utdanningssystem som lærer bort gode analytiske ferdigheter, pålitelig kunnskap og hvordan man skaffer seg den.

REFERANSER

- Banas, J.A. og Miller, G. 2013. Inducing Resistance to Conspiracy Theory Propaganda. *Human Communication Research* 39, 184–207
- Barkun, M. 2003. *A Culture of Conspiracy*. University of California Press.
- Berger, J.M. 2018. *Extremism*. MIT Press.
- Douglas, K.M. og Sutton, R.M. 2018. Why conspiracy theories matter. *European Review of Social Psychology*, 29:1, 256–298
- Lewandowsky, S., Ecker, U., Seifert, C., Schwarz, N. og Cook, J. 2012. Misinformation and Its Correction: Continued Influence and Successful Debiasing. *Psychological Science in the Public Interest* 13:3, 106–131
- Orosz, G., Krekó, P., Paskuj, B., Tóth-Király, I., Bőthe, B. og Roland-Lévy, C. 2016. Changing Conspiracy Beliefs through Rationality and Ridiculing. *Frontiers in psychology*, 7, 1525.



Asbjørn Dyrendal er professor i religionsvitenskap ved NTNU.

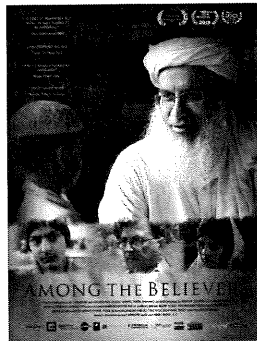
Forskningsfokuset hans er vestlig samtidsreligion og konspirasjonsteorier. Det er det siste han arbeider mest med nå, blant annet i EU-prosjektet *Comparative Analysis of Conspiracy Theory*. Han utga nylig *Handbook of Conspiracy Theory and Contemporary Religion* (Brill 2019) med Egil Asprem og David G. Robertson, og avslutter for tiden *Hva er konspirasjonsteori* med Terje Emberland.

E-post: asbjorn.dyrendal@ntnu.no

FILMANMELDELSE

OM WAHHABISME, ISLAMISME OG INDOKTRINERING

KNUT DÆHLI



Among the Believers (2015)
[Jihadistskolen på norsk Netflix]
1t 23 min

Denne tankevekkende dokumentaren tar for seg kampen mellom fundamentalisme og sekularisme i Pakistan, med fokus på den kontroversielle islamist-lederen og imamen Abdul Aziz Ghazi. Aziz er mest kjent for sin fordømmelse av «modernitetens ondt» (musikk, sekulær utdannelse, bilder av kvinner, filmer, narkotika, osv.) og sin støtte til Taliban i Pakistan og Afghanistan,

Osama Bin Laden og ISIS. Han er lederen av Den Røde Moske i Islamabad, og leder for et nettverk av madrasaer (koranskoler) i hele Pakistan, som omfatter mellom 35 – 40 000 skoler i hele landet. Det er egne jente- og gutteskoler, hvor barna kun lærer å pugge koranen på arabisk, uten nødvendigvis å forstå innholdet. Det de ellers lærer om islam er hovedsakelig wahhabisme – en intolerant fundamentalistisk tolkning av sunni-islam.

Motvekten til Aziz i filmen er fysikkprofessoren og aktivisten Pervez Hoodbhoy, som kjemper for et sekulært moderat Pakistan. Pervez og en rekke andre pakistanske aktivister har siden skolemassakren i Peshawar i 2014 argumentert for at myndighetene burde arrestere Aziz. Pakistansk Taliban stod bak denne massakren som ble kalt *Pakistans 9/11*, hvor 149 mennesker ble drept, hvorav 132 var barn i alderen 8-18 år.

Filmen følger også to 12-åringer som har erfaring med den Røde Moske-skolene. Tahla, en gutt fra en fattig familie i Kashmir, og Zarina, en jente fra landsbygda i en søskenflokk på 9 som rømte fra en av jenteskolene fordi hun ble slått og måtte bruke burka. Tahla og hans far blir fortalt av en av lærerne på koranskolen at ifølge en hadith sier profeten Muhammed at et barn som lærer seg koranen utenat fungerer som en velsignelse for sin familie. Ifølge læreren vil gud ta med seg 10 eller 11 familiemedlemmer til det barnet i paradiset. Tahla forteller om en streng skoledisiplin med over 12 timer koranpugging om dagen, men fremhever at han i det minste har en god seng og får nok mat og drikke.

Zarina nyter på sin side muligheten av å gå på en vanlig skole med standardfagene matte, språk, IT, osv., men drama oppstår når en fattig nabofamilie forsøker å overtale faren hennes til å gifte henne bort. Hvis hun blir giftet bort i så ung alder må hun slutte på skolen og mister mulighetene for utdannelse. Hva som skjer videre i filmen med begge 12-åringene viser hvordan fattigdom og sosial nød er en viktig forutsetning bak spredningen til den Røde Moske.

Både Aziz og Pervez anerkjenner bakgrunnen for mange av de sosiale problemene i Pakistan, og begge vektlegger at løsningen ligger i utdannelsen av barn. Aziz ønsker å innføre wahhabist-sharia i Pakistan via indoktrinering av barna, mens Pervez ønsker fri offentlig utdannelse for alle.

Det store problemet, som filmen tydeliggjør smertelig godt, omhandler penger. Vanlige skoler som gjør barna klare for arbeidslivet koster penger, som myndighetene ikke vektlegger nok. Dermed må fattige fra landsbygda eller byslummen betale for skolegang selv. Mange fattige foreldre foretrekker da heller å ha barna hjemme for å hjelpe til, eller sender dem til en av de mange koranskolene til den Røde Moske, som ikke koster noe penger for dem, og som tilbyr mat og drikke. Filmen antyder kort hvordan utenlandske penger, da særlig fra Saudi-Arabia, er med på å finansiere utbredelsen av wahhabisme og ekstremistisk islamisme i Pakistan. Slik er hele filmen et godt moderne eksempel på *wahhabiseringen av islam* - den disproporsjonale innflytelsen land som Saudi-Arabia og deres statssanksjonerte form for sunni-islam, wahhabismen, har fått over store deler av den muslimske verden siden 1970-tallet.

Spørsmål som filmen problematiserer, og som egner seg i klasserommet, inkluderer:

- Hva er forbindelsen mellom fattigdom, sosial nød og veksten av ekstremisme?
- Hvorfor får en religiøs minoritetsgruppe lov til å oppfordre til vold og hat i årevis både mot annerledestenkende og mot myndighetene? Hva kan myndighetene gjøre for å dempe motsetningene mellom moderate og radikale deler av befolkningen?
- Hvorfor velger noen foreldre i store familier å sende vekk barna sine til koranskoler, eller gifte bort døtrene sine selv om de er for unge og ikke ønsker dette selv?

Knut Dæhli er utdannet religionshistoriker ved UiO. Han jobber som lektor på Oslo handelsgymnasium og i Religion og etikk-seksjonen av NDLA.
E-post: k.dehli@gmail.com



BOKMELDING

EN KJÆRKOMMEN OPPDATERING OM VERDENS KRISTENDOMMER

GUNNAR HOLTH

Vebjørn Horsfjord, Sven Thore Kloster, Gina Lende og Ole Jakob Løland:
Global kristendom. En samtidshistorie, Universitetsforlaget 2018

I arbeidet som religionslærer på 2000-tallet har jeg hatt et par kjepphester når det gjelder både min egen og elevenes tilnærming til verdensreligionene: For det første at kunnskap om religioner er viktig for å forstå den verden vi lever i. Dette er ikke umiddelbart opplagt for sekulariserte ungdommer i Europas nordvestlige hjørne. For det andre at religionene kristendommen, islam, buddhismen og så videre er abstrakte kategorier som egentlig ikke finnes i virkeligheten. Det er nødvendig å bruke begrepene, i likhet med andre pedagogiske forenklinger, men i den virkelige verden finner vi bare mange forskjellige «kristendommer, islamer og buddhismer». Vi kan egentlig ikke trekke så mange slutninger om en persons tro, holdninger og religiøse aktiviteter ut fra hvilken religionskategori vedkommende må plasseres inn i. Likevel florerer generaliseringene (muslimene er sånn og de kristne er slik), både i klasserommet og i mediene, så religionslæreren har en krevende oppgave med tanke på å problematisere og nyansere.

På denne bakgrunn synes jeg det er svært gledelig at det nå er kommet en bok på norsk som presenterer og analyserer utviklingstrekkene i de mangfoldige formene for kristendom i verden i dag. Forfatterne, som alle har solid bakgrunn fra forskning og studieopphold i mange land, har sikkert vært igjennom noen diskusjoner om hvordan en slik bok burde bygges opp. De har med rette valgt å unngå konfesjonskunnskapens inndeling, der hvert kirkesamfunn får sitt kapittel, og de har heller ikke strukturert innholdet ut fra et knippe globale tendenser i kristne menigheters teologi og praksis. Isteden har de gått konkret til verks, ved å se nærmere på hvordan kristendom formes og kommer til uttrykk på de forskjellige kontinentene. Titlene på bokas hovedkapitler gir en pekepinn om hva som står i sentrum for oppmerksomheten, så jeg velger å gjengi dem her:

- Afrika – dramatisk vekst
- Latin-Amerika – katolisismen under press
- Nord-Amerika – med hånden på Bibelen
- Midtøsten – når mosaikken slår sprekker

- Asia – kristendom som nykommer og fremmedelement
- Øst-Europa – ortodokst forsvar mot liberale verdier
- Vest- og Sentral-Europa – mellom makt og avmakt
- Globalisert kristendom i Norge
- Kristendommens globalisering – tradisjon og endring

Innenfor denne strukturen har forfatterne også foretatt noen klare valg. Istedenfor å prøve å gi en uttømmende beskrivelse av forholdene i hver region, legger de som regel hovedvekten på et fåtall store og folkerike land som er egnet til å belyse interessante utviklingstrekk. I kapitlet om Afrika rettes søkelyset særlig mot Nigeria og de sterkt voksende pinsebevegelsene i Afrika sør for Sahara. Kapitlet om Latin-Amerika handler hovedsakelig om Brasil og Mexico, mens kapitlet om Nord-Amerika analyserer utviklingen i USA og «kulturkrigen» som utspiller seg der. Asia-kapitlet drøfter situasjonen for de kristne i India og Kina, med katolske Filippinene som en kontrast. Kapitlet om Øst-Europa konsentrerer seg naturlig nok om Russland, med et sideblikk til andre ortodokse land, og da først og fremst den konfliktfylte virkeligheten i Ukraina. Midtøsten-kapitlet er mer preget av eksempler fra mange land, i og med at poenget er å belyse helheten i den svært krevende situasjonen for de kristne kirkene i en turbulent region. Tilsvarende med kapitlet om Vest- og Sentral-Europa: En rekke forskjellige nasjoner må trekkes inn i analysen av de siste tiårenes utvikling i vår del av verden. Både her og i sluttkapitlet er begrepet sekularisering sentralt, med en drøfting av hvordan og i hvilken grad en slik prosess skjer i Europa og globalt.

Dette er med andre ord ikke en bok som presenterer og drøfter det kristne trosinnholdet. Boka er snarere et globalt, religionssosiologisk oversiktsverk om *hvordan kristendom skjer*, det vil si hvordan ulike regionale former for kristendom må forstås ut fra historisk bakgrunn og samfunnsmessige endringer i de forskjellige områdene, og hvordan kirkene også påvirker utviklingen. Det handler om religion som praksis og identitet på samfunnsnivå – og i dette tilfellet å vise hvordan kristendom overalt er innflettet i bestemte kulturelle, sosiale, politiske og økonomiske sammenhenger. Det er denne oppgaven forfatterne har satt seg fore å løse, og jeg vil si at de har kommet godt fra det. Framstillingen er oppdatert og for det meste velskrevet, med prisverdig få innslag av akademisk sjargong og syntaktiske pusteøvelser. Boka er også leservennlig på den måten at hovedkapitlene består av mange delkapitler med tydelige overskrifter. I hvert eneste kapittel opplevde jeg å støte på nye og overraskende perspektiver, eksempler eller faktaopplysninger. Midtøsten er nok det området jeg har best kjennskap til fra før, blant annet gjennom flere studiereiser, og jeg er imponert over hvordan forfatteren loser oss igjennom et så uryddig og ganske mistrøstig landskap, og viser hvordan kirkene tyr til ulike strategier for overlevelse i regionen.

Det ligger i sakens natur at det i en slik bok blir mye drøfting av forholdet mellom religion og politikk, og innblikk i ulike staters religionspolitikk, og her ligger det mye viktig informasjon. Men forfatterne glemmer heldigvis ikke nedenfra-perspektivet, altså hvordan religiøsiteten kommer til uttrykk blant de troende. Et eksempel er kapitlet om Øst-Europa, som nødvendigvis må vie stor plass til den nære alliansen mellom den ortodokse kirke og myndighetene i Russland, kulturkampen mot Vestens liberale verdier, den betente krisen i Ukraina og striden mellom patriarkatene i Moskva og Konstantinopel. Men kapitlet avsluttes slik: «Ortodokst kirkeliv utvikler seg i lokale kirker, i klostre og på presteseminarer. Vanlige folk faster, fester, kysser ikonene og oppsøker pilegrims mål for forbønn og helbredelse, ofte med minimal interesse for hva kirkelederne måtte mene.»

De globale hovedtendensene er trolig velkjente for de fleste religionslærere, men for elevene våre stiller det seg som oftest annerledes, så de trenger denne oppdateringen: Kristendommens tyngdepunkt har skjovet seg kraftig fra det globale nord og vest til det globale sør og øst. I år 1900 var over 80 prosent av verdens kristne bosatt i Europa og Nord-Amerika, mens det nå er under 40 prosent. Mer enn 75 prosent av de kristne i dag bor utenfor Europa og tilhører livskraftige kirkefellesskap. Tre av de landene i verden som har størst kristen befolkning, er Kina, India og Nigeria, og de to sistnevnte land er blant verdens største eksportører av prester og pastorer, blant annet til Europa. Og den raskest voksende religiøse bevegelsen på 2000-tallet er ikke islamsk, men kristen pinsevekkelse. Dette innebærer også at en stadig større andel av verdens kristne tilhører en form for karismatisk omvendelseskristendom, preget av bokstavtro biblisisme og svært konservative sosiale normer. Rett nok er det mange slags pinsebevegelser – men en del av bildet er suksessrike pastorer for megakirker i Asia, Afrika, Latin-Amerika og USA som forkynner et evangelium om personlig rikdom og helse, mirakler og befrielse fra demoner. Boka peker på en interessant likhet mellom kontinentene i sør, nemlig «åndenes makt». Den folkelige troen på ånder står sterkt, og pinsekirkene kan gå offensivt inn i dette: Åndene finnes og er demoniske krefter, men Den hellige ånd er sterkere og kan befri deg fra deres makt!

Det er ett perspektiv som jeg mener er noe underkommunisert i denne boka. Når det er snakk om «kirker under press» og «marginalisering», fungerer det iallfall delvis som akademiske kodeord for diskriminering, trakassering, fengsling og forfølgelse av kristne. Dette er riktignok et hovedtema både på og mellom linjene i kapitlet om Midtøsten, og blir også tatt opp i omtalen av India og Kina. Men den manglende trosfriheten for kristne (og andre) minoriteter er et stort problem i en lang rekke muslimske land, med Pakistan som et beryktet eksempel. Når det gjelder den tragiske utviklingen i Irak, er det riktignok god grunn til å klandre USA for å ha sluppet djevelen løs i 2003. En analytisk bok

som dette skal selvsagt ikke framstå på linje med alarmerende rapporter fra Amnesty eller Stefanusalliansen, men jeg synes likevel at denne «regionale trenden» kunne ha kommet tydeligere fram. Et stort flertall av ofrene for religiøs undertrykkelse i dag er kristne, og det er altfor mange i samfunnet vårt som er uvitende om denne situasjonen. Det gjelder ikke minst våre elever.

Min konklusjon må bli en sterk anbefaling. Alle religionslærere som er engasjerte i faget sitt, gjør lurt i å skaffe seg denne boka, og den bør finne veien til landets skolebiblioteker. En formell opplysning til slutt: Bokas tekstomfang er på 285 sider, pluss et tillegg på 85 sider som består av et altfor snaut stikkordregister, en fylldig litteraturliste og 746 sluttnoter med kildeangivelser.

Gunnar Holth har vært lektor ved Valler videregående skole i Bærum fra 1983 til 2017.
E-post: gunengel@online.no



BOKMELDING

RELIGION I HVERDAGEN

FRODE KINSERDAL

Vebjørn Horsfjord:

Religion og praksis, Universitetsforlaget 2017

I boken *Religion og praksis* (2017) av Vebjørn Horsfjord blir vi fra første side stilt opp mot et dilemma: Du skal arrangere barnebursdag, pizzaene har kommet på bordet, og du innser at du har glemt å ha et halal-alternativ til muslimene i klassen. På mange måter er dette et godt bilde på hva denne boken handler om, det nære, det praktiske og det hverdagslige.

Vebjørn Horsfjord (født 1970) er Dr.Theol og førsteamanuensis på Høgskolen i Innlandet, der han jobber ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for humanistiske fag. Tidligere har han blant annet vært assisterende generalsekretær i Mellomkirkelig råd (2002-2006) og generalsekretær i Det europeiske religionslederrådet (2006-2010). Selv om Horsfjords forskning spenner vidt, kan man si at det er interreligiøs dialog som er hans særlige spesialfelt.

Horsfjords utgangspunkt i *Religion og praksis* er ikke å redegjøre for religionenes sannhet, eller å finne det beste ritualet uavhengig av religion. Forfatteren er svært tydelig på at boken er et sekulært prosjekt, og at boken kommer ut av hans egen bakgrunn og erfaringer han har gjort seg i møtet med mennesker gjennom forskning, og gjennom egne relasjoner til mennesker rundt seg i dagliglivet. En leser som forventer å få de store svarene og finne det sentrale i religionene, bør kanskje lete andre steder. Det denne boken gjør, er først og fremst å rette fokus mot hvordan religionen fungerer i hverdagslivet. Et slikt tema burde kunne engasjere mange lesere.

Boken er organisert i ti kapitler, og har i tillegg en innledning og epilog. Innledningen går inn på hvorfor temaet er relevant å forske på. I tillegg gir den mange viktige spørsmål som kan være gode grunner til å lære mer om de ulike religionenes praksis. Blant annet påpeker Horsfjord at det er et skille mellom såkalt «skolereligion» og «hverdagsreligion». Skolereligion er faktabasert, der vi lærer at muslimene har fem søyler og at det er en treenig Gud i kristendommen. Hverdagsreligionen er mer mangfoldig, den lar seg ikke like lett kategorisere.

De to første kapitlene trekker videre opp linjene for hva religion er, og hvordan religion kan tolkes i lys av tradisjoner og ritualer. Deretter kommer åtte kapitler som er basert på ulike religioner: Buddhismen, hinduismen, islam, jødedom,

katolisisme, ortodoks kristendom, protestantisk kristendom og sikhisme. I epilog trekker Horsfjord opp noen sentrale punkter for skikk og bruk i et flerreligiøst Norge.

Den indre organiseringen i kapitlene om religionene følger en fast mal. Først blir religionen kort presentert, før han ser på hvilken betydning hjemmet og dagliglivet har i den aktuelle religionen. Deretter redegjør han for kroppens betydning, maten, gudshuset, året, livet og lederne. Ved å bruke den samme modellen på de ulike religionene, får Horsfjord fram mange av de praktiske og folkelige sidene ved religionsutøvelsen. Utredningen om religionene er konkret, lettlest, og inneholder mye fakta om ulike forhold som vi bør vite om «hverandres religioner».

Noe av bokens styrke på dette punktet er at Horsfjord kommer inn på mange sider av hverdagsreligionen: Ryktene sier at buddhister er vegetarianere, men forfatteren påpeker at det er vel så normalt for buddhister å spise kjøtt og fisk. Vi hører at jødene har strenge sabbatsregler, men storparten av norske jøder praktiserer ifølge Horsfjord sjelden alle disse reglene. På samme måte vil mange innvende at «alle muslimer er mot homofile», men i norsk kontekst ser vi at mange muslimer og særlig unge muslimer støtter homofiles rettigheter. Dermed viser han oss at konteksten er viktig, men også at mange tilpasser sin religiøse praksis etter hva som er hensiktsmessig i Norge. Dette er viktig og nyanserende kunnskap. Forfatteren minner oss også på at den personen vi skal møte kan gjøre ting på andre måter enn det vi har lært er vanlig praksis i religionen.

Det er verdt å merke seg her at tre av kapitlene i boken tar for seg kristne trosretninger. Selv begrunner Horsfjord dette valget med at kristne trosretninger utgjør et stort mangfold i Norge, og at kristendommen har en stor og spesiell plass i landet vårt. Mye kan sies om et slikt valg, og forfatteren argumenterer for hvorfor han utelater for eksempel Human-Etisk Forbund og nyreligiøse miljøer med at de lett kan framstå som mangelfulle og mindre fastlagte med tanke på sin praksis. En innvending mot Horsfjords argument kan være at både livssynshumanismen og nyreligiøse miljøer rommer et stort antall mennesker og de gjennomfører ritualer som har stor betydning for mange mennesker. Det kan ikke minst være lett å glemme at dialogen også må gi plass til dem som definerer seg som humanister og nyreligiøse.

I redegjørelsen for religionsbegrepet nevner forfatteren kort både den substansielle og funksjonelle religionsdefinisjonen, og han kommer også så vidt inn på Smarts religionsdimensjoner. Flere av dimensjonene avviser han ut fra tanken at de er for «protestantiske». Det er problematisk, fordi poenget med Smarts dimensjoner er at de ikke er en smørbrøddliste der du må kunne hake av på alle kriterier for å være en religion.

Ulempen ved å la for eksempel tekster og trossystemer stå utenfor religionsdefinisjonen er at i prinsippet er det mange ting som ikke er religion eller livssyn

som dermed kan rammes inn av definisjonen. Hva med Vålerengaklanen? De har kanskje ikke et gudshus, men både stadion og klubbhuset skaper et fellesskap som rommer hverdags erfaringer og levd liv. Det hører mange ritualer til det å være medlem av Klanen. Tilsvarende kan man si at for mange kristne kan bibeltekstene være viktige i hverdagslivet, mens ritualene er noe man sjelden bryr seg om. Religiøse tekster er også et felt som det er mye dialog rundt, og som kan være et godt utgangspunkt for å finne fellestrekk og felles erfaringer på tvers av religion. Det hadde vært ønskelig at Horsfjord i større grad problematiserte sine egne definisjoner, nettopp på bakgrunn av de forholdene jeg nevner her. Ser man derimot på religionsdefinisjonen som et forsøk på å avgrense tematikken og størrelsen på boken, så er det selvfølgelig noe helt annet.

Hvordan skal man opptre overfor mennesker som tilhører en annen religion? På hvilken måte kan vi skape et fungerende flerreligiøst samfunn? Dette er temaet i bokens epilog. Her skisserer forfatteren opp ni punkter for hvordan vi kan få til gode samtaler og opptre med respekt og konstruktivitet overfor hverandre. Jeg vil nevne noen eksempler fra boken her: For eksempel er det alltid viktig å huske på at mennesker ikke kun er sin religion. Mange tradisjoner kan begrunnes i andre forhold enn bare religionen. Det handler like mye om hvem du er, hvor du kommer fra, hva du jobber med, hva slags familie du kommer fra og så videre. Et annet punkt er hvor viktig det er å tilgi. Det er menneskelig å si noe som sårer. Vi burde ikke gjøre det, men det skjer likevel fra tid til annen med alle. Det betyr ikke nødvendigvis at relasjoner av den grunn blir ødelagt. Viljen til å gi hverandre rom til å utforske og forstå mer, gjennom å stille gode spørsmål, være sammen og dele erfaringer, alt dette er essensielt for å få gode samtaler.

Denne boken bør leses av alle lærere, uavhengig av fag. Skulle jeg være litt mer spesifikk, er boken spesielt egnet der hvor lærere møter et religiøst mangfold i skolehverdagen. Boken kan hjelpe lærere til å strukturere gode samtaler rundt betydningen av religiøs praksis, og til å finne gode, hverdagslige løsninger når man skal gjøre noe sosialt sammen som klasse. Bokens språk og konkrete eksempler kan kanskje også gjøre den mer aktuell på ungdomsskolen enn på videregående skole. Til tross for visse metodiske svakheter er dette en viktig bok, som kan bidra til å utvikle forståelsen av hverdagsreligionen. Boken har også en god kilde-liste, som man kan gå til om man ønsker mer kunnskap om de omtalte religionene.

Som et svar på bokens innledning kan vi hevde at det er ingen skam å servere pizza i barnebursdag, men på samme tid er det positivt om vi har alternativet klart.

Frode Kinserdal, lektor med tilleggsutdanning, Alta Vgs.
Master i Religion, Society and Global Issues (retning:
religionssosiologi) fra MF 2010.
E-post: Frode.Kinserdal@outlook.com



VARIERT UNDERVISNING I RELIGIONSFAGENE

Velkommen til seminar for religionslærere 29.3–30.3. 2019

Religionslærerforeningen i Norge og Institutt for religion, filosofi og historie inviterer til seminar om religionsfagene på ungdomstrinnet og på VG3 og hvordan en kan variere undervisningen.

Sted for seminaret: Universitetet i Agder, Kristiansand

Påmeldingsfrist: 15. februar 2019

Påmelding: <https://uia.pameldingssystem.no/variert-undervisning-i-religionsfagene>



Institutt for religion, filosofi og historie
Universitetet i Agder



Religionslærerforeningen i Norge

Litt informasjon:

- Vi ønsker å gi rom til samtale og diskusjon og i tråd med temaet blir det gitt eksempler på variert undervisning.
- Det spanderes lunsj på Universitetet begge dager. Fredag kveld har vi seminarmiddag.
- Dersom noen ønsker å bli over til søndag, samles vi til middag på en hyggelig restaurant i byen. Denne dekkes av deltakerne selv.
- Eventuelle utgifter til overnatting må dekkes av den enkelte deltaker.
- Det er lett atkomst til Universitetet fra byen. M-bussene går forbi universitetet.
- Til Kristiansand kommer du med buss, tog, fly eller egen bil, alt etter hvor du kommer fra.

PROGRAM

Dato	Tid		Tema	Innledere
29.3.	11.00-11.15		Velkommen	Religionslærerforeningen Institutt for religion, filosofi og historie.
	11.15- 12.15	Nåtid	Ungdom og religion i dag / Samtale	Ida Marie Høeg
	12.30 -13.15	Fortid	Trudde Einstein på Gud? - Om Einsteins gudsbilde. Samtale	Leiv Storesletten
	13.15 - 14.00	Lunsj		
	14.00 - 16.00	Framtid	Hva er transhumanisme? Etiske perspektiver på transhumanisme	Paul Leer Salvesen
	16.00 - 16.30		Kaffe	
	16.30- 17.30	Nåtid	Om å variere i undervisningen i religionsfagene Hvorfor og hvordan?	Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen
	17.45- 18.15		IKT i religionsundervisningen - et eksempel	Morten Beckman
	18.30 - 21.00	Middag		
30.3.	9.15 - 11.00		Samtale om religionsfagene i framtida	Innledning og samtale
	11.00- 12.45		Fortelling i religionsfagene	Fridunn T. Karsrud
	13.00 - 13.45		Mat i religionene	Rigmor Stakkeland
	13.45- 14. 30	Sein lunsj		
	14.45- 15.30		Bruk av musikk og sang i religionsfagene	Peter Haltorp
	15.30- 16.15		Musikk og litteratur - et eksempel Fra ungdomstrinnet	Randi Eidsaa

Med forbehold om endringer i programmet