

HEFTE 3 – 2021 ÅRGANG 72

# Prismet

## INNHOOLD

- 189 Tilgivelse  
*Av Gunnfrid Ljones Øierud og Guro Hansen Helskog [LEDER]*
- 191 Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse  
*Av Guro Hansen Helskog [FORSKNING]*
- 215 Jeg sa unnskyld! Om tilgivelsens innhold og relevans i møte med barn og unge  
*Av Tormod Kleiven [FORSKNING]*
- 233 Ettetanker om tilgivelse  
*Av Paul Leer-Salvesen [REFLEKSJON]*
- 241 Den vanskelige tilgivelsen  
*Av Elisabeth Schanche [REFLEKSJON]*
- 247 Å lære barn verdien av tilgivelse  
*Av Espen Gamlund [REFLEKSJON]*
- 253 Tilgivelse – nøkkelen til et godt liv i familie, skole og samfunn?  
*Av Guro Hansen Helskog [REFLEKSJON]*
- 261 Tilgivelse: Å tro, formidle og skape rom for det.  
Intervju med prest og trosopplærer  
*Av Elisabet Kjetilstad, Irlin Bråten og Gunnfrid Ljones Øierud [AKTUELT]*
- 266 Bokmeldinger  
Arne Nikolaisen Jordet: *Anerkjennelse i skolen* (2020) Anmeldt av Asbjørn Hirsch  
Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen (Red.): *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (2020) Anmeldt av Thor-André Skrefsrud  
Shirley Larkin, Rob Freathy, Jonathan Doney og Giles Freathy: *Metacognition, worldviews an Religious Education. A practical Guide for Teachers* (2020) Anmeldt av Inge Andersland

REDAKTØR: Ph.D Gunnfrid Ljones Øierud

REDAKSJON: Dosent Guro Hansen Helskog, Førsteamanuensis dr.theol Gunnar Haaland,  
Førsteamanuensis PhD Elisabeth Tveito Johnsen, Førstelektor Ann Midttun  
og Førsteamanuensis Ph.D Andrew Thomas

REDAKSJONSRÅD: Geir Afdal, Birgitte Lerheim, Kåre Fuglseth, Helje Kringlebotn Sodal,  
Bernd Krupka, Robert W. Kvalvaag, Ole Andreas Kvamme, Ruth Ingrid Skoglund, Solveig Østrem

REDAKSJONENS ADRESSE: IKO – Kirkelig pedagogisk senter, Pb 2623, St. Hanshaugen, 0131 Oslo.  
[www.iko.no/prismet](http://www.iko.no/prismet)

Artikler gjengitt i tidsskriftet vil bli lagt ut på <https://journals.uio.no/prismet/>

Tidsskriftet kommer med fire nummer per år.

Abonnement på trykt tidsskrift 2021: kroner 890,- for institusjoner, kroner 495,- for privatpersoner.

Abonnement bestilles fra IKO-Forlaget AS, Pb 2623, St. Hanshaugen, 0131 Oslo.

Telefon +47 22 59 53 00, e-post: [ordre@iko.no](mailto:ordre@iko.no), [www.iko.no](http://www.iko.no)



## LEDER: TILGIVELSE

«Tilgi oss vår skyld, slik også vi tilgir våre skyldnere» lyder det i Vår Far, og tilgivelse er sentralt i kristendom. Men tilgivelse er ikke bare et av kjernebegrepene i kristendom. Tilgivelse er også viktig i andre religioner, og de senere tiårene har det kommet en god del forskning på tilgivelse fra blant annet filosofisk og psykologisk hold. Med dagens formålsparagraf defineres tilgivelse som en grunnleggende verdi i skole og barnehage, og der knyttes den til både kristen og humanistisk arv og tradisjon, ulike religioner og livssyn og menneskerettighetene. I læreplanverkets overordnede del knyttes tilgivelse til sårbarhet, feilbarlighet og menneskets utvikling.

Det er altså ingen tvil om at tilgivelse er viktig i religionspedagogisk virksomhet både i skole, barnehage, trossamfunn og hjem. Men tilgivelse forstås ikke likt i alle sammenhenger, og forskjeller i forståelse gjør at en vil trekke fram ulike aspekter som viktige. Knyttes tilgivelse til Gud på noen måte? Er det å tilgi rasjonelt eller moralsk godt? I hvilke tilfeller bør en absolutt ikke holde fram at det er bra å tilgi, og når bør en holde det fram? Hvordan kan en lære barn og unge tilgivelse uten å trække over grenser for det private og legge sten til byrden for den som opplever overgrep? Hvordan kan en forkynne og drive trosopplæring om tilgivelse på gode måter? Alt dette er spørsmål som berøres i dette nummeret, fra ulike perspektiver og knyttet til ulike kontekster.

Guro Hansen Helskog skriver om undervisning om og i tilgivelse, og analyserer ulike typer praksis og drøfter hva som er etisk god praksis i undervisningssammenheng. Tormod Kleiven går gjennom forskning på tilgivelse, ser på hvordan begrepet forstås, og drøfter innsikter fra faglitteraturen inn mot barn og unges livsverden.

Paul Leer-Salvesen presenterer utviklingen av tilgivelse som forskningsfelt, skriver om tilgivelsens tvetydighet, og holder fram en forståelse av tilgivelse som dyd eller livsyttring. Elisabet Kjetilstad og Irlin Bråten forteller i intervjuform om trosopp-læring og kirkelig praksis knyttet til tilgivelse, og reflekterer over styrker, svakheter og muligheter. Espen Gamlund argumenterer for tre verdier som er viktige når barn skal lære verdien tilgivelse, mens Elisabeth Schancke knytter an til en kunststilling og skriver om tilgivelse som psykologisk prosess. Guro Hansen Helskog reflekterer til slutt over tilgivelse i både familie, skole og globalt.

Skribentene i nummeret er både pedagoger, teologer, psykologer og filosofer, med erfaringer fra et mangfold av praksisfelt. Ikke alle artikkelforfatterne har synspunkter som går friksjonsløst sammen, men mangfoldet av perspektiver bør kunne oppleves som fruktbart og et godt utgangspunkt for videre refleksjon og samtale.

### Ny redaktør

Fra og med neste nummer vil Ingunn Aadland overta som redaktør for Prismet mens jeg, Gunnfrid Ljones Øierud, har permisjon. Aadland er IKO-rådgiver, teolog og bibelforsker. De siste årene har hun forsket på bibelformidling i barnehager, på barnebibler og på bibel og kultur, og vært engasjert i en forskergruppe om barn og religion. Aadland er en ressurs på feltet og det er en glede å overlate stafettspinnen til henne!

Gunnfrid Ljones Øierud  
redaktør  
Guro Hansen Helskog  
med-gjesteredaktør

# Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse

*Mellom skolens formål og de unges erfaring*

Av Guro Hansen Helskog

*Tilgivelse er en av grunnverdiene i Opplæringslovens §1 (Formålsparagrafen) og Overordnet del av læreplanverket. Empirisk forskning antyder at tilgivelse har både psykiske og fysiske helsemessige gevinster. Det er derfor gode grunner til å arbeide pedagogisk med tilgivelse i skole og lærerutdanning. I denne artikkelen analyseres og sammenliknes derfor fire eksempler på henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til slikt arbeid. Til tross for ulikheter viste alle tilnærmingene god effekt. Det betyr imidlertid ikke at det uten videre er etisk forsvarlig å innføre dem på generelt grunnlag i skole og lærerutdanning, da fenomenet tilgivelse kan berøre barn og unge i deres ytterste sårbarhet. Dette problemet drøftes til slutt i bestrebelsene etter å svare på artikkelens problemstilling: Hva er godt pedagogisk arbeid med skolens grunnverdi tilgivelse?*

**Nøkkelord:** Skolens formål, tilgivelse, pedagogisk arbeid, pedagogisk filosofi, Dialogos, filosofisk dialog

GURO HANSEN HELSKOG, *Dosent i pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, pb. 235, 3603 Kongsberg, guro.helskog@usn.no*

## INNLEDNING

I pressemeldingen om forslag til ny overordnet del av læreplanverket proklamerte daværende kunnskapsminister Røe Isaksen at skolen nå sto overfor et verdiløft, og at den hadde et dobbelt samfunnsoppdrag – *utdanning og danning* (Regjeringen, 2017). Hvordan dette verdiløftet og dannelsesoppdraget skal virkeliggjøres i konkret praksis og dermed i elevenes og studentenes levde liv, er imidlertid uavklart. Det er et spenningsforhold mellom verdiene eller dannelsesidealene i overordnet del av læreplanverket, og elevenes og studentenes erfaring og levde liv. Dette spenningsforholdet har jeg støtt på blant annet i min undervisning i pedagogikk i lærerutdanningen. Når jeg ved flere anledninger har latt studentene arbeide med grunnverdiene i Opplæringslovens §1, heretter kalt Formålsparagrafen (Lovdata, 2008), har de mange ganger gitt uttrykk for forbløffelse når de oppdager at tilgivelse er nevnt blant grunnverdiene som skal gjennomsyre skolens praksiser. Verdien er inneklemt som den femte verdien i en rekke på syv:

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane (min utheving).*

Tilgivelse er tatt vidare inn i forskriften *Verdier og prinsipper for grunnopplæringa – overordnet del av læreplanverket* (Regjeringa 2017). Her er begrepet satt i sammenheng med to av de syv grunnverdiene i Formålsparagrafen, og knyttet til menneskets sårbarhet:

*Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg (min utheving).*

At tilgivelse er en av skolens grunnverdier, sikrer ikke at skolens og lærerutdanningens pedagogiske arbeid setter elever, lærere og studenter i stand til å leve, praktisere og undervise i henhold til verdien. Det gir seg rett og slett ikke selv hvordan pedagogisk arbeid med tilgivelse kan foregå i skole og lærerutdanning. Bør vi for eksempel undervise om tilgivelse – som objektiv formidling av tilgivelse i ulike tradisjoner, eller som innføring i forskningsresultater? Eller bør vi undervise i tilgivelse – i form av mer eller mindre psykologisk og subjektivt orienterte terapiprosesser med mål om at elevene skal lære seg å tilgi hverandre, seg selv og andre som har gjort dem urett? Bør vi gjennomføre tilgivelsesorientert pedagogisk arbeid på en *implisitt* måte, uten at elevene er klar over at det er det som foregår? Eller bør vi la elevene eksplisitt utforske *begrepet* tilgivelse som en kopling mellom det subjektive og det objektive, mellom erfaring og begrep? Målet med artikkelen er å drøfte slike spørsmål, og mer overordnet reiser jeg det pedagogisk-filosofiske problemet *Hva er godt pedagogisk arbeid med skolens grunnverdi tilgivelse?*

Med *godt* mener jeg etisk forsvarlig. Fordi tilgivelse er et fenomen som kan berøre barn og unge, også lærerstudenter, i deres ytterste sårbarhet, krever pedagogisk arbeid med fenomenet etisk finfølelse, eksistensiell innsikt og ikke minst klokskap fra lærerens side. Dersom vi skal gjennomføre pedagogisk arbeid med tilgivelse i skolen, må vi derfor også spørre hvordan vi skal sikre at arbeidet ivaretar unge menneskers verdighet, og at det styrker og ikke svekker de unges livskraft og livsmot. Det handler også om *hvem* som kan og bør gjennomføre slikt pedagogisk arbeid – det vil si hva slags personlige og faglige egenskaper læreren bør ha.

Mer spesifikt vil jeg undersøke problemet ved å sammenlikne henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til arbeid med tilgivelse. Dette basert dels i henholdsvis Enrights og Worthingtons tilgivelsesterapeutiske modeller, og dels i to av mine egne forskningsarbeider (Helskog 2012, 2019). Først vil jeg

imidlertid redegjøre for tilgivelse som fenomen i ulike tradisjoner og kontekster. Deretter begrunner jeg valget av begrepet «pedagogisk arbeid» som nøkkelbegrep i problemstillingen. Til slutt utkrystalliserer jeg et begrepsrammeverk som brukes i analysen og sammenlikningen av tilnærmingene.

## Tilgivelse

Til tross for at både formålsparagrafen og overordnet del av læreplanverket universaliserer verdien tilgivelse, dels ved å hevde at fenomenet kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og i menneskerettighetene, dels ved å framheve det felles-menneskelige i menneskers sårbarhet og potensiale for vekst og utvikling, har det i min praksis vist seg at tilgivelse er et nokså kontroversielt begrep å introdusere for studenter og andre<sup>1</sup>. At det oppleves som kontroversielt i sekulære sammenhenger som offentlig skole og lærerutdanning, kan skyldes den ikke uvanlige forestillingen om at det er forbeholdt filosofer, teologer og religiøse mennesker med kristen overbevisning, å befatte seg med begrepet.

Det handler nok blant annet om fenomenets fremtredende plass i kristen tradisjon, ikke minst fundert i Det nye testamentet i Bibelen<sup>2</sup>. For eksempel heter det i Mat. 6,15 at «(...) om dere selv ikke tilgir, skal heller ikke han tilgi dere det dere har forbrutt». Da Peter spør hvor mange ganger han må tilgi, og om sju ganger ikke var nok, svarte Jesus «ikke sju ganger, men sytti ganger sju», altså et uendelig antall ganger (Matt 18,21–22). Fra korset ber Jesus «Far, tilgi dem, for de vet ikke hva de gjør» (Luk 23,24). Tilgivelsespastoren og forfatteren Peter Horrobin (2009) tar utgangspunkt i den bibelske oppfordringen, og knytter tilgivelse til det å oppnå indre frihet. Han hevder at utilgivelighet er som åndelig superlim. Det holder oss fast i det vonde som har hendt oss. Først når vi klarer å tilgi dem som har gjort oss vondt, vil vi bli virkelig frie.

Det er imidlertid ikke bare kristendommen som vier stor plass til tilgivelse som begrep og fenomen. Også i islam og i jødedom er tilgivelse et ideal. I Koranen (2:264) heter det for eksempel at «Sømmelig tale og tilgivelse er bedre enn en almisse som følges opp med urett», og at «Og hvis dere ettergir og tilgir og unnskylder, så er Allah visselig tilgivende, barmhjertig» (64:15). Jøder har sågar en årlig dag, Yom Kippur, viet tilgivelse og forsoning. For eksempel påbyr Mishneh Torah folk å tilgi, samtidig som teksten forbyr brutalitet:

*It is forbidden for a person to be cruel and refuse to be appeased. Rather, he should be easily pacified, but hard to anger. When the person who wronged him asks for forgiveness,*

---

1 Jeg har også arbeidet pedagogisk med tilgivelsesbegrepet i familierapeutiske sammenhenger. Også her er begrepet møtt med skepsis av enkelte fagfolk. Derfor har jeg i arbeidet med å revidere boka «Fortsatt Foreldre – GODT NOK samarbeid etter samlivsbrudd» skrevet en epilog med tittelen I retning tilgivelse, forsoning og indre frihet hos de voksne – til beste for barna og ungdommene? (Helskog, Myrvik og Lærum, kommer 2021)

2 Hentet fra <https://www.bibel.no/Nettbibelen>

*he should forgive him with a complete heart and a willing spirit. Even if he aggravated and wronged him severely, he should not seek revenge or bear a grudge. (Teshuvah 2:10)*

Den jødiske filosofen Martha Nussbaum er imidlertid kritisk til den jødisk-kristne forståelsen av tilgivelse. I boka *Anger and forgiveness* (2016) utforsker hun sinne og tilgivelse i et vidt perspektiv, fra den personlige sfæren via den relasjonelle midtsfæren av venner, kolleger og lokalmiljø, til den politiske sfæren. Hun har selv sans for den stoiske posisjonen, og refererer Seneca (s.167–168):

*Seneca`s advice is easy to state, difficult to follow – as he himself acknowledges by depicting himself as repeatedly falling into anger, even after years of self-attention. (...) Seneca (...) recommends (...): An attitude of amused detachment towards ourselves, so that we simply don't take what happens to us as the most world shaking thing. It probably isn't.*

En forståelse som likner den stoiske er også å finne i den mer enn 5000 år gamle yoga-tradisjonen, som Nussbaum for øvrig berører indirekte ved å diskutere Gandhis ideer om «non-anger» og «non-violence», sentrale også i Patanjalis Yoga Sutras (2004). Sutraene er en veiviser til utvikling av indre styrke og stabilitet hos yogien på veien mot å opparbeide et balansert sinn. En person med sinnsbalanse har utviklet evne til å legge krenkelser bak seg, framfor å bære nag.

Både i stoisk tradisjon og i yogatradisjonen ser tilgiveren seg selv som et menneske som har den indre moralske styrken og friheten til ikke å la seg undertrykke av andres uvitenhet, feiltrinn og åndelige svakhet, et perspektiv som også gjør seg gjeldende i generell hinduistisk filosofi. I Bhagavadgita (2002) heter det for eksempel at mennesket ikke bør la seg affisere verken av det gode eller det onde som skjer ham eller henne, men til enhver tid opprettholde et balansert sinn. Klarer man det, står man i perfekt kunnskap: «In the material world, one who is unaffected by whatever good or evil he may obtain, neither praising it nor despising it, is firmly fixed in perfect knowledge» (Shloka 2.57).

Også empiriske studier har vist at tilgivelse er et viktig begrep og fenomen i mange samfunn og religioner i verden, på tvers av livssyn (f.eks. Hanke & Fischer, 2013; Ho & Fung, 2010; Hook, Worthington, and Utsey, 2009). Tilgivelse fungerer imidlertid noe forskjellig i ulike kulturer. For eksempel kan folk forstå visse overtramp som mer eller mindre alvorlige, og mer eller mindre tilgivelige, avhengig av kulturell kontekst. Videre kan de ha ulik motivasjon for å tilgi. Hook, Worthington, & Utsey (2009) skiller derfor mellom henholdsvis *emosjonell* og *beslutningsmessig* tilgivelse. De hevder at mennesker i individualistiske kulturer er mer fokusert på å redusere emosjonell og kognitiv dissonans, mens mennesker i kollektivistiske kulturer er mer fokusert på å ikke oppføre seg på måter som truer



gruppesolidariteten. De fant at mennesker i mer kollektivistiske kulturer er mer rede til å uttrykke at de har bestemt seg for å tilgi, oppføre seg på måter som ikke uttrykker negative følelser eller intensjoner, og å behandle overtrederen som verdifull. Mennesker i mer individualistiske kulturer derimot, er mer opptatt av emosjonell tilgivelse, i betydningen det å gjenopprette egen indre harmoni. De er altså mer opptatt av indre fred og frihet enn av hvordan de oppfører seg mot overtrederen.

I tillegg til den filosofiske og teologiske tilgivelsesforskningen, har feltet for empirisk tilgivelsesforskning vært i vekst internasjonalt siden slutten av 80-tallet. Psykologen Enright fra universitetet i Wisconsin (USA) publiserte da, i samarbeid med kollegene Santos & Al-Mabuk, en studie der de fokuserte på hva barn, unge og unge voksne tenkte om tilgivelse. De var særlig opptatt av hvilke omstendigheter som ville gjøre det mer sannsynlig at de ville tilgi (Enright, Santos og Mubarak 1989).

I norsk kontekst knytter teologen Leer-Salvesen (1998) tilgivelse til Løgstrups begrep *livsytring*. Han ser tilgivelse som mer enn en dyd eller en holdning til livet og andre mennesker, da det hører til menneskenes eksistensielle grunnforhold: Vi lever i kontinuerlig samhandling med andre mennesker, en samhandling som fordrer tillit og tolkning, og der vi er avhengige av andres bekreftelse – og av og til tilgivelse. Leer-Salvesen (1998) har gjennomført en studie der han har samlet inn og analysert 100 brev der fire forskjellige grupper mennesker, henholdsvis barn, ungdom, voksne og voldsofre, har skrevet fritt om tilgivelse. Barna i studien, som gikk i 4. og 5. klasse, ga ikke noe entydig bilde av hva tilgivelse er, men Leer-Salvesen (1998:35) antyder på bakgrunn av analysen at tilgivelse skaper gode følelser og en slags harmoni som ser ut til å ha utviklet seg på bakgrunn av

*«en akt der den ene ber om den, og den andre gir den. Denne akten er verbal, og den lar seg tidfeste (...). Tilgivelse ser videre ut til å bli etterfulgt av noen synlige tegn på at en konflikt er løst, og en normaltilstand er gjenopprettet: Vi begynte å leke igjen.»*

Tormod Kleiven (2016) er på sin side opptatt av tilgivelse som maktforhold, og da særlig makten som ligger i den krenkedes vilje og evne til å tilgi eller ikke, mens filosof Espen Gamlund (2009) understreker at tilgivelse ikke kan defineres entydig siden det i stor grad er et verdispørsmål. Gamlund framhever tre elementer: 1: Tilgivelse er en handling eller en prosess. 2: Tilgivelse forutsetter en krenkelse eller gal handling. 3: Tilgivelse forutsetter at offeret gir slipp på eller kommer over sinne og hevnløst.

### Pedagogisk arbeid

Jeg har valgt begrepet «pedagogisk arbeid» framfor «didaktikk» eller «undervisning» som et nøkkelbegrep i problemstillingen. Dette for det første fordi jeg oppfatter det å forske på og undervise *om*, i eller *for* tilgivelse i skolen som et eksis-

tensielt og praktisk fenomen som hører til den pedagogiske filosofien. Det gjør jeg med støtte blant annet i Hansen (2002:15), som hevder at «Filosofi er ikke kun en teoretisk disiplin om det Sande, det Gode og det Skønne. Det er også en praktisk disiplin og øvelse, der handler om hvordan vi kan bli bedre til å leve. Filosofi kan med andre ord forstås som en livskunst og en livsform». Det sagt, vil jeg med støtte i Lars Løvlie (1979) argumentere for at den pedagogiske vitenskapen som sådan, både den filosofiske og den empiriske og eksperimentelle, dreier seg om å nå kunnskap ved å reise problemer og å stille spørsmål til problemene. Tilgivelse er, som allerede problematisert, et fenomen som kan berøre barn og unge, også lærerstudenter, i deres ytterste sårbarhet, og som derfor krever etisk finfølelse, eksistensiell innsikt og klokskap fra lærerens side. Pedagogisk arbeid med tilgivelse, og for den saks skyld pedagogisk arbeid som sådan, kommer derfor ikke utenom etiske spørsmål knyttet til hva som er godt og rett å gjøre. Det aktualiserer ikke bare lærerens kompetanse forstått som kunnskaper og ferdigheter, men også hans eller hennes dømmekraft, holdninger og relasjonsforståelse, jamfør f.eks. Biesta (2015) Han diskuterer forholdet mellom det å være en kompetent og en *god* lærer. Det gjør pedagogikken som sådan filosofisk, for som Skjervheim (1976) uttrykker det: Hvis den er noe annet, er den tankeløshet. Det betyr ifølge Skjervheim at også de konkrete og praktiske pedagogiske og didaktiske spørsmålene må fortolkes ut fra grunnprinsippene i filosofien. Et eksempel: Når Lin, Enright, & Klatt (2011) hevder at man både kan og bør undervise om tilgivelse i skolen, diskuterer de tilgivelse som et moralsk begrep, og ser tilgivelsesopplæring som en måte å fremme karakterutvikling på hos barn og unge. Hvis tilgivelse er et moralsk begrep knyttet til karakterutvikling, beveger vi oss bort fra begrepet undervisning og mer over i begreper som bevisstgjøring knyttet til fenomenet tilgivelse. Man kan for eksempel ikke undervise tilgivelse med et instrumentelt mål om at elevene og studentene skal lære seg å tilgi. Det eneste man legitimt kan gjøre, er å ha et håp om at undervisningen skal sette elevene i stand til det. Det gjør undervisningen risikabel (se Biesta 2013). Hvordan kan vi drive pedagogisk arbeid på en måte som styrker elevene og studentene, og ikke gjør livet deres vanskeligere? Kopleer vi dette perspektivet til pedagogisk filosofi slik Grue-Sørensen (1974) forstår det – som betraktninger som har med oppdragelsens mål å gjøre, blir det enda tydeligere hvorfor jeg velger å plassere meg innenfor den pedagogiske filosofien. Problemet jeg har reist, er et pedagogisk-filosofisk problem som både omhandler skolens formål og praktisk-didaktiske spørsmål knyttet til pedagogisk arbeid med formålsverdien tilgivelse, og dermed uvegerlig også de unges liv og erfaring. Derav artikkelens undertittel «mellom skolens formål og de unges erfaring».

I forrige avsnitt redegjorde jeg for ulike sider ved og innfallsvinkler til tilgivelse. Med støtte i Skjervheims, Løvlies og Hansens perspektiver er mitt utgangspunkt at teori og praksis, begreper og levd liv, er fenomener som står i et gjensidig,

dog spenningsfylt forhold til hverandre. I neste avsnitt løfter jeg fram noen av spenningene jeg har valgt å belyse.

### Pedagogisk arbeid med tilgivelse i spenningsfeltet mellom erfaring og begrep

Selv om gjennomgangen her i introduksjonen underbygger Formålsparagrafens universaliserende påstand om at tilgivelse kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn, har det i min praksis vist seg at begrepet ikke bare er et kontroversielt begrep. Det er også et vanskelig begrep for mange, inkludert for godt voksne studenter. Det er et av de ordene de fleste kan si, men som det viser seg at mange ikke kan gi et godt innhold til, dersom jeg spør litt mer inngående. For eksempel har det vist seg at mange har vanskeligheter med å finne eksempler fra sitt eget liv der de opplevde å tilgi eller å bli tilgitt, når jeg som ledd i min undervisningspraksis oppmuntrer til det. Begrepet, eller *tanken* tilgivelse, synes således for mange å være det Kant med sin velkjente formulering kaller tom: «Tanker uten innhold er tomme. Anskuelse uten begreper er blinde»<sup>3</sup>. (Kant 1781: A51/B75). Begrepet tilgivelse ser ut til å være et tomt begrep for mange. Det gjør at vi kan ha et langt liv fylt med gode og mindre gode erfaringer, med elementer av så vel krenkelsener som tilgivelse, men dersom vi ikke har satt erfaringsbitene på begrep, forblir vi likevel slik jeg tolker Kant, blindgjengere.

Dette tosidige forholdet mellom erfaring og begrep, mellom anskuelse og tanke, ligger der som et av de mange spenningsforholdene pedagogikken som vitenskap tradisjonelt har beskjeftiget seg med. Det er et problem som gjelder all undervisning i skole og lærerutdanning, og som med litt andre ord kan sies å handle om hvorvidt vi skal være elevsentrerte eller fagsentrerte, subjektivt eller objektivt orienterte, partikulært eller generelt orienterte, erfaringsorienterte eller begrepsorienterte, slik undertittelen til denne artikkelen antyder: Vi befinner oss i spenningsfeltet mellom skolens formål og de unges erfaring.

To andre spenningsfelt det er verdt å trekke fram, er spenningen mellom individ og kollektivt fellesskap, det være seg klassen eller studentgruppen, og mellom personlig utvikling og faglig arbeid. Skal tilgivelsesprosessen eller refleksjonen foregå som et individuelt indre arbeid, eller som et felles kollektivt arbeid? Skal det foregå som rent personlig utvikling eller som innføring i fagstoff av et eller annet slag?

Med et fenomen som tilgivelse er det opplagt at det ikke gir seg selv hvor vi bør legge oss i disse spenningsfeltene, jamfør spørsmålene jeg reiste innledningsvis knyttet til hvorvidt vi bør undervise om, i, eller for tilgivelse, eller om vi bør la elevene utforske det begrepsmessig og filosofisk. Spenningene og spørsmålene gjør artikkelens hovedproblemstilling svært komplekst i sin relative enkelhet:

---

3 «Anskuelse» dreier seg om biter av sanselig erfaring som, dersom vi ikke setter ord på dem, forblir blinde.

*Hva er godt pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse?* Problemet er altså i første omgang et filosofisk problem, dernest et praktisk problem. Det bringer oss over i metodologiske refleksjoner knyttet til analysen av artikkelens materiale.

## METODE

Jeg har ikke hentet inn ny empiri til artikkelen, men sammenlikner psykologiske forskeres beskrivelser av sin forskning på tilgivelsesundervisning, med min egen forskning på to filosofisk orienterte pedagogiske arbeidere. Materialet er således framstillinger av allerede utført empirisk forskning i de ulike tilnærmingene. Tilnærmingene er tolket og analysert ved hjelp av polene i de to pedagogiske spenningsfeltene redegjort for i det foregående. Polene fungerer som et analytisk begrepsrammeverk i sammenlikningen:

Tabell 1:

Pedagogiske spenningsfelt	
Erfaring	Formålsbegrep
Individuell	Kollektiv
Subjektiv	Objektiv
Personlig	Faglig

## SAMMENLIKNING AV PSYKOLOGISKE OG FILOSOFISKE TILNÆRMINGER TIL ARBEID MED TILGIVELSE

De psykologiske tilnærmingene til arbeid med tilgivelse som jeg har valgt ut til analysen, er henholdsvis Enrights «Forgiveness Therapy model» og Worthingtons såkalte «REACH forgiveness model», mens den filosofiske tilnærmingen er *Dialogos*, her eksemplifisert gjennom henholdsvis et prosjekt jeg gjennomførte med en klasse preget av store konflikter mellom elever i videregående skole, og en filosofisk enkeltdialog med studenter i lærerutdanningen.

### Psykologisk orientert arbeid med tilgivelse

Enrights «forgiveness therapy process model» er prøvd ut både med voksne og ungdom i skoler og fengsler. I modellen foregår tilgivelsesprosessen i fire faser (Enright & Fitzgibbons 2000). I første fase avdekkes negative følelser knyttet til overtredelsen. Her får personen innsikt i om og eventuelt hvordan uretten eller skaden har preget livet. Hen arbeider seg igjennom lag av smerte, sinne, skam, skyld og besettende tanker om gjerningspersonen og det som skjedde, samt konsekvensene det hadde for livet. I andre fase bestemmer personen seg, *av fri vilje*, for

å tilgi på bakgrunn av en mest mulig fullstendig forståelse av det som skjedde, og av de helsemessige negative effektene det å ikke tilgi har for en selv. I tredje fase arbeider personen aktivt med å tilgi gjennom å se gjerningspersonen i et nytt lys, som et menneske og ikke som en ond skapning. Fasen involverer arbeid mot å utvikle realistisk empati, medfølelse og nestekjærlighet for overtrederen, og til slutt tilgi. Dette kan ikke presses fram eller kreves, og kan ta lang tid å oppnå. Til slutt, i fjerde fase (utdypingsfasen) finner personen i økende grad mening i lidelsen og i livet, føler seg mer forbundet og i kontakt med andre, og opplever mindre grad av negative følelser. De kommer fri av det følelsesmessige fengslet preget av utilgivelighet, bitterhet, harme og sinne. Fasen kan også innebære at personen finner ut at hen trenger å be om tilgivelse fra andre, noen ganger til og med fra overtrederen.

Et annet eksempel er Worthingtons «REACH Forgiveness model» (Worthington 2020). Modellen begynner med å be folk identifisere det vanskeligste de noensinne har klart å tilgi. De hjelper folk til å se at det er fysiske, helsemessige, psykologiske, relasjonelle og åndelige fordeler ved å tilgi, og at tilgivelse innebærer både en beslutning om å tilgi, og en følelsesmessig transformasjon. Worthington understreker imidlertid at tilgivelse bare er en av flere mulige måter å håndtere urett på, og modellen er for mennesker som ønsker å tilgi, fordi ingen skal eller kan tvinges til å tilgi. REACH-modellen har som mål å utvikle medfølelse for overtrederen gjennom en gruppeprosess, eller også gjennom arbeid med «do-it-yourself-workbooks», som hjelper folk til å

1. Minnes smerten (R= recall the hurt)
2. Utvikle empati for personen som skadet eller såret dem (E=Empathize with the offender)
3. Gi en altruistisk gave (A=Altruistic gift)
4. Utføre tilgivelsen (C=commit)
5. Holde fast på tilgivelse over tid (H=hold on to forgiveness)

### Det psykologiske tilgivelsesarbeidets betydning i menneskers liv

Empiriske studier har vist at de kognitive øvelsene både i Enright og Worthingtons modell fremmer tilgivelse og bedret psykisk helse hos deltakerne (Freedman & Enright 2019, Wade et al. 2014). Holter, Magnuson, Knutson, Knutson-Enright & Enright (2008) fant i en studie gjennomført i Milwaukee (USA) at barneskoleelever som hadde fått tilgivelsesopplæring etter en av de psykologiske modellene, hadde lavere nivåer av sinne sammenliknet med dem som ikke fikk slik opplæring. En annen tilgivelsesopplæringsstudie ble gjennomført med gutter ved en katolsk skole i Hong Kong (Ho, Kin-yi, Daphne, 2002). Resultatet viste at elevene som

fikk opplæring i tilgivelse, hadde en mer positiv holdning til andre mennesker, og en bedre forståelse av tilgivelse. En tredje studie utforsket tilgivelsesopplæring med ungdom som opplevde utfordringer relatert til foreldrenes skilsmisse (Freedman & Knupp, 2003). Deltakerne i den eksperimentelle gruppen fikk tilgivelsesundervisning gjennom åtte ukentlige timelange økter. Konklusjonen var at elevene som fikk tilgivelsesopplæring, opplevde større psykologisk velbefinnende etterpå. Senere ble en pedagogisk intervensjon gjennomført med 10 utsatte ungdommer i alderen 15–19 ved en alternativ skole i Midtvesten i USA. Dette gjennom daglig tilgivelsesundervisning i 31 dager, der Enright's prosessmodell ble brukt. Etter opplæringsprogrammet økte intervensjonsgruppens opplevelse av tilgivelse og håp, mens opplevelsen av angst og depresjon minket, sammenliknet med kontrollgruppen (Freedman 2015). En fjerde studie har undersøkt sammenhengen mellom tilgivelse og psykisk helse hos mobbere og mobbeofre i skolen (Rensburg & Raubenheimer 2015). Mobbeofre som var i stand til å tilgi andre, rapporterte lavere nivåer av psykopatologi, mens mobbere som ikke var i stand til å tilgi andre, rapporterte høyere nivåer av psykopatologi.

### Analyse

Hvis vi ser intervensjonene i forhold til begrepene i spenningsfeltene jeg har tegnet opp, plasserer de psykologiske tilgivelsesintervensjonene seg i det store og det hele i venstre kolonne i skjemaet. De er subjektive, erfaringsorienterte, individuelle og personlige, i den forstand at det er den enkeltes tilgivelsesprosess knyttet til konkrete overtredelserfaringer og konkrete overtredere som står i fokus. Basert i forskningen som er gjort på psykologiske tilgivelsesintervensjoner er det liten grunn til å tvile på at de har positiv effekt på deltakerne, og at de som deltar i intervensjonene faktisk kan oppleve at livet blir bedre.

Spørsmålet er likevel om denne måten å drive pedagogisk arbeid med tilgivelse på egentlig er egnet i en generell skole- eller lærerutdanningsammenheng, til tross for sine gode effekter. Hva skal egentlig til for at psykologiske tilgivelsesmodeller kan bidra til godt arbeid med grunnverdien tilgivelse i skolen? Det skal jeg drøfte i diskusjonsdelen. Først skal vi se nærmere på filosofisk orientert pedagogisk arbeid med tilgivelse gjennomført ved hjelp av Dialogostilnærmingen til praktisk filosofi i skolen (Helskog og Ribe 2008, 2009, Helskog 2019).

### Filosofisk orientert arbeid med tilgivelse

Mitt eget arbeid med utgangspunkt i Dialogos – praktisk filosofi i skole og høgre utdanning, har vist at filosofisk praksis gjennomført over tid både direkte og indirekte kan sette i gang tilgivelses- og forsoningsprosesser hos deltakerne. Kort fortalt innebærer en Dialogosprosess at en gruppe mennesker, helst over noe tid, for eksempel en gang i uken over noen uker, filosoferer sammen over ulike temaer

og fenomener. Dette fra ulike vinkler og med ulike tilnærminger, fra kritisk-analytiske til relasjonelt-kommunikative tilnærminger (se Helskog 2019 kap. 6 og 7). Den enkelte dialog begynner gjerne med utkrystallisering av et filosofisk, etisk eller eksistensielt spørsmål for eksempel av typene Hva er X?, Hva innebærer det å Y?, Hvordan kan jeg Z?, Eller bør jeg alltid Æ? Med tilgivelse som utgangspunkt, kan spørsmålene formuleres som for eksempel

Hva er tilgivelse?  
Hva innebærer det å tilgi?  
Hva innebærer det å bli tilgitt?  
Hvordan kan jeg best tilgi?  
Hvordan kan jeg best be om tilgivelse?  
Bør jeg alltid tilgi?  
Bør jeg alltid be om tilgivelse?  
Kan jeg tilgi meg selv?

Spørsmålene er gjerne formulert på bakgrunn av en felles aktivitet, som å lese en tekst, se en film, studere et bilde eller gjøre en fysisk øvelse. Slik sett koples det filosofiske dialogarbeidet gjerne til et faglig-kulturelt innhold. Samtidig ligger vekten på felles dialogisk utforskning av fenomenet som er i fokus. Gruppen velger så ett spørsmål som de fokuserer på i det videre dialogarbeidet.

I det følgende beskriver jeg to ulike filosofiske Dialogosprosesser som begge viste seg å bidra i bevisstgjøring og tilgivelses- og forsoningsprosesser hos deltakerne. I den ene prosessen, som hadde til hensikt å skape et bedret læringsmiljø i en klasse i videregående skole, ble begrepet tilgivelse aldri berørt eksplisitt. Dette prosjektet har jeg i publiseringsøyemed kalt *Konflikthåndteringsprosjektet* eller også *Forsoningsprosjektet* (Helskog 2012, 2014). I den andre prosessen ble begrepet tilgivelse valgt ut av en gruppe lærerstudenter for nærmere utforskning og analyse, fordi de fant det spennende at begrepet er nevnt i skolens formålsparagraf. Det pedagogiske arbeidet er tidligere beskrevet og drøftet under punktet «Wisdom makes one reflect more» i Helskog (2019:136–155). Av distinksjonshensyn velger jeg benevnelsen *Tilgivelsesdialogen*.

#### *Konflikthåndteringsprosjektet*

Utgangspunktet for Konflikthåndteringsprosjektet var at jeg fikk i oppdrag av rektor ved en videregående skole å gå inn i en svært destruktiv konflikt mellom elever med ulike livssynsmessige bakgrunner, for å prøve ut en serie med 10 filosofiske dialoger med dem. Hensikten var å se om det kunne bedre læringsmiljøet i klassen. Ved oppstart rapporterte flere av elevene at de ikke sov om nettene, at skolerultatene ble dårligere, at de hadde vondt i magen og at de ønsket å slutte

på skolen som følge av den vanskelige konflikten. Min pedagogiske grunnidé var dels å undergrave konflikten og de destruktive kreftene, dels å bidra til at elevene kunne forstå sin egen rolle i klassefelleskapet. De filosofiske dialogene hadde følgende temaer, alle hentet fra boka og veiledningen *Dialogos – praktisk filosofi i skolen* (Helskog og Ribe 2008, 2009):

Dialog 1: Hva er omsorg?

Dialog 2: Hva innebærer det å følge en regel?

Dialog 3: Menneskets grunnfølelser

Dialog 4: Visdomsperspektiver i islam

Dialog 5: Hva er kulturkonflikt?

Dialog 6: Visdomsperspektiver i buddhismen

Dialog 7: Visdomsperspektiver i kristendommen

Dialog 8: Tomhet og lengsel/ Brunost og telepati

Dialog 9: Hva er lykke?

Dialog 10: Kommunikasjonsøvelser

Temaene ble valgt underveis i prosjektet, basert på anonyme metarefleksjonsnotater fra elevene etter hver dialog.

### Det pedagogisk-filosofiske arbeidets betydning i elevenes liv

I samråd med kontaktlærer valgte jeg å ikke gå direkte løs på konflikten i de første tre dialogene, men heller arbeide med de underliggende temaene, og så å si grave under konflikten, i håp om at den til slutt kunne gå i oppløsning. Fokus lå på at elevene gjennom innholdet og det dialogiske arbeidet skulle se andre sider av hverandre enn sidene de viste i konflikten. De opplevde dialogene spennende, og lyttet oppmerksomt til hverandre, til tross for at de var i konflikt. I sjette dialog tematiserte vi det å forvandle det som i buddhismen kalles «sinnets gifter» til det motsatte: *Grådighet* til raushet og gavmildhet, *sinne og hat* til kjærlighet og medfølelse, og *uvitenhet* til innsikt og visdom. En av elevene henviste tydelig til konflikten: «Jeg tenkte på en viss person som jeg har mislikt det siste halvåret. Den personen har såret meg så ofte at jeg til slutt fikk nok. Men nå har jeg merket at jeg rett og slett ikke bryr meg lenger. Og dette lærte jeg bedre i dag». Det lot til at denne eleven var i ferd med å frigjøre seg følelsesmessig fra det vonde som hadde skjedd. I den forskningsmessige analysen utkrystalliserte jeg følgende fire proseskategorier, som sier noe om hvordan relasjonene mellom elevene utviklet seg gjennom de ti filosofiske dialogene:



Fase 1: Undergraving

Fase 2: Oppløsning

Fase 3: Forløsning

Fase 4: Forsoning

Etter den niende dialogen rapporterte elevene at de nå var lykkelige fordi konflikten var over, og at de gledet seg til å gå på skolen hver dag. Metarefleksjonsnotatet fra en av elevene etter denne dialogen viser at atmosfæren i klasserommet hadde gjennomgått en transformasjon fra konflikt til fellesskap:

*«Konflikten var som et rent (unnskyld) helvete i begynnelsen, og den ble ikke bedre (...). Litt som tiden gikk ble det «lysere» her i klasserommet, og den positive energien tok over. I dag er det som himmelen blå her hos oss. Deilig å komme inn til positive venner og et lyst klasserom. Gjennom samtalen har jeg hatt det bra, og jeg har absolutt ikke vært redd for å si hva jeg mener og tenker. Tanken om at vi snart skal splittes gir meg klump i magen. Nå trives jeg virkelig! Vi ler sammen, jobber og diskuterer sammen uten noen som helst negativ holdning. Jeg har lært mye nytt i dag. Ser på ting og tenker på ting på flere og forskjellige måter.»*

Eleven hevder at det hadde blitt «lysere» i klasserommet, at positiv energi hadde tatt over for konflikten, og at fiendskap hadde blitt avløst av vennskap mellom elevene. I Helskog (2012) diskuterer jeg hvordan fellesskapsdannelsesprosessen også innebar at elevene hadde gjennomgått tilgivelsesprosesser. Dette uten at begrepet tilgivelse noen gang ble nevnt.

### Analyse

Mens den psykologisk orienterte tilgivelsesdidaktikken kunne plasseres mot venstresiden i analysetablellen, beveger vi oss med Konflikthåndteringsprosessen mot høyresiden i tabellen. I alle de ti øktene tok vi utgangspunkt i korte tekster som bidro med et faglig innhold. Med tekstene som bakgrunn hentet elevene i flere av øktene fram personlige eksempelerfaringer, slik at det subjektive elementet også fikk stor plass. I dialogene som fulgte, ble det lagt opp til en dialektisk bevegelse mellom det partikulære (elevenes eksempler) og det generelle (for eksempel skillet mellom naturlig og etisk omsorg i den første økten). I hver økt sto et nøkkelbegrep i fokus – det være seg omsorg, regelfølgning, grunnfølelser, visdom eller kulturkonflikt. Med andre ord skjedde det også en bevegelse mellom erfaring og begrep, selv om begrepet ikke var tilgivelse. Det ble også lagt opp til en veksling mellom individuell refleksjon («finn et eksempel fra ditt eget liv der du opplevde å gi eller få omsorg») og den kollektive dialogen i klasserommet. («Hva er omsorg, generelt sett?»).

Dialogosprosessen hadde fremmet en tilgivelses- og forsoningsprosess, selv om begrepene tilgivelse og forsoning aldri ble brukt eksplisitt i dialogarbeidet. Konflikten gikk så å si i oppløsning gjennom prosjektet. Fra ett perspektiv kan jeg med andre ord kritiseres for å ha «lurt» elevene til å tilgi hverandre og forsones, uten at de noen gang fikk mulighet til å knytte prosessen til selve begrepet tilgivelse. Der den psykologisk orienterte tilgivelsesdidaktikken er eksplisitt og normativ med hensyn til målet om at elevene skal lære seg å tilgi, var tilgivelse et implisitt formål i Konflikthåndteringsprosjektet, som didaktisk behandlet problemet på en pluralistisk måte. Prosjektet fungerte bevisstgjørende, men ikke direkte knyttet til begrepet tilgivelse.

### *Tilgivelsesdialogen*

Dialogosprosessen omtalt i forrige avsnitt bidro i retning tilgivelse og forsoning, til tross for at begrepene ikke eksplisitt var gjort til gjenstand for filosofisk undersøkelse. Således er det ikke sikkert deltakerne selv noen gang tenkte på arbeidet vårt som et tilgivelses- og forsoningsarbeid, selv om jeg i mine analyser valgte å tolke det slik. I boka *Philosophising the Dialogos Way towards Wisdom in Education* (2019) reflekterer jeg imidlertid over en filosofisk dialog med lærerstudenter, der begrepet tilgivelse ble valgt som *ekspisitt* fokuspunkt. Fordi dialogeksemplet bare er publisert i engelsk språkdrakt, og fordi jeg tenker det representerer en viktig erfaring å dele også med norske lesere, velger jeg å være nokså grundig og detaljert i gjengivelsen av eksemplet.

Undervisningsøkten begynte med en åpen tekstlig og kontekstuell sammenlikning av skolens formålsparagrafer fra henholdsvis 1848<sup>4</sup> og 2009. Verdien *tilgivelse* ble så kretset inn og valgt som tema av de ca. 35 studentene. Begrunnelsen var at de undret seg over at tilgivelse inngår i listen over verdier som opplæringen i skolen skal bygge på, og fordi de opplevde at det var et vanskelig begrep. Således var ikke økten ledd i en forhåndsplanlagt psykologisk orientert tilgivelsesintervensjon, men temaet tilgivelse ble valgt og oppsto som felles fokus og omdreiningspunkt i studentenes filosofiske prosess i løpet av økten.

I denne konkrete dialogen valgte studentene spørsmålsformuleringen «Hva innebærer det å tilgi?», hvorpå jeg ba dem finne et eksempel fra sitt eget liv der de hadde opplevd å tilgi eller bli tilgitt. De ble også bedt om å velge eksempler som lå litt tilbake i tid, som var psykologisk lukkede, og som de følte seg bekvemme med å dele. I tillegg ble de bedt om å anonymisere personen(e) som var involvert hvis det var behov for det. Slik sett skulle eksemplene være personlige, men ikke altfor private og utleverende.

Det å finne, formulere og dele personlige erfaringer relatert til begrepet det filosoferes over, er et vesentlig aspekt ved en Dialogosprosess. Så også i

---

4 I skrevet «Formålsparagrafen gjennom tidene» (Bostadutvalget 2006) gjengis paragrafen slik: «Det skal være Almueskolernes Formaal at understøtte den huuslige Opdragelse i at bibringe Ungdommen en sand christelig Oplysning og derhos at forskaffe den de Kundskaper og Færdigheder, som ethvert Medlem av Statssamfundet bør besidde».

Tilgivelsesdialogen. Med utgangspunkt i spørsmålet ble studentene bedt om å finne et eksempel fra sitt eget liv, der de en gang i fortiden hadde opplevd å tilgi eller bli tilgitt. Prosessen foregikk ved at studentene:

1. Formulerte konkrete personlige erfaringer som en historie med begynnelse og avslutning
2. Delte erfaringene etter tur i grupper på fem
3. Gruppene samlet seg om et eksempel som ble fortalt i plenum
4. Plenumsgruppen valgte ett av disse eksemplene som et godt eksempel på personlig erfaring av tilgivelse
5. Det valgte eksemplet ble utforsket grundigere med mål om å kunne besvare spørsmålet «Hva innebærer det å tilgi?»

Eksemplet som ble valgt, tilhørte en student med opprinnelse fra Afghanistan. La oss kalle ham Studenten. Han fortalte historien sin enda en gang. Deretter stilte de andre studentene utdypende spørsmål, slik at de så langt det lot seg gjøre, kunne ta Studentens perspektiv, og så å si tre på innsiden av hans opplevelse. Vekten lå på *inntoning* framfor analyse. Inntonning innebærer at man stiller seg åpen for å ta inn det et annet menneske eller det en tekst formidler, uten å vurdere, analysere eller kommentere. Slik sett handler inntonning om fenomenologisk og empatisk å føle seg inn på den andres virkelighet og forståelseshorisont, med mål om å, så langt det er mulig, plassere seg i den andres sko. Først når man har gjort det, har man grunnlag for å begynne den hermeneutiske fortolkningsprosessen, og den kritiske og teoretiske analyse-, refleksjons- og vurderingsprosessen.

Med utgangspunkt i eksempelet og refleksjonen ble et tilgivelsesbegrep langsomt abstrahert ut i studentgruppen: Tilgivelsen ble *opplevd* og beskrevet som at negative sinnskrefter gradvis gikk i oppløsning, og Studenten fikk en indre frihet. Hendelsen holdt ham ikke lenger fast på en måte som låste ham til personen som hadde voldt ham urett. Slik sett innebar tilgivelsen frigjøring, kom han fram til i dialogisk samarbeid med meg og medstudentene sine.

Det pedagogiske arbeidets betydning i studentens liv  
Halvannet år etter at undervisningsøkten var gjennomført, ringte jeg Studenten for å spørre om jeg kunne få skrive om dialogen i boka jeg arbeidet med (Helskog 2019). Han ville gjerne fortelle meg noe mer, sa han da. Vi møttes derfor på mitt kontor, der han utdypet ikke bare opplevelsen av selve dialogen, men også virkningene denne dialogen hadde hatt, og fortsatt hadde på ham<sup>5</sup>. Konsekvensene av den filosofiske dialogprosessen og tiden etterpå var, kort oppsummert

---

5 Studenten har skriftlig godkjent at jeg har skrevet om dialogen og hans opplevelse av den over tid. Han har også lest utkast til framstillingen i Helskog 2019.

a) en aha-opplevelse knyttet til økt forståelse for hvordan oppvekstkulturen hadde preget Studentens holdninger og handlinger

b) økt evne til refleksjon som uttrykk for økt visdom

c) omdannelse av forholdet til hevn og tilgivelse som sådan

Jeg dweler litt ved disse tre punktene, fordi det illustrerer hva filosofisk arbeid med et begrep, en verdi eller et fenomen, i dette tilfellet *tilgivelse*, kan bidra til i menneskers liv.

I refleksjonene etter dialogen hadde Studenten i økende grad blitt bevisst på hvordan hans egen afghanske kultur og hans eget miljø her i Norge, både hjemme og i kameratgjengene, hadde preget tenke- og handlemåtene hans. Det hadde gått opp for ham at «hvis jeg hadde vokst opp et annet sted, ville jeg kanskje reagert annerledes», og at den måten han handlet på, ikke nødvendigvis var den rette eller den beste, men at det finnes andre måter å handle på. Innspillene til de andre studentene i dialogen hadde tydeliggjort dette for ham. *Der og da* hadde han følt at det de snakket om, ikke hadde noe med ham å gjøre, men etterpå hadde han innsett at deres perspektiver faktisk representerte alternative betraknings- og handlemåter. Dette beskriver han som en aha-opplevelse. De ulike perspektivene bidro til at han kunne løsrive seg fra og løfte seg opp over sin egen nokså fastlåste forståelse av det som hadde skjedd.

Etter dialogen hadde Studenten utviklet en annen strategi for å håndtere krevende situasjoner. Før var holdningen at «Jeg har blitt banket opp – jeg må banke opp». Altså en «øye-for-øye, tann for tann»-etikk fundert i afghansk kultur. Her blir ikke barn lyttet til. De blir ikke tatt på alvor og får ikke snakke, mente Studenten. «Istedenfor å snakke med barn, slår man dem». Lærerne hans hadde vært voldelige. Hadde de ikke gjort leksene, ble de som elever ofte stilt opp mot hverandre ansikt til ansikt, og beordret til å slå hverandre hardt i ansiktet. Han har ennå dårlig samvittighet for et slag han hadde gitt en stille, forsiktig klassekamerat. Det er helt motsatt her i Norge, hevder han, etter å ha vært vikar i barnehager og på skoler. «Barn oppdras helt uten bruk av vold. De blir snakket *med* og ikke bare *til*, og de lærer å håndtere konflikter uten vold».

Han hadde nå derfor begynt å tenke annerledes: «Hva skjer hvis jeg banker opp? Hva fører det til?» Det hadde han ikke klart før: «Da var det mer rett fram». Her ser vi at Studenten beskriver en bevegelse fra en vanestyrt, impulsiv og reaktiv handlingsform til en refleksiv handlingsstil. Han handler ikke lenger spontant, men vurderer ulike handlingsalternativer før han handler, og knytter det til økt visdom:

*«Jo visere man er, jo mer man vet, jo mer tenker man og ser ting annerledes. Jo visere menneskene blir, jo mer ydmyke blir de. Jo mer kunnskap, jo mer reflektert. Man klarer å ta egne valg. (...). Visdom gjør at man klarer å reflektere mer.»*

Aha-opplevelsen bidro videre til at Studenten endret sitt forhold til temaene hevn og tilgivelse. I hans oppvekstkultur hadde han ikke blitt oppdratt til å tilgi. «Snarere oppdras barn til å ta hevn. Blir man slått, oppfordres man til å slå tilbake», fortalte Studenten. Han trakk inn et afghansk ordtak: «Måtte Gud spare deg for kobraens gift, tigerens bitt og afghanerens hevn», og knyttet det både til den private og den politiske sfæren. I den private sfæren hadde han opplevd at en konflikt mellom en kamerat og onkelen hans hadde endt med at onkelen hadde begravd nevøen sin levende. I den politiske sfæren mener han at litt mer tilgivelse ville gjort situasjonen i Afghanistan mye bedre. Afghanistan er preget av mange folkegrupper som står mot hverandre, og et problem er at de fleste heller støtter en dårlig leder fra egen folkegruppe, enn en god leder fra en annen gruppe. Folkegruppene klarer ikke å tilgi hverandre, og derfor kan det heller ikke bli fred, mente Studenten. Med andre ord kontekstualiserer han på selvrefleksivt vis sitt eget liv i egen oppvekstkultur. Refleksjonsarbeidet ble satt i gang av den filosofiske dialogen om tilgivelse, hevder han.

Studenten trekker inn sin muslimske tro. «Vi tror at Gud er tilgivende og nåderik – jeg har ikke klart å leve det i praksis – før nå», forteller han. Han bruker nå en egen metode for å få det til, og knytter det til situasjoner i familien der han selv har klart å tilgi, eller der han ser at tilgivelse ikke har funnet sted hos andre. «Jeg tror på neste liv – at de skal få for det da – jeg tror på at både gode og dårlige handlinger både belønnes og straffes». Derfor gir han nå opp tanken om hevn, og legger heller hele saken i Guds hender. På den måten blir han fri: «Tilgivelse er bra for en selv, for hevntanker tar veldig mye tankekraft og energi», sier han, og legger til at «selv om tilgivelse er det beste man kan gjøre som muslim, preger det ikke afghansk kultur».

### Analyse

Tilgivelsesdialogen beveger seg, i likhet med Konflikt håndteringsprosjektet i skolen, mot høyresiden i tabellen. Den store forskjellen var imidlertid at mens Konflikt håndteringsprosjektet inneholdt ti filosofisk dialogøkter fordelt over mer enn tre måneder, besto Tilgivelsesdialogen kun av én dialog. En annen vesentlig forskjell var at mens begrepet tilgivelse kun var implisitt til stede i Konflikt håndteringsprosjektet, var det eksplisitt fokus i Tilgivelsesdialogen. En tredje viktig forskjell er at mens de filosofiske dialogene var ledd i en intervensjon for å bedre det kollektive klassemiljøet i Konflikt håndteringsprosjektet, hadde Tilgivelsesdialogen til hensikt å gi studentene erfaring med en måte å arbeide med begrepene og verdiene i skolens formålsparagraf på.

Det faglige innholdet var Formålsparagrafens historie og innhold, og som eksempel valgte studentene begrepet *tilgivelse*. Det overraskende var imidlertid den langsiktige virkningen denne filosofiske enkeltdialogen skulle komme til å få på Studenten. Begrepet tilgivelse ble ifølge ham selv nærmest et kompass i

livet. Hans eget personlige eksempel, kombinert med medstudentenes innspill, ga innhold til det generelle og abstrakte begrepet tilgivelse. I likhet med dialogene i Konfliktbehandlingssprosjektet innebar dialogen dialektiske bevegelser mellom det partikulære og det generelle, mellom erfaring og begrep, mellom individuell refleksjon og den kollektive dialogen i studentgruppa.

Gjennom den filosofiske refleksjonsprosessen ble begrepet tilgivelse gradvis fylt med innhold gjennom en bevegelse fra det konkrete, personlige og partikulære i retning av det abstrakte, generelle og universelle, der man til slutt utkrystalliserer et svar og dermed en (foreløpig) definisjon av begrepet (se Helskog 2019). Et viktig poeng er altså at begrepet ikke ble definert innledningsvis, slik man ofte gjør det i en forskningsartikkel eller i den psykologisk orientert tilnærmingen. Snarere fortsatte Studenten dette definisjonsarbeidet i lang tid etter at selve undervisningsøkningen var over. Tilgivelsesbegrepet ble en levende del av hans hverdagsliv. Han hadde brukt det både som en slags linse for å forstå seg selv og sin oppvekst, sitt familieliv og sitt opprinnelseslands politiske situasjon, og som et kompass han nå brukte for å ta gode handlingsvalg.

## DISKUSJON

Jeg begynte denne artikkelen ved å vise til at tilgivelse er en av grunnverdiene i Formålsparagrafen og i overordnet del av læreplanverket. Gjennomgangen av tilgivelse i ulike tradisjoner viste at tilgivelse er relevant på tvers av livssyn og kulturelle bakgrunner, mens forskning på psykologiske intervensjoner har vist at det er knyttet helsemessige fordeler til det å tilgi. Stress, sinne, depresjon og bitterhet kan reduseres, mens folks generelle livskvalitet og psykiske og fysiske helse kan forbedres. Motsatt kan det å ikke tilgi føre til at mennesker blir hengende fast i negative følelser og tanker om gjengjeldelse. Slik sett er det åpenbart at tilgivelse er et viktig eksistensielt fenomen med relevans i de fleste sammenhenger der mennesker lever og virker sammen, ikke minst i skolen, og dermed også i lærerutdanningen. De fleste lærere vil komme ut for situasjoner med konflikt mellom elevene, og situasjoner der de må håndtere mobbing og andre former for urett. Det å få opplæring i å lede fram tilgivelse og forsoning hos elever og studenter, enkeltvis og i fellesskapet, blir dermed viktig. I tillegg til at tilgivelse eksplisitt eksisterer som et formål i Formålsparagrafen og i Overordnet del av læreplanverket, kan det implisitt sees som et element også i det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring. Med andre ord kan et slikt arbeid lett legitimeres innenfor skolens og lærerutdanningens rammeverk.

I gjennomgangen og sammenlikningen av henholdsvis psykologiske og filosofiske tilnærminger til arbeid med tilgivelse, viste alle tilnærmingene god effekt på deltakerne, om enn på noe forskjellige måter. Der de psykologiske tilnærminger fokuserer på at de unge skal gjenkalle følelsene av smerte, for så å bevisst

tilgi den de opplever har gjort urett mot dem, var dette ikke ledd i de to filosofisk orienterte prosjektene. I Konflikt håndteringsprosjektet var tilnærmingen nærmest motsatt. Elevene begynte med å utforske hva fenomener som omsorg og regelfølgning kan være, før de arbeidet generelt med menneskets grunnfølelser. De vonde opplevelsene og spørsmål om hvem som hadde gjort og sagt hva til hvem, ble aldri berørt. Likevel gjennomgikk elevene en tilgivelsesprosess der de til slutt opplevde å være del av et godt fellesskap. I Tilgivelsesdialogen i lærerutdanningen ble Studentens følelser knyttet til hendelsen berørt gjennom medstudentenes fenomenologisk orienterte spørsmål. Hensikten var imidlertid ikke, som i de psykologisk orienterte tilnærmingene og i Konflikt håndteringsprosjektet, å lede fram en tilgivelsesprosess. Hensikten var rett og slett pedagogisk og dermed filosofisk: Å utforske en av formålsparagrafens grunnverdier. Studentgruppen valgte selv å gå inn i tilgivelse, og gjennom en delings- og utvelgelsesprosess sto gruppen igjen med Studentens tilgivelseserfaring som den mest spennende å gå dypere inn i. Dialogen førte til dyptgripende endringer i Studentens liv, og virket i studenten halvannet år etterpå.

Likevel: Det at empirisk forskning viser at en intervensjon har ønsket effekt, betyr ikke automatisk at praksisene som førte til effekten *bør* innføres på generelt grunnlag i skole og lærerutdanning. Det er derfor relevant å spørre hva godt pedagogisk arbeid med tilgivelse er. Som vi husker forstås *godt* her i betydningen etisk forsvarlig. Spørsmålet dreier seg altså ikke primært om hvordan slikt pedagogisk arbeid best kan foregå for å ha effekt, men hvordan den *bør foregå* for at den i tilstrekkelig grad ivaretar elever og studenter i deres sårbarhet. Det handler også om *hvem* som kan og/eller bør gjennomføre slikt pedagogisk arbeid – dvs. hva slags personlige og faglige egenskaper læreren bør ha. Svar på slike spørsmål gir seg ikke direkte av empiriske studier, men fordrer filosofisk refleksjon og argumentasjon, og ikke minst dømmekraft i konkrete situasjoner. Av denne grunn er både de psykologiske og filosofiske tilnærmingene problematiske. Alle setter store krav til den som skal lede prosessene.

For det første er det problematisk å undervise i tilgivelse forstått som at elevene skal arbeide med krenkelseserfaringer gjennom en av de psykologisk orienterte metodene. I en godt innrammet terapeutisk situasjon har dette åpenbart mye for seg, og tilnærmingen vil også kunne være fruktbar dersom læreren er i stand til å håndtere prosessen hos de enkelte elevene. I situasjoner der barn og unge blir eller har blitt utsatt for alvorlig vold og omsorgssvikt hjemme, og/eller mobbing på skolen, kan arbeidet i beste fall føre til at de unge får det bedre som følge av undervisningen, for eksempel fordi de endelig får formidlet hva de står i, slik at læreren kan kople på hjelp. I verste fall kan undervisningen imidlertid gjøre at situasjonen kan forverres for de unge, for eksempel ved at de deler noe i klassen som de vil angre på senere, eller ved at de føler seg oppfordret til å tilgi noe som

ikke (foreløpig) skal tilgis, men som heller skal stoppes, for eksempel med hjelp fra barnevernet. Kanskje må den unge først ut av situasjonen, og bruke mange år på å legge den bak seg, før det kan være snakk om å begynne et tilgivelsesarbeid. Med andre ord: Psykologisk pedagogisk arbeid med tilgivelse gjennomført av en lærer uten de nødvendige egenskapene og kvalifikasjonene, kan fort bli et nytt overgrep for disse barna og ungdommene. Lærere kan ikke uten videre forventes å ha slik kompetanse, og den pedagogiske innrammingen i et klasserom er og skal være en annen enn innrammingen i en terapiprosess. Det gjør de psykologiske tilnærmingene til arbeidet med tilgivelse problematiske i skolen.

Spørsmålet er om den filosofiske tilnærmingen er bedre egnet for pedagogisk arbeid med tilgivelse. En fordel med det filosofiske dialogarbeidet er at de personlige eksemplene som brukes som utgangspunkt for arbeidet er avgrensede, enkle og helst skal ha skjedd så langt tilbake at man har fått avstand til hendelsen. Når eksemplene deles med de andre i elev- eller studentgruppa, og senere gjøres til gjenstand for refleksjon, utvikles gradvis et tettere bånd mellom elevene. Dette hadde jeg erfart så mange ganger at jeg kunne anta at dette ville skje også i Konflikt håndteringsprosjektet, selv om elevene i utgangspunktet var i konflikt med hverandre, og enkelte hadde såret hverandre. I prosjektet foregikk tilgivelsesprosessen som nevnt uten at elevene var klar over at dette var et håp for arbeidet. De arbeidet i stedet med korte tekster og begreper som var relevante inn i en slik prosess, men som ikke berørte tilgivelsesbegrepet direkte. Det kan sies å ha vært både en styrke og en svakhet ved prosjektet. Styrken er at de små stegene i tilgivelsesprosessen kunne tas uten at noen mistet ansikt overfor hverandre, og uten at noen trengte å utlevere noe om seg selv eller andre knyttet til konflikten. Atmosfæren i klasserommet ble gradvis bedre, inntil det var «lyst» og fylt av latter og glede. Svakheten (som tilgivelsesundervisning) var at elevene aldri fikk et forhold til selve *begrepet* tilgivelse. De erfarte tilgivelsen, men forsto ikke nødvendigvis at det var det som hadde skjedd, fordi de ikke fikk utviklet et begrep for det.

Nettopp på dette punktet var det at Tilgivelsesdialogen hadde sin styrke. Dialogen hadde ikke tilgivelse på det psykologiske og relasjonelle planet som mål, slik Konflikt håndteringsprosjektet hadde det. Målet var rett og slett filosofisk: å fylle begrepet tilgivelse med erfaringsbasert innhold. Men både underveis i prosessen og i tiden etterpå viste det seg at både begrepet og det eksistensielle fenomenet tilgivelse hadde blitt viktig for Studenten, så viktig at han nærmest brukte det som et kompass i eget liv, og som en «linse» han tolket egne og andres handlinger og holdninger gjennom. Dialogen og begrepet tilgivelse hadde med andre ord fått en overføringsverdi til flere andre områder i livet. For å tenke med Kant: Den begrepsgjorte erfaringen gjorde ham «seende». En kombinasjon av tilnærmingene i de to filosofiske tilnærmingene til pedagogisk arbeid med tilgivelse kunne muligens være det beste, i alle fall dersom man skal



arbeide med klasser der læringsmiljøet er dårlig og elevene trenger å tilgi hverandre for ikke altfor alvorlige overtredelser. Da ville de første filosofiske dialogene i prosessen kunne brukes til å arbeide med mer nøytrale fenomener og begreper. Så, når relasjonene mellom elevene har blitt bedre, kan man gå inn i tilgivelsesbegrepet. Likevel bør man være forsiktig med å be elevene trekke fram pågående eller nylig tilbakelagte krenkelses- eller tilgivelseserfaringer. Erfaringen bør, om man skal arbeide med den som et eksempel i en filosofisk dialog i skolen eller lærerutdanningen, ligge et stykke tilbake i tid og være emosjonelt «lukket». Arbeidet med så krevende begreper som tilgivelse bør normalt holdes på et ganske generelt nivå, ut fra tanken om at ingen skal behøve å bli mer private og selvutleverende enn de ønsker.

Hvor vellykket arbeidet blir, avhenger primært av lærerens innsikt, holdninger og ferdigheter. I likhet med de psykologiske tilgivelsesintervensjonene kreves det finfølelse, klokskap og relasjonsforståelse for å lede filosofiske dialoger. Men fordi det filosofiske arbeidet ikke går dypt inn i det private, men i stedet beveger seg fra det personlige i retning det generelle og abstrakte, er faren for å «skade» elevene mindre, også om uerfarne filosofiske dialogledere leder arbeidet. I stedet løftes elevene ut av de konkrete erfaringene, samtidig som de får et språk å reflektere i sammen med de andre. Det oppstår et vekselvirkningsforhold mellom polene i spenningsforholdene erfaring og (formåls)begrep, mellom det personlige og faglige, mellom det individuelle og det kollektive, mellom det subjektive og det objektive. Vekselvirkningene kan gjøre at begrepene blir fulle, og at de unge seende, for igjen å tenke med Kant.

## LITTERATUR:

- Bhagavadgita*. (2002). Oversatt av Stephen Mitchell. New York: Harmony.
- Bibelen*. Nettbibelen. Lastet ned den 7.9.2019 fra [www.bibel.no](http://www.bibel.no)
- Biesta, Gert J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert J.J. (2015). «How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education», i Heilbonn, Ruth & Foreman-Peck, Lorraine (red.): *Philosophical Perspectives on Teacher Education*, John Wiley & Sons, West Sussex.
- Bostadutvalget. (2006). *Formålsparagrafen gjennom tidene*. Lastet ned den 06.02.2021 fra *Formålsparagrafen gjennom tidene – Regjeringen.no*
- Enright, R.D., Santos, M., & Al-Mabuk, R. (1989) «The adolescent as forgiver.» *Journal of Adolescence*, 12, 95–110.
- Enright, R. D. (2000). *The Enright Forgiveness Inventory for Children*. Madison WI: Department of Educational Psychology, University of Wisconsin-Madison.

- Enright, Robert D. & Fitzgibbons, Richard P. (2000). *Helping clients forgive, An empirical guide for resolving anger and restoring hope*, (pp. 65–88). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Freedman, S. & Enright, R. (2019). «A Review of the Empirical Research Using Enright's Process Model of Interpersonal Forgiveness» I Everett L. Worthington, Jr., Nathaniel G Wade (red.): *Handbook of Forgiveness*, Second Edition, Publisher: Routledge
- Freedman, S. (2018) «Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents», *Journal of Moral Education*, 47:4, 415–431, DOI: 10.1080/03057240.2017.1399869
- Freedman, S. (2008) «Forgiveness education with at-risk adolescents. A case study analysis.» I W. Malcolm, N. DeCourville, & K. Kelicki (red.) *Women's Reflections on the Complexities of Forgiveness* (93–119). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Freedman, S.R. & Knupp, A. (2003). «The impact of forgiveness on adolescent adjustment to parental divorce.» *Journal of Divorce & Remarriage*, 39(1/2), 135–165.
- Gambaro, M.E., Enright, R.D., Baskin, T.W., & Klatt, J. (2008) «Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents» *Journal of Research in Education*, 18, 16–27
- Gamlund, E. (2009). *A Change of Heart. Essays in the Moral Philosophy of Forgiveness*. PHD-avhandling. Humanistisk fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo: Unipub.
- Gerlsma, C. & Lugtmeyer, V. (2018) «Offense Type as Determinant of Revenge and Forgiveness After Victimization. Adolescents' Responses to Injustice and Aggression», *Journal of School Violence*, 17:1, 16–27, DOI: 10.1080/15388220.2016.1193741
- Hanke, K. & Fischer, R. (2013). «Socioeconomics and socio-political correlates of interpersonal forgiveness. A three-level meta-analysis of the Enright Forgiveness Inventory across 13 societies.» *International Journal of Psychology*, 48, 514–526.
- Hansen, Finn Thorbjørn (2002). *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspedagogikken*. København: Gyldendalske bokhandel, Nordisk forlag A/S.
- Helskog, Guro Hansen. (2019). *Philosophizing the Dialogos Way towards Wisdom in Education. Between critical thinking and spiritual contemplation*. London and New York: Routledge
- Helskog, Guro Hansen. (2012). «I retning forsoning og et bedret læringsmiljø? En interaktiv konflikthåndteringsaksjon i videregående skole» I: Jarle Sjøvold (red). *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir akademisk forlag 2012.

- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. (2009). *Dialogos. Veiledning for lærere og samtaleledere*. Oslo: Fag og kultur.
- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. (2008). *Dialogos. Praktisk filosofi i skolen. Elevbok*. Oslo: Fag og kultur.
- Ho, M.Y. & Fung, H.H. (2011) «A dynamic process model of forgiveness. A cross-cultural perspective.» *Review of General Psychology*, 15, 77–84.
- Ho, Kin-yi, Daphne. (2002). *Implementation of a forgiveness education programme in a Hong Kong secondary school*. The University of Hong Kong.
- Holter, A.C., Magnuson, C., Knutson, C., Enright, J. K., & Enright, R.D. (2008). «The forgiving child. The impact of forgiveness education on excessive anger for elementary-aged children in Milwaukee's central city.» *Journal of Research in Education*, 18, 82–93
- Hook, J. N., Worthington, E. L., Jr., & Utsey, S. O. (2009). «Collectivism, forgiveness, and social harmony.» *The Counseling Psychologist*, 37(6), 821–847. <https://doi.org/10.1177/0011000008326546>
- Horrobin, Peter. (2009). *Guds universalnøkkel – tilgivelse. Be den mektigste bønnen på jord*. Oslo: Luther Forlag.
- Kant, Immanuel (1781). *Kritik der reinen Vernunft* Felix Meiner Verlag GmbH, Hamburg.
- Kleiven, Tormod. (2016). «Makt til å tilgi. Guds tilgivelse og mellommenneskelig tilgivelse sett i et maktanalytisk perspektiv.» *Tidsskrift for sjelesorg*
- Leer-Salvesen, Paul (1998). *Tilgivelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lin, W. N., Enright, R. & Klatt, J. (2011). «Forgiveness as character education for children and adolescents», *Journal of Moral Education*, 40:2, 237–253, DOI: 10.1080/03057240.2011.568106
- Lovdata (2008). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kapittel 1, § 1–1. *Formålet med opplæringa*. Lastet ned den 07.09.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Mishnesh Torah. *Teshuvah, chapter 2*. Lastet ned 26.03.2019 fra [https://www.chabad.org/library/article\\_cdo/aid/911891/jewish/Teshuvah-Chapter-Two.htm](https://www.chabad.org/library/article_cdo/aid/911891/jewish/Teshuvah-Chapter-Two.htm)
- Nussbaum, M.C. (2016). *Anger and forgiveness. Resentment, Generosity, Justice*. New York. Oxford University Press.
- Regjeringen (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Overordnet del av læreplanverket*. Lastet ned den 13. april fra [Verdier og prinsipper for grunnopplæringen - overordnet del av læreplanverket - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- Rensburg, E. J. & Raubenheimer, J. (2015) «Does forgiveness mediate the impact of school bullying on adolescent mental health?» *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27:1, 25–39, DOI: 10.2989/17280583.2014.955502

- Wade, N. W. Hoyt, Kidwell J, & Worthington, E. (2014) «Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness. A meta-analysis.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 154–170. <https://doi.org/10.1037/a0035268>
- Worthington, E. (2003). *Forgiving and Reconciling. Bridges to Wholeness and Hope*. Madison: InterVarsity Press.
- Worthington, Everett (2020). *The Science of Forgiveness*. Virginia Commonwealth University and John Templeton Foundation.

# Jeg sa unnskyld!

*Om tilgivelsens innhold og relevans i møte med barn og unge*

Av Tormod Kleiven

*Artikkelen behandler spørsmålet om hvilket innhold og relevans tilgivelse har i møte med barn og unge i familie, barnehage, skole og innen trosopplæringssammenheng. Tilgivelse som begrep og fenomen diskuteres ut fra en analyse av faglitteratur innen filosofi, psykologi og teologi, og i lys av teori om minneforståelse og relatert til målgruppa. Artikkelens andre del omhandler temaer som analysen har aktualisert med tanke på hvordan tilgivelse og forsoning kan formidles og praktiseres i møte med barn og unge. Diskusjonen legger til grunn at tilgivelse er et resultat av et oppgjør hvor den som er såret, oppdager at hun eller han har en endret og frigjørende posisjon til den som har såret. Dette innebærer også at tilgivelse først og fremst formidles og modelleres som en livsforståelse og holdning, mer enn som et øyeblikks handling.*

**Nøkkelord:** Tilgivelse, forsoning, oppgjør, minner

TORMOD KLEIVEN (f. 1955), professor og senterleder ved VID vitenskapelige høyskole.

Adresse: postboks 184 Vinderen, 0319 Oslo. E-post: [tormod.kleiven@vid.no](mailto:tormod.kleiven@vid.no)

## INNLEDNING

En god venn av meg fortalte følgende historie:

*Han hadde sett sønnen på 6 år stå og kaste stein i dammen hvor det svømte gjess, og sa at det måtte han holde opp med. Han kunne treffe en av gjessene. Etter en stund kom sønnen inn og sa: «Jeg sa unnskyld». Farens mistanke ble bekreftet. En gås lå livløs på bunnen av dammen.*

Historien forteller at gutten hadde lært å si «unnskyld» når han hadde gjort noe galt. Det er likevel ikke alltid det hjelper å beklage det som har skjedd. Gåsa var uansett like død. Samtidig kan det å si unnskyld være en måte å erkjenne at en gjorde feil. Det åpner opp for å plassere ansvar. Oppgjør og mulighet for tilgivelse er et tema som har relevans for mennesker i alle aldre, også for barn og unge. Tilgivelse som tema og fenomen er et sentralt anliggende både i trosopplæring, barnehage, skole og i mange hjem. Det er nevnt i formålsparagrafen både for barnehage<sup>1</sup> og skole<sup>2</sup>.

1 [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

2 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Tilgivelse uttrykker, sammen med forsoning, omsorg og kjærighet, viktige byggesteiner i det å leve godt og rett med hverandre. Paul-Leer Salvesen hevder at det ikke er mulig å gi en uttømmende definisjon av tilgivelse (Hammerlin & Leer-Salvesen 2014, 159). Jeg tror begrunnelsen hans er at tilgivelse (i likhet med kjærighet) kan beskrives, men først og fremst gir mening i en konkret sammenheng og gjennom livsfortellinger. Et universelt kjennetegn ved tilgivelse og forsoning er imidlertid at den endrer posisjoner hos en eller flere av de som er involvert.<sup>3</sup>

Denne artikkelen ønsker å besvare *hvordan begrepet og fenomenet «tilgivelse» beskrives innen faglitteratur, og hvordan tilgivelse kan formidles og praktiseres i møte med barn og unge sett i lys av dette*. Vi er avhengig av en forståelse av hva som er tilgivelsens innhold, som grunnlag for å drøfte hvordan den kan formidles og praktiseres med fokus på barn og ungdom. Målet med artikkelen er ikke å formidle en undervisningsmetodikk eller pedagogisk tilnærming, men å bidra med kompetanse til å møte barn og unge på en adekvat måte når tilgivelse blir aktualisert i hverdagen.

Artikkelen analyserer hvordan faglitteratur innenfor filosofi, psykologi og teologi beskriver innholdet i tilgivelse. Materialet er basert på et systematisk litteratursøk,<sup>4</sup> og består av cirka 50 faglige artikler og bøker som er utgitt i nordisk eller engelsk språkdrakt. Analysen identifiserer beskrivelser og definisjoner av tilgivelse i litteraturen. Dette er grunnlaget for å systematisere materialet innenfor tre overordnede kategorier. I materialet er forsoningsbegrepet til dels sammenvevd med forståelse av tilgivelse. Derfor er dette begrepet tatt med i analyse og drøfting. I tillegg til teoritilfanget som analysen av begrepene tilgivelse og forsoning gir, er forståelse av minner et supplerende teoretisk perspektiv som grunnlag for analyse og drøfting.

Etter å ha presentert teori knyttet til minneforståelse vil anvendt faglitteratur beskrives, analyseres og reflekteres over med fokus på barn og unge. Andre del av artikkelen drøfter temaer som har relevans når barn og unge blir krenket og krenker, og som analysen aktualiserer.

## MINNEFORSTÅELSE

Spørsmål om tilgivelse og forsoning er knyttet til faktiske hendelser. Hvordan en husker det som har skjedd, er basert på faktakunnskap om tid, sted og hvem som var til stede. Samtidig fortelles historien ut fra det perspektivet og den posisjonen den enkelte hadde i hendelsen. Innenfor denne referanserammen formes minner. Dennis Rothermel (2011, s. 5) hevder at arbeid med minner er et helt nødvendig redskap for den som i en konflikt har blitt utsatt for ødeleggende uforsonlighet.

---

3 Forståelse og betydningen av tilgivelse i historisk lys (bl.a. i gresk, hebraisk og tidligere kristen tradisjon) er beskrevet av David Konstan (2010).

4 Litteratursøket er gjort i flere omganger. Følgende søkemotorer er anvendt: EBSCO, Atlas, Idunn, Oria

Han understreker nødvendigheten av at den utsatte husker hva som skjedde, for å fastholde behovet for et oppgjør med det vonde. Det er alltid en fare for at ansvarlige kan formidle hva som skjedde slik at de avviser eller overser det vonde. Voksne kan bruke sin autoritet til å bagatellisere den dypt sårende opplevelsen hos barnet slik at det velger å tie. Minnet kan da endre karakter til å prege barnets selvforståelse framfor å be om hjelp til å stå opp mot urett.

Minner er ikke primært faktakunnskap, men snarere perspektivistisk viten om noe som har skjedd. Primo Levi (1989, s. 23) skriver at minnet er fantastisk, men like fullt et uholdbart redskap<sup>5</sup>, og Miroslav Volf (2006, s. 30) hevder at minner er «notoriously unreliable». Det er fullt mulig å ha tillit til faktabaserte opplysninger som eksempelvis sted og tidspunkt hendelsene skjedde og å ha omforente minner om i hvert fall deler av de faktiske hendelsene i situasjonen. Påstandene til Levi og Volf oppfatter jeg er knyttet til hvordan hendelsene oppfattes. Det har sammenheng med at enhver er begrenset i tid og rom når en husker og forteller sine historier (Volf, 2006, s. 50). Hva hendelsene betyr, forankres med andre ord i hvordan virkeligheten ser ut sett fra partenes ståsted og posisjon. I møte med barn som forteller om hvorfor de er blitt lei seg, er dette åpenbart. De har begrenset evne til å se det som skjedde fra den andres posisjon uten at de får hjelp til dette. Det samme gjelder også i stor grad voksne. Dersom ens eget perspektiv anses som det eneste som er sant, begrenser det muligheten til å skape et klima for oppgjør hvor begge parter kan se hendelsen fra flere posisjoner.

Paul Ricoeur peker på tvetydigheten ved minner og beskriver dem som «the presence of the absent» (2004, s. 19). Minnene er nåtidbilder av det vi husker har skjedd i nær eller fjern fortid. Samtidig hevder han at mennesket har mulighet til å arbeide med minnene slik at de kan huskes og omsettes i nye handlingsvalg (Ricoeur, 2004, s. 4). Volf (2006, s. 67) legger Ricoeur til grunn når han hevder at minner er også en form for handling, og ikke bare noe vi vet. Dette understreker både utfordringer og muligheter som er til stede i et hvert samspill, og ikke minst når begge parter er avhengige av at relasjonen varer over tid. Mulighet for ny atferd i møte med hverandre forutsetter at vi får tilgang til perspektiver som utdyper og omformer minnene og dermed selvforståelse og virkelighetsbilde.

Gordon Mordechai (2015, s. 502) hevder at bare den som forholder seg til fortiden, kan gå inn i en prosess hvor en kan gi slipp på det kravet fortiden har på ens identitet og forpliktelser. En forsoningsprosess hvor oppgjør og tilgivelse blir aktualisert, åpner opp for muligheter til nyskapende virkelighetsforståelse. Forsoning innebærer at den som blir såret og den som har såret ikke lenger lar fortiden definere framtiden (Staub 2005, s. 444). Det forutsetter at begge parter erfarer en frigjørende oppreisning både ved å bære eget ansvar og ved å godkjenne andres erkjennelse av sin ansvarlighet.

5 Primo Levi skriver dette i sin bok med bakgrunn og referanseramme fra å være fange i konsentrasjonsleiren Auschwitz under siste verdenskrig,

## HVA ER TILGIVELSE?

### Hvordan forstå tilgivelse og forsoning?

Forståelse av tilgivelse i norsk sammenheng er preget av den kristne kulturarven i landet vårt. Bibelens nye testamente anvender to greske begrep som er oversatt med «tilgivelse». I evangeliene brukes ordet *afiêmi*, og som betyr «å la noe fare». Det er mulig å legge det vonde bak seg slik at det ikke lenger er styrende for livet i nåtid. *Afiêmi* brukes blant annet i bønnen «tilgi oss vår skyld, slik også vi tilgir hverandre» (Matt 6,12). Den paulinske brevlitteraturen anvender verbet *charizomai*, som betyr «å være sjenerøs». Søren Kierkegaard forankrer tilgivelsen i kjærlighetens vesen. Han skriver at «saaledes troer den Kjerlige ved Tilgivelsen det Synlige bort» (2011, s 102). Sitatet beskriver sjenerøsitetens vesen. Begge disse greske begrepene sier noe om hva som tilgivelse resulterer i, men i liten grad hva som er veien fram til dette resultatet.

Forsoning og tilgivelse blir ofte knyttet sammen uten at det nødvendigvis er en direkte sammenheng mellom disse (Dwyer 2003, s. 106). Det latinske ordet for forsoning, «reconciliare»<sup>6</sup>, betyr å «føre sammen igjen» (Leer-Salvesen, 2009, s. 12). Det som var splittet både i et menneske og mellom mennesker, blir helet eller ført sammen. Det språklige innholdet i forsoningsbegrepet kan også tydeliggjøre den prosessuelle siden av forsoning. Forsoningsarbeid er å avklare premissene for å kunne «føre sammen» partene til en dialog om det som skiller dem. Dette kan igjen innebære et oppgjør som aktualiserer tilgivelsens mulighet (Augsburger 1996, s. 125; de Gruchy 2002, s. 177).

Livsforsoning er et begrep som er anvendt om det helingsarbeidet som skjer i et menneske (Leenderts 2018, s. 179). Det innebærer en bearbeiding hvor en kommer til rette med negativt pregende livserfaringer «slik at de får en rettmessig plass i livshistorien uten å prege og styre livsforståelsen i nåtid» (Kleiven, 2015, s. 189).

I analysen som følger, er faglitteraturen systematisert i tre underoverskrifter. Systematiseringen er et resultat av analysen jeg har gjort av forskningslitteraturens forståelse av tilgivelse. Den er en sortering av ulike hovedtilnæringer til forståelse av tilgivelse. De tre overskriftene er:

1. *Tilgivelse sett i lys av kristen trosformidling*. Tilnærmingen kan beskrives som en praktisk teologisk tilnærming.
2. *Tilgivelsens plass og funksjon i eget liv*. Dette er faglitteratur som primært diskuterer hvordan det enkelte menneske kan forholde seg til krenkende hendelser i sitt liv slik at vedkommende kan oppnå en tilgivende holdning. Den har med andre ord et individuelt og intrapsykisk fokus.
3. *Tilgivelse som et mellommenneskelig anliggende*. Fokus er på hvordan

---

6 Ordet er anvendt om forsoning både i engelsk og andre europeiske språk.



tilgivelse og forsoning aktualiseres i forholdet mellom to parter når den ene er blitt utsatt for krenkelser eller de er i konflikt med hverandre.

Det som kjennetegner punkt 1 og 2 i denne systematiseringen er et tilnærmet ensidig fokus på den som er krenket og kan gi tilgivelse. Når tilgivelse behandles som et mellommenneskelig anliggende (punkt 3), vil forholdet mellom krenker og den krenkede stå sentralt.

### Et praktisk teologisk fokus:

#### Tilgivelse sett i lys av kristen trosformidling

Jeg vil peke på tre perspektiver som står sentralt i en teologisk tilnærming til tilgivelse.

*Tilgivelse er et under*, den kan oppleves som overraskende, ufortjent godhet. Filosofien karakteriserer det som «a supererogatory action» forstått som ikke nødvendig og dermed heller ikke forventet (Gamlund 2009, 11, de Lange 2004, 163). Richard Holloway (2002, 85) beskriver tilgivelse som ren og ufortjent omsorg som er gitt i uforbeholden kjærlighet.<sup>7</sup> For å understreke dette låner han Jacques Derridas ord; at tilgivelse «is a madness of the impossible». Den franske filosofen Vladimir Jankélévitch<sup>8</sup> hevder at vi tilgir når vi ikke har noen grunn for å tilgi, og om vi har begrunnelser for å tilgi som unnskylder det som har skjedd, så er ikke det tilgivelse (2005, 107). Dette underbygger at tilgivelse ikke er begrunnet i hva den andre gir av forklaringer eller unnskyldninger, men i det ubegrunnede og uforståelige. I møte med barn og unge kan nettopp det ubegripelige være en døråpner til å forankre tilgivelsen i oppdagelsen av en frigjørende mulighet. Denne tilnærmingen kan i så måte stå i motsetning til en regissert prosess hvor den som har gjort noe sårende, blir pålagt å be om tilgivelse.

Tilgivelse blir også beskrevet som et *kjennetegn ved det kristne fellesskapet*. L. Gregory Jones (1995) hevder at «forgiveness is not so much a word spoken, an action performed, or a feeling felt as it is an embodied way of life in an ever-deepening friendship with the Triune God and with others». Tilgivelsen blir det kroppsliggjorte uttrykk for menighetens indre liv, og ansett som selve Gudsriketegnet. I kristen tro er den ultimate tilgivelsen knyttet til Guds vilje og evne til å tilgi mennesket ved at han selv i Jesu skikkelse tok et oppgjør med døden som ondskapens konsekvens. Anthony Bash (2007, s. 177) peker på det guddommelige i mellommenneskelig tilgivelse og beskriver det å tilgi som «å imitere Gud».<sup>9</sup> I et kristent fellesskap kan Guds tilgivelse formidles til barn og unge som noe Gud gir uforbeholdent til alle mennesker, men at Guds tilgivelse også kan være et forbilde for hvordan oppgjør

7 Holloway skriver at tilgivelse er «a miracle of pure unmerited care, given out of uncalculating love»

8 Roar Iversen (2013) presenterer i sin doktoravhandling mer inngående Jankélévitch og hans forståelse av tilgivelse.

9 Bash skriver at «Human forgiveness has its prototype in divine forgiveness and is imitative of God»

mellom mennesker kan bidra til forsoning og tilgivelse som en frigjørende mulighet. Disse to perspektivene på tilgivelsen mellom mennesker understreker tilgivelse mer som en livsforståelse og et fellesskapsbærende preg enn som punktuelle handlinger. Ethvert fellesskap har behov for å ta et oppgjør med at mennesker trækker på hverandre, blir såret og krenket. Dersom tilgivelse skal være fellesskaps byggestein, forutsetter det at den som opplever seg krenket, blir lyttet til, og at ansvar blir avklart og plassert hos den som har et nødvendig maktpotensial til å krenke den andre. Alternativet vil være at tilgivelse blir misbrukt for å beskytte den som er i maktposisjon.

En kristen livsforståelse peker på sammenhengen mellom Guds tilgivelse og mellommenneskelig tilgivelse. Teologisk og kristen litteratur sier at det å tilgi sin neste er en forutsetning for Guds tilgivelse (Murphy, 2003, s. 92; Luther 1952, s. 158), og det beskrives som et vilkår for å tilhøre det kristne fellesskapet (Kleiven, 2011). Etter min vurdering er det en feilslutning når tilgivelse framstilles som en kristenplikt. En tro på den kristne Gud er en tro på at Gud kan skape under som gjør tilgivelse mulig hos et menneske som er blitt krenket. Men denne troen må også gi rom for at tilgivelse ikke er mulig eller rett her og nå. Hvis ikke, kan tilsagn om tilgivelse innebære en ny krenkelse som resulterer i «en nedvurdering av eget verd» (Henriksen 2008, 216). Det er derfor nødvendig å argumentere for en forståelse av hva som menes med bønnen «tilgi oss vår skyld, slik vi også tilgir våre skyldnere» (Matt 6,12) som tydeliggjør at verken Guds tilgivelse eller den mellommenneskelige tilgivelse er en forutsetningsløs plikt.<sup>10</sup>

### Et intrapsykisk fokus:

Tilgivelsens plass og funksjon i det enkelte menneskes liv  
Mye av faglitteraturen har fokus på hvordan det sårede mennesket kan gjøres i stand til å tilgi. Dette knyttes til *vilje og holdning*, men også til behovet for en *bearbeidelsesprosess*. Everett Worthington (2006) beskriver *tilgivelse både som prosess og beslutning*. At tilgivelse er en beslutning, innebærer at den som er såret, tar kontroll over behovet for gjengjeldelse og hevn ut fra et mål om å gjenopprette relasjonen til den andre slik den var før hendelsen. Robert D. Enright (2001, s. 31) sier at tilgivelse er basert på en indre beslutning hos den som er såret.<sup>11</sup> Samtidig

10 I en tidligere artikkel har jeg beskrevet to forutsetninger for Guds tilgivelse, og som også har gyldighet på det mellommenneskelige plan (Kleiven 2011, s. 47–48): Guds tilgivelse forutsetter for det første et oppgjør hvor ansvaret er plassert og synliggjort for alle dette angår. Jesus tok på seg ansvaret på vegne av menneskeheten ved å dø på korset. Tilgivelse mellom mennesker forutsetter også at ansvaret er plassert og formidlet til alle som krenkelsen angår. Den andre forutsetningen er at den som tilgir, må ha makt til å tilgi. Jesus synliggjorde på korset at han ikke kunne tilgi de som korsfestet ham, fordi han menneskelig sett var avmektig. Derfor ba han Gud om å tilgi dem (Luk 23,34; jfr. Keene, 1995). På samme måten er den som tilgir, avhengig av å være frigjort fra det maktpreget som krenkeren har både på det ytre plan (som et barn må slippe å være utsatt for en voldelig far) og på det indre plan (ved at krenkeren ikke lenger har makt til å fastholde en løgnbasert virkelighetsforståelse i den krenkedes liv).

11 Enright skriver at tilgivelse «is the moral action of one individual that starts as a private act, an unseen decision within the human heart».

betegner han tilgivelse som paradoksal; tilgivelse er et alternativ til å fastholde nag og sinne mot den skyldige, men hvor retten til å bære nag samtidig er en forutsetning for å gjøre et slikt valg.<sup>12</sup> Tilgivelse forstått både som et viljesvalg og en bearbeidelsesprosess, har vært grunnlaget for å utvikle ulike fasemodeller for i holdning og handling kunne etablere en vilje til å tilgi. Det er også beskrevet tilnærminger som sammenholder vilje og bearbeiding med en mer relasjonell forståelse av tilgivelse (Worthington 2006).

Tilgivelse kan forstås som *holdning og dyd*. Tilgivelse forstås da mer som endring av holdning enn ytre handling. Carl-Reinhold Bråkenhielm går den motsatte veien når han hevder at tilgivelse uttrykkes i handling, men at handlingen kan «sågas vara uttryck för en dygd, nämligen dygden at älska» (1987, 65). Denne forståelsen innebærer en relasjonell tilnærming ved at handlinger som uttrykker vilje til å tilgi, rettes mot den som et forsoningsarbeid angår.

Fokus på tilgivelsens plass og funksjon hos den som er blitt såret og krenket, understreker de muligheter et menneske har til å bearbeide sårende opplevelser. Det er et oppgjør med forestillingen om at mennesket utelukkende er et offer for omstendighetene. En bearbeidelsesprosess kan være en bemyndigende maktbevegelse som bidrar til å reise mennesker opp og sette ham eller henne bedre i stand til å forholde seg konstruktivt til den som krenket. En ensidig intrapsykisk tilnærming kan samtidig formidle at den krenkede må tilgi for sin egen skyld. Et eksempel på dette kan være når barnet som er såret av en annen, blir bedt om å legge dette bak seg uten at det blir tatt et oppgjør hvor ansvaret blir plassert. Det bidrar til en forestilling om at det vonde ikke er så ille, og at det viktigste er å tilgi og glemme det som har skjedd.

### Et relasjonelt fokus:

#### Tilgivelse som et mellommenneskelig anliggende

Tilgivelse har så å si alltid noe med en annen å gjøre.<sup>13</sup> Det betyr at en avklaring av relasjonens innhold er bestemmende for om og hvordan tilgivelse og forsoning kan skje. Litteraturen som primært tar utgangspunkt i dette fokuset, tydeliggjør hvilke konsekvenser forsoning og tilgivelse kan ha for begge parter på godt og vondt. Fellesnevneren i perspektivet er at den tydeliggjør tilgivelsen som et *resultat av en forsoningsprosess*.

Tilgivelsen oppfattes som en tosidig prosess, og hvor tilgivelse forstås mer som utbytte enn som premiss (Armour og Umbreit, 2005). Tilgivelse angår ofte også flere enn de som direkte er involvert. De som er til stede der devaluerende

12 Roar Iversen (2013) behandler og drøfter i sin doktoravhandling Enright's forståelse av tilgivelse. Både Worthington og Enright er sentrale aktører i USA innen forskning og arbeid knyttet til spørsmål om tilgivelse og forsoning.

13 Å tilgi seg selv (kalt livsforsoning tidligere i artikkelen) kan være et eksempel på tilgivelse som ikke nødvendigvis har direkte med andre å gjøre. Like fullt er et oppgjør med en destruktiv skyld svært sjelden uavhengig av andre.

hendelser skjer mellom mennesker, som andre familiemedlemmer, barnehage-gruppa, skoleklassen eller trosopplæringsarenaen, er nøkkelpersoner i et mulig forsoningsarbeid. Farhad Dalal (2016, s. 230) skriver at tilgivelse ikke er et arbeid for «enestående enkeltmennesker»<sup>14</sup>, men likeså mye for de som tilhører sammenhengen hvor behovet for tilgivelse aktualiseres. «We are these others» konkluderer han med.

Dette «vi» innebærer at den som kan gi tilgivelse, ifølge Bengt Thurffjell (2003, s. 53), er et speil som tydeliggjør den andres menneskelighet. Denne samhörigheten forankrer han i en forståelse av tilgivelse som «uppråttelse från skam». For den sårede betyr det en rettighet til å slippe å tilgi. For den som har såret, betyr det å bære sin menneskelighet ved å erkjenne skyld og ansvar. Å beskrive samhörighet når utgangspunktet er ødelagte relasjoner, er motsetningsfylt. Perspektivet bidrar imidlertid til at fokus flyttes ved at «tilgivelsen retter seg mot personen snarere enn gjerningen» (Leer-Salvesen, 2009, 120). Forsoning vil da redefinere relasjonen mellom partene (Bloomfield, 2003, s. 12).<sup>15</sup> Mennesket er «noe mer enn de handlinger som jeg har påført meg skyld ved» (Henriksen 2008, 208). Det er et generelt anliggende, men kan også bidra til bedre å forstå tilgivelsens vesen.

I praksis innebærer dette både evne og vilje til det som psykologien kaller «mentalisering». Begrepet kan være til hjelp for å forstå muligheter og begrensninger i situasjoner hvor forsoning og tilgivelse blir aktualisert. Begrepet er definert på følgende måte:

*When we mentalize we are engaged in a form of (mostly preconscious) imaginative mental activity that enables us to perceive and interpret human behaviour in terms of intentional mental states e.g. needs, desires, feelings, beliefs, goal, purposes and reasons (Fonagy & Allison, 2012, s. 11).*

Mentalisering er det enkelte menneskes evne og vilje til å sette seg inn i den andres opplevelse og forståelse av det som har skjedd. Dette er åpenbart avhengig av modenhetsnivå. Det er også ofte avhengig av en viss distanse i tid til den konkrete hendelsen. Kapasitet til å mentalisere er i tillegg ulikt fra person til person. Evnen til å sette seg inn i et annet menneskes perspektiv når en selv er involvert i situasjonen, er avhengig både av bakgrunnen for det som skjedde og personlighetsfaktorer.

John Patton (2003, s. 176) beskriver tilgivelse som en oppdagelse av noe som allerede har skjedd. Oppdagelsen av tilgivelsens realitet mottas som en gave både for den som er såret og den som skapte såret. Erkjennelsen er basert på at den som såret, er et medmenneske med flere likhetstrekk med en selv enn det motsatte. «I am able to forgive when I discover that I am in no position to forgive» er Pattons paradoksale konklusjon. Prosessens mål er et oppgjør med det onde hvor den skyldige eier sin skyld og den utsatte ikke lenger bærer ansvar, skyld og skam for

14 Dette er på engelsk uttrykt som «a solitary individual».

15 Blomfield sier at forsoning «redesigns the relationship between us»

det som har skjedd (Kleiven 2010). Tilgivelse som et resultat av et slikt oppgjør er en overraskende bonus. Dette perspektivet kan også ha som konsekvens det som de Gruchy (2002, 177) kaller «turning of the tables» ved at maktforholdet mellom partene endres.

Mulighet for misbruk er til stede også innenfor dette perspektivet. Peter Horsfield (2002) beskriver hvordan tilgivelse kan brukes som et redskap til å unngå det ubehagelige som skandaler, konflikt og disharmoni. Dette skjer når den som er såret, blir presset til å «tilgi og glemme», eller anvender tilgivelse som et middel til å forhindre represalier og forhindre trusler fra den sterke part.

### ULIKE TILNÆRMINGER SETT I SAMMENHENG

Denne gjennomgangen har sett på ulike tilnærminger til tilgivelsens innhold som finnes i faglitteraturen, systematisert og drøftet som tre ulike perspektiver. Det er samtidig et poeng å sammenholde tilnærmingene som vesentlige bidrag til å forstå fenomenet og begrepet tilgivelse. Målet er å finne svar på hvordan oppgjør, forsoning og tilgivelse kan fungere som en frigjørende mulighet for både den krenkede, krenkeren og de som er en del av sammenhengene hvor krenkelser har skjedd.

Neste hoveddel søker etter å anvende presentert teori og analyse til å diskutere hvordan tilgivelse kan relateres til møter med barn og unge. Følgende er et forsøk på å sammenholde elementer fra ulike tilnærminger til tilgivelse som et grunnlag for drøftingen som følger:

- Tilgivelse er ikke et mål i seg selv, men et mulig resultat av et oppgjør basert på ansvarsavklaring og ansvarsplassering ut fra rolle og posisjon i hendelsen.
- Tilgivelse er først og fremst en oppdagelse hos den som er såret, av å ha fått en endret posisjon til den som har såret.
- Et bidrag til at dette kan skje, er å tilrettelegge en prosess som aktualiserer forsoningsarbeid hos den som er såret, den som er anklaget, og mellom de som hendelsen for øvrig angår.

### TILGIVELSE OG FORSONINGSARBEID I MØTE MED BARN OG UNGE

Problemstillingens andre del spør etter hvordan tilgivelse kan formidles og praktiseres i møte med barn og unge. Drøftingen har som mål å gi noen svar på dette sett i lys av den analysen som er gjort. Jeg har ikke valgt en avgrenset aldersgruppe blant barn og unge, men tilnærmingen i språk og form vil naturlig nok ha ulikt innhold og aktualitet ut fra modenhetsgrad og kontekst. De mest nærliggende arenaene hvor tilgivelse kan formidles og praktiseres, er i denne artikkelen knyttet til hjem, barnehage, skole og i trosopplæringsammenheng. I disse arenaene er det muligheter for å ha en bevisst strategi for hvordan voksne møter barn og hvordan

barn kan møte hverandre når konflikt oppstår og en av eller begge parter opplever seg såret. Fokus er ikke på undervisning om forsoning og tilgivelse generelt, men å drøfte hvordan en kan forholde seg til situasjoner hvor en eller begge parter opplever seg utsatt for urett. Det gir mulighet for å modellere forsoningsarbeid og plassere tilgivelse inn i en frigjørende sammenheng. Dette omfatter både de to partene som dette primært gjelder for, men også for de som er en del av et «vi» (Dalal, 2016) ved å være til stede i det som skjer.

Barnet og ungdommen kommer med sin historie om opplevelse av urett og av å ha blitt tråkket på. Tiåringen står der med masse sinne og tårer fordi noen tok ballen fra ham. En venninne i skolegården gikk sin vei. En kamerat ble sint og slo den andre. Fortellingen kan oppleves bagatellmessig. Hendelser står imidlertid aldri isolert. Hvor dyptpløyende opplevelsen er for den som forteller, kan ikke bare måles på de faktiske hendelsene. Det er mennesker med en livshistorie som møtes, og hvor ord og handling kan ramme sår som allerede er dype.

Det er ikke mulig å planlegge når barnet og ungdommen kommer med sin historie. Derfor er det nødvendig med en beredskap for å kunne gå situasjonen i møte når det skjer. Det er samtidig nødvendig å ha en strategi for hvordan en slik situasjon skal følges opp på en kompetent og konstruktiv måte i møte med den som opplever urett og den som anklages.

### En forståelse av tilgivelse

Jeg har tidligere oppsummert hvordan tilgivelse kan forstås basert på refleksjonen over sentrale elementer i analyse materialet. Denne oppsummeringen legger jeg til grunn i behandlingen av temaene i denne delen av artikkelen. Diskusjonen som følger, er basert på at *tilgivelse ikke er et mål i seg selv*. Målet er snarere et oppgjør hvor ansvar avklares og plasseres. Tilgivelse er da snarere en mulig bonus av en prosess hvor tilgivelse oppleves og oppdages som et resultat. Tilgivelsen oppfattes da i beste fall som en frigjørende og overraskende gave, ikke bare for den som tilgis, men også for den som tilgir. Kierkegaard beskriver dette som en kjærlighetspraksis hvor de som er involvert «believes the visible away» slik G. P. Marcar (2019, s. 719) oversetter Kierkegaard (2011, s 102).

Faglitteratur som betoner et relasjonelt fokus på tilgivelse, hevder at det er mulig å legge til rette for en prosess hvor forsoning muliggjøres og hvor tilgivelse kan bli et (utilsiktet) resultat. Mentalisering er, som tidligere beskrevet, det enkelte menneskes evne og vilje til å sette seg inn i den andres opplevelse og forståelse av det som har skjedd. Det er mulig å utvikle kapasitet til mentalisering når tilgivelse blir aktualisert. Faglige tilnærminger knyttet til et intrapsykisk fokus på tilgivelse kan bidra til økt mentaliseringskompetanse hos den som har opplevd urett (Worthington, 2006). Tilsvarende tilnærminger kan brukes overfor den som er anklaget. En erkjennelse av minner som et begrenset og perspektivfor-

ankret sannhetsvitne (Levi, 1989; Volf 2006) er et viktig bidrag til å motivere for økt mentaliseringsvilje. Gunnestad, Mørreaunet og Onyango (2015) beskriver en prosessuell tilnærming til tilgivelse og forsoning. Denne tydeliggjør hva resultatet av en mentaliseringsprosess kan inneholde når denne prosessen går parallelt hos både den som er krenket og den som krenker. Den krenkedes prosess er erkjennelsen av å ha blitt såret og tråkket på og vilje til å snakke med noen om dette. Den anklagedes prosess innebærer å forstå at den andre er blitt såret, kjenne på anger og et behov for å ta ansvar. Å gi og motta tilgivelse kan bidra til oppreisning for den krenkede, men også en gjensidig respekt og frigjørende erfaring for begge parter.

### Å såre og bli såret – maktmidler i samspill

Den Sørafrikanske fredsprosessen etablerte betegnelsen «Truth and Reconciliation Commission» (TRC) som et grunnlag for oppgjøret med apartheid (Fullard og Rousseau, 2009; Solomon, 2020). Fokus på «truth-telling» ble anvendt som et avgjørende virkemiddel. Både betegnelsen og innholdet i denne prosessen er senere blitt brukt som modell i andre store konflikter på nasjonalt nivå (Bar-Tal og Bennink, 2004, s. 29) og også anvendt i en prosess knyttet til samisk kultur (Johnsen & Skum, 2013).<sup>16</sup> Det kan synes å være en lang vei fra nasjonale og regionale fredsprosesser til en tolvårings behov for å bli tatt på alvor etter å ha blitt såret. Det er likevel noen grunnleggende kjennetegn ved denne typen prosesser som kan ha overføringsverdi. Både tolvåringsprosessen som var utsatt for mobbing i skolegården og den som var rammet av voldsbruk fra apartheidregimet, har behov for en motstemme utenfra. En motstemme innebærer i denne sammenhengen at en utenforstående formidler at opplevelsen av ansvar, skyld og skam er en påført virkelighetsforståelse som en del av krenkelsen vedkommende har blitt utsatt for. Et viktig poeng som nettopp TRC illustrerer, er at den som er anklaget for urett, kan fortelle sin historie, men også lytte til den som opplever å ha blitt utsatt for urett av ham eller henne. Dette er et premiss for at tilgivelse og forsoning kan bli aktualisert som et *mulig resultat av et oppgjør basert på ansvarsavklaring og ansvarsplasing ut fra rolle og posisjon i hendelsen*.

TRC sitt utgangspunkt er at den med størst makt har brukt sin posisjon til å krenke den andre. Krenkelsene er faktiske hendelser som har skjedd. Ansvar for om makten brukes til å ivareta eller krenke den andre ligger alltid hos den som forvalter en overmakt. Den voksne eller et vesentlig eldre barn vil alltid være i en overmaktsposisjon i møte med et barn. En maktanalytisk tilnærming innebærer at ansvar kan plasseres basert på maktforholdet mellom partene (Kleiven, 2010, s. 95–99). Det er viktig å avsløre at tilgivelse kan misbrukes ved å slippe ansvar eller redusere ubehag (Horsfield, 2002). Når barnet eller ungdommen oppdager at å si «unnskyld» betyr å ha gjort det som er nødvendig for å slippe billigst mulig

---

<sup>16</sup> Stortinget nedsatte en sannhets- og forsoningskommisjon for å for å granske fornukskingspolitikk og urett overfor samer, kvener og norskfinner; se <https://uit.no/kommisjonen> for mere informasjon.

unna anklagen, kan det snarere være en ny krenkelse mot den som er såret enn et oppgjør hvor ansvar plasseres. En voksen eller ungdom kan misbruke sin maktposisjon i møte med en tolvåring som opplever seg tråkket på, ved å bagatellisere hendelsen eller ved å ikke ta ham eller henne på alvor. En erkjennelse av ansvar kan imidlertid også misbrukes av den som er såret når det brukes som et våpen for å oppnå fordeler. Maktasymmetri i relasjonen betyr like fullt at faren er langt større for at den sterke part kan ramme den svake part enn det motsatte. Ikke minst kan den sterke part misbruke sin definisjonsmakt over virkelighetsforståelsen både før og etter at ansvaret i situasjonen er klarlagt.

TRC kan ha en overføringsverdi i den prosessuelle tilnærmingen til et oppgjør. TCR hadde som utgangspunkt at den svake part fortalte sin historie om krenkelser («truth-telling»). Historiens troverdighet er knyttet til sannsynligheten av at hendelsene faktisk har funnet sted. Noen ganger kan det være utfordrende når ord står mot ord, men det er sannsynlig at en i de fleste tilfeller kan få en tilnærmet lik beskrivelse av de faktiske hendelsene (Bjerva, 2009, s. 62).<sup>17</sup> Opplevelsen av å ha blitt såret er imidlertid ikke gjenstand for en vurdering av troverdighet. Den skal respekteres som fortellerens eiendom. Samtidig skal fortellingen vurderes på om det er andre forhold enn et behov for å få oppreisning som kan spille inn. Eksempler på dette kan være behov for hevn eller å anvende hendelsen til å opparbeide seg en posisjon overfor autoritetspersoner.

### «Det var ikke jeg som begynte»

Forutsetninger for oppgjør er å klargjøre hva som har skjedd og opplevelsen av det som har skjedd. Det betyr at begge parter skal bli hørt for å muliggjøre en forsoningsprosess. Både den sårede og den som er anklaget for å ha såret den andre, beskriver hendelsen ut fra sitt perspektiv. Beskrivelsen er subjektiv og påvirker forståelsen av hva som har skjedd. «Hvem som begynte» blir ikke sjeldent brukt som argument for at en selv er uskyldig. Dette er nok et argument for å anvende en maktanalytisk tilnærming for å avklare hvem som har et hovedansvar. En tilnærming som kan aktualisere tilgivelse og forsoning, forutsetter imidlertid ikke enighet om alt som har skjedd og «hvem som begynte». Det handler i større grad om at den som er såret, blir møtt med en grunnleggende respekt fra den andre part for å ha blitt såret. Når noen eksempelvis latterliggjør den andre, er en vei mot forsoning å få denne personen til å sette seg inn i hvordan det kunne oppleves om en selv ble utsatt for det samme. Dette åpner opp for å kunne oppdage at forsoning og tilgivelse handler mer om hverandres menneskeverd enn om handlingen i seg selv (Leer-Salvesen 2009, 120). En oppdagelse av den andre som et medmenneske gir et grunnlag for å «redesign the relationship» (Bloomfield, 2003, s. 12). Det

<sup>17</sup> Bjerva gjorde en undersøkelse av ca 300 saker i kirkelig sammenheng hvor en hadde håndtert anklager om seksuelle krenkelser gjort av tillitspersoner. I 90 % av tilfellene erkjente den anklagede hele eller deler av de faktiske forholdene.



samsvarer også med forståelse av tilgivelse som *en oppdagelse hos den som er såret, av å ha fått en endret posisjon til den som har såret.*

«Jeg glemmer ikke hva han gjorde mot meg»

En sterk tradisjon i kristen trosformidling er uttrykket å «tilgi og glemme» (Kleiven, 2011, s. 42). Tilgivelse kan oppfattes som ensbetydende med å glemme det som har skjedd. Om barn og ungdom som opplever å ha blitt dypt såret, får beskjed om å tilgi og glemme, øker det risikoen for at hendelsen preger opplevelsen av egenverdi og forholdet mellom de som var involvert på en ødeleggende og degraderende måte.

Tilgivelsens aktualitet starter som nevnt med at den som er såret, erkjenner å ha blitt såret. Det kan være en utfordring på flere plan. Det ene er forestillingen om at å fortelle at en er blitt såret, er å vise svakhet. Selve hendelsen kan også påføre den sårede en urettmessig forståelse av å være ansvarlig og skyldig i det som skjedde. Begge deler innebærer økt skam. Thurffjell (2003, s. 54) beskriver tilgivelse som «uppråttelse från skam». Det forutsetter det motsatte av å glemme. Det betyr bistand til å rydde, avklare og erkjenne. Når ungdommen forteller om foreldre som anklager ham eller henne for ikke å være god nok, er det avgjørende å ha tilstrekkelig tid til å lytte, spørre og bidra til at den vonde opplevelsen blir godkjent som sårende. Det gir muligheter for at anklagenes preg på selvbylde får en motstemme. En slik bearbeidingsprosess kan betegnes som livsforsoning (Leenderts, 2018, s. 179; Kleiven, 2015, s. 189). Dette er en prosess som ikke er avhengig av hvordan foreldrene forholder seg til det urettmessige de har påført barnet sitt. Teori knyttet til minneforståelse tydeliggjør samtidig hvordan egne minner alltid kan endres og dermed utvide fortellingens innhold (Volf, 2006, s. 50). Minner er da ikke bare kunnskap om hva som har skjedd, men et handlingsrom for hvordan minner kan forstås. Det åpner opp for muligheter til å se hva som skjedde sett fra andre aktørers posisjon (mentalisering), men også til å godkjenne egen begrensning (svakhet) og manglende muligheter til å hindre det vonde som en er blitt påført. Opplevelsen hos ungdommen av å ha blitt tråkket på, skal godkjennes, og fortellingen til den som er anklaget, skal møtes med respekt. Samtidig er det for begge parter viktig å legge til rette for muligheter til å forstå hendelsen fra flere synsvinkler og posisjoner.

Tilgivelse innebærer å *tilrettelegge en prosess både hos den som er såret, og mellom de involverte i hendelsen, som aktualiserer forsoningsarbeid hos den som er såret, og mellom de som hendelsen angår.* Et intrapsykisk fokus på tilgivelse kan bidra til at både den sårede og den som har såret, bearbeider hendelsen gjennom mentalisering og minneforståelse. Et relasjonelt fokus på tilgivelse kan muliggjøre en forsoningsprosess mellom de som hendelsen angår. En forsoningsprosess er det motsatte av å tilgi og glemme. Det er å huske det som skjedde på en ny måte, og som gjør både livsforsoning og forsoningsarbeid mellom de involverte mulig.

## Skal vi be om tilgivelse?

Å be om tilgivelse når en har gjort noe urett mot et annet menneske, er for mange både nødvendig og det som er rett. Ikke minst i oppdragelsen brukes dette som et middel for å styrke forståelsen av ansvar hos barn og unge. En slik strategi kan muligens bidra til økt ansvarsforståelse der hvor hendelsene er mulig å gjøre opp der og da. Avklaringen gjøres raskt, og hendelsen har ikke etterlatt seg dype sår. Men et grunnleggende spørsmål er likevel om det er rett å be tilgivelse etter å ha såret et medmenneske? Det er ofte en nærliggende forståelse at det å be om tilgivelse for å ha begått urett, betyr å ta ansvar. Dette er dessverre en etablert forståelse i kristen trosformidling og også pregende for store deler av vår kultur. Dette forsterkes ytterligere når det knyttes sammen med at det å svare ja på spørsmålet om en vil tilgi den andre, oppfattes som en kristenplikt (Kleiven, 2011 og 2016). I praksis misbrukes tilgivelsen da til å frita den ansvarlige fra å bære konsekvensene for uretten som er begått. Det er derfor god grunn til å stille spørsmål ved om praksisen med å be om tilgivelse er formålstjenlig. En alternativ praksis kan snarere være å tydeliggjøre overfor den som er rammet at en erkjenner ansvaret for å ha begått urett, og viser dette både i ord (for eksempel ved å si «unnskyld»), i holdning og handling. Dette mener jeg i større grad legger til rette for at den sårede oppdager at en både kan og vil formidle at en tilgir den andre – fordi en allerede har gjort det.

Et perspektiv ved det teologiske fokus på tilgivelse er at den forstås som et kjennetegn ved det kristne fellesskap. Det innebærer at tilgivelse ikke først og fremst er ord eller konkrete handlinger, men «an embodied way of life in an ever-deepening friendship with the Triune God and with others» (Jones, 1995, s. xii). Selv om dette er knyttet mer eksplisitt til det kristne fellesskapet, kan denne forståelsen også anvendes mer generelt som kjennetegn ved frigjørende fellesskap og sunne relasjoner. Tilgivelsens mulighet beskrives da som en konsekvens av relasjoner og fellesskap som tar oppgjør med urett og plasserer ansvar. Det innebærer en kulturbygging som kontinuerlig modellerer åpenhet om både det gode og utfordrende i relasjonelt samspill, og som praktiserer forsoningsarbeid i det daglige. Tilgivelse forstått som «an embodied way of life» innebærer at tilgivelse er *en oppdagelse hos den som er såret, av å ha fått en endret posisjon til den som har såret*. De vonde hendelsene knyttes i større grad til relasjoner som avklares og endres, noe antagelig barn kan ha bedre forutsetning til enn voksne. Det håpefulle i en slik forsoningskultur hvor tilgivelse kan gis og tas imot som en overraskende bonus, er at fortiden ikke lenger definerer nåtid og framtid (Mordechai, 2015, s. 502; Staub, 2005, s. 444). Fortiden vil da først og fremst endre karakter slik at den bidrar til at barnet (og den voksne) i større grad kan leve her og nå og med blikket rettet framover. Trygge voksne som i møte med barn og unge kan modellere en prosess hvor relasjoner avklares og endres, vil bidra til at tilgivelse gis og forsoning skapes, i stedet for at tilgivelse etterspørres eller kreves.

## OPPSUMMERENDE KONKLUSJON

Artikkelens problemstilling etterspør hvordan tilgivelse beskrives innen faglitteratur. Første del presenterer og diskuterer dette ved å analysere faglitteraturens beskrivelser og definisjoner. Analysen er samtidig en drøfting av ulike tilnærminger til begrepet som litteraturen presenterer både generelt og med referanse til målgruppa barn og unge. En sammenstilling av noen elementer fra beskrivelser av tilgivelsens innhold anvendes som en fortolkende nøkkel i artikkelens andre del. Her diskuteres mer eksplisitt formidling og praktisering av forsoningsarbeid i møte med barn og unge. Artikkelen anvender også minneforståelse som et teoretisk perspektiv i forståelse og praktisering av tilgivelse og forsoningsarbeid. Fortolkningsnøkkelen som anvendes, er et bidrag til å operasjonalisere tilgivelsens innhold i møte med barn og unge. Dette er, ut fra de rammene artikkelen gir, gjort på et nokså overordnet nivå. Tre av hovedpunktene som er vektlagt i formidling og praktisering av tilgivelse, er

- Tilgivelse er ikke et mål i seg selv, men et mulig resultat av et oppgjør.
- Tilgivelse innebærer en oppdagelse av at den som er såret, har fått en endret posisjon til den som har såret. Dette underbygger at tilgivelse innebærer et endret forhold til en annen person mer enn en punktuell respons på en sårende handling.
- Tilgivelse og forsoning betyr å modellere en livsforståelse hvor utvikling av kompetanse til empatisk forståelse (mentalisering) blir verdsatt og praktisert.

Forhåpentligvis kan disse brukes til å forankre en praksis som i framtidig arbeid kan formidles med en større grad av konkretisering og ikke bare på et overordnet nivå.

## LITTERATUR

- Fonagy, P. & Allison, E (2012). «What is Mentalization? The Concept and its Foundation in Developmental Research and Social-Cognitive Neuroscience.» I Nick Medgley & Ioanna Vrouva; *Minding the Child Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their and their Families*. New York: Routledge
- Armour, Marilyn Peterson og Mark S. Umbreit (2005). «The Paradox of Forgiveness in Restorative Justice.» I Everett L. Worthington, Jr (red), *Handbook in Forgiveness*. New York: Routledge, 161–182
- Aubsburger, D. W. (1996). *Helping People Forgive*. Louisville: Westminster John Knox Press
- Bar-Tal, D. & Gemma H. B. (2004). «The Nature of Reconciliation as an Outcome and a Process.» I Bar-Simon-Tov, Y. (red.): *From Conflict Resolution to Reconciliation*. Oxford, OUP, 11–38
- Bash, A. (2007). *Forgiveness and Christian Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press

- Bloomfield, D. (2003). «Reconciliation. An Introduction.» I Bloomfield, Barnes & Huyse (eds.), *Reconciliation after Violent Conflict. A Handbook*. Stockholm, IDEA, 10–18.
- Bjerva, E. K. (2009). *Når ord står mot ord. Kirkens håndtering av seksuelle krenkelsesanklager mot sine ledere når ord står mot ord – i lys av et diakonifaglig perspektiv*. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultet (Masteravhandling)
- Bråkenhielm, C.-R. (1987). *Förlåtelse. En filosofisk och teologisk analys*. Stockholm: Proprius Förlag
- Dalal, Farhad (2016). «Forgiving the Unforgivable. Mortals, Saints and Sinners.» *Sage Journals* Vol. 49(3): 216–232; DOI: 10.1177/0533316416656933
- De Gruchy, J. W. (2002). *Reconciliation – Restoring Justice*. London: SCM
- De Lange, F. (2004). «Room for Forgiveness? Theological Perspective.» I Didier Pollefeyt (red.), *Incredible Forgiveness. Christian Ethics between Fanaticism and Reconciliation* Leuven: Peeters, 161–182
- Dwyer, Susan (2003). «Reconciliation for Realists.» Carol AL Prager & Trudy Govier (red.): *Dilemmas of Reconciliation. Cases and Concepts*. Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press, 91–110.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiving as a Choice. A Step-by-Step Process for Resolving Anger and Restoring Hope*. Washington DC: APA LifeTools Fullard og Rousseau
- Gamlund, E. (2009). *A Change of Heart. Essays in the Moral Philosophy of Forgiveness*. Oslo: Universitet i Oslo (PhD-avhandling)
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S. & Onyango, S. (2015). «An international perspective on value learning in the kindergarten – exemplified by the value of forgiveness.» I: *Early Child Development and Care*. Routledge.
- Hammerlin, Y. & Leer-Salvesen, P. (2014), *Voldens ansikter. En dialog om ondskap, ansvar og håp*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Henriksen, J.-O. (2008). «Forsoning, oppgjør og tilgivelse.» I Bekken (red), *Fengselsliv og menneskeverd*. Oslo: Verbum, 198–217
- Holloway, R. (2002). *ON Forgiveness. How can we forgive the unforgivable?* Edinburgh: Canongate Books Ltd
- Horsfield, P. (2002) «Forgiving Abuse. An Ethical Critique.» *In Journal of Religion & Abuse* Vol 4 (4), 52–70
- Iversen, R. (2013). *Barmhjertighet og frigjøring. Sjelesorg som hermeneutisk praksis. Refleksjon i grenselandet mellom teologi og filosofi*. (Doktoravhandling for graden PhD). Trondheim/Oslo: St. Olavs Hospital og Det teologiske menighetsfakultet
- Jankélévitch, V. (2005). *Forgiveness*. Chicago: The University of Chicago Press
- Johnsen, T & Skum, L.M. (red) (2013). *Erkjenne fortid – forme framtid. Innspill til kirkelig forsoningsarbeid i Sápmi*. Stamsund: Orkana

- Jones, L. G. (1995). *Embodying Forgiveness. A Theological Analysis*. Grand Rapids: William B. Eerdmans Publishing Company
- Keene, Fredrich W. (1995). «Structures of Forgiveness in the New Testament.» I C. J. Adams & M. Fortune (red.) *Violence against Women and Children. A Christian Theological Sourcebook*. New York: Continuum
- Kierkegaard, S. ([1847] 2011) *Kjerlighedens Gjerninger. Nogle christelige Overveielser i Talers Form*.  
København: København Universitet, Søren Kierkegaard Forskningscenteret, elektronisk version 1.6 <http://sks.dk/KG/txt.xml>
- Kleiven, T. (2010). *Intimitetsgrenser og tillitsmakt*. Oslo: Diakonova
- Kleiven, T. (2016). «Makt til å tilgi. Guds tilgivelse og mellommenneskelig tilgivelse sett i et maktanalytisk perspektiv.» *Tidsskrift for Sjelesorg* 2, 151–168
- Kleiven, T. (2011). »'Slik som vi tilgir våre skyldnere'. Å tilgi sin neste – evangelium eller kristenplikt?» I *Halvårsskrift for praktisk teologi nr. 1*, 40–50
- Kleiven, T. (2015). «Å leve med sin livshistorie. Om premisser i møte med unges smertefulle erfaringer.» I L.G. Engedal, T. Fagermoen, A. Sandsmark (red.) *Trosopplæring for alle? Læring, tro og sårbare ungdom*. Oslo: IKO-Forlaget (Prismet bok)
- Konstan, D. (2010). *Before Forgiveness. The Origins of a Moral Idea*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leenderts, T. Aa. (2018). *I møte med lidelsen – finnes det en kjærlig Gud?* Son: Kom forlag
- Leer-Salvesen, P. (2009). *Forsoning etter krenkelses*. Bergen: Fagbokforlaget
- Levi, P. (1989). *The Drowned and the Saved*. New York: Vintage International
- Luther, M. (1952). *Store katekisme*. Gjøvik: Det Evangelisk-Lutherske Kirkesamfunn
- Marcar, G.P. (2019). «Søren Kierkegaard and the impossibility of (un) forgiveness. Another Look at Love, Mercy, and Reconciliation in Kierkegaard's Theological Ethics.» *Journal of Religious Ethics* Vol 47-4 <https://doi.org/10.1111/jore.12288>
- Gordon M. (2015) «Between Remembering and Forgetting.» Dordrecht: *Stud Philos Educ* 34:489–503 DOI 10.1007/s11217-014-9451-2
- Murphy, J. G. (2003). *Getting Even*. Oxford: Oxford University Press
- Patton, J. (2003). *Is Human Forgiveness Possible? A Pastoral Care Perspective*. Lima: Academic Renewal Press
- Riceour, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. London/Chicago: The University of Chicago Press
- Rothermel, D. (2011). «Introduction.» I R. Gildert & D. Rothermel (red.), *Remembrance and Reconciliation*. Amsterdam-New York: Rodopi B.V., 3–6
- Solomon, D. J. (2020). «Re-examining a theology of reconciliation. What we

learn from the Kairos Document and its pedagogical implications.» *HTS  
Teologiese Studies/Theological Studies*

Staub, E. (2005). «Constructive rather than Harmful Forgiveness. Reconciliation and ways to Promote Them After Genocide and Mass Killing.» E.L. Worthington Jr (red.), *Handbook of Forgiveness*. New York: Routledge, 443–460

Thurfjell, B. (2003). «Guds förlåtelse och människans ansvar.» *Tidsskrift for Sjelesorg nr 1*, 43–53

Volf, M. (2006). *The End of Memory. Remembering Rightly in a Violent World*. Grand Rapids: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

Worthington, E. L., Jr (2006). *Forgiving and Reconciling. Theory and Application*. New York: Routledge

# Ettertanker om tilgivelse

Av Paul Leer-Salvesen,

forfatter og professor emeritus Universitetet i Agder. E-post: paul.leer-salvesen@uia.no.

*Tilgivelsen er nevnt i Opplæringslovens formålsparagraf som en av de grunnleggende verdiene i kristen og humanistisk tradisjon. Dette er en av grunnene til at temaet er viktig i pedagogikken. I tillegg er tilgivelse et sentralt tema i flere religiøse tradisjoner, ikke minst i den jødiske og kristne, og dermed bør den tas dypt alvorlig i religionspedagogikk, trosopplæring og katekese. Tilgivelsen er viktig, men den er vanskelig. Den kan frigjøre, men den kan også bli forbundet med tvang og press, ikke minst har man sett eksempler på dette i religiøse miljøer. I denne artikkelen vil jeg ta for meg noe av forskningen om tilgivelse, og jeg vil argumentere for at den bør være et sentralt tema både i kirke og skole. Men kanskje på en noe mer nyansert måte enn før?*

## TILGIVELSENS<sup>1</sup> TVETYDIGHET

Da jeg begynte å arbeide med fenomenene skyld og tilgivelse for 35 år siden som fengselsprest og senere volds- og drapsforsker, var tilgivelse et sjeldent tema i faglitteraturen. Litteraturen om skyld var stor i flere fag. Tilgivelse kunne dukke opp i bøker om sjelesorg og i selv-hjelps-bøker. Noen teologer og filosofene arbeidet med temaet etter Holocaust og verdenskrigene, for eksempel Martin Buber (1956) og Hannah Arendt (1958). Men en utbredt forskning om tilgivelse fantes ikke før ved begynnelsen av 1990-tallet. I Norden var teologen og etikeren Carl Reinhold Bråkenhielm i Uppsala en av de første som gjennomførte en analyse av tilgivelsen (Bråkenhielm 1987). I Norge var teologen Astri Hauge en viktig stemme med refleksjoner om hvordan temaet tilgivelse blir behandlet i kristen teologi og i kristne miljøer. Da hun skrev artikkelen «Skal vi tilgi mer enn Gud?» i 1991, var det få norske forfattere som hadde problematisert kristen tale om tilgivelse. Slike tanker var i liten grad utbredt i kristne i miljøer i Norge. Her var det vanlig å hevde at tilgivelse udiskutabelt er en dyd og at kristen etikk alltid skal stå for at ofre bør tilgi overgriperne, både for sin egen og den andres skyld. Det er dette kristne «dogmet» om tilgivelse som et absolutt gode, Astri Hauge tok et modig kritisk oppgjør med for 30 år siden.

1 Deler av denne artikkelen har tidligere stått på trykk i det danske tidsskriftet RELIGIONSPEDAGOGISK FORUM 2008: 2. Astri Hauges bidrag har jeg skrevet mer utførlig om i Tidsskrift for sjelesorg 2017: 1

Oppgjøret må ha kostet. Astri Hauge var en pioner i norsk feministteologi. Hun formidlet viktige nye impulser fra feministisk teologi og etikk og frigjøringsteologi til Norge helt fra 1970-tallet. Hun var tidlig ute med å advare mot overgrep i kristne miljøer og tendensen til å bagatellisere og fornekte misbruk og trakassering som fant sted her. Med dette som bakgrunn kan det ha provosert mange i kirken når hun så sterkt advarte mot å møte ofre for seksuelle overgrep og vold med normative krav om tilgivelse. Astri Hauge bidro til at kristen tale om tilgivelse er mer nyansert i dag enn den var for 20–30 år siden, ikke minst i miljøene som har utviklet en profesjonell sjelesorg og pastoral-klinisk utdanning i Norge.

To temaer var særlig viktige i Astri Hauges artikkel. For det første gudslæren. Hun skriver: «Gjennom Bibelen går det som en rød tråd at Gud ikke tillater at noen mennesker krenker andre mennesker. Gud tar ondskap og overgrep på alvor og stiller seg på offerets side.» For det andre selve kravet om tilgivelse: «Når offeret pålegges å tilgi overgriperen uansett om han erkjenner og vil vende om eller ikke, så innebærer det at overgrepet og den skaden som er gjort, bagatelliseres». (Hauge 1991)

### NY INTERESSE FOR TILGIVELSEN

I dag er interessen for tilgivelse en helt annen både blant forskere og praktikere. Søk på internett viser at temaet er blitt populært i en rekke fagmiljøer. Filosofer og teologer leverer analyser. Fredsforskere lager transkulturelle studier. Psykologer og medisinere undersøker forholdet mellom tilgivelse og helse. Pedagoger diskuterer hvordan man kan undervise om tilgivelse og hvorvidt en kan lære å tilgi. Det finnes hermeneutiske studier, samt en lang rekke kvalitative og kvantitative. Det utvikles nye terapiformer og modeller for konfliktløsning som inkluderer fenomenet tilgivelse. I løpet av 10–15 år har faglitteraturen på dette området eksplodert. Men den store interessen for tilgivelse både blant forskere og praktikere i dag, innebærer etter min mening både utfordringer og farer. Dette vil jeg komme tilbake til.

En av grunnene til at tilgivelse nå får stor oppmerksomhet innenfor mange fag, handler om at positivismen spiller en mye mindre rolle i academia enn for en generasjon siden. Danske Alf Ross (1970) argumenterte for eksempel sterkt for en rettspositivistisk metode som avgrenser juridiske diskurser om skyld fra etiske, teologiske eller filosofiske. Tilgivelse er for juristen Ross et ikke-fenomen, rett og slett fordi det ikke finnes i lovtekstene, og fordi det ikke forekommer der, er det juridisk irrelevant. Slik blir jussen pragmatisk og praktikabel, men samtidig blir distansen stor til andre disipliner som beskjeftiger seg med de samme eller tilgrensende menneskelige fenomener. Martin Buber (1956) skrev at det skyldige menneske kjenner bare én skyld og deler den ikke opp i en juridisk, psykologisk, filosofisk og teologisk. Skyldens profesjoner må begynne å snakke sammen, skrev Buber allerede for nesten 70 år siden.



En annen grunn til den nye interessen for tilgivelse, er det mange har kalt «Den relasjonelle vending» som finner sted i en rekke fag samtidig. Pedagoger, samfunnsvitere, sjelesørgere og terapeuter er på en helt annen måte enn for en generasjon siden trent opp til å interessere seg for menneskers nettverk og relasjoner. De «ser» mer enn individet de har foran seg; de ser også hvordan individets relasjoner på godt og vondt er konstituerende og dannende for subjektet. Knud Løgstrups tenkning om interdependens og relasjonaltitet, og Emmanuel Lévinas' tenkning om subjektets tilblivelse under Den Andres blikk, er filosofiske varianter over det samme temaet. Feministteologi og feministisk filosofi og etikk byr på viktig parallell relasjonstenkning: Modernitetens insistering på autonomi og subjektivitet er blitt nyansert gjennom de siste tiårenes oppfatning av at menneskelig skjer som samliv i relasjoner. I økoteologi og økoetikk utvides det relasjonelle perspektivet til også å gjelde våre ikke-menneskelige slektninger og omgivelser. En tredje impuls til den nye interesse for tilgivelse, kommer fra ulike praksisfelt. Det har vokst frem et profesjonelt arbeid med konfliktmegling og konfliktløsning i mange land. Opprettelsen av konfliktråd der mennesker kunne møtes ansikt til ansikt for å gjøre opp etter overgrep og konflikter, er en institusjon som bygges over dette menneskesynet. Den norske kriminologen Nils Christie (1978) var faglig gudfar for konfliktrådene med sin insistering på at konfliktene i størst mulig grad skal tilbakeføres til dem som «eier» dem. Det fantes inspirasjon å hente på New Zealand og andre steder der man har tatt vare på ritualer fra før-moderne samfunns måter å løse konflikter på. De siste årene har tenkning og praksis fra konfliktrådsfeltet vært med på å inspirere andre institusjoner i det sivile samfunn: familie- og parmegling, nabolagsmeglign, skolemegling og arbeidsplassmegling. Det har vært noe nær en boom. Nå utdanner jurister, terapeuter og pedagoger seg i megling, og det tilbys flere avanserte masterutdannelse for kandidater som ønsker å skolere seg som meglere både på mikronivå og makronivå. På alle disse feltene vil en tenkning om mulig tilgivelse være relevant: Ikke som innslag i meglingen, og slett ikke som et normativt press, men som et viktig eksistensielt fenomen som også meglere og terapeuter bør ha kunnskap om.

### KRITIKK AV SANNHETSKOMMISJONEN

En viktig drivkraft i tilgivelsens renessanse, har også vært den sør-afrikanske sannhets- og forsoningskommisjonen (The South African Truth and Reconciliation Commission). I dette miljøet som i årene 1995–1998 behandlet mer enn 20 000 overgrep begått under apartheid-regimet, ble begreper som tilgivelse og forsoning brukt aktivt i konfliktbearbeiding og politisk transformasjon. Ikke minst har erkebiskop Desmond Tutu, kommisjonens leder og en av dens viktigste arkitekter, gjort mye for å knytte tenkningen om tilgivelse tett sammen med sannhetskommisjonens arbeid. Tittelen på boken hans om tilgivelse er normativ så det holder: «No

future without forgiveness» (Tutu 1999). Tyve år etter at Sannhetskommissjonen avsluttet sitt arbeid, er det mange som titter i bakspeilet og kommer med mer nyanserte kommentarer. Noen forteller fortsatt først og fremst suksesshistoriene, beretninger om ofre som på mirakuløst vis selv får oppleve styrke og frihet gjennom å tilgi overgriperne. Andre er opptatt av svik i forhold til ofrene: Først opplevde de undertrykkelsen under apartheid-regimet, dernest press om å tilgi overgriperne, og så uteblir den oppreisning og kompensasjon de ble lovet av kommisjonen. Historien om Sannhetskommissjonen og situasjonen i Sør-Afrika er komplisert, men erfaringene fra det sør-afrikanske eksperimentet er viktige for mange som arbeider med rettsoppgjør og forsoningsprosesser i andre deler av verden..

Den danske filosofen Thomas Brudholm (2008) har kommet med en interessant kritikk av tilgivelsesretorikken generelt og Desmond Tutus i særdeleshet. Han advarer mot å bruke tilgivelsen som et alternativ til andre former for sorgbearbeiding og konfliktløsning. Brudholm setter opp imot hverandre fenomenene «resentment» og «forgiveness», resentment da forstått som offerets moralsk funderte motstand og vrede over overgrepet. Han avviser at offerets vrede er moralsk ufullkommen, eller et tegn på at en ikke er kommet langt nok i sin helbredelsesprosess etter overgrepet. Vreden er moralsk nødvendig, hevder Brudholm. Vi kan ikke bruke tilgivelsen som alternativ til alle andre oppgjørformer, i særdeleshet ikke overfor det grufulle fenomen som Brudholm prøver ut sin filosofiske og etiske refleksjon i forhold til: Folkemordet. Det finnes ofre som klarer å skaffe seg en fremtid uten å tilgi og uten å gi slipp på «resentment», og det er i seg selv en påminnelse om at Desmond Tutus berømte boktittel sannsynligvis må nyanseres.

### KVINNENES VREDE

Jeg vil gi Brudholm rett i at det byr på farer å tenke tilgivelse og moralsk vrede som alternativer. Kanskje han på denne måten er med på å vise mot en ny og mer nyansert tenkning om tilgivelse i tiden som kommer. Da jeg leste Brudholms bok om den moralske vrede som en dyd, ble jeg minnet om refleksjoner fra flere av de voldtatte kvinnene som skrev anonyme brev til meg da jeg gjorde forarbeidene til min egen bok om tilgivelse i 1999 (Leer-Salvesen 1999).

Flere av de voldtatte kvinnene omtalte i sitt eget språk «resentment». De fortalte om en vrede over overgrepet som inneholdt det første stadiet i en frifinnelse av dem selv: «Det er ikke min skyld! Dette hadde jeg ikke fortjent! Det er urettferdig!» De forteller også om en vrede omgivelsene deler med dem: Venner, støttespillere, terapeuter, kanskje til og med rettsapparatet er sinte og moralsk forarget på deres vegne. De andres vrede over det som skjedde, gjør det litt lettere å bære det. Vreden inneholder den aller første formen for oppreisning. Kvinnenes språk i brevene er meget konkret og fysisk. Overgrepet nedverdiger. Tiden etterpå er

en kamp for å komme opp og stå igjen, få tilbake den tapte verdighet. Her er vreden til hjelp, og tilgivelsen kan virke forstyrrende om den blir oppfattet som et alternativ til vreden. En av kvinnene skrev omtrent slik: «Han gjorde meg så liten. Hvis jeg nå skulle tilgi ham, ville det være som å krype for ham på nytt.» En annen skrev: «Ingen kan tilgi fra liggende stilling. En må komme opp og stå igjen først.»

Den ene gruppen voldtatte kvinner skrev at tilgivelsen var viktig for dem selv, som en stasjon i deres eget sorgarbeid. En skrev: «Da jeg endelig klarte å tilgi ham, hadde han ikke lenger taket på meg.» Den andre gruppen avviser at tilgivelse er en mulighet, og de oppfatter nettopp tilgivelse som et alternativ til vrede, som en gave de skal gi til gjerningsmannen for at han skal få det bedre. Og det blir for mye for dem. Begge perspektivene inneholder noe viktig. Ingen av oss har rett til å si at det bare er ett av alternativene som er gyldig. Så sammensatt er fenomenet tilgivelse. For oss som skal reflektere over dette temaet videre, byr det på utfordringer: Hvordan er det mulig å tale om tilgivelse, uten å frata offeret retten til vrede? Hvordan er det mulig å tale om en tilgivelse som er rettet mot gjerningspersoner, uten at den innebærer bagatellisering eller legitimering av selve gjerningen?

### TILGIVELSEN ER EN DYD, IKKE ET VIRKEMIDDEL

Som jeg antydte innledningsvis, ser jeg noen farer ved at tilgivelsen er blitt så populær som den nå er blitt. Det er risikabelt å lage programmer for å inkludere tilgivelse i terapier, konfliktbearbeiding og pedagogikk. Faren for å instrumentalisere tilgivelsen, gjøre den til nok et nyttig virkemiddel ved siden av andre, er stor. Nå finnes det kvalitative undersøkelser som viser at mennesker som tilgir, har bedre helse enn de som har problemer med å tilgi. Er ikke det en indikator på at tilgivelsen nettopp er nyttig og må inkluderes i arbeidet for å forbedre menneskers livsvilkår og helse? Kanskje. Men for det første kan det jo tenkes at faktorenes orden heller er slik at friske mennesker har lettere for å tilgi enn de som er syke, fattige og sønderslåtte. Husk kvinnen fra min bok som skrev: «Ingen kan tilgi fra liggende stilling!»

Dessuten finnes det andre fundamentale livsområder der vi heller ikke er villige til å gjøre knefall for nyttetenkningen, for eksempel i forhold til kjærligheten: Folk blir utvilsomt friskere av å ha et godt kjærlighetsliv. Det er gode grunner til å hevde at det er en sammenheng mellom mangel på kjærlighet og kriminalitet, tidlig død, selvmord osv. Men har vi av den grunn klart å fange selve fenomenet kjærlighet? Nei, vi har i høyden klart å beskrive noen viktige bivirkninger. Vi verken elsker eller tilgir ut fra en på forhånd utført kalkyle over virkningene. Jeg kan gi meg selv beskjed om å gjennomføre et bestemt treningsprogram for å få en friskere og sterkere kropp. Hvis jeg har vilje og disiplin nok, kan et slikt prosjekt lykkes. Men jeg kan neppe beordre meg selv til å elske eller tilgi eller bli god.

Verken tilgivelse eller kjærlighet gis på resept eller kjøpes på apoteket. Derfor gir det mening for meg å fortsatt bruke de gamle ordene «livsytring» (Løgstrup 1956) eller «dyd» om disse fenomenene. Utilitarismen (nyttefilosofien) har ikke helt taket på disse gammeldage ordene. De sier jo så mye mer enn ord som virkemiddel, tiltak, modell eller manualer. Når jeg holder fast ved at tilgivelsen ikke er et middel, men en dyd, innebærer det følgende: Tilgivelse er mer enn en egenskap eller en handling som bor hos den enkelte. Tilgivelse er nabo til dyden godhet. Den finnes utenfor oss, i fellesskapet mellom oss, i livsverdenen, og heldigvis av og til også i oss. Dyden kan nemlig ta bolig i den enkelte og i et praksisfelt, og der kan den til og med utvikles til å bli større og bedre. Det lærte allerede Aristoteles da han sammenlignet det å være en god håndverker med det å være et godt menneske: Begge former for godhet kan oppøves og videreutvikles, mente Aristoteles.

I dette perspektivet er det også håp for pedagogers omgang med fenomenet tilgivelse: Vi kan opplagt lære på dette feltet. Vi kan øve hverandre opp til å bli gode ved å legge forhold til rette. Løgstrup (1956) beskrev som kjent livsytringene som det jordsmonnet etikken vokser frem fra. Gartnere kan gjøre noe med jordsmonnet, gjødsle, vanne og drenere. De kan ha viktige funksjoner, selv om de ikke behersker, kontrollerer eller eier selve vekstprosessen. Pedagoger, sjelesørgere, terapeuter og konfliktmeglere kan være gartnere i forhold til tilgivelsen og bidra til at mennesker stifter bekjentskap med denne dyden og kanskje til og med kan inkarnere den og få den til å vokse.

Et viktig kjennetegn ved en dyd eller en livsytring, er at vi alltid lærer den å kjenne i fellesskap med andre, i en livsverden og i en tradisjon. Derfor gir det mening å fortelle fortellinger om tilgivelse. Men hver gang vi beskjeftiger oss med fenomenet tilgivelse, skal vi minne hverandre om at dette er noe langt mer enn et nyttig pedagogisk eller terapeutisk instrument. Det er noe annet og større. Tilgivelsen hører hjemme i naboskapet til godheten, kjærligheten og barmhjertigheten.

Det er et godt tegn at flere fagfolk og kunstnere<sup>2</sup> nærmer seg tilgivelsen. For det er ingen som eier den, og den tar ikke regi slik at vi kan lukke den inne i et kontrollerbart forløp. Når den viser seg som ekte og gitt i full frihet, kan vi som er rundt, bare bøye hodet og si at vi er vitne til et mirakel. Vi kan ikke sende mennesker på kurs for å lære dem mirakler, men vi kan møte det med respekt og takknemlighet når det skjer.

---

2 Filosofen Esben Gamlund (Gamlund 2009) har skrevet flere arbeider om tilgivelse. Forfatteren Harald Rosenlow Eeg og filmkunstneren Erik Poppe laget filmen *De usynlige* 2009.

## LITTERATUR

- Arendt, Hannah. 1958. *The human condition*. Chicago: Schocken Books
- Brudholm, Thomas. 2008. *Resentment's Virtue*. Philadelphia: Temple University Press
- Buber, Martin. 1956. *Schuld und schuldgefühl*. Heidelberg: Lambert Schneider
- Christie, Nils. 1978. *Som folk flest*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gamlund, Espen. 2009. *A change of heart. Essays in the moral philosophy of forgiveness*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Hammerlin, Yngve og Leer-Salvesen, Paul. 2014. *Voldens ansikter. En dialog om ondskap, ansvar og håp*. Oslo: Cappelen Damm
- Leer-Salvesen, Paul. 1999. *Tilgivelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Leer-Salvesen, Paul. 2002. *Min skyld*. Oslo: Verbum
- Løgstrup, Knud E. 1956. *Den etiske fordring*. København: Gyldendal
- Nussbaum, Martha C. 2016. *Anger and Forgiveness*. Oxford: Oxford University press
- Tutu, Desmond. 1999. *No Future Without Forgiveness*. New York: Doubleday

NY LÆREBOK FOR LÆRERSTUDENTER

## Innføring i KRLE-didaktikk



er ei lærebok om undervisning i religion, livssyn og etikk i et flerkulturelt samfunn, oppdatert med læreplanen i grunnskolen etter Fagfornyelsen i 2020 (LK20).

I boka presenteres grunnleggende sider ved KRLE-fagets didaktikk. Organiseringen av boka følger didaktikkens tre hovedspørsmål: undervisningsmålet, innhold og begrunnelse. Slik er boka ei håndbok for den som skal undervise i skolefaget KRLE.

Boka henvender seg til lærerstudenter, lærerutdannere og andre som er interessert i KRLE-undervisning i grunnskole og lærerutdanning.

Kapitlene er skrevet av 21 forfattere som underviser eller har undervist i lærerutdanningene om skolefaget. Mange av forfatterne har forsket på og skrevet om emnene sine gjennom flere år.

Redaktører: Kåre Fuglseth og Thor-André Skrefsrud  
288 sider  
ISBN 978-82-8249-478-6  
475,-

Boka kan kjøpes i nettbutikken på [iko.no](http://iko.no)

**iko**  
FORLAGET

# Den vanskelige tilgivelsen

Av Elisabeth Schanche,

*førsteamanuensis i psykologi, Universitetet i Bergen. E-post: Elisabeth.Schanche@uib.no*

*Hvordan kan forsoning bli mulig etter urett er begått? En kunstutstilling i Bergen utforsker dette i tilknytning til brutale og dramatiske historiske hendelser. Kan disse verkene også si oss noe om temaet tilgivelse i vår egen hverdag?*

Kunst gjør det mulig for oss å ta inn og forholde oss til sider av virkeligheten som kan være overveldende hvis de vises direkte. Gjennom det kunstneriske uttrykket blir det som er smertefullt og skremmende, utholdelig. På den måten kan vi bevege oss nærmere og føle. Kunst kan vekke empati, og gi tilgang til perspektiver vi ellers ikke ville tenkt over. Kunst kan også vise oss hva som er menneskelig mulig, og dermed fremme håp.

Våren 2021 ble utstillingen Living/Forgiving/Remembering vist i Kunsthall 3.14 i Bergen. Denne ga oss som publikum muligheten til å dvele ved de tre temaene som utgjør tittelen på forestillingen. Jeg ble invitert til å reflektere omkring tilgivelse – og er blitt oppfordret til å dele mine refleksjoner i Prismet.

Verkene på utstillingen baserer seg på tolv kunstneres representasjoner av hva krig og konflikter kan føre til i form av vold, dominans, dehumanisering, høye murer, og en konstant beredskap på at noe grusomt kan skje. Kunstnerne har tatt utgangspunkt i situasjoner fra Vietnamkrigen, Rwanda, Israel–Palestina, tidligere Jugoslavia, Sør-Afrika og Chile. De er samtidig opptatt av spørsmålet om tilgivelse er mulig. Kan en leve videre og bli gjenforent etter å ha opplevd urett og grusomhet?

I møte med verkene følte jeg meg ydmyk. Hvilken evne og ikke minst rett har jeg til å snakke om temaet tilgivelse, som hvit, privilegert og uten egen erfaring fra krig eller konflikter på det nivået som denne utstillingen viser?

Samtidig er det å håndtere overtredelser og emosjonelle skader relevant for oss alle. Selv om det er forskjeller i både type av erfaringer, intensitet, kultur og hudfarge, er det ikke noe «oss» og «dem». Vi har alle potensialet til å lukke oss, til å hate, til å dehumanisere den andre, og til å søke hevn. Og på den andre siden har vi potensialet til å tilgi.

Jeg er sikker på at jeg ikke er den eneste som vet hvor lett det er å stenge av for varme følelser når jeg opplever at noen har tråkket over grensene mine eller behandlet meg dårlig. Det kan skje selv i situasjoner som er på en mye mindre skala enn hendelsene representert i denne utstillingen. Tilgivelse kan virke som en god ide – helt til vi virkelig har noe å tilgi. Da kan det virke nærmest umulig.

## HVA VIL TILGIVELSE SI?

Tilgivelse kan forklares som en individuell, frivillig og indre prosess hvor vi gir slipp på følelser og tanker som kretser omkring harme, bitterhet, hat og hevn overfor noen som har såret eller skadet oss (Meneses & Greenberg, 2019). Vi tilgir for å frigjøre oss selv fra disse intense følelsene og tankene. Tilgivelse er en organisk prosess. Å tilgi er ikke noe vi bare kan bestemme oss for. Ofte er det en smerte knyttet til det som har skjedd, som vi ikke bare kan skyve vekk. Det vi derimot kan, er å være villig til å ta del i en prosess som innebærer å vende oss mot og være til stede med vår egen smerte og våre egne sår på en måte som er til hjelp og kan lege. Ved å akseptere egne reaksjoner på det som har skjedd og møte dem med en varme og forståelse, kan vi bearbeide og bli mindre fanget av disse reaksjonene. Dette kan ta tid.

Ett av verkene som gjorde sterkt inntrykk på meg, var en billedserie fra Rwanda av fotografen Lana Mesic. For de som ønsker kan bildene sees her: <https://www.lanamesic.com/work>. Over tyve år etter folkemordet ble overgripere og ofre som del av et forsoningsarbeid invitert til å stille seg foran kamera og illustrere hvor de var i sin egen tilgivelsesprosess. Hutuer som hadde tatt inn over seg ugjerningene de hadde begått, ba sine ofre om tilgivelse. På bildene møter de familien til mennesker de hadde drept. Noen av gjerningsmennene kneler, noen står, andre igjen strekker fram hendene, noen ofre og gjerningsmenn holder rundt hverandre. Ofrene viser sine behov for fortsatte grenser gjennom kroppsspråk og nedslåtte blikk. Noen viser at de har mer behov for avstand enn andre. Det slo meg hvor avgjørende det er å respektere disse grensene, og hvor retraumatiserende det ville vært om noen insisterte på at de skulle gå nærmere for å iscenesette konvensjonelle forestillinger om tilgivelse og forsoning. Det å tilgi er en prosess hver enkelt må gjennomgå på sin måte og i sitt eget tempo.

## TRYGGHET FØR TILGIVELSE

Det er også viktig å respektere at det finnes en fase hvor det er for tidlig å tilgi. Først må vi være trygge for fare. Når noe sårer, skader eller truer oss fysisk og emosjonelt, må vi beskytte oss selv. Et godt bilde på dette er sjøanemoner. Når du berører dem, vil de sanse fare og trekke seg sammen. Vi har same type beredskap. Når vi føler oss truet, manipulert eller misbrukt trekker vi oss sammen i kroppen og i sinnet. Det er intelligens i denne sammentrekningen. Når vi er i pågående fare, er det ikke tiden for å føle empati for andre, eller analysere hva som foregår. Da er det tid for å beskytte oss selv og overleve, fysisk og emosjonelt.

Avhengig av situasjonen kan den beste måten å beskytte oss selv være å slåss. Å bruke sinnet vårt til å beskytte grensene våre og protestere mot pågående urett. Det kan også være å flykte, å komme seg ut av situasjonen hvis det er mulig. Hvis ikke kan det være å lukke seg, og gå inn i en tilstand hvor vi fryser til og gjør vårt



beste for å være usynlige og unngå ytterligere fare. Det er i vårt alles nervesystem å reagere på disse ulike måtene.

Grenseoverskridelser og skader skaper emosjonelle sår og kanskje fysiske sår. Når det som skjer, er på en skala som er overveldende og umulig å bearbeide, har vi evnen til å isolere minnene og emosjonene som er knyttet til det som skjedde på innsiden, å skyve det ut av bevisstheten.

### Å IVARETA EGNE SÅR

Når vi ikke lenger er i fare for å bli ytterligere skadet, er det første steget i prosessen å tilgi det å vende oss mot våre egne smertefulle følelser og reaksjoner. Dette innebærer å forholde seg til realiteten i vår egen lidelse. Ikke å benekte eller fortrenge vårt eget sinne, frykt, skam, smerte eller sorg, men bli bevisst på den, akseptere at den er der, og gjøre det vi klarer for å møte disse følelsene på en varm og omsorgsfull måte.

Det å være til stede med vår egen smerte, frykt og aktivering krever et enormt mot. Vi gjør naturlig nesten alt for å unngå sårbarheten i oss selv.

Denne prosessen kan ta tid og gjøre vondt. Særlig hvis det vi har erfart er overveldende og traumatisk. Symbolsk kan vi tenke på denne prosessen som en overgang fra å ha åpne sår til å ha arr.

Gjennom å stille de emosjonelle sårene våre, kan vi gradvis bli mindre fanget av fortiden og reaksjonene våre på den. I denne prosessen kan vi trenge hjelp av støttespillerne våre, og noen ganger av sjelesorg eller terapi. Vi kan få større frihet til å velge hvordan vi forholder oss til minner fra fortiden, til følelsene disse minnene vekker, og til andre mennesker.

Det å være mindre fanget av hat, anklager og hevn, kan også gjøre andre sider av oss selv mer tilgjengelige: Nysgjerrighet, evnen til å føle glede, interesse og tilhørighet. Ved å gi gradvis slipp på hat og anklager, kan en igjen få kontakt med egne ressurser og bredden i hvem en er. Det å være koplet på hele spekteret av følelser og ulike sider av oss selv bringer også ofte med seg en følelse av mening og hensikt.

Når sår gror og vi igjen kan bevege oss rundt i verden med mindre beskyttelse, kan vi oppleve en dypere kontakt med andre. I krig og konflikter blir de menneskelige nyansene i den andre ofte utilgjengelige for oss. Det å tilgi kan gjøre det mulig for oss å igjen se nyanser i den andre, og gjenoppdage deres menneskelighet.

### MISFORSTÅTT TILGIVELSE

Samtidig er det også her tilgivelsesprosessen kan bli problematisk. Tilgivelse kan være vanskelig fordi vi ofte misforstår hva det innebærer. Vi frykter at det å tilgi betyr at vi skal benekte eller unnskyldte den andres ansvar for å ha såret oss. At det minimerer eller rettferdiggjør uretten som er begått, eller gir signaler om at det er greit å utsette oss for ny urett.

Moden tilgivelse betyr ikke at vi setter til side grensene våre. Det er mulig å tilgi, men velge å ikke ha personen som skadet oss, i livet lenger. Det vi gir slipp på når vi tilgir, er besettelsen på hevn og behovet for at de som skadet oss, skal lide og føle smerte. Det vi gir slipp på, er vårt eget hat – ikke erkjennelsen av at en urett er begått.

Det å leve med arr kan gjøre oss kloke. Vi har erfart ting som kan hjelpe oss å skille mellom hva som er bra og hva som kan skade. Vi kan bli mer klar over hva vi trenger, og hva vi ikke trenger. Vi kan bli mer lydhøre for signaler som informerer oss om grenser. Vi kan utvikle kapasiteten til å manøvrere på kloke måter.

Poenget er at det er en fare ved å fokusere på et bestemt endepunkt i tilgivelsesprosessen, som forsoning eller gjenopprettelsen av en forbindelse. Faren er at det kan føre til at vi forbigår de vonde følelsene vi trenger å bearbeide for at tilgivelse skal være helende og reelt transformerende.

Her vil jeg trekke fram verket «Gates of Paradise» av kunstneren Saad Qureshi fra utstillingen.



Foto: Kunsthall 3,14.

Mønstrene på portene representerer en abstrahert fremstilling av sentrale symboler hentet fra ulike religioner og kulturer. Qureshi har til hensikt å fremheve likheter mellom ulike religioner og verdensbilder. Tilgivelse er ett område de fleste religioner og visdomstradisjoner fremhever som en høyere verdi eller prinsipp. De vakre portene kan åpnes og lukkes. Symbolsk kan de åpne opp for kontakt med noe større – men de kan også lukke igjen og begrense. For meg ble de en interessant metafor for den mulige dobbeltheten ved å forholde seg til religiøse prinsipper, som tilgivelse. Ut fra egne erfaringer med oppvekst i et evangelisk kristent miljø, fungerte dette verket for meg som en illustrasjon på faren ved å skulle tilgi før en har fått lov til å kjenne på egne følelser og reaksjoner. Hvis vi føler vi må tilgi fordi det er forventet eller for å leve opp til et høyere ideal eller religiøst prinsipp, kan det føre til at en forbigår egne vanskelige følelser, og at disse dermed ikke blir bearbeidet. Det kan bidra til å fremmedgjøre oss fra egne følelser og evnen til å la oss informere av de erfaringene vi har og manøvrere på kloke måter. Vi kan da ende opp med å begrense og stenge av for sider av oss selv og fra en opplevelse av ekte tilhørighet fremfor å åpne opp for en større kontakt med helheten i oss selv og den sammenheng vi inngår i.

### **SUNN IKKE-TILGIVELSE?**

I historiene fra Rwanda går det fram at overgriperne innrømmer hva de har gjort, og aktivt ber om tilgivelse. De har vært villige til å ta inn og føle smerten og skammen over handlingene sine. Det er ikke alltid tilfelle. Verken i kriger og større konflikter, eller i våre personlige liv.

Terapeutisk arbeid med ofre har vist at i tilfeller hvor overgriper ikke innrømmer at de har gjort noe galt eller ber om tilgivelse, er det mulig for ofrene å velge å ikke tilgi den andre, men samtidig ikke lenger være besatt av følelser av hat og fantasier om hevn (Meneses & Greenberg, 2019). Det er også mulig å være rasende over – men ikke oppslukt av – de skadene andre har påført en. Det er til og med mulig å ha sympati med og opprettholde kontakten med mennesker du nekter å tilgi. Kanskje trenger vi også begrepet sunn ikke-tilgivelse? Noen ganger tror jeg også vi trenger å tilgi oss selv for ikke å være klar for å gi slipp og gå videre. Det kan være gode grunner for at det å møte vanskelige følelser eller gi slipp på beskyttelse kan kreve ekstra tid for noen av oss. Kanskje har vi tidligere opplevd noe som gjør oss ekstra sårbar for å bli sviktet eller dårlig behandlet? Kanskje har uretten som er begått, rippet opp i gamle sår? Ofte er det lettere å være empatisk og tålmodig med andre enn det er å møte seg selv på gode måter.

### **DET MENNESKELIGE POTENSIALE**

Oppsummert er tilgivelse en prosess som kan ta tid. Det å sette i gang denne prosessen krever stort mot. Grunnen er at det å tilgi innebærer å forholde seg til

vanskelige følelser og emosjonelle sår på en omsorgsfull måte. Det å tilgi er ikke noe vi bare kan bestemme oss for, men resultatet av en prosess som har vært tilstrekkelig legende til at det føles trygt å gi slipp på nok beskyttelse til at vi igjen kan åpne opp for helheten i livet og hvem vi er. Kunst kan gi oss et glimt av hvilket potensiale vi kan ha. Det å høre historier om og se bilder av personer som har gjennomgått det utenkelige og fremdeles ikke har gitt opp livet og dem rundt seg, gjør at jeg sitter igjen med en beundring og ærefrykt. Det mest menneskelige i oss kan være uant robust.

## LITTERATUR

Meneses, C. W., & Greenberg, L. S. (2019). *Forgiveness and letting go in emotion-focused therapy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000144-000>

# Å lære barn verdien av tilgivelse

Av Espen Gamlund,

professor i filosofi, Universitetet i Bergen. E-post: [espen.gamlund@uib.no](mailto:espen.gamlund@uib.no)

*De fleste av oss har gjort urett mot andre. Hvem har ikke ønsket å bli tilgitt? De fleste av oss har lidd urett. Og hvem har ikke strevd med å tilgi? Vi har alle, på en eller annen måte, gjort erfaringer med tilgivelse. Forfatteren argumenterer for at verdien av tilgivelse bør formidles til barn gjennom å lære dem tre viktige verdier: (1) å være snille mot hverandre; (2) når vi først har vært litt slemme, bør vi si unnskyld; (3) når noen andre har vært litt slemme mot oss, og bedt om unnskyldning, bør vi forsøke å tilgi dem.*

## INNLEDNING

I Opplæringslovens formålsparagraf står følgende:

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.<sup>1</sup>*

Skolen skal bygge sin praksis på de verdiene som står listet opp i denne formålsparagrafen. Her er det velkjente verdier som respekt, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Disse verdiene antas å ha en felles forankring i både kristen og humanistisk arv og tradisjon. Opprinnelig hadde imidlertid ikke formålsparagrafen med tilgivelse. Etter en politisk dragkamp i 2008, hvor blant annet KrF, Høyre og FrP var pådrivere for at formålsparagrafen tydeliggjorde vår kristne og humanistiske arv, kom tilgivelse inn i formålsparagrafen.<sup>2</sup>

I Overordnet del av læreplanverket omtales tilgivelse i forbindelse med det som står om menneskeverdet: «Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg». Det er gode grunner til at tilgivelse står i oppstillingen av sentrale verdier i skolen. Tilgivelse finnes i alle verdensreligionene. Enten man er kristen, muslim, jøde, buddhist eller hindu, er tilgivelse blant de sentrale verdiene. I vår kultur er tilgivelse en arv fra kristendommen. Jesu lidelseshistorie er i stor grad en historie om tilgivelse. «Far, tilgi dem, for de vet ikke hva de gjør,» sa Jesus, med en bønn om at mennesker tilgis for sine synder.

1 <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob> (min utheving).

2 Tilgivelse kom så vidt jeg vet inn i formålsparagrafen i forbindelse med revideringen i 2008. Se også min kronikk i Gamlund (2008) som var et innspill til denne diskusjonen.

Tilgivelse er også like mye en humanistisk verdi. Faktum er at tilgivelse blir stadig mer sekularisert. «Å feile er menneskelig, å tilgi er guddommelig,» lyder et kjent utsagn. Men dette utsagnet har i dag antagelig kun begrenset gyldighet. De færreste (inkludert teologer og kristne) mener at tilgivelse forutsetter guddommelige egenskaper og at det bare er Gud som kan tilgi. Vi mennesker kan alle tilgi. Man skal ikke lete lenge for å finne referanser til tilgivelse hos viktige forfattere og tenkere i vår samtid.

Tilgivelse er derfor i bunn og grunn et allmenmenneskelig fenomen. De fleste av oss har gjort urett mot andre. Hvem har ikke ønsket å bli tilgitt? De fleste av oss har lidd urett. Og hvem har ikke strevd med å tilgi? Vi har alle, på en eller annen måte, gjort erfaringer med tilgivelse. Vi har erfart at det ikke alltid er så enkelt å tilgi, og at det ofte er vanskelig å be om tilgivelse. Dette gjelder i aller høyeste grad også barn og ungdom.

### TRE VERDIER VI BØR LÆRE BARN

Som etiker er jeg antagelig over gjennomsnittet opptatt av rett og galt, og som far til tre barn synes jeg det er viktig hvilke verdier vi overfører til våre barn. Jeg er generelt opptatt av at både voksne og barn oppfører seg godt mot hverandre. La meg i denne omgang fremheve tre verdier som jeg mener det er viktig at vi lærer våre barn: (1) å være snille mot hverandre; (2) når vi først har vært litt slemme, bør vi si unnskyld; (3) når noen andre har vært litt slemme mot oss, og bedt om unnskyldning, bør vi forsøke å tilgi dem. Den første verdien bør være relativt uproblematisk. Vi kan riktignok diskutere hva det vil si å være snille mot hverandre, men gitt en common-sensisk forståelse av «snill», krever det i hvert fall som et minimum at vi ikke er slemme mot hverandre. De fleste vil være enige om at det ikke er en altfor krevende norm. Jeg tror også barn har en intuitiv forståelse av hva det betyr å være snill, og det byr ikke på nevneverdige moralpedagogiske utfordringer å formidle denne verdien til barn.

«Sorry seems to be the hardest word», synger Elton John. Han er definitivt inne på noe. Den andre verdien, å si unnskyld når vi har vært slemme, er minst like viktig som å være snill. Men den er hakket vanskeligere å etterleve – både for liten og stor. Det sitter nemlig langt inne for oss mennesker å innrømme våre feil. Det har trolig sammenheng med en motvilje mot å innrømme svakhet og feilbarlighet.

### TRE STRATEGIER

Når vi har gjort noe galt, kan vi velge en av tre mulige strategier. Den første strategien består i å finne grunner som *unnskylder* det vi har gjort. Da innrømmer vi at det vi gjorde, normalt sett er galt, men at vi likevel ikke kan klandres for det. Hvis Per kommer borti Lise slik at hun velter glasset med vann, kan Per forsvare seg mot anklage fra Lise med at han ble dyttet av Lars. Det var dytten fra Lars,

og ikke en aktiv handling fra Per, som forårsaket at han dultet borti Lise. Per kan uttrykke det beklagelige ved at dytten fra Lars forårsaket at Lise veltet glasset med vann, men vil ikke påta seg skyld og beklage overfor Lise.

Den andre strategien består i å lete etter grunner som *rettferdiggjør* det vi har gjort. Da nekter vi for at vi har gjort noe galt, og forsøker å vise til grunner som tilsier at handlingen alt tatt i betraktning var riktig. Hvis Lars angriper Per med en kjepp, må det være lov for Per å forsvare seg. Hvis han slår Lars i selvforsvar, vil han ikke innrømme å ha gjort noe galt. Det kan forsvares å slå i selvforsvar når man blir angrepet. Dermed vil heller ikke Per innrømme at han har noe å beklage overfor Lars.<sup>3</sup>

Den tredje mulige strategien når vi står på den moralske tiltalebenken er simpelthen å legge oss flate og innrømme at det vi gjorde var feil eller galt. Selv om det kan være vanskelig å innrømme at vi har gjort noe galt, og be om unnskyldning til den vi har gjort urett, så er det likevel av stor etisk betydning at vi evner å se at vi har gjort noe galt og å gi en beklagelse. En slik beklagelse er ikke minst viktig for den eller de som har lidd urett. Beklagelsen blir en bekreftelse for dem på at de var utsatt for en urettmessig behandling, og at noen påtar seg skyld og ansvar for det. For mange som lider urett, blir det å motta en uforbeholden beklagelse en forutsetning for at de kan gå videre med livet sitt.

### BEKLAGELSENS VERDI

Når du har beklaget at du har gjort noe galt, så har det moralsk betydning for hvordan den skadelidende bør forholde seg til deg. Med beklagelsen din, spiller du på en måte ballen over til den som har lidd urett. Vedkommende må nå på en eller annen måte forholde seg til at du har beklaget. Hva bør den skadelidende gjøre? Vi kan skille mellom to ulike steg her. Et første steg er å akseptere beklagelsen. Med mindre du har gjort noe dypt umoralsk og utilgivelig, så bør skadelidende ta imot og akseptere beklagelsen din. Men vi kan formulere det enda sterkere, å si at skadelidende har en plikt til å akseptere beklagelsen. Det innebærer at det vil være galt og klanderverdig dersom skadelidende mot formodning skulle nekte å ta imot beklagelsen din.

Det går imidlertid et skille mellom å akseptere en beklagelse og å tilgi. Aksept av beklagelsen er ikke det samme som å tilgi. Selv om vi har en plikt til å gjøre det første, betyr det ikke at vi har en plikt til å gjøre det andre. Mange vil nettopp fremheve det frivillige ved tilgivelse. Det er noe vi verken kan forvente eller kreve av den som har lidd urett. Samtidig vil mange hevde at det er flott og beundringsverdig dersom man er i stand til å tilgi, og vi ser gjerne opp til de som klarer å tilgi

3 Dette kan dog problematiseres ytterligere. I Gamlund (2011) argumenterer jeg for at det gir mening å snakke om at vi har noe å tilgi i situasjoner hvor vi har enten en unnskyldning eller en rettferdiggjørelse for vår handling. Dette bryter med standardoppfatningen i litteraturen på tilgivelse, som sier at tilgivelse krever at man er klanderverdig for det man har gjort.

urett. Tilgivelse blir derfor gjerne betraktet som en «supererogatorisk» handling, det vil si en handling som det er godt eller beundringsverdig om man gjør, men ikke dårlig eller klanderverdig om man unnlater å gjøre.<sup>4</sup> På norsk kan vi snakke om «overplikt», som altså viser til en handling som overskrider det vi har en plikt til å gjøre, og som samtidig er god eller beundringsverdig.

Tilgivelse er altså regnet som en viktig verdi, som betyr at det er godt eller ønskelig at vi fremdyrker en evne til å tilgi de som begår urett. Samfunnet har også bestemt, i tråd med Opplæringsloven, at det er viktig at barn og unge tilegner seg denne verdien. Men hvordan skal vi lære barn og unge verdien av å tilgi hvis tilgivelse, som mange synes å mene, er noe helt frivillig som vi verken kan forvente eller kreve? Her er det en utfordrende balansegang. På den ene siden ønsker vi å signalisere at det har verdi at vi er i stand til å tilgi, men på den andre siden ønsker vi ikke å signalisere at det legges et press på de som lider urett, om at de bør tilgi.

### HVA BETYR DET AT MAN «BØR» TILGI?

«Bør» er i denne sammenheng litt tvetydig. Det kan forstås som et rasjonelt bør, eller som et moralsk bør. At noe er rasjonelt for deg, betyr kort fortalt at det er i din velforståtte egeninteresse. Det er rasjonelt å gå til legen når du er syk, og det er rasjonelt å få nok søvn til å fungere i hverdagen. Det kan være rasjonelt å tilgi hvis alternativet er å spise opp av sinne og hat, slik at livet blir ødelagt. Det rasjonelle i denne sammenheng har i så måte nær sammenheng med hva som er helsemessig rasjonelt å gjøre. Hvis du skal tenke på din egen helse, så bør du ikke la deg dominere av usunne og skadelige følelser på en måte som er skadelig for deg. Dermed kan det være rasjonelt å la være å tilgi hvis det har potensielt skadelige konsekvenser for deg eller for andre.

At det er rasjonelle grunner til å gjøre noe, betyr ikke at det er moralske grunner til å gjøre det samme. At det for eksempel er rasjonelt å snyte på skatten, hvis det er liten risiko for at det oppdages, betyr ikke at det er moralsk riktig å snyte på skatten. Det er også viktige forskjeller mellom et rasjonelt og et moralsk bør når det kommer til tilgivelse. Hvis tilgivelse skal være et moralsk bør, så må det innebære at tilgivelse på en eller annen måte er noe som kan være gjenstand for moralske vurderinger. Det betyr at tilgivelse er noe som kan bedømmes til å være moralsk riktig eller galt. Hvis det er riktig å tilgi i en bestemt situasjon, hva betyr det? Betyr det at den som ikke tilgir når tilgivelse er moralsk riktig, skal bebreides?

Ja, hvis vi skal tro budskapet som formidles i barneboken *Ruffen og den flyvende Hollender* av Tor Åge Bringsværd. Her får den vesle sjøormen Ruffen høre eventyret om Den flyvende hollender – kapteinen som seiler alene på spøkelsesskipet sitt som straff for noe galt han gjorde for over 300 år siden. Ruffen synes forferdelig synd på kapteinen som er så ensom og aldri kan finne hvile. Til Havdronningen,

4 Jeg drøfter tilgivelse som en supererogatorisk handling i Gamlund (2010a).



som har makt til å løse kapteinen fra forbannelsen, sier Ruffen, «Kommer du aldri til å løse ham fra forbannelsen?» «Aldri», sier Havdronningen. «Da er du nok litt slem . . . For det er ganske urettferdig å være sint så lenge. Synes du ikke han har fått nok straff? I 300 år». Ruffen bestemmer seg for å hjelpe kapteinen, og på den måten får han Ruffens tilgivelse og løses fra forbannelsen.

Her synes tanken å være at det går en grense for hvor lenge man kan være sint etter å ha lidd urett, og at det kommer et punkt hvor man bør legge sinne og harme til side og komme den angrende synderen i møte med tilgivelse. En utfordring med dette synet er at vi ikke nødvendigvis kan kontrollere våre følelser på en måte som gjør at vi bare kan bestemme oss for ikke lenger å være sint eller å føle harme. Hvis følelsene ikke er under vår kontroll på denne måten, så kan vi ikke bare bestemme oss for å tilgi. Og hvis vi ikke bare kan bestemme oss for å tilgi, så kan vi ikke ha en moralsk plikt til å tilgi. Da må tilgivelse nødvendigvis være noe frivillig og overpliktig.

På den andre siden kan vi enkelt forestille oss eksempler på situasjoner hvor vi, som Ruffen, vil mene at den som forblir langsint og ute av stand til å tilgi, selv når det er snakk om mindre, trivielle forseelser, kan bebreides for det. Og hvis vi mener det, så er veien kort til å forsvare det synet at tilgivelse ikke kan være helt frivillig, men at det – som andre moralske handlinger – er styrt av grunner og hensyn som kan gjøre det moralsk riktig eller galt å tilgi. Et springende punkt her blir hva det vil si å tilgi. Hvis tilgivelse kun innebærer å si «jeg tilgir deg» uten at det ledsages av en følelsesmessig endring hos offeret, så er det enklere å forsvare at vi har en plikt til å tilgi. Hvis derimot tilgivelse forutsetter en endring av våre følelser, for eksempel at vi slutter å føle sinne og harme, så er det vanskeligere å begrunne en slik plikt fordi, som jeg har nevnt, følelsene ikke er helt og holdent under vår kontroll. Akkurat som du ikke bare kan bestemme deg for å elske noen, så kan du ikke bare bestemme deg for ikke å være sint på noen.

Men det er mulig å argumentere for at moralsk sinne og harme er styrt av *grunner* på en måte som gjør at de ikke kan og bør være upåvirket av hvordan for eksempel skadevolder forholder seg til sin ugjerning og til offeret.<sup>5</sup> Hvis skadevolder angret og beklager til offeret, så er det moralsk betydningsfullt, og det bør avstedkomme en endring i hvordan offeret forholder seg til skadevolder. Hvis det er snakk om en triviell ugjerning, så bør offeret forsøke å moderere sitt sinne eller harme på en måte som leder til tilgivelse. Denne tredje verdien – å forsøke å tilgi i møte med en unnskyldning – er ikke enkel å formidle til barn, av den enkle grunn at de forståelig nok vil hevde sin rett til å bestemme selv om de ønsker å tilgi eller ikke. De kan ikke tvinges til å tilgi, og du kan ikke presse en tilgivelse ut av et barn, like lite som du kan det av en voksen. Tilgivelsen må derfor komme frivillig fra den som lider urett. Mitt poeng er at vi bør behandle tilgivelse som en moralsk

---

5 Se Hieronymi (2001) og Gamlund (2010b).

respons på urett, som betyr at den er styrt av grunner akkurat som andre moralske handlinger. Når du har gjort urett, så har du grunn til å be om unnskyldning. Når du lider urett, og mottar en unnskyldning, så har du grunn til å tilgi. Den moralpedagogiske utfordringen består nettopp i å lære barn verdien av å handle i tråd med disse grunnene. Det er ikke enkelt, men ikke desto mindre viktig, slik Opplæringsloven fremhever.

### AVSLUTNING

I denne artikkelen har jeg argumentert for at det er tre verdier vi særlig bør formidle til våre barn: (1) å være snille mot hverandre; (2) når vi først har vært litt slemme, bør vi si unnskyld; (3) når noen andre har vært litt slemme mot oss, og bedt om unnskyldning, bør vi forsøke å tilgi dem. Vi bør med andre ord lære barn verdien av å tilgi andre. Men samtidig er det viktig at vi lærer barn å si unnskyld når de har gjort noe galt mot andre. Gjør de det, ligger det en moralsk forventning om at det møtes med et forsøk på tilgivelse. Hvis de derimot ikke ber om unnskyldning, så kan ikke andre forventes å strekke ut tilgivelsens hånd mot dem. Unnskyldningen eller beklagelsen er i så måte et veldig viktig premiss for at tilgivelse skal finne sted. Det er en viktig moralpedagogisk oppgave for skole og foreldre å lære barn verdien av tilgivelse.

### LITTERATUR

- Gamlund, Espen. 2008. «Det er tid for tilgivelse», *Aftenposten* 5. oktober.
- Gamlund, Espen. 2010a. «Supererogatory Forgiveness», *Inquiry*. Vol. 53, No. 6, December: 540–564.
- Gamlund, Espen. 2010b. «The duty to forgive repentant wrongdoers», *International Journal of Philosophical Studies* 18: 5, 651–671.
- Gamlund, Espen. 2011. «Forgiveness without Blame», i Christel Fricke (red.), *The Ethics of Forgiveness*, 107–129. London: Routledge.
- Hieronymi, Pamela. 2001. «Articulating an Uncompromising Forgiveness», *Philosophy and Phenomenological Research* Vol. LXII, No. 3, May: 529–555.

# Tilgivelse – nøkkelen til et godt liv i familie, skole og samfunn?

Av Guro Hansen Helskog

*Dosent i pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, pb. 235, 3603 Kongsberg, guro.helskog@usn.no*

*Mens hat, hevntanker og bitterhet kan ødelegge livet både for en selv og andre, kan tilgivelse bidra til indre frihet, god helse og sunne relasjoner. Ikke bare i familien og i klasserommet, men også på den storpolitiske arenaen. Kan tilgivelse rett og slett være en fellesmenneskelig nøkkel til et godt liv, uavhengig av kontekst og livssynsmessig ståsted?*

Det var våren 2007. Jeg hadde vært så heldig å få være med på å utvikle et kursprogram som har vist seg å være til god hjelp for foreldre som ønsker å skape et tilstrekkelig godt samarbeid omkring felles barn etter samlivsbrudd (Folkehelseinstituttet 2018). Nå var jeg i gang med forberedelsene til en oppfølgingskveld tre måneder etter et helgekurs. I en av bøkene jeg bladde i, kom jeg over et intervju med den tibetanske buddhistlederen Dalai Lama. Intervjuet beveget meg, og jeg noterte et utdrag som jeg bestemte meg for å dele med kursdeltakerne denne kvelden. Utdraget lyder som følger:

*Selv om forsøket på å skape fred i verden gjennom indre forvandling av enkeltmennesker er vanskelig, er det den eneste måten. (...) Jeg tror at kjærlighet, medfølelse og uselviskhet er det grunnleggende fundamentet for fred. Så snart disse egenskapene er utviklet hos ett menneske, er han eller hun i stand til å skape en atmosfære av fred og harmoni. Denne atmosfæren kan utvides fra enkeltmennesket til hans familie, fra familien til samfunnet, og etter hvert til hele verden<sup>1</sup>.*

Kurset deltakerne gikk på, var tilrettelagt som en bearbeidings- og bevisstgjøringsprosess med fem hovedtemaer:

1. Bruddprosessen
2. Kommunikasjon, konflikt og samspill
3. Å se barnets livssituasjon
4. Foreldresamarbeid
5. Veien videre

Gjennom øktene fikk deltakerne mulighet til å reflektere over hva som var klokt å gjøre i situasjonen de sto i, med tanke på at livet skulle bli best mulig for barna, og også dem selv, ekspartner og andre berørte, på kort og lang sikt.

<sup>1</sup> Jeg noterte dessverre ikke referansen den gangen, og har ikke klart å finne igjen boka intervjuet sto i.

Allerede da deltakerne kom inn i rommet denne kvelden, kunne jeg se at kurset hadde virket i dem. Da de entret det samme rommet tre måneder tidligere, var de veldig preget av å leve i en krevende livssituasjon. Enkelte kom gråtende inn, andre så veldig slitne og medtatte ut, mens atter andre virket innbitte og sinte. Derfor både gledet og forundret jeg meg over smilene, lettheten og sinnsroen deltakerne nå spredte om seg. De fortalte at de hadde forsøkt å handle på innsikten de hadde fått, ved for eksempel å prøve ut nye måter å kommunisere på eller reagere på overfor ekspartner. Det hadde umiddelbart skapt positive endringer.

Vi reflekterte over hva som hadde skjedd. I et forsøk på å inspirere deltakerne til å se nærmere på egne tanke-, reaksjons- og handlingsmønstre, viste jeg dem sitatet fra Dalai Lama. I sitatet snakker han om mulighetene for en indre forvandling hos den enkelte. Forvandlingen innebærer utvikling av egenskaper som kjærlighet, medfølelse og uselviskhet, som kan gjøre hver enkelt av oss i stand til å skape en fredelig og harmonisk atmosfære rundt oss. Denne atmosfæren kan utvides fra enkeltmennesket til familien, fra familien til samfunnet, og til slutt til hele verden. Vi trenger ikke ta ham helt på ordet, understreket jeg, men er det likevel noe i det han sier som har relevans for hverdagsmennesker som oss? Det mente deltakerne bestemt at det hadde. Atmosfæren omkring barna og ungdommene var blitt mye bedre i tiden etter kurset, rett og slett fordi de hadde bestemt seg for å legge ned mest mulig av konflikten, og forholde seg til ekspartner på nye måter.

I refleksjonssamtalen kom vi inn på begrepene tilgivelse og forsoning. Å handle med nestekjærlighet, medfølelse og uselviskhet, involverer som regel også elementer av tilgivelse og forsoning, kom vi fram til. Hvis hat, sinne, bitterhet og uforsonlighet får prege forholdet foreldrene har til hverandre, vil det prege atmosfæren omkring barna også, med fare for å skade utviklingsmulighetene deres. Å forvandle negative følelser til mer positive krever derfor at man som voksen så langt det er mulig gjennomgår en indre forvandling og fornyelse som involverer tilgivelse.

Ikke bare det, tenker jeg nå, med støtte i empirisk forskning (Wade et al 2014). Evne til så langt det er mulig å tilgi, akseptere og forsones seg med det vonde som hender oss gjennom livet, er essensielt for å kunne skape et godt liv for oss selv og andre, noe ikke minst Horrobin (2009) proklamerer med ekstra stor kraft. Han oppfordrer den som lever med en opplevelse av urett, uansett hvor grov uretten er, til å tilgi likevel, rett og slett for å bli fri av de negative følelsene som holder personen igjen fra å leve et helt og fritt liv. Han sammenlikner livet vårt med et hus med mange forskjellige rom. Hvert av rommene er fylt med erfaringer og minner fra ulike hendelser i livet. Noen av dørene, skriver han, står vidåpne og vi kan glede oss over minnene i rommene. Andre dører er lukket, men vi åpner dem med letthet når vi selv ønsker det. Andre dører igjen, er lukket og låst:

*«Det er for smertefullt å se på det som ligger gjemt bak disse dørene. Ofte er nøkkelen kastet vekk. Disse rommene har ulike navn: traume, avvisning, svik, overgrep, manglende lojalitet, skilsmisse, ulykker og mange flere». Folk lever videre etter slike hendelser, og de vet at bak disse dørene ligger uforløst smerte som andre har påført dem. Av og til kommer smerten fra feil de selv har gjort. Det smertefulle og innestengte kaoset siver av og til ut under dørene i de avstengte rommene.*

Nettopp derfor er tilgivelse så viktig, mener Horrobin. Som pastor kaller han det Guds universalnøkkel, men argumentene hans har paralleller også i sekulære sammenhenger. Forvandlingen som følger med tilgivelse, kan forstås som en frivillig og indre prosess hvor vi gir slipp på destruktive tanker og følelser, skriver for eksempel Meneses & Greenberg (2019). Den indre forvandlingen innebærer at man tilgir både seg selv og den andre, og ellers aksepterer og forsoner seg med situasjonen slik den var blitt. Vi tilgir for å sette oss selv fri fra de destruktive sinnskreftene. Horrobin på sin side, løfter fram det han kaller den mektigste bønn på jord: «Far, tilgi dem, for de vet ikke hva de gjør» (Luk 23, 34).

Mens Horrobin understreker at gevinsten av å klare å tilgi er så stor at det er verdt det uansett hvor grov overtredelsen er, vil andre hevde at det ikke er alt som kan eller skal tilgis. Noen overtredelser er rett og slett for grove. For å komme fri av det som har skjedd og å løsne bindingene til den som har skadet oss, kan det likevel være mulig å forsone seg med det som har skjedd og akseptere at livet har blitt som det har blitt. Det kan også være mulig å tilgi eller forsone seg med det som har skjedd uten å gjenopprette forholdet til den som har gjort oss vondt. Det kan være svært gode grunner til å ikke stole på denne personen igjen. Uansett er dette prosesser som ofte tar lang tid, noe Schancke (2021) påpeker. Hun understreker at ingen kan kreve at noen skal tilgi.

## TILGIVELSE I FAMILIE OG SAMLIVSRELASJONER

Det er normalt at en krevende omstilling som et samlivsbrudd er, kan medføre vanskelige følelser og konflikter mellom de som en gang var et par. Det tåler barn fint en periode, men ikke hvis det blir langvarig. Da kan det skade barns utviklingsmuligheter. Med referanse til Dalai Lama-sitatet kan vi derfor si at foreldrenes indre individuelle liv, slik de støter sammen i forsøket på å samarbeide om felles barn, vil være medskaper til atmosfæren barna vokser opp i etter et samlivsbrudd. Det vil prege barnas barndom og utvikling på godt og vondt. I beste fall kan også barna lære av erfaringene og bli modne og kloke voksne. I verste fall kan barna selv stenge av rom i livet sitt fordi det blir for smertefullt og vanskelig. At foreldrene arbeider med seg selv og så langt det er mulig legger ned konfliktene med den andre forelder, kan således være livsviktig for barna.

I en samlivsbruddsituasjon er det ofte vanskelig å fordele ansvar og skyld. Begge parter er gjerne «medskyldige» i bruddet, rett og slett fordi begge har vært

medskapere til relasjonen slik den utviklet seg fra starten av. Man må kanskje tilgi den andre for noe, og seg selv for noe annet. Det samme gjelder i dagliglivet i familier med foreldre som lever sammen. Det skal mye til å leve i en familie uten at familiemedlemmene av og til sårer hverandre eller på ulike måter trår over hverandres grenser. Å kunne beklage og be om unnskyldning eller tilgivelse når man har gjort noe galt eller såret hverandre, er grunnleggende for å kunne reparere relasjonene og skape en sunn atmosfære i familien.

Chapman og Thomas (2007) har forsket mye på tilgivelse i samlivsrelasjoner. De har kategorisert ulike måter å tilgi på under det de kaller tilgivelsesspråk: Å *beklage* når man har gjort noe galt, å ta ansvar for eksempel ved å si at «det var galt av meg», å *gjenopprette forholdet* ved for eksempel å spørre hva man kan gjøre for å gjøre det godt igjen, å *omvende seg* ved å love at man aldri skal gjøre det igjen, og å *be om tilgivelse*. Tilgivelse er også ett av deltemaene i PREP kommunikasjonskurs for par, et av de ledende samlivskurstilbudene i Norge. Hovedinnholdet i kursene er utviklet på bakgrunn av forsknings- og utviklingsarbeid ved Universitetet i Denver, Colorado, men det er oversatt og bearbeidet for en norsk kontekst ved Modum Bad (se Lærum og Helskog, 2005 og PREP.no).

Hovedfokus i disse samlivspedagogiske tilnærmingene ligger på det å be om tilgivelse når man for eksempel har såret partneren sin eller på andre måter gjort urett. Utfordringen er imidlertid at den som venter på at andre skal beklage, ta ansvar, gjenopprette forholdet, omvende seg eller be om tilgivelse, risikerer å vente forgjeves. Det er ikke sikkert overtrederen en gang er klar over at han eller hun har gjort noe galt. I mellomtiden vil bitterhet, sinne, hat og hevntanker kunne tære på livet til den som venter, og skade relasjonen ytterligere. Ifølge Horribin kan det derfor være viktig å kunne tilgi selv om den som har trådt over streken, *ikke* nødvendigvis ber om unnskyldning. Kanskje forstår ikke denne personen selv hva han eller hun har gjort, eller hvordan det har virket på den andre.

## SKOLEN OG LÆRERUTDANNINGEN

Tilgivelse er også relevant i skolen, og dermed i lærerutdanningen. Blant annet er det en av grunnverdiene i skolens formålsparagraf (Lovdata) og i Overordnet del av læreplanverket, og skal således ligge til grunn for alt arbeid i skolen. Det er dagligdags i skolen at barn og ungdom kommer i konflikt med hverandre, sårer hverandre og altfor ofte også mobber hverandre. Også kolleger og studenter imellom, og mellom lærer og elev/student, kan det oppstå konflikter og uforsonlighet. Å håndtere dette på konstruktive måter krever såvel innsikt, kunnskaper og ferdigheter som medfølelse og klokskap. I forskningsartikkelen *Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse* (Helskog 2021), drøfter jeg dette inngående. Et slikt arbeid fordrer at lærere, på samme måte som foreldre, begynner med seg selv og sine egne holdninger og væremåter når de skal tilrettelegge for et godt lærings-

miljø med en tilgivende kultur i skolen. Å være en god rollemodell innbærer at man så selv forsøker å leve som man lærer. En lett omskriving av Dalai Lamas ord tydeliggjør poenget:

*Så snart egenskapene kjærlighet, medfølelse og uselvishet er utviklet hos læreren, er han eller hun i stand til å skape en atmosfære av fred og harmoni. Denne atmosfæren kan utvides fra læreren til klassefelleskapet, fra klassefelleskapet til samfunnet, og etter hvert til hele verden.*

Av denne grunn valgte jeg i sin tid å la Dalai Lamas ord åpne boka «*Dialogos – praktisk filosofi i skolen. Veiledning for lærere og samtaleledere*» (Helskog og Ribe 2009). Jeg fant at ordene i stor grad fanget essensen også for det filosofiske arbeidet som Dialogosbøkene legger opp til, der sann menneskelighet, klokskap og visdom er gjort til overordnede dannelsesidealer. En av tekstene, «Tilgivelse, takknemlighet og kunsten å holde fast ved det gode» (økt 51 i Helskog og Ribe 2008), er plassert i en kontekst der tilgivelse knyttes til nettopp visdom, der økende evne til å tilgi og forsones forstås som en komponent i dannelsesprosessen og et uttrykk for dyp visdom.

## DET GLOBALE SAMFUNNET

Dalai Lama snakker om at den som først har gjennomgått en indre forvandling, kan skape en atmosfære omkring seg som til slutt kan utvides til hele verden. Det er en voldsom ambisjon som likevel har en jordnærhet og realisme ved seg. Tilgivelse er nemlig ikke bare relevant i familieliv, skole og lærerutdanning, men også på den mer utvidede samfunnsmessige arenaen, både lokalt, nasjonalt og globalt. Her kan den amerikanske teologen Frank Buchmans liv og virke stå som et eksempel, slik det er framstilt av Spoerri (1975). Buchmans personlige erfaringer med tilgivelse førte til et verdensomspennende arbeid med ledere i nærings- og arbeidsliv og politikk for å skape vilkår for fred både etter 1. og 2. verdenskrig.

Buchman ble født i 1878 i Pennsburg, USA. Arbeidet hans skjød ifølge Spoerri (1975) fart med et sviende nederlag. Styret i institusjonen han ledet, hadde nemlig strammet inn pengesekken, og til tross for iherdige protester fra Buchman og andre, sto styret på sitt. «Han var så forbitret at han ble fysisk syk», skriver Spoerri (1975:20–25): Forvandlingen kom en dag han tilfeldigvis gikk inn i en liten kirke der 17 mennesker lyttet til en kvinne som snakket om tilgivelse. Med seg inn hadde han «stolthet, egenkjærlighet og hat». Med seg ut hadde han en følelse av «nytt, friskt liv», skriver Spoerri. Opplevelsen fører til at Buchman skriver brev til styremedlemmene og ber om tilgivelse for «sitt hat og sin vonde vilje» – en vilje som ødela både fellesskapet og mennesket selv. Prosessen ga ham en opplevelse av frihet og glede. Han beskriver den som om en fange har brutt ut av fengslet og blitt

et fritt menneske. Kraften i denne erfaringen, skriver Spoerri, «satte mennesker og nasjoner i bevegelse».

Gjennom sitt samarbeid med lederfigurer verden over, arbeidet Buchman fra nå av iherdig for forsoning innad i og mellom stater. Metoden hans var enkel: Han oppfordret til personlig og ærlig erfaringsdeling ut fra idealer som er til forveksling sammenfallende med egenskapene Dalai Lama tar til orde for. Man skulle, så langt man klarte det, leve ut fra normene absolutt ærlighet, renhet, uselviskhet og kjærlighet. *Ærlighet*, fordi løgn og maskespill splitter. *Renhet*, i betydningen *rent hjerte*, fordi grådighet og usunt begjær ødelegger mennesker. *Uselviskhet*, fordi stolthet og egoistisk ærgjerrighet isolerer, og *kjærlighet*, fordi det motsatte skaper splid og vond vilje. Utvikling av en tilgivende og forsonende livspraksis er en nødvendig konsekvens av en slik grunnholdning til andre mennesker, uavhengig av hvor i samfunnet man har sitt virke.

Med disse idealene som kompassnåler arbeidet Buchman med ledere i India, Kina, Japan, Europa, Sør-Afrika og USA. Tanken var at ved å begynne med lederne, ville grunnholdningene som ble utviklet også kunne bidra til brobygging og forsoning både innad og mellom statene. Han møtte blant annet Mahatma Gandhi mange ganger. I alt han gjorde, søkte han å forsoner det privat-personlige med det offentlig-globale. Dersom man skal skape forandring i verden, må den enkelte først arbeide med seg selv og sine egne indre egenskaper, hevdet Buchman. Vi aner her også forbindelsen til de ofte siterte, og nå nærmest klisjeaktige ordene til Gandhi: *Du må være forandringen du vil se i verden.*

### EN FELLESMENNESKELIG MULIGHET?

Forvandlingen både buddhistiske Dalai Lama, hinduistiske Mahatma Gandhi og de kristne teologene Peter Horribin og Frank Buchman tar til orde for, har klare fellestrekk. Fra sine ulike livssynsmessige og politiske ståsteder tar de til orde for at den enkelte må begynne med seg selv. Gjennom en indre forvandling der hver og en av oss utvikler en tilgivende holdning og egenskaper som kjærlighet, uselviskhet og ærlighet, kan vi bli rollemodeller og tilretteleggere for fred og harmoni omkring oss, i familien, skolen og samfunnet. Tilgivelse kan således være en nøkkel til å skape et godt liv for oss selv og andre. Det kan bidra til å skape eksistensielle fellesskap på tvers av personlig, kulturell og religiøs forskjellighet.

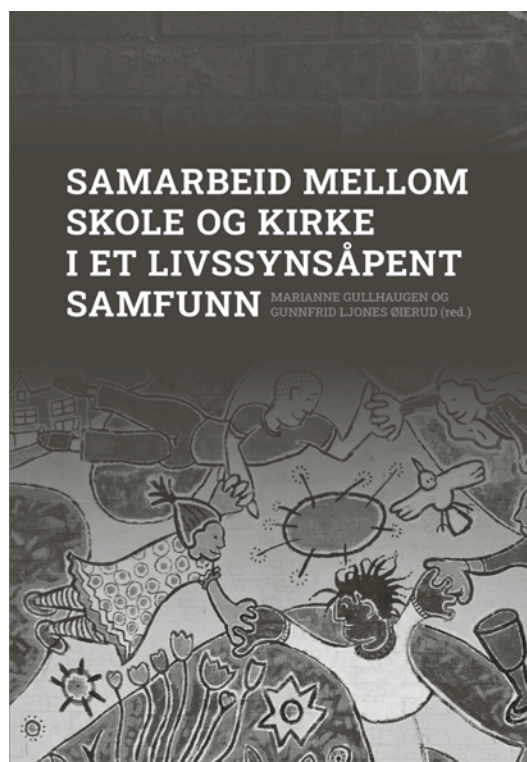


## LITTERATUR

- Chapman, Gary og Jennifer Thomas. 2007. *Tilgivelsens fem språk*. Lunde forlag.
- Helskog, Guro Hansen, Helle Myrvik og Kristin Tafjord Lærum. Kommer 2021. *Fortsatt Foreldre. GODT NOK samarbeid etter samlivsbrudd*. Oslo og Vikersund: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet og Modum Bad.
- Helskog, Guro Hansen. 2021. «Pedagogisk arbeid med grunnverdien tilgivelse. Mellom skolens formål og de unges erfaring». I *Prismet* nr 3/21 – dette nr.
- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. 2009. *Dialogos. Veiledning for lærere og samtaleledere*. Oslo: Fag og kultur.
- Helskog, Guro Hansen, og Andreas Ribe. 2008. *Dialogos. Praktisk filosofi i skolen*. Elevbok. Oslo: Fag og kultur.
- Horrobin, Peter. 2009. *Guds universalnøkkel – tilgivelse. Be den mektigste bønningen på jord*. Oslo: Luther Forlag.
- Lovdata. 2008. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). Kapittel 1, § 1-1. Formålet med opplæringa. Lastet ned den 07.09.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>*
- Lærum, Kristin og Guro Hansen Helskog (red). 2005. *Fra teknikk til holdning. Erfaringer med samlivsprogrammet PREP i Norge*. Vikersund: Samlivssenteret Modum Bad
- Markman, Howard J, Scott M. Stanley, Susan L. Blumberg. 2010. *Fighting for Your Marriage*. Jossey-Bass; 3rd edition
- Meneses, C. W., & Greenberg, L. S. 2019. *Forgiveness and letting go in emotion-focused therapy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000144-000>
- Schanche, Elisabeth. 2021. «Den vanskelige tilgivelsen.» I *Prismet* nr 3/21 – dette nr.
- Spoerri, Theophil. 1975. *Stillhetens dynamikk. Om Frank Buchmans utfordring til vår tid*. Oslo: Forlaget Ny verden.
- Wade, N. W. Hoyt, Kidwell, J, & Worthington, E. 2014. «Efficacy of psychotherapeutic interventions to promote forgiveness. A meta-analysis.» *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82(1), 154–170. <https://doi.org/10.1037/a0035268>

# Ny bok om samarbeid mellom skole og kirke

– til salgs fra høsten 2021



Redaktører: Marianne Gullhaugen og  
Gunnfrid Ljones Øierud  
192 Sider  
ISBN: 978-82-8249-477-9  
399,-

Boka kan kjøpes i nettbutikken på [iko.no](http://iko.no)

**iko**  
FORLAGET

# Tilgivelse: Å tro, formidle og skape rom for det

*Intervju med prest og trosopplærer*

Av Elisabet Kjetilstad, Irlin Bråten  
og Gunnfrid Ljones Øierud

*Elisabet Kjetilstad, fengselsprest, e-post: ek477@kirken.no*

*Irlin Bråten, trosopplæringsleder, e-post: ib776@kirken.no*

*Gunnfrid Ljones Øierud, redaktør i Prismet, e-post: gunnfrid.l.oierud@iko.no*

*Tilgivelse er et av de helt sentrale ordene i kristendommen. I Den norske kirkes plan for trosopplæring heter det at barn og unge skal kunne «forstå seg selv og tilværelsen i lys av relasjonen til Gud, seg selv, andre mennesker og i forhold til resten av skaperverket» (Gud gir – vi deler, s. 14). Tilgivelse kan beskrives som noe som utrunder barn og unge til å møte livets mange utfordringer og relasjoner med realisme og nåde. Men hvordan blir dette kommunisert for de unge som deltar i Den norske kirkes trosopplæring? Hvilken forståelse av tilgivelse møter barn og unge? Lærer de å tro på tilgivelsens betydning i eget liv? Prismet har invitert en prest og en trosopplæringsleder til å reflektere over tilgivelse og om trosopplæring med tilgivelse som tema, ut fra sine perspektiv. De to har tidligere jobbet side om side i samme menighet, men nå har presten byttet jobb til fengselsprest og har dermed fått noen nye erfaringer og refleksjoner om temaet.*

Elisabet Kjetilstad har jobbet som prest siden 2006, derav 10 år i Høybråten, Fossum og Stovner menighet. Nå er hun fengselsprest i Bredtveit fengsel. Irlin Bråten er utdannet cand. theol og har jobbet som trosopplæringsleder i Høybråten, Fossum og Stovner menighet siden 2016. Elisabet har også bak seg opphold ved et freds- og forsoningssenter i Irland, og har interesse for en organisasjon som heter «The Forgiveness Project» (<https://www.theforgivenessproject.com/>). Irlin var parallelt med studiene med i samtaletjeneste i Oslo kretsfengsel, et tilbud i regi av Storsalen menighet.

## TILGIVELSE SOM TEMA

*Prismet: Irlin og Elisabet, kan dere fortelle litt om deres erfaringer fra trosopplæring og kirkelig praksis, undervisning og forkynnelse om tilgivelse blant barn og unge? Er det for eksempel noen bestemte trosopplæringstiltak som særlig vektlegger tilgivelse?*

Irlin: I menigheten hvor jeg jobber, har vi ikke noen spesifikke trosopplærings-tiltak med overskriften «tilgivelse». Det er heller slik at tilgivelse som tema er integrert inn i de ulike trosopplæringstiltakene. Vi møter tilgivelse som tema i

Bibelfortellingene, i undervisningen om Jesus, i høytidene og i menneskelige erfaringer som barn og unge inviteres med inn i.

Elisabet: Mange av trosopplæringstiltakene knyttes også opp mot gudstjenester, hvor vi i bønnen Fader Vår ber om at Gud må «tilgi oss vår skyld, slik også vi tilgir våre skyldnere». De som følger kirkas trosopplæringstiltak gjennom barndommen, vil etter hvert ha møtt denne bønnen og dette ordet «tilgivelse» mange ganger, både i kirka og andre sammenhenger. Det er en veldig fin side ved at tilgivelsen naturlig er bakt inn i de ulike trosopplæringstiltakene og at trosopplæringen knyttes opp til gudstjenester. Samtidig kan dette innebære en fare for at tilgivelse som tema ikke får stå for seg selv, men alltid «følger med» og «druknar» i mange andre tema som også følger med i for eksempel fortellingene om Jesus?

Irlin: Jeg skjønner hva du mener, og som trosopplæringsleder er jeg oppmerksom på dette. Og selv om tilgivelse som tema følger med hele veien, får tilgivelse ekstra fokus i forbindelse med undervisningen og bokutdelingen til 4-åringene hvor vi snakker om Sakkeus.

## VEKTLEGGING

*Prismet: Hva vil dere si vektlegges ved tilgivelse i trosopplæringen?*

Elisabet: Jeg opplever at kirka knytter fenomenet «tilgivelse» sammen med «det dobbelte kjærlighetsbudet»: At tilgivelse handler om kjærlighet både til seg selv og nesten. Det er to eksistensielle tema knyttet sammen og ofte ledet ut i setninger som: «Du er elsket. Du er tilgitt» ...

Irlin: ... og i trosopplæringen følger typisk setningen «du er god nok». Det blir ofte sagt, og det trengs at kirka sier det i en tid hvor barn og unge opplever krav fra mange kanter. Kirka vil formidle at vi som er elsket og tilgitt, skal være rausere både med oss selv og med hverandre. Den enkelte av oss har verdi, selv om vi ikke alltid strekker til eller gjør alt rett. Ingen er perfekte, og når Gud hele tiden gir oss nye sjanser, er også vi kallet til å gi hverandre nye sjanser. Tilgi oss selv og tilgi hverandre. I trosopplæringstiltaket for 4-åringene får barna høre om Sakkeus som ikke nådde opp i folks øyne og som var for lav til å kunne få øye på Jesus, men som likevel fikk sitte til bords med Jesus.

Elisabet: Fortellingen om Sakkeus er også viktig i konfirmasjonstiden. Da kan fokuset fra trosopplæringstiltaket for 4-åringene utvikles videre. Både som konfirmant- og fengselsprest leser jeg gjerne bibelfortellingene ved hjelp av kontekstuell metodikk, hvor målet er å bygge bro mellom bibelteksten og leserens kontekst og liv. Jeg husker mange gode samtaler om hvordan Jesus ser Sakkeus som et menneske med et bankende hjerte. Hvordan Jesus ser hans ensomhet, lengsel, skam og anger. Sammen med konfirmantene eller de innsatte oppdager jeg på nytt og på nytt hvordan Jesus både bekreftet og utfordret Sakkeus, og ble hos ham også da Sakkeus erkjente at hans rikdom kom fra utbytting og utpressing av

andre. Istedenfor å gå bort fra Sakkeus, sa Jesus: «I dag har frelse kommet til dette hus ... For Menneskesønnen er kommet for å lete etter de bortkomne og berge dem». I møte med Sakkeus praktiserer Jesus kjærlighet, og selv om Jesus ikke sier ordet «tilgivelse» i denne fortellingen, er vi invitert inn i tematikken. Kan vi bli hos hverandre når urett har skjedd? Tør vi innrømme for oss selv og hverandre det gale vi har gjort, og kan vi tilgi og tilgis? Konfirmantene var engasjerte. I fengselet hvor jeg nå jobber, kommer spørsmål som disse enda tettere på, mange av de innsatte kjenner seg som Sakkeus idet Jesus sender sitt første blick i hans retning. Hva vil skje? Er jeg elsket? Er jeg ... tilgitt? Kan jeg ... tilgi meg selv?

Irlin: Sakkeus blir ikke forlatt, men får sin gjenopprettelse i relasjonen, i fellesskapet med Gud og mennesker. Det får meg til å tenke på et kurs jeg og noen kollegaer deltok på og som vi ønsker å bruke inn i menighetens trosopplæring, nemlig et metodisk program som formidler tro og bibeltekster og som på norsk går under navnet «gudsrikeleiken» (<https://godlyplay.no>). Her ble nattverdsfortellingen stilt sammen med fortellingen om sauene som går seg vill. Først fortelles de to fortellingene hver for seg. Vi inviteres først inn i nattverdsfortellingen, deretter møter vi den villfarne sauene som blir funnet. I siste scene stilles de to fortellingene sammen, ved at Jesus tar med seg sauene til nattverdsbordet. Ved å ta i bruk denne fortellingen kan vi i trosopplæringen formidle at selv om vi går oss vill, er vi alltid inviterte tilbake til fellesskapet. Det er et uttrykk for tilgivelse.

## ERFARINGER

*Prismet: Har dere erfaringer fra kirkelig undervisningspraksis om tilgivelse som dere vurderer som ikke så gode?*

Irlin: Jeg har ikke noen spesifikke erfaringer, selv om det selvsagt har hendt at jeg ikke følte vi landa helt. De gangene tror jeg det ikke nødvendigvis har handla om opplegget, men heller om timing og tid. At vi har satt i gang prosesser hos deltakerne som vi ikke hadde forutsetninger for å ta imot ...

Elisabet: Ja, det er sant. I menighetssammenheng er det ofte store grupper med mennesker som alle har sine erfaringer med temaet tilgivelse. Rører vi opp mange tanker og følelser uten å ha tanke for hvordan vi vil romme dette, kan det bli en påkjenning for deltakerne.

En annen planleggingsmessig tabbe kan være å legge opp til et altfor tettpakket program, hvor vi hopper fra det ene sterke temaet til det andre, uten å gi tid til deltakerne til både å ta inn, ta del og plassere det som blir tematisert. Det kan være gleden, javisst, men også det alvorlige, det skumle, det ubehagelige, utfordrende ... Har vi i planleggingen tatt høyde for å være sammen med deltakerne i dette, for eksempel ved å ta det inn i en rituell handling som lystenning, eller ved å invitere til samtale i etterkant?

## TILGIVELSE I FENGSEL OG KIRKE

*Prismet: Elisabet, kan du fortelle litt om hvordan tilgivelse kommer frem som tema i din tjeneste som fengselsprest, sammenlignet med erfaringene dine som menighetsprest?*

Elisabet: Da jeg jobbet som menighetsprest, snakket jeg ofte mer systematisk og overordnet rundt tilgivelse, enn jeg gjør i fengselet. Tilgivelse var tema i prekener og ulike pedagogiske opplegg for barn og unge. Selv om jeg også i fengselet preker og deler tanker om tilgivelse både i gudstjenester og samtale-grupper, vil jeg si at tilgivelse som tema først oppleves som særlig viktig i det fortrolige samtalerommet. Der kan spørsmålet om tilgivelse knyttes nærmere sammen med ens eget liv, og tre frem som et eksistensielt tema for den enkelte. Kanskje kan hun våge spørsmålet: Hva betyr tilgivelse for meg, i denne situasjonen og relasjonen som jeg nå er i?

*Prismet: En større veklegging av tilgivelse som personlige prosesser, altså?*

Elisabet: Ja, det vil jeg si. Som fengselsprest kan jeg inviteres inn i samtaler hvor vi kan bli kjent med kompleksiteten rundt hva tilgivelse kan bety og innebære i den enkelte sitt liv, samt hva tilgivelse ikke er. Jeg husker samtaler som handler om å plassere skyld og ansvar, og spørsmålet om det alltid er rett å tilgi? Mange opplever det frigjørende å rydde i begrepene «tilgivelse» og «forsoning». Er «tilgivelse» og «forsoning» det samme? Og må det tilgivelse til for å oppnå forsoning?

I samtaler med kvinner i fengsel oppdager jeg ofte at ikke bare tilgivelse er et sammensatt tema, men at livet selv og årsaks-sammenhengene for hvorfor livet ble som det ble, er komplekse. Jeg opplever at kvinner i fengsel ofte både er offer for andres ugjerninger og selv utøver av skadelige handlinger mot andre. Hvem skal tilgi hvem? Og når har hun sonet lenge nok, når kan hun tilgi seg selv? Kan Gud tilgi det som et menneske ikke makter å tilgi?

*Prismet: Hvordan ser du på den kirkelige undervisningen og praksisen med tilgivelse når du nå har erfaring som fengselsprest – ser du nye styrker / svakheter? Eller har du nye forslag til undervisning og forkynnelse om tilgivelse i kirkelig sammenheng?*

Elisabet: Jeg tror generelt at kirkas trosopplæring har mye å hente på å utvikle samspillet mellom undervisning i de større gruppene og samtalene i de mindre rommene, samt å bygge bro mellom Bibelfortellingene, eget liv og samfunn. Jeg håper kirka kan bli tydeligere på å invitere konfirmanter og konfirmantledere til enkelt-samtaler om livets eksistensielle tema som for eksempel tilgivelse. Det er fint og viktig å bli kjent med Jesus sine ord om tilgivelse, og som kirke i det livsytelses samfunn er det også spennende å lede en oppdagelse av tilgivelsens plass i andre tros- og livssyn, men i forlengelsen av denne undervisningen mener jeg at barn og unge bør inviteres til den personlige refleksjonen: Må jeg tilgi? Vil jeg tilgi? Er det rett? Og i tilfelle ja: hvordan skal jeg gjøre det? For en ting er å ville tilgi (om man vil det), men hvordan *gjør* man det? Er det noen praktiske råd?

Hvordan vil kirka svare på det i trosopplæringen, når konfirmanten helt på alvor spør? Her finnes ikke et standard svar som kirkens undervisere kan pugge. Men her bør finnes omsorg og tid til å følge den unge i sin søken.

Til spørsmålet du stiller om forslag til undervisning for å ta opp tema tilgivelse, tenker jeg på erfaringer ulike organisasjoner som arbeider med freds- og forsøringsarbeid, har gjort med å lytte til levende menneskers fortellinger om hvordan de har opplevd tilgivelse i eget liv.

Gjennom menneskers fortellinger om erfaringer av tilgivelse i eget liv, kan vi åpne språket om tilgivelse for barn og unge. Vel vitende om at enkeltmenneskers erfaringer av tilgivelse ikke kan gjøres til norm for alle, kan de like fullt være inspirerende erfaringer inn i egen prosess.

# Bokmeldinger

*Anerkjennelse i skolen* (2020) av Arne Nikolaisen Jordet  
Oslo: Cappelen Damm

Anmeldt av Asbjørn Hirsch,  
*tidl. førsteamanuensis ved DMMH, asbjorn.hirsch@gmail.com*

Denne boka har som hensikt å beskrive og vurdere hvordan voksnes ulike måter å være på virker inn på barns læring og utvikling. En anerkjennende væremåte er ikke bare viktig i skolesammenheng, men i boka avgrenser forfatter Arne N. Jordet seg til å se på samspill som involverer barn og unge i grunnskolen. Det er det intersubjektive møte mellom lærer og elev, og mellom elever, og hvordan barns selvbylde dannes og utvikler seg, som han er opptatt av. Arbeidet bygger på og viderefører en teori av den tyske sosialfilosofen Axel Honneth (Honneth 2008). For å tydeliggjøre det sentrale i fremstillingen vil jeg prøve å få fram hovedpunktene i den teorien han har laget om anerkjennelse.

Jordet kommer med kraftig kritikk av undervisningen i dagens skole (s.140–141).

Han mener den er for teoretisk, akademisk og livsfjern. Slik formidling fører til kjedsomhet og manglende motivasjon hos elevene (the engagement problem).

Han mener at en anerkjennende væremåte kan bidra til at læringsmiljøet vil bli mer meningsfullt og utviklende for elevene. En slik holdning kan læreren formidle verbalt med ord, men primært er dette noe elevene må oppleve og erfare gjennom atferd eller anerkjenneshandlinger (s.112–113). Slike handlinger blir konkretisert ved å vise omsorg i den private sfære, respekt i den offentlige sfære og solidaritet i det sosiale fellesskapet.

Disse handlingsmåtene utvikler han videre til anerkjennelsens tre grunnformer (s.95ff):

- Kjærlighet. Individet har behov for å bli elsket og verdsatt som den en er, og erfare omsorg, empati og emosjonell hengivenhet, uavhengig av sine ytelser og prestasjoner.
- Rett/rettigheter. Individet har behov for å høre til og bli verdsatt som likeverdig subjekt og rettighetsinnehaver i sosiale og kulturelle fellesskap.
- Sosial verdsetting. Individet har behov for å erfare at dets kunnskaper, kompetanser og egenskaper blir etterspurt og verdsatt i sosiale fellesskap.

Opplevelsen av å bli anerkjent gir barna egenverdi. Det styrker deres selvverd og identitet (s.114ff). I dette ligger

- Selvrespekt, opplevd verdi som likeverdig subjekt og rettighetshaver som følge av erfaring av rettigheter.



- Selvtillit, opplevd verdi som bidragsyter i sosiale (solidariske) fellesskap som følge av erfaring av sosial verdsetting.
- Selvfølelse, opplevd verdi som den man er, uavhengig av bakgrunn, prestasjoner og ytelser som følge av erfaring av kjærlighet.

Jordet mener at et anerkjennende læringsmiljø må være preget av god og egnet pedagogikk.

Om barna får dekket grunnleggende behov, vil det bidra til å skape motivasjon for læring. I denne sammenhengen er det særlig behov for å ha frihet til selvbestemmelse, oppleve mestring, få dekket eksistensielle behov for mening og beskytte eget selvverd, han mener er viktige (s.316–318).

I undervisningen må læreren bygge bro mellom elevens livsverden og skolens verden (s.319ff). Det kan skje ved å knytte formell kunnskap til elevenes hverdagsliv, gjøre opplæringen mer praktisk og variert, ved å mobilisere elevenes identitetsdannende ressurser (bl.a. familiebakgrunn) og ved å ta i bruk nærmiljøet som «klasserom». Metodevalget må være tilpasset elevenes alder og modenhet. Læringen kan foregå gjennom tilegnelse, deltagelse og nyskaping (s.319ff.). Undervisningen skal ha et dialogisk og utforskende preg (s.365ff.).

Det teoretiske utgangspunktet for Jordet er humanistisk og kvalitativt (s.168ff.). Hans fokus er hvordan intersubjektive møter mellom elever og lærer kan bli beriket av en anerkjennende væremåte. Synspunktene finner god støtte i psykologisk teori om bl.a. tilknytning, tillit, trygghet og andreorientert kjærlighet.

Jeg har hatt stort utbytte av å lese boka, og vil anbefale den til pedagoger i både skole, barnehage og trossamfunn. Jordet argumenterer godt for hvor viktig det er å ha en anerkjennende væremåte i møte med barn og unge. Og å få anerkjennelse er et behov vi har i alle aldere. Men kan det bli for mye av det gode? Kan barn og unge bli møtt med for mye anerkjennelse? Slik jeg ser det, kan det ikke bli for mye av anerkjennelse i undervisning og oppdragelse, men å bare legge vekt på anerkjennelse kan bli for ensidig. Barn og unge trenger ikke bare å bli trygge i seg selv. De trenger også å få utfordringer og bli møtt med forventninger. For å vokse og utvikle seg må de å ha mål å strekke seg mot. De må få oppleve at de gradvis mestrer nye sider ved livet på en stadig bedre måte. Og når de ikke lykkes, skal de bli møtt med rausket og med muligheter til å prøve om igjen.

*Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (2020)  
av Bengt-Ove Andreassen & Torjer A. Olsen (Red.)  
Bergen: Fagbokforlaget

Anmeldt Thor-André Skrefsrud  
*Professor, Høgskolen i Innlandet, thor.skrefsrud@inn.no*

I dagens skole og lærerutdanning anses kulturelt mangfold som en berikelse for fellesskapet. Slik har det ikke alltid vært. Samene som Norges urfolk og de nasjonale minoritetene er eksempler på grupper der språk og kulturelle praksiser har blitt sett på som noe fremmed og truende. Ved Glomdalsmuseet sin utstilling om taternes liv og historie i Norge, forteller «Johan» om opplevelsen av ekskludering og utenforskap som den manglende anerkjennelsen skapte: «I stedet for den vakre hesten måtte vi bruke drakjerre og sykler. Det følte som et nederlag og en ydmykelse, som om vi ikke lenger var verdt noe». «Johan» hadde opplevd det såkalte hesteforbudet, innført av norske myndigheter i 1951 for å hindre romani-folket i å reise omkring i Norge. «Å ta fra oss hesten var det samme som å be dere bønder om å bli fiskere», sier han videre. «Det meste jeg hadde lært av far min var knyttet til hesten. Det var jo først og fremst hestefolk vi var» (<https://glomdalsmuseet.no/latjo-drom>).

Med boka *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*, redigert av Bengt-Ove Andreassen og Torjer A. Olsen, settes søkelyset på urfolk og nasjonale minoriteter i den norske konteksten. Gjennom åtte kapitler blir leseren kjent med samene som Norges urfolk, og de fem nasjonale minoritetene; jøder, kvener, rom, romani/tatere og skogfinner. I tillegg bidrar boka til en pedagogisk og didaktisk refleksjon om hvilken plass disse gruppene har i skolens læreplaner, og hvordan kunnskapen om urfolk og nasjonale minoriteter bedre kan integreres i skole og lærerutdanning. Den aktuelle bakgrunnen for boka er det økte fokuset på samene som urfolk og nasjonale minoriteter i fagfornyelsen. I dette ligger det en forpliktelse for skolene (og lærerutdanningene) til å gi kunnskaper om gruppenes historie, kultur, samfunnsnivå og rettigheter. Med boka ønsker forfatterne å gi en første introduksjon til fagfeltet og stimulere til et reflektert arbeid med disse gruppene i en utdanningssammenheng.

Redaktørene er begge ansatt ved UiT Norges arktiske universitet. De har knyttet til seg forfattere fra Høgskolen på Vestlandet, UiT, og Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, alle eksperter på sine felt. Thomas Daltveit Slettebø skriver innsiktsfullt om rom og skogfinner. Hilde Sollid gir et oppdatert bilde av kvenene og viser hvordan bildet av kvenene som «de fremmede» – den finske fare – feilaktig har hengt ved denne gruppa også inn i vår tid. Vidar Fagerheim Kalsås presenterer mangfoldet i romanifolkets/taternes historie og

kultur, og minner leseren om ressursene som de omreisende brakte til stedfaste norske bønder, med oppdaterte nyheter, ny kunnskap og ettertraktet kompetanse. Redaktørene Torjer A. Olsen og Bengt-Ove Andreassen skriver henholdsvis om samene som urfolk og jødene som nasjonal minoritet. Sammen med de andre forfatterne bidrar de til en kunnskapsrik og nyansert framstilling som vil være nyttig å lese for alle lærere og lærerutdannere.

Bokas innlednings- og avslutningskapittel er også skrevet av redaktørene. I innledningskapitlet presenteres sentrale begreper og forståelser. Her introduseres leseren for hva statusen som urfolk og nasjonal minoritet innebærer, og hvilke konvensjoner som rammer inn en slik anerkjennelse. Dette gjøres i et sammenlignende perspektiv, der både en nordisk og internasjonal sammenheng utgjør rammen for redegjørelsen. Det er et godt grep som gir leseren et sammenligningsgrunnlag og en bredere forståelse. Kapitlet inneholder også en egen del om samisk innhold i norske læreplaner og nasjonale minoriteter i den norske skolen. Dette peker fram mot avslutningskapitlet, som rammer inn de foregående kapitlene med en didaktisk refleksjon over tematikken med eksempler på hvordan kunnskap og holdninger knyttet til urfolk og minoritetstematikk kan fremmes i skolen.

Felles for de åtte kapitlene i boka er beskrivelsene av den marginaliserte posisjonen som de omtalte minoritetene har hatt (og delvis har) i det norske samfunnet. Som fortellingen til «Johan» innledningsvis illustrerer, gjorde myndighetene sitt ytterste for å fjerne kulturelle praksiser som ikke passet med den nasjonale fortellingen. Utdanningssystemet ble et av de viktigste redskapene for gjennomføringen av den statlige minoritets- og urfolkspolitikken. Som arena for fornrskningspolitikken opplevde minoritetene en skole som i liten grad som anerkjente deres språk og kulturelle livsverden. Målet ble i stedet kulturell assimilering, det vil si at tidligere kunnskaper og ferdigheter skulle avlæres og erstattes av majoritetskulturelle referanser og perspektiv.

Gjennom kapitlene i boka kommer ulike sider ved denne mørke delen av historien til uttrykk. Samtidig har boka en styrke ved at den ikke plasserer urfolk og nasjonale minoriteter i en entydig offerposisjon. I stedet tegnes kultur, språk og religion innenfor en aktuell horisont, der leseren får innblikk i en levende kulturarv som beriker majoritetssamfunnet, for eksempel gjennom populærkultur som musikk og film. Slik tegner boka den offisielle statusen som tilkjennes samene som Norges urfolk og de fem nasjonale minoritetene, ikke bare som en historie om oppgjør og tilgivelse, men også om en ny samfunnsretning med internasjonal gjenklang. Minoritetskulturene tilkjennes egenverdi og integreres som del av den større fortellingen om det nasjonale.

Samtidig poengterer boka at det fortsatt er tale om grupper med status som eget folk, annerledes enn de norske. Denne samtidigheten – både urfolk/nasjonal minoritet og norsk – håndterer redaktørene gjennom begrepet *kulturelt grensesnitt*, lånt av den australske urfolksforskeren Martin Nakata. For noen vil det være

aktuelt å plassere seg nærmere en uttalt og eksklusiv gruppeidentitet, mens for andre vil det motsatte være tilfellet. Det er også flere mulige identitetsposisjoner tilgjengelige, som kan variere fra situasjon til situasjon. Dette grepet gjør det mulig å tenke minst tre tanker på samme tid. For det første er samene og de nasjonale minoritetene egne grupper og egne folk, annerledes enn de norske. For det andre er gruppene en del av det norske mangfoldet. For det tredje er det ikke vanntette identitetsskott mellom gruppene og majoritetssamfunnet, heller ikke mellom gruppene, for eksempel mellom samer og kvener.

Å skrive en bok om urfolk og nasjonale minoriteter innebærer faren for å befestе og sementere grupper som annerledes og med behov for særegne tiltak. Ved å lære om og ikke av minoritetsgruppene, gis majoriteten en kunnskap som kan bidra ikke bare til økt forståelse, men til ytterligere kontroll og plassering. Boka unngår dette gjennom den nyanserte framstillingen av kultur og levesett, som nettopp bidrar til å motvirke essensialiserende framstillinger. Likevel savnes det flere fortellinger fra gruppene selv, som hadde gitt leseren et enda mer talende bilde av situasjonen for urfolk og nasjonale minoriteter i Norge. En utdypning av hvordan kunnskaper og kompetanse i disse gruppene kan inngå i og kanskje også utfordre etablerte kunnskapssystemer, hadde også vært verdifullt. Kanskje dette kan være tema for en oppfølger? Boka har også interessante ansatser til pedagogiske diskusjoner som kunne vært videre utviklet. Blant annet hadde det vært interessant med en nærmere drøfting av hvordan urfolkstematikk og undervisning om nasjonale minoriteter forholder seg til en flerkulturell pedagogikk som også tar opp nyere språklig og kulturelt mangfold. Når det er sagt, er det nettopp dette som gjør boka til en glimrende innføringsbok. Den gir kunnskap, reiser videre refleksjoner og trigger leseren til å søke dypere.

*Metacognition, worldviews and Religious Education.  
A Practical Guide for Teachers.* (Routledge 2020)  
By Shirley Larkin, Rob Freathy, Jonathan Doney  
og Giles Freathy

Anmeldt av Inge Andersland,  
førsteamanuensis i religionsdidaktikk ved NLA Høgskolen. Epost: [inge.andersland@nla.no](mailto:inge.andersland@nla.no)

Det engelske opplegget RE-searchers vektlegger en utforskende tilnærming til religion og livssyn. Grunnkonseptet er at elever inntar en eller flere roller i undervisningen. Hver av disse rollene har sin egen måte å lære om religion og livssyn på, og slik blir skifter mellom ulike strategier for læring synliggjort for elevene (se Freathy m.fl. «*The RE-searchers: A New Approach to Religious Education*»). De siste årene er det flere i det norske fagmiljøet, ikke minst på NTNU, som har arbeidet med det engelske RE-searchers-opplegget. En av ideene som ligger bak RE-searchers- måten å jobbe på, er at elevene skal kunne utvikle en metabevissthet om egen elevrolle. Boken som nå foreligger, kommer fra det samme miljøet, og går i dybden på idealet om metakognisjon. I denne sammenhengen handler det om at elevene skal bli bevisst sin egen posisjon som aktører i faget, og kunne se og vurdere de ulike måtene de lærer på. I norsk sammenheng er dette relevant i lys av at «utforskning av religion og livssyn med ulike metoder» nå er et kjerneelement i KRLE og Religion og etikk.

Denne boken bygger på RE-flect-prosjektet, som ble gjennomført i 2010–2012. Det var en systematisk og praktisk utprøving av en ny tilnærming til hvordan det engelske skolefaget *Religious Education* (RE) kunne forbedres. Kort oppsummert var målet å styrke elevens og lærers metakognisjon, inkludert en økt bevissthet om eget livssyn (eng. *worldview*), og de konsekvensene eget livssyn har for hva og hvordan man lærer i RE. Boken er en rapport fra dette forskningsprosjektet, men den er også mer enn det. Forfatterne gir blant annet god plass til å utdype og begrunne de teoretiske prinsippene og ideene som lå bak tilnærmingen som ble utprøvd. I tillegg går det, som undertittelen signaliserer, en praktisk sti gjennom boken, som viser hvordan nye lærere kan realisere prinsippene i sine egne klasserom.

Boken har åtte kapitler og er på knappe 125 sider. Før åpningskapittelet kommer det en kort innledning, som blant annet tegner opp bokens kontekst i lys av utfordringene ved det engelske faget, med eksplisitt tilknytning til rapporten fra *Commission on Religious Education fra 2018*. Boken blir dermed lagt opp som et bidrag til å svare på krisen som RE-faget nå står i.

I tillegg til de åtte kapitlene har forfatterne invitert inn fire lærerstemmer, som står som korte kommentarer til de ordinære kapitlene. Noen steder gir dette innholdet liv og stemme, mens andre steder blir det mer gjentakende.

## BOKENS KAPITLER

Etter et teoretisk åpningskapittel, som forklarer begreper som metakognisjon og metakognitiv kunnskap, kommer det tre kapitler som hver presenterer en av de tre dimensjonene ved en metakognitiv tilnærming. Det første handler om rom, det andre om livssyn, og det tredje om læringsressurser. Denne delen av boken legger frem et forslag til hvordan en kan realisere tilnærmingen i eget klasserom, men innholdet peker ofte tilbake til den empiriske utprøvingen i RE-flect-prosjektet.

I det femte kapittelet blir fokuset mer praktisk. Her presenteres det konkrete byggesteiner til å utforme undervisningsopplegg som skal styrke arbeidet med metakognisjon.

Det sjette og syvende kapittelet går i detalj på RE-flect-prosjektet. Forskerne utdyper rammene for prosjektet, presenterer metoder og legger frem utdrag fra datamaterialet.

Det åttende og siste kapittelet gir en fylldig og god oppsummering av ideene i boken, og tegner dem samtidig inn i et alvorlig bilde av engelsk RE.

## ELEVENS EGET LIVSSYN I FOKUS

Kapittel 3, om livssynsdimensjonen, vekker mange reaksjoner hos meg som norsk religionsdidaktiker. Det inneholder for eksempel en pedagogisk kritikk av learning from religion-tenkningen, som har stått så sterkt i England. Samtidig fastholder forfatterne at det er en avgjørende del av RE-fagets formål å gjøre det mulig for elever å «gjenkjenne sin egen ontologiske, epistemologiske og etiske posisjon som en posisjon» (s. 44). Dette er viktig, mener de, fordi det har konsekvenser for elevenes «evne til å inngå i ekte dialog med dem som har andre posisjoner» (ibid). Forfatterne ser på en slik bevissthet om det at ens eget utgangspunkt også innebærer å ha en posisjon, som en forutsetning for å oppfylle det de mener bør være formålet med RE-faget: «å innvie (eng. *induct*) elevene i de pågående dialogene i de akademiske utforskningsfellesskapene som er opptatt med studiet av religion(er) og livssyn» (s. 42).

Konkret forstått innebærer tilnærmingen at det etableres et fysisk område i klasserommet som skal legge til rette for at elevene kan utvikle økt bevissthet om eget livssyn. Her skal læreren henge opp spørsmål som oppfordrer elevene til å rette blikket innover, basert på en omfattende operasjonalisering av livssynsdimensjoner utviklet av John Valk. I RE-flect-prosjektet var det i tillegg forventet at elevene skulle skrive egne livssynsprofiler (eng. *worldview profiles*), for å styrke den metakognitive bevisstgjøringen om eget livssyn, og samspeillet mellom dette livssynet og læringen i RE-faget.

Et så eksplisitt fokus på elevens eget livssyn kjennes fremmed fra et norsk krlleståsted, men det er interessant å lese forfatterens argumentasjon for at dette er noe annet enn et tradisjonelt (teologisk) forsøk på å fremme åndelig utvikling. Samtidig er det vanskelig å ikke se at tilnærmingen deres vil innebære en norma-

tivitet knyttet til det å ha et formulert og kanskje teoretisk sett sammenhengende livssyn.

### **INNSAMLING AV GJENSTANDER SOM STRATEGI FOR MANGFOLDIG REPRESENTASJON**

Et annet fysisk område som skal etableres i klasserommet, presenteres i kapittel 4. Det er en sone for læringsressurser. Her er tanken at elever og lærer sammen kan samle inn og stille ut gjenstander, tekster, mediaklipp og annet materiale, som på ulikt vis er relevant for RE-faget. Målet er at en slik samling, som nødvendigvis blir preget av gruppen som samler den inn, kan danne grunnlag for spørsmål om sammenheng og representasjon i fremstillinger av religion og livssyn.

Forfatterne understreker at noen av disse spørsmålene vil bli vanskelig å svare på, og kanskje vil de kreve grundigere undersøkelser. Det er bra, mener de, fordi det «frigjør elever fra enhver feilaktig forestilling om at kunnskap om religioner, livssyn og (ikke-)religiøse fenomener er uproblematiske og udiskutable» (s. 60). Med andre ord håper de at en slik samling av konkrete ressurser vil forstyrre og destabilisere enkle fortellinger og kategoriseringer om religion og livssyn, og dette som et godt utgangspunkt for å lære mer.

### **RELEVANT RESSURS OG SAMTALEPARTNER, MEN ETT KAPITTEL MANGLER**

Som nevnt i starten av denne anmeldelsen kan boken sees på fra minst tre sider: som forskningsrapport, som bidrag til teori om religions- og livssynsundervisning, og som en praktisk lærerressurs.

For en norsk leser er alle disse tre sidene ved boken interessante, men på litt ulike måter. Rapporten fra forskningsprosjektet er et interessant og godt eksempel på hvordan ideer og prinsipper for god undervisning kan prøves ut og forskes på. Boken viser også godt hvor vanskelig det kan være, og hvordan eksterne faktorer kan endre forskernes planer. Det gir et bidrag til den empiriske forskningen vi har på religions- og livssynsundervisning, og det er alltid kjærkomment.

Den teoretiske utdypingen er interessant å lese fordi den knytter religions- og livssynsundervisning til sentrale teorier om kognisjon og metakognisjon, samt perspektiver fra livssynsforskning og det vi kan kalle engelsk religionsdidaktikk. De norske fagene KRLE og Religion og etikk har andre pedagogiske og juridiske rammer enn det engelske faget, men likhetene er store nok til at det er lett å gå i kritisk dialog med de engelske perspektivene som legges frem her.

For meg var det de praktiske forslagene i boken som i størst grad vekket følelsen av å lese noe fremmed. En del av eksemplene, som for eksempel et kortspill der elevene skal samle kort som representerer det ved julefeiringen som betyr mest for dem personlig, fikk meg umiddelbart til å tenke at «dette verken kunne eller

ville jeg gjort i KRLE». Samtidig har jeg som praktiker godt av den forstyrrelsen som kommer av å lese helt konkret hva andre lærere har gjort i undervisning om religion og livssyn. Også i avvisningen av en praksis kan det ligge en kime til læring og utvikling.

Forskningsprosjektet som denne boken bygger på, fant altså sted i 2010–2012, og forfatterne tematiserer i liten grad utviklingen av deres egen tilnærming siden den gang. RE-searchers-konseptet nevnes ikke underveis, og det fremstår for meg som en svakhet. Det er sterke koblinger mellom de metakognitive idealene i denne boken, og utformingen av RE-searchers. Flere steder underveis tenker jeg at utfordringene forfatterne forteller om, er løst på en bedre måte i RE-searchers-opplegget fra 2015. Det er ikke så rart, siden det kom etter prosjektet som boken bygger på. Men derfor savner jeg et kapittel som tar opp hvordan forskerne arbeidet videre med funnene og svakhetene i RE-flect-prosjektet, og hvordan det ble RE-searchers.

Denne boken samler likevel et imponerende stykke interessante ideer og perspektiver på kun 125 korte sider. Den gir flere konkrete og nyttige innspill til debatter vi har i Norge.