

Religion 09 Livssyn

Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge

Årgang 32

2020/2



Returadresse
Liv Gundersen
Myrerskogveien 26
0495 Oslo



Innhold

STYRET INFORMERER	1
NÅR ER RELIGIØS DISKRIMINERING RASISME? Lars Laird Iversen	3
JØDISKE VEIVISERE – ERFARINGER FRA BESØK I SKOLEKLASSER Maya Odinsen Golan	11
ENGASJER DITT PUBLIKUM TIL LÆRING: QUIZ MED SAMARBEID Morten Beckmann og Ingvild Bergan	15
HELT SERIØST!? OM POPULÆRKULTUR I KRLE OG RELIGION OG ETIKK Sissel Undheim	20
KRLE-FAGETS MULIGHETER TIL Å FREMME FORSTÅELSE FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING Eva Mila Lindhardt og Yvonne Margaretha Wang	30
HVILKEN FORSKJELL GJØR ET KRISTENT MENNESKESYN I ETISKE SPØRSMÅL? Morten Magelssen	39
– JEG SYNES FREMDELES DET ER MER FUTT I TITTELEN <i>SEX OG SYND</i> Kjersti Gjerde Brekk Lund	44
«DEN TUSENÅRIGE TRÅDEN BAKOVER» Del 2 Inge Andersland	52
UNDSETS KODE – <i>GYMNADENIA</i> OG <i>DEN BRENNENDE BUSK</i> Anita Sævik	60
BOKMELDING: SE EN SIKH! Anne Berit Nystad	67

STYRET INFORMERER

Et nytt skoleår er startet og høsten er mer usikker enn vanlig. Lørdag 19. september 2020 planla vi å avholde utsatt seminar og landsmøte i Religionslærerforeningen. Koronautviklingen utover høsten gjør at vi venter til senere i høst, ny dato er lørdag 21. november. «Sikhismen og sikhene i Norge» er tittelen på halvdagsseminaret, som er ved Halldis Breidlid, OsloMet. Vi vil sende e-post til alle medlemmer om påmelding, og følg oss gjerne på Facebook.

Utsettes må også studieturen til Japan påsken 2021, presentert i tidsskriftet 1/2020, Studieturene våre har hatt god oppslutning, så dette arbeidet prioriteres av styret i arbeidet framover.

Denne høsten trer fagfornyelsen i kraft. Den starter med 8. trinn, og innføres trinnvis, vg3 starter høsten 2022. Både tidsskriftet og seminarer vil fortsette å løfte fram tankene i nye læreplaner, og gi lærere faglig og metodisk oppdatering.

Som inspirasjon for religionslæreren i den viktige oppgaven med å undervise i faget, vil vi sitere læreplanarbeidets leder, Geir Skeie: «Vi tror og tenker forskjellig. Vi er uenige om rett og galt og om hva som er viktig og uviktig. Fagene KRLE og religion og etikk tar fatt i noen av de mest krevende og spennende sidene ved å leve i et mangfoldig samfunn. Først når vi tar dette mangfoldet på alvor kan vi finne fram til hvordan vi samfunnsmessig og kulturelt hører sammen. Dette handler om å ha grundig kunnskap om kulturarv kombinert med en bred innsikt i religions- og livssynsmangfoldet.»¹

Dette nummeret av Religion og livssyn åpner med «Når er religiøs diskriminering rasisme?» som tar utgangspunkt i Floyd-drapet i USA i mai. Prosjektet Jødiske veivisere ønsker vi å gjøre mer kjent. En av veiviserne i år skriver om erfaringer fra besøk i skoleklasser. Ta gjerne utfordringen, inviter veiviserne til din klasse i år!

Fagfornyelsen preger flere artikler. Tips om pedagogisk bruk av digitale verktøy i klasserommet får du i artikkelen «Engasjer ditt publikum til læring: Quiz med samarbeid». Et nytt kompetansemål er populærkultur. «Helt seriøst? Om populærkultur i KRLE og Religion og etikk» favner mye. Om ett av de tverrfaglige temaene kan du lese i teksten «KRLE-fagets muligheter til å fremme forståelse for bærekraftig utvikling».

1 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-krle-og-krle-samisk/>

Vinner av lærerprisen i Holberg i skolen 2020 gikk til en religion- og etikk-lærer! Her finner du lærerrapporten «Jeg synes fremdeles det er mer futt i tittelen Sex og Synd».

Transhumanisme og dødshjelp tas opp i artikkelen «Hvilken forskjell gjør et kristent menneskesyn i etiske spørsmål? Transhumanisme og dødshjelp som eksempler». I forrige nummer publiserte vi del 1, her følger del 2 av «Den tusen-årige tråden bakover. Ideer om kristendom, nasjonalitet og fagets formål i to stortingsdebatter om religionsfaget i Norge». I høst feires Sigrid Undset, teksten «Undsets kode» undersøker nobelprisvinnerens livstolkning. Og sist - meldingen av boka Sikher gir nyttig informasjon.

Vi takker alle tekstforfattere for gode artikler! Lykke til med nytt skoleår!

Liv Gundersen, Frode Kinserdal og Sigrid Skomedal



Fra Religionslærerforeningens besøk lørdag 9. november 2019 hos sikhene i Gurdwaraen på Alnabru, hvor vi ble servert lunsj.



NÅR ER RELIGIØS DISKRIMINERING RASISME?

LARS LAIRD IVERSEN

På kvelden den 25. mai i 2020 ble George Floyd drept. Han ble stanset på gaten i Minneapolis i USA, mistenkt for å bruke falske penger. Bilder og videoer av den hvite politimannen Derek Chauvin knelende på nakken til den svarte George Floyd som ligger på magen med hendene i håndjern bak ryggen har gått verden over. Han forklarer at han ikke får puste. Han slutter å bevege seg. Tilskuere trygler Chauvin om å flytte kneet. Tre andre politimenn holder folk unna og hjelper Chauvin. Etter 8 minutter er Floyd død.

Han er ikke den første svarte amerikaneren som er blitt drept av politiet. Listen av navn er altfor lang. Denne gangen ble reaksjonene store, først i USA så i store deler av verden og også Norge. I ukene etter har mange melaninrike nordmenn beskrevet sine erfaringer med rasisme i Norge. Hvite nordmenn har også beskrevet sine reaksjoner, og mange har beskrevet sin egen bratte læringskurve, sin blindhet for rasismen som rammer andre, sin oppvåkning fra illusjonen om at gode intensjoner og erklært fargeblindhet kan demontere rasismen. Stadig flere bruker begreper som hvite privilegier og strukturell rasisme, begreper som inntil nå kun har blitt brukt av noen få aktivister og forskere.

Denne artikkelen er et bidrag til å løfte denne viktige samtalen og læringsprosessen inn i religionsfaget i skolen. Alle fag i skolen har som oppdrag å bidra til demokratisk medborgerskap og livsmestring, og antirasistisk arbeid bidrar til begge. Religionsfagene KRLE og RE har som mål å bidra til forståelse i et samfunn med stadig større religiøs mangfold. Både innvandrede minoritetsgrupper og nasjonale minoriteter bidrar til det religiøse mangfoldet i Norge, og den religiøse identifikasjonen har bidratt til minoriseringsprosesser og andregjøring. Flere undersøkelser har dokumentert utbredte negative holdninger til både jøder og muslimer i Norge (for eksempel Hoffman og Moe 2017 og Brekke, Fladmoe og Wollebæk 2020).

Den 8. mars 2018 omtalte statsminister Erna Solberg diskriminerende ytringer rettet mot muslimer som «religiøs rasisme». Med dette begrepet satt hun ord på et viktig fenomen, nemlig at mye rasistisk retorikk i dag ikke henviser til biologiske forskjeller mellom forestilte menneskeraser, og heller ikke eksplisitt til utseendebaserte markører som hudfarge eller hårtype. Det er ofte kulturelle trekk, og inkludert i dette, religiøse merkelapper, som brukes for å gruppere, essensialisere og vurdere folk som dermed andregjøres og diskrimineres. Samtidig er det ikke slik at all religionskritikk dermed må forkastes som rasistisk. Det er heller ikke slik at frykt for en religiøs gruppe, eller irrasjonelle vurderinger av

en religiøs gruppe, er en form for rasisme. Jeg vil i denne artikkelen forsøke å beskrive og avklare forholdet, samvirket, overlappingene og forskjellene mellom rasisme og religionsbasert andregjøring.

DET FINNES IKKE MENNESKERASER

La meg begynne med begynnelsen. Det gir ikke biologisk mening å dele *Homo Sapiens* inn i ulike raser (for mer om dette tema, les gjerne Adam Rutherford (2020) sin bok *How to argue with a racist*). Noen dyrearter lar seg dele inn i underarter eller raser, men mennesket er ikke en slik art. Mennesker har alltid flyttet på seg, og fått barn med folk fra andre steder. Dermed er vårt genetiske materiale grundig blandet globalt. Slektstrærne våre ser ikke ut som stammer med klare forgreninger, men som komplekse og tette hekker der grener og kvister går på kryss og tvers. La meg peke på fire grunner til at biologien ikke støtter det gamle pseudovitenskapelige rasebegrepet som fortsatt lever et skyggeliv i manges tankeverden.

Først, hvis vi skulle ta utgangspunkt i noen store kategorier som «afrikaner», «sør-asiat», «europæer» etc, så er det større genetisk variasjon internt i gruppene enn det er mellom dem. Det er altså ikke særlig stor grunn til å tro at lignende hudfarge signaliser mange felles gener.

Den andre grunnen er at de genetiske signaturene som faktisk varierer mellom ulike populasjoner, slik som gener for melaninproduksjon i huden, ikke grupperer seg i avgrensede klynger, men endrer seg gradvis. Alle mennesker er blandinger.

Den tredje grunnen er at noen genetiske trekk som særpreger noen befolkninger og ikke andre ikke er fordelt på en måte som skulle ligne på det gamle pseudovitenskapelige rasebegrepet. Noen grupper mennesker som holder kyr har utviklet evnen til å fordøye melk som voksne. Men da har vi et genetisk fellestrekk som forener mange europeere, noen folkegrupper sør for Sahara og fra steppene i Sentral-Asia. De gamle ideene om rase var et dårlig kart som overhodet ikke passer med det genetiske terrenget.

Den fjerde og viktigste grunnen er kanskje å slå fast at genforskere ikke har funnet noen sammenheng mellom gener for utseendemarkører som er blitt rasialisert, slik som hår og hudfarge, og gener for andre egenskaper som lynne, temperament, seksualitet eller intelligens.

RASEBEGREPETS HISTORIE

Hvor kom så rasebegrepet fra, historisk? Dette er relevant for å forstå koblingene mellom ideer om rase og religion. Andregjøring og fordommer har en mye eldre historie, kanskje så gammel som menneskearten. Det er hovedsakelig tre

hovedteorier om dette. (For mer om dette, les gjerne Bangstad og Døving 2015, og Hochmann 2020). Den første teorien er at ideene om rase oppstod i det gamle Hellas, og at skillet mellom *greker* og *barbar* som ulike *genos* er startpunktet for senere raseteorier. Dette er det kun noen få forskere som mener. I og med at folk som ble sett på som barbarer kunne bli grekere, for eksempel hvis de ble erobret, gjør at dette skillet ikke helt passer med det senere rasebegrepet. Å oversette *genos* med rase blir rart også, i og med at grekerne kunne snakke om «det kvinnelige *genos*» for eksempel. Slik jeg ser det, er dette en annen måte å dele inn mennesker på enn rasebegrepet.

Den andre teorien lokaliserer rasebegrepets opphav på den Iberiske halvøy i overgangen fra middelalderen og tidlig modernitet. Dette hadde lenge vært et flerreligiøst samfunn, med både kristne, muslimske og jødiske samfunn. Siden midt på 1200-tallet hadde kristne kongedømmer kontrollen over det meste av området. Mot slutten av 1300-tallet var det økende press mot de jødiske og muslimske innbyggerne om å flytte eller konvertere til kristendommen. De som konverterte ble kalt *conversos*. Midt på 1400-tallet endret ideologien seg. «Blodsrenhetsstatutter» ble innført, og jøder og muslimer fikk ikke lenger lov til å konvertere. Samtidig ble *conversos* sett på med dyp mistenksomhet. Muslimskheten og jødiskheten ble sett på som noe som satt i blodet, og som ble nedarvet gjennom generasjoner, samme hva de det gjaldt tenkte eller mente. De ble sett på som uforanderlige «*raza*», samme hvor mye de hevdet å være kristne, og samme hvor døpte de var. Her har vi en forståelse av dype og arvelige skillelinjer mellom grupper av mennesker, som blir forstått som så godt som uforanderlige, og blir brukt som utgangspunkt for å kategorisere, hierarkisere og diskriminere en folkegruppe. Det som er viktig å legge merke til her, er hvor tett sammenvevd religiøse merkelapper og folkeinndelinger, ideer om blod og renhet, samt forestillinger om nedarvede uforanderlige egenskaper er.

Den tredje teorien legger vekt på den tidligere moderne epoke, kjennetegnet av tre ting. i) Den transatlantiske slavehandel, ii) kolonitid og imperialism, og iii) fremveksten av tidlig vitenskapelig biologisk kategorisering. Hovedtanken her er at økonomisk og politisk motivert slavehold, slavehandel og erobring av kolonier krevde en legitimering, og at dette skapte en motivert mottakerside for tidlige biologer som delte inn mennesker i det de mente var biologiske raser, og rangerte dem med hvite europeere øverst, og svarte afrikanere nederst, i hierarkiet. De som vektlegger denne tredje teorien påpeker at ideer om rase knyttet til utseende har vært bærende. Denne ideen om biologiske raser kan kanskje kalles den «klassiske rasismen». Her er det også verdt å merke seg at den koloniale, pseudovitenskapelige rasismen som vokste frem utover 1600- og 1700-tallet vokste frem sammen med den europeiske moderniteten, opplysningstiden og den industrielle revolusjon. Ressursene som skapte Europas rikdom ble i en vesentlig grad hentet fra andre steder, og på undertrykkingen, drapene og umenneskelig-

gjøringen av andre mennesker som ble markert som annerledes. Dette ble i økende grad legitimert utfra datidens «vitenskapelige» ideer om raser. Det er ikke sikkert det er nødvendig å velge på noen bastant måte mellom middelalder-teorien og moderne slavehandel-teorien. Det er viktigere å få med seg at rasebegrepet tar meg seg bagasje og betydning fra ulike tidsperioder, som til sammen utgjør det komplekse og kraftfulle begrepet som fortsatt blir brukt og påvirker folk og samfunn.

I dag har vi en utbredt tanke om at rasisme er noe irrasjonelt og barbarisk, noe «grums» som står i kontrast til klar opplysningstankegang og moderne samfunn. Historien viser noe annet. Der fordommer og diskriminering nok er eldgammelt, er ideen om rase et produkt av overgangen fra middelalder til tidlig modernitet i Europa, og videreutviklet gjennom europeisk slavehandel, kolonitid og opplysningstidens fremvekst.

FRA KLASSISK RASISME TIL NYE RASISMER

Den biologiske rasismen fikk sitt høydepunkt (og med det mener jeg bunnpunkt) med nazismen. Men nazismens antisemittisme og holocaust viser at rasismen aldri har skilt strengt mellom de såkalte biologiske rasene, og religiøse kategorier. Andre verdenskrig gjorde også at den eksplisitte biologiske rasismen ble uglesett og upopulær. Det er få folk i Norge i dag som sier høyt at verden er biologisk delt inn i distinkte raser, og mener at disse kan og bør rangeres, og at denne rangeringen burde være utgangspunkt for forskjellsbehandling. Det er noen, og klassiske, pseudovitenskapelige rasister finnes stadig (les gjerne Angela Saini (2019) sin bok «Superior» for å lære mer om den pseudovitenskapelige rasistiske biologien, og hvordan den stadig er relevant). Men betyr det at det ikke er utbredt rasisme i Norge i dag? Rasismeforskningen er samstemt i at rasismen lever videre, men at rasistisk retorikk nå ofte tar utgangspunkt i opplevde kulturelle forskjeller, derunder religiøse forskjeller. Mange ideer som gjenomsyret biologisk rasisme, lever videre i utsagn og forestillinger som grupper mennesker, gir dem i praksis uforanderlige egenskaper, generaliserer gruppene på en måte som skjuler individualiteten til folk, og bruker disse kategoriene til å hierarkisere og forskjellsbehandle grupper av mennesker. Noen kaller denne kulturrasismen for *nyrasisme*. Det gir mening hvis man ser for seg at den biologiske, pseudovitenskaplige rasismen er utgangspunktet. Men som vi har sett, er ikke det å bruke religion eller kultur som utgangspunkt for å rasialisere forskjeller nytt. Tvert om, det var en del av begrepets opphav.

RASISME OG RELIGION I DAG - AVKLARINGER OG ET FORSØK PÅ EN DEFINISJON

Men er det da slik at det er rasistisk å identifisere kulturelle forskjeller? Eller å være kritisk til kulturelle praksiser en ikke selv deler? Og når det kommer til religion, blir all religionskritikk iboende rasistisk? Et annet element man kan spørre seg, er om hvis utseende og ideer om biologisk raseinndeling ikke lenger er definerende for rasisme, betyr det at alle mulige forskjellsmarkører kan være basis for rasisme? Nei. Slik trenger det ikke å være.

Når det gjelder kritiske ytringer rettet mot religion, vil jeg dele de i tre. En er saklig religionskritikk. Denne kan selvfølgelig være antirasistisk, eller ikke ramme en folkegruppe. Når det er sagt, så er det mange ytringer som hevder å være saklig religionskritikk som i stedet fremmer ideer som avindividualiserer og essensialiserer medlemmene av den kritiserte religionen. Å påberope seg religionskritikk er ikke et frikort som gjør rasisme umulig. En annen er frykt, kanskje også irrasjonell frykt, for en religiøs gruppe. Selv dette mener jeg ikke pr. definisjon er rasistisk. Forskning på kulter, sekter og nye religiøse bevegelser, og reaksjonene på disse, gjør det tydelig, mener jeg, at negative holdninger til for eksempel scientologi, også utover det saklige, ikke faller inn under rasisme. Det er ikke det emosjonelle eller det irrasjonelle som er definisjonskriteriet for rasisme. Mye rasisme kler seg i saklige klær, og blir presentert i utviklede tanke-systemer.

En god del såkalt nyrasisme er bare gammel rasisme som gjemmer seg. Noen ganger er det kontinuitet i personer og symboler. Folk som tidligere uttrykte biologiske rasistiske ideer, er nå bekymret for «kulturell bærekraft». De som tidligere hetset «pakkiser» hetser nå «muslimer». Rasistiske symboler som tidligere ble knyttet sammen med ideer om hvit overmakt (og fortsatt gjør det) blir nå også knyttet til anti-muslimsk retorikk.

En annen åpenbar kobling mellom gamle biologiske ideer om rase og «ny» rasisme knyttet til religion, er at utseende fortsatt spiller en viktig rolle, også når de rasistiske ideene og ytringene blir uttrykt i religionsregisteret. Hvis man ser ut som om man har bakgrunn fra Sør-Asia, Midtøsten eller Øst-Afrika, er dette nok til å trigge anti-muslimske ideer, handlinger og ytringer. Ateister, bahaier, kristne, hinduer og sikher har blitt utsatt for anti-muslimsk rasisme, basert på ideer om rase og religion som kobles. Selv om den som diskriminerer ikke vet noe om den religiøse tilhørigheten til vedkommende. Her ser vi også hvordan gamle og nye ideer om rase overlapper og samvirker. Vi vet fra forskning at hvit hudfarge ikke møtes med noen forventning om en religiøs tilhørighet. Hvite religiøse har både den friheten, og den byrden, å selv å stå ansvarlig for å informere andre om sin religiøse tilhørighet.

Men også uten koblinger til utseende eller gamle pseudobiologiske ideer om rase kan religionsbaserte fordommer kalles rasistiske. Det vil være når religio-

nen fremstår såpass ensrettende at individuelt spillerom forsvinner, at «de» er overstyrt av religionen sin og at religiøse tradisjoner fremstilles som (tilnærmet) uforanderlige, samt at disse ideene kobles til en andregjøring av den religiøse gruppen på en måte som muliggjør forskjellsbehandling. Ideer om at «moderate muslimer ikke finnes», eller at «alle» muslimer er slik eller sånn vil være slike essensialiserende og andregjørende generaliseringer som bør kalles rasisme.

Er det slik at alle kategorier som muliggjør essensialiserende andregjøring egentlig spiller på rasebegrepet? Nei. Slik jeg ser det, må dette være kategorier som deler inn verden i grupper som *potensielt* kan sees som ulike *folk*. Dermed tenker jeg rasisme kan koble seg på nasjonalitet, rasialisert utseende, etnisitet, religion, kulturell gruppering, urfolksstatus og sikkert andre former for folkedannelse. De har til felles en tanke om kontinuitet over generasjoner, og ofte - men ikke nødvendigvis - metaforer om utvidet familie. Vi kan kanskje si at dette er mer eller mindre meningsfulle kategorier som forsøker å dele inn menneskeheten vertikalt. Andre kategorier for essensialisering, rangering og forskjellsbehandling finnes også, for eksempel kjønn, klasse, seksuell orientering, funksjon eller alder. Disse aksene for ulikhet finnes i alle samfunn, vi kan se at de deler inn menneskeheten horisontalt. Disse og andre kategorier kan utløse fordommer og diskriminering akkurat som rasisme, men de er analytisk sett noe annet enn rasisme. Det er urimelig å snakke om en kvinnelig rase, eller rasen av de som er over 70 år. Selv om rasisme og andre former for andregjøring er analytisk forskjellig, er de ofte allikevel knyttet sammen i praksis. Men at rasistiske ideer har konsekvenser for hvordan folk behandler kvinner, menn og andre kjønnsuttrykk forskjellig er åpenbart. Å være en hvit mann gjør noe med både hvitheten og maskuliniteten. Å være svart arbeiderklassekvinne gjør noe med kjønnsidentiteten, klasseidentiteten og den rasialiserte identiteten, Det er disse samspillene mellom ulike forskjellsmarkører som kalles *interseksjonalitet*.

Hvis jeg skal forsøke meg på en rasismedefinisjon, vil jeg si at rasisme er holdninger, ytringer og handlinger som er basert på forskjellsskapende, essensialiserende og generaliserende ideer som deler inn mennesker i vertikalt inndelte folkegrupper. Her betyr «essensialiserende» at man forstår gruppens egenskaper som i praksis uforanderlige. Generaliserende betyr at individer tillegges egenskaper i kraft av å tilhøre gruppen. Forskjellsskapende betyr at det legitimerer grensedragnings mellom, og forskjellsbehandling av, grupper.

Religion kan fungere som en forskjellsmarkør i både horisontal og vertikal forstand, og i begge tilfeller kan ytringer og handlinger virke essensialiserende, generaliserende og legitimere forskjellsbehandling. På mange måter er det kanskje et abstrakt akademisk poeng om hat og diskriminering kan karakteriseres som rasistisk eller ikke. Hat og diskriminering rettet mot vranglærere, folk man ser på som åndsfjender, eller frykt for religiøsitet som sådan, kan være eksempler på det vi kan kalle «bigotri», i mangel av noe bedre ord. Hat og diskrimi-

nering rettet mot religiøse grupper eller individer som knytter religion til et vertikalt «dem» bør forstås som rasisme. Faktisk er religion ofte en sentral del av retorisk folkebygging. Dets retoriske bidrag er ofte å fremstå som en garantist for historisk kontinuitet og emosjonell kraft, en kontinuitet og kraft som både knyttes til forestillinger om fellesskap og moralske vurderinger. Denne historiske og emosjonelle antakelsen av historisk og emosjonell dybde overføres til folkegruppen. En variant er at «de» er uforanderlige, irrasjonelle og slemme. En annen variant er at «vi» har røtter som strekker seg langt tilbake, vi er emosjonelt knyttet sammen, og vi er snille.

AVSLUTNING

Hvordan ser så antirasistisk religionsundervisning ut? Det er en religionsundervisning som er bevisst på at religion og ideer om rase har en lang historie som samvirker, og at denne sammenblandingen fortsatt kan være aktuell.

I Norge er særlig islam, jødedom og kristendom på ulike måter del i rasialiserte måter å tenke og snakke på. Anti-muslimsk rasisme og antisemittisme er relativt utbredt, og en lærer må være forberedt på at dette kan komme opp i timen. Da må øyeblikket adresseres og gi mulighet for vekst og antirasistisk læring. Det bør også tas opp på en alderstilpasset måte i egne undervisningsopplegg. Her er det viktig at ikke undervisning om anti-muslimske holdninger er en del av islamundervisningen, eller at undervisningen om antisemittisme blir en del av undervisningen om jødedommen. Hvem vil vel bli definert av stemmer som hater deg? Kristendommen kan også bli kulturalisert, nasjonalisert, og dermed potensielt rasialisert. I norsk kontekst er ikke dette «andregjøring» men «vi-gjøring». Dette skjer ofte som en kontrast til islam, og som en religiøst markert forankring for norsk og vestlig kultur eller sivilisasjon.

Antirasistisk undervisning har ikke fargeblindhet som mål. Snarere økt kunnskap og økt handlingsberedskap i møte med de mange fremtredelsesformene rasisme kommer i, samt konsekvensene rasisme har. Rasisme skader de av oss som utsettes for det, og det minsker menneskeligheten og samfunnskvaliteten for oss alle, også de av oss som er privilegerte nok til å ikke merke det i hverdagen.

God religionsundervisning, som viser frem hverdagsreligion, som viser frem internt mangfold, som viser frem kontekstene som rammer inn religiøst og ikke-religiøst liv, trekker i antirasistisk retning. En god faglig forståelse av religion motvirker både essensialisering, eksotifisering, demonifisering og idyllisering. Det gir en god, menneskelig og fleksibel forståelse av religiøse tradisjoner, religiøse fellesskap og religiøse individer, og hvordan de gjør religion i sine kontekster.

Ikke alle motforestillinger mot religiøse tradisjoner er rasistiske. Heller ikke emosjonelle reaksjoner. Men noen ideer om muslimer, jøder, kristne og andre religiøse grupper *er* rasistiske, også når de ikke direkte bygger på forskjeller i utseende eller ideer om distinkte biologiske raser.

Referanser

Bangstad, Sindre og Døving, Cora Alexa (2015): *Hva er rasisme?* Universitetsforlaget, Oslo.

Brekke, Jan-Paul, Audun Fladmoe og Dag Wollebæk (2020) *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold i Norge. Integreringsbarometeret 2020*. Institutt for samfunnsforskning, Oslo.

Hochman, Adam (2020) *Fact-check: the idea of `race` is not modern but late-medieval*.

URL: <https://aeon.co/essays/fact-check-the-idea-of-race-is-not-modern-but-late-medieval?fbclid=IwAR2xyBON8V0aQuDT-DW9TE7vjIVWj2w1IqLqAfZ2yhj9fkbI4wrgwCbHVA>

Hoffmann, Christhard og Moe, Vibeke (2017) *Holdning til jøder og muslimer i Norge 2017. Befolkningsundersøkelse og minoritetsstudie*. HL-senteret, Oslo.

Rutherford, Adam (2020) *How to argue with a racist*. Weidenfeld & Nicolson.

Saini, Angela (2019) *Superior. The return of race science*. Beacon Press, Boston.

Lars Laird Iversen. Førsteamanuensis i samfunnsfag MF
vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn.
E-post: Lars.L.Iversen@mf.no



JØDISKE VEIVISERE – ERFARINGER FRA BESØK I SKOLEKLASSER

MAYA ODINSEN GOLAN

ER DERE JØDENE?

Dette er et spørsmål vi ofte har blitt møtt med når vi kommer inn i et klasserom. Hva ligger egentlig bak dette spørsmålet? Har elevene hatt andre forventninger til hvem vi er? Ser vi ikke nok jødiske ut? Ser vi for «normale» ut?

Vi starter alltid besøk med å stille spørsmålet «vet dere hvor mange jøder det er i Norge?». Vi har fått flere ulike svar, alt fra 500 til opp mot en million. Lite vet de at vi bare er omtrent 1500¹ jøder i hele landet! Videre lurte vi på om noen av dem har møtt en jøde før; de færreste rekker opp hånden. Det er ikke før vi begynner å snakke om vår jødiske identitet at elever skjønner at det faktisk er vi som er jødene som har kommet på besøk.

I dag går det ikke mer enn omtrent 160 jødiske elever på norske skoler, det er derfor svært få som har møtt en jøde før. For mange er jøde kanskje bare et ord de har lært på skolen, sett i filmer og på nyhetene, eller dessverre noe de har hørt som et skjellsord i skolegården. Da er det ikke rart at det er lett å glemme at jødiske ungdommer er norske ungdommer, akkurat som dem selv.

MØTET MED DEN ANDRE

Manglende kunnskap kan bidra til stereotyper om jøder. Statsminister Erna Solberg formulerte det slik ved markeringen av Krystallnatten i Oslo, 10. november 2019:

«De jødiske veiviserne er et godt tiltak. De reiser rundt i landet for å fortelle om sin kultur og hverdag til barn og ungdommer. Mer kunnskap og kjennskap bidrar til å motvirke fordommer, og vise hvor like vi er.»

Det er akkurat dette vi prøver å gjøre. Målet med jødiske veivisere er å synliggjøre jødiske nordmenn, spre kunnskap og bidra til å fjerne fordommer, dette gjennom besøk på skoler og andre utdanningsinstitusjoner.

1 Ifølge SSB var det i 2019, 809 jøder i Norge. Dette tallet angir antall medlemmer registrerte i de to jødiske menighetene i landet som er berettiget til offentlig støtte. Vi vurderer at det er omtrent 1000 medlemmer og tilknyttede i disse menighetene. Dette inkluderer jøder i Bergen og Stavanger også. Vi anslår 500 jøder i Norge som ikke er tilknyttet noen av menighetene.

Det er viktig å presisere at jødiske veivisere ikke er religionslærere. Vi har mye kunnskap om jødedommen og svarer gjerne på alle spørsmål elever måtte ha. Men vi er der først og fremst for å sette et fjes på et ord, ha en åpen dialog med elever og gi elevene muligheten til å møte en jøde, ofte for første gang. Det handler om møtet med «den andre».

Gjennom jødiske veivisere får ungdommer møte ungdommer som dem selv. Vi forteller om våre liv som unge norske jøder, om vårt interne mangfold, vår kultur og vår historie. Ved å invitere til en åpen og demokratisk dialog, åpner vi opp for mange både morsomme, viktige og interessante spørsmål. Vi har fått spørsmål om alt fra om vi kan røyke og drikke, til hvilke verdier i jødedommen vi tar med oss i hverdagen.

INNENFRAPERSPEKTIVET

Mange av elevenes spørsmål handler om at de ønsker å forstå på hvilken måte vi er annerledes, og hvordan «våre parallelle liv» er ulike. «Får dere lov til å sminke dere?» og «Hvordan spiser dere taco da hvis dere ikke kan blande kjøtt og melk?» er spørsmål som uttrykker disse undringene.

Til tider kan det virke som at elevene har en forestilling om at vi lever på en annen planet med en ide om at gutten møter opp med sort kipa og sidekrøller og jenta med halvlengt skjørt og tilkneppet bluse. Forestillingen om hvordan en jøde skal se ut, er det bare vi jøder som kan endre. Det er derfor fysiske besøk av veiviserne er så utrolig viktig for å normalisere jøder.

Elevene spør etter et innenfra-perspektiv som bare vi unge jøder kan gi dem. Spørsmål som «Hva synes du om at jøde blir brukt som skjellsord?» «Har jøder gjort noe dårlig siden det er så mye jødehat?» og «Må man ikke tro på Gud for å være jøde?» kan verken læreren eller læreboken svare på.

Mange av spørsmålene gir oss muligheten til å vise at vi er like elevene selv, og som mange andre har vi også en ekstra del i vår identitet. Vi går på vanlig skole og har hobbyer som alle andre. Vår jødiske tilhørighet er enda en brikke i vår identitet som definerer hvem vi er. Identitet og tilhørighet skaper ofte stort engasjement hos elevene og er et tema som enhver kan relatere seg til. Flere elever kjenner seg igjen i det å ha en tilleggsidentitet og vil gjerne dele sin historie med oss og klassen.

Ingen har bare én tilhørighet. Vi er alle satt sammen av flere ulike brikker som til sammen skaper enhver persons unike identitet. Det kan ha med alt fra etnisitet og religion å gjøre, til hvilken skole man går på. Det kan være påvirket av hvor man er i søskenflokk, hvilken hårfarge man har, og hva man liker å drive med på fritiden.

HVA VIL DET EGENTLIG SI Å VÆRE NORSK?

En elev kommenterte en gang at «du kan ikke være helt norsk hvis du er jøde». Kommentaren fikk oss til å gruble. Hva vil det egentlig si å være norsk? Hvem er det som bestemmer hvem som er norsk og hva som er «norskt nok»? Sammen med elevene reflekterer vi mye over dette. En elev mente at det var ganske klart at «du må ha norsk pass for å være norsk». En medelev svarte tilbake: «Jeg er ikke født i Norge og har heller ikke norsk pass, men jeg føler meg veldig norsk.»

Vi har møtt elever som mener at man kan definere seg selv som norsk etter ti år i Norge. Andre er født og oppvokst i landet vårt, men føler seg ikke norske i det hele tatt. Hva som er typisk norsk, er de fleste elevene enige om: Det går i kvikklunsj, brunost, hytta i påsken, å ikke hilse på hverandre eller å sitte alene på bussen.

Hvem er det som egentlig har definisjonsmakten her? Det er ingen fasit på hvem eller hva som er mest norsk. Vi mener at dersom du føler en tilhørighet til Norge, det kan være alt fra norsk kultur, tradisjoner eller om det handler om fjellturer i norske skoger, ja da er du norsk, og det er bare opp til deg hvordan du vil definere deg selv. Det er bare du selv som har den makten.

Vi mennesker har et underliggende behov for å kategorisere det vi erfarer, derfor er negative holdninger mot andre ofte basert på deres gruppetilhørighet. Vi deler og reflekterer med elevene hvordan det føles, og hvor lett det er «å bli satt i bås».

Det varierer hvor mye enkeltelever ønsker å dele, men vi opplever at når vi selv har vært åpne og ærlige med våre erfaringer, gir det rom for deres. Kommentarene har vært alt fra at «Jeg har fått høre at jeg må være rik siden jeg er norsk», til elever som har følt at de blir sett på som stakkarslige fordi de er adopterte, eller «men du er jo homofil».

Elevene er med på å forsterke bildet av at et menneske er så mye mer enn bare én brikke eller én tilhørighet. Jenta er så mye mer enn forventningen om at hun må være rik fordi hun er norsk, den adopterte så mye mer enn det å være adoptert, den homofile så mye mer enn å være homofil, og vi så mye mer enn å være jøder. Avstanden mellom «oss» og «dere» blir mindre når vi alle har det til felles at vi er forskjellige fra hverandre.

JA, VI ER JØDENE!

For å bekjempe fordommer og stereotypier må man møte, snakke og bli kjent med den andre. Det er ikke nok jødiske skoleelever til at man bare ved å gå på skolen får noe form for relasjon med en jøde.

Vi går ut av klasserommet med en god fornemmelse. Vi er overbevist om at så lenge man tar seg tid til å bli kjent med hverandre vil morgendagens flerkulturelle Norge være mer inkluderende og ha rom for alle.²

Maya Odinsen Golan, født i 1998. Jobber under det Mosaiske Trossamfunn som Jødisk Veiviser.
E-post: maya@dmf.oslo.no



² Jeg vil takke Rachel Mizrachi, Gunnar Haaland, Michael Gritzman og Simon Folgerø for verdifulle innspill underveis i arbeidet med denne artikkelen.

ENGASJER DITT PUBLIKUM TIL LÆRING: QUIZ MED SAMARBEID

MORTEN BECKMANN OG INGVILD BERGAN

Fagfornyelsen i grunnskolen og i VGO legger økt vekt på digitalisering, og at læreren skal stimulere til lærelyst gjennom digitale arbeidsmåter i fagene. I Kunnskapsdepartementets digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021 påpekes det at «[d]et er hensynet til elevenes læring som må drive frem digitaliseringen, ikke omvendt.»¹ I denne artikkelen vil vi diskutere hvordan quiz kan brukes til å fremme læring hos elevene, og vise til hvordan læreren kan tilrettelegge for dette. Vi vil ta utgangspunkt i responsverktøyet Quizlet, og presentere ulike måter å bruke dette verktøyet på i religionsfaget i skolen. Quizlet har en egen samarbeidsfunksjon («live»-funksjonen) som skiller seg ut fra tilsvarende funksjoner i andre responsverktøy (eks. Teams-funksjonen i Kahoot). Live-funksjonen i Quizlet er særlig egnet for samarbeidslæring mellom elever. Den er en del av gratisversjonen i Quizlet, og du trenger ikke å oppgradere til «Quizlet Teacher» eller et annet premium-abonnement for å bruke live-funksjonen.

HVORFOR QUIZ?

Yess! Vi skal ha quiz! Stemningen i klasserommet er som å ta og føle på når elevene nettopp har fått høre at de skal ha quiz i timen. Quiz kan bidra til å vekke konkurranseinstinktet og skape motivasjon. Dette er i seg selv en pedagogisk begrunnelse for hvorfor det kan eller bør tas i bruk. Det at quiz ofte oppleves som gøy er imidlertid ikke tilstrekkelig som pedagogisk begrunnelse. Aktiviteten trenger en ytterligere begrunnelse: læring. Dersom quizen ikke fører til læring, blir det ikke noe annet enn et underholdningsverktøy. Vi vet også fra forskning at variasjon i arbeidsmåter med ulike læremidler skaper en dypere forståelse i faget for elevene.²

Responsverktøy som Quizlet egner seg godt for å aktivisere og engasjere elevene i helklasseundervisning. Én av de største fordelene med å ta i bruk nettopp Quizlet live i undervisningen er at det legger til rette for at elevene må samarbeide og diskutere underveis.

1 Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021, https://www.regjeringen.no/contentassets/dc02a65c18a7464db394766247e5f5fc/kd_framtid_fornyelse_digitalisering_net.pdf

2 Elevenes læring i fremtidens skole (NOU, 2014:7) <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a-715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000ddd.pdf>

Elevene kan lære av hverandre og må samarbeide om å anvende kunnskapen og reflektere over den for å kunne besvare spørsmålene. Samarbeidslæring kan også bidra til god dialog mellom elever og lærere i klasserommet. Flere forskere peker på at den viktigste drivkraften i undervisning i helklasse er samtaler og måten læreren gir tilbakemeldinger til sine elever på.³ Det betyr at bruk av responsverktøy som Quizlet live må planlegges og integreres i en helhetlig undervisning for at det skal bidra til læring hos elevene.

QUIZLET LIVE I KORTE TREKK

Alle elever må ha en egen enhet (PC, mac, iPad, smart-telefon o.l.), og alle registrerer seg til quizen på sin enhet. Elevene deles inn i lag, og deretter kan du sette i gang quizen. Elevene på hvert lag får opp det samme spørsmålet (på sin enhet), men det er kun én på laget som har det rette svaret. Eksempelvis: Hvis quizen har tolv spørsmål, blir de tolv svarene fordelt jevnt på enhetene til deltakerne på laget. Dersom det er tre personer på laget, får de tre deltakerne opp fire ulike svar på hver sin enhet. Alle disse svaralternativene er riktige for ett av spørsmålene i quizen. Utfordringen for elevene er da å finne ut hvilket svar som er det rette for det aktuelle spørsmålet. For å finne ut av dette, må de samarbeide og drøfte innad i gruppen om hvem som har det rette svaret.

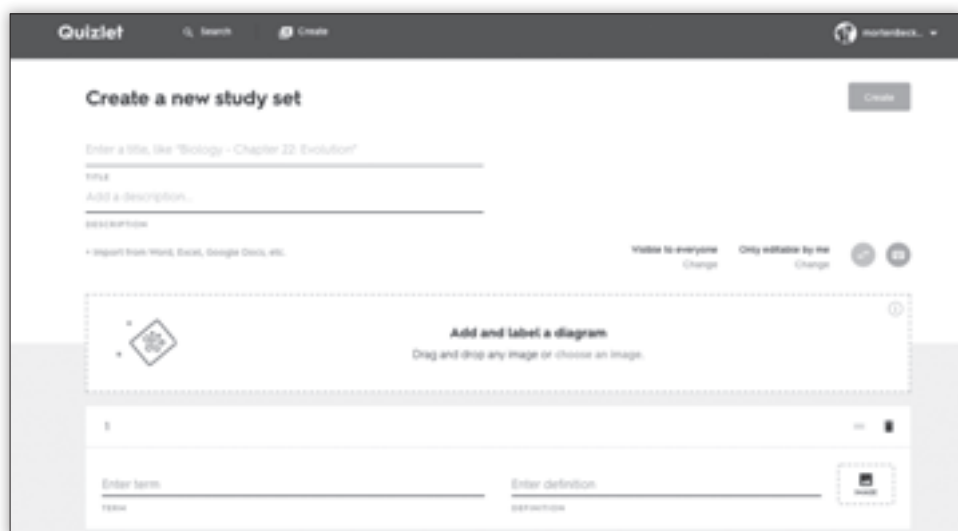
QUIZLET LIVE STEG-FOR-STEG

Det første du gjør, er å registrere en konto på Quizlet.com. Deretter logger du inn og oppretter et «study set» (A):

Et «study set» er synonymt med «quiz». Etter å ha laget en tittel og lagt til en beskrivelse, lager du spørsmålene og svarene. Spørsmålene skrives i «enter term» og svarene legges i «enter definition». Det bør imidlertid bemerkes at «spørsmålene» ikke nødvendigvis trenger å formuleres som et spørsmål. Poenget er at elevene skal koble sammen et begrep eller et utsagn med det rette svaret. «Enter term» kan også fylles med et bilde eller et lydklipp. Du kan for eksempel legge inn et bilde av en turban (fra sikhismen) og legge inn svaret man ønsker – eks. «symboliserer likeverd og rettferdighet», og så er oppgaven for å elevene å koble bildet sammen med rett påstand.

Det er ikke mulig å lage flere enn tolv spørsmål per quiz når du bruker live-funksjonen. Når du har laget spørsmålene, og er inne i ditt «study set», trykker du på «live» (B), og deretter «create game» for å starte quizen.

³ Alexander. 2001, 2006; Hattie, 2008; Mercer & Howe, 2012.



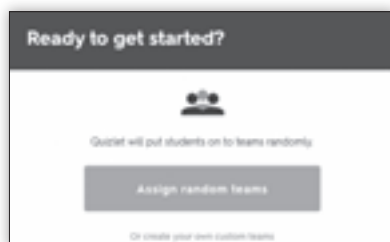
A



B

Du får nå opp to alternativer. Quizen kan enten kjøres individuelt («individuals») eller i grupper («teams»). Siden fokuset i denne artikkelen er samarbeids-læring, velger vi å gå videre med gruppequizen («teams»). Når du har valgt denne, må du ta stilling til om du enten vil at elevene først skal få opp termen (spørsmålet/bilde/lydklippet) eller svaret på sin enhet.

Quizlet kan dele elevene automatisk inn i lag, men du kan også tilordne grupper selv (se bildet). Å tilordne lagene selv («create your own custom teams») kan være greit for å skape relativt «jevne» lag. Dersom du vil gjøre dette, bør du planlegge gruppene på forhånd, slik at det tar minst mulig tid å sette i gang.



Når gruppene er delt inn, starter du quizen. Elevene må da snakket sammen og resonnere sammen om hvem som har det rette svaret (på sin enhet).

Hvis du bruker en fremviser, vises resultatet fortløpende på skjermen. Når gruppene svarer feil, rykker de tilbake til start. Da får de opp de samme spørsmålene på nytt, noe som gir dem en mulighet til repetisjon. Når første gruppe har klart alle spørsmålene, avsluttes quizen.

Etter at quizen er gjennomført, får du som lærer opp en oversikt over hvilke spørsmål elevene kan godt («what we know»). På elevenes enheter kommer dette opp som «what you know» (se bilde). I tillegg



til denne kategorien, får du også oversikt over hva elevene lærte, etter å ha svart feil på spørsmålet første gangen. Denne funksjonen heter «What we learned». Her får du også oversikt over hvilke (gale) svar elevene trykket på før de fant det rette svaret. I tillegg får du en oversikt over hva man burde fokusere på fremover («What we should study»). Dette er spørsmål som mange av elevene svarte feil på, og som de ikke fikk rettet opp i andre forsøk, enten fordi de svarte feil eller fordi de ikke fikk rakk å få spørsmålet på nytt før quizen var over. Kategoriene kan hjelpe deg til å få en oversikt over hva elevene kan, har lært og hva de trenger å øve mer på. Disse gir deg en tilbakemelding på hva du bør prioritere i læringsarbeidet fremover. Nedenfor følger noen forslag til hvordan Quizlet live kan brukes.

Aktivisering av forkunnskaper: Quizlet live egner seg godt til å aktivisere elevenes forkunnskaper før de skal sette i gang med et nytt tema. Aktivisering av forkunnskaper bidrar til motivasjon for det arbeidet elevene skal gå videre inn i. Her kan du for eksempel ta utgangspunkt i temaer fra andre fag eller tidligere kompetansemål som elevene har kunnskap om.

Wow-faktor: bruk verktøyet til å skape nysgjerrighet og engasjement ved å sette sammen en quiz som for eksempel viser sammenhenger elevene ikke har forventet eller som overrasker eller «vekker» dem (wow-faktor). Dette kan motivere elevene til å utforske et tema videre. For eksempel kan elevene ta stilling til påstander som: «I bibelen står det fire julefortellinger» eller «Buddha kunne gå og snakke når han var nyfødt» – i forbindelse med kompetansemålene knyttet til sentrale fortellinger i religiøse tradisjoner.

Kartlegging av kunnskap: utform en quiz som gir en uformell og «ufarlig» kartlegging av elevenes kunnskapsnivå som du kan bruke som utgangspunkt for å legge undervisningen på rett nivå og dermed tilpasse opplæringen. Resultatet av quizen gir innsikt i hvilke deler av et tema det er viktig å bruke tid på fremover. Dette kan særlig være aktuelt når du overtar nye klasser, og du ikke kjenner til elevenes kunnskapsnivå. Her kan du for eksempel lage en quiz basert på den planen du har for hva elevene skal lære, for så å justere planen ut fra hvilke resultater quizen gir.

Undervisvurdering: som lærer får du umiddelbart etter quizen en veldig god oversikt over hvordan de ulike gruppene til sammen har svart på spørsmålene. Dette er nyttig informasjon som du kan bruke videre i planleggingen av din undervisning. En del av vurderingsarbeidet kan for eksempel være å gå igjennom dette sammen med elevene i helklasse, og dermed samtale om eventuelle misforståelser eller «hull», eller la den enkelte gruppe sammen snakke seg igjennom sine egne resultater. Her kan du bruke funksjonene «What we learned» og «What we should study» (beskrevet ovenfor) til både å gi undervisvurdering og fremovermelding til elevene dine. Repeter gjerne quizen en gang til! I oppsummeringen av quizen har du muligheten til å starte quizen på nytt med samme lag («play again»). Dersom du vil ha nye lag, må du trykke «exit game» og deretter «live».

Vi har gode erfaringer med Quizlet live i undervisningen av lærerstudenter ved UiA. Verktøyet skaper motivasjon, og legger til rette for samhandling og vurdering. Samtidig gir det deg som lærer en god tilbakemelding på læringseffekten av din egen undervisning.

Morten Beckmann, førsteamanuensis i religion ved institutt for religion, filosofi og historie, UiA
E-post: morten.beckmann@uia.no



Ingvild Bergan, rådgiver ved Avdeling for lærerutdanning ved UiA og prosjektleder for ProDiG UiA
E-post: ingvild.bergan@uia.no



HELT SERIØST!? OM POPULÆRKULTUR I KRLE OG RELIGION OG ETIKK

SISSEL UNDHEIM

Med fagfornyelsen blir populærkultur høsten 2020 eksplisitt tatt inn i varmen i religions- og livssynsfagene i norsk skole. De konkrete formuleringene det er snakk om, er følgende læreplanmål i KRLE, der det står at eleven etter 10. trinn skal kunne «utforske og presentere hvordan elementer fra kristendom og andre religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur.» I læreplanen for videregående skole finner vi en liknende formulering, at eleven skal kunne «utforske og analysere hvordan religioner og livssyn kommer til uttrykk i medier og populærkultur.»¹

For veldig mange lærere betyr dette bare at noe de lenge har gjort nå blir nedfelt i læreplanen, men for noen kan disse læreplanmålene kreve litt nytenking. Denne lille artikkelen er basert på et innlegg som ble holdt på Religionslærerforeningens seminar i Bergen høsten 2019. Formatet her gjør at det ikke er mulig å dukke ned i alle de spennende didaktiske problemstillingene som åpner seg med fagfornyelsens innlemming av media og populærkultur i skolefagene våre. I stedet kommer jeg til å løfte frem noen av de mange mulighetene disse læreplanmålene gir oss, samt rette oppmerksomheten mot noen mer kritiske innvendinger det kan være lurt å ta med seg. Til slutt har jeg samlet en oversikt over aktuelle ressurser som forhåpentligvis kan fungere som inspirasjon og utgangspunkt for videre utforskning av temaet.

Det er som sagt mye som tyder på at disse læreplanmålene bare konkretiserer en allerede eksisterende praksis i norske klasserom. I sin masteroppgave fra 2017 viste Hildegunn Lone Eriksen at lærere på Vestlandet bruker mange ulike populærkulturelle ressurser i undervisningen. I Eriksens materiale møter vi lærere som bruker alt fra musikere som Bob Dylan, Bjørn Eidsvåg og Sami Yusuf til tegneserier, spill og film i undervisningen sin. Det er interessant å se hva lærere tolker som populærkulturelle uttrykk og også hvordan de forteller at de bruker disse referansene. Eriksen trekker i konklusjonen frem hvordan populærkultur er et viktig og nyttig hjelpemiddel for religionslærere i videregående skole, men påpeker også behovet for mer forskning og kunnskap om hva som skjer i klasserommet og hvordan undervisningen oppleves fra et elevperspektiv. (2017, 107-8).

1 Her er det altså skjedd en endring i formuleringen fra utkastet som blir diskutert i podkastepisoden LL-180 av Lektor Lomsdalens innfall, da det i planen for vgs. het «undersøke og drøfte hvordan og hvorfor religioner og livssyn inngår i samtidige kulturelle uttrykk»

HVA ER POPULÆRKULTUR?

I boken *Det folk vil ha. Religion og populærkultur*, diskuterer Dag Øistein Endsjø og Liv Ingeborg Lied ulike definisjoner av populærkultur. De fremhever at populærkultur først og fremst er produsert for å underholde, og har et tydelig mål om kommersiell inntjening. Av den grunn er den også produsert for å nå ut til så mange som mulig, og har gjerne et globalt marked eller målgruppe. Typisk for populærkulturen er også, ifølge Endsjø og Lied, at den er umiddelbar, «glokal» og selvrefererende. Forsøk på å skille mellom «finkultur» og populærkultur kan fort bli påtatt, og uansett hva man vektlegger, vil man finne unntak. To kunstnere som kan eksemplifisere dette, er Adrian Tranquilli og Nathan Sawaya, som i skulpturene sine utforsker superhelters overjordiske status ved å fremheve religiøs symbolikk. I tillegg til de store blockbusterne og evige sommerhitene som spilles i alle kanaler, finnes også en rekke subkulturer og nisjemarkeder der populærkultur og kunst ikke nødvendigvis fremstår som motsetninger. Likevel kan man tenke seg at ønsket om å være økonomisk innbringende og derfor nå ut til så mange som mulig, - å være populær, - er en sentral faktor i definisjonen av populærkultur. Samtidig er det mange aktører og produsenter som, når de kommer i en slik posisjon, også kan ønske å bruke posisjonen bevisst til å faktisk påvirke sitt publikum ideologisk, enten eksplisitt eller implisitt. Mye av den kritiske forskningen på populærkultur de siste årene har nettopp sett på den enorme påvirkningskraften som ligger i selskaper som Disney og Marvel, og på hvordan disse aktørene imøtekommer kritikk fra publikum gjennom endring og nyskaping.

Et viktig poeng hos Endsjø og Lied er at «populærkulturen spiller en sentral rolle i distribusjonen, alminneliggjøringen, reformuleringen og gjerne også skapelsen av religiøse uttrykk.» (2011, s.15). Populærkultur har med dette utgangspunktet dermed ikke bare mye å si for de forestillingene og kunnskapen om religion som elevene tar med seg inn i klasserommet, men er en sentral faktor i den hele tiden pågående kulturelle produksjonen av religion.

Også når vi snakker om religion og populærkultur kan det være nyttig å tenke på alle populærkulturelle uttrykk som representasjoner, på samme måte som religiøse tekster eller lærebokens fremstillinger (jf Andreassen 2016). Hva slags religion er det snakk om? Er det en positiv eller kritisk fremstilling? Det kan være nødvendig å finne ut av hvem som har produsert materialet for å forstå hvordan og hvorfor det finnes referanser til religion i denne sangen, filmen eller reklamen. Er det religiøse aktører eller kommersielle aktører som står bak? Ute lukker det ene det andre? Fremstår budskapet som eksplisitt forkynnende eller religionskritikk, eller er det andre undertoner eller implisitte agendaer å spore i fremstillingen? Skal man ta for seg religion og populærkultur i klasserommet på ungdomstrinnet og vgs, er et kritisk blikk på media så å si uunngåelig.

POPULÆRKULTUR OG MEDIA.

I begge læreplanmålene som er gjengitt over, settes media og populærkultur sammen. Ofte kan det være uklare skillelinjer, og det finnes ulike modeller og analytiske kategorier til ulik bruk. I denne teksten kommer jeg til å skille mellom nyhetsmedier på den ene siden, og populærkultur på den andre siden, og fokusere på populærkultur som har underholdning som hovedmål. Det kan likevel være nyttig å se kort på medialiseringbegrepet, som har vært et viktig bidrag i senere tids studier av religion og populærkultur. For de som ønsker å lære mer om dette, anbefaler jeg innledningen og konklusjonen i Endsjø og Lied (2011) samt Stig Hjarvards artikler.

Skillet mellom nyhetsmedier på den ene siden, og populærkulturelle uttrykk på den andre, kan minne litt om de to siste av de tre formene for medialisert religion som Stig Hjarvard opererer med. I en klasseromssituasjon kan alle tre være relevante å ta utgangspunkt i, kanskje nettopp for å diskutere fra et mediefaglig utgangspunkt. Hjarvard opererer altså med tre hovedformer. Han skiller mellom 1) Religiøse medier, der religiøse institusjoner eller aktører har eierskap og kontroll (eksempler på dette kan være pavens twitterkonto, Visjon Norges facebookside eller Den norske kirkes nettsider), og 2) Journalistikk om religion, som omfatter den offentlige sfæres politiske diskurser om religion. I følge Hjarvard er denne formen sekulær og kritisk, og vil ofte ha fokus på konflikt. Eksempler kan være pressens dekning av Sjaman Dureks forhold til Märta Louise eller islamistisk terror. Den siste formen for medialisert religion 3) er den vi ofte finner i populærkulturelle medier, som film, TV-serier, musikk, musikkvideoer, tegneserier og så videre. Det er det Hjarvard kaller «banal religion». Hjarvard er opptatt av hvordan både etablerte religiøse tradisjoner, så vel som folkløse og folkelig religiøsitet, utgjør et reservoar av motiver, temaer og symboler som populærkulturen benytter seg av, bearbeider og sprer videre. Disse er gjerne oppsiktsvekkende og fanger oppmerksomheten. Et viktig poeng er hvordan banal religion spiller på følelser.

Oppsummert kan man si at populærkulturen fungerer både som speil, distributør og produsent av religiøse uttrykk og forestillinger. Dette gjør populærkulturelle uttrykk ekstra godt egnet til å få frem religiøst mangfold og komplekse prosesser på en aktuell og engasjerende måte.

GRUNNER TIL Å BRUKE POPULÆRKULTUR I RELIGIONSUNDERVISNINGEN.

En av de vanligste grunnene til at lærere, uansett fag, bruker populærkultur i undervisningen, er for å engasjere elevene og gjøre undervisningen aktuell. De norske religions- og livssynsfagene har gått gjennom store endringer de to siste tiårene, og elevgruppen er mye mer sammensatt og kompleks. For veldig mange

barn og ungdommer har religion lite å si for deres liv og hverdag, og de kan ha vanskelig for å se fagets relevans. Noen elever vil ha identitet der religion spiller en stor rolle, noen kan være veldig religionskritiske, mens andre igjen er likegyldige (se Anker, von der Lippe og Undheim 2018). Populærkultur kan bidra til å vise at religion ikke bare handler om individuelle valg og teologiske dogmer, men er noe som er til stede overalt i kultur og samfunn. Populærkulturens rolle som speil er her særlig viktig. Gjennom å undersøke ikke bare hvor, men også hvilke former for religion som vi kan møte på i populærkulturen, åpner det seg et religiøst mangfold der religion som kultur, som levd religion og som praksis kan komme tydeligere frem. Et godt eksempel er Disneys *Coco*, som tematiserer folkereligiøsitet, forfedrekult og feiringen av de døde dag. Noen klipp fra filmen kan for eksempel fungere som inngang til å ta opp ulike forestillinger om livet etter døden, om kulturell praksis og om hvordan dette kan komme til uttrykk på ulike steder til ulike tider. Populærkulturelle uttrykk kan i det hele tatt være gode utgangspunkt for å snakke om mangfold og kompleksitet, både der det er tydelig at fremstillingene er sjablong-aktige og stereotypiske, og der vi kan se at produsentene har gjort et forsøk på å speile mangfold mer realistisk.

Populærkulturen kan også bidra til å diskutere religionsbegrepet som sådan. Hva er det vi ser når vi leter etter religion i populærkulturen? Egne erfaringer fra undervisning tilsier at det er lettere for elevene å identifisere kristne symboler og fortellinger, enn elementer fra andre religiøse tradisjoner. Populærkulturelle referanser til nyreligiøsitet, esoterisme og folkereligiøsitet kan derfor bidra til en diskusjon om selve religionsbegrepet og hvordan religion defineres. Hvorfor utløste bøkene om Harry Potter så sterke protester fra noen grupper kristne i USA? (Feldt 2016) Hva er det ved Tolkiens bøker som gjør at noen ser på dem som religiøst inspirerte tekster? (Davidsen 2016). Hvordan kan en tegneserie bidra til å styrke muslimske barns stolthet over sin religiøse identitet? (Clements&Guvain 2014) Hvorfor dukker det paver opp i *South Park*? (Skjoldli 2019) Hvilken rolle spiller de fiktive religionene i *Game of Thrones*? (Ringstad 2018) Og hva er sammenhengen mellom shintoismens kamier og *Pokémon*? (ReligionForBreakfast 2018) Populærkultur åpner og utfordrer mer tradisjonelle forestillinger om religion, og det er selvsagt ikke uproblematisk.

TING Å TENKE PÅ

Som nevnt er populærkulturens kanskje fremste kjennetegn at den lages for å tjene penger ved å underholde så mange som mulig. Publikum, eller «konsumentene», som de ofte omtales som, tiltrekkes og tekkes blant annet ved at det tülles, lekes, sjokkeres og provoseres, noe som ikke alltid faller like godt ut når religion er tema.

Skoleåret 2015-2016 gjorde Audun Toft og Liv Ingeborg Lied feltarbeid i norske klasserom. Totalt observerte de 50 økter med Religion og etikkundervisning i videregående skole. I artikkelen «Let me entertain you: Media dynamics in Public schools» undersøker de hvordan det de kaller det medie-mettede klasserommet påvirker lærernes valg av undervisningsmateriale og -metoder. Når elever nesten konstant har tilgang til en rekke plattformer (telefon og pc) og dermed også medier, blir kampen om oppmerksomheten en av lærernes første oppgaver som må løses. Medienes tilstedeværelse i klasserommet blir med andre ord en viktig rammebetingelse for lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning, og bruk av medier i undervisningen blir dermed en måte å fange og holde på elevens oppmerksomhet. «As the media-saturation becomes a challenge, these media materials also become part of the solution.» (Lied og Toft 2017, 253-4). Valg av materiale får igjen innvirkning på hvordan religion blir fremstilt i undervisningen. Lied og Toft viser hvordan medier som fokuserer på konflikt eller har underholdning som sitt primære siktemål, gjør at elevene sitter igjen med et skjevt bilde av religion. Nyhetsmedienes fokus på kontrovers og konflikt gjør at dette får en forholdsmessig alt for fremskutt rolle i undervisningen, mens fremstillinger i underholdningsmedier som brukes i undervisningen bidrar til å videreføre og styrke stereotyper og fordommer.

Faren for at underholdningsmedier og populærkultur bidrar til eksotifisering og stereotypier (jf. Andreassen 2016, s.132-134, Eidhamar 2009, s.109-112), er kanskje en av de viktigste tingene lærere bør tenke på når de planlegger å ta med populærkultur inn i klasserommet. Det er viktig å huske at populærkulturelle uttrykk ofte bygger på, og dermed også bidrar til å videreføre foreldet, og tidvis også svært problematisk religionsvitenskapelig forskning, som fagmiljøene har lagt bak seg for lenge siden. Dimitra Fimi (2017) har blant annet vist hvor sentrale Robert Graves ganske spekulative teorier om «den hvite gudinnen» har vært for forfattere av keltiskinspirert fantasy litteratur for barn og unge. Også annen pseudovitenskap blir adaptert og videreformidlet, selvsagt som fiksjon, men med et skinn av «akademisk» tyngde i gjengivelsen av det mytologiske fortellingsstoffet. På samme måte har Hollywoods omfavnelse av Joseph Campbell bidratt til å videreføre hans jungiansk-inspirerte tanker om «helten med de tusen ansikter» (Undheim 2019, Gill 1989).² Sammenkoblingen mellom konspirasjonsteorier og esoteriske og nyreligiøse strømninger, såkalt konspiratualitet, er også et fenomen som er synlig i populærkulturen. Asbjørn Dyrendal og Terje Emberland peker i boken *Hva er konspirasjonsteorier* på noen problematiske sider ved feltet religion og populærkultur som lærere også kan ha stor nytte av å kjenne til når de tar fatt på dette temaet (2019, jf. Asprem og Dyrendal

2 Jordan Peterson er en som i sine YouTube-videoer har videreført en del av disse utdaterte og svært problematiske modellene. Se Gill 1989 og Pothast 2019.

2015). Det er ingen tvil om at temaer som *Illuminati*, *Stranger Things* og *Ancient Aliens* slår an hos skoleelever. Nettopp derfor er det kanskje også et egnet sted å starte med mediekritisk analyse sammen med dem.

Geir Winje har påpekt spenningen som ligger i opplæringslovens formulering om at undervisningen i grunnskolefaget ikke skal være forkynnende (§ 2-4), samtidig som materialet vi jobber med, enten det er «hellige tekster», «religiøs kunst» eller andre uttrykk, nettopp er laget i den hensikt å være «forkynnende». Selv om det kanskje ikke alltid er like åpenbart, er dette selvsagt også en mulighet når vi kommer til populærkulturelle uttrykk. Tydeligst er nok dette når vi kommer til populærkultur som er produsert av religiøse aktører og institusjoner (Mel Gibsons *The passion of the Christ* er et nærliggende eksempel). Annen populærkultur kan ha en veldig leken og uærbødig omgang med religion som kan oppleves som støtende eller krenkende, og kan av den grunn utløse krav om fritak fra undervisning (jf. opplæringsloven (§ 2-3a). Serien *South Park* og Ridley Scotts 2014-film *Exodus: Gods and Kings* er to eksempler. I disse tilfellene er det viktig at læreren igjen tenker på ikke bare «hva, hvorfor og hvordan», men deri også hvordan undervisningen rammes inn for elevene. Er temaet religionskritikk eller skal elevene lære om jødedom/kristendom/katolisisme? Som alt annet materiale som brukes i religionsundervisningen må dette problematiseres og kontekstualiseres. Sammenlignet med tekster og bilder er det likevel klart at multimodale medieuttrykk som film, tegneserier og musikkvideoer kan være mer krevende å analysere. Det er uansett viktig at elevene også i disse tilfellene jobber med kildekritikk og med å problematisere de fremstillingene de møter i det populærkulturelle materialet.

Mange lærere kan oppleve det kommersielle, ofte nyliberalistiske, aspektet ved populærkulturen som problematisk. Bør ikke skolen være et frirom for disse stadig mer insisterende markedskreftene som elevene må forholde seg til på alle kanter hele døgnet? For noen kan det være et argument for å velge Pasolinis *Matteusevangeliet* fremfor *Thor: Ragnarok*. Samtidig er det også viktig at elevene lærer å manøvrere og forholde seg kritisk til uttrykket og formspråket i mediene og appene som de konstant er omgitt av, og som kanskje er et annet enn det vi finner i eldre medier. Uansett er det kanskje ikke nødvendig å velge det ene foran det andre, men finne løsninger som gir rom for mange ulike typer medier også?

En annen utfordring for lærere er tempoet og omskiftningen i populærkulturen. Sjansen er stor for at et fenomen eller produkt allerede er utdatert innen vi som lærere får kjennskap til det. Det er nærmest umulig å holde seg oppdatert, og det som var en skikkelig aktuell referanse forrige semester er det ingen som husker det neste. I noen tilfeller er eksemplene så gode, eller vi som lærere mener de er så viktige, at vi godt kan begrunne hvorfor vi velger å fortsette å bruke akkurat dem. I så fall må vi være forberedt på å forklare og kontekstualisere dem for elevene. I andre tilfeller kan det være nødvendig å gi slipp på noen per-

sonlige favoritter, uansett hvor fantastiske man synes det er. Jeg har selv sittet i klasserom like etter at en ny Skam-episode ble sluppet, og sett dataskjermer og mobiler lyse opp, fordi alle skulle se den, men det begynner allerede å bli noen år siden. Som lærerne på seminaret i Bergen påpekte, kan vi ikke lenger regne med at elevene tar referanser til Sana eller Isak, slik vi kunne i 2017 og 2018.

En måte å omgå denne utfordringen på, er, som jeg også vet at mange gjør allerede, å la elevene selv gå på oppdagelsesferd i de mediene og på de plattformene de selv er mest komfortable med. Hva slags religion finner *de* på Instagram, YouTube, i spillene de spiller, eller seriene de ser på Netflix? Prosjekter der elevene selv utforsker religion i populærkulturen vil sikkert også være lærerike og spennende for oss lærere som ikke har sjans til å holde oss oppdatert på alle fronter til enhver tid.

Noe av det viktigste jeg tenker disse læreplanmålene kan vise oss og elevene, er at religion på ingen måte er forsvunnet eller utdatert, selv om mange kunne mene det. Religion er til stede overalt, og noen ganger kanskje der du minst venter det. Som Megan Goodwin og Ilyse Morgenstein Fuerst sier i podkastepisoden nr. 106 av Keeping it 101: “You may be done with religion, but religion isn’t done with you.”

NOEN TIPS

Religionsoraklene.no

Hva har fandom med religion å gjøre? <http://religionsoraklene.no/hva-har-fandom-med-religion-a-gjore/>

Kan dataspill lære oss noe om religion? <http://religionsoraklene.no/kan-dataspill-laere-oss-noe-om-religion/>

Hva er islamsk pop? <http://religionsoraklene.no/hva-er-islamsk-pop/>

Kan man sammenligne antikkens helgener med dagens artister? <http://religionsoraklene.no/antikkens-helgener-dagens-artister/>

Religion: Going public

Den som ler (aller) sist... Apokalypse i populærkulturen

<http://religiongoingpublic.com/no/arkiv/2017/den-som-ler-aller-sist>

Magical Bricks: Religion, Spirituality and Modern Magic in the Toy Box

<http://religiongoingpublic.com/archive/2018/magical-bricks-religion-spirituality-and-modern-magic-in-the-toy-box>

Religion for breakfast (youtube)

History of Halloween: Pagan or Christian?

<https://www.youtube.com/watch?v=ZVB5rPfWPtc&fbclid=IwAR1-dLRcv5ZSl4V-FzWzZi6RaL2fgsXKP5yrTN9yxQLdtJV-o5jS0NYkBlc>

How Japanese Religion Influenced Pokémon

<https://www.youtube.com/watch?v=N1c7pZIXcU0&t=146s>

Religion in the Legend of Zelda: The Ultimate Guide

[https://www.youtube.com/watch?v=xdRG0443jYE&list=](https://www.youtube.com/watch?v=xdRG0443jYE&list=PLcDdX4b6TCB3ltC4jh0lEZgTYtC44W7U8&index=2&t=5s)

[PLcDdX4b6TCB3ltC4jh0lEZgTYtC44W7U8&index=2&t=5s](https://www.youtube.com/watch?v=xdRG0443jYE&list=PLcDdX4b6TCB3ltC4jh0lEZgTYtC44W7U8&index=2&t=5s)

Podkaster

Aukland, Knut: KRLE-podden. Populærkultur og spenning

<https://www.krlepodden.com/episoder/2017/11/15/populrkultur-med-sissel-undheim-og-marie-von-der-lippe>

Lomsdalen, Christian (2018) LL-195: Trine Anker om fagfornyelsen og ungdoms forhold til religion <http://lektorlomsdalen.no/2020/01/ll-195-trine-anker-om-fagfornyelsen-og-ungdoms-forhold-til-religion/>

Lomsdalen, Christian (2018) LL-194: Asbjørn Dyrendal om religion i populærkultur <http://lektorlomsdalen.no/2020/01/ll-194-asbjorn-dyrendal-om-religion-i-populaerkultur/>

Lomsdalen, Christian (2018) LL-180: Sissel Undheim om populærkultur i religionsfaget <http://lektorlomsdalen.no/2019/10/ll-180-sissel-undheim-om-populaerkultur-i-religionsfaget/>

Megan Goodwin og Ilyse Morgenstein Fuerst (2019-) Keeping it 101. <https://keepingit101.com/episodes>

Sjekk også taggen «popular culture» på <https://www.religiousstudiesproject.com/>

Sacred Matters Magazine

for eksempel: <https://sacredmattersmagazine.com/tongue-in-cheek-just-in-case/>

Noen lett tilgjengelige, relevante og relativt nye publikasjoner:

Prismet. Temanummer: OMG! Religion og ungdomskultur

OA her: <https://journals.uio.no/prismet/issue/view/414>

Med følgende artikler:

Marianne Bøe: Halal-dating som ungdomskultur. Forhandlinger om ekteskaps- og samlivs-praksiser blant ungdom med muslimsk bakgrunn

Hildegunn Valen Kleive: Mestring og balanse. Trekk ved ung hindureligiøsitet

Wilhelm Kardermark og Jessica Moberg: Att spela innebandy på ett kristet vis. Sportkultur i KRIK Göteborg Student

Jane Skjoldli: Hvorfor drar unge katolikker til World Youth Day?

Gina Dahl: Konfirmasjonen i gamle dager – tvang eller tilpasning? Kirkebøkene forteller

Bengt-Ove Andreassen: Nødvendig, ikke ønskelig. Utviklingen av ungdoms-arbeidet i Lyngen-læstadianismen

Mona Farstad: Sami Yusuf til Harris J: Om islamske verdier og tematisering av muslimsk identitet gjennom halal-pop
 Trine Anker: Med himmelen som tak. Ungdom og fandom
 Christian Lomsdalen: SKAM i skolen
 Lina Engelstad Snoek: Feltarbeid: religion i nærmiljøet

ComRel-prosjektet (Medier og religion i samfunnskonflikter)

På prosjektets hjemmeside ligger lenker til flere relevante publikasjoner:
<https://www.hf.uio.no/imk/forskning/prosjekter/medier-og-religion-i-samfunnskonflikter/index.html>

Litteratur

- Anker, Trine 2017. På tide å si farvel til verdensreligionene? *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livsynsfaget*, Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.) Oslo: Universitetsforlaget, 25 - 34.
- Anker, Trine, Marie von der Lippe og Sissel Undheim 2018. Ungdom og religion: Tradisjon, nyskaping og individuelle valg. *Å være lærer i en mangfoldig skole*, Thor-André Skrefsrud og Espen Schetne (red.), Gyldendal Akademisk.
- Asprem, Egil & Asbjørn Dyrendal 2015. *Conspirituality Reconsidered: How Surprising and How New is the Confluence of Spirituality and Conspiracy Theory?*, *Journal of Contemporary Religion*, 30:3, 367-382, DOI: 10.1080/13537903.2015.1081339
- Clements, James og Richard Gauvain 2014. The Marvel of Islam: Reconciling Muslim Epistemologies through a New Islamic Origin Saga in Naif al-Mutawa's *The 99* *Journal of Religion and Popular Culture*, 26.1, 36-70
- Davidson, M. A. 2016. From Star Wars to Jediism. The emergence of Fiction-based Religion. In E. van den Hemel, and A. Szafraniec, Words. *Religious Language Matters. The Future of the Religious Past*, Fordham University Press, 376-389. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1bmzp8v.23>
- Davidson, Markus Altena 2012. The spiritual Milieu based on J.R.R Tolkien's literary Mythology, in Possamai, Adam, ed. *Brill Handbooks on Contemporary Religion, Volume 5: Handbook of Hyper-real Religions*. Leiden: BRILL: 185-204
- Dyrendal, Asbjørn og Terje Emberland 2019. *Hva er konspirasjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Endsjø, Dag Øistein og Liv Ingeborg Lied 2011. *Det folk vil ha. Religion og populærkultur*, Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, Hildegunn Lone 2017. *Populærkultur i Religion og etikk. En kvantitativ undersøkelse av læreres bruk av populærkultur i undervisningen i Religion og etikk ved offentlige videregående skoler*. Masteroppgave, religionsvitenskap, Universitetet i Bergen
- Feldt, Laura 2016. Harry Potter and Contemporary Magic: Fantasy Literature, Popular Culture, and the Representation of Religion, *Journal of Contemporary Religion*, 31:1, 101-114.
- Fimi, Dimitra 2017. *Celtic Myth in Contemporary Children's Fantasy: Idealization, Identity, Ideology*. London: Palgrave Macmillan.
- Gill, Brendan 1989. The Faces of Joseph Campbell. The New York review of books. 29. Sept. 1989 <https://www.nybooks.com/articles/1989/09/28/the-faces-of-joseph-campbell/>

- Gresaker, Ann Kristin 2017. Religion, kjønn og kjendiser. Religion i norske kvinne- og manneblader for unge. I *Religion og ungdom*, Ida Marie Høeg (red.), 100-118. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjarvard, Stig 2011. The Mediatization of Religion: Theorising Religion, Media and Social Change, *Culture and Religion: An Interdisciplinary Journal* 12(2): 119–35.
- Hjarvard, Stig 2012. Three Forms of Mediatized Religion: Changing the Public Face of Religion. in S Hjarvard & M Lövheim (eds), *Mediatization and Religion: Nordic Perspectives*. NORDICOM, Göteborg: 21-44.
- Lied, Liv Ingeborg og Audun Toft 2018. 'Let me Entertain You': Media Dynamics in Public Schools, *Contesting Religion. The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* Knut Lundby (red.), De Gruyter, 243-258 DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110502060>
- Pothast, E. 2019. The Barely Hidden Flaws in Jordan Peterson's Scholarship. *Medium*. 22 mars, 2019, <https://medium.com/s/story/jordan-peterson-is-a-very-poor-researcher-whose-own-sources-contradict-his-claims-464633558b75>
- Ringstad, Jan Marius Bjørnebo 2018. *By the old gods and the new. A study of magic and religion in Game of Thrones*. Masteroppgave, religionsvitenskap, Universitetet i Bergen
- Skjoldli, Jane 2019, Paver og prester i South Park: Hva formidler serien om katolisisme?. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur* (1) s. 35-64. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1667>
- Toft, Audun 2019. Conflict and entertainment. Media influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway. PhD-avhandling, MF Vitenskapelig Høyskole
- Toft, Audun 2020. The extreme as the normal; binary teaching and negative identification in religious education lessons about Islam, *British Journal of Religious Education*, 42:3, 325-337, DOI: 10.1080/01416200.2019.1620684
- Undheim, Sissel 2017. Kan populærkultur og døde religioner vekke liv i religionsfaget? i *Religion i skolen. Didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget*, Marie von der Lippe og Sissel Undheim (red.) Universitetsforlaget, s. 54-69
- Undheim, Sissel 2018. Lego-religion in the classroom. The potential use of children's popular culture in the teaching of religion and ethics. *Zeitschrift für Religionskunde - Revue de didactique des sciences des religions ZFRK / RDSR* 6, s. 52-66, https://www.religionskunde.ch/images/Ausgaben_ZFRK/Rubriken/2018_06_3_Undheim_ZFRK_6-2018.pdf
- Undheim, Sissel 2019. Made Up Prophecies: Metamodern Play with Religion, Spirituality and Monomyth in the LEGO Universe, *Cultural Studies of LEGO – more than just bricks*, Rebecca C. Hains and Sharon R. Mazzarella (eds.), Palgrave Macmillan https://doi.org/10.1007/978-3-030-32664-7_5

Sissel Undheim, f. 1974, PhD i religionsvitenskap. Professor i religionsvitenskap med spesialisering i fagdidaktikk ved Universitetet i Bergen.
E-post: sissel.undheim@uib.no



KRLE-FAGETS MULIGHETER TIL Å FREMME FORSTÅELSE FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

EVA MILA LINDHARDT OG YVONNE MARGARETHA WANG

Hva er KRL fagets bidrag til den tverrfaglig tilnærmingen tilknyttet bærekraftig utvikling, som fagfornyelsen etterspør? I denne artikkelen legger vi til grunn at de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen skal utvikles og fremmes gjennom en tverrfaglig tilnærming der hvert enkelt fag har sin unike rolle. I denne sammenheng vil vi fokusere på hvordan didaktisk arbeid med religionene kan være med å fremme refleksjon over ulike verdier og ulike forståelser av denne planeten – innenfor en objektiv, kritisk og pluralistisk kontekst. Først vil vi se på begrepet bærekraft som et tverrfaglig tema i overordnet del og fagfornyelsen. Deretter ser vi på den betydning religiøse fortellinger kan ha for forståelsen av miljø og dyr. Så presenterer vi et undervisningsopplegg innenfor temaet fra en skole i Øst London. Videre vil vi trekke frem noen konstruktive bidrag som er utviklet innenfor en interreligiøs og internasjonal sammenheng. Til slutt hentes to eksempler frem på hvordan oppfatning av tid og mat kan bidra til å tenke nytt om religion og bærekraft i undervisningssammenheng.

FAGFORNYELSEN – BÆREKRAFT OG ROM FOR DYBDELÆRING

I overordnet del innledes det tverrfaglige temaet som følger:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov (Overordnet del 2.5.3).

En av de viktige målsettingene er at elevene skal «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (ibid). Tverrfagligheten ivaretas ved at elevene gjennom naturfaget skal «få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger» (NAT01-04), som skal gjøre dem i stand til å finne gode «løsninger for å begrense klimautfordringene, bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte» (ibid). Innenfor samfunnsfag skal eleven ha kunnskap «om sammenhengar mellom natur og samfunn, om korleis menneska påverkar klima og miljø» (SAF01-04), og «om korleis levekår, levesett og demografi heng saman» (ibid). I KRLE faget

derimot er tilnærmingen til bærekraftig utvikling at «elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den» (RLE01-03). På denne måten ser vi gjennom disse tre eksemplene hvordan hvert fag har sin unike rolle i forhold til å fremme en bærekraftig utvikling. Vi mener videre det er i samsvar med Utdanningsdirektoratets veiledning at vi ser KRLE fagets bidrag både innenfor faget selv og som en del av de ulike tverrfaglige tilnærmingene til bærekraftig utvikling. Utdanningsdirektoratet oppfordrer til at dybdelæring skal få elevene til «å forstå sammenhenger i og mellom fag».

Med dette som utgangspunkt vil vi nå rette fokus på hvordan forståelse av ulike religioner og livssyn kan være med på å utdype elevenes kompetanse til å etisk reflektere over naturen og menneskets plass i den.

BÆREKRAFT OG RELIGIONENE

Er ulike religioner med til å fremme eller hemme bærekraftsmål knyttet til miljø og klima? Svaret på dette spørsmålet er nok at religionene både har bidratt og bidrar til å hemme og fremme bærekraftsmål. I møte med ulike religioner og livssyn vil det alltid forekomme interne tolkninger og uenigheter. Dette gjelder også religionenes forhold til bærekraft (Tomren 2019, Aasmundsen 2015). I dette avsnittet skal vi se nærmere på noe av det potensiale som ligger i ulike religioner til å fremme bærekraft når det gjelder mat, matproduksjon og vannressurser. Man kunne også stille spørsmålet slik: Hvilke sider ved ulike religioner kan hjelpe miljøet når det gjelder mat produksjon og vannressurser? Religiøs praksis kan oppmuntre til økologisk bærekraft gjennom fokus på ivaretagelse av naturen og rettferdig fordeling av knappe ressurser. Noen forskere og aktivister (Fieldhouse 2017, Palmer & Finlay 2013, Weldon & Campbell) mener at fordi ca 84% av jordens befolkning fortsatt er å regne som tilhørende en eller annen religion, er det et enormt potensiale hvis man kan få religiøse ledere med i dialog rundt temaer knyttet til bærekraft.

Alle de store verdensreligioner forholder seg på en eller annen måte til naturen i deres sentrale trossetninger. Når det gjelder jødedommen, kristendommen og islam har det historisk vært en spenning mellom ulike fortolkninger. Oppfatningen av at menneskene er den ypperste av Guds skapninger og skal herske over naturen og dyrene har vært en fortolkning. I 1. Mosebok kapittel 28 kan man for eksempel lese: «Gud velsignet dem og sa til dem: Vær fruktbare og bli mange og fyll jorden, og legg den under dere og råd over havets fisker og himmelens fugler og over alt levende som rører seg på jorden» (1 Mos 1,28). Samme sitat har av andre blitt tolket dit hen at mennesket ikke skal ha makt over, men forvalte og passe på dyrene og naturen. Innen hinduisme og buddhisme har forestillinger knyttet til gjenfødelse bidratt til en oppfatning av at mennesker, dyr

og naturen inngår i det samme kretsløp og at man må ta vare på delene for å bevare helheten. I hinduismen er det viktig at den enkelte bidrar til å opprettholde dharma, som kan oversettes med verdensordenen, mens medfølelse med alt som lever står sentralt i buddhismen. Et sted hvor ulike religioners natursyn kommer til uttrykk er gjennom fortellinger .

Fortellinger

Fortellinger i ulike kulturer er ofte knyttet til religionene. Man kan si det så tydelig som at all religion uttrykker seg gjennom fortellinger og det er gjennom dem at et barn lærer sin kultur og sin religion å kjenne. Fortellinger uttrykker ofte sentrale verdier i en religion og gjennom dem lærer barn og unge noe om hva som regnes som rett og galt, altså om etikk.

Den danske teologen Svend Bjerg (1981) har vært opptatt av et fenomen han kaller grunnfortellinger og betegner det som noe som former og begrunner et menneskes identitet. Det kan være en enkeltpersons historie, en families historie, et folks historie, en nasjons historie eller en religiøs universalhistorie. Enkelfortellinger inngår i disse grunnfortellinger og regnes ofte som spesielt betydningsfulle. Mens en myte i hverdagsspråket ofte betegner en løgn er en myte i det religiøse språk en forklaring på for eksempel hvordan vannet ble hellig og hvorfor vi skal ta vare på vannressursene våre. Innen hinduismen er det for eksempel flere myter knyttet til de hellige elvene i India. Det er 7 hellige elver i India og de er viktige pilegrimssteder og å bade i en slik hellig elv anses som en hellig handling som kan rense den dårlige karma og hjelpe den enkelte til å komme ut av gjenfødselens ring og oppnå *moksha* (frelse i hinduismen). Palmer og Finlay (2013) er opptatt av hvilken kraft fortellinger kan ha i forhold til for eksempel å motarbeide forurensing. Det finnes en kjent fortelling om den hinduistiske guden Krishna som heter «Krishna og den onde slangen» (McNally, E (2019)). Den handler i all korthet om at det engang levde en ond slange i den hellige elva Yamuna. Slangens forferdelige ånde ødela alle avlinger som vokste langs med elvebredden og dens forurensede kropp forgiftet vannet så alt levende ble skadet. Menneskene begynte å gråte og dyrene i elva begynte å rope høyt og til slutt hørte Krishna dem endelig. Han dro til elva og etter et tre dager langt slag fikk han drept slangen og befridde vannet, dyrene og menneskene fra slangens onde innflytelse (McNally, E (2019)). På 1990- tallet kom det frem at samme elv, Yamuna, hadde nådd farlige nivåer av forurensing og ifølge Palmer og Finlay (2013: 43) gikk nå ulike hindusamfunn sammen og oppfordret lokalbefolkningen til å handle. Folk ble minnet om fortellingen, men fikk nå vite at slangen var vendt tilbake i en ny og enda verre form og at de måtte være Krishnas hender her på jorden og jobbe sammen for å komme forurensingen til livs.

Religiøse fortellinger kan også brukes til å lære dem som lytter, om måtehold i forhold til vannforbruk. I en kjent *hadith* kan vi lese om Muhammad som var

på reise med sine følgesvenner. Da de passerte en elv var det tid til bønn. Reisefølget foretok straks rensingen før bønnen i elva og ble overrasket da de så at Muhammad gikk ut, fylte vann i en liten bolle, tok den med på land og vasket seg med vannet derfra. Når han ble spurt hvorfor, svarte han: Bare fordi der er mye, gir det oss ingen rett til å sløse eller å ta mer enn vi trenger. (Palmer og Finlay, 2013, vår oversettelse). I følge Palmer og Finlay (2013: 42) er dette en fortelling som muslimske ledere bruker når de vil minne de troende på at vannressursene er knappe og må brukes med forsiktighet.

Poenget med ovenstående eksempler er å vise at for noen religiøse mennesker kan kjære og kjente fortellinger øke motivasjonen til å handle til fordel for miljøet.

EKSEMPEL PÅ BÆREKRAFTIG UNDERVISNING I MØTE MED RELIGIØSE FORTELLINGER

Under en studietur til grunnskoler i Øst London fikk vi observere et undervisningsopplegg på mellomtrinnet, som tok utgangspunkt i skapelsesberetningen innenfor den jødiske og kristne tradisjon. Undervisningsopplegget mener vi kan ha overføringsverdi til ungdomsskolen. På tavlen stod bibelversene fra 1 Mos 1:28-30. Læreren startet med å lese versene opp for elevene:

Gud velsignet dem og sa til dem: «Vær fruktbare og bli mange, fyll jorden og legg den under dere! Dere skal råde over fiskene i havet og fuglene under himmelen og alle dyr som det kryr av på jorden!» Og Gud sa: «Se, jeg gir dere alle planter som setter frø, så mange som det finnes på hele jorden, og alle trær som bærer frukt med frø i. De skal være til føde for dere. Og alle dyr på jorden og alle fugler under himmelen og alt som kryper på jorden, alt som har livsånne i seg, gir jeg alle grønne planter til føde».

Elevene ble deretter satt i grupper på to og to, for å vurdere seks ulike påstander om hva disse versene kunne bety for jøder og kristne. Påstandene skulle rangeres på en skala fra 1 til 6, der nummer 1 var den mest sannsynlige tolkningen og nummer 6 den mest usannsynlige tolkningen. Eleven ble bedt om å gi faglige argumenter for hvorfor de mente en tolkning var mer sannsynlig enn en annen. Påstandene var: 1) All Christians/Jews should be vegetarians, 2) Do whatever you want with the Earth – you're the boss! 3) Care for plants and animals – they belong to God but you are the gardeners and farmers, 4) Put all the animals in the zoos so you can show that you are ruling over them, 5) Leave the earth alone – it doesn't belong to you – og 6) There is plenty of food for all but don't be greedy.

Det kom ikke fram noen vesentlige uenigheter, men elevenes argumentasjon fremstod som både miljøvennlig og gjennomtenkt. I den etterfølgende undervisningsøkten skulle elevene reflektere over hva skapelsesberetningen kunne bety

for kristne/jøder, og videre hva de mente den kunne bety for mennesker som ikke tilhørte disse tradisjonene. Dette ledet an til en mer reflekterende samtale, der elevene begrunnet sitt synspunkt på en faglig måte. Læreren fortalte i ettertid hvordan de i undervisningen unngikk å ha samtaler om tema, som elevene ikke hadde god faglig forståelse for. Læreren fortalte at hennes erfaringer med tilfeldige samtaler om tema som elevene ikke hadde gjennomgått tidligere, ofte ble mer overfladiske og lite gjennomtenkte. Derfor valgte hun å gi dem innsikt i en måte å forstå forholdet til miljøet på (skapelsesberetningen) før de selv reflekterte åpent innenfor rammen av en samtale. En slik tilnærming mener vi kan knyttes til den israelsk-amerikanske psykologen og nobelprisvinneren Daniel Kahneman som inndeler menneskets måte å ta beslutninger på i system 1 og system 2. Innenfor system 1 aktiviseres autopiloten, som tar raske avgjørelser kontinuerlig basert på magefølelser og tommelfingerregelen. System 1 guider oss gjennom hverdagslivet på kompetent vis, men kommer til kort når avgjørelser krever ettertanke eller mer reflektert gjennomgang. System 2 er aktivt reflekterende, rasjonelt og ettertenksomt, og kan løse avanserte problemer, se ting fra andres perspektiv og overstyre fordommer. System 2 er energikrevende og mobiliseres dermed sjeldnere (Kahneman 2013). Som vist tidligere er ambisjonene i forhold til KRLE fagets bidrag til tema bærekraft at «elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den» (RLE01-03). Eksempelet over anser vi som eksemplarisk i så måte, ikke minst fordi det kan bidra til å aktivere system 2, noe som igjen kan bidra til dybdelæring. Vi mener derfor forståelsen av ulike religioners forhold til miljø, kan være med på å lære eleven å tenke mer reflektert og grundig omkring sitt forhold til for eksempel miljø og dyr.

DET INTERRELIGIØSE OG INTERNASJONALE MILJØ-ENGASJEMENTET

En inngang til tema religion og bærekraft i for eksempel ungdomsskolen kan være å la elevene bli kjent med deler av det interreligiøse og internasjonale miljøengasjement. I fagfornyelsen er et av kompetansemålene etter 10. Trinn, at elevene skal “utforske og drøfte hvordan kristendom og andre religioner inngår i historiske endringsprosesser globalt”. Den interreligiøse dialogen som har utviklet seg i dette århundret er et klart eksempel på religionenes endringsprosesser globalt! (Cornille 2013). Kunnskap kan innhentes ved å se nærmere på noen av de mange organisasjoner som har fått øynene opp for at religion og ivaretagelse av miljøet kan gå hånd i hånd. I 1996 ble ARC – Alliance of Religions and Conservation, dannet. Det er en sekulær organisasjon som i dialog med representanter fra 11 ulike religioner bidrar til at man utvikler prosjekter som tar vare på naturen. Dette handler blant annet om økologisk matproduksjon,

matdistribuering til fellesmåltider, kjøp av fair trade varer m.m. Samtidig begrunnes disse prosjekter i den enkelte religions sentrale trosforestillinger og praksis. I 2012 gikk den norske regjering inn og støttet utviklingen av en brosjyre kalt «Islamic Farming. A Toolkit for Conservation Agriculture» (Ahmad 2012). Denne brosjyren har som mål å hjelpe de mange muslimske bønder på det afrikanske kontinent til å dyrke jorden sin på en mer bærekraftig måte. Brosjyren baserer seg i høy grad på hva islams hellige skrifter sier om naturforvaltning. Men hvorfor er det en god ide med slike prosjekter? I følge organisasjonen selv (www.arcworld.org/) er det spesielt følgende forhold som spiller inn:

- Trossamfunn verden over er den største organiserende faktor i sivilsamfunn.
- Trossamfunn eier 7 – 8 prosent av alt beboelig land på kloden, herunder 5 % av all kommersiell skogsdrift.
- Trossamfunn er involvert i over 50% av verdens skoler (noen steder på det afrikanske kontinent opp til 70%)
- Trossamfunnene sitter på store deler av det globale aksjemarkedet.

En annen viktig interreligiøs og internasjonal organisasjon er Religions for Peace (RFP). RFP er en av verdens største interreligiøse organisasjoner, som ble etablert på 1970-tallet, og som arbeider for fred i over hele verden. Det er med sentrale representanter fra de ulike verdensreligionene i 72 land og den har sitt hovedsete i New York. En sentral målsetning for RFP er å tydeliggjøre de etiske verdiene innenfor verdensreligionene og knytte dem direkte til fredsarbeid i ulike land. Siden 90-tallet har de trukket konfliktløsningsteori inn i sitt arbeid. I 2016 utarbeidet de en guide for ulike religioner i forhold til hvordan de kan jobbe med miljøtiltak i sine nærområder. Rettingslinjene knytter sammen en naturvitenskapelig redegjørelse av de miljømessige forhold globalt, de ulike religionenes forståelse av skapelsen og forholdet mellom Gud, mennesker og planeten – sammen med en tydelig skisse for konkrete tiltak den enkelte kan gjøre i sine respektive lokalsamfunn. Sentrale skikkelser som Pave Frans, Rabbi David Rosen og andre ledende religiøse personer står bak denne veiledningen. De har også utviklet en video film om dette arbeidet, der slagordet er «Unite to Preserve». Med dette vektlegges det at alle bør finne sine religiøse og/eller moralske imperativ tilknyttet forståelsen av menneskets ansvar for jordens og menneskenes fremtid.

Vel så viktig som faktaene nevnt ovenfor er den åndelige dimensjonen ved ulike trossamfunn og ifølge Palmer og Finlay (2013) er det spesielle forhold som gjør seg gjeldende i ulike religioner som kan styrke arbeidet med bærekraft.

Å se på utfordringer i et langtidsperspektiv

I vår digitale tidsalder opplever man ofte, for eksempel gjennom sosiale medier, å bli oppfordret til å bidra til en viktig kampanje for ulike miljømessige tiltak. Utfordringen med slike kampanjer er at de kommer og går i et så raskt tempo, at det kan være vanskelig å huske hva man har bidratt eller ikke bidratt til. Fordelen med trossamfunn kan i så måte være at de tenker langsiktig, for de store verdensreligioner er det snakk om evighetsperspektiv. Men også her på jorden har religiøse trossamfunn en tendens til å forholde seg til langsiktige planer. Palmer og Finlay (2013) hevder at religiøse ledere og institusjoner kan være vanskelig å snu, men når de først blir med på for eksempel ulike miljøtiltak, er det for generasjoner fremover. De 11 ulike religioner som er medlemmer av ARC har alle laget langtidsplaner for sitt arbeid med miljøet. Her følger et par eksempler fra ulike kristne trossamfunn: Den anglikanske kirke i England har forpliktet seg på å redusere sitt CO2 utslipp på bruken av kirker, kontorer, menighetshus osv. med 80% innen 2050 (fra 2007 nivået). I Polen har den ortodokse kirke bestemt seg for et nytt matregime hvor minst 70% av all mat som serveres i deres institusjoner skal være lokal og økologisk. Alle de 11 religioner som er med i ARC har laget ulike former for langtidsplaner, de korteste for 7 år mens den lengste tilhører Sikhismen og strekker seg over 300 år (www.arcworld.org/).

En didaktisk mulighet kan være å inngå et tverrfaglig samarbeid med engelsk og be elevene om å presentere de ulike religionene sine langtidsplaner som finnes på arcworld.org/.

En annen didaktisk mulighet er å se nærmere på tema vegetarianisme. Mange unge i dag blir møtt av oppfordringer om å slutte å spise kjøtt og det kan derfor være interessant for elevene i ungdomsskolen å se nærmere på hvordan vegetarianisme er begrunnet i ulike religioner. Det kan både handle om tidsbegrenset inntak av animalske produkter og om religioner som helt unngår for eksempel å spise kjøtt.

Vegetarianisme på fulltid eller deltid?

Vegetarisk praksis kan bety å ha en diett hvor kjøtt og i noen tilfeller alle animalske produkter ikke inngår. Motivene for et slikt kosthold kan være mange. I noen tilfeller er vegetarianisme motivert ut fra den enkeltes oppfatninger knyttet til helse, dyrevern, miljø, økonomi osv. I mange religioner har vegetarianisme vært et ideal fra gammel tid. Spesielt innen de østlige religionene som for eksempel buddhisme, hinduisme og jainisme. Begrunnelsen har dels vært knyttet til at vi alle er del av det samme kretsløp og vi kan alle bli gjenfødt som et dyr i vårt neste liv. Men i de østlige religionene har også tanken om ikke-beskadigelse (ahimsa) stått sentralt. Man skal ikke skade andre levende vesener for å tilfredsstille egne behov. I det gamle Hellas var det spesielt den greske filosofen Pytagoras som var opptatt av vegetarianisme. Han og andre i hans samtid mente at det å drepe dyr

brutaliserte sjelen og at det å innta kjøtt hadde en negativ effekt på kropp og sjel (Fieldhouse 2017: 549). Innen kristendommen, islam og jødedommen har ikke vegetarianisme stått sentralt bortsett fra i visse fasteperioder og innen ulike mystiske retninger. Men fra 1830-tallet oppsto det en fornyet interesse for vegetarianisme blant ulike kristne trossamfunn. Et av de mest kjente er kanskje Syvende Dags Adventistene som med legen J H. Kelloggs (1852 – 1943) (mannen bak Cornflakes) arbeid for å utbre et sunt vegetarisk og fullkorns basert kosthold har hatt innflytelse på mange amerikanere. Religiøse og ikke religiøse vegetarianere - både de som praktiserer det i begrensede perioder og de som gjør det fulltid - kan møtes i kampen for å redusere etterspørselen etter kjøtt slik at den jord som blir brukt til å dyrke dyrefor kan brukes til å dyrke mer plantebasert kost og dermed bidra til en mer rettferdig fordeling av verdens ressurser.

AVSLUTNING

I KRLE- faget ønskes det at «elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den» (RLE01-03) Eksempelene i denne artikkelen tror vi kan fungere som et springbrett til en slik utforskning og etisk refleksjon. Vi har forsøkt å tydeliggjøre noen av de muligheter KRLE-faget har for å fremme en bærekraftig utvikling, og da spesielt med hensyn til den miljøkatastrofen vi står ovenfor i vår tid. Religionene oppstod i en tid der forholdet mellom mennesker og naturen var mer selvsagt, enn den er i vår digitale og teknologiske tidsalder. Vi mener forståelse av naturen og dyrenes verdi innenfor de ulike religionene kan gi oss innblikk i noen av de religiøse og moralske verdiene som mennesker en gang utviklet gjennom sin tolkning av verden - og som i dag hentes frem av stadig flere trossamfunn og enkeltpersoner. Samtidig er det viktig at elevene også kan reflektere kritisk over ulike religioners tilgang til spørsmål om bærekraft. Eksempelene i denne artikkelen er ment som et utgangspunkt for gode og gjennomtenkte samtaler om hvordan vi forholder oss til naturen. Dette mener vi kan være en del av KRLE-fagets unike bidrag til det tverrfaglige temaet om bærekraftig utvikling i skolen.

Litteraturliste

- Ahmad (2012) «Islamic Farming. A Toolkit for Conservation Agriculture» <http://www.arcworld.org/downloads/Islamic-Farming-Toolkit.pdf>
- Aasmundsen, H.G. (2015): «Religion og klima; hvordan kan religionene bidra til handling?» I, *Energi og Klima*: <http://energiogklima.no/kommentar/religion-og-klimahvordan-kan-religionene-bidra-til-handling/> 2015
- Bjerg, S (1981) *Den kristne grundfortælling. Studier over fortælling og teologi*. Aros Forlag. Århus

- Cornille C. (ed.) (2013): *The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fieldhouse, P (2017): *Food, Feasts, and Faith [2 volumes]: An Encyclopedia of Food Culture in World Religions*. ABC-CLIO, LLC
- McNally, E (2019) *Loving Waters Across Religions: Contributions to an Integral Water Ethic*.
- Palmer M; Finlay V. (2013): *New Approaches to Religion and the Environment* (ARC)
- S. Weldon; S Campbell (2014) *Faith in Food: Changing the World One Meal at a Time*. Bene Factum Publishing
- Tomren, T.S. 2019 *Kyrkje, miljø og berekraft : ein studie av miljøfrasegnene i dei store kyrkjesamfunna i perioden 1969-2019 og ein detaljanalyse av korleis Den norske kyrkja har arbeidd med det grøne skiftet gjennom 50 år*. Steinkjer: Embla akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2019) <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Nettlenker fra denne artikkelen:

<http://www.arcworld.org/>

Religions for Peace 2017: Resource Guide on Climate Change. Nedlastet 11.06.2020:

<https://rfp.org/wp-content/uploads/2017/09/RFP-Resource-Guide-on-Climate-Change.pdf>

Religions for Peace 2016: Protect the Earth. Nedlastet 11.06.2020: <https://rfp.org/priorities/sustainable-environment/>

Yvonne Margaretha Wang (f. 1972). Førsteamanuensis i religionsvitenskap ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskolen på Vestlandet
E-post: ywm@hvl.no



Eva Mila Lindhardt (f. 1966). Førstelektor i religionsvitenskap ved Institutt for religion, filosofi og historie, Universitet i Agder.
E-post: eva.m.lindhardt@uia.no



HVILKEN FORSKJELL GJØR ET KRISTENT MENNESKESYN I ETISKE SPØRSMÅL?

Transhumanisme og dødshjelp som eksempler

MORTEN MAGELSSSEN

Det kristne menneskesynet er en helt sentral kilde til etiske normer, og får følgende stor betydning for hvordan man argumenterer i kristen etikk. Men sammenhengen mellom menneskesynet og den etiske argumentasjonen kan være lettere å spore i noen spørsmål enn i andre. Dette vil jeg kort illustrere ved å se på henholdsvis transhumanisme og dødshjelp.

KRISTENT MENNESKESYN

Mange som skriver om kristent menneskesyn, viser til at det i stor grad kan «utledes» av fire helt sentrale aspekter ved den kristne virkelighetsforståelsen. For det første, *skapelsen* av mennesket i Guds bilde tilsier at hvert menneske har stor verdi – menneskeverdet. Siden alle mennesker er skapt av Gud, har vi også samme verdi uavhengig av hvem vi er. Mennesket er satt høyere enn dyrene og utstyrt med rasjonelle evner. Det tilsier et forvalteransvar over resten av det skapte, og en frihet til å skjøtte ansvaret slik vi synes best. Mennesket er skapt som en enhet av kropp, sjel og ånd.

For det andre viser *syndefallet* at mennesket har potensial til både godt og ondt. Vi har frihet til å følge Guds ønsker for oss, men også til å avvise disse. For det tredje demonstrerer *inkarnasjonen*, at Gud selv ble menneske i Jesus Kristus, at kroppen og den materielle verden er noe godt. Det «helliget» materien og mennesket som art og vesen. For det fjerde peker *det kristne håpet* frem mot nyskapelse og et liv med Gud etter døden. Håpet om frelse gir et ekstra lag med mening til det vi gjør her og nå. De vi gjør gode gjerninger mot, skal være med oss i den kommende verden. Menneskeverdet og det kristne håpet begrunner sammen solidaritet mennesker imellom.

MENNESKESYN OG ETIKK

Slik jeg ser det, er menneskesynet en sentral kilde til etiske normer, men ikke den eneste. Kristen etikk har også andre viktige kilder, slik som Bibel, tradisjon, fornuftsmessige argumenter, vitenskapelig kunnskap og erfaring. Dels virker disse «via» menneskesynet, men dels er de også egne kilder til normer (Figur 1).



Figur 1. Forholdet mellom verdensbilde, menneskesyn, og etiske normer og standpunkt. Med «metafysisk verdensbilde» menes grunnleggende antagelser om hvordan universet er, og hva som er menneskets plass i det – slik som at Gud skapte universet og ga mennesket en spesiell rolle.

TRANSHUMANISME – FORBEDRING AV MENNESKET

Transhumanisme er en løst definert ideologi som sier at vi ikke uten videre bør si oss fornøyd med mennesket slik det er i dag. Hvis ny teknologi setter oss i stand til å forbedre mennesket på en trygg måte, så bør vi gjøre det. Vi bør så å si hjelpe evolusjonen på vei, og lage «Mennesket v.2.0» som en fysisk sterkere og mer intelligent, empatisk og moralsk god versjon til erstatning for oss selv med alle våre svakheter. Teknologiene som kan bli aktuelle, strekker seg fra det som er her allerede (for eksempel kryonikk, å fryse seg selv ned etter døden med håp om å bli tint opp i fremtiden), til det som er på trappene (genredigering av embryoer), og til det som må regnes som «science fiction» og mer eller mindre usannsynlig og umulig («opplastning» av menneskets mentale selv til en datamaskin, og «nedlastning» til en kunstig kropp man kan leve videre i). Transhumanistene går ikke av veien for tankeeksperimenter og science fiction; hovedpoenget for dem er selve prinsippet om at det ikke er noe galt i å forbedre menneskets design jevnført med den mangelfulle arten som blind evolusjon har gjort oss til.

Gitt at de aktuelle teknologiene viser seg å være trygge, er det kanskje ikke så lett å gi prinsipielle innvendinger ut fra et rent naturalistisk/ateistisk menneskesyn. Kristen etikk, derimot, vil typisk være kritisk til det transhumanistiske prosjektet, og de vil være det med etiske innvendinger hentet nettopp fra menneskesynet.

Tradisjonell kristen etikk vil skille mellom det å *gjenopprette funksjon* og det å *forbedre*. Det første er i seg selv godt. Det handler om å behandle og forebygge sykdom, og dette er særlig helsetjenestens domene. Det andre, derimot, er problematisk. I et kristent menneskesyn er menneskenaturen «normativ», ettersom det er den formen Gud har ønsket at vi skal ha. Det er en mening med at mennesket som art er slik den er. Gud har helliget menneskenaturen gjennom selv å bli menneske. Det setter grenser for hvordan vi skal bruke ny bioteknologi. I det kristne menneskesynet ligger det at vi skal hjelpe hvert individ til å fungere best mulig – uten at det dermed blir *noe annet* enn det mennesket som Gud hadde skapt det til. Kristen etikk er derfor kritisk til transhumanismen.

DØDSHJELP

Tradisjonell kristen etikk avviser dødshjelp (eutanasi og legeassistert selvmord). Men ofte fremstilles argumentene karikert og forenklet. Noen ganger ser det ut som om det eneste kristen etikk har å si om saken, er at dødshjelp er et brudd på drapsforbudet i det femte bud – og at det følgelig ikke er nødvendig for en kristen å sette seg mer inn i saken. En slik fremstilling kan invitere anklager om at kristen etikk er rent dogmatisk i dette spørsmålet, og ikke tar inn over seg hvordan virkeligheten utspiller seg i all sin kompleksitet, ikke minst for pasienter med kroniske eller dødelige sykdommer og lidelse som det er vanskelig å lindre.

Jeg var medredaktør for en nylig utgitt antologi med kritiske perspektiver på legalisering av dødshjelp.¹ Gjennom boka var vi spesielt opptatt av å fremheve det brede spekteret av argumenter som taler mot legalisering av dødshjelp – og at dette er *sekulære/allmenne* argumenter, det vil si argumenter som verken direkte eller indirekte bygger på spesifikke kristne (eller andre religiøse) premisser. Tabell 1 oppsummerer det som etter mitt syn er de aller viktigste argumentene mot dødshjelp.

NR.	ARGUMENT	FORKLARING
1	Dødshjelp som galt i seg selv	«Ærefrykt for livet» tilsier at det å ta liv, om så av barmhjertighet, er en grense vi ikke skal krysse. Dødshjelpen gjør seg til redskap for å ødelegge et liv skapt i Guds bilde.
2	Uforenlig med helsepersonells profesjonsetikk	Helsepersonells tradisjonelle profesjonsetikk tilsier at de skal helbrede, lindre, trøste og forebygge. Det å ta liv er et radikalt brudd. Er det forenlig med den innstilling vi vil at helsepersonell skal ha til svakhet, sykdom og sårbarhet?
3	Kan ikke legaliseres entydig, rettferdig og forsvarlig	Gjeldende dødshjelpslover kritiseres for lovtekniske svakheter. Er det i det hele tatt mulig å lage en dødshjelpslov som både er entydig, rettferdig og ikke åpner for misbruk eller leder til samfunnsmessige bivirkninger? Det er ikke nok at dødshjelp ville vært den beste løsningen i noen få tilfeller – det må også kunne lages en god lov.
4	Legalisering legger press på de svake	Når dødshjelp legaliseres, kommuniserer staten at det er rasjonelt å ta sitt liv i visse situasjoner. Vil sårbare grupper internalisere dette budskapet og se sin egen tilværelse i dette perspektivet? Vil de oppleve at de ligger hjelpeapparat og medmennesker «til byrde»?
5	Verdien av livets siste fase og naturlig død	Et naturlig livsløp og død og det å gjennomgå livets siste fase, har også verdi, for personen selv og for familien. Det kan være en tid for forsoning med Gud og medmennesker.
6	Muligheten til å lindre	Moderne palliativ behandling er potent, den kan lindre om enn ikke fjerne det meste av kroppslig lidelse. Også psykologisk og eksistensiell lidelse kan lindres av en helhetlig tilnærming og medmenneskelighet.
7	Erfaringene fra land som har legalisert dødshjelp	«Skråplanseffekten» er reell i Nederland, der antallet dødshjelpstilfeller øker, nye grupper får tilgang til dødshjelp, og dødshjelp har gått fra å være noe ekstraordinært til å bli en nesten «normal» måte å dø på.

Alle disse argumentene er sekulære, med unntak av nr. 1, som kan gis både sekulære («ærefrykt for livet») og spesifikt kristne («går ut over de grenser Gud har satt for menneskelivet») formuleringer. Dette viser for det første at selv om motstand mot dødshjelp i mediene ofte fremstilles som en «kristen hjertesak», er det

1 Horn, Kleiven og Magelssen (red.). *Dødshjelp i Norden? Etikk, klinikk og politikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2020. Fritt tilgjengelig som open access her: <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/96>. Noen av kapitlene, spesielt det første, kan egne seg for elever i videregående skole som fordypet seg i dødshjelp som etisk spørsmål.

et bredt spekter allmenne argumenter som kan anføres. Men for det andre kan vi også se at kristent menneskesyn og etikk ikke bare kan komme til uttrykk gjennom drapsforbudet i det første argumentet. Et kristent menneskesyn kan også «potensiere» flere av de andre argumentene, det kan gi en ekstra dimensjon til dem og dermed styrke dem.

Jeg vil helt kort vise dette for to av argumentene. Argument 4 får en ekstra klangbunn fordi et kristent menneskesyn krever ekstra hensyn til de sårbare blant oss. Et kristent menneskesyn kan begrunne at vi legger noe bånd på individuell livsutfoldelse for å styrke samhold og solidaritet. Slik bør de sterke (her: sterkt autonome personer som ville ønsket dødshjelp som en mulighet for seg selv) ofre noe av hensyn til de svake (her: de som trenger at samfunnet bekrefter deres menneskeverd gjennom et fortsatt forbud mot dødshjelp).

Argument 5 kan klinge hult i møte med lidelse og langtrukken dødsprosess. Argumentet må formuleres nøye for å overbevise. Det finnes visdom i den kristne *ars moriendi*-tradisjonen («kunsten å dø») som kan være med på å gi mening og innhold til livets siste fase, ikke minst i lys av frelseshåpet og troen på at livet ikke tar endelig slutt med døden. I denne tradisjonen er fasen der en vet at døden nærmer seg en viktig tid for å gjøre opp sitt jordiske bo og forberede seg på det som venter gjennom å forsone seg med Gud og medmennesker.

BETYDNINGEN AV ET KRISTENT MENNESKESYN FOR ETIKKEN
Oppsummert har vi altså sett på et etisk spørsmål der et kristent menneskesyn tydelig og direkte gir innhold til en kristen-etisk respons (transhumanisme), og et spørsmål der sammenhengen mellom kristent menneskesyn og den etiske argumentasjonen er mer komplisert (dødshjelp). Det er viktig for undervisning i kristen etikk at den viser frem flere av strengene denne etikken har å spille på enn bare de unntaksløse forbudene. Dødshjelpsspørsmålet er en av mange bio-etiske kontroverser der kristen etikk har mange viktige perspektiver å bidra med til det offentlige ordskiftet – både via allmennetiske og mer spesifikt kristne argumenter.

Morten Magelssen, førsteamanuensis ved Senter for medisinsk etikk, Universitetet i Oslo, og professor II i bioetikk ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Medlem i Bioteknologirådet.
E-post: morten.magelssen@medisin.uio.no



- JEG SYNES FREMDELES DET ER MER FUTT I TITTELEN *SEX OG SYND*

En lærerrapport fra deltakelse i Holbergprisen i skolen 2020

KJERSTI GJERDE BREKKLUND

I mål! Det var en stor seier da jeg hadde levert forskningsartikkelen *Seksualitet i Religioner*, mine elever i *Religion og Etikk* sitt bidrag til *Holbergprisen i skolen 2020*. Dette er en nasjonal forskningskonkurranse innen humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag for elever i den videregående skolen i regi av Universitetet i Bergen. Bidraget til konkurransen er en skriftlig forskningsrapport fra et gjennomført forskningsprosjekt. Elevene skal være forskere-in-spe, prøve ut det å produsere fagkunnskap selv, og tenke selvstendig rundt hva det er de finner. Tema er fritt.

Forskningsprosjektet vårt startet med en vid problemstilling: Hva trenger mennesket for å leve et godt liv? Den ble av elevene omformet til «Hva er det fullkomne mennesket?», mens det endelige elevproduktet hadde «Hva er religionenes syn på seksualitet, og hvordan regulerer religionene seksualiteten?» som hovedproblemstilling. Det ble en utfordrende og lærerik reise fra et klasserom i Stavanger. I denne teksten reflekterer jeg litt over hvorfor *Holbergprisen i skolen*, hvordan og hva prosjektet innebar for vår del.

1. HVORFOR DELTA I HOLBERGPRISEN I SKOLEN?

Hva trenger elevene for å klare seg godt videre, som mennesker, som studenter og som deltakere i samfunnet? Dette tenker jeg ofte på som lærer. Hva må de ha av kunnskap når alle typer informasjon er umiddelbart tilgjengelig? Hva skal man stole på, hva er «sant»? Man snakker om «mine» fakta og «dine» fakta. Mye av informasjonsflyten skjer gjennom kanaler der den enkelte er sin egen redaktør, og nyhetene deles mellom valgte digitale venner. Det kan lett føre til at man ikke får tilgang til alternative syn og andre perspektiver. Dette er et fenomen som kan utfordre empati og god dialog i en pluralistisk verden. Elevene trenger derfor kunnskap som gjør dem til nysgjerrige, bevisste og kritiske oppsøkere og mottakere av informasjon.

De skal til og med være kritiske til det skolen serverer dem. Kunnskap, informasjon, sannhet og fakta er begreper som kan være problematiske, de kan tilsløre ulike oppfatninger og ulike interesser, noens definisjoner vinner gjerne fram og får gjennomslag som rett, normalt, «sant». Skolen er en viktig premissleverandør her, og selvfølgelig også Religion- og etikkfaget. Det er et fag som kan åpne opp verden for elevene, men vi kan tenke oss at det også er et fag som kan låse verden fast i ulike kategorier. Skolen kan formidle et «slik er verden-syn» til elevene våre, for elever oppfatter nok ofte at det er en fasit som de bør kunne. Å gå motsatt vei, ikke la elevene fylles med fagstoff, men heller la dem selv produsere kunnskap, kan åpne opp for innsikt som fremmer bevisst og kritisk tilnærming til «fakta» og «sannheter».

Å ikle seg forskerrollen ser jeg kan være en god øvelse for å fremme kritisk bevissthet og intellektuell nysgjerrighet, egenskaper elevene vil nyte godt av tverrfaglig. Dette var nok min grunnleggende base for å ta en ny klasse med i Holbergprisen i skolen, jeg ville løfte det åpne, og samtidige kritiske, blikket tydelig inn i faget.

2. FORSKNING I FAGET RELIGION OG ETIKK

Ved oppstarten av skoleåret, og før første møte med en ny klasse som skulle gå inn i faget Religion og etikk, brukte jeg tid på å reflektere over hvordan jeg ønsket å presentere faget. Hva skulle jeg legge vekt på for å få elevene på laget fra første stund? De fleste elever har hatt Krle fra 1. til 10. klasse, jeg ville gjerne gi faget en re-start, slik at elevene forsto at dette er et annerledes fag enn den religionsundervisninga de gjerne har hatt før.

En personlig kort synopsis av faget, er at det handler om hvordan mennesker forstår seg selv og verden omkring seg. Jeg startet derfor den nye klassen med en filosofisk samtale der elevene tenkte over hva som er viktig for dem, for at de skulle ha det bra: De som unge voksne i Stavanger, Norge anno 2020. Vi fant ut at halve klassen mente at relasjoner var det viktigste, mens andre halvdelten mente at personlig frihet og selvrealisering var viktigst. Interessant! Er dette verdier som er allmennmenneskelige? Viktige for alle mennesker til alle tider? Umulig å vite, her kunne vi bare synse. MEN, det hadde gått an å bruke faget til å finne mer ut av dette: Å se på hvordan elevenes tanker står mot hvordan ulike folk har tenkt om hva som er viktig for mennesket opp gjennom tiden. Vipps, der ble faget aktuelt. Jeg kunne føle det, elevenes interesse var vekket, og jeg fikk lyst til å fortsette den spennende refleksjonen klassen hadde, og da var det jeg tenkte på Holberg-prosjekt. Hvorfor tenker denne elevgruppa slik? Hvor kommer de verdiene fra? Jeg så muligheten til at en kunne bruke hele faget som nedslagsfelt for å belyse denne tematikken.

Flere kulturdefinisjoner inkluderer spesifikt religion som en del av kulturbegrepet, religion er noe lært versus noe medfødt. Alle vil nok likevel ikke være enige i dette, og i klasserommet er sannsynligvis en stor bredde i religionsforståelse- og opplevelse representert. Hva som er «sant» får en ekstra dimensjon nettopp i dette faget. En religionsviter har et grunnleggende skille mellom innenfra-perspektiv og utenfra-perspektiv, å si noe om hva den troende selv opplever, versus å stille seg utenfor og nøytralt observere uavhengig av eget ståsted. Elevene lærer at det ene perspektivet ikke utelukker det andre, de er to ulike måter å forholde seg til «sannhet» på, og vi trenger begge for å komme nærmest mulig en god forståelse av hva dette dreier seg om. For å forstå hvordan andre tenker og lever, hjelper det med åpenhet, nysgjerrighet og kritisk bevissthet knytta til at sannhet er posisjonert, også vår egen sannhet.

En kollega ved skolen ønsket også å delta på Holberg-prisen med sin klasse i Sosiologi og sosialantropologi, han ville basere seg på gruppevis-prosjekter. Vi sendte en felles søknad om å få delta i Holberg-prosjektet i skolen der vi skisserte opp to ulike måter å «løse» oppgaven på. Min prosjektbeskrivelse lød»:

«Planen er at vi skal skrive en felles oppgave i klassen. Der elevene gruppevis får ansvar for ulike deler av skrivearbeidet, mens klassen som helhet står bak forskningen. Vi vil ha kompetansemålene som bakteppe, og analysere ulike typer tekster: verbal tekst, ritualer og estetiske uttrykk, fra et utvalg religioner, livssyn og filosofiske retninger, ut fra en problemstilling som klassen er enige om. Foreløpig er det å se hvordan noe vi oppfatter som grunnleggende menneskelig, for eksempel at vi har en oppfatning av det finnes godhet og ondskap, hvordan det tas opp og behandles innenfor ulike livssyn. Og slik få økt forståelse for hvem vi er, hvorfor vi tenker som vi gjør, og kanskje også for hva mennesker har felles og ikke.» (klippet fra søknaden)

Mest mulig relevant fagstoff skulle med. Jeg måtte etter hvert nedjustere ambisjonene ganske kraftig. Det er begrensa hva man kan inkludere i et forskningsprosjekt som skal ned på 15 sider tekst, og det skulle være elevenes prosjekt, ikke mitt.

3. ET KLASSEPROSJEKT

Hvordan skulle jeg gå fram for å sikre best mulig vilkår for både faget som helhet og et Holbergprisprosjekt, helst slik at prosjektet ble ren bonus i forhold til faglig utvikling?

I et skolefag er det definerte kompetansemål som styrer konkret hva elevene skal lære noe om, og det er en eksamen i enden av løpet, som også ligger i alles bevissthet. Et Holbergprisprosjekt kan, på grunn av tidspress, lett komme i konflikt med pensumkrav. Det hadde jeg erfart da jeg en gang før deltok i Holberg i skolen, og det ønsket jeg å unngå. Gitt tidsbegrensningen, og at dette var en 3. klasse som skulle ha sitt avgangsvitnemål ved skoleårets utgang, ønsket jeg å kunne ha god regi på retning i forhold til å være faglig relevant og å få prosjektet til innenfor den tiden faget har til rådighet.

Å lage Holberg til et klasseprosjekt ble derfor en klar åpning, og jeg var superfornøyd med mulighetene jeg så ligge i et slik prosjekt. Jeg kunne legge prosjektet tett opp til mange kompetansemål i faget, slik at undervisning og Holberg kjørte i tospann gjennom store deler av året. Jeg så det som en plus-side at det er et fellesfag, altså en elevgruppe som kjenner hverandre og er trygge på hverandre. I tillegg får deltakere i Holbergprisen i skolen veiledning av etablerte forskere. Å få universitetet inn i klasserommet er bonus. Forskerkontakten løfter ikke bare prosjektet, men også faget med gode blikk på fag, teori og metode.

Jeg introduserte elevene for muligheten for å søke om å få delta, og de var med. Jeg pratet med bibliotekaren på skolen og hun ville gjerne stille opp for prosjektet. Jeg fikk klassens kontaktlærer med på laget, han hadde klassen i norsk og syntes det var topp at elevene skulle skrive forskningsartikkel.

Religionsfaget har ikke skriftlig eksamen, kun muntlig. Derfor var det ikke selve artikkel-skrivinga som skulle være hovedfokus, men veien dit. Når det er sagt, tenker jeg at det å skrive fagartikkel er en fin-fin måte å bearbeide stoff på, det skjerper blikket og tanken, men jeg så på akkurat den biten som det mest krevende i prosessen. Samtidig tenkte jeg at det var å ta en for laget, det å skrive er grunnleggende kompetanse, dette var noe elevene ville ha god nytte av generelt.

4. METODE

Vi startet med å se en film som problematiserer hva ondskap er, *Ondskapen* (2003), regissert av Michael Håfström. Hva vil det si å være ond? Hva karakteriserer en ond handling? Filmen utfordrer tanken vår knytta til dette. Når roller og forventninger snus på hodet kan det åpne opp for ulike, og nye, forståelser av etablerte «sannheter». Kan til og med det vi oppfatter som grunnleggende rett og galt, godt og ondt, være relativt? Eller kan vi se at det er noe som virker som å ligge fast uavhengig av tid, rom og person? Slike spørsmål tok vi med oss, og vi tok dem fram når vi møtte nytt fagstoff, om det var filosofi, religioner, livssyn, det sekulariserte samfunnet og ulike aktørers bruk og opplevelse av det de var en del av. Hva var det her som kunne belyse hva

mennesket trengte for å ha et godt liv? En elev foreslo at vi kunne se på «Hva er et fullkomment menneske?», og det ble lenge problemstillinga i prosjektet.

Det var et fortløpende behov for å avgrense og konkretisere. Diskusjonene gikk på hva vi ønsket å få til, her var det enighet om at man ønsket relevant kunnskap opp mot kompetansemåla i faget, men det er jo en del av dem. At elevene valgte å seksualitet som fokus, var fordi det er et eget kompetansemål i faget som går på kjønn og kjønnsroller.

Tretti elever i klassen skulle bli enige om veien videre. Vi brukte mye tid på å diskutere hva og hvordan. Alle kjente nok på tålmodigheten, og på en følelse av tidssløsing. Nå i ettertid tror jeg elevene egentlig hadde et godt faglig utbytte av denne prosessen, hele faget var mer eller mindre i spill, og sammenhenger og kontraster ble pekt på, drøfta og vurdert. Hva, og eventuelt hvem, representerer best verdiene i en religiøs gruppe? Hvordan definere og forholde oss til viktige tekster innenfor en religion? Hva når disse tekstene ikke oppleves som sammenlignbare? Gjennom å drøfte slike spørsmål ble mange kompetansemål i faget «dekket». Det var mye fram og tilbake i forhold til hvilke kilder og metoder vi skulle bruke. Intervju versus tekstanalyse, fordeler og ulemper ble løftet fram av forskerkontakten. Elevene valgte mellom ulike typer representasjon for religionene, for eksempel å kunne lese ritualer som en type tekst, å se på kjente enkeltpersoner innenfor religionene sine tanker, eller ukjente vanlige folks meninger, kunne disse sammenlignes? Elevene ble bevisstgjort ulike kilders posisjon, og forskerkontakten introduserte et viktig skille vi tok med oss som gikk på ulike nivåer av representasjon og forståelse: tradisjon, gruppe og individ.

Det var utfordringer knytta til å være en stor forskergruppe, og et av temaene vi jobbet med, hvordan vår egen selvforståelse preger hvordan vi oppfatter verden, bet oss stadig i halen: Selv om endelig problemstillingen og underproblemstillinger var tydelig etablert skriftlig, ble dette likevel tolket på ulike måter av de ulike gruppene, og elevene la også vekt på ulike ting i sine arbeider. Måten elevene hadde pekt ut for å finne informasjon på, passet heller ikke nødvendigvis med de tre hovedperspektivene våre; eksempelvis ville de se på ekteskapsritualer, og fant så ut at det ikke er ekteskapsritualer innenfor buddhismen, de ville se på skapelsesmyter, men de fantes ikke på samme måten i de tre religionene. Elevene, som var tett inni hver sine religioner, syntes det ble problematisk å presse egne kategorier på religionen, og derfor valgte de å åpne opp og la den enkelte religionen styre hva som var relevant å ta med for å belyse den endelige problemstillinga: «Hva er religionenes syn på seksualitet, og hvordan regulerer religionene seksualiteten?». Slik fikk elevene beholde eierskapet til sine bidrag, og oppgaven ble på en måte tro mot hver religions egen logikk. Det skapte en utfordring i forhold til å kunne sammenligne og si

noe generelt, men ble også en styrke inn i oppgaven som da var tro mot og viste fram et mangfold.

5. MOTIVASJON

Underveis butta det litt imot. Det var heldigvis flere hendelser som var med å øke motivasjonen. Vi fikk besøk fra Holbergprisen i skolen, det markerte at vi var med på noe som strakk seg ut over klasserommet, skolen og byen vår. Religionsviter og førsteamanuensis ved Uis, Marianne Hafnor Bøe, vår dyktige og engasjerte forskerkontakt, var hos oss flere ganger, inspirerte og ryddet i fag og metode. Bibliotekaren døpte et klasserom om til «Holberg-stuen», og der laget hun til et bord breddfullt av litteratur til å inspirere og gi påfyll til unge forskere.

Likevel, det var ikke vanskelig å merke at en del av elevenes motivasjon dabbet av da det ble tydeligere og tydeligere at det var en jobb som måtte gjøres, og denne uenigheten om hva denne jobben skulle bestå i, hjalp ikke. Jeg endte opp med å ha flertallsavstemming på flere ting, både problemstilling og på forskningsfokus ble nå bestemt ved demokratiske avstemming. Og det viste seg å fungere fint, alle aksepterte dette. Ulempen var bare at det vi landet på viste seg å vanskelig kunne gjennomføres, så ytterligere tilpasninger måtte til. Da ble det nye avstemminger. Jeg skisserte alternativer, elevene stemte. Forskerkontakten var tydelig på sine råd, det måtte være gjennomførbart, elevene forsto hvorfor endringene måtte gjøres, og de gjorde dem. Dette var tungt arbeid for elevene.

I siste del av arbeidet ble det bestemt at vi skulle ha en ledergruppe som fikk det overordna ansvaret for oppgaven, inkludert å ta endelige beslutninger i forhold til alle valg, og å følge opp de andre gruppene. Dette var et lurt grep, seks motiverte og ambisiøse elever meldte seg på ledergruppa. Da plutselig korona sendte alle hjem til hvert vårt hjemmekontor, bød ikke det på uoverkommelige problemer, vi oppretta fort kontakt på teams hvor elevgruppene videochatta, diskuterte og gjorde det de hadde fått ansvaret for. Alle gruppene leverte, det var nesten magisk. Sannsynligvis så var det en følelse av felles forpliktelse, og at det satt en leder i hver gruppe som tok ansvar, som gjorde susen. Likevel, det var stort å oppleve at elevene leverte som avtalt. Ledergruppa fikk tildelt noen vanskelige oppgaver. De skulle ta vanskelige beslutninger, de satt med ulike tekster med empiri, som sprikte i (litt) ulike retninger i forhold til fokus, og i forhold til perspektiv. De søkte og tok imot innspill og råd, men de valgte fullt og helt selv hva de brukte og hvilken retning den ferdige teksten tok.

6. NØKTERNE I FORM OG INNHOLD

Hva trenger så et menneske for å ha et godt liv? Vel, elevenes forskning som da begrenset seg til tre religioner og et lite utvalg skriftlige og muntlige kilder, viser at hvordan religioner trekker opp linjer for rett måte å være kvinne og mann og utøve seksualitet på, er ulik, også innen den enkelte religionen. Samtidig får elevene fram at det ser ut som å være en felles holdning knytta til at det hellige og seksualitet helst ikke bør blandes, og at sølibat er en form for et religiøst ideal. Spannende.

Elevene reflekterte litt rundt det de presenterte, ikke så mye som læreren skulle ønske, de var veldig forsiktige med å tolke det de fant opp mot verdier som preget deres egen livsverden. Spesielt ledergruppa ble veldig bevisst det å være nøkterne og objektive, og valgte å la det nøytrale forskerblikket gjennomsyre hele oppgaven. Kanskje jeg hadde stresset dette objektive forskerblikket for mye? Å tolke data er også en del av forskerjobben. Jeg sto på sidelinja og mente det hadde vært kjempespennende om de også tok med sine egne reaksjoner på tekstene de så på, som et uttrykk for verdier knytta til problemstillingen hos unge mennesker i Stavanger i dag, det valgte de i stor grad bort. De lot seg overhodet ikke friste til å bli, skal vi si, mer populistiske i formen. Min siste tilbakemelding var at - Jeg synes fremdeles det er mer futt i tittelen *Sex og Synd*. Elevene, som var blitt oppfordret til å være kritiske, også til det skolen fortalte dem, holdt fast på sin *Seksualitet i Religioner*. Ungdommen viste seg generelt å være langt mer nøkterne i hvordan de behandlet fagstoffet enn den eldre læreren. Men det var fint, det ble elevenes oppgave, fullt og helt.

7. KONKLUSJON

I etterkant kan jeg se at veien ble målet. Holbergprisen i skolen preget skoleåret og undervisningen i stor grad. Jeg vil fortsette med å gjøre mye av det samme uten Holberg-deltakelse. Faget kan jo være et forskningsprosjekt i seg selv, der vi søker ny kunnskap med åpenhet, nysgjerrighet og kritisk refleksjon. Det å ha et felles fokus å se fagets tema gjennom er konstruktivt i en slik sammenheng. For vi lærte mye. Vi lærte samarbeid, problemløsning og fleksibilitet. Flere lærte ledelse. Elevene lærte om Religion- og etikkfagets sentrale temaer på en faglig relevant måte. De økte også kompetansen i grunnleggende ferdigheter generelt. De fikk økt tekstforståelse, både som mottakere og avsendere og ble mer bevisste ulike typer kilder og «sannheter». De erfarte at folk og verden er mangfoldig og fasit-løs. Dette tror jeg de skal ha nytte av langt utover religionsfaget. Satt inn i en større sammenheng tror jeg dette er kompetanse som kan bidra til å fremme både livsmestring, en bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Humanistiske og samfunnsviten-

skapelige fag har mye å bidra med, og det å løfte disse fagene fram i skolen er i seg selv kjekt og nødvendig.

Kjersti Gjerde Brekkhund, , lektor ved St. Olav videregående skole i Stavanger. Hovedfag i sosialantropologi med fagene religionsvitenskap, historie og norsk, holder på med en master i utdanningsvitenskap. Jobbet som journalist før praktisk pedagogikk og har undervist i ungdomsskole og videregående skole. Vinner av lærerprisen i Holberg i skolen 2020. E-post: kjersti.gjerde.brekkhund@skole.rogfk.no



Foto: THOR BRØDRESKIFT / UIB

Artikkelforfatteren foreleste på Religionslærerforeningens seminar i Bergen i oktober 2019.

«DEN TUSENÅRIGE TRÅDEN BAKOVER»

Ideer om kristendom, nasjonal identitet
og fagets formål i to stortingsdebatter
om religionsfaget i Norge – del 2

INGE ANDERSLAND

TIDLIGERE: I forrige nummer av *Religion og Livssyn* (nr. 1, 2020) presenterte jeg en analyse av en stortingsdebatt om religionsfaget fra 1995. Målet var å undersøke sammenhengen mellom det politikerne sa om religionsfagets formål, struktur og innhold, og det de sa om forholdet mellom religiøs og nasjonal identitet, mellom det norske og det kristne i debatten.

I denne teksten flytter vi blikket frem til en annen stortingsdebatt om religionsfaget. Nå skal vi til 2008, og debatten om regjeringens forslag til endringer i KRL-faget etter dommen mot Norge i Den europeiske menneskerettighetsdomstolen (EMD) sommeren 2007.

Som i del 1, er analysen som blir lagt frem her basert på PhD-avhandlingen jeg disputerte på høsten 2019, *Religion education, religious and national identity and the purpose of education*.¹ Et av hovedtemaene i avhandlingen var forholdet mellom ideer om det norske og det kristne i disse to stortingsdebattene.

Jeg vil begynne med å sette den politiske scenen i juni 2008, da debatten ble holdt. Deretter kommer analysen av politikernes utsagn i debatten. Til slutt vil jeg hente frem igjen de viktigste momentene fra analysen av debatten i 1995, og presentere noen av de viktigste funnene fra sammenligningen jeg gjorde i avhandlingen.

DEN POLITISKE SCENEN SOMMEREN 2008

Tre år etter valget i 2005 hadde Stortinget begynt å bli vant til å forholde seg til den første norske flertallsregjeringen på 30 år. Det politiske arbeidet inneholdt flere brede forlik, for eksempel om kirkens forhold til staten (referanse til Mathiesen 2013, se avhandling s. 143). Men denne strategien lyktes ikke når det omstridte KRL-faget igjen ble satt på dagsorden.

¹ <http://hdl.handle.net/11250/2624974>

Siden forslaget om å erstatte kristendomsfaget (og livssynsfaget) med et nytt fellesfag første gang ble lansert i 1995, hadde Stortinget debattert saken igjen og igjen. Først var spørsmålet om et slikt fag kunne innføres uten å være i strid med menneskerettighetene. Arbeiderpartiet, Senterpartiet og Kristelig Folkeparti fant regelmessig sammen om at det kunne gjøres, ofte med støtte fra Høyre. Sosialistisk Venstreparti var konsekvent mot. De mente at faget var for kristent til at en kunne akseptere at fullt fritak ble erstattet med en begrenset fritaksrett, særlig i kombinasjon med de kristelige formuleringene i skolens formålsparagraf.

I 2004 sa FNs menneskerettighetskomité seg enig med SV – faget var ikke tilstrekkelig nøytralt til at ordningen med begrenset fritak kunne forsvares.² Som et resultat av denne dommen gikk et bredt flertall inn for å revidere KRL-faget, og igjen stilte SV seg på utsiden (Innst. O. nr. 104 (2004-2005)). De var uenige i at endringene den daværende regjeringen Bondevik II hadde gjort var tilstrekkelige til å komme dommen fra FN i møte.

Da EMD sommeren 2007 felte samme dom³ som FNs menneskerettighetskomité var forholdene i norsk politikk endret. Nå var det SV som satt i kunnskapsdepartementet. Jeg vet ikke dette sikkert, men mitt inntrykk fra det som blir sagt i stortingsdebatten er at SV vant den interne kampen i Stoltenbergs regjering, og fikk Arbeiderpartiet med seg på at KRL-faget måtte revideres igjen.

Regjeringen foreslo i alle fall en ytterligere revisjon av opplæringsloven våren 2008 (Ot. prp. nr. 54 (2007-2008)). Nå skulle navnet på faget endres fra KRL til RLE, og formuleringene om fagets innhold i §2-4 av opplæringsloven ble både kortet ned og formulert slik at kristendomsundervisningen fikk mindre fokus. I tillegg foreslo de å ta inn et krav om at undervisningen i faget skulle være objektiv, kritisk og pluralistisk, slik EMD hadde fastsatt at et skolefag måtte være for at foresatte kunne nektes full fritaksrett.

Fra opposisjonens perspektiv var disse endringene unødvendige (Innst. O. nr. 72 (2007-2008)). Dommen i EMD gjaldt KRL-faget fra 1997, og det var allerede revidert etter dommen fra FN i 2004. De mente at endringene i stedet var et utslag av at SV nå hadde fått en hånd på rattet og at dommen i EMD kun var en nyttig anledning til å realisere politikk SV hadde argumentert for i mer enn ti år.

For å forstå uenigheten mellom de to grupperingene er «tvil» et nøkkelbegrep. Fra regjeringspartienes side var poenget at endringene de foreslo var nødvendige for at det ikke skulle være noen tvil om at faget var innenfor menneskerettighetene. Opposisjonspartiene mente det var tilstrekkelig å sørge for at faget aldri igjen ville bli dømt, og at endringene fra 2005 var tilstrekkelige for å sørge for det.

Med det er scenen satt, og vi kan gå til selve analysen, stadig på jakt etter

2 Se norsk versjon av dommen her: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2004/0049/ddd/pdfv/237023-norsk_fn_mr-kom_om_krl-faget.pdf

3 Case of Folgerø and Others v. Norway [GC] – 15472/02, juni 2007

sammenhenger mellom det politikerne sa om religionsfagets formål, struktur og innhold, og det de gav uttrykk for når det gjaldt forholdet mellom religiøs og nasjonal identitet, mellom det norske og det kristne.

IDEER OM RELIGIONSFAGET OG DET KRISTNE OG DET NORSKE

Det første innlegget fra regjeringspartiene i debatten ble holdt av Gorm Kjernli (Ap). Han konstaterte at opposisjonen var uenige i regjeringens forslag, men antydte samtidig at denne uenigheten ikke var særlig stor (O. tid, s. 670).⁴ Fra hans perspektiv var alle enige om at en skulle ha et religionsfag i grunnskolen som var «mest mulig samlende og inkluderende for alle» og samtidig enige om at «... vi i Norge har en arv – humanistisk og kristen...» (O. tid, s. 670). Samtidig forklarte han at «... det nye faget i større grad enn KRL vil være et fag tilpasset vår tid» (O. tid, s. 670).

I disse sitatene finnes flere stikkord som kan brukes å identifisere Arbeiderpartiets posisjon i debatten. Det var et ideal for religionsfaget at det skulle være samlende og inkluderende. Dette hadde vært et kjernepunkt i Aps politikk på dette området siden innføringen av KRL på 90-tallet. Det var også en av de viktigste ideene bak det politiske ønsket om å bytte ut modellen med kristendomskunnskap og livssynskunnskap som alternative fag med et fellesfag som alle elevene skulle delta i.

Samtidig gav Kjernli en referanse til en forestilling om en «arv», noe som nasjonen Norge hadde med seg fra sin egen fortid, en «humanistisk og kristen» arv. Det kan ha vært tilfeldig at representanten Kjernli byttet om på den innarbeidede ordstillingen «kristen og humanistisk arv og tradisjon», men jeg tror ikke det. I stedet tror jeg at denne omstokkingen, på samme måte som kommentaren om at RLE-faget passet bedre «i vår tid», indikerer at for Kjernlis vedkommende var Norge i større grad et humanistisk enn et kristent land i 2008.

I avslutningen av innlegget sitt trakk Kjernli opp historien fra 1739 til 1997 og sa han var glad for at Stortinget kunne endre gamle lover (O. tid, s. 671) og tilpasse dem til nye tider. Slik jeg tolker ham var poenget hans at selv om kristendom har vært viktig i Norge i mange år, så var det ikke lenger naturlig å gi noen religiøse tradisjoner en forrang i skolens religionsfag.

Fremskrittspartiet og verdikampen

Dette var representanten Anundsen fra Fremskrittspartiet uenig i. For ham var regjeringens forslag om å bytte ut KRL med RLE en del av en svært negativ

4 Sidetallene i parentes refererer til sider i referatet fra debatten i Odelstingets ettermiddagssesjon 12. juni 2008. Referatet kan lastes ned som pdf fra denne lenken: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdfs/referater/odelstinget/2007-2008/o080612.pdf>

trend: «Regjeringen fjerner den tradisjonelle forankringen ekteskapet har hatt, de vil nøytralisere formålsbestemmelsen til skole og barnehage, de vil hindre skolebarn i å synge for maten, og de vil nå ødelegge KRL-fagets kvantitative vektlegging av kristendom i undervisningen» (O. tid, s. 672).

Det siste punktet, om den kvantitative vektleggingen, var en henvisning til signalet fra regjeringspartiene om at den daværende formuleringen om at 55% av tiden i faget skulle brukes på kristendomskunnskap, kom til å bli tatt bort. De fleste politikerne i debatten regnet da med at kristendomsdelen av faget da ville bli på 33%, og det var denne reduksjonen Anundsen refererte til som ødeleggende for KRL-fagets vektlegging av kristendom.

Til sammen gjorde alle disse endringene at Anundsen kunne peke frem mot det kommende stortingsvalget i 2009 som et «verdivalg», som ville «... stå mellom oss som tør å si noe om hvilke verdier dette samfunnet skal bygges på – vi som våger å holde fast ved århundrer med kristen tradisjon, senere supplert med et humanistisk verdiperspektiv – og dem som bidrar til rasing av nasjonens verdigrunnlag» (O. tid, s. 672).

Dette var et av de klareste eksemplene på koblingen mellom religiøs og nasjonal identitet i debatten. Der Kjernli pekte på kristendom som noe som hadde vært viktig i norsk historie, men som ikke lenger burde ha en forrang i skolen, presenterte Anundsen seg selv og FrP som de som har mot til å holde fast på det kristne. Anundsen inkluderte også det humanistiske, men forskjellen mellom hans innskudd og hvordan Kjernli plasserte det foran det kristne er tydelig.

Verdiene slik regjeringspartiene så det

Unn Therese O. Sørensen, som representerte Arbeiderpartiet i debatten, tok opp dette med verdier i sitt innlegg. Hun avviste Anundsens kritikk om at regjeringen ikke tør å stå for verdier og sa at «Det er nettopp verdier som likeverd, toleranse, og respekt for grunnleggende menneskerettigheter som ligger til grunn for vårt syn, sammen med kristen og humanistisk kulturarv og tradisjon» (O. tid, s. 684-685). Dermed illustrerte hun en annen tilnærming til verdispørsmålet. Fra hennes perspektiv var det regjeringens forslag til endringer som stod best til det norske verdigrunnlaget, fordi det fremmet likeverd, toleranse og respekt. Samtidig inkluderte hun referansen til en kulturarv, med betegnelsen «kristen og humanistisk».

I avslutningen av innlegget sitt gav hun uttrykk for å være «... glad for at vi som et flerkulturelt samfunn sidestiller de ulike religioner og livssyn, samtidig som vi faktisk tar vare på kristendommens plass i den norske kulturarven» (O. tid, s. 685). Når vi er på jakt etter ideer om forholdet mellom religiøs og nasjonal identitet er det interessant å legge merke til kombinasjonen som gjøres her. På den ene siden slo Sørensen fast at Norge var et flerkulturelt samfunn, hvor det passet seg å sidestille ulike religioner og livssyn. På den andre siden var det

en plass for kristendom i norsk kulturarv, og denne skulle faget ta vare på. Denne balansen mellom å markere at det norske samfunnet nå ikke lenger var kristent, men heller flerkulturelt, uten samtidig å gi helt slipp på betydningen av en kristen historie, gikk igjen hos flere av representantene fra regjeringspartiene.

Kulturalisert kristendom?

Anundsen fra FrP mente altså at det regjeringen faktisk foreslo ikke gav dem grunnlag for å si at de tok vare på den kristne kulturarven i tilstrekkelig grad. Samtidig er det relevant å merke seg at Anundsen var fornøyd med KRL-faget fra 2005, som i menneskerettslig forstand også må ha vært ganske nært å være et nøytralt fag. Han kom heller ikke med noen utsagn om betydning av å være kristen, tro på Gud eller kjenne kirkens lære. I stedet ser det ut til at poenget var «... å gi elevene innsikt i og forståelse for den tradisjonen de er en del av» (O. tid, s. 673).

Kristendomsforståelsen i disse utsagnene minner om den kulturaliserte tilnærmingen til kristendom som tidligere har blitt påvist i analyser av Generell del⁵, det viktige læreplandokumentet som først kom i 1993 og ble gjeldende helt til 2020. Poenget for Anundsen ser altså ikke ut til å ha vært at elevene i den offentlige skolen trengte å høre kristen forkynnelse eller bli kjent med Jesus, men heller at disse elevene hørte til en tradisjon, og at denne tradisjonen var kristen.

Den finske forskeren Anuleena Kimanen har skrevet om konfesjonalitet, og sagt at et aspekt ved det å ha et konfesjonelt fag er at man gjør en bakgrunnsantagelse på elevenes vegne.⁶ Det passer godt med det Anundsen gjorde i denne debatten. Han antok på elevenes vegne at det er meningsfullt å si at de tilhørte en kristen tradisjon.

Minoritet og majoritet i debatten

Samtidig var også Anundsen klar over at det fantes minoriteter i det norske samfunnet som denne beskrivelsen ikke passet på. Han understreket i hvert fall i debatten at «Det er viktig å sikre minoriteters rettigheter, men det er like viktig at ikke minoritetene skal påtvinge majoriteten sine ideer og verdier under dekke av at alt annet er intolerant» (O. tid, s. 672).

Den eneste deltageren i debatten med minoritetsbakgrunn var Akhtar Chaudhry fra SV. Mot slutten av debatten gikk han på talerstolen og gav uttrykk for at han hadde «en vond smak i munnen» (O. tid, s. 686). Da han så tilbake på vel 10 år med KRL-historie kunne han si at «Minoritetene opplevde at deres smerte ble

5 Se for eksempel Bygstad, A. (2007). Om verdisynet i Generell del av læreplanen. I O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 185–202). Bergen: Fagbokforlaget og Skeie, G. (2003). Nationalism, religiosity and citizenship in Norwegian majority and minority discourses. I R. Jackson (Red.), *International Perspectives on Citizenship* (s. 51–66). London: RoutledgeFalmer.

6 Kimanen, A. (2015). Complicated confessionality: How the concept of 'confessionality' could serve the debate on religious education better? *Journal of Religious Education*, 63(2–3), 129–140.

effektivt og arrogant overhørt og avvist» (O. tid, s. 686). Samtidig mente han at minoritetene ikke var motstandere av å snakke om en norsk kulturarv, men heller at de var «... ute etter å være med på å forme framtiden, som er felles for både kristne, andre nye religioner og livssynsgrupperinger» (O. tid, s. 688).

På den måten markerte Chaudhry avstand fra Anundsens påstand om at minoriteter i Norge forsøkte å påtvinge majoriteten noe. Samtidig indikerte han også at Anundsen og andre i debatten malte med for bred pensel da de knyttet den norske elevgruppen til noe kristent, enten det var tradisjon eller religion. I stedet mente han, som flertallsskollega Kjernli (Ap), til fornyelse, ved å si at «Vi lever i et nytt samfunn» og peke på at den situasjonen trengte annen politikk enn den som hadde blitt vedtatt på 90-tallet.

Kristendoms kunnskap som veien til historisk innsikt

To av de andre tydelige stemmene fra opposisjonen, Ine Marie Eriksen Søreide (H) og Dagrun Eriksen (KrF), var også kritiske til regjeringens forslag, men med en litt annen språkbruk enn Anundsen fra FrP. Søreide slo fast at det var «... viktig at elever i norsk skole i dag får grundig og god kunnskap om alle religioner og livssyn, men også om kristendommen, som har vært med på å forme Norge gjennom en tusenårig tradisjon og arv» (O. tid, s. 675). Derfor så hun også på regjeringens forslag som en svekkelse av «... den kristne og humanistiske arven og fundamentet i KRL-faget» (O. tid, s. 688)].

Eriksen fra KrF mente på sin side at det var «... historieløst å svekke kristendommens plass i faget» (O. tid, s. 669), og snakket om hvordan få i fremtiden ville «... ha referanser til hvor uttrykket ‘hugges i stein’ kommer fra [...]. Få vil ha kunnskap til å forstå vårt samfunns nasjonale kultur og skatter».

Dermed pekte både Søreide og Eriksen på den nasjonale historien som et argument mot regjeringens forslag til endringer, inkludert den reduserte andelen med kristendoms kunnskap i faget. I den sammenhengen er det interessant å legge merke til at religionsfaget ser ut til å ha spilt en spesiell rolle for dem. Historien behandles åpenbart også i historiefaget, og samfunnets nasjonale kultur og skatter er like åpenbart tilstede i norskfaget. Dermed er det tydelig at det er det å lære om kristendom som var poenget, og at det hang tett sammen med tanken om en nasjonal historie.

Et religionsfag for fellesskap og toleranse

Foruten statsråd Bård Vegar Solhjell var Lena Jensen den mest aktive debattanten fra SV. Hun var en av dem som brukte mest tid på å legge frem ideer om hva som skulle være formålet med religionsfaget i grunnskolen. Det som nå ble RLE-faget. Ifølge henne var dette et fag som ville «... gi elevene god kunnskap om kristendommen og andre verdensreligioner og om livssyn og etikk [...], og

det vil være et fag som vil skape forståelse, respekt og dialog og bygge broer mellom ulike livssyn og religioner» (O. tid, s. 678).

Dette var ideer om religionsfagets formål som la vekt på fagets rolle som brobygger i samfunnet. Tanken ser ut til å ha vært at etter hvert som samfunnet bestod av mennesker med til dels svært ulike religiøse identiteter var det viktig at alle lærte om hverandre. På den måten kunne en se for seg at en forhindret konflikter og skapte økt toleranse og gjensidig respekt. Samtidig er det verdt å merke seg at også Jensen fra SV først nevnte at faget skulle gi god kunnskap om kristendommen. Hun sa også at faget «... vil ha i seg den kristne kulturarven ...» (O. tid, s. 678). På samme måte er det lett å finne eksempler på at representanter for opposisjonen ville ha et fellesfag som gav kunnskap om ulike religioner og livssyn, med mål om økt toleranse og mindre konflikt. Dermed er det klart at skillelinjene i denne debatten ikke var spørsmål om en skulle ha rom for kristendom og kristen kulturarv i religionsfaget, men heller om hvor stor plass dette skulle få – i prosenter et spørsmål om ca 33% vs ca 55%.

KONSENSUS OM FAGET – KAMP OM NASJONEN

I avhandlingen min sammenlignet jeg ideene fra denne debatten i 2008 med ideene som ble uttrykt i debatten jeg analyserte i forrige nummer av *Religion og livssyn*, debatten i 1995 om Christiansen sitt forslag om et religionsnøytralt fag. I 1995 var det i større grad uenighet om hvordan religionsfaget i grunnskolen burde være enn det var i 2008. Den gangen hadde en minst tre ulike ideer om hvordan faget burde organiseres, mens alle i 2008 var enige om at faget skulle være et obligatorisk fellesfag med begrenset fritak og størst kvantitativ vekt på kristendom. Denne enigheten finnes fremdeles på Stortinget nå når vi skriver 2020.

Sammenligningen viste også at det hadde skjedd noe med norske politikere sine ideer om forholdet mellom det norske og det kristne. I 2008 var det fremdeles slik at alle refererte til kristendom som noe verdifullt og relevant for norsk historie og kulturarv, men stemmene fra 1995 om at den evangelisk-lutherske læren og de ti bud måtte stå sentralt, var borte. På en måte kan det derfor se ut som om det har skjedd en forskyving.

I 1995 argumenterte Høyre og KrFs representanter for en teologisk bestemt opplæring i kristendomskunnskap, mens Arbeiderpartiet i større grad støttet opplæring i kristendomskunnskap som ledd i et kulturelt dannelsesprosjekt. Det var nødvendig å kunne noe om kristendom for å forstå det norske samfunnet. I 2008-debatten var det Høyre og Krf, nå også med selskap av FrP, som argumenterte for behovet for kulturell kjennskap til kristendom for å kunne forstå det norske samfunnet, en slags kristen literacy-tenkning.

Videre var det slik i 2008 at alle representantene nå på en eller annen måte inkluderte «humanistisk» som en del av betegnelsen på norsk kulturarv, samti-

dig som nettopp begrepet kulturarv kanskje stod enda sterkere. Forestillingen om det kristne norske samfunnet, som definitivt var tilstede i 1995, var nå svakere og fjernere, samtidig som altså kulturarv-begrepet fungerte på en måte som gjorde det mulig å fortsette å koble sammen den nasjonale norske identiteten med en forestilling om noe kristent.

Det norske og det kristne – i spenning og forandring

Men debatten i 2008 viste også at det var tydelige spenninger i Stortingets forhold til nasjonal og religiøs identitet, og at spørsmålet om kristendommens plass i grunnskolens religionsfag fikk dem klart fram. Der en solid majoritet i 1995, nærmest som en selvfølge, avviste Christiansen og SV sine forslag om å være religionsnøytrale, var det hard kamp om begrepene i 2008. Anundsen og de andre FrP-representantene malte et sterkt bilde av en regjering som raserte selve den norske kulturarven. Regjeringspartiene på sin side aksepterte ikke denne merkelappen, og argumenterte heller for at det var de som bar det gode i verdigrunnlaget inn i sin egen samtid.

Sommeren 2008 så det ikke ut til at Stoltenberg sin flertallsregjering kom til å få fornyet tillit fra velgerne i 2009. Derfor lovte også opposisjonen at endringene, som ble vedtatt etter debatten, raskt kom til å bli reversert. Men så vant de rødgrønne valget i 2009, og det måtte bli 2013 før de borgerlige partiene fikk mulighet til å reversere endringene fra juni 2008. Det endte med at de kun satte på plass igjen K'en i navnet, til dagens KRLE, og gav kristendomskunnskapen den kvantitative plassen de argumenterte så sterkt for at den burde ha. Den rødgrønne regjeringens formuleringer om fagets innhold i §2-4 av opplæringsloven lot de stå, inkludert kravet om en objektiv, kritisk og pluralistisk undervisning.

Når vi nå skriver 2020 kan det gå mot nye debattrunder om disse paragrafene. Det har kommet et nytt forslag til opplæringslov, hvor paragrafen om KRLE-faget ikke lenger handler om et fag, men om undervisning om et tema.⁷ Da blir det også spennende å se om ideene om det norske og det kristne har tatt enda en vending. Jeg gleder meg til å følge med!

Inge Andersland, 1985, PhD i religionsdidaktikk, jobber med KRLE ved NLA Høgskolens lærerutdanning.
E-post: Inge.Andersland@NLA.no



⁷ Se NOU 2019:23, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

UNDSETS KODE

Gymnadenia og Den brennende busk

ANITA SÆVIK

I haust er det hundre år sidan første bind av *Kristin Lavransdatter*, *Kransen*, kom ut. Same året, 19. februar 1920, vart også opningskapitlet i Sigrud Undset's samtidsroman *Gymnadenia* trykt i *Aftenposten*. Heile verket, *Gymnadenia* og *Den brennende busk*, kom ti år seinare – i 1929 og -30, dvs. like etter nobelpriisen, og for mitt blikk opnar dette romanuniverset seg som noko av det aller beste Undset har skapt. Like fullt er det nærast ukjent. Svært få har høyrte om det; endå færre har lese dette verket, som blir kalla Sigrud Undset's konversjonsroman. Min tese er at denne romanen gir oss *livskoden* hennar.

Alle kjenner Undset i vår kultur; vår einaste kvinnelege nobelpriisvinnar i litteratur. Men kjenner vi den *kristne* Undset – den fromme intellektuelle som siterer Marias svar til engelen på gravstøtta: «Thi se, jeg er Herrens tjenerinne»? Det er kanskje ikkje så mange som veit at Sigrud Undset vart tertiær, medlem i dominikanernes lekorden. Men vi er faktisk her vitne til ei radikal omvendingshistorie. Eit moderne sekulært Kristianiamenneske – barn av si tids kulturelite, går frå ateisme til kristen tru. Dette er vel å merke ikkje berre intellektuell erkjenning, men også djupt personleg erfaring (jf. den omsette tittelen hennar av Robert Hugh Benson: *Kristi venskap*; 1928). Som G.K. Chesterton oppdagar ho *The Everlasting Man* (1925; også ei bok Undset omsette til norsk: *Det evige menneske*; 1931), og dette artar seg som *imitatio Christi* – etterfølging av Kristus. Denne *transformasjonshistoria* kan avlesast i *Kristin Lavransdatter* og *Olav Audunsson*, men er endå klarare i *Gymnadenia* og *Den brennende busk*. Mange går like fullt gjennom heile vårt utdanningsløp utan å bli kjent med Undset's konversjonsroman, og utan å bli eksponert for følgande problemstilling: Kvifor endrar Sigrud Undset tolkingsnøkelen til tilværet – det vi her kallar *livskoden*; kva legg ho til grunn for si livstolking? Det er desse spørsmåla vi her skal sjå nærare på.

KRISTEN REALISME

Undset er plassert under 'realismen' i litteraturhistoriene, samt 'etisk realisme' – trua på at det finst ein objektiv moral. Men kva med 'kristen realisme'; kan dette vere ein sakssvarande kategori for Sigrud Undset's diktning? I *Filosofisk ordbok* er 'realisme' definert som «virkelighedsstandpunkt; det at lægge vægt på eller rette

sig efter den faktisk foreliggende virkelighed»,¹ og ein slik epistemologi har alltid vore styrande for Undsets livsorientering: *Sanninga eksisterer uavhengig av den som erkjenner den.*² Sjølv formulerer ho dette slik, som eit kjernepunkt i konver sjonshistoria si: «I den virkelighet som vi er født inn i, er allerede tingenes vesen og egenskaper gitt, allting er knyttet sammen av lover.»³ Det er dette vi kallar natur- eller livslovene, som er skrive inn i det dei gamle kalla 'Naturens bok'. Men denne 'boka' fortel Undset at her ikkje berre er orden og konsekvens:

If I had not always been insatiable curious of the quaint ways human beings go about the business for living, the mess they make of it, if I had been satisfied with a superficial knowledge, and a desire to skip unpleasant conclusions, I should probably have been an atheist today as much as I was thirty.⁴

Dette er sagt til ein amerikansk litteraturforskar under andre verdskrigen, og karakteriserer på mange måtar Sigrid Undsets *kristne realisme*. Ho har erkjent *Gudsbildet*, men også *syndefallet* i menneskets natur – sett kor *tragisk* livet kan vere, og det er dette som riv henne ut av ateismen i trettiårsalderen. *Her er vi ved andre del av det tidlegare tiders intellektuelle – t.d. Galileo Galilei – kallar 'Guds to bøker': 'Naturens bok' og 'Bibelen bok', og for Undset passar desse som hand i hanske*. I tråd med helgenlegendene erkjenner ho nemleg «brorskapet i sorg og synd og i vår felles barmhjertige Gud og Herre»,⁵ og konstaterer: «Synd og nåde – man kan ikke ordne verden uten å regne med disse krefter».⁶

Det er denne erkjenninga – av relasjonen mellom *natur* og *nåde* – som her blir kalla *kristen realisme*. Denne siste kategorien melder seg heilt naturleg for vår første professor i idéhistorie, A.H. Winsnes, når han teiknar sitt Undsetportrett (som ho sjølv sanksjonerte): *Sigrid Undset. En studie i kristen realisme* (1949). Winsnes karakteriserer Undset som «den kristne realist *par excellence*»,⁷ og konstaterer at det kristne tankegodset har følgt henne gjennom heile livet. Når «det kristne synspunkt» blir «avgjørende for hennes fremstilling», observerer han også ein indre samanheng mellom liv og verk:

1 Bente og Knut Hanneborg: *Filosofisk ordbog. Ord og uttrykk fra oldtidens til dagens tankeverden*, Kbh. 1971, s. 107.

2 Sjølv Liv Bliksruds kapittel "Før-kantiansk rasjonalisme" i doktoravhandlinga *Natur og normer hos Sigrid Undset*, Oslo 1988, s. 185f. Denne avhandlinga er blitt ståande som ein grunnpilar i Undsetforskinga.

3 "Hvordan jeg blev katolikk og hvorfor jeg er det i dag", I: Haakon Bergwitz (red.): *De søkte de gamle stier*, Oslo 1936, s. 84.

4 Liv Bliksrud: "Sigrid Undsets diktetekunst og poetikk", I: *Gymnadenia* 2005, s.10. Sitert etter Jan Fredrik Daniloff: *Sigrid Undsets litteratursyn*, hovedoppgave i nordisk språk og litteratur, Universitetet i Oslo 1974, s. 126.

5 "Sankt Magnus Orknøjarl" (1929), I: *Fred på jorden. Fortellinger – Beretninger – Betragtninger* (utg. v/ Carl Fredrik Engelstad), Oslo 1992, s. 105.

6 "St. Thomas More og St. John Fisher" (1935), I: *Kritikk og tro. Tekster av Sigrid Undset* (utv. og innl. ved Liv Bliksrud), Oslo 1982, s. 72.

7 A. H. Winsnes: *Sigrid Undset. En studie i kristen realisme*, Oslo 1949, s. 16.

Alt som skolepike hadde realisme i Bibelens fortellinger gjort inntrykk. I kraft av det kristne synspunkt var det at hun lærte å se alle menneskelige livsforhold ikke isolert og abstrakt, men samlet, se sine personer ikke bare i relasjon til hverdagen eller den tid eller det samfund de lever i, men også som skapninger i forhold til Skaperen og behandle dette motiv – som hun selv sier – «som en likeså realistisk realitet som erotisk drift og lengselen etter jordisk lykke».⁸

Dette tolkingsparadigmet sprenger som vi ser *naturalismens materialistiske livsoppfatning*, og sjølv om det skal gå nokre år før Sigrid Undset kjem fram til sine «unpleasant conclusions», konstaterer Winsnes at «Den historiske realisme i denne diktning er uløselig forbundet med dens moralske og åndelige budskap om det evige i mennesket og det alment menneskelige som farves og formes og brytes i tidens skiftende strøm».⁹ Dette er godt sett: Både før og etter det kristne gjennombrøtet stiller Undset spørsmål om sant og verkeleg (*aletheia*), og her er inga motsetning mellom tru og tanke, openberring og empiri.

KODEN

Når dei gamle kalkulerer med Guds to 'bøker', utfyller dei kvarandre. Den overnaturlige kristne Gudsopenberringa svarer med andre ord til ei naturleg Gudsopenberring gitt i skaparverket. Dette er då også eit bibelsk perspektiv (jf. Rom 1). Hos Sigrid Undset er denne korrelasjonen nedfelt allereie i titlane på konversjonsromanen hennar – som ein omsluttande symbolsk relasjon mellom *Gymnadenia* og *Den brennende busk*; natur og nåde. Når elden i *Bibelen* oppsluker busken utan å fortære den, er dette eit djuptgripande symbol for Guds altomfattande *transformerande* nærvær – *Eg Er* (2. Mos. 3), og det er dette som djupast sett også er temaet i romanen: *nådens forvandling av naturen*. Med referanse til Northrop Fries 'store kode' – *Bibelens* forteljing om skaping, syndefall, frelse og forvandling,¹⁰ kan vi såleis identifisere Undsets tolkningsnøkkel til eksistensen med eit thomistisk postulat: *Gratia non tollit naturam, sed perficit* – 'Nåden øydelegg ikkje, men fullkommengjer naturen'.¹¹ Min tese er at Sigrid Undsets forfattarskap – både før og etter det kristne gjennombrøtet – kan rommast i denne livskoden, som tydeleg er innskriven i konversjonsromanen hennar.

⁸ *Ibid.*, s. 17.

⁹ *Ibid.*, s. 152f.

¹⁰ Jf. Northrop Frye: *The Great Code*, London 1981.

¹¹ Thomas Aquinas: *Summa Theologiae*, I, I, 8 ad 2.

GYMNADENIA OG DEN BRENNENDE BUSK

Sjølvs om alle Undsets tekstar har sjølvbiografiske trekk, står konversjonsromanen i ei særstilling. Ikkje i noko anna litterært verk kjem vi så tett inn på *livsverda* hennar (forstått som noko ho både *lever*, og *lever i*; jf. Husserl). Her er bugnande blomster- og naturskildringar – Sigrid Undsets eige liv med blomster skulle vere velkjent, og eit høgst levande naturunivers sprenger seg ut av romanen. Med alle sansar opne luktar, ser og høyrer vi saman med personane hennar, og vi blir lukka inn i ei verd av lidenskapleg kjærleiks- og fridomslengsel, samt ei eksistensiell søking etter sanning. Vi møter ekteskap, fødsjar, skilsmisser og død – kjærleik og svik; forretningsmoralen i jobbetida og ulike verdsbilde, ja alt eit menneskeliv kan romme. Men vi blir også lukka inn i eit like reelt åndeleg univers – formidla gjennom *visjonar* og *audisjonar*, samt *naturens eiga bildebok*. Dette er kort sagt ein *reisegaid* – *itinerarium* – gjennom tida, mot det evige.

I *Forbrytelse og straff* (1866) avsluttar Dostojevskij med å skissere opp *pilegrimsmotivet* som muleg romanprosjekt: «(...) her begynner en ny historie, historien om et menneskes gradvise fornyelse, om hans gradvise gjenfødelse, om hans overgang fra en verden til en annen, om hans erkjennelse av en ny, hittil ukjent virkelighet. Dette kunne gi stoff til en ny fortelling – denne er til ende».¹² For mitt blikk er det denne utfordringa Undset tek i konversjonsromanen, og som vi ser: Det er ikkje berre *realismen* som kvalifiserer til ei samanlikning med Dostojevskij, men også *perspektivet*. Dette siste gjeld også – trass tidsforskjellen – Dantes *Divina Commedia* og Augustins *Confessiones*. Begge desse søylene i verdslitteraturen kan karakteriserast som *kristen realisme*, og sjølv om sjanger og form er ulike, kjenner vi igjen både erkjenningssekvensane og pilegrimsmotivet hos Sigrid Undset. I sin omfattande analyse, *A Deeper Vision. The Catholic Intellectual Tradition in the Twentieth Century* (2015), karakteriserer den amerikanske litteraturvitaren Robert Royal, som er Dante-ekspert, *Kristin Lavransdatter* som våre dagars *Divina Commedia*,¹³ og denne analogien er ikkje mindre sakssvarande for *Gymnadenia* og *Den brennende busk*.

Vi har med andre ord å gjere med eit heilt særeige verk i verdslitteraturen – ein frodig sjangeroverskridande, *livstolkande roman* som bryt med litterære ideal i samtida. A. H. Winsnes siterer den finske diktaren Jarl Hemmer som «vet folk för vilken «Gymnadenia» och «Den brændende busk» blivit ett slags ny bibel», og sjølv vurderer han konversjonsromanen slik:

12 Fjodor M. Dostojevskij: *Forbrytelse og straff*, bd. I og II, 1866 (oms. av I. Digernes), Oslo 1937; 1975.

13 *Op. cit.*, s. 433.

Denne romancyklus har også egenskaper som gjør den til et religiøst opbyggelsesskrift av ganske særegen karakter. Den bæres av en erkjennelse av samme art som vi finner hos de store kristne mystikere. Men den mystiske evne, den religiøse intuisjon eller «indsynet i Gud», for å bruke forfatterinnens eget uttrykk – forener sig og arbeider sammen med iakttagelse, refleksjon, analyse, så intimt og organisk som bare hos den virkelig store menneskeskildrer.¹⁴

Her er det, slik Winsnes ser det, inga motsetning mellom mystikk og rasjonalitet, orden og mysterium – snarare tvert imot. Sjølv om Sigrid Undset er inspirert av den kristne 1300-talsmystikken, har ho alltid føtene trygt planta på jorda og forlet aldri sitt realistiske *topos* av «iakttagelse», «refleksjon» og «analyse». Vi kan like fullt merke oss at hovudpersonen hennar – Paul Selmers, åndelege livsvandring begynner i nattverdsakramentet og kulminerer i nattverdsakramentet, dvs. i hostiens forvandling. Dette *sakramentale livsperspektivet* omfattar nettopp *heile livet* hos Undset, og i fleire tekstar møter vi Paulus' oppmoding om å utfylle i sin eigen kropp «det som enno manglar i Kristi lidingar» (Kol. 1, 24). Dette er då også i tråd med livskoden hennar, der ho er på trygg intellektuell grunn. Om vi går til Cambridgeuniversitetets motto, møter vi nemleg det same: *Hinc lucem et pocula sacra* – 'herifrå kjem lys og det heilage beger'. Når ein på engelsk gjerne omset *pocula sacra* med 'holy draft',¹⁵ er også dette sakssvarande for Sigrid Undset: I *Gymnadenia/Den brennende busk* gir ho oss eit *sakralt vegkart* å bli forvandla av og navigere etter, der målet (som Bonaventura formulerer det) er *itinerarium mentis in Deum* – sjela si reise i, og mot Gud.¹⁶

UNDSET OG VÅR TID

Med aukande innsikt i cellas nanomaskineri og teleskopa innstilt mot universets yttergrenser skulle Guds spor, *vestiga Dei*, vere tydelegare enn i nokon tidsalder før oss. Her er det nærliggande å vise til vår tids religionsfilosofi, der stadig fleire filosofar argumenterer for naturleg Gudserkjenning på grunnlag av nyvinningar innanfor astrofysikk, kjemi og biologi (jf. t.d. Ralph Henk Vaags og Alvin Plantinga). Men Undset såg tydeleg nok Guds avtrykk i universet – i si tid, og hadde ingen sans for menneskeskapte gudar. «Har Gud skapt oss, eller har vi skapt

14 A. H. Winsnes: *Sigrid Undset. En studie i kristen realisme*, s. 192.

15 Motto for Cambridge University: "[From] here [we receive] light and sacred draughts [libations]"; "English – Word Information" [nedlastingsdato: 23.03.17]: <http://wordinfo.info/unit/3470/s:adages>. Jf. også Jon R. Stone: *The Routledge Dictionary of Latin Quotations: The Illiterati's Guide to Latin Maxims, Mottoes, Proverbs, and Sayings*, Routledge, New York 2005, s. 165: "from hence we receive light and sacred drafts (motto of Cambridge university)".

16 Sjå Bonaventura: *Itinerarium mentis in Deum. Tankens vej til Gud*. (Oversat og kommenteret af Palle Burla), Odense 1990.

Gud», er kardinalspørsmålet hennar allereie i 1919,¹⁷ og ho er einig med Thomas Aquinas i at *tru og sansa fornuft* – naturleg og overnaturlig Gudsopenbering – samsvarar.

Sigrid Undset er derimot uroleg for modernitetens irrasjonalisme. Med profetisk klarsyn skisserer ho vår tids sekularisme, der ein vil klare seg utan både kart og kompass – *naturlovene* og *Guds overnaturlige lover*, og testar dette i lys av sin *kristne realisme*:

Vi maa forsøke at gjøre os dette klart – vi tør ikke gaa ut fra, at noget i Europæisk tradition, kulturværdier, moralbegreper, følelsesrikdommer, som har sin oprindelse i den katholske Kirkes dogmatisk definerede kristendom, skal fortsætte at leve videre et «naturlig» liv, hvis Europas folk forkaster kristendommen og negter at ta imot Guds overnaturlige naade. Man kan like gjerne tro, at et træ hvis røtter er hugget over, skal bli ved at grønnes og bære blomst og frugt.

Sentimental vedhængen ved dit eller dat av den kristne traditions enkelte deler nytter ingenting. Bryt nogen grener av et fældt træ og sætt dem i vaser til pynt i stuerne – og se hvor længe de holder sig friske!¹⁸

Dette perspektivet er også aktuelt for oss. Viss vi mister språk og forståingskategoriar for den kristne åndsarven, blir den borte. I si siste bok, helgenbiografien *Caterina av Siena*, er derimot Undset optimist – når ho konkretiserer livskoden sin som *levd, sakramentalt liv*:

Når de [helgenene] forsaker selv ren og sunn lykke her på jorden for å kjempe, uten å være hemmet av omsorg for sine egne eller andres materielle behov, for å oppnå enhet med livets opphav som de kjente, da visste de at *hvis Han fylte dem med sin nåde og sin miskunn, så måtte Hans overflødige gaver renne utover i andre menneskers liv, – en makt som helbredet, bragte sunnhet og liv*, uten at de selv fikk vite om det og utenfor deres synsfelt og virkefelt.¹⁹

Også Katarina var lekdominikanar, og det er ingen tvil om at Sigrid Undset her har funne forbilde og eksempel for eige liv og verk. Undsets siste bok tonar då også ut med ein aktualiserande replikk: «Vi trenger sannelig helgenenes visdom».

17 *Et kvindesynspunkt* (1919); *Et kvinnesynspunkt*, Oslo 1982, s. 107.

18 Sigrid Undset: "Svar til en sogneprest" (1930); *Etapper. Ny række*, Oslo 1933, s. 211.

19 Uth. her; *op. cit.*, Oslo 1951; 1987, s. 324.

Kjelder

- Sigrid Undset: Gymnadenia*, Oslo 1929; 1996. *Den brændende busk*, Oslo 1930; *Den brennende busk*, 1996.
- «Gymnadenia. Av Paul Selmers ungdomshistorie»; *Aftenposten* 19.02.1920.
- Et kvinnesynspunkt* (1919); *Et kvinnesynspunkt*, Oslo 1982.
- Etapper. Ny række*, Oslo 1933.
- «Hvordan jeg blev katolikk og hvorfor jeg er det i dag», I: Haakon Bergwitz (red.): *De søkte de gamle stier*, Oslo 1936.
- Caterina av Siena*, Oslo 1951; 1987.
- Kritikk og tro. Tekster av Sigrid Undset* (utv. og innl. ved Liv Bliksrud), Oslo 1982.
- Fred på jorden. Fortellinger – Beretninger – Betraktninger* (utg. v/ C.F. Engelstad), Oslo 1992.²⁰
- Aquinas, Thomas: *New English Translation of St. Thomas Aquinas' Summa Theologiae (Summa Theologica)* by Alfred J. Freddoso, University of Notre Dame; <https://www3.nd.edu/~afreddos/summa-transla>.
- Bliksrud, Liv: *Natur og normer hos Sigrid Undset*, Oslo 1988. «Sigrid Undsets diktetekunst og poetikk»; *Gymnadenia* 2005.
- Dostojevskij, F.M.: *Forbrytelse og straff*, bd. I og II, 1866 (oms. av I. Digernes), Oslo 1937; 1975.
- Frye, Northrop: *The Great Code*, London 1981.
- Royal, Robert: *A Deeper Vision. The Catholic Intellectual Tradition in the Twentieth Century*, San Francisco 2015.
- Winsnes, A. H.: *Sigrid Undset. En studie i kristen realisme*, Oslo 1949. Ny utg., 2. opplag, Oslo 1982.

Anita Sævik, lektor ved Fagerlia vgs, Ålesund, arbeider med ei doktoravhandling om Sigrid Undsets *Gymnadenia* og *Den brennende busk*.
E-post: anita.sevik@mrfylke.no



²⁰ Sigrid Undsets sakprosa er også trykt i *Essays og artikler 1910-1949* (red.: Liv Bliksrud), Oslo 2004-08.

BOKMELDING

SE EN SIKH!

ANNE BERIT NYSTAD

Halldis Breidlid
Sikher
Universitetsforlaget
294 sider

«Se, en mann med turban!», har nok mange tenkt når de ser en sikh på gata. Det er også flere av våre elever som ikke vet hva en sikh er, når de ser en mann eller kvinne med turban på hodet. Noen tror feilaktig at en sikh er en muslim. Den nye læreplanen for KRLE-faget inkluderer sikhismen som en av verdensreligionene som kan behandles enkeltvis eller i sammenheng. I god tid før høstens nye fagplaner trer i kraft har Halldis Breidlid skrevet en ny bok om *Sikher* (2020). Hun er universitetsdosent ved fakultet for lærerutdanning ved OsloMet. Boka er tenkt å dekke kunnskapshullet som elever eller lærer måtte ha om sikher. Etter endt religionsundervisning er noe av det elevene våre bør huske at en sikh, som betyr disippel, har 3 grunnpilarer; jobbe hardt og ærlig, huske Gud og dele med andre. Disse elementene gjør at sikhismen fremstår som en tilpasningsdyktig religion med fokus på etikk. Vi øyner litt protestantisk arbeidsetikk. Det er nesten et litt luthersk, kalvinsk preg over det hele. Sikhene har da også i stor grad tilpasset seg det norske majoritetssamfunn.

Boken har to tematiske hovedspor. Det ene er en akademisk fremstilling av sikhenes 500 års religiøse og sekulære historie, mens det andre sporet er å formidle hvordan tradisjonshistorien innlemmes i hverdagslivet. Fortellerstemmen fungerer forskjellig i de to delene. Om sikhenes historie og den hellige teksten Adi Granth (kan oversettes til den første bok) blir det noe tunglest. Kapitlene er fylt med mye fagstoff med underoverskrifter av typen «Sikhfelleskapet endrer karakter gjennom brorskap, ritualer og symboler». Mer oppsamlende går det vel nesten ikke an at en setning blir i religionsfaget. Derimot er boka lettlest i den andre delen som tar for seg religionsutøvelse, for eksempel: «Turban som sikhymbol». Uansett er boka *Sikher* en god hjelp for å forstå hva en sikh står for og hvorfor sikher har klart å bli godt integrert i majoritetssamfunnet.

Boka åpner med en scene fra en samling i gurdvaraen på Alnabru i Oslo og svarer på hva en sikh er og deres historie i Norge. Sikhisme som livsstil i dias-

pora er fyldig dekket og som jeg fant særlig interessant og som trolig også vil være matnyttig for våre elever.

Bokens komposisjon er pedagogisk med korte sceniske fortellinger som en intro til hvert kapittel. Disse gir et godt bilde av det erfarne religiøse livet og skaper et nyansert og varmt bilde av religionsutøverne. Disse case-ene er ideelle å bruke i religionsundervisningen til refleksjonsoppgaver av typen «Kaur bruker turban». Hvilket syn på hår har sikhene? Sammenlign med jødisk og islamsk syn på hår. I tilknytning til temaet kunne serien om «Hårete religioner. Sikhismen del 3 av 3» spilles fra Ekko - samfunnspodden NRK (13. april 2020). Slik sett er boken pedagogisk komponert, nesten på linje med en undervisningstime, der forfatteren kaster leseren rett inn i temaet med en case og som deretter følges opp av teori begrepsdefinisjoner. Bare refleksjon står igjen. Det må enhver leser selv gjøre, eller for så vidt en elev i en undervisningsøkt. For en som bærer turban er den åndelige og eksistensielle tolkningen at det er en krone på hodet. En krone var opprinnelig noe bare en keiser bar. Tanken er at disippelen kan vise litt av verdigheten til en konge og formidle at når man ser en mann med turban kan man få assosiasjoner til en konge: Der går en person som kan være til hjelp hvis noen skulle trenge det. Altså skal synet av en sikh minne en om kongelige verdier som medmenneskelighet, solidaritet med andre og respekt. Imidlertid starter det å hjelpe andre i konsentriske sirkler; først familien, så venner og til sist fremmede.

Boken går i dybden om sikhismens 10 menneskelige guruer (veiledere) og samlingen av den siste skriftlige guru som de følger i dag. Synet på bokens verdi kommer fram i daglig uttale av navnet på boken Sri Guru Grant Sahib. *Guru-ji*, hvor Ji tilføyes for å vise respekt. Guru-ji på sammen måte som en sikh kan si pappa-ji eller mamma-ji. Det viser at det er budskapet i boka Adi Granth som er det viktige, ikke bare teksten i seg selv. Hvis en annen forteller budskapet fra boka, er det like hellig og viktig, slik en *hukam* er, nemlig å ta et ord fra Adi Granth som en guddommelig ordre for dagen eller for ekteskapet. Det ligner den kristne mannakorn-tradisjonen der man tar et Guds ord og memorerer det. Slik formidles den levende guru.

Det er vel anvendt tid å bruke noen ettermiddager på å lese *Sikher*. Målgruppen er lærere som skal undervise etter fagfornyelsen, studenter i religionsvitenskap og andre interesserte. Man får et godt innblikk i de 10 guruenes blodige historie, og hvordan den brukes til å grunnngi etikken deres. Boken er fylt med aktuelle eksempler på hvordan sikher utøver sin tro i diasporaen.

Anne Berit Nystad er lektor, kritiker og prest. Hun underviser ved H2O - Hersleb videregående skole i Oslo.
E-post: anne.nystad@osloskolen.no



VELKOMMEN TIL SEMINAR OG LANDSMØTE

LØRDAG 21. NOVEMBER 2020 KL. 11.00-15.00

PÅ KRISTELIG GYMNASIUM (KG), HOMANSBAKKEN 2, 0352 OSLO

Tidligere har vi annonsert dette til lørdag 19.09



Seminaret *Sikhismen og sikhene i Norge*

Hva vil det si å være sikh i Norge i dag? Hvordan fortolker sikh sin religion i lys av historie, tradisjon og diaspora? Og hvorfor har sikh i stor grad klart å bli integrert i moderne majoritetssamfunn?

Dosent Halldis Breidlid ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, vil forelese for oss. Hun har nettopp utgitt boka «Sikh», Universitetsforlaget 2020.

Velkommen til spennende seminar – inkludert kaffe/te og enkel lunsj.

Umiddelbart etter seminaret avholdes Landsmøte i Religionslærerforeningen i Norge med gjennomgang av to-årsmelding, regnskap og valg.

Påmeldingsfrist: 17. november

Påmelding: Anne Langås: annlan@kg.vgs.no

Pris kr. 100 for medlemmer – 150 for ikke-medlemmer

Betaling til Religionslærerforenings konto:

7877 08 63243 eller VIPPS: 534246

(Bruker du Vipps, må du legge til 5 kr.)

Org.nr. NO 980 70 2391

Religion og livssyn

Organ for Religionslærerforeningen i Norge

www.religion.no

Årgang 32 – Nr. 2 – 2020

Redaksjonskomité og ansvarlige for nummeret:

Sigrid Skomedal, sigrid.skomedal@tffk.no

Frode Kinserdal, frode.ki@viken.no

Grafisk produksjon: RenaissanceMedia AS, Lierskogen

Design: Rune Eilertsen

Design omslag: Brand New Via Design, Hellas

Opplag dette nummer: 650

Redaksjonens adresse:

sigrid.skomedal@tffk.no

ISSN 0802-8214

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

Medlemskap og abonnement tegnes ved å betale kontingent

Kr 300 for enkeltmedlemmer

Kr 400 for skoler og andre institusjoner

Konto nummer: 7877 08 63243

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