

Prismet

INNHold

- 3 Om uenighet, kritikk og innenfraperspektiver
Av Cathinka Dahl Hambro [LEDER]
- 5 Uenighet i klasserommet – kan innsikt i Rawls' vurderingsbyrder bidra til å håndtere uenighet?
Av Ole Henrik Borchgrevink Hansen [FORSKNING]
- 23 «Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det?»
Utfordringer og muligheter tilknyttet undervisning om religionskritikk
Av Sebastian Tjelle Jarmer [FORSKNING]
- 49 Innenfraperspektiver og anerkjennelse i samisk kirkelig ungdomsarbeid
Av Line M. Skum [FORSKNING]
- 66 Bokanmeldelser
Safet Bektovic. *Moral og etikk i islam*. Cappelen Damm, 2023.
Anmeldt av Signe Aarvik
- 70 Stephen Sirris. *En god frivillighetskultur. Organisering, ledelse og utvikling av frivillighet i Den norske kirke*. Prismet Bok, IKO-Forlaget, 2023.
Anmeldt av Kjetil Fretheim
- 74 Kjell Arnold Nyhus. *Gud er ikke kristen*. Verbum forlag, 2023.
Anmeldt av Anne Berit Nystad
- 76 Lars Laird Iversen. *Lykeforskning. En sosiologs oppdagelsesreise*. Universitetsforlaget, 2023. Anmeldt av Camilla Angeltun

REDAKTØR: ph.d. Cathinka Dahl Hambro

REDAKSJON: Gunnar Haaland, Elisabeth Tveito Johnsen,
Thor-André Skrefsrud, Andrew Thomas og Audun Toft

REDAKSJONSRÅD: Geir Afdal, Birgitte Lerheim, Kåre Fuglseth, Helje Kringlebotn Sødal,
Bernd Krupka, Robert W. Kvalvaag, Ole Andreas Kvamme, Ruth Ingrid Skoglund, og Gunnfrid Ljones Øierud

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

Utgitt med støtte fra Kunnskapsdepartementet ved ordningen for åpne tidsskrift innen humaniora og samfunnsvitenskap.

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 2022: 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, www.iko.no

OM UENIGHET, KRITIKK OG INNENFRAPERSPEKTIVER

Kjære lesere,

«Du ser noe helt annet når du står i døra og ser inn i et rom enn når du står midt i rommet», sa min veileder ofte til meg da jeg studerte en annen kultur enn min egen og undret meg over at mitt blikk kunne være så annerledes enn blikket til dem som tilhørte denne kulturen. Utsagnet har kommet tilbake til meg flere ganger i arbeidet med dette nummeret av *Prismet*. På ulike måter dreier alle artiklene her seg om perspektiver innenfra og utenfra, og om viktigheten av gjensidig forståelse og anerkjennelse. Religionsvitenskapen har i de senere år i stor grad dreiet seg om å nærme seg religioner utenfra, med et så nøytralt blikk som mulig. Samtidig kan man spørre seg hva en utenforståendes blikk egentlig kan fortelle om troserfaringene til menneskene på innsiden og om deres opplevelse av egen trospraksis. På samme måte som vi kan skille mellom religioner slik de tradisjonelt har vært fremstilt i lærebøker på en essensialistisk og forenklet måte med lite rom for nyanser når det kommer til levde religion, lokale forskjeller og ulike retninger internt, kan vi også skille mellom religion slik den fremstilles av utenforstående religionsvitere og religion slik den oppleves og erfares av dem på innsiden. Det samme kan sies å gjelde andre sider av livet og samfunnet som diskuteres i KRLE-undervisningen eller andre skolefag.

I dette nummerets første artikkel drøfter Ole Henrik Borchgrevink Hansen hvordan vi kan håndtere uenighet i klasserommet ved hjelp av den politiske filosofen John Rawls' vurderingsbyrder. Vi kan ikke skyldes på at motparten er dum eller tar feil hver gang vi er uenige. Det hender at vi er uenige med mennesker vi anser som smarte og kunnskapsrike; mennesker vi ikke kan avvise som uvitende bare fordi de ikke deler vårt syn. Vi må ta dem alvorlig. Men ved å se på ulike grunner til at vi er uenige, kan vi også lære å sette oss inn i andres perspektiver, prøve å se dem både innenfra og utenfra og forstå dem, selv om vi ikke er enige.

Sebastian Tjelle Jarmer tar for seg religionskritikk i klasserommet. Gjennom observasjon og intervjuer med elever og lærere har han utforsket hvordan dette kompetansemålet operasjonaliseres i undervisningen. Jarmer peker på at

religionskritiske perspektiver ikke bare skal være negative, men at de også skal bidra til utvikling av analytiske ferdigheter og økt forståelse for andres ståsted. I den forbindelse understreker Jarmers informanter at religionskritiske perspektiver også bør suppleres av andre synspunkter, deriblant innenfraperspektiver.

Innenfraperspektiver står også sentralt i Line M. Skums artikkel om samisk kirkelig ungdomsarbeid. Hun har snakket med ungdom som deltok på samiske ungdomshelger i regi av Samisk kirkeråd. For hva gjør det med unge mennesker å sjelden eller aldri oppleve at noe skjer på deres egne premisser, at deres identitet, kultur og erfaringer ikke blir tatt med i beregningen, og at de stadig vekker følelser seg redusert til eksotiske innslag i majoritetskulturen? Skums artikkel viser at det å få anerkjennelse for ens egen samiske identitet og kultur var av stor betydning for ungdommene i hennes materiale. Det at lederne på ungdomshelgene selv var samiske og hadde innenfraperspektiver på samisk kultur, åndelige tradisjoner og språk gjorde at ungdommene følte seg anerkjent, og dette igjen hadde betydning for økt trivsel og ønske om å delta på flere lignende samlinger.

Nettopp følelse av anerkjennelse kan vel være en viktig positiv konsekvens av å forsøke å forstå hverandre bedre gjennom å lytte til andres erfaringer og innenfraperspektiver tross kritiske stemmer og nyanseringer. Og med følelsen av anerkjennelse og respekt vil jeg tro at det for mange også er lettere å håndtere uenigheter.

I tillegg til tre forskningsartikler inneholder dette åpne nummeret også hele fire bokomtaler: Signe Aarvik har anmeldt Safet Bektovics *Moral og etikk i islam* og Kjetil Fretheim skriver om *En god frivillighetskultur* av Stephen Sirris. Kjell Arnold Nyhus' bok *Gud er ikke kristen* er anmeldt av Anne Berit Nystad, og Camilla Angeltun har skrevet en omtale av Lars Laird Iversens bok *Lykkeforskning. En sosiologs oppdagelsesreise*.

Riktig god lesning!

Cathinka Dahl Hambro
Redaktør

Uenighet i klasserommet – kan innsikt i Rawls' vurderingsbyrder bidra til å håndtere uenighet?

Av Ole Henrik Borchgrevink Hansen

Denne artikkelen drøfter kritisk hvorvidt innsikt i og anerkjennelse av «vurderingsbyrdene», slik de er utformet av den politiske filosofen John Rawls, kan være et bidrag til å håndtere uenighet i skolen, og hvordan slik innsikt kan operasjonaliseres didaktisk. Artikkelen drøfter disse spørsmålene i dialog med Lars Laird Iversens begrep om «uenighetsfelleskap». Artikkelen argumenterer for at innsikt i hvordan uenighet oppstår og består vil kunne bidra til at uenighet om verdirelaterte spørsmål respekteres over tid, og på den måten kunne forsterke uenighetsfelleskapet og elevenes evne til å håndtere uenighet.

OLE HENRIK BORCHGREVINK HANSEN (f. 1971), førstelektor, PhD, Høgskolen i Østfold, (B R A Veien 4, 1757 Halden), E-post: ohh@hiiof.no.

Nøkkelord: uenighet, vurderingsbyrder, Rawls, mangfold, uenighetsfelleskap, medborgerskap

INNLEDNING

Religions- og livssynsmangfold er et permanent og iboende trekk ved liberale demokratier. Dette innebærer ikke bare at det vil være uenighet om grunnleggende spørsmål omkring hva som konstituerer et godt og verdifullt liv, men også at det er slik i mange verdirelaterte spørsmål. Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017) uttrykker helt eksplisitt *uenighet*, *mangfold* og *meningsbrytning* som viktige elementer i kompetansemålene – som eleven skal kunne håndtere og forholde seg til. Dette er særlig tydelig i KRLE-planen, men også i samfunnsfagplanen og i læreplanens generelle del. I KRLE-planen heter det at elevene skal kunne «håndtere mangfold i hverdags-, samfunns- og arbeidsliv», «forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» samt «håndtere uenighet og meningsbrytning». I det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» vektlegges det at «elevene skal håndtere meningsbrytning og respektere uenighet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når slike ferdigheter og holdninger fremheves som viktige for elevene å lære i skolen, knyttes det ikke bare til erkjennelsen av det iboende verdimangfoldet ved et liberalt pluralistisk samfunn, men også til økende bekymring for at uenighet i mange tilfeller *ikke* håndteres på en konstruktiv måte, for eksempel på sosiale medier (Medietilsynet, 2022), i den offentlige debatten eller i skolen. Fra et overordnet perspektiv er det rimelig å forstå håndtering av uenighet i skolen som en del av et

demokratisk-pedagogisk anliggende i en verden hvor polarisering og tiltakende populisme oppfattes som trusler mot det liberale demokratiet (Galston, 2018; Mounk, 2018; Müller, 2016). Også Ludvigsen-utvalget fremhever det å håndtere uenighet som en sentral del av elevers demokratiske dannelse og kompetanse (NOU 2015: 8, s. 44).

Hvordan man skal forholde seg til eller håndtere mangfold og uenighet, presiseres ikke i vesentlig grad i læreplanen. Når formuleringer som «håndtere uenighet og meningsbrytning», «forholde seg til spørsmål det er dyp uenighet om» og «respektere uenighet» er satt inn i en verdimangfoldssammenheng og en demokratisk dannelsessammenheng, antyder det allikevel to ting: både at uenighet langt på vei er et ureduserbart fenomen, og også at man i et demokrati både må kunne respektere uenighet, samt kunne diskutere viktige spørsmål til tross for at man er uenige.

Ulike aspekter ved hvordan man kan håndtere uenighet i klasserommet, har blitt gjenstand for relativt stor oppmerksomhet i samfunnsvitenskapelig, pedagogisk og KRLE-faglig forskning – både teoretisk og empirisk – de siste årene (Council of Europe, 2007; Flenser & von der Lippe, 2019; Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Huddleston & Kerr, 2015; Iversen, 2014, 2017; Stray & Sætra, 2016; Sætra, 2020; Vestøl, 2020). Disse aspektene angår blant annet hvordan man kan diskutere kontroversielle spørsmål, forholdet mellom ytringsfrihet og et trygt klasserom («safe space»), toleransens grenser, aktivt demokratisk medborgerskap og, mer spesifikt, lærerrollen og hvilke metodiske grep som kan være egnede for å håndtere uenighet og meningsbrytning. En interessant overordnet strategi for å håndtere uenighet, som har fått særlig stor oppmerksomhet og gjennomslagskraft i den hjemlige debatten, er tanken om skolen som et *uenighetsfellesskap*, utviklet av Lars Laird Iversen. Hos Iversen er håndtering av uenighet selve demokratiets primærfunksjon (2014, s. 114), og det å «tenke om» og «se på» klasserommet som et uenighetsfellesskap blir derfor et fruktbart utgangspunkt for å skape gode, friere og mer dynamiske uenighetsfellesskap, som også kan hjelpe elever til å håndtere uenighet (2008, 2014, s. 24, 114, 2016, s. 3, 2017, s. 107).

Selv om jeg er enig i uenighetsfellesskapets grunnidé, melder også spørsmålet seg om hva det er i selve uenighetsfellesskapet som binder elevene sammen, og om det er *tilstrekkelig* for å skape et robust fellesskap som rustet elevene til å håndtere uenighet over tid. Selv om forskningen kontinuerlig bidrar til teoretisk og empirisk innsikt om uenighet i klasserommet, er dette spørsmålet så komplekst og krevende å vurdere empirisk at vi neppe kan forvente noe uttømmende generelt svar. Gitt det konfliktpotensialet som uenighet *kan* bringe med seg i klasseromsdiskusjoner, den bekymringsfulle utviklingen på ulike sosiale medier og den iboende skjørheten som karakteriserer en demokratisk kultur (Osler, 2014), er det derfor viktig – med tanke på elevenes evne til å kunne håndtere uenighet – å diskutere mulige

måter å utvikle og forsterke uenighetsfellesskapet på. Det er dette som er denne artikkelens hovedanliggende. En måte å utvikle og forsterke uenighetsfellesskapet på som i liten grad har fått oppmerksomhet, innebærer at man ser nærmere på *ulike grunner* til uenighet. I den forbindelse kan det være fruktbart å ta utgangspunkt i den politiske filosofen John Rawls' idé om *vurderingsbyrdene* («Burdens of judgement») (Rawls, 1996, 2001). Rawls' ambisjon med «vurderingsbyrdene» er å beskrive både epistemiske og semantiske kilder til hvordan uenighet mellom rimelig fornuftige personer kan oppstå og bestå. Jeg vil i denne artikkelen kritisk drøfte hvorvidt innsikt i og anerkjennelse av «vurderingsbyrdene» kan være et bidrag til å håndtere uenighet i skolen, og hvordan slik innsikt kan operasjonaliseres didaktisk. Artikkelen drøfter disse spørsmålene i dialog med Lars Laird Iversens begrep om «uenighetsfellesskap».

Jeg vil argumentere for at elevenes innsikt i vurderingsbyrdene vil kunne bidra til at uenighet om verdirelaterte spørsmål respekteres over tid, og på den måten kunne forsterke uenighetsfellesskapet og elevenes evne til å håndtere uenighet. Viktige innvendinger mot en slik operasjonalisering er at den risikerer å usynliggjøre uenighet og undergrave uenighetsfellesskapet. Inspirert av Harald Grimens (1994, 2002, 2007) fortolkning av Rawls' vurderingsbyrder som *berettiget usikkerhet*, vil jeg argumentere for at disse innvendingene kan imøtegås. Samtidig peker en slik forståelse og operasjonalisering av vurderingsbyrdene i retning av et demokratisk medborgerskapsideal som det ikke er så lett å få til å harmonere, og som kanskje også står i et spenningsforhold til og utfordrer det agonistiske medborgerskapsidealet som ligger til grunn for Iversens fortolkning av uenighetsfellesskapet.

I det følgende skal jeg først redegjøre for uenighetsfellesskapet som strategi for å håndtere uenighet, før jeg ser på forholdet mellom uenighetsfellesskap og meningsfellesskap. Deretter presenterer og operasjonaliserer jeg Rawls' vurderingsbyrder i skolen, før denne operasjonaliseringen kritisk drøftes i lys av innvendingene.

UENIGHETSFELLESSKAP SOM STRATEGI

Iversens strategi for å håndtere uenighet i et demokrati innebærer, som nevnt, å tenke om skolen som et uenighetsfellesskap. Med uenighetsfellesskap menes en gruppe mennesker med ulike meninger som deler en felles utfordring eller et felles problem. Uenighetsfellesskapet består videre av folk som ikke har valgt sitt fellesskap, men, ifølge Iversen, har blitt kastet sammen på tilfeldig vis. Dette er en god beskrivelse av skolen og klasserommet. På sitt mest idealtypiske er uenigheten også ureduserbar i den forstand at uenigheten består, også når fakta er avklarte og når deltakerne ikke misforstår hverandre (Iversen, 2014, s. 13, 2017, s. 103).

Uenighetsfellesskapet er dels et *deskriptivt* begrep som beskriver en observerbar tilstand i skolen, og dels en *normativ* føring for hva som er en fruktbar måte å «tenke

om» og «se på» dette fellesskapet på – nemlig som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014, s. 13–14). Uenighetsfellesskapet beskrives videre som et «verktøy» for religionsfaget (Iversen, 2017, s. 102) og som et slags «tankeverktøy» for å bekjempe blant annet udemokratiske holdninger (Iversen, 2016, s. 3). Med utgangspunkt i empiri fra ungdomstrinnet rapporterer Iversen om at en god KRL(E)-time ikke er en time hvor man blir enige, men hvor man diskuterer det man er uenige om (2014, s. 23, 66-76, 2017, s. 104). Det betyr at det er et mål å legge til rette for gode uenighetsfellesskap, som kjennetegnes av at mangfoldet av synspunkter kommer frem. Forutsatt at rammene er forutsigbare og atmosfæren ikke føles utrygg, er slik synliggjøring av uenighet viktig for å stimulere den enkelte elev til å la sin stemme bli hørt, noe som vil kunne bidra til deres demokratiske dannelse og deltakelse i demokratiske prosesser i fremtiden. At uenighet blir synliggjort har også en tilleggsdimensjon, ifølge Iversen, ved at man får frem kunnskap om mangfold og perspektivmangfold, og ved at det både krever og stimulerer til perspektivtakning og empati (Aukland, 2018; Iversen, 2017, s. 115–116)

Et godt og velfungerende uenighetsfellesskap krever allikevel også noe mer, nemlig at det finnes «noe» i eller forbundet med selve uenigheten som knytter elevene – og dermed de fremtidige borgerne – sammen. Spørsmålet er hva det er som skal forplikte dem til hverandre, og danne et slags «vi» til tross for uenigheten, og som overskrider denne. Iversen mener at det ikke kan være religion eller felles historie, etnisitet eller kultur som mobiliseres når fellesskapet skal konstitueres og forstås. Det er, for det første, empirisk sett en myte at vi (eleven i klasserommet, borgerne i Norge) er tilstrekkelig enige i verdispørsmål. I tillegg fungerer det ekskluderende for dem som ikke føler seg hjemme i et slikt påstått verdifellesskap. Fellesskapet bør derfor snarere bygge opp under en politisk forståelse av nasjonalt medborgerskap som noe som kan velges (Iversen, 2017, s. 108). Istedenfor verdi- og meningskonsensus, er det selve diskusjonen, den delte utfordringen, problemløsningen, og den trygge samhandlingen som skal fungere som et «sosialt lim» og binde dette politiske fellesskapet sammen (Iversen, 2014, s. 12–15, 2017, s. 109). Uenighetsfellesskapet har mye til felles med og knyttes også eksplisitt til den belgiske politiske filosofen Chantal Mouffes radikale demokratiteori og idealet om en agonistisk offentlighet som er preget av en form for konstruktiv maktkamp mellom motstandere. Mouffe kritiserer både Habermas' og Rawls' deliberative demokratimodeller¹ for ikke å evne å ta inn over seg den iboende antagonistiske - dvs. motsetningsfylte - dimensjonen ved det politiske, inkludert den uunngåelige rollen våre følelser spiller i det politiske ordskiftet (Mouffe, 1999, s. 755–756). I hennes perspektiv vil streben etter konsensus, slik Habermas (1984) forfekter i sin diskursetiske fortolkning av det deliberative demokratiet, være illusorisk og i realiteten innebære at noen har fått gjennomslag for sine interesser på bekostning

1 En deliberativ demokratimodell har som ideal at politiske beslutninger skal vektlegge dialog og offentlig diskusjon, felles interesse og mål om konsensus (Børhaug et al., 2014, s. 273)

av andres, og slik være et uttrykk for hegemonisk makt (Mouffe, 1999, s. 752–756, 2013, s. 54–55, s. 130–139). Idealer om konsensus erstattes dermed av Mouffe med idealet om en offentlig arena hvor medborgere utkjemper en kamp for sine meninger og posisjoner. Denne kampen skal imidlertid være en kamp mellom motstandere (agonisme) og ikke mellom fiender (antagonisme) (Iversen, 2014, s. 146–152; Mouffe, 2013).

Å «tenke om» og «se på» klasserommet som et uenighetsfellesskap erkjenner, og tar med rette, utgangspunkt i uenighetens ureduserbarhet, og representerer et viktig korrektiv til og en løsrivelse fra læreplanens forankring i påståtte verdifellesskap (Iversen, 2017, s. 107).² Perspektivet kan dermed være et fruktbart utgangspunkt for å skape gode, friere og mer dynamiske uenighetsfellesskap som også kan hjelpe elver til å håndtere uenighet.

Det sentrale spørsmålet i denne sammenhengen er imidlertid om det å «se på» og «tenke om» skolen som et uenighetsfellesskap er tilstrekkelig for å skape den tillit og det robuste fellesskapet som er nødvendig for at elevene skal lære å håndtere uenighet over tid. Hvis skolen ikke lykkes med dette, har strategien mer til felles med det man i politisk teori kan kalle en *modus vivendi*, ikke forstått som «det motsatte av konsensus», men i betydningen «strategisk men ustabil overenskomst» (Rawls, 2001, s. 289–290).³ At uenighet må respekteres over tid, er ikke bare sentralt i deliberativ demokratiteori, men også i Chantal Mouffes radikale demokratiteori. Agonismen begrunnes her med og knyttes også her til det å skape kollektiv identifikasjon med demokratiets målsetninger. Det er nettopp denne demokratiske forankringen som skiller agonismen fra den destruktive antagonismen i Mouffes argumentasjon (2013, s. 9).⁴ I lys av viktigheten av å kunne håndtere uenighet er det derfor nødvendig å stoppe opp litt, og undersøke nærmere hva det er i selve uenigheten som kan bidra til å skape fellesskap.

UENIGHETSFELLESSKAP ELLER MENINGSFELLESSKAP

Det er rimelig å anta at et uenighetsfellesskap også krever enighet om noe mer enn selve problemløsningsprosessen, og at det i hvert fall bør være *noen* verdier som ligger til grunn for normen for hvordan vi bør håndtere uenighet. Iversen anerkjenner dette poenget, men velger allikevel å omtale disse verdiene som «prosessverdier» og en «pragmatisk fellesordning», i motsetning til dypere forestillinger om det gode liv (2014, s. 166, 2017, s. 114). Jeg vil snarere hevde at de verdiene som ligger i god respektfull samhandling, til tross for uenighet, både *krever* mer og *er* mer enn prosessverdier og en pragmatisk fellesordning. Det er

2 Iversens referanser knyttes til forrige læreplan (LK06), og ikke dagens læreplan (LK20). Poengene er dog like relevante.

3 Det finnes mange forståelser av «modus vivendi» i politisk teori, og som politisk ordning har begrepet både positiv og negativ valør. Jeg skal ikke gå inn på disse forståelsene her, men bruker det i betydningen «ustabil» og «strategisk». Se Wendt (2016) for utførlig diskusjon.

4 Se også Iversen (2021, s. 344) for utdyping av dette temaet.

riktig at de ikke krever enighet om religion, livssyn eller syn på det gode liv, men det er ikke det avgjørende her. Det avgjørende for den potensielt sett sammenbindende funksjonen – det som gjør at man forplikter seg til fellesskapet på en måte som gjør fellesskapet til noe mer enn en *modus vivendi* – er at enigheten er forankret i verdier som oppfattes som grunnleggende eller substansielle og verdt å forsvare. Det er nærliggende å tenke at disse verdiene har å gjøre med en slags respekt for andres autonomi, i betydningen respekt for andres evne eller kapasitet til å danne seg egne sammenhengende forestillinger og oppfatninger om livet (Larmore, 1987, s. 63–64).

Hvis dette er plausibelt, melder spørsmålet seg om hvorvidt *uenighetsfellesskap* er den mest passende beskrivelsen og forståelsen av et fellesskap, eller om *enighetsfellesskap* eller *meningsfellesskap* kunne vært like sakssvarende eller meningsfulle. En som utforsker dette – vi kan kalle det *enighetssporet* – er Espen Schjetne (2018). Som en mulig motstemme eller et mulig korrektiv til tanken om uenighetsfellesskapet som både overordnet beskrivelse og normativ føring for hvordan man kan håndtere mangfold og uenighet i klasserommet, viser Schjetne at det kan ligge et dypere fellesskap i samhandlingen som ikke så lett er synlig i empirien, men som allikevel kan være til stede. Denne innsikten, som utvikles i dialog med Charles Taylors begrep om *intersubjektiv mening*, har også didaktiske implikasjoner. Ved at man i klasserommet sammen undersøker den intersubjektive meningen som ligger i problemløsningspraksisen, vil man kunne finne en måte å forstå den andre på, noe som kan være viktig for å kunne tenke om oss som et *vi* (Schjetne, 2018, s. 122–125). Å se på klassen som et *meningsfellesskap* (dog ikke et verdifellesskap) kan dermed være like riktig og viktig. Og helt sentralt i denne sammenhengen: Å bevisstgjøre elevene om dette meningsfellesskapet er ikke til hinder for åpne og helt nødvendige diskusjoner om spørsmål vi er uenige om. Jeg er enig i denne innvendingen, og i at et narrativ eller en innramming som insisterer på å se på skolen som et uenighetsfellesskap kan underkommunisere og risikere ikke å få frem potensialet i det vi er enige om.

Mitt anliggende her er imidlertid ikke å avgjøre hvorvidt meningsfellesskap, enighetsfellesskap eller uenighetsfellesskap er den mest treffende overordnede betegnelsen, men snarere å utforske muligheten for å forsterke fellesskapet, gitt uenighet, med tanke på å kunne håndtere uenigheten. I en slik sammenheng kan jakten på én overordnet betegnelse kanskje fungere som en slags falsk dikotomi som kan forkuldre mer enn den forklarer. En slik begrepsdiskusjon minner oss allikevel om at det ikke bare er et semantisk spørsmål hvordan vi velger å tenke om og beskrive fellesskapet. Når jeg bruker begrepet «uenighetsfellesskap» her, er det derfor i en åpnere og mindre eksklusiv forstand enn Iversen, og løsrevet fra Mouffes agonistiske demokratiideal. Det betyr at jeg bruker «uenighetsfellesskap» som en betegnelse på det faktum at det finnes delvis ureduserbar uenighet, men ikke i betydningen at det utelukker konsensus som didaktisk ideal. I dette perspek-

tivet er det ikke noen iboende, i betydningen gjensidig utelukkende, motsetning mellom å fremme uenighetsfellesskap og meningsfellesskap i en klasse. Man kan gjøre begge deler, fordi både felles mening og uenighet kan bidra til fellesskap.

Det avgjørende for et godt uenighetsfellesskap – selve lakmustesten for om verdiene som ligger til grunn for samhandlingen er noe mer enn en *modus vivendi* – er at uenigheten respekteres over tid. For å lykkes med dette kreves både handlinger og holdninger. Dette ser vi også vektlagt i LK20, hvor det å «håndtere meningsbrytning», altså et handlingsaspekt, kobles til å «respektere uenighet», som kan sies å være et holdningsaspekt, som Vestøl (2020, s. 362) påpeker. Det er nærliggende å tenke at en sentral del av det å respektere uenighet henger sammen med det at vi har noen *grunner* til å gjøre det. Respekt for andres autonomi er, som nevnt, én slik grunn. I tillegg er det rimelig å anta at en viktig grunn til å respektere uenighet er at uenigheten anerkjennes som *rimelig fornuftig* av dem som samhandler. Spørsmålet er hvordan vi kan bidra til det. Én måte å anerkjenne uenighet som rimelig fornuftig på er å bringe selve årsakene eller kildene til uenigheten inn i klasserommet og inn i undervisningen. Det er her Rawls' idé om vurderingsbyrdene kan bidra. Bevissthet om og anerkjennelse av vurderingsbyrdenes rolle kan bidra til å kaste lys over det viktige spørsmålet i mangfoldige klasserom om hvordan vi kan skape forståelse for uenighetens ureduserbarhet på en måte som samtidig styrker fellesskapet. Dette kan være med på å utvikle uenighetsfellesskapet, men – som vi skal se – kanskje også på å utfordre Iversens fortolkning. Før vi drøfter mulige didaktiske implikasjoner, skal vi se nærmere på Rawls' vurderingsbyrder.

RAWLS' VURDERINGSBYRDER

Rawls' idé om vurderingsbyrdene starter med et spørsmål: Hvorfor vil ikke våre oppriktige og samvittighetsfulle forsøk på å argumentere overfor hverandre føre frem til enighet, slik det ser ut til å gjøre i naturvitenskapen? Rawls (2001, s. 92) antyder at det kan være mange grunner til det. Folk kan være irrasjonelle og ikke særlig skarpe, være drevet av snevre egeninteresser, og de kan trekke logiske feilslutninger. Selv om uenighet av denne typen alltid vil være til stede, kan den uansett kun delvis forklare hvorfor folk har motstridende meninger, og det er heller ikke dette Rawls er ute etter eller interessert i. Han er snarere interessert i hvordan *rimelig fornuftig uenighet kan oppstå og bestå*, altså hvorfor mennesker ikke blir enige, selv om de oppfører seg og resonnerer rimelig fornuftig?⁵ ⁶ Det er her vurderingsbyrdene kommer inn, ved å beskrive ulike epistemiske og semantiske kilder eller grunner til uenighet. Rimelig fornuftig uenighet kan, ifølge Rawls, blant annet være forårsaket av at

5 Med «rimelig fornuftig» mener Rawls snarere «reasonable» enn «rational». Å være rimelig fornuftig er en moralsk egenskap/kvalitet ved personer som er «villige til å foreslå – eller anerkjenne når andre foreslår dem – de nødvendige prinsipper for samarbeid» og som vektlegger gjensidighet (Rawls, 1996, s. 50, 2001, s. 58).

6 Stray og Sætra (2016, s. 284) berører dette i sin drøfting av læreres håndtering av kontroversielle spørsmål.

a) relevante data i en sak – empiriske og vitenskapelige – er vanskelige og motstridende.

b) vi, selv om vi kan være enige om hvilke hensyn som er relevante i en sak, kan være uenige om vektingen av dem.

c) de begrepene vi bruker når vi diskuterer verdispørsmål, kan være vage og åpne og sårbare for grensetilfeller, noe som gjør at vi er avhengige av vurderinger og tolkninger.

d) «våre individuelle erfaringer former den måten vi veier og vurderer argumenter på», og at «den måten vi bedømmer fakta og avveier moralske og politiske verdier på, formes (omfanget er umulig å fastslå) av vår totale erfaring gjennom hele vårt livsløp fram til nå».

e) normative synspunkter på begge sider av et sakskompleks kan gjøre det vanskelig å foreta en overordnet beslutning (Rawls, 1996, s. 56–57, 2001, s. 92–93).

Samlet sett kan man si at vurderingsbyrdene – ved å utforske og utdype ulike grunner til uenighet – både utdyper og utfordrer det idealtypiske uenighetsfellesskapets premiss hvor uenighetsfellesskapet blir forstått som uenighet som ikke skyldes at folk misforstår hverandre eller at fakta ikke er avklart (Iversen, 2014, s. 13).

Vurderingsbyrdene er knyttet til et hovedanliggende i den senere delen av Rawls' forfatterskap, særlig i *Political Liberalism* (1996), nemlig hvordan man kan sikre *stabilitet* i livssynspluralistiske samfunn, gitt det Rawls kaller «the fact of reasonable pluralism». Fornuftig pluralisme, som Rawls mener er en «permanent størrelse i et demokratisk samfunn» (2001, s. 90), innebærer for det første at mennesker – fordi de har ulike og motstridende religiøse, filosofiske og moralske syn på hva som konstituerer et godt og verdifullt liv – også er uenige i mange verdirelaterte spørsmål. I tillegg innebærer det at de allikevel er enige i visse grunnleggende rettferdighetsprinsipper, som at alle mennesker er frie og like og bør ha de samme grunnleggende rettighetene. Når vurderingsbyrdene er knyttet til tanken om stabilitet i Rawls' teori, er det fordi innsikt i vurderingsbyrdene vil kunne motivere til toleranse (Rawls, 1996, s. 60) og bidra til overlappende konsensus om sentrale rettferdighetsprinsipper. For Rawls er en sentral egenskap ved det å være en rimelig fornuftig person nettopp å innse og akseptere konsekvensene av vurderingsbyrdene (Rawls 1996, s. 54). Jeg skal ikke utdype vurderingsbyrdenes rolle i Rawls' politisk-teoretiske byggverk videre her, men drøfte hvorvidt innsikt i vurderingsbyrdene kan være en måte å forsterke uenighetsfellesskapet på, og en måte å håndtere uenighet på.

OPERASJONALISERE VURDERINGSBYRDENE

Dersom vi skal forsøke å operasjonalisere vurderingsbyrdene, må vi både spørre oss *hvilke* temaer innsikten kan være relevant for, *hvordan* innsikt i vurderingsbyrdene kan integreres i undervisningen, og *hva* slik innsikt kan bety for håndtering av uenighet i klasserommet. Rawls selv gir ikke mange eksempler på hvilke spørsmål og temaer innsikten i vurderingsbyrdene kan gjelde, men det han har i tankene, er uenighet omkring politiske og verdimeslige normative samfunnsspørsmål. Slike spørsmål favner det som i noen sammenhenger gjerne blir omtalt som kontroversielle spørsmål i vid forstand, altså spørsmål hvor uenighet er forventet og som det gjerne er offentlig uenighet om (Gereluk, 2012, s. 89), og som for eksempel kan være knyttet til religion, seksualitet, rasisme, terror, klimaendringer, kjønnsidentitet eller ytringsfrihet (Goldschmidt-Gjerløw et al., 2022; Sætra, 2020; von der Lippe, 2019). Dette er å betrakte som eksempler, men ikke som noe vi må begrense oss til i forsøket på å operasjonalisere vurderingsbyrdene. I skolen vil det være hensiktsmessig å holde det åpent med tanke på hvilke spørsmål og temaer man kan være uenige om. I KRLE gir det også mening å utvide perspektivet til også å omfatte uenighet om mer eksistensielle og metafysiske spørsmål.

Når det gjelder *hvordan* innsikt i vurderingsbyrdene kan integreres i undervisningen, er det ikke slik at dette fordrer særskilte undervisningsopplegg eller metoder. På overordnet nivå kan vi si at enhver type undervisning som søker å fremme empati, perspektivmangfold, forståelse for ulike måter å tenke på og for levd religion, både harmonerer med og gir anledning til å fremme innsikt i vurderingsbyrdene. Slik undervisning inngår som en del av KRLE-fagets legitimitet og begrunnelse, og er i tråd med blant annet LK20s ambisjoner om å få frem indre mangfold og å kunne ta andres perspektiv. Det har dessuten bred støtte i religionsdidaktisk forskning, både fra et kulturanalytisk og fra et mer hermeneutisk perspektiv (Brekke, 2023). Fremfor å utdype konkrete undervisningsmetoder eller drøfte didaktiske grep her, vil jeg heller vektlegge at det er et overordnet ansvar for læreren at innsikt i vurderingsbyrdene blir en del av undervisningen, ved at elevene får disse eksemplifisert og får anledning til å reflektere over dem og deres betydning. Dette kan være i spontane situasjoner hvor uenighet kommer til uttrykk, eller i planlagte undervisningsøkter hvor det legges opp til at uenighet synliggjøres, det være seg i samtaleorienterte arbeidsmåter, som *filosofisk samtale*, *deliberativ* eller *adversarial debatt*⁷ og *akademisk strid* («academic controversy»), eller i mer skrivebaserte aktiviteter, som arbeid med argumenterende tekster eller debattinnlegg. Uansett aktivitet vil målet være at elevene, ved å kunne artikulere og bli bevisst på vurderingsbyrdenes virkninger, får forståelse og respekt for at uenigheten både er rimelig fornuftig og forventet.

7 Med deliberativ debatt menes en diskusjonsform hvor elevene argumenterer, men også vurderer ulike argumenter og hvor man forsøker å komme frem til enighet/konsensus. Med adversarial debatt menes en diskusjonsform hvor hovedpoenget er å argumentere for eller mot ulike standpunkter eller posisjoner.

Når elever er uenige om for eksempel hvorvidt Gud eksisterer eller om det finnes et liv etter døden, eller om ulike religioners sannhetskrav og sannhetsgehalt, eller hva «religioner» mener om ulike etiske spørsmål, må man også få frem at dette er vanskelige spørsmål å ta stilling til og evaluere, blant annet fordi både empiriske og vitenskapelig relevante data her er komplekse, motstridende eller ikke-eksisterende. Her vil vitenskapens grenser, teksters status og ulike tolkninger eller usikkerhet om de empiriske situasjons- eller virkelighetsbeskrivelsene være naturlig å komme inn på. I verdispørsmål, for eksempel når det gjelder hvorvidt aktiv dødshjelp bør tillates, vil mange elever være *enige om* at den enkeltes selvbestemmelse er et relevant hensyn, og *enige om* at det er uheldig dersom praksisen fører til at enkeltindivider kan føle seg presset av omgivelsene til å velge denne utveien, men fortsatt være *uenige om hvordan disse bør vektas* og hvilket normativt hensyn som bør veie tyngst, og dermed lande på ulike svar. Det samme kan gjelde ulike svar på etiske spørsmål knyttet til for eksempel hva som vil være rettferdig fordeling av ressurser i et samfunn, hvorvidt man bør gi penger til tiggere eller om koranbrenning bør tillates. Her er det viktig at læreren også får frem at det kan anføres vektige argumenter for forskjellige posisjoner, men at «ulike normative synspunkter på begge sider av et sakskompleks gjør det vanskelig å foreta en overordnet beslutning» (Rawls, 1996, s. 93), noe som igjen gjør at enighet ikke kan forventes.

I mange sammenhenger vil uenighet også være semantisk betinget. Når elever for eksempel er uenige om hvor mye frihet enkeltindivider bør ha i samfunnet, er det vanskelig å bringe klarhet i hva den enkelte legger i begrepet *frihet*; er *frihet* frihet fra inngripen (negativ frihet), frihet som selvbestemmelse (positiv frihet), eller frihet som fravær av vilkårlig makt (republikansk frihet)? I en diskusjon om for eksempel abort eller dødshjelp vil sentrale begreper som «person», eller «individ», og kanskje også «rasjonalitet» typisk være det Rawls beskriver som «vage og sårbare for grensetilfeller» (2001, s. 92). At idealdefinisjoner skiller seg fra bruksmåte-definisjoner, at det er kamp om begreper og at terms begrepsinnhold er ulikt og endrer seg over tid, er også elementer som spiller inn. At vi mennesker har ulike assosiasjoner og aktiverer ulike *kognitive skjemaer* når vi hører og bruker ulike begreper (Toft, 2021) kan også være med på å opprettholde uenighet. Lærers rolle og ansvar blir å bidra til å forklare at slike begrepsmessige snublesteiner, som ofte også opptrer samtidig (altså ved at det er flere begreper vi bruker, som er uklare eller vage), gjør enighet vanskelig, *uten* at elevene opptrer hverken urimelig eller ufornuftig.

I mange verdirelaterte spørsmål hvor det er uenighet, vil dette kunne skyldes at våre samlede individuelle erfaringer former den måten vi veier, bedømmer og vurderer fakta, argumenter og moralske og politiske verdier på (Rawls, 2001, s. 93). Uenighet mellom elever om for eksempel hvorvidt religion som fenomen spiller en positiv eller en negativ rolle i samfunnet, hvor ytringsfrihetens grenser

bør trekkes i konkrete saker, hvorvidt *Pride* bør markeres i skolen eller retten til et tredje kjønn bør lovfestes, vil ikke bare skyldes slike spørsmåls empiriske kompleksitet. Elevenes oppfatninger vil også være farget og formet av de positive eller negative opplevelsene og erfaringene de selv har hatt gjennom livet eller har blitt eksponert for, noe som naturlig nok vil kunne være veldig forskjelligartet. Lærerens oppgave vil være å forklare at man ikke helt kan regne med å slippe unna disse faktorenes påvirkning.

Oppsummerende kan vi si at innsikt i grunnene til at vi ikke kan forvente enighet i mange verdirelaterte spørsmål, vil kunne forsterke uenighetsfellesskapet, i betydningen «gi et mer robust og forpliktende uenighetsfellesskap». Grunnen er at slik innsikt gir forståelse og respekt for at andre kan ha andre synspunkter og ta andre verdivalg enn en selv, uten at de hverken er irrasjonelle eller urimelige. Det betyr ikke at all uenighet kan anses som rimelig fornuftig. Argumentet hviler allikevel på premisset om at mye av den *kan* det, og ved å bli seg dette bevisst gjennom innsikt i vurderingsbyrdene, kan man kanskje også bidra til å *utvide* rommet for hva som kan anses som rimelig fornuftig uenighet.

SVEKKES UENIGHETSFELLESSKAPET?

Jeg har argumentert for at innsikt i vurderingsbyrdene kan bidra til at uenighet anerkjennes som rimelig fornuftig, og slik være med på å forsterke uenighetsfellesskapet (og være viktig for å kunne håndtere uenighet). Nærmere ettersyn viser imidlertid at en operasjonalisering av Rawls' vurderingsbyrder, som antydnet her, ikke er uproblematisk, men kan komme til å utfordre og muligens svekke uenighetsfellesskapet, slik Iversen presenterer det. Én utfordring er knyttet til et innebygd paradoks ved operasjonalisering av vurderingsbyrdene, nærmere bestemt forholdet mellom det å søke etter sannhet, i betydningen argumentativ utforskning på den ene siden, og idéen om rimelig fornuftig uenighet på den andre. En annen utfordring knyttes til hvorvidt fokus på kildene til uenighet vil kunne bidra til å usynliggjøre uenighet i klasserommet. Dette er viktige innvendinger, men jeg mener de kan imøtegås.

INNSIKTENS PARADOKS – LIVSVERDEN OG BERETTIGET USIKKERHET

Harald Grimen (2007) har påpekt en uklarhet eller et iboende paradoks i selve forståelsen av vurderingsbyrdene. Dette gjør seg særlig gjeldende når man forsøker å operasjonalisere disse i skolen. Paradokset kan formuleres som tre spørsmål: Hvis vurderingsbyrdene gir oss kunnskap om og innsikt i årsakene til rimelig fornuftig uenighet – altså hvordan de oppstår og består, er vi ikke da også – som rimelig fornuftige personer – forpliktet på å utforske uenigheten med det for øye å forsøke å eliminere, eller i hvert fall redusere den? Og hvis vi *er* forpliktet på å

utforske grunnene til uenighet, ved for eksempel å prøve å kartlegge komplekse normative hensyn så langt som mulig, redusere begrepers vaghet eller bevisstgjøre oss på hvilke måter våre individuelle erfaringer påvirker våre vurderinger på, risikerer vi ikke da å undergrave selve innsiktens funksjon, nemlig anerkjennelse og respekt for uenighetens ureduserbarhet? Dersom vi derimot skulle avstå fra å utforske grunnene til uenighet, vil ikke det være problematisk med tanke på idealet om skolen (som et godt uenighetsfellesskap), hvor kritisk refleksjon, diskusjon og det å kunne håndtere uenighet konstruktivt er viktige målsetninger? Innvendingene viser at operasjonalisering av innsikt i vurderingsbyrdene er utfordrende fordi de tilbyr forklaringer på hvordan rimelig fornuftig uenighet kan oppstå og bestå, som samtidig er kognitive verktøy som er egnet til å utforske uenighetens årsaker. Én måte å møte denne utfordringen på er å forstå vurderingsbyrdene på en litt annen måte. Istedenfor å tenke om vurderingsbyrdene utelukkende *kausalt* – som klare identifiserbare årsaker – kan vi i tillegg tenke på dem som en form for *berettiget usikkerhet*. I Grimens fortolkning, som egentlig er en videreutvikling av Rawls' vurderingsbyrder, trekker han inn elementer fra blant andre Habermas' diskursetikk, og særlig den rollen *livsverden* spiller, som han mener mangler hos Rawls. I tråd med tanken om livsverden, i betydningen den kulturelle, sosiale og historiske konteksten vi mennesker lever i, konstruerer vår forståelse av virkeligheten ut fra og gir mening til tilværelsen innenfor (Habermas, 1984, 1987), mener Grimen at det mest fruktbare er å tenke om vurderingsbyrdene som måter å artikulere eller uttrykke en slags *berettiget usikkerhet* knyttet til vurderingsbyrdenes virkninger på (Grimen, 2007, s. 149).⁸ En slik forståelse legger til grunn at selv om vi nok kan være sikre på at årsakers kompleksitet, det at ulike normative hensyn er vanskelige å vurdere, begrepers vaghet og at våre egne erfaringer påvirker våre synspunkter, kan vi ikke vite *når* de gjør det eller ikke, *hvordan* de gjør det eller *på hvilken måte* de gjør det. Grunnen til denne usikkerheten er at vurderingsbyrdene uttrykker «aspekter ved de komplekse og uklare måtene teoretiske og praktiske diskurser er en del av vår livsverden [på]» (Grimen, 2007, s. 149). Det er noe vi alle (både de vi er uenige med og vi selv) rett og slett ikke fullt ut kan kjenne til. Innsikt i vurderingsbyrdene innebærer derfor ikke bare at vi kjenner til hvordan de ulike byrdene gjør seg gjeldende når det gjelder konkrete spørsmål eller temaer, men bringer også inn en mer «eksistensiell» usikkerhet som går utover det rent diskursive, ved at man tematiserer det uklare forholdet mellom argumenter og livsverden. Rawls selv artikulere ikke tanken om livsverden eksplisitt. Allikevel mener jeg at en slik forståelse kan forankres i måten Rawls utlegger den fjerde vurderingsbyrden på, og at han kommer ganske nær når han påpeker at våre individuelle erfaringer former den måten vi veier og vurderer argumenter på: «Måten vi bedømmer fakta og avveier moralske og

8 Rawls bruker både begrepene «årsak» og «kilde», men kun «kilde» i senere skrifter.

politiske verdier på, formes (omfanget er umulig å fastslå) av vår totale erfaring gjennom hele vårt livsløp fram til nå, og det er liten tvil om at vi har forskjellig erfaringsbakgrunn» (Rawls, s. 2001, s. 93).

Beskrivelsen av denne vurderingsbyrden antyder nettopp at totaliteten av våre erfaringer, fordi den er så kompleks og omfattende, også er integrert i vår livsverden og at dette gjør at vi ikke kan fastslå hvordan disse påvirker våre egne vurderinger og synspunkter. Det er dette som, ifølge Rawls, gjør at vi ikke kan eliminere vurderingsbyrdene (2001, s. 36). Det er også verdt å merke seg at det ligger et element av introspeksjon og selvrefleksjon i denne innsikten. Dette er en viktig erkjennelse for elever når de skal håndtere uenighet, og den er dermed grunnleggende for didaktisk praksis. Spørsmålet er hva denne forståelsen eller fortolkningen vil innebære for operasjonaliseringen av vurderingsbyrdene.

For det første innebærer den ikke, som det kanskje er nærliggende å tenke, at spørsmål om rasjonalitet utelukkes når man håndterer uenighet. I klasserommet både *kan* og *bør* man fortsatt utforske uenigheten argumentativt. Det vil si at når man for eksempel diskuterer verdispørsmål det er uenighet om, er det fruktbart å forsøke å gjøre begreper mindre vage, kartlegge årsakers kompleksitet, og så langt det er mulig å tenke over og snakke om hvordan egne erfaringer kan påvirke våre synspunkter. Samtidig – fordi vurderingsbyrdene forstås og operasjonaliseres som *berettiget usikkerhet*, innebærer det både bevisstgjøring og disiplinering: Når elever (og også lærere) blir bevisste på at det kan være gode grunner til at vi ikke kan forvente enighet, selv om vi opptre og resonnerer rimelig fornuftig – fordi vi vet at vi ikke fullt ut kan kartlegge disse grunnene/kildene og deres påvirkning – kan dette ha en disiplinerende virkning på diskusjonene. Innsikt i vurderingsbyrdene balanserer argumentativ utforskning med forståelse, aksept og respekt for argumentasjonens grenser. Samlet sett kan dette forsterke uenighetsfellesskapet.

KONSTRUKTIV UENIGHET OG HARMONISERENDE UNDERVISNING

Selv om innsikt i vurderingsbyrdene ikke medfører at spørsmål om rasjonalitet skyves til side i undervisningen, vil operasjonaliseringen som er foreslått, allikevel ha konsekvenser for selve uenighetsfellesskapets indre dynamikk. Vi husker at et viktig premiss for og et kjennetegn på et godt uenighetsfellesskap var at uenigheten, ifølge Iversen, ikke ble usynliggjort. Dersom man i undervisningen gjennomgående tematiserer vurderingsbyrdene ved å bevisstgjøre elevene og få dem til å reflektere over kildene til rimelig uenighet, er det ikke utenkelig at dette kan ta noe av den emosjonelle brodden av diskusjonene, potensielt sett usynliggjøre selve uenighetene, og dermed undergrave uenighetsfellesskapet.

Det er en viktig innvending, men som jeg har argumentert for, tror jeg allikevel ikke at det vil skape et mindre konstruktivt, men snarere kunne være et bidrag til å

skape et sterkere, uenighetsfellesskap. Samtidig er det klart at det her også tydeliggjøres en spenning med tanke på Iversens uenighetsfellesskap, og da særlig det radikale demokratiteoretiske grunnlaget fra Chantal Mouffe som denne strategien bygger på. Spenningen innebærer dermed en forskyvning hvor en mer *harmoniserende* håndtering av uenighet blir mer fremtredende enn interessekampen i måten man håndterer uenighet på i undervisningen. Ved å vektlegge at kildene til uenighet bør integreres i undervisningen, tar man et skritt bort fra agonismen som kjernen i diskusjons- og uenighetsfellesskapet, dog uten at dette i seg selv innebærer noen mål om konsensus. Uenighetsfellesskapet består derfor.

Operasjonaliseringen av Rawls' vurderingsbyrder og tilhørende fortolkning av uenighetsfellesskapet som foreslått her knytter seg ikke til eller er avhengig av et spesifikt demokratisk medborgerskapsideal, annet enn det som ligger i idealet om *aktivt medborgerskap*. Samtidig er det klart at denne fortolkningen ikke like lett lar seg forene (eller ikke like lett harmonerer) med en radikal demokratimodell, og at den på noen punkter også utfordrer dette idealet og denne modellen. Jeg drøfter ikke dette grunnlaget inngående her, men jeg mener det fortjener videre diskusjon, fordi den krever at vi tenker over hva slags demokratisk medborgerskapsideal vi ønsker å fremme i skolen.

AVSLUTNING

«Uenighetsfellesskapet» som begrep er nyttig i skolen fordi det beskriver en reell tilstand, samtidig som det signaliserer at det er ressurser i denne tilstanden av uenighet som kan binde oss sammen. Samtidig tror jeg det er fruktbart å reflektere over hvordan uenighetsfellesskapet kan fortolkes i skolen. Jeg har argumentert for at én mulig måte å fortolke uenighetsfellesskapet på, som også kan være egnet til å forsterke det, er ved å integrere innsikt i Rawls' vurderingsbyrder i undervisningen. Argumentet er at dette kan bidra til at man respekterer uenigheten som rimelig fornuftig over tid, noe som igjen vil kunne bidra til at man håndterer uenighet bedre. Jeg har ikke drøftet konkrete undervisningsopplegg her, men antydte noen didaktiske implikasjoner på overordnet nivå med tanke på hvordan og i hvilke typer situasjoner læreren kan bevisstgjøre elever på vurderingsbyrdenes virkninger. Det er ikke til å legge skjul på at dette stiller betydelige krav til læreren, fordi det ikke bare forutsetter brede kunnskaper på religions- og livssynsfeltet, men også på tilstøtende fagfelt, i tillegg til at det forutsetter kjennskap til filosofisk samt argumentasjons- og vitenskapsteoretisk refleksjon. Samtidig er elevenes – og dermed de fremtidige borgernes – evne til å håndtere uenighet sentralt i skolens demokratiske dannelsesoppdrag, og bør slik sett være et prioritert anliggende for skolen.

LITTERATUR

- Aukland, K. (Programleder). (2018, 7. oktober). Uenighet i klasserommet [Audiopodcast]. I *KRLEpodden*. <https://www.krlepodden.com/episoder/2018/10/6/uenighet-i-klasserommet>
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Christophersen, J. & Aarre, T. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap*. 3.utgave. Samlaget.
- Council of Europe. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*.
- Flenser, K. & von der Lippe, M. (2019). Being safe from what and safe for whom? A critical discussion of the conceptual metaphor of 'safe space'. *Intercultural Education*, 30(3), 275–288. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1540102>
- Galston, W. (2018). *Anti-Pluralism: The Populist threat to Liberal Democracy*. Yale University Press.
- Gereluk, D. (2012). *Education, extremism and terrorism: What should be taught in citizenship education and why*. Continuum.
- Goldschmidt-Gjerløw, B., Eriksen, K. G. & Jore, M. K. (2022). *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (1994). Politisk stabilitet og «The burdens of judgement». *Norsk statsvitenskaplig tidsskrift*, 10(3), 133–152.
- Grimen, H. (2002). Reasonable disagreement and unbounded discourses. I G. Skirbekk (Red.), *On Pragmatics: Contributions to current debates* (s. 130–164). Filosofisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Grimen, H. (2007). Warranted uncertainties. I N. Gilje & H. Grimen (Red.), *Discursive Modernity: Festschrift to Professor Gunnar Skirbekk on the occasion of his seventieth birthday* (s 133-158). Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society*. Beacon Press.
- Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2. Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*. Polity Press.
- Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap*. Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2017). Uenighetsfellesskap: Kan skolen være et treningsrom for offentlig uenighet? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen* (s.101-116). Universitetsforlaget.
- Iversen, L. L. (2021). Communities of Disagreement: Tracking Truth without Consensus. *Common Knowledge*, 27(3), 337–353.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality*. RoutledgeFalmer.

- Kerr, D. & Huddelstone, T. (2015, september). Living with controversy: Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE). <https://rm.coe.int/16806948b6>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge University Press.
- Medietilsynet. (2022, 3. februar). «Man må ha tykk hud eller unngå å være på nettet» – en undersøkelse om unges erfaringer med hatefulle ytringer. <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/kritisk-medieforstaelse/2022-rapport-hatefulle-ytringer.pdf>
- Mouffe, C. (1999). Deliberative democracy or agonistic pluralism? *Social Research*, 66(3), 745–758.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics*. Verso.
- Mounk, Y. (2018). *The people versus democracy*. Harvard University Press.
- Müller, J.-W. (2016). *What is populism?* Penguin.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Osler, A. (2014). Identitet, demokrati og mangfold i skoler: Nasjonale og internasjonale perspektiver. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 46–65). Universitetsforlaget.
- Rawls, J. (1971). *Theory of Justice*. Harvard University Press.
- Rawls, J. (1996). *Political Liberalism*. Columbia University Press.
- Rawls, J. (2001). *Rettferdighet som rimelighet*. Pax.
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T. A. Skreftsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 112–128). Gyldendal.
- Stray, J. H. & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering: Overveielser omkring læreres rolle i dialoger som omhandler kontroversielle politiske og religiøse spørsmål. *Nordic journal of Educational Research*, 36(4), 279–294.
- Sætra, E. (2020). Discussing Controversial Issues in the Classroom: Elements of Good Practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705897>
- Toft, A. (2021). Faktaresistente fordommer. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 155–182). Universitetsforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03?lang=nob>
- Vestøl, J. M. (2020). Å ta andres perspektiv. *Prismet*, 71(4), 361–375.
- von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Wendt, F. (2016). The moral standing of modus vivendi arrangements. *Public Affairs Quarterly*, 30(4), 351–370. https://www.jstor.org/stable/pdf/44732779.pdf?refreqid=excelsior%3A2b2a445a3ad7259bacc04b06da75cae3&ab_segments=&origin=&initiator=&acceptTC=1

MOSTER 2024: Aktivitetshefte for skulen med undervisningsopplegg



Forfatter: Cathinka Dahl Hambro
/ IKO – Kirkelig pedagogisk senter

Illustrasjoner: Egil Nyhus
82 Sider

ISBN: 978-82-8249-560-8

Heftet er kun digitalt

Kan lastes ned her:
<https://moster2024.no/aktivitetshefte>

iko
FORLAGET

«Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det?» Utfordringer og muligheter tilknyttet undervisning om religionskritikk

Av Sebastian Tjelle Jarmer

I nyere tid har religionskritikk blitt en sentral del av læreplanen for religions- og livssynsfaget i videregående skole, og nevnes eksplisitt som et kompetansemål for Religion og etikk i LK20. Det finnes likevel lite forskning på hvordan undervisning om religionskritikk operasjonaliseres i klasserommet. Artikkelen diskuterer undervisning om religionskritikk i religions- og livssynsfaget basert på 13 intervjuer med lærere, 4 fokusgrupper med elever (n=16) og 4 observasjoner av planlagt undervisning om religionskritikk på norske videregående skoler. Bidraget vektlegger, i dialog med teori fra postkritisk pedagogikk, religionskritikkens mangfoldighet slik den artikuleres av aktørene i skolen. Artikkelen har tre interrelaterte teoretiske argumenter: 1) negativ religionskritikk har fortsatt en plass i religions- og livssynsfaget, men i betingede former, 2) negativ religionskritikk må integreres som en del av en helhetlig undervisning, som også vektlegger oppbyggende perspektiver, og 3) religionskritikk er ikke nødvendigvis kun en negativ aktivitet, men operasjonaliseres også som en praksis rettet mot utvikling av analytiske ferdigheter og økt forståelse.

SEBASTIAN TJELLE JARMER (f. 1995), stipendiat, MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn, Gydas vei 4, 0363 Oslo. E-post: Sebastian.T.Jarmer@mf.no

Nøkkelord: religionskritikk, postkritikk, religionsdidaktikk, kritisk tenkning

Det finnes grovt sett to grupper perspektiver i debatten om kritikk i skolen. Den ene siden mener at kritikk og kritisk tenkning er viktig for å bygge opp kildekritiske evner, vurderingskraft og selvstendighet. Den andre siden, ofte kalt for den postkritiske fløyen innenfor pedagogikk, mener at denne type skeptiske lesninger har gått for langt, og at skolen må finne nye måter å operasjonalisere kritikk på. Denne artikkelen diskuterer religionskritikk i religions- og livssynsundervisning i lys av disse perspektivene, samt nye bidrag fra religionsdidaktisk og religionssosiologisk forskning. Med utgangspunkt i dybdeintervjuer med lærere, fokusgrupper med elever og observasjoner av planlagt undervisning diskuterer jeg hvordan religionskritikk operasjonaliseres, diskuteres og praktiseres på ulike

videregående skoler. Artikkelen bidrar til religionsdidaktisk forskning på to måter. For det første bidrar artikkelen empirisk ved å illustrere hvordan religionskritikk forstås, både i praksiser og i diskurser. Dette har vært lite utforsket empirisk før (se Jarmer, 2022, 2023). Vi vet lite om hvordan lærere og elever reflekterer over det læreplanpålagte kompetansemålet som presiserer at elever skal kunne «drøfte ulike former for religions- og livssynskritikk» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 5).¹ Artikkelen tar sikte på å artikulere utfordringene og mulighetene knyttet til undervisning om religionskritikk slik den beskrives av aktørene i studien, blant annet for å klargjøre problemstillingene når det gjelder religionskritikk, som tidligere forskning har vist at lærere kan synes er en utfordrende tematikk (Löfstedt, 2023, s. 51; Schanke & Hammer, 2018, s. 196). For det andre bidrar artikkelen teoretisk, blant annet ved å sette empirien i dialog med såkalt postkritisk pedagogikk,² som i liten grad har blitt diskutert innenfor religionsdidaktisk forskning. Postkritisk pedagogikk gir et begrepsapparat som åpner opp for mangfoldige forståelser av religionskritikkbegrepet. Ved å gå i dialog med postkritiske perspektiver viser jeg også at religionskritikk kan sees i sammenheng med en større diskurs om kritikk innenfor utdanningsfeltet.

Med utgangspunkt i studentenes og lærernes artikulasjoner og praksiser presenterer artikkelen tre interrelaterte teoretiske argumenter:

1) Negativ religionskritikk har fortsatt en plass i religions- og livssynsfaget, men i betingede former.

2) Negativ religionskritikk må integreres som *en* del av en helhetlig undervisning, som også vektlegger oppbyggende perspektiver.

3) Religionskritikk er ikke nødvendigvis kun en negativ aktivitet, men operasjonaliseres også som en praksis rettet mot utvikling av analytiske ferdigheter og økt forståelse.

Ved å bygge videre på religionsfilosofen Mikael Stenmarks (2020, s. 19) definisjon forstår jeg negativ religionskritikk som en type kritikk som er «opptatt av å vise at en måte å resonnere på, en tro, en verdi, et argument eller en teori ikke er overbevisende».

POSTKRITISK TEORI: SENTRALE AKSER I DEBATTEN

Utdanningsforskning har lenge vært opptatt av kritikk. Særlig skoleforskning om kritisk tenkning og kildekritikk har vært opptatt av begrepet, men det finnes også et mer generelt engasjement i utdanningsdiskursen. Utdanningsfilosofen Kai Wortmann (2020, s. 2) har påpekt at «i den nåværende utdannings-vitenskapelige

1 Merk at læreplanen nevner både religionskritikk og livssynskritikk som kompetansemål. Denne artikkelen utforsker hovedsakelig religionskritikk, både for å avgrense problemstillingen og fordi livssynskritikk nesten ikke ble tematisert av aktørene i skolen.

2 Postkritisk pedagogikk videreutvikler perspektiver fra postkritisk teori, som er et større felt som knytter seg til kritiske diskusjoner om kritikk (se Anker & Felski, 2017; Felski, 2015). Mer om dette i det følgende.

diskursen, hvem ønsker ikke å være kritisk?». Ferrer og kollegaer (2019, s. 10), som er særlig interessert i kritisk tenkning, argumenterer for at det er avgjørende for skolen å utvikle et kritisk tankesett om hva man skal tenke og gjøre i et samfunn preget av stor informasjonstetthet. Den forståelsen av kritikk som kommer frem her, kan tolkes som en skeptisk tilnærming som stiller seg tvilende til det som presenteres på overflaten. Man skal være påskrudd, og analyserende til ting slik de umiddelbart fremstår, og kunne skille skitt fra kanel. Denne forståelsen av kritikk diskuteres av sosiologen Bruno Latour (2004) i den innflytelsesrike artikkelen «Has critique run out of steam?». Latour mener at den kritiske ånden som ble popularisert av franske intellektuelle i 1970-årene, har blitt alminneliggjort i befolkningen. Det har, ifølge Latour, gjort at mange driver med konspiratorisk tenkning, eksemplifisert i at tilliten til politikere har blitt svekket, utbredt skepsis til vaksiner og kritiske innstillinger til menneskeskapt global oppvarming (se også Pew Research Center, 2016, 2023). Det kan tyde på at vitenskapelige diskurser ikke har samme epistemiske kredibilitet (altså, status som autorativ kunnskapskilde) som de hadde før. En relativisering av synet på «sannhet» har også gjort at mange betviler massemedias intensjoner, og at etablerte nyhetsdiskurser gjerne blir fremstilt som «fake news» (se Holt, 2020). Disse nye trendene har ført til akselererende polarisering og konflikt, ifølge Latour. Han mener derfor at vi i vår sen-moderne kontekst må utvikle nye former for kritikk (det vil si «postkritikk») som ikke bare dreier seg om motstand og skepsis til tingenes orden.

Latours refleksjoner har særlig blitt videreutviklet innenfor litteraturfeltet (se Anker & Felski, 2017; Felski, 2015), hvor flere argumenterer for at en «mistankens hermeneutikk» (Ricoeur, 2008) har tatt overhånd i måten man leser tekster på. Istedenfor å finne feil og kritisere en tekst for det den ikke representerer, argumenterer man for en mer oppbyggende lesningsform som anerkjenner måter tekster kan forføre oss på (Felski, 2015). Latours perspektiver har også blitt diskutert innenfor skolen, i det nye forskningsfeltet som kalles *postkritisk pedagogikk*. Postkritisk pedagogikk blir blant annet videreutviklet i det mye omtalte *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy* (2018), skrevet av professor i utdanningsvitenskap Naomi Hodgson og kollegaer. De argumenterer for at kritikk er blitt for ensidig, og kun konseptualiseres som en negativ aktivitet. Forskerne tar til orde for nye tilnærminger til kritikk som også inkluderer et bekreftende språk. De ser på skolen som en institusjon som kan fostre optimistiske medborgere, og tar avstand fra perspektiver som kun fremstiller utdanning som en negativ kraft som reproducerer maktforhold (jf. Bourdieu, 1984). Skolen må også i stedet tilby alternative handlingsplaner for elever. I sin mest radikale form handler postkritisk pedagogikk om å utvikle en undervisning «fri fra negativitet» (jf. Zembylas, 2022, s. 230) og skape en livsutsikt på en «rent positiv måte» (Vlieghe & Zamojski, 2019, s. 76).

Jeg er enig med Wortmann (2019, 2020) i at en pedagogikk «fri fra negativitet» ikke er ønskelig for skolen. Premisset sparker ben under postkritisk pedagogikk,

nettopp fordi den postkritiske pedagogikken er negativt innstilt til negativitet. Istedenfor å sjalte ut negativ kritikk helt, argumenterer Wortmann for at negativ kritikk må differensieres i undervisningen, slik at vi kan skille mellom ønskelig og ukonstruktiv kritikk. Her er det nyttig, ifølge Wortmann, å skille mellom to typer negativ kritikk: *avkreftende kritikk* og *kritikk som peker på at noe er galt og må forbedres* (2020, s. 470–474). Avkreftende kritikk handler om å forklare den kritiserte parten hva et saksforhold *egentlig* handler om, uten å gi noen alternativer til hvordan den kritiserte praksisen eller det kritiserte tankegodset kan endres. På grunn av at avkreftende kritikk både fører til nedverdiggelse og hierarkisering, bør denne kritikkformen *ikke* oppfordres til i skolen, ifølge Wortmann. Den andre formen for negativ kritikk, *kritikk som peker på at noe er galt og må forbedres*, er derimot både ønskelig og nødvendig i skolen, sier Wortmann. Denne kritikken er ønskelig fordi den peker på uønskede, udemokratiske og diskriminerende praksiser og tankesett og prøver å forbedre den kritiserte partens meninger gjennom en etisk forankret og rasjonell argumentasjon. Kritikkformen illustrerer også at positivitet og negativitet er relatert til hverandre, fordi at det kun er ved å artikulere hvordan ting *ikke bør være*, at man kan bygge videre på en argumentasjon og vende blikket mot hvordan verden *kan* se ut. Negativitet og positivitet står derfor i en dialektisk relasjon – størrelsene spiller inn på hverandre.

Wortmann mener at skolen ikke må utvikle ensformige borgere som *kun* drilles i en mistankens hermeneutikk. I stedet bruker han metaforen med en pendel som kan svinge mellom positivitet og negativitet: «Jeg syns bildet av en pendel er nyttig: [D]en sitter fast på den ene siden (rådende negativitet)[,] og ved å fremheve den andre siden (positivitet), kan den oppmuntres til å svinge igjen. Dette ser ut til å være et sårt tiltrengt grep i dagens utdanningsforskning hvor postkritisk pedagogikk kan bidra» (Wortmann, 2020, s. 3). Helt konkret kan et dialektisk blikk på både negativitet og positivitet, nedbryting og oppbygging, der pendelen svinges frem og tilbake, føre til at elever mestrer ulike og mangfoldige måter å se på og snakke om verden på (jf. Rorty, 2007, s. 129).

Selv om postkritisk pedagogikk har vært diskutert en del i filosofiske sammenhenger, er spørsmålet om skolen faktisk er preget av en «negativitetslogikk», et empirisk spørsmål som er blitt lite diskutert gjennom skoleforskning (Wortmann, 2020, s. 2–3). Om dette faktum faktisk stemmer, vil denne artikkelen være med på å belyse gjennom analyser av religions- og livssynsfaget. Jeg vil vende tilbake til dette i artikkelens diskusjon, men vil nå gå igjennom nyere religionssosiologisk og religionsdidaktisk forskning som gir nyttige (og mer empirinære) analytiske perspektiver når det gjelder hvordan man kan forstå nyansene i ulike former for negativ *religionskritikk*. Jeg vil også, med utgangspunkt i disse perspektivene, diskutere hvordan undervisning om religionskritikk kan se ut i en helhetlig og sammensatt undervisning.

RELIGIONS DIDAKTISKE OG RELIGIONSSOSIOLOGISKE PERSPEKTIVER

Empiriske studier fra ulike skandinaviske kontekster har vist at elever kommer med mye spontan og negativ religionskritikk i skolen (Flensner, 2015; Hammer & Schanke, 2018; Löfstedt, 2020; Löfstedt & Sjöborg, 2020). Den negative kritikken er mangfoldig, og fremstiller blant annet religion som umoderne, latterlig, bakvendt og arkaisk. Mye av kritikken er både *sekularistisk* og *bombastisk*, og kritikken ser ut til å bidra til å andregjøre og latterliggjøre dem som kritiseres (Flensner, 2015; Hauan & Anker, 2021). Videre kan sekularistisk kritikk føre til at religionsfriheten til religiøse elever blir krenket, i og med at den kan føre til at religiøse elever vegrer seg for å flagge sin religiøse identitet på skolen, i redsel for å bli latterliggjort (Löfstedt, 2023, s. 48). Forskning fra Sverige viser at lærere bruker mye tid på å nyansere forenklet og negativ religionskritikk (Löfstedt, 2020, s. 11; Löfstedt & Sjöborg, 2020). Denne typen religionskritikk kan vi kalle *avkreftende* negativ religionskritikk, noe som er lite bærekraftig i religions- og livssynsfaget.

Likevel har forskning også belyst at det finnes former for negativ religionskritikk som også kan være *konstruktive*. Følger vi den religionssosiologiske analysen til Lövheim og Stenmark (2020), kan konstruktiv religionskritikk forstås som en kritikk som «i stedet for å undergrave eller avkrefte et religiøst verdensbilde, tar sikte på å modifisere, reformere eller forbedre det i forhold til et bestemt problem, [en bestemt] innvending eller [en bestemt] utfordring som har dukket opp» (2020, s. 20). Kritikk kan omforme kritikerens perspektiv «slik at de i sitt kritiske engasjement får en dypere forståelse av målgruppens verdensbilde og innser at kritikken var (mer eller mindre) feilrettet, uberettiget eller utilstrekkelig». Det minner om Wortmanns (2020) forsøk på å beskrive en negativ kritikk som *både* artikulere et problem og også viser alternativer til hvordan problemet kan håndteres. De nevnte empiriske studiene viser hvordan lærere prøver å drive frem en konstruktiv religionskritikk ved å forankre en negativ kritikk i demokratiske prinsipper og menneskerettigheter, for å utfordre konkrete religiøse praksiser og ideer og illustrere hvordan konkrete religiøse praksiser og ideer kan endres (Schanke & Hammer, 2018, s. 186–189; se også Jarmer, 2023). De empiriske studiene viser også at lærere prøver å være konstruktive i sin religionskritikk, for eksempel ved å fortelle konservative elever som er negativt innstilt til individer med LHBT-identiteter, om alternative måter å fortolke religion på (Löfstedt, 2020, 2023, s. 49–50; Löfstedt & Sjöborg, 2020, s. 142–144; se også Jarmer, 2023, s. 72). Disse eksemplene viser også til skolens disiplinerende dimensjon. Utdanning *kan* utfordre perspektiver som strider imot skolens verdigrunnlag, og nettopp foreslå dette verdigrunnlaget som et bærekraftig alternativ. Det viser videre til viktigheten av at kritikk som diskuteres i skolen må være *konkret*, slik at partene kan bli enige om det underliggende problemet som diskuteres (Henriksen,

2012, s. 60–61). Studiene jeg har nevnt, tar imidlertid hovedsakelig utgangspunkt i lærerperspektiver, og Löfstedt og Sjöborg (2020, s. 147) peker på viktigheten av også å inkludere elevperspektivet i videre forskning på tematikken, noe nettopp denne artikkelen gjør.

Hvordan kan religionskritikk integreres i en helhetlig undervisning? Tidligere forskning har vist at det er viktig å ta hensyn til maktdynamikkene i klasserommet, og at klasserommet gjerne speiler dominante forhold utenfor skolen (Jarmer, 2023). Det betyr at dominante (kritiske) diskurser må utfordres og nyanseres, og at undervisningen må differensieres med tanke på opplevd utsatthet i klasserommet (Jarmer, 2023). Det kan for eksempel være mer utfordrende for (konservative) religiøse minoriteter å møte hard religionskritikk enn det er for andre elever, som kanskje til og med ønsker kritikk av sine religiøse overbevisninger velkommen (Schjetne, 2014). Det betyr ikke at religionskritikk ikke skal tematiseres, men heller, som religionsfilosofen Øystein Brekke peker på, at religions- og livssynsfaget både må inneholde «kritiske og ressursorienterte fagtilganger» (2023, s. 328). Han argumenterer for at religions- og livssynsfaget er et sammensatt faglig prosjekt preget av en rekke «både-og»-posisjoner: «Idet vi nærmer oss dette feltet som eit kunnskapsfelt, har vi behov for analysar som er både kritiske og konstruktive, som både avslører og oppdager, og som tar mål av seg å forstå så vel som å forklare viktige fenomen i kultur og samfunnsliv rundt oss» (Brekke, 2023, s. 30).

Denne artikkelen kaster lys over hvordan dette idealet forhandles frem i praksis.

METODE OG DESIGN

Materiale

Materialet for analysen er 13 transkriberte semistrukturerte intervjuer med lærere,³ fire transkriberte fokusgruppeintervjuer med totalt 16 elever (fra 18 til 19 år), og notater tatt under fire observasjoner av undervisning. Jeg oppsøkte lærere i forskjellige aldre, fra ulike geografiske steder og med variert ansiennitet, for å oppnå analytisk mangfold. Lærerne jobber blant annet i Nord-, Vest-, og Øst-Norge. På grunn av den (da) pågående koronapandemien, og også praktiske hensyn tilknyttet geografi, ble syv av lærerne intervjuet digitalt over Zoom. Lærerne var med på å sette opp mangfoldige elevfokusgrupper. Intervjuer og observasjoner ble brukt for både å få tilgang til intersubjektive beskrivelser om religionskritikk og for å kunne observere hvordan undervisning om religionskritikk operasjonaliseres i praksiser og forhandlinger. Flere metoder ble brukt for å få et bredere sett med data og et sikrere tolkningsgrunnlag (Repstad, 2007, s. 29). Intervjuene med lærerne handlet hovedsakelig om undervisning om religionskritikk. Eksempler på spørsmål var:

3 Ett av intervjuene ble ikke tatt opp – notater ble heller tatt for hånd.

1. Hvordan pleier du å undervise om religionskritikk?
2. Er det noen spesielle utfordringer knyttet til religionskritikk? Konkrete hendelser du har hatt?

I tillegg til intervjuer, gjorde jeg observasjoner av planlagt undervisning om religionskritikk. Hver undervisningssøkt varte i om lag to timer. I timene tematiserte lærerne blant annet Nietzsches religionskritikk, feminisme innenfor islam og begrepsanalyser av «religionskritikk». Jeg snakket med lærerne før og etter timen og noterte fortløpende for hånd og på datamaskin. Fokuset lå hovedsakelig på interaksjoner, eksempler og undervisningsmateriale.

For også å få frem elevperspektivet gjennomførte jeg fire fokusgrupper med ulike elevgrupper. To av fokusgruppene ble holdt etter to forskjellige undervisningsøkter om religionskritikk. Elevene ble både spurt om detaljer fra den observerte timen, og om deres tanker om å lære om religionskritikk på skolen. De to andre fokusgruppene ble gjennomført som såkalte *fremkallende* intervjuer. I fremkallende intervjuer tar intervjueren med et objekt, som er utgangspunktet for samtalen. Inspirert av metoden i HL-senterets⁴ holdningsundersøkelse for 2022 (jf. Moe, 2022) benyttet jeg meg av et design der allerede konstruerte påstander skulle plasseres av elevene på en glideskala fra «svært enig» til «svært uenig» (se tabell). Elevene byttet på å lese opp en og en påstand, og skulle sammen diskutere hvor påstanden skulle plasseres på glideskalaen. Påstander elevene diskuterte, er eksemplifisert under:

1. «Det er bra at vi lærer om religionskritikk på skolen.»
2. «Det er greit at læreren viser religiøse karikaturer (av f.eks. Muhammed, Jesus og Buddha) i timen.

Påstandene handlet både om religionskritikk i skolen helt konkret, og også om spesifikke caser som kunne være aktuelle i undervisningssituasjoner om religionskritikk. Påstandene var informert av såkalte «forutsatte problemer», slik som åpne problemstillinger og interessante tendenser i materialet (Thornberg, 2012, s. 11). Tanken bak designet var både å få frem forhandlingene mellom elevene, samtidig som fokusgrupper på en god måte fikk frem et mangfold av individuelle meninger, og «gruppens» mening (dominante perspektiver).⁵

Svært enig	Noe enig	Hverken enig eller uenig	Noe uenig	Svært uenig
------------	----------	--------------------------	-----------	-------------

⁴ Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.

⁵ I analysen refererer «fokusgruppe 1 og 2» til fokusgruppeintervjuene som ble gjort etter undervisningsøkter, mens «fokusgruppe 3 og 4» henviser til de fremkallende intervjuene.

Analysen

Analysen bygger på teoretiske lesninger av det empiriske materialet. Ulike teorier gjorde meg bevisst på interessante tendenser i materialet. Postkritiske perspektiver var spesielt nyttig for å få frem ulike typer kritikk i empirien, særlig sett i sammenheng med religionsdidaktisk og religionssosiologisk forskning. At postkritisk pedagogikk skulle gi verdifulle perspektiver, var ikke selvsagt. Faktumet oppstod i kontinuerlig pendling mellom teori og empiri, i en prosess som Thornberg (2012, s. 10–11) kaller *teoretisk pluralisme*, hvor man tilnærmer seg materialet med et åpent sinn med tanke på hva ulike teorier kan si om empirien. Dette betyr ikke at det empiriske materialet ble brukt til å «identifisere» forhåndsgitte teoretiske posisjoner (se Afdal, 2015), men heller at teori ble brukt som tentative fortolkningsrammer som ga innsikt om fenomenet.

ANALYSE: RELIGIONSKRITIKK OG ULIKE TYPER NEGATIV KRITIKK

Analysen av det empiriske materialet fikk frem et mangfold av kritikkformer. En klar tendens i materialet var hyppigheten av det jeg har kalt *en avkreftende kritikk*. Både i observasjonene og i fokusgruppene omtalte *elevene* ofte religion som «arkaisk», «umoderne», «ikke tilpasset samtiden» og «gammeldags». Tre eksempler illustrerer tendensen videre:

Fokusgruppe 4

Jeff: Det er jo mange gamle tradisjoner som henger igjen fra religionene. Og, når tiden endrer seg, vil ikke det henge helt med. Og da er det kanskje viktig å være kritisk til det.

Observasjon 4

Sammendrag av elevgruppediskusjon: Det er viktig å være kritisk til religion [...]. Religion er rart og gammeldags. Religiøse mennesker har umoderne holdninger til menn og kvinner, og utdaterte syn på ting som barn utenfor ekteskapet, som er fullstendig normalisert i samfunnet vårt. Vi har forandret oss og er blitt mye mer opplyste.

Kari (lærer): Ja, det er en del som er ganske skeptiske, spesielt av guttene syns jeg ofte det er litt mostand. Og jeg har noen som er sånn: «Religion er teit», «Hvorfor skal vi lære om religion?».

I sitatene omtaler elevene «religion» som noe vi er ferdige med i vår samfunns-kontekst. Materialet viser også at gutter ofte ser ut til å stå for den hardeste avkreftende kritikken (se Hauan & Anker, 2021). «Religion» snakkes om som en samlet enhet, og kritikken fremstår som generell. Det finnes i materialet likevel

eksempler på kritiske omtaler av *konkrete* religioner, og her er det særlig islam og kristendommen som trekkes frem. En elev mente for eksempel at det var viktig å være kritisk til religioner som islam, der «samfunnet og det religiøse skal være knyttet sammen». En annen mente man måtte være kritisk til kristendommen fordi «Bibelen er gammel, fra en helt annen tid og ikke er oppdatert». Religionskritikken i sitatene konstruerer en forestilt tidsmessig asymmetri der «religion» og konkrete religioner bevarer umoderne holdninger og praksiser som ikke bør aksepteres med tanke på «vår» nåværende setting (se Jacobsen, 2010, s. 173–174). Tilstedeværelsen av slike synspunkter reflekterer en nokså utbredt holdning til religion i materialet. Det kan ha uheldige konsekvenser fordi religiøsitet skilles ut som en særskilt kategori som «de andre» har. Elevene artikulerte imidlertid også perspektiver som kan minne mer om konstruktive former for religionskritikk. Flere mente eksempelvis at det er viktig å kritisere religion, fordi religion har «mye makt» i samfunnet. De peker på at det er kritikk av religion som har gjort at undertrykkende praksiser har blitt endret, og som har gjort at holdninger til og rettighetene til seksuelle minoriteter har blitt forandret til det positive. Ved å forankre kritikken i demokratiske idealer, som likebehandling av seksuelle minoriteter, forhandles med andre ord den *trans-formative* dimensjonen ved religionskritikk. Det vil si at elevene tar utgangspunkt i et demokratisk verdiset, og diskuterer med utgangspunkt i det, hva religionskritikk kan endre. Et slikt opprop mot eksempelvis diskriminering av minoriteter er også dokumentert i tidligere forskning, hvor det postuleres at kritikken av diskriminering også har røtter i elevenes egen livsverden (Löfstedt, 2023, s. 49). Det gjør tematikken relevant, men kan også gjøre den vanskelig å diskutere, fordi den er personlig og knyttes til sterke emosjoner (Löfstedt, 2023, s. 49–50).

Lærerne er også innstilt på å tematisere en religionskritikk av utvalgte praksiser, men lærerne har en mer nyansert tilnærming til tematikken. Det er lite tilstedeværelse av avkreftende og enkel religionskritikk i lærernes artikulasjoner. I stedet kjennetegnes lærernes religionskritikk ofte av det som kan kalles *restriksjonistisk* kritikk (Stenmark, 2020, s. 26–27), som vil si at den tematiserer *konkrete* negative aspekter ved en spesifikk religiøs praksis eller et spesifikt religiøst tankesett. Eksempler som går igjen er kastediskriminering innenfor hinduismen, heksebrenning og korstog innenfor kristendommen og terrorisme innenfor islam. En slik kritikk rettet mot praksiser som kan reformeres, er å foretrekke fremfor mer generell kritikk av «religion», noe også religionsfilosofen Jan-Olav Henriksen er inne på:

Vektleggingen av det konkrete, og kanskje til og med dagsaktuelle, innebærer at man bør unngå at undervisningen lar religion fremstå som noe man kan nærme seg ut fra et abstrakt eller helt generelt perspektiv. Slike mer generelle tilnærminger vil kunne svekke den nyanserte tilnærmingen til religion. (2012, s. 60)

I denne formuleringen av kritikk er det ikke religion som sådan, men visse *tolkninger* av religion, som utfordres. En mulig utfordring med en restriksjonistisk religionskritikk er likevel at det kan bli eksotismer, og ikke mer hverdagslige og utbredte tolkninger, som det kun rettes kritiske søkelys mot (jf. Henriksen, 2012, s. 62).

Andre lærere diskuterer mer åpent «religioners» skyggesider, som læreren Gunni, som «snakker om religionens funksjon, der har vi en del med tanke på negative funksjoner religion kan ha». Læreren Sara sier på sin side at:

Selv om du ikke selv er religiøs, så lenge store deler av resten av verden er det, og det utløser vold, og kriger, og voksne menn som kaster steiner på små jenter som prøver å gå på skolen, altså katolikker og protestanter, så er du nødt til å forstå driverne i det. Så for det første: ikke bli fanget av samme blodtåka selv, på en måte, men også kunne navigere i eget liv, tenker jeg.

Empirien viser at negativ religionskritikk er viktig å forstå, også for ikke-religiøse, fordi religion kan inspirere til handlinger og holdninger som får negative konsekvenser for andre. Det er derfor viktig å gå inn i den negative religionskritikken for å forstå fundamentet og driverne bak diskriminerende holdninger og praksiser. Perspektivet kommer også frem i intervjuet med Kari, som sier at:

[... m]en at man utfordrer hva enn elevene sier, for da må de jo begrunne. Da kan de ikke bare si at 'kristendommen suger' eller at 'heksebrenningen var dum'. Ja, ok. Heksebrenningen var dum. Men – hvorfor skjedde det? Hva lå bak? Hvorfor tror du? For en del av religion[s]- og livssynsfaget er jo å kunne se ting fra forskjellige sider.

Dette kan ikke karakteriseres som en tematisering av simpel, avkreftende kritikk – tvert imot er undervisningen rettet mot å forstå de *underliggende mekanismene* som bidrar til opprettholdelsen av (kritikkverdige) praksiser og tankesett. Man kritiserer ikke fordi man avviser, tvert imot kritiseres noe fordi man tar det seriøst, som læreren Ahmed sier.

Flere av lærerne trekker i tillegg frem negative sider ved religion for å skape en helhetlig undervisning. Å illustrere hvordan religion kan være blandet inn i konflikter, undertrykking og uheldige praksiser er med på å vise de mange fasettene religion kan figurere innenfor. I tillegg har skolen historisk sett hatt et tett forhold til kirken, og det er derfor nødvendig å komme med kritiske perspektiver, ifølge Kari. Det er også i tråd med oppfatningen til læreren Ahmed:

Hva skal vi med et fag, blir det ikke da forkynnende hvis vi ikke er kritiske, jeg vet at det er litt feil bruk av ordet «forkynnende» i den sammenhengen, da, men «forherligende» [...] Hvilken funksjon har det faget da? Da driver vi med litt utvannet trosopplæring i mange religioner – hva er poenget? Så, jeg tenker at religionskritikk er helt avgjørende for at faget skal ha noe[n] funksjon, i det hele tatt. Punktum, egentlig.

Å inkludere religionskritiske perspektiver er dermed et definerende trekk ved ikke-konfesjonell undervisning. Uten de kritiske perspektivene driver lærere med utvannet trosopplæring og indirekte forherligelse, ifølge Ahmed. Lærerne ønsker med andre ord å vise at religioner er komplekse størrelser som kan opptre i ulike settinger. Det kan diskuteres hvorvidt kritikken lærerne tematiserer, noen ganger veksler mellom en avkreftende kritikk og konstruktiv kritikk, særlig i den mer generelle kritikken av «religion». Men ofte ligger det en implisitt verdivurdering (forankret i skolens mandat) i kritikken. Som læreren Kari sier, må det være greit å stille seg kritisk til ting som klart er imot menneskerettighetene.

Et siste viktig aspekt ved negativ religionskritikk, er at tematikken kan ansees som vanskelig å snakke om for elevene (se Löfstedt, 2023). I klasserommet kan man snakke om tematikker man ellers ikke hadde turt å diskutere. Det eksemplifiseres blant annet av læreren Anne-Lise, som mener at elevene «synes det er spennende å kritisere religion av og til – da kan de på en måte få lov til å si tingene de kanskje ikke hadde turt». Klasserommet blir her et rom hvor man kan trekke frem negative aspekter tilknyttet religion, noe flere av lærerne mener kan være en mangelvare i det som karakteriseres som et noe «politisk korrekt» klasseroms-miljø.

Det er likevel også tydelige utfordringer knyttet til negativ religionskritikk. Læreren Ahmed reflekterer over hvor vanskelig det kan være når han prøver å rette et kritisk søkelys mot praksiser han mener er viklet inn i «religion», men hvor elevene i klasserommet har et personlig forhold til religionen som kritiseres:

Ahmed: Når IS-diskusjonene gikk på sitt verste, tilbake i 13–14–15, så hadde jeg en lang, interessant diskusjon med en elev som mente at: «Nei, men, IS har jo ingenting med islam å gjøre.» Nei vel? Hva har det da med å gjøre? Jeg skjønner at du ikke skjønner at dette her skal assosieres med deg og din tro, det har jeg full forståelse for [...], men hvis vi ikke diskuterer det som skjer, og diskuterer hva de sier er grunnen, så har vi på en måte ikke tatt det på alvor.

Eleven føler at en kritikk av IS urettmessig treffer ham som muslim. Dette er, ifølge eleven, feil, siden han ikke ser på praksisen til IS som «islamsk». Læreren

er uenig: Vi må tro på menneskers egne grunner til å utføre voldelige handlinger. Kritikken «relasjonelle» natur kan være utfordrende, siden eleven tolker kritikken som et angrep på ham, mens læreren tar sikte på å kritisere det han mener er en spesifikk del av islamsk praksis. I disse diskusjonene blir det vanskelig å skille «sak» og «person» (se Sætra, 2021a), noe som kompliseres ytterligere når «saken» som kritiseres, adresseres av en autoritetsperson som en lærer. Man kan kanskje si at læreren ønsker å formulere en konstruktiv religionskritikk for å endre saksforhold han mener er relatert til religiøse praksiser, men at *eleven* opplever kritikken som avkreftende og basert på feil premisser.

Empirien viser også at avkreftende, negativ religionskritikk i klasserommet kan knyttes til utenforskap. Ta for eksempel opplevelsene til en kristen elev som går på en skole i en større by. Hun forteller at hun har blitt kalt «idiot, helt dum og baklengs». Hun fortsetter: «Det er veldig sårende og støtende når du har basert hele livet ditt på noe som da blir presentert som feil». Klasserommet er et sted hvor eleven kan møte unyansert avkreftende religionskritikk. Det er en tydelig, og kanskje noe overraskende, tendens i materialet, at kritikk mot kristendommen fremstår som mer akseptabel enn kritikk mot andre religioner. En diskusjon fra en elevgruppe jeg observerte i løpet av en time, viser denne tendensen: «[...] det er mye lettere å kritisere kristendommen. [...] Det er mye vanskeligere å kritisere islam, fordi man vet at de er i en kompromittert posisjon». Maktanalyser av hvem som kan «tåle» kritikken, og hvem som er mest utsatt i klasserommet, dikterer derfor hvilke kritikker som ytres – med det resultatet at det er mer stuerent å kritisere kristne. Umiddelbart skulle man kanskje tro at muslimer er mer utsatt for religionskritikk i klasserommet, med tanke på den ellers kritiske diskursen om islam i samfunnet (Toft, 2019), men det er nettopp *bevissthet* tilknyttet denne dominante kritikken, som gjør at aktørene i skolen føler det er mer innenfor å kritisere kristendommen. Det kan imidlertid se ut som at denne kritikken er av det avkreftende slaget, og at kristne elever må gjennomgå hard religionskritikk fordi de ansees som sterke religiøse majoriteter i storsamfunnet.

En *utilsiktet* konsekvens av å åpne opp et rom for negativ religionskritikk er at elevene kan begynne å stille spørsmål ved sin egen tro. Et sitat fra en av fokusgruppene illustrerer tendensen:

Fokusgruppe 4

Tina: Egentlig så har jeg bare *driftet* mer og mer bort fra de forskjellige religionene [...] kanskje enda mer i år, at man har kanskje lov å ha meninger mot kristendommen. Det har det ikke vært tidligere, og nå oppfordrer jo læreren oss til å tenke litt annerledes og ikke helt A4-kristent.

Tina har beveget seg bort fra sin tidligere tro. Endringen i perspektivet hennes ser til dels ut til å være et produkt av en form for undervisning som har åpnet mer opp for (selv)kritiske perspektiver, hvor man kan komme med meninger mot egne overbevisninger. Selv om en slik endring ikke trenger å være problematisk, er det likevel en interessant observasjon, ettersom samtlige av lærerne understreker at det *ikke* er deres mål å påvirke elevene. Men som læreren Oscar fremhever, kan man ikke kontrollere hvordan elever reagerer på religionskritikk når diskursen først er «sluppet fri»:

Oscar: Jeg sier ikke at [religionskritikk] trenger å ødelegge noe. Det er ikke min intensjon, jeg skal ikke få folk til å bli mindre eller mer religiøse i det hele tatt [...], [men] det er klart at det kan gjøre noe med tankene til religiøse, som alle andre steder i samfunnet, hvis du blir eksponert for den type tenkning.

Selv om Oscar ikke prøver å påvirke elevers tro, er han bevisst på at det *kan* skje, noe som illustreres i eleven Tina. Eksempelene viser til noen av utfordringene med den konstruktive formen for religionskritikk, nettopp fordi det å gi alternative handlingsrom kan få elevene til å gå lenger enn lærerne intenderer.

Et annet viktig funn er at undervisning om negativ religionskritikk ser ut til å kunne *forsterke* negative holdninger til religion. Et eksempel kommer frem i en av fokusgruppene, hvor Muhammed, som er sekulær og ateist, har fått sine kritiske holdninger sementert av undervisningen:

Fokusgruppe 1

Muhammed: Jeg tenker at religionskritikk er spesielt viktig for de[m] som er på grensen, eller for de[m] som er religiøse. Men for de[m] som har funnet ut om det de mener om det – jeg vet at det ikke er mange unge folk som gjør det – men for de[m] som har det, føles de timene litt sånn: «Du bare forteller meg det jeg allerede vet».

Her får vi innsikt fra den ikke-religiøse ateist-typen i klasserommet. Fra Muhammeds perspektiv forteller undervisning om religionskritikk ham bare «hva han allerede vet». En slik *de facto* avvisning av religion er noe de fleste lærerne her prøver å *unngå* i sin undervisningspraksis om «religionskritikk», som vi har sett at i stor grad handler om å se på religion som et mangfoldig fenomen.

RELIGIONSKRITIKK I EN STØRRE SAMMENHENG

Som tidligere nevnt, mener flere av lærerne at religionskritikk ikke må sees på i et vakuum, men også sees i større religionsdidaktisk sammenheng. Religionskritikk

bør derfor suppleres med oppbyggende perspektiver, og til og med «religionsfor-svar», ifølge lærerne. Ta følgende sitater fra lærerne som støtte for tendensen:

Martin: Så jeg støtter jo mye av den tenkningen som disse religionskriti-kerne løfter frem [...], [men] så har jeg jo et inntrykk av at den generelle holdningen når man går inn og underviser om religion, er å hele tiden være kritisk. [...] det er utrolig rart hvis vi ikke, når vi tar tak i 2500 år med filosofer og religiøse tenkere, om vi ikke klarer å finne noe av verdi her.

Therese: Men jeg syns det er interessant, spesielt hvis jeg har en klasse som jeg merker er veldig kritisk til religion. Forklare hvorfor – det er et behov for religion. Hva folk sier til forsvar for religion. Hvorfor det kan være nyttig i samfunnet – det er jo en grunn til at det har vært der og er der enda. Og jeg syns ikke jeg gjør en god jobb om jeg bare trekker frem kritikken, og ikke ser på hvorfor det er et behov.

Lærerne er med andre ord bevisste på den dominante religionskritiske diskursen, og prøver å mangfoldiggjøre undervisningen, basert på denne forståelsen. Det betyr ikke at religionskritikk ikke skal tematiseres, men at religionskritikk må settes i en større ramme. Som Mattias peker på, kan «både forsvar og kritikk av religion være en mer helhetlig greie».

Elevene setter også pris på en sammensatt undervisning som både inkluderer religionskritiske synspunkter og andre perspektiver på religion. Dette reflekteres i et av fokusgruppeintervjuene (FG-1):

Sebastian: Tenker dere religionskritikk er viktig å ha om?

Saga: Absolutt!

Ludwig: HmMMM!!

Saga: Men igjen, det med at man passer på at alle synsvinkler og perspek-tiver kommer inn, da, man kan ikke kun ha religionskritikk. Man trenger også innenfraperspektivene.

Med andre ord er det nyttig med religionskritiske perspektiver, men perspek-tivet må også suppleres med andre synspunkter, som innenfraperspektiver (se Eidhamar, 2019). For å få frem disse ulike vinklingene, kommer det også frem i elevintervjuet at *læreplanen* kan være til hjelp når man skal strukturere en mer nyansert fremstilling av religion, som står i kontrast til den avkreftende religions-kritiske diskursen i eksempelvis sosiale medier:

Karl: Kan ikke ha religionskritikk uten religionsinnsikt, kanskje?

Saga: Nei!

Ludwig: Enig! Og så er det dette med, å lære om det, og tilegne seg kunnskap på en forsvarlig måte, ikke bare gjennom for eksempel sosiale medier, der ting på en måte ikke i like stor grad blir sensurert, da. Her har man på en måte en læreplan som er, til syvende og sist, relativt bindende. Som gjør at du får mye større kontroll over den informasjonen du tilegner deg, også. Mens, du kanskje får en dårligere forståelse hvis du ser på de mest radikale på begge sider, da. Her får man et mye mer nyansert blikk på det hele.

Et viktig element i det foregående sitatet er med andre ord at skolen ikke kan sees på i isolasjon, men også må analyseres i lys av representasjonene av religion som studentene møter i sin egen hverdag. Elevene fortsetter:

Karl: [...] så får vi jo masse impulser og informasjon fra andre steder enn skolen også. Det er en flora av masse ulike stemmer som stiller seg kritisk, da, vil jeg si. En god del. I hvert fall det jeg har vært inne på.

Sebastian: Tenker du i media og sånn, da?

Karl: Egentlig YouTube, og sånt, kanskje.

Sebastian: Sånn, Sam Harris, og den typen?

Karl: Den typen, ja. Det er ikke så nyansert, er kanskje det som er poenget.

Ludwig: At det blir mer radikalt. Jeg tror det blir mer radikalt når man har lyst til å få *views* for eksempel, på YouTube, så vil man skape reaksjoner, ikke sant. Det skaper jo kanskje en litt dårlig form for toleranse, mens i skolesystemet er det kanskje en større vektlegging på at toleranse er en viktig ting man skal diskutere.

Hvis jeg skal sammenfatte, er altså elevene klar over at det finnes en unyansert religionskritikk som regjerer i mediene. Denne kritikken minner nok mye om det jeg har kalt en type *avkreftende kritikk* (se også Toft, 2019). I skolen har man helt andre forutsetninger for å gå inn i nyansene ved religionskritikk, både ved å diskutere en slik (mediedrevet) kritikk *som en diskurs*, og ved å gi elever et mer sammensatt bilde av religion gjennom andre perspektiver. Det ser derfor ut til at lærere kan spille en avgjørende rolle ved å introdusere elever for alternative representasjoner av religion til de som finnes i media.

Hvordan legges undervisning opp på en måte som også inkluderer oppbyggende perspektiver? La oss ta utgangspunkt i en dobbel time om religionskritikk, ledet av læreren Oscar. I starten av timen ba han elevene gjøre følgende oppgave i små grupper:

Basert på det du har lært om religion i år (men selvfølgelig også på grunnlag av andre erfaringer, tanker, følelser og kunnskaper du måtte ha om religion), skriv ned (minst) to «positive» eller fordelaktige sider ved religion, og to «negative» eller ugunstige aspekter ved religion, slik du ser det.

Læreren understreker at «du skal ikke gjenta andres kritikk av religion», men «formulere din egen». Elevene diskuterte en stund i små grupper på 4–6, og følgende refleksjoner dukket opp:

1. Religion kan knytte en person til et fellesskap. Det kan få deg til å føle at du er en del av noe «større». Men på den annen side kan det også være ekskluderende for visse grupper mennesker, som kvinner og skeive.
2. Religion kan være trøstende. Det kan skape mål og gi livet mening. Religion gir «svar» på viktige spørsmål i livet. Religion gir deg et «klart moralsk kompass». Men samtidig kan religion være farlig fordi den relaterer seg til «evige sannheter» som ikke er tilpasset lokale kontekster. Religiøse tekster kan være utdaterte hvis de ikke tolkes i lys av dagens utviklinger.
3. Religion kan støtte et argument: Det er et mektig retorisk verktøy. Men autoritet fra religion kan også få folk til å rettferdiggjøre dårlige handlinger. Religion kan «misbrukes» eller «feiltolkes gjennom selektiv lesing av tekster».
4. Religion kan stimulere til god oppførsel gjennom himmelske belønninger eller helvetes straffer. Men elevene lurte på: «Er det positivt om noen gjør gode gjerninger for å unnsnippe helvete», eller for å «få en 'god reinkarnasjon'»?

I diskusjonene til elevene ble både muligheter og utfordringer tilknyttet «religion» belyst. Kritikken er ikke kun knyttet til en «negativitetslogikk». Den vinkles også mot ulike forståelser, og viser blant annet de positive eksistensielle dimensjonene ved religiøse overbevisninger, som at religion kan skape mening og fellesskap (se Lövheim & Stenmark, 2020, s. 7–8). Elevenes drøfting av både negative og oppbyggende perspektiver kan skape et felles utgangspunkt som utfordrer holdninger elevene har fra før (jf. Schjetne, 2014, s. 166). Diskusjonen får frem at noe som er positivt for noen, kan være negativt for andre, som også Henriksen (2012, s. 61) er inne på. Slik konstrueres religionskritikk som *et* perspektiv man kan ha på religion – og religion fremstilles som et komplekst fenomen som kan opptre både i negative i og positive kontekster.

KRITIKK ER IKKE KUN «NEGATIVITET»: ANALYSE, SKJELNING OG FORSTÅELSE

Et siste viktig funn i analysen, er at religionskritikk ikke kun konseptualiseres som en «negativ» aktivitet. Heller forstås kritikk i bredere forstand, og knyttes både til kritisk tenkning og til kildekritikk (se Jarmer, 2023). Denne forståelsen av kritikk kan situeres imot den første aksen i utdanningsdiskursen om kritikk, som jeg tematiserte innledningsvis. Her forstås «kritikk» ikke som en «negativ evaluering», men relateres heller til en kritisk utforskende undervisning som kan hjelpe elever å «forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige» (jf. Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 6). Kritikk rettes mot forståelse og analyse. Religionsviteren Kåre Fuglseth (2018, s. 170) diskuterer en slik bred kritikkforståelse når han forklarer at «den overordna og vide tydinga av ordet kritikk er nærast synonym med eit anna ord for å skilje, nemleg å analysere (å dele opp, frå ana og lyein)». En slik forståelse av kritikk knytter også flere av lærerne i denne studien til religionskritikk:

Martin: Jeg mener, kritikk handler ikke bare om det som er negativt. Kritikk handler bare om å analysere og forstå. Religionskritikk kan høres så negativt ut, men det handler om å reflektere over ulike sider av det.

Anne-Lise: Kritikk er ikke ensbetydende med noe negativt, men kritikk handler om det å vurdere noe, eller bedømme noe [...] Så snakka vi litt videre om et historisk perspektiv – at det oppstår i antikken, og som en del av filosofien. Aldri liksom at religionskritikk – i hvert fall ikke i starten, var en avvisning av religion, på en måte.

Christer: Vi har jo et kritisk perspektiv når vi går inn i religionskritikken, kanskje mer enn – vi har jo på en måte alltid et kritisk perspektiv i betydning[en] [...] at vi er *undersøkende* og *spørrende* til det vi har om, men kanskje i *ekstra* stor grad akkurat her.

Å være «kritisk» innebærer i eksemplene å forstå noe bedre, å vurdere, undersøke, være spørrende samt å utforske mangfold. Det handler *ikke* om «avvisning av religion», som Anne-Lise sier. Som læreren Mattias formulerer det, handler det å være kritisk om å bekjempe «svart-hvitt og fordomsfull tenkning». Lærerne prøver med andre ord å vise at religion er mer mangfoldig og komplisert enn det elevene ofte tror. Kritikk handler ikke om å bryte ned, men om det motsatte: om å se nyanser i det som kritiseres. Men for å kunne se nyansene må man altså kunne analysere – eller *skjelne* – for å få tak i de ulike relasjonsforholdene og konstitusjonene som religion kan relateres til. Det gjør lærerne på forskjellige måter, både

ved å tematisere religionssosiologiske perspektiver som belyser hvordan religion henger sammen med andre samfunnssystemer, og ved å gå inn i religionsantropologiske analyser hvor religioners påvirkning på individ- og gruppenivå får en mer sentral plass. Lærerne prøver å hjelpe elevene med å utvikle analytiske ferdigheter og komplekst språk som belyser hvordan religion henger sammen med og påvirker samfunn og individ (se Prothero, 2008).

Analysen viste også at religionskritikk knyttes tett sammen med både *læringsprosesser* og *kritisk tenkning*. Om vi følger pedagogen John Dewey (1910) betyr dette en *aktiv evaulering* av informasjon, og kan dermed skilles fra *ukritisk* tenkning, der man bare tror det man blir fortalt. Et illustrativt eksempel kommer frem i refleksjonene til læreren Mattias:

Sebastian: Hva sier du er god religionskritikk? Det var saklig?

Mattias: Saklig, og nyansert. Det må det være. At du ikke bare leter etter ting som stadfester ditt standpunkt. Jeg tenker at du lærer av å se på den andre siden. Og da kan du plutselig finne argumenter som du bare: «Oi, det stemmer jo!», eller «Oi! Det syns jeg og». [...] En god religionskritikk er saklig, at du innhenter informasjon, og setter deg inn i den, og så gjør en evaluering av den påstanden du hadde. [...] Det trenger ikke forandre synet ditt, men kan i hvert fall forandre det grunnlaget du gjorde påstanden på.

Eksempelen viser en forståelse av kritikk som understreker utviklingen av større forståelser, og som dreier seg om å omforme synspunkter i lys av ny informasjon. Det handler med andre ord heller om å *lære* (og utvide forståelser) enn om å problematisere. Et sentralt element i denne omformingene er at den bygges på grundig kunnskap – man kan ikke være kritisk uten å ha en solid (fag)forståelse i bunnen (se Jarmer, 2023). Dette funnet kan knyttes til en større diskurs innenfor utdanningsfeltet, hvor viktigheten av solide fagkunnskaper er blitt re-sentrert i det som har blitt karakterisert som en motstand mot «pedosentrisme» av undervisning (Skarpnes, 2005), hvor elevenes hverdagsperspektiver har fått forrang foran kunnskapsinnholdet i skolefagene (Hultberg & Heiret, 2023, s. 37–38). Empirisk forskning har vist at både lærere og elever har begynt å understreke viktigheten av fagkunnskaper før man går inn i komplekse diskusjoner (Sætra, 2021b, s. 354), også i religions- og livssynsfaget (Toft, 2017), for å unngå at «personlige meninger får større plass enn nyansert kunnskap» (Hammer et al., 2018, s. 105).

En annen måte den brede kritikkbegrepsforståelsen operasjonaliseres på, er gjennom det jeg kaller *anti-essensialistiske fremstillinger*. Her blir ensidige representasjoner av religion nyansert av lærerne (se også Löfstedt, 2020, s. 11). Ta følgende sitat som illustrasjon på tendensen:

Ahmed: Jeg vil at de skal vite hva de snakker om – er vel det jeg mener med at når de skal *gå kritisk til verks*, så skal de vite hvor ting kommer fra: Hvis de sier at «ja, men [det] står jo i Koranen» – hvilke vers, hvilken sura? Hvis de sier det står i Hadithene – nei, det er ikke godt nok, er det Bukhari, eller er det en av de andre? Altså – vite hvor det kommer fra.

Sitatet illustrerer en klar tendens i materialet: Lærerne mener at islam ikke er én ting, og at å være «kritisk» innebærer å forstå dette faktumet. Ifølge Ahmed betyr ikke dette nødvendigvis at man skal få et *positivt* bilde av islam, men at å være kritisk innebærer å få en mer nyansert og velbegrunnet forståelse. Dette illustrerer at religionskritikk kan knyttes til en klassisk formulering av *kritisk tenkning* slik den forstås av Robert Ennis, nemlig at kritisk tenkning er en rasjonell og refleksiv ferdighet rettet både mot hva man skal tenke og mot hva man skal gjøre (1987, s. 10). Man skal med andre ord, med solid fagkunnskap i bunnen, kunne ta aktive og informerte beslutninger basert på de opplysningene man har (se Ferrer et al., 2019, s. 11–12).

DISKUSJON

Denne artikkelen har bidratt til feltet ved å belyse utfordringene og mulighetene knyttet til undervisning om religionskritikk. Analysen viste hvordan flere av aktørene i denne studien understreker *viktigheten* av at (differensierte former for) negativ religionskritikk tematiseres. Dette er et element som er underteoretisert i den postkritiske pedagogikken, som i større grad har fremstilt negativ kritikk som noe vi *totalt* bør forlate som sådan (Wortmann, 2020). Innenfor religionsdidaktikken har man også stilt seg kritisk til en negativ religionskritikk som avkrefter og problematiserer. Hauan og Anker (2021, s. 85) mener for eksempel at en (antatt) nøytral, negativ, sekularistisk religionkritisk diskurs stenger andre (religiøse) stemmer ute fra klasseromsdiskusjoner (se også Breidlid et al., 2020, s. 321). Selv om jeg er enig i at det jeg har beskrevet som avkreftende kritikk, stadig ser ut til å være en utfordring, mener jeg vi bør ha forslaget fra postkritisk pedagogikk om å differensiere mellom produktive og uproduktive former for negativ kritikk, i mente når vi diskuterer religionskritikk i religions- og livssynsfaget.

Lærerne er opptatt av at negative former for religionskritikk er med å gjøre elever oppmerksomme på hvordan religion kan, og historisk sett har kunnet, spille en sentral rolle i konflikter. Det støtter religionsdidaktikeren Bengt-Ove Andreassens (2008, s. 1) argumentasjon om at religionskritiske perspektiver kan være med på å «sette spørsmålstegn ved et religionsfag som utelukkende fokuserer på religionens positive side som meningsskapende, religiøst og kulturelt integrerende for det enkelte menneske». Som vi har sett, inkluderer ikke det kun å kommunisere *at* religion har figurert i konflikter, men også *hvordan* religion har

spilt en rolle. Som empirien eksemplifiserte, kan det å snakke om slike aspekter være svært viktig fordi elevene ikke har mulighet til å diskutere temaene andre steder (se Andreassen, 2016, s. 149).

Undervisning om negativ kritikk ser ut til å handle om å *teoretisere problemområder* og kommunisere ulike kontekster religion kan figurere i. Som feministen Sara Ahmed har pekt på, er det viktig å drive med «kritikk og ikke [kun] løsninger» fordi fokus på løsninger kan føre til en underteoretisering av problemet (i Svendsen & Helseth, 2021, s. 21). Jeg er imidlertid kritisk til Ahmeds forslag om å unngå løsningsproblematikken, fordi man raskt kan havne i en relativisme, uten forslag til veier fremover. Det kan selvfølgelig diskuteres om en løsningsorientering gjør at man taper problemet av syne, eller om det er mulig å ha en godt begrunnet kritikk uten å komme med et alternativ til det man kritiserer, men det ene utelukker ikke det andre. Man kan *både* teoretisere problemområder og komme med løsninger, noe både den religionssosiologiske og den postkritiske litteraturen vektlegger (Lövheim & Stenmark, 2020; Wortmann, 2020). En kritikk som problematiserer, kan være konstruktiv gjennom at den utfordrer udemokratisk tankegods og undertrykkende praksiser, særlig når den har utgangspunkt i et direktivt demokratisk blikk (Jarmer, 2023). Slik kan undervisningen, som også Malin Löfstedt peker på, fokusere på problematiske aspekter, for eksempel motstand mot homoseksualitet, samtidig som lærere kan legge opp til alternative måter å anskue verden på (2023, s. 52).

Når lærerne forfekter en negativ kritikk med utgangspunkt i demokratiske prinsipper, er de også med på å sosialisere elever inn i demokratiets verdi-grunnlag (se Heldal, 2023). Å ta klare standpunkter er kanskje mer utfordrende i «grensesaker», noe som kan illustreres i eksempelet med IS. Her kommer det tydelig frem at religionskritikk blir tolket svært ulikt av eleven og læreren som var involvert. På den ene siden kan læreren, ved å insistere på sammenhengen mellom IS og vold, gi elever en fortolkende ramme som forklarer hvorfor mennesker handler på voldelige måter. På den andre siden kan nettopp det å *insistere* på sammenhenger gjøre at læreren kveler perspektivmangfold ved en tematikk som er enormt debattert i forskning (se Cavanaugh, 2009). Med utgangspunkt i empirien kan man si at negativ (religions)kritikk ikke bør forlates fullstendig, slik enkelte aktører i den postkritiske pedagogikken mener (se Zembylas, 2022), men at lærere heller kan omfavne *visse* former for religionskritikk når det ansees som hensiktsmessig, samtidig som de prøver å jobbe aktivt *imot* unyansert avkreftende religionskritikk i klasserommet.

Selv om mange av lærerne er positive til negativ religionskritikk, viste analysen også til flere utfordringer. Utfordringene knyttet til negativ (religions)kritikk har blitt grundig diskutert både innenfor postkritisk pedagogikk og innenfor religionsdidaktikk, og funnene støttes opp av denne artikkelens analyser. Først og fremst illustrerte empirien at unyansert religionskritikk kan være sårende. Å være

religiøs er ikke normen i samfunnet, og religiøse elever er derfor allerede i en sårbar posisjon (Schjetne, 2014). I storsamfunnet er det allerede harde diskurser mot religion (Lövheim & Stenmark, 2020). Religiøse elever kan bli usikre når deres tro forkastes av andre, særlig hvis kritikken fremstilles forenklet (se Erdal, 2023). Religiøse elever kan også tilsynelatende forlate sin tro på grunn av at religionskritikk tematiseres. Lærere må være bevisste på at perspektiver i undervisningen kan ha svært stor påvirkning på elevenes livsverdener, selv om en slik påvirkning ikke er tilsiktet. En annen utilsiktet utfordring er at undervisning kan sementere avkreftende kritiske synspunkter, og forsterke diskursen om at religion *kun* er negativt. Det er uheldig i RLE-klasserommet, hvor man som lærer nettopp bør prøve å *nyansere* enkle forklaringsmodeller (von der Lippe & Undheim, 2017, s. 15–16).

Analysen viste at en annen viktig utfordring handler om at religionskritikk kan vikles inn i identitetsforhandlinger. Kritikken rettes *fra* noen og mot noen andre, noe som skaper et hierarki i interaksjonen. Det kan konstrueres en avgrensning mellom den som «vet» (kritikeren) og den som må bli «opplyst» (den kritiserte). Kritikeren får sette rammene for diskusjonen fordi det er kritikken som er utgangspunktet for diskursen. Interaksjonene kompliseres ytterligere når maktskjevheter også vikles inn, for eksempel om kritikeren er i en majoritetsposisjon og den kritiserte er en minoritet, eller om kritikeren er lærer og den kritiserte er en elev. Interaksjonen involverer også et «tredje publikum». Kritikken signaliserer identitetstilhørighet «utad» til resten av dem som er til stede for å observere interaksjonen (se Stenmark, 2022). Kritikeren og den kritiserte viser, som en naturlig del av interaksjonen, at de identifiserer seg med visse verdier og tar avstand fra andre. Religionskritikeren tar avstand fra religion, og den kritiserte blir tydeligere assosiert med det religiøse, noe som kan skape skarpere skillelinjer mellom «oss» og «dem». Et slikt interaksjonsmønster er heller ikke uten historisk bagasje, siden religionskritikk har vært et sentralt moment i vestens identitetskonstruksjon, der de «religiøse andre» står for irrasjonalitet, og den religionskritiske «vesten» står for vitenskapelig tenkning (Jacobsen, 2010). Aktører i skolen må derfor være bevisst på at kritikk ikke er en «nøytral» talesjanger, men en kommunikasjonsform som innebærer stor definisjonsmakt. Religionskritikk er dermed både noe som gis og noe som mottas, og er innviklet i komplekse maktforhold og relasjoner i klasserommet (jf. Anker & Afdal, 2018, s. 56).

Et sentralt argument i denne artikkelen er at religionskritikk ikke kun kobles til negering. Dette er et viktig og sentralt funn sett i sammenheng med tidligere forskning, som hovedsakelig har tematisert religionskritikk med en *negativitetslogikk*. Religionskritikk handler altså ikke bare om å avkrefte, men snarere også om å bestride unyanserte representasjoner. Vi så også hvordan lærerne, ved å operasjonalisere religionskritikk i en «bred» form, jobbet imot strømninger innenfor det

man i postkritisk pedagogikk kaller «post-sannhets-tendenser» i samfunnet, hvor sannhet blir relativisert (Zembylas, 2022, s. 230). Tidligere forskning har vist at en relativistisk epistemologi, hvor alle perspektiver og meninger er like mye verdt, ser ut til å regjere i klasserommet (Löfstedt, 2023, s. 50). I motsetning til dette mener lærerne i denne studien at noen tolkninger er bedre enn andre. Om man skal ha gode og velbegrunnede tolkninger, trenger man solide kildegrunnlag og åpenhet for perspektivendring. Empirien illustrerte at det å drive med god religionskritikk både innebærer en kognitiv dimensjon og en kilderelatert dimensjon. Man må både kunne tenke på sine forutinntatte holdninger i lys av ny informasjon og gjøre tolkninger basert på solide kildegrunnlag.

AVSLUTTENDE TANKER

Artikkelen har illustrert at undervisning om religionskritikk kan være mangfoldig. Religionskritikkens diversitet er ikke kun til stede i teoretiske akademiske diskurser, men finnes også i levde praksiser og refleksjoner i skolen. Jeg har hevdet at *negativ religionskritikk* må vurderes oppimot en særskilt teoretisk differensiering. Jeg mener derfor ikke at skolen skal fremme en religionskritikk «fri for negativitet» (jf. Zembylas, 2022, s. 230). Istedenfor slutter jeg meg til stemmene som understreker behovet for å videreutvikle (religions)kritikk i lys av samtidstendenser, noe som blant annet er eksemplifisert i den brede forståelsen av kritikk i materialet. Denne formen for kritikk har vært lite snakket om i tidligere religionsdidaktisk forskning, som særlig har diskutert ulempene ved en negativ religionskritikk (Hauan & Anker, 2021). Negativ religionskritikk må imidlertid settes i en større sammenheng, som også inkluderer oppbyggende perspektiver (Brekke, 2023, s. 30). For å bruke bildet til Wortmann (2020, s. 3) må pendelen svinge begge veier, mellom positivitet og negativitet. Slik kan elevene få et større vokabular til å snakke om religion som et tvetydig fenomen som kan opptre i ulike sammenhenger (jf. Henriksen, 2012, s. 63–63).

LITTERATUR

- Afdal, G. (2015). Modes of learning in religious education. *British Journal of Religious Education*, 37(3), 256–272.
- Andreassen, B.-O. (2008). Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1–22.
- Andreassen, B.-O. (2016). *Religionsdidaktikk: En innføring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Anker, T. & Afdal, G. (2018). Relocating respect and tolerance: A practice approach in empirical philosophy. *Journal of Moral Education*, 47(1), 48–62.
- Anker, E. S. & Felski, R. (Red.). (2017). *Critique and postcritique*. Duke University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Routledge & Kegan Paul.
- Brekke, Ø. (2023). *Religionshermeneutikk: Forståing i ei polarisert tid*. Universitetsforlaget.
- Cavanaugh, W. T. (2009). *The Myth of Religious Violence*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D. C. Heath.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions- og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. I J. B. Baron & R. J. Sternberg (Red.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). Freeman.
- Erdal, M. B. (2023). Om behov for anstendighet og medmenneskelighet i ytringsfrihetens tjeneste: Elevers utvekslinger og et pedagogisk mulighetsrom. I C. Lenz, P. Nustad & S. Moldrheim (Red.), *Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen* (s. 28–41). Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Felski, R. (2015). *The limits of critique*. University of Chicago Press.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 11–29). Universitetsforlaget.
- Flensner, K. K. (2015). *Religious education in contemporary pluralistic Sweden* [Doktorgradsavhandling]. Gøteborgs universitet.
- Hammer, A. & Schanke, S. (2018). Kritisk undervisning i KRLE. *Prismet*, 69(2–3), 181–98.
- Hammer, A., Schanke, Å. & Øierud, G. L. (2018). Religionskritikk. *Prismet*, 69(2–3), 104–106.

- Hauan, L. S. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion: Epistemisk urettferdighet i klasserommet. I M. von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s. 85–103). Universitetsforlaget.
- Heldal, J. (2023). *Demokratisk medborgerskap: En pedagogisk tilnærming*. Cappelen Damm Akademisk.
- Henriksen, J. O. (2012). *Religion og livssyn*, 24(3), 60–64.
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Punctum books.
- Holt, K. (2020). *Right-wing alternative media*. Routledge.
- Hultberg, L. I. & Heiret, Y. S. (2023). Den progressive pedagogikkens begrensninger i en progressiv nyliberal tid: Fra elevsentrert til praxis-orientert bærekraftundervisning. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (9), 33–48.
- Jacobsen, C. (2010). *Islamic traditions and Muslim youth in Norway* (Bd. 10). Brill.
- Jarmer, S. T. (2022). 50 Years of Criticizing Religion: A Historical Overview of Norwegian Religious Education. *Religions*, 13(9), 1–22.
- Jarmer, S. T. (2023). Konstruktiv religionskritikk og medborgerskap: Læreres beskrivelser og refleksjoner. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(4), 62–85.
- Kjøstvedt, A. G., Ryen, E. & Wetlesen, A. (2023). Kritisk tenkning i de nordiske samfunnsfagene. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 13(2), i–v.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplan i Religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (REL01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Latour, B. (2004). Why has critique run out of steam? From matters of fact to matters of concern. *Critical inquiry*, 30(2), 225–248.
- Leirvik, O. B. (2022). *Religionskritikk på norsk: Kjempande humanisme*. Pax Forlag.
- Löfstedt, M. (2020). Konstruktiv religionskritik och religionsundervisning. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1–18.
- Löfstedt, M. (2023). «Att behålla en relation med eleverna, men ändå påpeka det som är galet» – om värderingar, ömma tår och religionsämnets komplexitet. I O. Franck & P. Thalen (Red.), *Mellan kunskap och fostran: En bok om syfte och mål med skolans undervisning om etik* (s. 43–54). Studentlitteratur AS.

- Löfstedt, M. & Sjöborg, A. (2020). Tolerance and Criticism within Religious Education. I M. Stenmark & M. Lövheim (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 135–148). Bloomsbury Publishing.
- Lövheim, M. & Stenmark, M. (2020). Introduction: Constructive Criticism in Secular and Religiously Diverse Society. I M. Lövheim & M. Stenmark (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-religion in Secular Societies* (s. 1–16). Bloomsbury Publishing.
- Moe, V. (Red.). (2022). *Holdninger til jøder og muslimer i Norge 2022: Befolkningsundersøkelse, minoritetsstudie og ungdomsundersøkelse*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter.
- Pew Research Center. (2016). *The Politics of Climate: 1. Public views on climate change and climate scientists*. <https://www.pewresearch.org/science/2016/10/04/public-views-on-climate-change-and-climate-scientists/>
- Pew Research Center. (2023). *Americans' Largely Positive Views of Childhood Vaccines Hold Steady: 2. What Americans think about COVID-19 vaccines*. <https://www.pewresearch.org/science/2023/05/16/what-americans-think-about-covid-19-vaccines/>
- Prothero, S. R. (2008). *Religious literacy: What every American needs to know – and doesn't*. HarperOne.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ricoeur, P. (2008). *Freud and philosophy: An essay on interpretation*. Motilal Banarsidass Publishers.
- Rorty, R. (2007). The Fire of Life. *Poetry*, 191(2), 129–131.
- Skarpenes, O. (2005). Pedosentrismens framvekst – kunnskapens rolle i skolens nye sosialiseringssparadigme. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 22(4), 418–431.
- Stenmark, M. (2020). Criticizing Religion in a Secular Democratic Society. I M. Stenmark & Lövheim (Red.), *A Constructive Critique of Religion: Encounters between Christianity, Islam, and Non-Religion in Secular Societies* (s. 17–33). Bloomsbury Publishing.
- Stenmark, M. (2022). Religion and Its Public Critics. *Religions*, 13(7), 1–13.
- Svendsen, S. H. B. & Helseth, H. (2021). Det personlige er teoretisk: En introduksjon til Sara Ahmeds forfatterskap. I S.H.B. Svendsen & H. Helseth (Red.), *Gledesdpende essays* (s. 7–26). Cappelen Damm.
- Sætra, E. (2021a). Discussing controversial issues: Exploring the role of agonistic emotions. *Democracy and Education*, 29(1), 1–9.
- Sætra, E. (2021b). Discussing controversial issues in the classroom: Elements of good practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 345–357.

- Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian journal of educational research*, 56(3), 243–259.
- Toft, A. (2017). Islam i klasserommet: Unge muslimers opplevelse av undervisning om islam. I I. M. Høeg (Red.), *Religion og ungdom* (s. 33–50). Universitetsforlaget.
- Toft, A. (2019). *Conflict and Entertainment: Media Influence on Religious Education in Upper Secondary School in Norway* [Doktorgradsavhandling]. MF vitenskapelig høyskole.
- Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2019). *Towards an Ontology of Teaching: Thing-centred Pedagogy, Affirmation and Love for the World*. Springer.
- von der Lippe, M. & Undheim, S. (2017). Hva skal vi med et felles religionsfag i skolen? I M. von der Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen*. (s. 11–24). Universitetsforlaget.
- Wortmann, K. (2019). Post-critical pedagogy as poetic practice: Combining affirmative and critical vocabularies. *Ethics and Education*, 14(4), 467–481.
- Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education – Journal for Research and Debate*, 3(9), 1–5.
- Zembylas, M. (2022). Affirmative critique as a practice of responding to the impasse between post-truth and negative critique: Pedagogical implications for schools. *Critical Studies in Education*, 63(2), 229–244.
- Øierud, G. L., Breidlid, H., Brekke, Ø., Kvalvaag, R. W. & Aas, P. A. (2020). Fag i forandring: Skandinavisk religions- og livssynsdidaktikk. *Prismet*, 71(4), 319–322.

Innenfraperspektiver og anerkjennelse i samisk kirkelig ungdomsarbeid

Av Line M. Skum

Artikkelen belyser hva som hadde betydning for at samiske ungdommer valgte å delta på samiske ungdomshelger arrangert av Samisk kirkeråd i perioden 2012–2017. Artikkelen bygger på et pilotprosjekt med intervjuer med tre samiske ungdommer som deltok på to eller flere ungdomshelger i denne perioden. Funnene vil i denne artikkelen bli drøftet i lys av personlige og faglige innenfra- og utenfraperspektiver på religioner og livssyn og anerkjennelse. Ungdommenes opplevelse av anerkjennelse av mangfoldige samiske identiteter og samiske språk blant lederne var av stor betydning for trivsel og for ønsket om å delta på lignende arrangement. Lederne anerkjennelse står i sammenheng med deres innenfraperspektiver på samisk språk og samiske kulturtradisjoner og åndelige tradisjoner, noe som også kom til uttrykk innholdsmessig.

LINE M. SKUM (f. 1970), universitetslektor og fagansvarlig for Praktisk-kirkelig diakoniutdanning, Kirkelig utdanningscenter nord / Girkolaš Oahpahusguovddáš Davvin (KUN) – VID Tromsø, Breivika, 9037 Tromsø. E-post: line.m.skum@vid.no

Nøkkelord: samisk trosopplæring, anerkjennelse, innenfraperspektiver, Samisk kirkeråd.

INNLEDNING

Trosopplæring har vært og er et sentralt satsingsområde i Den norske kirke (Dnk). Samisk kirkeråd (SKR) ble opprettet i 1992 med mål om å fremme, verne og samordne samisk kirkelig og ivareta urfolksspørsmål på vegne av Den norske kirke (Samisk kirkeråd, 2016). Samisk trosopplæring, tilpasset samiske barn og unge, har vært tema i Den norske kirke helt siden trosopplæringsreformen ble vedtatt i 2003.¹ Behovet for en større satsing på samisk ungdomsarbeid i form av leirarbeid, kom tydelig frem i Strategiplan for samisk kirkelig i 2011 (Samisk kirkeråd, 2011,

¹ Trosopplæringsreformen i Den norske kirke ble innledet med en femåring forsøks- og prosjektfase. I perioden 2004–2008 ble det gjort forsøk lokalt, regionalt og nasjonalt, deriblant også i Sis-Finnmárku proavássuohkan / Indre Finnmark prosti. Hentet 3. mai 2023 fra https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/migrering/kr_33_11_trosopplæringsreformen.pdf.

s. 33). Samisk kirkeråd har derfor siden 2012 arrangert ungdomshelger rettet mot samisk ungdom over hele landet. Jeg forstår dette arbeidet som del av kirkens trosopplæring da det ble formidlet kristent trosinnhold på ungdomshelgene.

I denne artikkelen vil jeg belyse hva som hadde betydning for at samiske ungdommer valgte å delta flere ganger på samiske ungdomshelger i perioden 2012–2017. Grunnlaget for artikkelen er et pilotprosjekt støttet av Den norske kirke, med intervjuer med tre samiske ungdommer som deltok på to eller flere ungdomshelger i denne perioden. Ungdomshelgene var rettet mot to ulike aldersgrupper, 14–19 år og 16–30 år. På ungdomshelger rettet mot den eldste aldersgruppen var fokus på lederopplæring sentralt. Flere av de voksne lederne deltok på ungdomshelger for begge aldersgruppene i perioden 2012–2017. På Samisk kirkeråds Facebook-side Ung i Sápmi sto følgende om Hvorfor ungdomshelg?:

Vi ønsker å bidra til at unge, kristne samer får en arena der de kan bidra med sine synspunkter, få utøve sin kristne tro sammen med andre unge mennesker, få fellesskap, opplevelser og vennskap, få ledertrening til bruk i egen menighet og komme med innspill til videre ungdomsarbeid.² (Samisk kirkeråd, 2013)

På lederhelgene hadde man fokus på ledertrening, og flere av deltakerne ble etter hvert medledere på ungdomshelgene. Tema på lederhelgene kunne være «lek og ledelse, grenser og begrensninger, bli kjent med seg selv og egne lederegenskaper, lagbygging og veiledning».³

Motivasjonen for å forske på dette feltet er for det første at jeg selv har jobbet med samisk ungdomsarbeid og er interessert i dette arbeidet.⁴ For det andre har det ikke tidligere vært forsket på de samiske ungdomshelgene i regi av Samisk kirkeråd. Det forskes imidlertid på samisk konfirmandleirarbeid i Sverige, hvor det er utviklet kontekstuelle trosopplæringsmodeller som er relevante for min analyse (Brydsten, 2020). I 2008 kom delrapport 6, *Evaluering av Trosopplæringsreformen. Samisk trosopplæring* (Arbeidsfellesskapet, 2008). Delrapporten anbefalte at samisk trosopplæring ikke måtte bli et norsk prosjekt for samer, men et samisk prosjekt ledet og drevet frem av samer selv (Arbeidsfellesskapet, 2008, s. 156). Med begrunnelse i forsoningsarbeid understreket denne delrapporten også betydningen av at samisk trosopplæring ikke måtte bli et internt samisk prosjekt (Arbeidsfellesskapet, 2008, s. 156). En nyere masterstudie om samisk trosopplæring i fire menigheter i Tromsø viser at manglende kompetanse og innsikt i

2 Fra invitasjon til samisk ungdomshelg publisert 9. oktober 2013 på Facebook-siden «Ung i Sápmi». Siden er ikke lenger i drift på Facebook.

3 Fra Facebook-siden «Samisk kirkeliv», 21. oktober 2014.

4 Jeg ledet prosjektet «Ung i Sápmi» i regi av Samisk kirkeråd i perioden 2000–2004. Det var et samiskkirkelig leirarbeid som samlet ungdom regionalt og nasjonalt.

hva samiske tradisjoner, samisk åndelighet og samiske kristendomspraksiser innebærer lokalt, gjør at samisk trosopplæring oppleves utfordrende (Siri, 2023).

BAKGRUNN FOR PILOTPROSJEKTET

Samisk ungdom lever i skyggen av en lang historie med fornorskning, hvor også kirken har spilt en rolle. Fornorskningen er grundig dokumentert i Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Samene er urfolk som bor i Norge, Sverige, Finland og Russland. Fornorskningspolitikken rettet mot samer og kvener var bakgrunnen for at Stortinget valgte å opprette Sannhets- og forsoningskommisjonen i Norge (2018–2023).⁵ Kommisjonen skulle granske uretten som er blitt begått og komme med forslag til tiltak som kan føre til forsoning. Fornorskningspolitikken var målrettede, statlige tiltak rettet mot samer og kvener for at de skulle gi opp sine språk og kulturelle særtrekk i bytte med norsk språk og kultur, og ble utformet og satt ut i livet på midten av 1800-tallet og varte frem til 1960-tallet (Andresen et al., 2021, s. 157). Kirke og stat var nært knyttet sammen. I samiske kystområder mistet mange det samiske språket, noe som ledet til et identitetsskifte hvor man lærte å være norsk (Pedersen & Høgmo, 2012). Fornorskningen av samer har ført til at også samisk ungdom rammes av denne historien. Samtidig som revitalisering av samisk språk finner sted, opplever mange voksne og ungdommer en språksorg over et språk de aldri fikk lært seg, og en lengsel etter «et språk de kan identifisere seg med og som knytter dem til slekten» (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 129). Rapporten peker videre på at det er en kunnskapsløshet i befolkningen om hvordan nedvurderingen av samisk, kvensk og skogfinsk språk og kultur førte til språk- og kulturtap (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22). Denne kunnskapsløsheten finnes også i Den norske kirke.

Samisk ungdom vokser opp i ulike etniske og kulturelle kontekster, både i områder der samer er i flertall og i områder der samer er i mindretall (Nystad et al., 2017, s. 1). For mange samiske ungdommer i dag er det å være same forbundet med stolthet, og mange gir uttrykk for sin samiske identitet i det offentlige rom. Andre opplever hets og trakassering som en del av hverdagen (Bertheussen, 2020). Ifølge Mihá-undersøkelsen rapporterte 95 prosent av samer i alderen 16–31 år at de opplever fordommer og diskriminering (Hansen & Skaar, 2021). Norges institusjon for menneskerettigheter (NIM) publiserte i 2022 rapporten *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter*, og den viser at hatprat oftest observeres mot jøder, samer, romer og romani/tatere. Hatprat mot samer er vanligst i Midt-Norge og i Nord-Norge (Norges institusjon for menneskerettigheter, 2022). Diskriminering utgjør en risiko for psykisk helse (Hansen & Skaar, 2021, s. 342). Samtidig viser forskning at ungdom som har en trygg kulturell identitet og som er stolte av sin

5 På grunn av koronapandemien ble kommisjonens arbeid utvidet med ett år, og sluttrapport ble levert 1. juni 2023.

samiske kultur, takler psykisk motgang best (Nystad, 2016). Dette er også et viktig bakteppe for å forstå betydningen av de samiske ungdomshelgene som en samisk arena i kirken.

I *Plan for diakoni* i Den norske kirke forstås diakoni som kirkens omsorgstjeneste. Den er evangeliet i handling og uttrykkes gjennom nestekjærlighet, inkluderende fellesskap, vern om skaperverket og kamp for rettferdighet (Den norske kirke, 2020, s. 1). Planen sier videre: «Diakonien er både grunntone i alle forhold i menigheten, og den konkretiseres i egne tiltak» (Kirkerådet, 2020, s. 1). Inkludering kan derfor også forstås som et sentralt perspektiv i all kirkelig virksomhet, og har derfor også noe å si for kirkens trosopplæringsarbeid. *Plan for trosopplæring. Gud gir – vi deler*, vektlegger at tilhørighet og eierskap skapes gjennom inkludering og aktiv deltakelse (Kirkerådet, 2010, s. 27). I planen bygger inkludering på likeverdighet og ikke på likhetsidealet. Man skal kunne tilhøre et sosialt, kulturelt og faglig fellesskap og samtidig kunne være forskjellige (Kirkerådet, 2010, s. 27). Anerkjennelse av et samisk mangfold kan ha betydning for hvordan ungdommer finner seg til rette på en kirkelig ungdomsarena.

METODE

Denne artikkelen er basert på en kvalitativ undersøkelse gjennom tre semistrukturerte dybdeintervjuer med én kvinne og to menn, gjennomført i 2018. Studien var et pilotprosjekt, støttet av Den norske kirkes trosopplæringsmidler, og derfor er utvalget av informanter lite. De tre informantene hadde deltatt to eller flere ganger på samiske ungdomshelger i regi av Samisk kirkeråd i perioden 2012–2017. Samtlige hadde også deltatt på ungdomshelger for eldre ungdom med fokus på lederopplæring. Hvert intervju varte i cirka 1,5 timer og ble transkribert i etterkant. Jeg intervjuet samisk ungdom fra ulike samiske språkområder, selv om de på intervjudtidspunktet ikke nødvendigvis bodde på hjemstedet sitt. Informantene var over 18 år og kom fra nordsamisk og sørsamisk område. Det lyktes ikke å finne lulesamisk informant på intervjudtidspunktet. Utfordringen med å rekruttere samisk ungdom til undersøkelsen kan både være knyttet til at jeg var ukjent for mange, samt manglende tillit til kirkerelatert forskning på samisk ungdom. Jeg gjennomførte intervjuene alene, og de fant sted i nærheten av bostedet til den enkelte informant. Intervjuguiden besto av åpne spørsmål på norsk, og alle spørsmålene ble besvart av samtlige informanter. Jeg har selv samisk bakgrunn, og egne innenfraperspektiver på samisk kirke- og samfunnsliv kan ha påvirket hvor åpen den enkelte informant valgte å være. Samtidig kunne møtet med meg som diakon og forsker også skape en avstand som potensielt sett kunne påvirke informantenes refleksjoner.

I kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta integriteten til de personene som intervjues, både under selve intervjuet og i etterkant, når resultatene skal presenteres og fortolkes (Fangen, 2022, s. 1). Jeg har valgt å bruke få direkte sitater fra intervjuene for å ivareta anonymiteten til informantene i et lite miljø, og heller presentere sentrale tema som gikk igjen i intervjuene. I denne artikkelen bruker jeg tematisk analyse, som innebærer å oppdage, tolke og presentere mønstre og meningsklynger i dataene (Spencer et al., 2014, s. 270–271). Målet mitt er å peke på områder som kan være av betydning for samisk trosopplæringsarbeid og som kan danne grunnlag for videre forskning.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

Med utgangspunkt i intervjumaterialet har jeg valgt ut to teoretiske perspektiver i analysen av funnene i denne studien. Det ene perspektivet er hentet fra teologen Levi Geir Eidhamars innenfra- og utenfraperspektiver i religions- og livssynsundervisning (Eidhamar, 2006, s. 93–97). Selv om Eidhamar skriver ut fra skolen som kontekst, er det likevel relevant å bringe hans teori i dialog med mitt materiale. Det andre teoretiske perspektivet er hentet fra Axel Honneths forståelse av anerkjennelse, som i mitt materiale henger sammen med Eidhamars refleksjon, særlig knyttet til innenfraperspektiver på religions- og livssynsundervisning.

INNENFRA- OG UTENFRAPERSPEKTIVER

Eidhamar sammenligner ulike perspektiver på religioner og livssyn med å fotografere bygninger. De bildene man tar utenfra og innenfra av en og samme bygning er svært forskjellige (Eidhamar, 2006, s. 93–97; 2019, s. 28). På samme måte kan utenfraperspektiver på samisk religion og samisk livssyn bidra til at man ikke kjenner seg igjen, fordi man har vokst opp med innenfraperspektiver, som ser annerledes ut enn dem man for eksempel møter i en kirkelig sammenheng.

Eidhamar redegjør for fire perspektiver på religions- og livssynsundervisning. *Det personlige utenfraperspektivet* er tilnærmingen man som privatperson har til religioner og livssyn man selv ikke tror på. *Det faglige utenfraperspektivet* beskriver og analyserer en livssynstradisjon vitenskapelig uten å ta hensyn til rådende synspunkter innenfor tradisjonen selv. *Det personlige innenfraperspektivet* er forholdet man har til egen religion eller eget livssyn. *Det faglige innenfraperspektivet* gir en vitenskapelig beskrivelse og analyse av mangfoldet i hvordan ulike tilhengere av et livssyn forstår sitt eget livssyn sett innenfra (Eidhamar, 2006, s. 93–97). Med utgangspunkt i hovedfunnene i undersøkelsen min anser jeg Eidhamars perspektiver som relevante for drøftingen av ledernes rolle i møte med deltakerne på de samiske ungdomshelgene.

ANERKJENNELSE

Filosofen Axel Honneth peker på at det er en nær sammenheng mellom anerkjennelse og menneskets evne til å uttrykke seg og verdsette seg selv i fellesskapet og i samfunnet (Korslien, 2009, s. 89; Willig & Honneth, 2003, s. 15). Sentralt i Honneths anerkjennelsesteori er at menneskets personlige identitet ikke kan bygges uten anerkjennelse (Korslien, 2009, s. 89; Willig & Honneth, 2003, s. 12). Hans forståelse av anerkjennelse bygger på Hegels anerkjennelselære: «Ved å anerkjenne den andres annethet *forsoner* partene seg med hverandre i, (sic) 'Das versöhnende Ja' med det som resultat at *Geist*, et sant menneskelig fellesskap, kan oppnås» (Støle, 2011, s. 89). Anerkjennelse er altså et viktig grunnlag for filosofiens forståelse av fellesskap, det vil si hvordan fellesskapet oppstår og holdes sammen. Et inkluderende fellesskap må kunne romme annerledeshet i ulike fasetter for at den andre skal kunne kjenne seg inkludert. Kari Karsrud Korslien henviser i artikkelen «Anerkjennelsens plass i diakonien» til Nancy Frasers poeng om at den anerkjennelsen som skjer i mellommenneskelige relasjoner, er avgjørende for dannelsen av selvbevissthet: «Det å bli nektet anerkjennelse eller å bli misanerkjent er å bli utsatt for både en fordreining av ens relasjoner til seg selv og en skade for ens identitet» (Fraser, 2002, s. 252; Korslien, 2009, s. 89). Filosofiprofessor Caitlin Mun Cheng Tom problematiserer anerkjennelsespolitikk, og har et viktig poeng:

Ill-conceived and poorly executed policies of recognition can overlook the complexity of cultural and other group-based identities, flatten internal diversity, and bind groups and individuals to misunderstood, static, or otherwise inappropriate conceptions of their cultural identities. These shortcomings can cause real harm both to individuals who belong to these groups and to the groups themselves. (Tom, 2018, s. 86)

Er grunnlaget for anerkjennelse for smalt, kan mangfoldet snevres inn og binde mennesker i kulturelle, statiske identiteter. Dette er relevant for min senere drøfting av stereotypier som samisk ungdom kan møte på.

HOVEDFUNN

Jeg vil nå presentere tema som gikk igjen i alle tre intervjuene. Informantene fikk spørsmål om en rekke sider ved samiske ungdomshelger som arena for møte med andre samiske ungdommer, ledere og ulike tema. På de samiske ungdomshelgene deltok samisk ungdom både fra samiske flertallsområder og fra samiske mindretallsområder. Materialet som behandles i denne artikkelen, omfatter informantenes egne opplevelser av hva som ble viktig for at de ønsket å delta flere ganger på ungdoms- og lederhelger.

BETYDNINGEN AV EN SAMISK ARENA I KIRKEN

Samtlige informanter vektla at det hadde betydning for deltakelsen på ungdomshelgene at det var Samisk kirkeråd som sto som arrangør og at samiske tema hadde en naturlig plass i programmet. En informant uttrykte det slik:

Jeg synes det er det som gjør det til mitt også. Eller til vårt. Det er jo det som knytter oss i hop ... Det at det er et samisk tema, binder mye mer, og man ser kanskje mer mening med hvorfor man er der også. Og hvordan man ser på de her ungdomssamlingene.

Informantene trakk særlig frem betydningen av at lederne hadde god kunnskap om samiske forhold i de ulike samiske språkområdene, og deltakerne opplevde at de ble bekreftet og anerkjent som samisk ungdom fra sitt område. Informantene opplevde at de kunne være seg selv og at de ikke måtte passe inn i visse typer forventninger til det å være same og til beherskelse av samisk språk. En informant sa dette om lederne: «De skapte det gode, trygge miljøet. På væremåten. Være inkluderende og passe på at alle har like mye verdi.» Samtlige informanter trakk frem at det var fint å være på en arena hvor man ikke måtte forklare mye om det samiske for å gjøre seg forstått. Noen hadde hatt opplevelser av å være et eksotisk innslag på norske arenaer, også i kirken, men det slapp man på samiske ungdomshelger. En informant sa det slik om det å delta på norske arenaer: «Det viser seg at det er en del ting de ikke forstår. Det blir helt annerledes.»

INKLUDERENDE SAMISK SPRÅKBRUK

Det ble ikke stilt krav om beherskelse av samisk språk for å delta på de samiske ungdomshelgene. Samtlige informanter trakk likevel frem at bruken av ulike samisk språk på samlingene var viktig for dem. Én uttrykte at det var unikt for vedkommende å oppleve en samisk ungdomsarena hvor både nord-, lule- og sørsamisk var likestilt og brukt like mye underveis på samlingene. En informant sa:

Så føler vi at det blir en sånn fin arena for å treffe folk fra andre deler av Sápmi. Pluss at det blir en arena for å bruke språket. Dem finnes det ikke så mange av heller. Det er veldig godt å ha noe sånt også.

På andre samiske ungdomsarenaer hadde vedkommende opplevd at nordsamisk var mest brukt og at sør- og lulesamisk ofte kom i skyggen av nordsamisk: «At man brukte alle språkene, synes jeg var veldig bra og veldig viktig. Gjennom det fikk jeg større respekt for de andre samiske språkene enn mitt eget også.» Bruken av alle de tre samiske språkene bidro både til å synliggjøre det språklige mangfoldet og til at man kunne lære seg ord og uttrykk på de andre samiske språkene, enten

man behersket samisk fra før eller ikke. Informantene trakk også frem at det var av stor betydning for dem å bruke og å høre samisk i gudstjenester på samlingene. En informant fortalte at det var helt naturlig å skrive bønner på sørsamisk, og ikke bare oversette bønner fra norsk, når de jobbet med gudstjenestearbeid. Det var betydningsfullt for vedkommende.

ANERKJENNENDE FELLESSKAP

Informantene trakk frem hvor viktig det var for dem å oppleve et inkluderende fellesskap som skapte stor trygghet og hvor den enkelte kjente seg anerkjent som same. En informant sa: «Nei, altså, det jeg synes er veldig, veldig fint med den her typen arrangement, det er at det er så åpent. Jeg opplever i alle fall det. Det er så inkluderende, det er så fordomsfritt.» En annen informant uttrykte:

Det å få det samiske til å være en naturlig del, der har ikke kirken vært. Det tror jeg ikke en vanlig menighet er i dag heller. I hvert fall ikke der det samiske er i minoritet. Det å kjenne at det er naturlig, er veldig viktig og veldig godt.

En annen informant trakk frem at selv om vedkommende kunne kjenne på utenforskap i det samiske samfunnet på hjemstedet, var ungdomssamlingene et sted hvor vedkommende var «god nok same», det være seg med eller uten samisk språkbeherskelse eller med eller uten tilknytning til visse typer næringer. Her la lederne et viktig grunnlag med sine inkluderende og anerkjennende holdninger, som også smittet over på deltakerne. Informantene brukte ulike ord for å beskrive hvordan de ble tatt imot av lederne og andre deltakere på ungdomshelgene: «artig», «sosialt», «åpent», «kjemp inkluderende», «fordomsfritt», «for alle / alle er bra nok for å delta», «kjærlighet» og «jordnært». På spørsmål om hvilket utbytte informantene hadde hatt av å delta på ungdoms- og lederhelger, var svarene knyttet til læring om hvordan man skal behandle andre, om hvordan man kan vokse som menneske / personlig utvikling, om å gå ut av komfortsonen, om å være leder i eget liv og det å ha fått styrket egen selvfølelse. Lek ble også trukket frem som en god måte å bli kjent med hverandre på og bli trygge på hverandre på.

SAMISK GUDSTJENESTEARBEID

Alle informantene trakk frem at samisk gudstjenestearbeid hadde vært viktig for dem og at det hadde gitt dem nye erfaringer med kirken. En av dem sa det slik:

Også kommer jeg jo på at vi har medvirket i en gudstjeneste hvor det var barnedåp den søndagen vi var med i gudstjenesten òg. Det var et fint høydepunkt. Vi hadde vært med å lage den. Det var veldig artig. Vi ble nok litt sånn stolt', både at vi fikk muligheten til å medvirke i gudstjenesten og at det ble veldig fint.

I arbeid med gudstjenester var det naturlig å bruke samisk språk underveis for dem som behersket det, og for eksempel ble bønner skrevet på samisk av ungdommene selv. Særlig den gudstjenesten med dåp av et samisk barn ble trukket frem som en sterk opplevelse. Her ble samisk språk brukt både i liturgien og i salmene. Informantene uttrykte at dette hadde bidratt til å endre deres syn på kirken som kun en norsk arena, og gitt dem en opplevelse av at det også var plass for dem, som unge samer, der.

ANALYSE AV HOVEDFUNNENE

Basert på de tematiske funnene diskuterer jeg i det følgende hvilke innspill de gir til sentrale sider ved samisk trosopplæring og samisk ungdomsarbeid i Den norske kirke. Som analyseredskap vil jeg benytte meg av to teorier: Leiv Geir Eidhamars innenfra- og utenfraperspektiver på religioner og livssyn (Eidhamar, 2019) samt anerkjennelsesteori. Eidhamar utforsker hvordan innenfra- og utenfraperspektiver på religioner og livssyn påvirker fremstillingen av disse i skolen. Jeg vil drøfte Eidhamars perspektiver i lys av filosofen Axel Honneths fokus på den nære sammenhengen mellom anerkjennelse og menneskets evne til å uttrykke seg og verdsette seg selv i fellesskapet og i samfunnet.

Å BEKREFTE ET SAMISK MANGFOLD

Samisk ungdom er sosialisert inn i ulike samiske kontekster, samtidig som de er del av det norske storsamfunnet. De samiske leder- og ungdomshelgene kan sies å ha hatt rammer og innhold som bidro til å omfavne et stort mangfold av erfaringer som ungdommene hadde, og til at ungdommer fra ulike samiske kontekster fikk en likeverdig plass. Det ble skapt et inkluderende læringsmiljø, hvor ungdommene kunne lære av hverandres erfaringer fra ulike deler av Sápmi. Språkmessig var det ikke bare det største samiske språket, nordsamisk, som ble løftet frem, men alle de offisielle samiske språkene i Norge: nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk. Det kan ligge en myndiggjøring, et maktskifte, i å bli sett for den man er, som også kan bidra til at man mestrer krevende livssituasjoner på en bedre måte (Lutheran World Federation, 2009, s. 46). En av informantene uttrykte at dette var unikt å erfare, selv for en som har vært delaktig på mange ulike samiske ungdomsarenaer tidligere.

Informantenes beskrivelse av lederne kan tolkes i lys av Eidhamars modell, da de både hadde personlige og faglige innenfraperspektiver på samisk kristen tro i ulike samiske kontekster, samt kunnskap om samisk kultur og samfunnsliv. De samiske lederne kom fra ulike deler av Sápmi. På denne måten ble det mulig for ungdommene å dele sine erfaringer om samisk tro og samisk livssyn, da de både ble møtt og forstått, og det kjentes dermed trygt å være seg selv. Et faglig utenfraperspektiv som ikke rommer rådende synspunkter fra tradisjonen selv, kan

virke både stereotypiserende og fremmedgjørende. Tom poengterer at manglende bevissthet om anerkjennelse kan flate ut internt mangfold og binde mennesker til identiteter de ikke har (Tom, 2018). Det samiske samfunnet er mangfoldig, slik ethvert samfunn er. Informantene ga uttrykk for at ledernes kjennskap til mangfoldet i det samiske samfunnet var viktig for deres opplevelse av å slippe å måtte forklare og forsvare seg som same, slik de kunne oppleve på norske arenaer i kirke og/eller samfunn at de måtte.

Bernd Krupka har forsket på sosial læring i kirkelig ungdomsarbeid, og peker på tre former for sosial læring blant informantene: verdilæring, utvikling av prososiale kommunikasjonsformer og kommunikativ selvutvikling (Krupka, 2012, s. 221). Verdilæring er knyttet til gruppearbeid, ledertrening og innholdet i kirkelig ungdomsarbeid. Prososiale kommunikasjonsformer og kommunikativ selvutvikling er knyttet til å åpne opp og sette ord på ting som kan være vanskelige, samt å lytte til andre. Krupka påpeker betydningen av det ungdommene i hans forskning beskriver som en atmosfære preget av «fremsnakking, av å gi ros og av bli sett og se hverandre» i kirkelig ungdomsarbeid (Krupka, 2012, s. 221). Ut fra mitt materiale ser det også ut til å skje en verdilæring på de samiske ungdomshelgene. Den er ikke bare knyttet til verdier fra kristendomsundervisning og ledertrening som sådan, men mine informanter vektlegger også samisk verditenkning som viktig, og at den også er knyttet til andre urfolk i verden.

Alle informantene hadde erfaring med å være på kirkelige arenaer hvor det samiske hadde blitt behandlet i det Eidhamar beskriver som et «faglig utenfraperspektiv», hvor samisk kristendomsforståelse og samiske tradisjoner ikke ble fremstilt ut fra «rådende synspunkter innen tradisjonen selv» (Eidhamar, 2019, s. 28). En informant ga særlig uttrykk for at vedkommende ikke kjente på tilhørighet til noen lokal menighet, da det samiske var usynlig der. Alle informantene vektla at det hadde betydning at ungdomshelgene ble arrangert av Samisk kirkeråd. For å bruke Eidhamars perspektiver på religioner og livssyn kan man si at lederne hadde et personlig innenfraperspektiv på forholdet til kristendommen. Det samme kan man også si om ledernes forhold til samisk kultur og tradisjon. Lederne hadde selv en kristen tro. Samtidig hadde lederne også et faglig innenfraperspektiv på mangfoldet innenfor kristne trosuttrykk og tradisjoner i Sápmi. De hadde kunnskap om og forståelse for ulike samiske språk og åndelige tradisjoner i ulike samiske områder, og åpnet dermed opp for et mangfold av forståelser av kristendomspraksiser sett fra et samisk innenfraperspektiv, både språklig og innholdsmessig. I en norsk kontekst kan faglige utenfraperspektiver fort blir dominerende, det vil si at man ikke tar hensyn til et mangfold av synspunkter innen tradisjonen selv, fordi den kunnskapen ikke nødvendigvis er tilgjengelig i en norsk sammenheng. Det kan skje en forenkling av det samiske kristne og kulturelle mangfoldet som kan gi samisk ungdom en opplevelse av ikke å bli anerkjent som de de er. Det å

bli møtt med forutinntatthet som er preget av stereotypiseringer av det samiske samfunn og av samer, kan komme til å bidra til at ungdommer dermed ikke føler seg helt inkludert med hele seg. Uriktige oppfatninger av ungdommenes kulturelle identiteter minsker opplevelsen av det å bli anerkjent som den man er (Tom, 2018). Ungdommer kan i møte med kirken erfare å oppleve seg som et eksotisk innslag som skal passe inn i majoritetens syn på samer, for eksempel at ekte samer bor på vidda, driver med rein og kan snakke samisk.

Å TA SAMISK KULTUR PÅ ALVOR

Informantene uttrykte at samisk kultur fra ulike steder hadde en naturlig plass på ungdomshelgene. I artikkelen «Contextualising religious education» drøfter Johan Runemark Brydsten betydningen av kontekstuell kunnskap i samisk konfirmantleirarbeid i Sverige (Brydsten, 2020). I 2014 trakk den samiske ungdomsorganisasjonen *Saminuorra* seg fra det mangeårige samarbeidet med Svenska kyrkan om samisk konfirmantleir på grunn av mangel på samisk kompetanse, både språklig og kulturelt, blant representanter for kirken (Brydsten 2020, s. 2; Partapuoli, 2015, s. 9).

Jeg vil i den videre analysen bringe Brydstens kontekstuelle modeller for trosopplæring i dialog med Eidhamars innenfra- og utenfraperspektiver på religioner og livssyn. I intervjuer med ledere og ved å gjennomgå arkivmaterialet til de samiske konfirmantleirene fant Brydsten tre ulike perspektiver på religiøs opplæring (Brydsten, 2020, s. 5). Den første er *trosdrevet kontekstuell religiøs opplæring (faith-driven contextual religious education)*, som tar utgangspunkt i evangeliet og kristne tradisjoner som det viktigste i religiøs opplæring, og der man gjør lokale tilpasninger. Språk og kulturelle uttrykk er verktøy for å støtte det kristne budskapet. Den andre er *dialogisk kontekstuell religiøs opplæring (dialogical contextual religious education)*, som søker et reelt møte mellom kristendommen og kulturen. Verken det kristne budskapet eller den lokale kulturen skal vektlegges mer enn den/det andre, men begge deler kommer til uttrykk og står i dialog med hverandre. Målet er at en ny forståelse kan oppstå. Den tredje er *kontekstdrevet kontekstuell religiøs opplæring (context-driven contextual religious education)*, som tar utgangspunkt i lokale erfaringer. Lokale forhold er sentrale, og det kristne budskapet kan brukes til å forklare og styrke lokal kultur og tradisjon. Utgangspunktet for religiøs opplæring i dette perspektivet er å styrke og løfte frem den lokale kulturen.

Brydstens perspektiver krever ulik grad av faglige innenfraperspektiver, det vil si hvordan man evner å se mangfoldet av tro, trosuttrykk og tradisjoner, slik de for eksempel lever ut på ulike steder i Sápmi. Slik jeg tolker Brydsten, krever en trosdrevet kontekstuell trosopplæring i liten grad at man har satt seg inn i hvordan samisk språk og samiske kulturelle uttrykk lever i en lokal kontekst. Samisk språk vil i et slikt perspektiv stå i fare for kun å bli et verktøy for å oversette evangeliet

og trosuttrykk, for eksempel ved at man bruker bønner, salmer og bibeltekster oversatt fra norsk til samisk. Hvilket lys samisk språk kan kaste over (lokale) trospraksiser, er underordnet. Dette vil kunne oppleves fremmedgjørende. Når mine informanter ga uttrykk for at de i norske sammenhenger ofte måtte forklare og forsvare sider ved samisk tro og tradisjon, kan det være et uttrykk for at deres språk og kultur ikke har noen reell plass, og at det i liten grad finnes en mer grunnleggende forståelse for samiske innenfraperspektiver.

Den dialogiske kontekstuelle trosopplæringen kan ha en viktig funksjon i de tilfeller der de faglige innenfraperspektivene er svake hos kristne ledere i møtet med samiske åndelige tradisjoner og praksiser. De kirkelig ansatte kjenner kanskje ikke til samiske kristne hverdagspraksiser eller mangler generelt kunnskap om samisk språk og kultur. Da kan den dialogdrevne kontekstuelle modellen hjelpe lederne til nettopp å øke sine faglige innenfraperspektiver ved at man lar samer selv bidra i trosopplæringen, med utgangspunkt i samisk språk, samisk kultur og samiske åndelige hverdagspraksiser eller ved at man selv aktivt oppsøker kompetanseheving på feltet.

Kontekstdrevet kontekstuell trosopplæring krever personlige og faglige innenfraperspektiver blant kristne ledere i møte med samisk tro og tradisjon i en lokal kontekst. Faglige innenfraperspektiver anerkjenner at det er et mangfold av forståelser av tro og trospraksiser, og at dette kan uttrykkes på ulike måter på ulike språk. Dette perspektivet krever at kristne ledere har reell kunnskap om og forståelse for det samiske mangfoldet, og da særlig lokalt der man jobber.

De samiske ungdomshelgene kan særlig sees i lys av Brydstens dialogdrevne og kontekstdrevne kontekstuelle religiøse opplæring. Det ble skapt arenaer hvor de samiske ungdommene selv fikk komme til orde, og hvor de også fikk møte eldre samiske kulturbærere, som fortalte ungdommene om sin oppvekst og om tradisjoner som kanskje ikke alltid var like kjente for ungdommene. Dermed oppsto det dialog ikke bare mellom ulike bærere av kristen tro og samisk tradisjon, men også dialog mellom dem som i dag er bærere av samiske tradisjoner som springer ut av åndelige praksiser som er bygd opp gjennom generasjoner. Dette var med på å utvide de faglige innenfraperspektivene, både for lederne og for de samiske ungdommene.

Dersom man i hovedsak støtter seg til en trosdrevet kontekstuell religiøs opplæring, vil man miste ut av syne viktig tradisjonskunnskap som har formet religiøse praksiser. Dette er relevant for å drøfte anerkjennelse i samisk trosopplæring spesielt og i kirkelig ungdomsarbeid generelt. Stereotypier av samer kan lett få en stor plass dersom kunnskapsnivået ikke er høyt nok blant dem som planlegger og gjennomfører trosopplæringstiltak og leirer. Stereotypier i møte med samer kan være forestillinger om at samer har rein, bor på vidda, snakker samisk eller har læstadiansk trobakgrunn. Dette kan bidra til å snevre inn og forminske

mangfoldet som preger de samiske kontekstene som samiske ungdommer befinner seg i, slik Tom poengterer (Tom, 2018). Da samiske ungdommer fra ulike deler av Sápmi møttes, var det av grunnleggende betydning både å kunne være like og forskjellige på samme tid, slik Honneth vektlegger anerkjennelse som grunnleggende for å kunne uttrykke seg og å kunne verdsette seg selv.

Så vil et kritisk spørsmål ligge i bunnen, uansett hvilke av Brydstens perspektiver på trosopplæring man jobber ut fra: Hvilke innenfraperspektiver har man egentlig med seg, og hva er begrensningene? En nordsamisk leder eller en norsk leder som bare har jobbet i en nordsamisk kontekst, kan ha det til felles at det først og fremst er nordsamiske innenfraperspektiver man innehar. Det vil ikke automatisk kunne overføres til en sørsamisk kontekst. De fleste menigheter driver først og fremst trosopplæring lokalt. Da blir det, slik Brydsten vektlegger i en *kontekstdrevet kontekstuell religiøs opplæring*, slik at man må begynne i den lokale konteksten og ta utgangspunkt i den, det være seg samisk historie og kultur, samiske åndelige tradisjoner eller samisk kirkeliv.

AVSLUTTENDE DRØFTING

Ledernes perspektiver



Deltakernes erfaringer

[Vis flere bilder](#)

Når man skal legge til rette for samisk ungdomsarbeid, kan man se for seg to akser som må sees i sammenheng med hverandre. Den øverste akse knyttes til ledernes grad av innenfra- og utenfraperspektiver på samisk kultur, samisk kristendomsforståelse og samiske tradisjoner. Den prikkede akse knyttes til deltakernes mulige opplevelse av anerkjennelse. I de tre intervjuene mine ser jeg en sammenheng mellom ungdommenes opplevelse av ledernes innenfraperspektiver på kristen tro og kristne tradisjoner i ulike samiske områder og hvordan dette skaper et rom for å være seg selv. Som ledere må man kjenne sin egen religion og sitt eget trosgrunnlag så godt at man evner å formidle kristen tro, å være i dialog om kristen tro og å kunne se forbindelseslinjer mellom kristen tro og lokal kontekst, slik Brydsten poengterer (Brydsten, 2020). Hvordan informantene har beskrevet møtet med lederne og deres evne til å anerkjenne mangfoldet blant samisk ungdom, kan tolkes i lys av den kontekstdrevne kontekstuelle religiøse opplæringen som Brydsten beskriver (Brydsten, 2020). Ved å ta lokale erfaringer

på alvor og å styrke og løfte frem den lokale kulturen som ungdommene er en del av, anerkjenner man ungdommene som samer. Det skaper hos de samiske ungdommene rom for tro på seg selv slik man er. Ledere med kunnskap om og erfaring med samisk kultur og samiske åndelige tradisjoner ser altså ut til å kunne legge til rette for anerkjennelse av ungdommenes mangfoldige samiske bakgrunner og erfaringer. Dette må imidlertid valideres gjennom videre forskning.

KONKLUSJON

I denne artikkelen har jeg utforsket hva som har bidratt til at samisk ungdom har valgt å delta på samiske ungdomshelger i regi av Samisk kirkeråd over flere år. Mye tyder på at opplevelse av ledernes anerkjennelse av mangfoldige samiske identiteter er av stor betydning for trivsel og for ønsket om å delta på lignende arrangement. Ledernes anerkjennelse står i en sammenheng med ledernes innenfraperspektiver på samiske kulturtradisjoner og samiske åndelige tradisjoner. På den måten skapes det et rom for et samisk mangfold hvor man kan bli kjent og lære av hverandre, samtidig som man ikke må forklare eller forsvare en rekke ting om det å være same.

Jeg har i denne artikkelen ikke undersøkt eller drøftet samisk konfirmantleir, som har vært arrangert i Norge siden 2013. Det vil i fremtiden kunne være interessant med komparativ forskning på de samiske konfirmantleirene i Norge og konfirmantleirene i Svenska kyrkan. Hva er likt? Hva er forskjellig? Hvordan ivaretas samiske innenfraperspektiver på disse konfirmantleirene? Forskning på konfirmantleirene i Sverige peker på betydningen av kontekstuell kompetanse i møte med samiske konfirmanter.

Sannhets- og forsoningskommisjonen leverte sin rapport 1. juni 2023. Rapporten inneholder anbefalinger om blant annet å styrke både kunnskapsformidling om fornorskningen og å styrke samisk språk i offentlige institusjoner, og omfattende og langsiktig nasjonal satsing på samisk, kvensk/norskfinsk og skogfinsk kultur som en del av forsoningsarbeidet (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 651- 658). Dette utfordrer også samisk trosopplæring i Den norske kirke i fortsettelsen. Både nå og i fremtiden vil samisk kirkeliv trenge flere samiske ledere i trosopplæringen. Samtidig trengs det også kompetanseheving når det gjelder samiske forhold blant ledere av kirkens trosopplæring, slik at samiske barn og unge kan bli møtt på en god måte og kanskje få lyst til å fortsette å delta på disse arenaene.

LITTERATUR

- Andersen, S. (2003). Samisk tilhørighet i kyst - og fjordområder. I B. Bjerkeli & P. Selle (Red.), *Samers, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten* (s. 246–264). Gyldendal Akademisk.
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (Red.). Samenes historie frå 1751-2010. Cappelen Damm Akademisk.
- Arbeidsfellesskapet. (2008). *Evaluering av Trosopplæringsreformen: Samisk trosopplæring* (Delrapport 6). Arbeidsfellesskapet.
- Bertheussen, L. (2020, 6. desember). Datteren til Lisa ble hetset på bybussen i Tromsø: – Jeg blir så oppgitt over at det aldri kan ta slutt. *Nordlys*. <https://www.nordlys.no/datteren-til-lisa-ble-hetset-pa-bybussen-i-tromso-jeg-blir-sa-oppgitt-over-at-det-aldri-kan-ta-slutt/s/5-34-1409959>
- Brydsten, J. R. (2020). Contextualising religious education: Different understandings of teaching in Sami confirmation courses. *HTS Theological Studies*, 76(1), 1–8. <https://dx.doi.org/10.4102/hts.v76i1.5827>
- Den norske kirke. (2010). *Plan for trosopplæring: Gud gir – vi deler*. https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/slik-styres-kirken/planer-visjonsdokument-og-strategier/plan_trosopplaering_bokmaal.pdf?id=1352504
- Den norske kirke. (2020). *Plan for diakoni* (Revidert utgave fra 2020. Sist oppdatert 24. september 2021). https://www.kirken.no/globalassets/kirken.no/om-kirken/samfunnsansvar/diakoni/plan-for-diakoni_rev2020.pdf
- Eidhamar, L. G. (2006). Undervisning om ulike trostradisjoner. I H. K. Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk* (3. utg., s. 97-108). Høyskoleforlaget.
- Eidhamar, L. G. (2019). Innenfra eller utenfra, faglig eller personlig? Perspektiver i religions-og livssynsundervisningen belyst ut fra internasjonal debatt. *Prismet*, 70(1), 27–46. <https://doi.org/10.5617/pri.6855>
- Fangen, K. (2022). *Kvalitativ metode*. (Publisert første gang i 2015. Siste oppdatert i 2022).
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fraser, N. (2002). Anerkjennelse og økonomisk ulikhet. *Agora, Journal for metafysisk spekulasjon*, 20(3/4), 249–262. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2002-03-04-14>
- Hansen, K. L. & Skaar, S. W. (2021). *Unge samers psykiske helse: En kvalitativ og kvantitativ studie av unge samers psykososiale helse*. Sametinget. <https://mental-helseungdom.no/vare-prosjekter/unge-samers-psykiske-helse/>
- Johnsen, T. (2007). *Jordens barn, solens barn, vindens barn: Kristentro i et samisk landskap*. Verbum.

- Korslien, K. K. (2009). Anerkjennelsens plass i diakonien. I K. I. Johannessen, K. Jordheim & K. K. Korslien (Red.), *Diakoni – en kritisk lesebok* (s. 87–102). Tapir Akademisk Forlag.
- Krupka, B. (2012). Tro som sosialt eksperiment: Sosial læring i kirkelig ungdomsarbeid. *Prismet*, 63(4), 219–232.
- The Lutheran World Federation – Department for Mission and Development. (2009). *Diakonia in Context: Transformation, Reconciliation, Empowerment*. <https://www.lutheranworld.org/sites/default/files/DMD-Diakonia-EN-low.pdf>
- Norges institusjon for menneskerettigheter. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter* (NIM-R-2022-006). <https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2022/08/NIM-R-2022-006-web.pdf>
- Nystad, K. (2016). *Sami Adolescents Pathways to Adulthood* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nystad, K., Spein, A. R., Balto, A. M. & Ingstad, B. (2017). Ethnic negotiation among Sami youth living in a majority Sami community in Norway. *International Journal of Circumpolar Health*, 76(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/22423982.2017.1316939>
- Partapuoli, P. J. (2015). *Nuorat: Sámi nuoraid áviisa: Sáme nuoraj tidnik: Saemien noeri plaerie: Tidningen för samisk ungdom [Journal for Sami youth]* (Nr. 1). Sáminuorat ideell förening. (Sitert etter Brydsten, 2020).
- Pedersen, P. & Høgmo, A. (2012). *Sápmi slår tilbake. Samiske revitaliserings- og moderniseringsprosesser i siste generasjon*. ČáliliidLágádus.
- Samisk kirkeråd. (2011). *Plan for samisk trosopplæring*. Den norske kirke.
- Samisk kirkeråd (2013, 9. oktober). *Hvorfor samisk ungdomshelg?* Facebook. (Hentet 1. oktober 2018). <https://www.facebook.com/ungisapmi>
- Samisk kirkeråd. (2016, 11. april). *Om samisk kirkeråd*. <https://www.kirken.no/nb-NO/om-kirken/slik-styres-kirken/samisk-kirkeliv/samisk-kirkerad/>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/ norskfinner og skogfinner: Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen. Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023* (Dokument 19 (2022–2023)). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Siri, K. A. (2023). *Samisk trosopplæring: Fra planverk til praksis i lokalmenigheter i Tromsø* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet. <https://munin.uit.no/handle/10037/29429>
- Spencer, L., Ritchie, J., Ormston, R., O'Connor, W. & Barnard, M. (2014). Analysis: Principles and processes. I J. Ritchie, J. Lewis, C. McNaughton Nicholls & R. Ormston (Red.), *Qualitative research Practice: A Guide for Social Science Students & Researchers* (s. 269–294). SAGE Publications.

- Støle, T. (2011). Habermas og diskursens anerkjennelse. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 46(2), 84–95. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2011-02-02>
- Tom, C. M. C. (2018). *Rethinking Recognition: Freedom, Self-Definition, and Principles for Practice* [Doktorgradsavhandling]. University of California, Berkeley. <https://escholarship.org/uc/item/3xm3194x>
- Willig, R. (Red.) & Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Bokanmeldelse

Safet Bektovic
Moral og etikk i islam
Cappelen Damm, 2023

Anmeldt av Signe Aarvik
Førsteamanuensis, Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: signe.aarvik@usn.no

Boka *Moral og etikk i islam* av Safet Bektovic er en introduksjonsbok i islamsk etikk, hovedsakelig tiltenkt studenter i høyskole- og universitetsutdanning. En slik innføringsbok har, så vidt jeg vet, ikke blitt skrevet på norsk siden Oddbjørn Leirviks *Islamsk etikk. Ei idéhistorie* (2002), og det oppleves umiddelbart som et kjærkomment bidrag til dem av oss som underviser om islam i høyere utdanning. Gitt et så komplekst emne, og det minefeltet det er å skulle si noe om hva islam er og ikke er, vil jeg berømme forfatteren for å ha påtatt seg oppgaven. Boka lever også opp til forhåpningene: Den er en velstrukturert og engasjerende fremstilling som tegner et oversiktlig kart over mangfoldet som finnes av posisjoner og tenkemåter i den islamske tradisjonen, samtidig som den evner å si noe samlende om hovedelementer og grunnlag for islamsk etikk på tvers av disse. Tilnærmingen er idéhistorisk, og forfatteren gir akkurat nok historisk kontekst til at man kan forstå de større spenningene som eksisterer, samt bakgrunnen for hvilke tenkemåter og tradisjoner som vinner frem og etableres som normative. Blant de grunnlagsproblemene som diskuteres, er forholdet mellom begrepene «sharia», «fiqh¹» og «etikk». Videre er tradisjoner for naturrettsenkning, sufimoral og filosofisk etikk inkludert, og det samme er noen aktuelle spørsmål innenfor områdeetikk, slik som politisk etikk, biomedisinsk etikk og kjønnetikk.

Et godt pedagogisk grep er at religionens morallære knyttes til de kjente begrepene pliktetikk, konsekvensetikk og dydsetikk (se f.eks. s. 36), og forfatteren viser stadig til hvordan ulike tenkere og tradisjoner vektlegger disse tilnærmingene ulikt. Måten forfatteren får frem spenn og mangfold på, er tydelig og oversiktlig. Ofte greies det ut om tre ulike posisjoner, for eksempel tre ulike syn på forholdet mellom religiøs lov og organisering av samfunnet (s. 41). Andre ganger settes to hovedposisjoner opp mot hverandre og drøftes i lys av hverandre, slik som tradisjonalistenes og rasjonalistenes syn på blant annet *itjihad*² (s. 75–77). Når det gjelder ulike syn på forholdet mellom fornuft og åpenbaring som kilder til

1 Islamsk rettsvitenskap, hvis oppgave er å tolke den hellige loven, sharia, slik denne kommer til uttrykk i Koranen og i profetens *sunna* (sedvane, levemåte)

2 Begrepet *itjihad* viser til en metodikk innen islamsk rettsvitenskap (fiqh) som innebærer at en rettslærd på selvstendig vis, uavhengig av fellesskapet, bruker sitt eget skjønn til å tolke de hellige tekstene.

moralen, inkluderes hele seks ulike syn og posisjoner (s. 95–96), etterfulgt av en kommentar om at det finnes enda flere nyanser.

I kapittelet som omhandler ulike tilnærminger til Koranen og profetens *sunna*³ som kilder til moral og etikk, tar forfatteren opp ulike metoder for å finne ut hva som skal regnes som universelt normativt, og hva som er historisk betinget. I drøftingen av forholdet mellom lov og etikk i religionen kommer forfatteren med en konklusjon som gjør at vi kan ane hvor han selv står i dette spørsmålet. Han skriver på side 80: «Med Rahman og tidligere nevnte Sardar kan vi konkludere at sharialoven juridisk sett på ingen måte er hellig, og at den også kan være i konflikt med Koranen». Dette utsagnet må ses i sammenheng med at han i det foregående har forklart hvordan Rahmans syn er at en egen koranetikk burde ha dannet grunnlag for sharialoven, i stedet for dogmatiseringen av profetens *sunna* og etableringen av en tolkingsmodell som ble erklært hellig og uforanderlig på 800-tallet. En slik koranetikk skulle, ifølge Rahman, ta utgangspunkt i at Koranen som åpenbaring kom i en spesifikk sosiohistorisk kontekst «som må tas i betraktning idet man skiller de normative intensjonene fra mer historisk betingede forhold» (s. 79). Rahman mener videre at *ijtihad*-praksisen ble redusert til en lovformidling som ikke forholdt seg til etikken på et dypere plan (s. 79). Når Rahman med dette får siste ord i kapittelet som omhandler sharia, er det vanskelig å trekke noen annen slutning enn at forfatteren selv ønsker en mer kritisk-hermeneutisk metode for tolkning og legitimering av moral og etikk enn den som tradisjonelt sett har vært rådende i sunniislam.

Kritikken av «mainstream» islam, og en fremheving av mer progressive, reformvennlige perspektiver, er i det hele tatt gjennomgående i boka, uten at leseren på noe tidspunkt blir informert om forfatterens posisjon, slik det ville vært gjort i andre akademiske sjangre. Bektovic har inkludert et bredt tilfang av liberale og progressive tenkere, hvis argumenter behandles inngående, mens de mer ortodokse lærde som oftest grupperes sammen og refereres til med ordene «en del lærde mener». I det siste kapittelet om samvittighet og individualisme som utfordringer til islamsk etikk i en moderne sammenheng får progressive tenkere som Amina Wadud og Souroush siste ord om samvittighetens rolle i møte med koranteksten, supplert med en sufi-tekst om å kjenne moralen i hjertet (s. 192). Det skinner også gjennom at forfatteren har en forkjærlighet for den dydsetiske tenkningen, til forskjell fra den mer plikt- og lovorienterte linjen, noe vi kan slutte av den rikelige plassen som er viet til filosofen Mikskawah (s. 104–106) og ved at etikken i sufismen har fått sitt eget kapittel. I denne leserens øyne er riktignok fremhevingen av den dydsetiske tenkningen på sin plass, fordi fremstillinger av islam i overkant stor grad har hatt en tendens til å betegne denne religionen som en «lovreligion», noe som blant annet kommer i konflikt med funn i min egen

3 Profetens sedvane, eller levemåte, slik den utledes fra hadith-litteraturen.

doktorgradsstudie, der flere unge muslimer fremhever dydsetiske aspekter i sin tolkning av islam (Aarvik, 2022).

Nå er det vel ingen etablert tradisjon for å redegjøre for egen posisjon i lærebøker av denne typen, men når en selv må resonnerer seg frem til forfatterens posisjon ved å lese mellom linjene, reiser det spørsmålet om hvorvidt fremstillingen vil oppleves som troverdig og representativ for alle lesere. Man kan for eksempel tenke seg at en muslim som selv identifiserer seg med den mer tradisjonelle sunni-posisjonen i de spørsmålene som boka behandler, vil steile i møte med bokas fremstilling. Det gjør også boka til noe mer enn en lærebok, da den også kan leses som et normativt bidrag til diskurser om hva islamsk etikk kan og bør være. Bektovics prosjekt er å bidra med en informativ lærebok i islamsk etikk, men kanskje også indirekte å gi den islamske diskursen om moral og etikk en dytt i en progressiv retning.

Samtidig er antakelig det at forfatteren befinner seg i den posisjonen han gjør, i rammen av en interreligiøs akademisk kontekst (Det teologiske fakultet ved Universitetet i Oslo), med evnen til et opplyst utenfrablikk så vel som innenfrablikk på tradisjonen, det som gir boka dens største styrke. Den oppleves som brobyggende, både mellom dem som kjenner religionen innenfra og dem som kjenner den utenifra, og mellom islamske og sekulære tradisjoner for etisk tenkning. Ikke-muslimske lesere får kjente knagger fra vestlige tradisjoner å koble den islamske tenkningen på, som de etiske modellene, Aristoteles, Kierkegaard og den kristne tradisjonen. Og muslimske lesere vil finne et adekvat repertoar til å snakke om islamsk etikk i en flerreligiøs og sekulær kontekst, og kanskje også stimuli til videre tenkning med hensyn til spørsmålene forfatteren presenterer.

Boka tegner i det hele tatt et bilde av islam som en kompleks, dynamisk, flerstemmig tradisjon som hele tiden stimulerer til ny og videre tenkning når det gjelder moralske spørsmål – en tenkning som også kan komme det øvrige samfunnet til gode. Den er opplysende, klargjørende og tankevekkende, og et uvurderlig bidrag til enhver som skal undervise om islam i akademisk kontekst i dag.

LITTERATUR

- Leirvik, O. (2002). *Islamsk etikk: Ei idéhistorie*. Universitetsforlaget.
- Aarvik, S. (2021). *Varieties of beliefs and practices among young Muslims in Norway: A discourse analytical approach* [Doktorgradsavhandling]. VID vitenskapelige høyskole.

Bokanmeldelse

Stephen Sirris

*En god frivillighetskultur. Organisering, ledelse og utvikling
av frivillighet i Den norske kirke*

Prismet Bok, IKO-Forlaget, 2023

Anmeldt av Kjetil Fretheim

Professor ved MF vitenskapelig høyskole. E-post: kjetil.fretheim@mf.no

Fortellingene om frivillighet er mange. Frivillige er mangelvare og blir etterlyst, men Norge og nordmenn er også kjent for mange frivillige organisasjoner og stor frivillig innsats. Samtidig som frivilligheten synes frustrerende vanskelig å lede og organisere, feires den som fint for den enkelte og flott for folkehelsen. Da er det ikke rart at frivillighet stadig settes på dagsorden blant politikere, av ideelle organisasjoner og i kirkelige sammenhenger.

Forskning på feltet har satt søkelys på de lange historiske linjene og de sosiale, politiske og økonomiske forholdene den norske frivilligheten har vokst ut av. I tillegg har forskere vært opptatt av hvordan den frivillige innsatsen er i endring og hvilke utfordringer det medfører. Dette gjelder også for den delen av frivillighetsforskningen som mer spesifikt har sett på den kirkelige frivilligheten.

Stephen Sirris' bok *En god frivillighetskultur. Organisering, ledelse og utvikling av frivillighet i Den norske kirke* skriver seg inn i denne forskningstradisjonen. Forfatteren, som er prodekan (Norges miljø- og biovitenskapelige universitet) og professor II i diakonivitenskap (MF vitenskapelig høyskole) / organisasjons- og ledelsesfag (VID vitenskapelige høyskole), har som ambisjon å utforske og gi innsikt i «sammenhenger mellom frivillighetens praksis og teologi» og å «bidra til en mer helhetlig forståelse av frivillighetens rolle i Den norske kirke» (s. 3). Gjennom «analyser av ny empiri» og ved å by på «oppdaterte litteraturgjennomganger av tidligere forskning» (s. 13) vil han styrke kunnskapsgrunnlaget for kirkens arbeid med frivillighet. Det bør være av interesse for målgruppen: studenter og forskere samt frivillige, ansatte og rådsmedlemmer i kirkelige sammenhenger.

Boken bygger på et oppdragsforskningsprosjekt for Kirkerådet. Prosjektet har allerede resultert i et modulbasert ressursmaterieell for menighetene i Den norske kirke,¹ men boken utdyper bakgrunnen, datagrunnlaget og analysene dette materialet bygger på.

Framstillingen følger et nokså tradisjonelt opplegg for en vitenskapelig monografi. Etter et innledningskapittel som presenterer bokens bakgrunn,

1 Sirris, S. (2022, 1. november). *Hvordan utvikle frivillighet i kirken? Modulbasert ressursmaterieell til bruk i menigheter*. Kirkerådet. Se <https://ressursbanken.kirken.no/contentassets/25f3543cf377428784dad231a354d0f6/new%20folder/00%20frivillighet%20i%20kirken%20%C3%B4%C3%A7%C3%B4%20hele%20heftet.pdf>.

struktur og ambisjoner, kommer et kapittel om teori og et annet om design og metode. Deretter følger fire kapitler med hvert sitt tematiske fokus: frivillighetens egenart og betydning, fellesskap og kultur, rekruttering og oppfølging, og organisering og ledelse. Dermed er mange sider ved kirkens frivillighet dekket. Avslutningskapittelet oppsummerer, konkluderer og løfter fram anbefalinger og praktiske implikasjoner på bakgrunn av det foregående.

Slike praksisrettede anbefalinger vekker gjerne en særlig interesse blant kirkelig ansatte og frivillige. Samtidig er nettopp de praktiske implikasjonene allerede gjort rede for på Kirkerådets nettsider. Det er altså ikke der denne boken bidrar med noe nytt. Nyhetens interesse ligger heller i det faglige grunnlaget for anbefalingene og muligheten til å vurdere begrensningene og betingelsene for forfatterens råd.

Innledningsvis spør Sirris: «Hva kjennetegner frivillighetskultur i Den norske kirkes menigheter, og hvordan bidrar organisering og ledelse til å utvikle menighetenes frivillighet?» (s. 13). Han oppgir at to perspektiver skal prege framstillingen: organisasjons-/ledelsesfag og praktisk teologi. Vekten ligger imidlertid tydelig på organisasjonsfag, noe som antydes ved at bokens teorikapittel har overskriften «Organisasjonskultur som teoretisk rammeverk». Her legger Sirris stor vekt på kulturers grunnleggende antakelser, normer, verdier og artefakter. I tillegg framhever han hvordan kultur ikke bare innebærer en viss grad av konsensus og fellesskap (integrering), men også kjennetegnes av mangfold og variasjon (differensiering). Dette kulturperspektivet er et godt grep, og bidrar til å belyse sentrale og ofte underkommuniserte sider ved mangfoldig og uorganisert frivillig innsats. Ledelsesperspektivet er også med, men er mindre framme enn det organisasjonsteoretiske.

Når det gjelder det metodiske, føyer forskningsprosjektet seg inn i rekken av kvalitative case-studier i den kirkelig orienterte frivillighetsforskningen. Sirris har gjort dokumentanalyser og observasjoner, men det er intervjuene som er det bærende materialet i framstillingen. Intervjumaterialet er relativt omfattende, men dette svekker samtidig studiens karakter av å være basert på «ulike datainnsamlingsmetoder» (s. 51). Når informantene i stor grad er ansatte, menighetsråd og kjernefrivillige, kan det også settes spørsmålstegn ved utvalget og om dette er et «tilstrekkelig empirisk materiale» (s. 53) for studiens brede formål.

En tilsvarende begrensning gjør seg gjeldende i drøftingen av det Sirris omtaler som «kirkens frivillighetsdiskurs», altså «hvordan snakkes det i Den norske kirke om frivillighet» (s. 62). Han peker på formuleringer som «kirkens gull» og «menighetens bærebjelke» (s. 62), framhever vekten på deltakelse i gudstjeneste- og trosopplæringsreformene, og bibelske begreper og metaforer som inngår i denne diskursen. Materialet som brukes for å innholdsbestemme diskursen, er i første omgang sentralkirkelige dokumenter. Når intervjumaterialet legges til, er det i stor grad den samme diskursen som gjør seg gjeldende, om enn med noe variasjon mellom informantgruppene (s. 83).

Når materialet baserer seg på denne typen utvalg, er det imidlertid ikke overraskende at de empiriske funnene er nokså sammenfallende. Derimot er det grunn til å tro at andre informanter – de «perifere» frivillige, frivillige som har sluttet eller «vanlige» kirkemedlemmer – ville gitt en annen tilgang til en (trolig) langt bredere og mer mangfoldig kirkelig frivillighetsdiskurs. Dette ville i større grad fulgt opp studiens ambisjon om å være «utforskende og beskrivende» (s. 182).

Samtidig byr det forelagte materialet på flere interessante funn og perspektiver. Sirris finner for eksempel at det «ikke ble avkrevd noen form for trosbekjennelse for å gjøre en frivillig innsats» (s. 87), men også at religiøse motiver og forestillinger om «kall» gjør seg gjeldende hos de frivillige (s. 72). I tillegg framhever Sirris ekklesiologiske tema i den kirkelige frivillighetsdiskursen, samtidig som han påpeker hvordan uttrykk som «Kristi kropp, det allmenne prestedømmet og utrustningen av Guds folk» (s. 85) knapt ble brukt av informantene. Dette synes koblet til det Sirris omtaler som spenninger mellom såkalte «lovpålagte tjenester» og tilhørende nedprioritering av «frivillige i menighetsarbeid» (s. 76) på den ene siden og et «åpent folkekirkedeal og et fellesskap av bekjennende troende» (s. 79) på den andre siden.

På denne måten plasserer studien seg midt i diskusjonen om forholdet mellom religion og frivillighet, og det legges godt til rette for en langt mer omfattende drøfting av folkekirkelig tilhørighet/religiøsitet og særtrekk ved det religions-sosiologiske landskapet i Norge enn den Sirris går inn i. På samme måte som Sirris påpeker hvordan det er flere «ekkleziologiske anslag» (s. 162) i informantenes bidrag, kan altså det samme sies om Sirris' egne drøftinger. Det er tilløp til (eksplisitte) praktisk-teologiske drøftinger flere steder i teksten, men samlet sett blir dette likevel nokså begrenset og lite systematisk drøftet.

I diskusjonen om frivillighetens egenart og betydning identifiserer Sirris flere mønstre som gjør seg gjeldende i den ellers mangfoldige frivilligheten. Det gjelder særlig grunnleggende antakelser, verdier og normer i frivillighetskulturen, men også hvordan den kirkelige frivilligheten er lite organisert og på mange måter lever sitt eget liv. I tillegg kommer det fram at det er liten systematikk i hvordan menighetene rekrutterer, og det synes som menighetene i høy grad baserer seg på «kjernefrivillige som stepper inn ved behov» (s. 135).

Som nevnt er kjernefrivillige den gruppen av frivillige som kommer mest i tale i framstillingen, men også andre nevnes, for eksempel foreldre frivillige og prosjektfrivillige (s. 84). Ulike former for frivilliges motivasjon og engasjement har vært viktig i mye av frivillighetsforskningen, men Sirris kunne i større grad gått inn i diskusjonen om kjennetegn ved og forholdet mellom de ulike formene for frivillig innsats, og hva dette betyr for organisering, ledelse og frivillighetskultur i kirkelige sammenhenger.

Sirris legger derimot stor vekt på en litteraturgjennomgang av tidligere forskning på frivillighet i Den norske kirke. Som en sentral bidragsyter til feltet er det også helt naturlig at han i stor grad presenterer egen forskning. Når forskningsspørsmålet mot slutten av boken besvares i form av en rekke dimensjoner ved frivillighetskultur og frivillighetsledelse, blir dette framstilt på pedagogisk vis i lett tilgjengelige, oversiktlige tabeller (s. 170–171, 177–178). Disse bygger ikke minst på gjennomgangen av litteratur og tidligere forskning. På mange måter framstår faktisk litteraturgjennomgangen og de teoretiske perspektivene i boken som viktigere enn presentasjonen av nytt empirisk materiale og analysen av dette.

De praktiske implikasjonene som løftes fram til slutt, er tydelig forankret i den foregående analysen. anbefalingene er nokså generelle, men gitt forståelsen av frivillighet som nært knyttet til (lokal) kultur, gir det god mening at Sirris avstår fra å gi en entydig håndbok for frivillighetsarbeidet i den enkelte menighet. Overgangen fra hvordan frivilligheten *er*, til hvordan den *bør være*, er imidlertid lite tematisert.

Sirris' *En god frivillighetskultur* er altså en grundig statusrapport for nyere forskning på kirkelig frivillighet. Den nye empirien som bringes til torgs, er neppe alene tilstrekkelig, men sammen med analysen og gjennomgangen av annen forskning blir kunnskapsgrunnlaget for kirkelige beslutningstakere, ansatte og frivillige både styrket og gjort lett tilgjengelig. På den måten gir boken et solid utgangspunkt for å fremme en god diskusjon og en god frivillighetskultur i kirkens mange menigheter.

Hvor går så veien videre for den kirkelige frivillighetsforskningen? Sirris har utvilsomt rett i at det er «viktig å ta et empirisk og deskriptivt utgangspunkt» (s. 174) i drøftingen av kirkelig frivillighet. Men det er også viktig å ta diskusjonen videre derfra. Mye av den kirkelige frivillighetsforskningen baserer seg på begrensede, kvalitative og i stor grad samfunnsvitenskapelig pregede studier. Tiden kan være inne for andre typer materiale, komparative undersøkelser og tydeligere teologisk forskning på feltet, gjerne av eksplisitt normativ karakter. Det er fortsatt nødvendig å spørre hva som er spesifikt for den kirkelige frivilligheten, og ikke minst hvordan ulike frivillighetstyper kan inspireres, ledes og utvikles videre i Den norske kirke. Da må ansatte, medlemmer, frivillige og fagfolk også spørre: Hva er *god* kirkelig frivillighet? Hvilken rolle kan og bør frivillige spille i den kirken vi faktisk har og i den vi ønsker oss?

Bokanmeldelse

Kjell Arnold Nyhus

Gud er ikke kristen

Verbum forlag, 2023

Anmeldt av Anne Berit Nystad

Lektor i norsk, psykologi og religion

Hersleb videregående skole, Herslebs gate 20B, 0561 Oslo

E-post: anne.nystad@osloskolen.no

Fengslende lesning

Fengselspresten skriver om sannhetssøking, men dypest sett handler det om en tilstedeværelse som ord ikke kan gi. Nyhus kritiserer både teologisk retorikk, hvor ord er tilstivnet i syntaks og veltalenhet, og samtidig retorikken i det norske, sekulære samfunnet, hvor ideen om sjelen er forsvunnet.

Fengselsprest Kjell Arnold Nyhus postulerer i tittelen at Gud ikke er kristen. Nei, selvfølgelig ikke, tenker jeg som religionslærer: For hva med hinduenes guder eller samenes hellige fjell? Bokens tittel *Gud er ikke kristen* fungerer som et oppsiktsvekkende blikkfang, men Nyhus gir raskt forklaringen: Det handler om å finne mening og livskvalitet. For å komme i dialog med andre lesere erstatter han ordet «kristen» med *sannhetssøking*. Nyhus byr på seg selv i denne oppbyggelsesboken. Han deler personlige erfaringer og gir leserne et innblikk i sin egen reise. Teksten er autentisk og har kostet ham noe: «Den eneste måten å forsvare seg mot verden på, er å engasjere seg i den.» Det er et interessant perspektiv han her fremhever fordi det ofte er vanligere å trekke seg unna vanskeligheter. Forfatteren utdyper med forsiktige ord om en tilstedeværelse som ordene i seg selv ikke kan gi: «Kanskje det er det som i praksis er å leve i Guds kjærlighet.»

I dag er det mange som engasjerer seg i verden ved å delta på sosiale medier og som opplever at det er frigjørende å være del av noe større. Mange popfans har parasosiale forhold til sitt idol. Blodfansen til for eksempel Taylor Swift investerer både tid og følelser i henne på sosiale medier, selv om de er en av mange tusen følgere og til tross for at idolet ikke egentlig vet hvem de er. Tross retusjerte bilder med fargefilter, oppleves det meningsfylt å være del av noe større enn seg selv. Den modne Nyhus siterer Kierkegaard: «Hvis du mister en arm, et bein, kona eller 5 riksdaler, vil du straks legge merke til det, men deg selv kan du miste uten å oppdage det.» En bakenforliggende psykologisk motivasjon for å poste bilder på SoMe (sosiale medier) er *Terror management theory*: Man gjør seg selv til kjendis for å håndtere egen redsel for døden. Man iscenesetter seg selv på Facebook, Snapchat eller Instagram, styrt av antall «liker»-klikk, og er mer opptatt av selvframstilling

enn selverkjennelse. Nyhus reflekterer over mangelen på forståelse for sjelen i det moderne, sekulære samfunnet.

Som ung student gjorde Nyhus et opprør mot språket i den lutherske teologien han møtte på Menighetsfakultetet (MF). Opprørt tok han et års tenkepause fra teologistudiene, men som ved et Guds innfall havnet han hos Einar Lundby, som spurte han om hvilken farge Gud hadde for ham. «Blå», svarte Nyhus. «Gud er lys», repliserte Lundby, og fortsatte med at gudsord har alle regnbuens farger som i et prisme.

Gud er ikke kristen er ingen vanlig debattbok om kristen tro, men en blanding av en selvhjelpsbok og en personlig beretning om den senere fengselsprestens erfaringer. Premisset er at erfaringsdimensjonen er undervurdert i teologien. Han utfordrer teologers likhet. Det kan synes som om de skriver av hverandre. Det kan virke som om de er redde for å gå ned på grunnfjellet, på det eksistensielle dypet, og spørre seg selv: «Hva betyr det i mitt liv i dag at Gud er?»

For meg som leser var det vanskelig å plassere teksten teologisk, noe som også er intensjonen til forfatteren. Hans personlige livsreise brakte han til mange stoppesteder og møter med originale tenkere. Veldig mange (forvirrende mange) bringes til orde med korte sitater. Fengselspresten bruker sitater på en bibelvers-lignende måte (som i en andakt) for å illustrere forskjellige perspektiver. Forfatteren vil ikke plasseres i en fastlåst form, noe han lykkes med, og selv om han viser til en oppvekst i en baptistisk familie og ungdomstidens Jesusvekkelse, tyr han til kirkefedrene, og selvsagt klostervisdomsord.

Til sist er det ord om eksistensiell frigjøring, som gjenstår, fattige på form som bare det åndelige kan være. For å vise hvordan man kan tolke Gud i dag er fortellerens blikk innenfra. Av Gud får vi hjelp til å være et sant menneske med alle våre drifter. Blikket er også nedenfra og viser at Gud er den helt menneskelige. Sånn sett er det ikke langt fra den pietistiske tradisjonen, men forfatteren heller mer mot en terapeutisk religionsforståelse. Å snakke med Gud i det indre kan sammenlignes med terapi, en snakkekur. «Utvidelse» er ordet Nyhus bruker for *omvendelse*. Veien til Gud er den samme som til større menneskelighet.

Boken er stort sett drivende godt skrevet. Han har gode poenger. Mange av de korte betraktningene – som er på en gjennomsnittlig andakts lengde – har bra ansatser, men noe blir utydelig etterpå i samme, vel springende avsnitt. Her er det ikke fem-avsnittsmetoden som gjelder (med bare ett poeng i avsnittet), men rik assosiasjon. Det er ironisk at ord om mennesket, betraktninger formet i et ønske om å bryte ut av konvensjonell, tilstivnet form, kan virke litt svevende etter hvert.

Men la meg avslutningsvis gi ordet til Nyhus: «Den enkleste måten å gi Gud oppmerksomhet på, er ikke å være oppmerksom på alt annet.» Der har han et godt poeng. Boken gir en interessant tilnærming til tro, sannhetssøking og meningen med livet, og den utfordrer leserne til å reflektere over sin egen tro og tilstedeværelse i verden.

Bokanmeldelse

Lars Laird Iversen
Lykkeforskning. En sosiologs oppdagelsesreise
Universitetsforlaget, 2023

Anmeldt av Camilla Angeltun
Førstelektor på kvalifiseringsvilkår, Universitetet i Sørøst-Norge
E-post: camilla.angeltun@usn.no

Et møtepunkt mellom lykkeforskning og samfunnsvitenskap

Boken *Lykkeforskning. En sosiologs oppdagelsesreise* har som mål å skape et møtepunkt for det beste fra to verdener: lykkeforskningen og samfunnsvitenskapene. Lars Laird Iversen tar sikte på at «[e]t slikt møte [der lykkeforskning får møte sosiologiske perspektiver] kan gjøre både samfunnsforskningen og samfunnsvitenskap bedre, og flere folk litt lykkeligere» (s. 12). Innsikter fra lykkeforskningen inndeles henholdsvis i temaene *fellesskap*, *bevegelse*, *natur*, *oppmerksom tilstedeværelse* og *ritualer*. Aktiviteter forbundet med disse temaene problematiseres og diskuteres i lys av samfunnsvitenskapelige perspektiver. At aktiviteter forbundet med temaene nevnt ovenfor gjør oss lykkeligere, er muligens ikke særlig overraskende. Bokens styrke ligger snarere i Laird Iversens problematiseringer og nyanseringer av hvordan vi kan praktisere disse aktivitetene på en klok og reflektert måte.

Laird Iversen bruker ikke mye plass i boken på å begrepsavklare eller plassere sin definisjon av lykkebegrepet inn i en filosofisk eller politisk samtale. Fra et filosofisk ståsted vil det å nevne et så omfattende begrep som det aristoteliske «*eudaimonía*» uten å gå noe dypere ned i hva som menes med det, kunne oppleves som noe «løssluppet». Men leseren blir fort klar over at bokens mål ikke er å plassere seg inn i en større samtale om hva lykke er, eller burde være, filosofisk eller politisk. Boken sikter mot å gi et ærlig og praktisk bidrag til hvordan fellesskap, bevegelse, natur, oppmerksom tilstedeværelse og ritualer kan forankres og praktiseres for å gi et økt lykkeutbytte. *Eudaimonía* er jo egentlig et høyst praktisk anliggende hos Aristoteles, som betoner at det i vår natur ligger naturlig å streve etter å bli seg selv på sitt beste, eller fungere mest mulig vellykket som del av noe større enn seg selv. Dette er også denne bokens utgangspunkt: «[D]et er bra å søke å øke sin egen lykke, enda bedre å søke å gjøre andre lykkeligere, og et godt politisk mål å sørge for at flere mennesker opplever mer lykke og livsmestring» (s. 28–29). Ordrike definisjoner av hva lykke er eller burde være, gjør i seg selv svært få lykkelige. Å snuse inn ren luft på tur i skogen med gode venner, derimot, ser ut til å være en veldokumentert vei til *eudaimonía*. Allikevel, Laird Iversen serverer ikke leseren en form for «skjerp deg og se å få pølsene på termosen». Han velger heller

å anvende innsikter fra hjerneforskning, psykologi og biologi for å gi leseren bedre innsikt i de mekanismene som helst vil ha oss i sofaen foran TV. Denne innsikten fikk yogamatta og termosen ut av skapet mitt!

Laird Iversen presenterer *flerfartsmodellen* som et nyttig tankeverktøy for å nyansere to sentrale sosiologiske grunnlagsproblemer som gjør seg gjeldende når lykkeforskning møter kritisk samfunnsvitenskap, henholdsvis forholdet mellom natur og kultur og forholdet mellom aktør og struktur. Flerfartsmodellen er inspirert av psykologen Daniel Kahnemanns (2011) forenklede menneskemodell, som skiller mellom rask og sakte tenkning. Det nevnes også flere spennende navn knyttet til flerfartsmodellen, slik som David Eagleman (2020), Robert Carter (2000/2010), Derek Layder (2005) etc. uten at jeg helt forsto forbindelsen mellom disse teoretikerne og flerfartsmodellen. Min raske tenkning (intuisjonen) fortalte meg at her er det noen veldig viktige sammenhenger jeg gjerne skulle fått bedre grep om i min sakte tenkning. Allikevel er flerfartsmodellen et godt tankeverktøy som hjelper oss ut av «tenk deg frisk» eller «nyliberalismen har skylden» (s. 50). Begrepsparene «oppstrøms» og «nedstrøms» og «flytende» og «fast» er oppklarende og nyttige begreper for å nyansere aktør/struktur-dikotomien. Disse begrepsparene problematiserer aktørens livsverden og plasserer denne inn i en større helhet. Strukturene rundt individet virker inn på den enkeltes lykke, og nettopp derfor er et møte mellom lykkeforskning og kritisk samfunnsvitenskap viktig. I et slikt møte kan også maktstrukturer avdekkes på godt og vondt. Dette poenget tydeliggjøres ved bruk av metaforer, slik som: «I naturen kan et eksempel være en stein i en elv. Hvis steinen ligger nær kilder, mens elva er en liten bekk, kan den ha stor innflytelse på hvor elveløpet går. Hvis steinen ligger blant mange andre steiner i et stort elveleie, vil steinen ha minimalt å si for elveløpet» (s. 37).

Boken oppleves befriende ærlig og praktisk, og boken dropper den irriterende «tenk positivt»-greia som gjennomsyrrer mange selvrealiseringsbøker. «Negative følelser er der av en grunn: Vi trenger dem!» (s. 26). Og det er nettopp her boken har enda en styrke; du slipper denne individualistiske «bare du tenker nok positivt»-greia. Det gjorde meg faktisk litt lykkeligere! I enda bedre humør ble jeg av å lese spissformuleringer slik som: «Insta-postende livsstilskrytere», «nyliberalismens glidemiddel» og «hjernesjokolade». Disse spissformuleringene gir boken personlighet og brodd. Forfatteren gjør seg synlig for leseren gjennom å bruke eksempler fra eget liv, og ved å anvende et språk som er direkte, ærlig og personlig. I starten av lesningen var dette muntlige og til tider noe personlige språket uvant, men etter hvert i lesningen ble det tydelig for meg at denne måten å skrive på får frem poenget med boken. Det er lettere å lese en bok om lykke med skuldrene senket. Og skuldrene senkes (iallfall mine) når leseren får lov å bli litt kjent med en forfatter som er på oppdagelsesferd og ikke har behov for å fremstille seg selv som en lykkelig lykkeguru.

Boken gir ingen fasiter på hvordan livet bør leves. «Bør», «må», «skal» er ikke denne bokens hovedbudskap. Den ønsker å reflektere «praktisk og konstruktivt

[over] ulike dilemmaer, paradokser og balanse ganger som vi må bryne oss på i livet, i våre institusjoner og som medborgere» (s. 20). Disse dilemmaene, paradoksene og balanse gangene gjør seg gjeldende for oss alle fordi vi mennesker er en del av naturen, og vi er sosiale vesener. «Verden er skrudd sammen slik at gode ting vi ønsker oss, gjerne kommer sammen med ulemper og utfordringer. Jeg mener at disse fenomenene må møtes uten handlingslammende relativisme eller misforstått renhetsideologi» (s. 137). Bokens røde tråd bærer ved seg et budskap som går forbi den individuelle mål om lykke. Den peker mot det kloke samfunnet med rom både for individuell og kollektiv skjønnsutøvelse. Dette gjør, etter min mening, boken relevant og verdifull blant annet for det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i skolen, spesielt for lærere i formidlingen av temaer som fort kan bli moralistiske eller normative. Både i sin form og i sitt innhold gir den viktige bidrag til hva, hvordan og på hvilken måte lærere kan undervise i for eksempel folkehelse og livsmestring, uten pekefinger og nedslitte klisjeer.

