



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Hamar, avd. Luna

Ragnhild Risbakken

Bacheloroppgave i PEL/RLE

Hvordan undervisning om religiøse fortellinger kan sørge for kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer for undervisning i livstolking

Grunnskolelærerutdanning 5. -10. trinn

Våren 2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Sammendrag

Tittel: Hvordan undervisning om religiøse fortellinger kan sikre kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer for undervisning i livstolking

Forfatter: Ragnhild Risbakken

År: 2014

Sider: 26

Emneord: Internasjonale retningslinjer for undervisning om religion og livssyn, Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa (OSSE), Toledo Guiding Principles on Teaching About Religion and Beliefs in Public Schools (TGP), menneskerettighetserklæringer (FN), fortelling i religion, kunnskap om religion, metodikk.

Sammendrag:

Oppgaven undersøker hvordan RLE-faget kan etterkomme internasjonale anbefalinger for undervisning om religion og livssyn, og hvordan den religiøse fortellingen som metode kan sørge for kunnskap om religion og kultur, fremme forståelse for religioner og livssyn og etterkomme internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking. Den undersøker forholdet mellom internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), for å finne ut hvordan undervisning i norsk grunnskole forholder seg til anbefalingene. Videre presenterer jeg teori om den religiøse fortellingens evne til å gi innsikt i og kunnskap om religion og kultur, og hvordan den religiøse fortellingen kan brukes som metode i RLE-undervisning, på en måte som sørger for kunnskap, fremmer forståelse og etterkommer internasjonale retningslinjer.

Summary

Title: How teaching about religious stories can ensure knowledge, promote understanding and complying with international guidelines for religion and belief.

Authors: Ragnhild Risbakken

Year: 2014

Pages: 26

Keywords: International guidelines for teaching about religion and belief, the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE), the Toledo Guiding Principles on Teaching About Religion and Beliefs in Public Schools (TGP), human rights declarations (UN), religious stories, knowledge about religion, methodology.

Summary:

This text will exploit how the Norwegian subject RLE (religion, belief and ethics) may fulfil international standards concerning teaching religion and belief, and how the religious narrative' as a method can indorse knowledge about religion and culture, as well as encourage the understanding of other religions, beliefs, and comply with international procedures for teaching about religion and beliefs. The text compares the relationship between international guidelines and the national curriculum in Kunnskapsløftet (2006), in order to understand how the teaching at Norwegian primary schools conducts the guidelines. Furthermore, this text will look at the religious narratives ability to promote insight and knowledge about religion and culture, and how it can be used as a method in the Norwegian religion subject, in order to give knowledge and understanding, and also correspond with international constraints.

Innhold

Sammendrag	2
Summary	3
Forord	5
Innledning.....	6
Oppgavens hensikt og oppbygging.....	6
Metode	6
Begrepsdefinisjoner	7
Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og undervisning i RLE.....	8
Internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking.....	8
Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og Kunnskapsløftet.....	9
Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og undervisning i RLE	11
Religiøse fortellinger.....	13
Religiøse fortellinger som kulturelle fortellinger	13
Religiøse fortellingers evne til å formidle kunnskap og innsikt	14
Religiøse fortellinger i religionsundervisning.....	16
Religiøse fortellinger som metode.....	16
Ikke bare fortelling.....	17
Hvordan bruke religiøse fortellinger som metode i RLE	18
Utredning.....	20
Avslutning	22
Kilder.....	24

Forord

Min interesse for religiøse fortellinger fra de ulike religioners skriftradisjoner, ble for alvor vekket til live under en forelesning i livssynsdidaktikk, med Professor Sidsel Lied, høsten 2012. Hun sa at hun vil formidle de religiøse fortellingene på en slik måte at de formidles som viktige fortellinger for mange mennesker. Det slo meg at en slik formidling Lied beskriver, krever at både lærere og elever respekterer det som blir dem fortalt. Det var begynnelsen på den reisen det har vært å skrive denne oppgaven.

Da jeg senere forsto at undervisning om religion og livssyn ikke bare er noe som angår oss på nasjonalt nivå, men også på internasjonalt nivå, fikk jeg lyst til å lære mer om hvordan undervisningen i Norge lar seg påvirke av internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking. Slik fikk denne oppgaven den retningen den har fått.

Jeg vil takke min veileder Sidsel Lied for god og konstruktiv veiledning gjennom hele oppgaveprosessen. Lied har hele tiden vist betydningsfull interesse for oppgaven min, og vært tilgjengelig når jeg har trengt ekstra rettleiding eller informasjon. Så må jeg få takke «gjengen min» hjemme: Barna mine: Kristoffer, Michelle og Jonatan, for forståelsen mens mammaen deres har skrevet oppgave. De har måttet tåle at både lesestunder og heiarop fra mor på fotballbanens sidelinje har vært utsatt en stund. Uten barnas ubetingede tålmodighet hadde jeg ikke kunnet fullføre denne oppgaven. Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke mannen min Geir for all verdifull tid og ro han har gitt meg mens jeg har skrevet denne oppgaven. Han har støttet meg når jeg har skrevet, vært interessert når jeg har fortalt og oppmuntret meg til å skrive når veien til bøkene eller tastaturet har vært lang. Tusen takk.

Hamar, 23. mai 2014

Innledning

Oppgavens hensikt og oppbygging

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan RLE-faget kan etterkomme internasjonale anbefalinger for undervisning om livstolking. Ettersom jeg er interessert i hvordan det narrative ved religionene kan sørge for kunnskap og fremme forståelse for religioner og livssyn, har jeg valgt problemstillingen: *Hvordan kan undervisning om religiøse fortellinger sørge for kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer?* For å svare på oppgaven undersøker jeg først forholdet mellom internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006), for å finne ut hvordan undervisning i norsk grunnskole forholder seg til anbefalingene. Videre presenterer jeg teori om den religiøse fortellingens evne til å gi innsikt i og kunnskap om religion, og hvordan den religiøse fortellingen på best mulig måte kan brukes som metode i RLE-undervisning. Til slutt drøfter jeg oppgavens hovedanliggende: Hvordan læreren kan bruke den religiøse fortellingen i undervisning, på en sann måte at den sørger for kunnskap, fremmer forståelse og etterkommer internasjonale retningslinjer. Oppgaven begrenser seg til å omhandle undervisning på ungdomstrinnet.

Metode

Metodisk plasserer jeg meg innenfor hermeneutisk tradisjon. Hermeneutikk bygger på et menneskelig behov for å forstå fenomenene i verden, og for å skape mening i dem. Når mennesket fortolker virkeligheten, gjør det det ut fra egne forutsetninger og interesser. Om fortolkeren skal kunne nærme seg en viss objektivitet, må han være ydmyk ovenfor andres fortolkninger, og bevisst egen refleksjon (Gilje og Grimen, 2009). For å best mulig forstå egne og andre aktørers fortolkninger, har jeg latt meg inspirere av Robert Jackson (2009) og hans metode, kalt "The Interpretive Approach" (Den fortolkende tilnærming). Jackson utviklet metoden for å bruke den i religionsdidaktisk sammenheng, men han har senere overført den til forskning på religionsdidaktikk i et forskningsfellesskap han selv har deltatt i. Metoden krever at teori og forskning presenteres som en gjengivelse av det teoretikeren eller forskeren selv har fremstilt. På denne måten unngår jeg på best mulig måte feiltolkning. Metoden streber etter forening mellom ulike oppfatninger av det som blir undersøkt, i tråd med hermeneutisk tradisjon. Jeg viser en helhetlig tenkning rundt emnet, ved å trekke inn teorier og aktører med ulike oppfatninger av samme tema. Når jeg drøfter i oppgaven,

sammenligner jeg egne observasjoner og erfaringer med andre aktørers teorier, slik at kontrasten blir fruktbar. Dette krever at jeg er i stand til å sette meg inn i andres erfaringer, og at jeg forstår deres begreper. Drøftingen vil ha en "du kan ha rett, og jeg kan ta feil"-holdning. I en avsluttende kommentar i oppgaven vil jeg reflektere over hvordan jeg har presentert teori i forhold til min egen kulturelle bakgrunn, og jeg vil reflektere over hvordan ulike teorier og teoretikere kan ha påvirket min drøfting.

Begrepsdefinisjoner

Først vil jeg avklare og skille fra hverandre noen sentrale begreper, og vise hvordan jeg forstår begrepene i denne oppgaven. Disse begrepene er "livssyn", "religion" og "livstolkning". Jeg støtter meg til Per M. Aadnanes (2002) definisjon av livssynsbegrepet, som inkluderer menneskets virkelighetsoppfatning, menneskesyn og verdioppfatning. For den enkelte har livssynet en nær sammenheng med og innvirkning på grunnleggende følelser, holdninger og verdioppfatninger rundt personens helhetlige syn på tilværelsen (s. 14-20). Aadnanes presiserer også begrepet "religion". "Religion" inneholder også et livssynsmoment, men skiller seg fra ikke-religiøse livssyn ved å inkludere «oversanselige makter og ordninger» som mennesket oppfatter som «vesentlig og prøver å innrette livet sitt etter» (s. 12). Videre tar jeg utgangspunkt i Sidsel Lieds (2007) definisjon av begrepet "livstolkning": «*Livstolkning er forståelse av oss selv og vår virkelighetserfaring med utgangspunkt i og i dialog med en helhetlig meningssammenheng*» (s. 36). Skeie (2002) definerer også «"livstolkning" i forhold til "livssyn" ved å påpeke at livssyn er en type livstolkning, fordi det i begge tilfeller er tale om en helhetsforståelse av livet og verden. [...] Også religionene ses på som "en type eller gruppe av livstolkninger"» (s. 92-93). I oppgaven forstår jeg altså "livssyn" og "religion" slik Aadnanes definerer begrepene, og jeg bruker Lied og Skeies definisjon av begrepet "livstolkning". Jeg regner både "livssyn" og "religion" som typer eller grupper "livstolkning".

To begreper som også må skilles fra hverandre i denne oppgaven er "skrifttradisjon" og "fortelling". Begrepet "skrifttradisjon" er hentet fra Kunnskapsløftet (2006), og slik jeg forstår det, omfatter det alt som er skrevet, og som hører til innenfor en bestemt religions tradisjon. Når det gjelder begrepet "fortelling" bruker jeg Ruth Danielsens (2004) definisjon: «Vi har ei fortelling når noe blir fortalt slik at det danner en sluttet enhet med en begynnelse, en slutt og et midtparti som forteller om et tids- og handlingsforløp som involverer en eller flere aktører, og som har et tema eller et problem» (s. 23). Med begrepet "religiøse fortellinger" mener jeg fortellinger som hører inn under en religiøs tradisjon.

Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og undervisning i RLE

Internasjonale retningslinjer for undervisning om livstolking

I Norge har det lenge vært tradisjon for å delta i internasjonalt samarbeid. Norge var et av de 50 landene som skrev under på FN-pakten ved organisasjonens tilblivelse i 1945 (Utenriksdepartementet, 2010), og det har vært medlem i Organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europa (OSSE) siden organisasjonens ansats i 1973, og begynnelse i 1995 (OSSE, s.a.). Begge disse samarbeidsavtalene påvirker hvordan vi underviser i RLE i norsk skole.

I Kunnskapsløftet (2006) står det at undervisning i RLE skal bidra med kunnskap som respekterer menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag (s. 45). Tanken om at det må finnes universelle rettigheter for alle mennesker i hele verden krevde et internasjonalt lovverk. Verdenserklæringen om Menneskerettigheter ble vedtatt av Forente Nasjoner (FN) i 1948, og menneskerettighetenes artikkel nr. 26 sier blant annet at alle har rett til undervisning som tar sikte på å fremme forståelse, toleranse og vennskap mellom alle religiøse grupper. Artikkel 18 gir alle rett til religionsfrihet (Forente Nasjoners Forening i Norge [FN-sambandet], 2014). Regjeringen har uttalt at Norge vil arbeide for at FNs etablerte normer og standarder for menneskerettighetene bevares og styrkes (Utenriksdepartementet, 2013). Respekt for menneskerettighetene er ett av Norges fremste prioriteter i FN (Utenriksdepartementet, 2010).

Organisasjonen for Sikkerhet og Samarbeid i Europa (OSSE) har en bred tilnærming i sitt arbeid, som også inkluderer å støtte sine medlemsland i å hevde demokrati, rettsstat og etterfølge menneskerettighetene. Deres kontor for Demokratiske Institusjoner og Menneskerettigheter (ODIHR) lanserte i 2007 en guide, kalt «Toledo Guiding Principles on Teaching About Religion and Beliefs in Public Schools» (TGP), som skal bistå blant annet lærere som underviser i religion og ikke-religiøse livssyn, for å sikre at læreplaner og undervisning i skolen blir utført på en rettferdig måte og i tråd med menneskerettighetene (OSSE/ODIHR, 2007a). I Toledo Guidens forord skriver ODIHRs direktør, ambassadør Christian Strohal, at det er viktig at unge mennesker får en bedre forståelse av hvilken rolle religion spiller i dagens pluralistiske verden, for å minske sannsynligheten for misforståelser, stereotypering og konflikter. Bedre forståelse vil heller fremme toleranse når ulike kulturer og individer møtes gjennom reiser, handel, media eller migrasjon (OSSE/ODIHR, 2007b, s. 9).

Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og Kunnskapsløftet

Christian Strohals uttalelse i Toledo Guidens innledning om viktigheten av at unge mennesker får en bedre forståelse av hvilken rolle religion spiller i dagens pluralistiske samfunn, har likhetstrekk med innledningen til kapittelet for RLE i Kunnskapsløftet: «Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i ens eget samfunn og i samfunn verden over» (s. 45). Både Strohal og Kunnskapsløftet fremhever "forståelse" som viktig eller vesentlig når mennesker med ulik kulturell bakgrunn møtes. Strohal mener forståelse kan fremme toleranse, og Kunnskapsløftet hevder at forståelse fordrer kunnskap om religioner og livssyn. Jeg kommer tilbake til forholdet mellom kunnskap, forståelse og toleranse senere i kapittelet.

Regjeringens uttalelse om at Norge vil arbeide for at menneskerettighetene bevares og styrkes, samt regjeringens respekt for menneskerettighetene, gjenspeiler seg i Kunnskapsløftet (2006). I Kunnskapsløftet henvises det direkte til menneskerettighetene, når det står at RLE-faget skal bidra med «kunnskaper om religioner og livssyn», som sammen med at faget skal «stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon», medfører og krever «respekt» for «menneskerettighetene og menneskerettighetenes etiske grunnlag» (s. 45). Ved å henvise til menneskerettighetene direkte følger Kunnskapsløftet Toledo Guidens anbefalinger om at undervisning i skolen skal utføres i tråd med menneskerettighetene. Videre bruker Kunnskapsløftet formuleringer som «kjennskap til» og «kunnskap om» (s. 45-46) når den ytrer formålet med undervisningen i RLE og hvilke ferdigheter eleven skal ha etter endt grunnskole. For å forklare hvordan undervisning som gir kjennskap til og kunnskap om religioner og livssyn kan fremme forståelse, toleranse og vennskap, slik menneskerettighetenes artikkel 26 gjør krav på og som Toledo Guiden fremhever som viktig, skal jeg drøfte forholdet mellom kunnskap, forståelse og toleranse.

Som jeg skrev, fordrer Kunnskapsløftet (2006) kunnskap om religion og livssyn for forståelse. Altså må mennesker ha kunnskap om hvorfor andre tenker og tror som de gjør og kunne sette seg inn i hverandres virkelighetsforståelse, for å ha forståelse for at andre tenker annerledes enn seg selv. En del av hensikten med RLE-faget er å skape forståelse, slik at mennesker, på tross av livstolkningmessige ulikheter, skal kunne leve sammen på best mulig måte (Hodne, 2009, s. 80-81). Når Christian Strohal skriver at forståelse heller vil fremme toleranse enn å skape misforståelse, vil jeg sette dette opp mot Hodne (2009), som påstår at respekt kommer av kunnskap og forståelse (s. 80). Begrepsbruken i Kunnskapsløftet skiller seg noe fra

begrepsbruken i de internasjonale retningslinjene, fordi begrepet "toleranse" både brukes i menneskerettighetserklæringene og i Toledo Guiden, mens det i Kunnskapsløftet kun forekommer et sted i RLE-fagets kapittel: Under «filosofi og etikk» på 1.-4. årstrinn (s. 47), som ikke er denne oppgavens område. Begrepet "respekt" der imot, brukes både i Kunnskapsløftet, både som et eget mål for hva elevene skal kunne; «[...] vise respekt for ulike religioner og livssyn» (s. 50), og som et mål for hvordan undervisningen skal legges opp; «[...] de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt» (s. 46). Toledo Guiden legger også til grunn at undervisningen skal legges opp på en måte der læreren viser de ulike religioner og ikke-religiøse livssyn respekt og at elevene skal lære å respektere hverandre og andres livstolkning. "Respekt" er et sterkere begrep enn "toleranse". I religiondidaktisk sammenheng betyr "respekt" å ha en positiv grunninnstilling til andre menneskers livstolkning, og å forstå at de andres livstolkning gir mening i deres liv, uten at en trenger å ha samme livstolkning selv (Eidhamar, 2009, s. 106). Toleranse betyr «å tåle, eller bære over med noe man selv ikke er enig i. Hvis man er enig i alt, er toleranse unødvendig. Jo større uenighet, jo større behov for toleranse. Toleranse innebærer at en tilkjenner De Andre samme rettigheter som en gjør krav på selv» (Eidhamar, 2009, s. 106). En klassisk beskrivelse av toleransebegrepet er «Jeg er dypt uenig med deg, men jeg vil inntil døden forsvare din rett til å hevde din mening». Begrepet "toleranse" inneholder både en viss distanse, men også en viss anerkjennelse (Eidhamar, 2009, s. 106). Å ha respekt for en annens livstolkning innebærer altså en forståelse for at livstolkningen betyr noe for den andre, mens toleranse for en annens livstolkning kun respekterer den andres rett til å ha en annen livstolkning enn det en selv har. Slik jeg ser det stiller Kunnskapsløftet store krav til elevene når det kreves at elevene skal «vise respekt for ulike religioner og livssyn». En slik forståelse for at andres livstolkning betyr noe for den andre er dessuten vanskelig å måle. Jeg vil minne om at FNs menneskerettighetserklæring ber om at undervisningen tar sikte på å fremme toleranse. På en annen side gjelder FNs menneskerettighetserklæringer i all undervisning som skjer i skolen. I et rent RLE-fag som setter krav til kunnskap om både religioner og livssyn, vil jeg påstå at et krav om respekt ikke er urealistisk eller utilnærmelig på ungdomstrinnene, dersom undervisningen foregår på en slik måte at den faktisk sørger for kunnskap om ulike livstolkning. Når Hodne (2009) påstår at respekt kommer av kunnskap og forståelse, mener jeg det er grunn til å trå mer varsomt enn det Hodne gjør. Som jeg nevnte ser jeg på respekt som et krevende mål, som er vanskelig å måle. Slik jeg ser det er det en konsekvens av at målet både er krevende og vanskelig å vurdere at det ikke kan påvises et ensbetydende forhold mellom kunnskap, forståelse og toleranse eller respekt. Jeg støtter meg derfor til det Strohal påpeker i

Toledo Guidens innledning: En dypere forståelse av religion og ikke-religiøse livssyn fører ikke nødvendigvis til større toleranse og respekt, men uvitenhet øker sannsynligheten for misforståelser, stereotypier og konflikt (OSSE/ODIHR, 2007b, s. 9).

Forholdet mellom internasjonale retningslinjer og undervisning i RLE

Hittil i kapittelet har jeg vist hvordan Læreplan for Kunnskapsløftet (2006) forholder seg til de internasjonale retningslinjene for undervisning i livstolkning. For å utvide bildet på hvordan undervisning i norsk grunnskole forholder seg til de internasjonale retningslinjene, gjennom Læreplan for Kunnskapsløftet, velger jeg å presentere en undersøkelse Kristin Hatlebrekke (2013) har gjort blant RLE-lærere på Sunnmøre. Hatlebrekke undersøker «sunnmørslærerens» syn på RLE-faget i praksis. Blant annet undersøker hun RLE-lærerens rolle i undervisningen, og spør seg: «Hvem er, eller hvem skal dagens RLE-lærer være?» (s.47). «Er han eller hun den som står med all verdens religioner og livssyns samlede livstolkning som verktøy, står klar til å være klassens terapeut i det postmoderne meningstap, eller skal læreren primært sørge for at elevene kan sine fem søyler og den apostoliske trosbekjennelsen?» (s.47).

Undersøkelsene Hatlebrekke (2013) har gjort viser at lærere er usikre på rollen sin der tema i RLE-faget kan påvirke utviklingen av elevenes livssyn, men at lærere i dagens skole underviser *om* og ikke *i* religion. Dette er i tråd med Kunnskapsløftets (2006) krav om «kjennskap til» og «kunnskap om» religion og livssyn. Allikevel diskuterer hun om RLE-faget er blitt et fag som fokuserer for mye på saklig formidling, og at undervisningen er blitt for fag- og stofforientert. I følge Hatlebrekke mener blant annet Bengt-Ove Andreassen at en god lærer i RLE underviser på en måte som stimulerer elevene eksistensielt. Altså mener han at en RLE-lærer er noe mer enn en faglig veileder. Andreassen ser også farene ved den utviklingen han beskriver. Læring- og undervisningssituasjonen kan intimiseres, og eleven kan oppfatte det faglige som sekundært. Det kan dermed være vanskelig for læreren å nå frem med faglige korreksjoner. Undervisningen kan også komme til å overstige grensene for hva som hører til innenfor elevens private sfære. Hatlebrekke konkluderer med at det tilsynelatende er «kunnskapsformidleren» som er «bærebjelken» i dagens RLE-undervisning, og at det også er rom for å aktualisere etiske og eksistensielle spørsmål i undervisningen. «De kommer elevene i møte fra fagets kunnskapsområder og fra deres egne erfaringer. I den grad det terpes skjer dette derfor ikke bare for kunnskapens egen skyld, men for at kunnskapsstoffet skal hjelpe elevene i deres eksistensielle refleksjoner og i samhandling med andre mennesker» (s.59-60). I Kunnskapsløftet står det også at «Undervisningen skal

stimulere til allsidig dannelse og gi rom for undring og refleksjon» (s. 45). Slik jeg ser det fremstiller Hatlebrekke en «sunnmørslærer» som har funnet en god balanse mellom «kunnskapsformidleren» og «et rom for» for aktualisering av etiske og eksistensielle spørsmål, fordi det er kunnskapsformidleren som er «bærebjelken», mens refleksjon rundt eksistensielle spørsmål kommer kunnskapen eleven har om religion og livssyn i møte. Jeg mener Andreassen har god grunn til å se farer ved den utviklingen han beskriver, spesielt fordi han kan komme til å overstige grensene for hva som hører til innenfor elevenes private sfære og intimisere undervisningen. Som jeg viser med «sunnmørslæreren» trenger ikke stimulering av eksistensielle spørsmål å være noen motsetning til et kunnskapsrettet fag, men det kan komme til å stride mot Opplæringslovens grunnlag om at «undervisningen skal være [...] saklig og upartisk og at de ulike verdensreligioner og livssyn skal presenteres med respekt» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 45-46). Når respekt betyr å forstå at andres livstolkning betyr noe for vedkommende, mener jeg læreren skal være forsiktig med å trå innenfor andre menneskers private sfære, fordi det kan komme til å krenke vedkommens livstolkning.

Religiøse fortellinger

Religiøse fortellinger som kulturelle fortellinger

«Vi kjenner ikke noen kultur uten religion, og religioner uttrykker seg alltid gjennom fortellinger» (Danielsen, 2004, s. 47). En religiøs fortelling sier altså noe om kulturen den er blitt til i, og er derfor er en verdifull kilde til å få tak i kunnskap om og innsikt i en bestemt religion. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for fortellingens evne til å formidle kunnskap om og innsikt i religionen.

Ruth Danielsen (2004) påstår at vi ikke kan forstå en kultur, uten å kjenne dens fortellinger (s. 58). «Gjennom fortellingen kommer den enkelte trostradisjon til syne på egne premisser» (Danielsen, 2009, s. 114). Fortellingen er blitt til i religionens kontekst, på religionens premisser. Fortellingen er også en kunnskapskategori, fordi innholdet i fortellingen får en form som er enklere å huske i (Danielsen, 2009, s. 114). De religiøse fortellingene er myter, eller har klare mytiske trekk. En myte er en fortelling som sier noe om menneskenes grunnvilkår. Med grunnvilkår menes menneskets erfaring om at vi blir født inn i denne verden og at livet avsluttes ved døden. Livet mellom fødsel og død er en kamp mellom tilblivelse og tilintetgjørelse. Håpet overskrider denne erfaringen, og venter gjenopprettelse eller gjenoppstandelse etter døden. Den mytiske fortellingen overskrider de ytre årsakssammenhengene (Danielsen, 2004, s. 51-58). Et eksempel på at en religiøs fortelling er en myte finner vi i Bibelens skapelsesberetning. «Adam og Eva har fått fri tilgang til alle trærne i hagen unntatt ett. Men Eva blir fristet av slangen til å ta en frukt, og hun får også Adam til å smake på frukten. Dermed er de ikke like uskyldige som barn lenger [...] Som straff blir de forbandet og fordrevet fra hagen. De blir pålagt tunge byrder: Slangen skal krype på buken, kvinnen skal føde med smerte, mannen skal spise sitt brød med svette i ansiktet» (Danielsen, 2004, s. 57). Fra en side sett har denne fortellingen helt klare årsakssammenhenger. Den ene handlingen fører til den neste. Men velger vi å se på fortellingen om Adam og Eva som en mytisk fortelling, så sier fortellingen oss noe om hvordan det er å leve som menneske. Danielsen forklarer det slik: Menneskelivet «er hard, både for kvinne og for mann. Men slik skulle det egentlig ikke være. Menneskelivet var ment for å være godt, mennesket skulle leve i en paradislignende tilstand» (s. 57). Fortellingen kan dermed hjelpe mennesker med å leve i en vanskelig hverdag, samtidig som den opprettholder lengselen etter noe annet. Det som skulle ha vært. Et håp om et godt liv, som mennesket kan strekke seg etter (s. 57). De religiøse fortellingenes gyldighet som kulturelle fortellinger, altså

fortellinger som sier noe sant om kulturen den er blitt til i, ligger i at fortellingen har overlevd og blitt fortalt i generasjoner (Danielsen, 2004, s. 58).

For å vise hvordan religiøse fortellinger kan gi kunnskap om en kultur, som for mange elever i norsk skole kan være fremmed, har jeg valgt å bruke nok et eksempel av Ruth Danielsen (2004): På 1980-tallet, under mediedekningen av krigen mellom Iran og Irak, sto shiamuslimske mødre frem som stolte og lykkelige over at sønnene deres hadde mistet livet i krigen, og dermed blitt martyrer. «Og hvordan skulle vi nå kunne forstå, når ingen hadde fortalt oss det som kanskje er selve grunnfortellingen i shiaislam – fortellinga om martyriet?» (s. 58). Da Muhammeds fetter og svigersønn, Ali, døde, oppstod det splid om lederskapet i islam. Flertallet mente at det skulle velges en ny leder, mens mindretallet mente at lederskapet skulle gå i arv innenfor Muhammeds slekt. Alis sønn, Hussain, gikk til krig mot sine motstandere, men han og hans hær ble «brutalt slaktet ned» i slaget ved Kerbala. Slik blir Hussains død sett på som et martyrium for shiamuslimere. Innenfor shiamuslimsk virkelighetsforståelse stilles derfor en martyr stilles på lik linje med Hussain. For en som har vokst opp med en helt annen kultur kan det være vanskelig å forstå hvordan de shiamuslimske mødrene kunne føle seg lykkelige, når sønnene deres døde i krig for shiaislam. Men «når vi kjenner fortellinga, forstår vi i alle fall *intellektuelt* hva martyrstoltheten handler om, og det er ganske mye mer enn å ikke begripe noe» (s. 59). På samme måte kan mye av det vi sier og gjør i europeisk kultur være fremmed for mennesker med en annen kultur enn den europeiske (s. 60).

Religiøse fortellingens evne til å formidle kunnskap og innsikt

I kapittelet har jeg vist hvordan den religiøse fortellingen formidler kunnskap om og innsikt i religionen, ved å være en kulturbærende fortelling. «Vi kjenner ingen kultur uten religion» (Danielsen, 2004, s. 47), og religionens fortellinger, som har overlevd og blitt fortalt i generasjoner, bærer med seg innsikt i og kunnskap om religionen, fordi den er blitt til i religionens kontekst og på religionens premisser. Slik jeg ser det er betydningen av at en religiøs fortelling bærer med seg innsikt i og kunnskap om en religion, fra i mange tilfeller rundt de tider en religion eller religiøs tradisjon oppstod, vesentlig. Det hadde vært vanskelig å undervise om religion på en rettferdig måte uten å trekke inn fortellingene. De religiøse fortellingene er en kilde til kunnskap om religiøse tradisjoner, ikke bare for de som har en annen kulturell bakgrunn og religion, men også for de som hører til innenfor den bestemte religionen. Når Danielsen (2004 og 2009) beskriver hvordan fortellingen, gjennom å være en

myte eller ha mytiske trekk, sier noe om menneskenes grunnvilkår, vil jeg legge til det jeg mener er en viktig presisering: Slik jeg ser det sier en kristen fortelling noe om grunnvilkårene innenfor kristendommens virkelighetssyn, altså innenfor kristen kultur. Fortellingen om Adam og Eva forteller oss dermed hvordan kristendommen fremholder at det er å leve som menneske. På samme måte vil en fortelling fra islam, hinduismen, buddhismen eller jødedommen fortelle oss noe om grunnvilkårene innenfor islams, hinduistisk, buddhistisk eller jødisk virkelighetssyn. Danielsens eksempel på hvordan den religiøse fortellingen som kulturbærende fortelling forklarte en fremmed kulturs religiøse verdier, er et ypperlig eksempel på hvordan fortellingen kan gi innsikt i og kunnskap om, ikke bare religion som historie, men også religion som livstolkning i samfunnet, og i klasserommet. Jeg sikter til fortellingen om Hussain, som forklarte hvorfor shiamuslimske mødre på 80-tallet var lykkelige over sønnenes martyrium. Som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven, er det ingen automatikk i at denne kunnskapen om religion, som for eksempel fortellingen om Hussain fører med seg, fører til toleranse og respekt, men jeg mener å se at både Christian Strohal og Ruth Danielsen ser lignende verdi i kunnskapsbasert og forståelsesfremmende undervisning. Strohal ved sin uttalelse om at en dypere forståelse av livstolkning ikke nødvendigvis fører til toleranse og respekt, men at uvitenhet øker sannsynligheten for misforståelser, og Danielsens uttalelse om at selv om vi bare forstår andre menneskers livstolkning på et intellektuelt nivå, så er det ganske mye mer enn å ikke begripe noe.

Religiøse fortellinger i religionsundervisning

Religiøse fortellinger som metode

Det gamle kristendomsfaget kjente kanskje betydningen av fortelling som metode i religionsundervisning, da kristendomsfaget ble betegnet som «*fortellingens fag*» (Håland, 2002, s. 14). I Læreplanen for Kristendoms-kunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL) fra 1996 understrekes det innledningsvis at «Både når det gjelder Bibelen, kristendommens historie og de andre religioner og livssyn, er det lagt stor vekt på presentasjon gjennom fortelling» (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996, s. 91). I Kunnskapsløftet (2006) nevnes ikke "fortelling" i RLE-delens innledningen, men i kompetansemålene på 8.-10. årstrinn skal elever kunne «drøfte utvalgte tekster» fra de ulike religioners skriftradisjon, som også innebærer fortellinger. I det siste tilfellet er det eleven som skal drøfte, mens det i de gamle læreplanene legges vekt på fortellingen som metode. Allikevel vil jeg minne om at Læreplan for Kunnskapsløftet både krever kunnskap om og innsikt i de ulike religioner og livssyn, og som jeg konkluderte med i forrige kapittel er den religiøse fortellingen som metode vesentlig. Dette kapittelet diskuterer ulike syn på hvordan en bør bruke fortellingen som metode i RLE-undervisning.

Haldis Breidlid og Tove Nicolaisen (2001) er opptatt av å bruke fortellingens evne til å romme tanker og ideer eller innsikt i livet, som ikke kan uttrykkes på annen måte enn gjennom fortelling, i undervisningen. De mener at religiøse fortellinger sier noe sant om religionen, og om religionens selvforståelse. Når Breidlid og Nicolaisen snakker om sannhet, mener de ikke en målbar empirisk sannhet, men sannhet «som erfaring». Altså; når fortellingen blir til i møtet mellom fortellingen og individet, gjennom fortelleren, uten innblanding av en tredjepart, enten det være seg en lærer, en trostradisjon eller annet, sier fortellingen noe sant om religionen (Breidlid og Nicolaisen, 2011). «Sannhet som erfaring» krever at fortellingen er «åpen». Med begrepet "åpen fortelling" mener Breidlid og Nicolaisen en fortelling som er åpen for individets egen forståelse og tolking, slik jeg har beskrevet ovenfor. Det er lærerens ansvar å gi elevene den tolkningskompetansen som trengs for å tolke en religiøs tekst. Det er også lærerens ansvar å vise elevene at det finnes et mangfold av betydninger i en og samme tekst, og at en og samme tekst kan tolkes ulikt innenfor ulike trostradisjoner. Det motsatte av en «åpen» fortelling, er en «lukket» fortelling. En lukket fortelling presenteres «ferdig tolket» for individet. Med andre ord: Dersom en buddhistisk fortelling presenteres som en fortelling som sier noe om buddhistisk tro eller tradisjon, mener

Breidlid og Nicolaisen at fortellingen er ferdig tolket, og dermed «lukket». Individet mister muligheten til å møte fortellingen på egne premisser, og fortellingen sier ingenting om religionens selvforståelse. Breidlid og Nicolaisen betegner den lukkede fortellingen som falsk. Den kan «manipulere mennesker og holde dem i uvitenhet». For å kunne gå inn i en «lukket» fortelling, må en være enig med tolkeren, og en blir «presset inn i et mønster og en lukket forståelse» (s.29).

Breidlid og Nicolaisen (2000) trekker også inn begrepene "normativ" og "estetisk" for å beskrive en religiøs fortelling. Med "normativ fortelling" mener de en «fortelling som illustrerer eller er tilpasset den rette tro og den rette moral. Poenget med den normative fortellingen er å formidle rettroenhet og rett livsførsel» (s.32-33). Med begrepet "estetisk fortelling" mener de en fortelling som «har litterære kvaliteter, den er utfordrende og kan være flertydig» (s.32-33). Slik Breidlid og Nicolaisen beskriver det, er den normative fortellingen lukket, og kan dermed heller ikke si noe om religionens selvforståelse. En normativ fortelling meddeler religionens tradisjon, lære eller praksis. En estetisk fortelling der imot, sier noe om livet, eksistens og fortellingens meningsspekter får fritt spillerom. «I religionsundervisningen er det viktig at både religionens tolkede og normative fortellinger – og religionens utolkede og åpne fortellinger – presenteres. [...] Noen ganger kan fortellingen presentere dogmatikken, mens andre ganger kan den (fortellingen) stå godt på egne bein» (Breidlid og Nicolaisen, 2011, s.430).

Ikke bare fortelling

Hittil har vi sett på ulike egenskaper ved religiøse fortellinger, og det er på tide å minne om at fortellingen er bare én sjanger i det enorme skriftuniverset som finnes innenfor de ulike religionene. Bare i Bibelen alene finner vi både sjangerlån og sjangerbrudd, retoriske knep og kreative overraskelser, for å overbevise og engasjere publikum. Det er fortellinger med ulik form, myter, sagn og legender, biografier og andekoter. En finner kjente sjangre som noveller, eventyr og fabler, og Bibelen oppsummerer, sammenligner og bruker metaforer. Den gir eksempler og overdriver, og den bruker både overdrivelser og ironi (Tobiassen, 2004). Sidsel Lied (2007) trekker også frem reisebeskrivelser, visjoner, trosbekjennelser og taler. Bibelen «kommenterer og presiserer, synger og lovpriser, klager og ber, spør og argumenterer, fabulerer og protesterer» (s.11). For å nå frem med sitt budskap «tyr altså Bibelen til et mangfold av sjangre» (s.11).

Lied (2007) er opptatt av å få frem alle sider av religiøs skriftradisjon, og ikke ensidig fremheve fortellingene. I forhold til kristen skriftradisjon er det ikke, ifølge Lied, «tilstrekkelig» om elevene skal få tak i hva «Bibelen holder frem som sant og viktig» (s.11). Derimot må en også trekke inn det store skriftmangfoldet religiøs skriftradisjon består av, for å sette fortellingene inn i den rette kontekst. Lied trekker frem Jesu', Muhammads og Buddhas unnfangelses- og fødselsfortellinger som eksempel. I selve fortellingene kommer det frem mye om både Jesus, Muhammad og Buddha, men vi må gå til religionenes reflekterende tekster for å få vite at Jesus er verdens frelser (Rom 3:21-31), Muhammad er Guds sendebud (Sure 48:29), og Buddha er veiviser for menneske, noe som kommer frem i Buddhas undervisning (s.24). I de ulike religionene sier fortellingens kontekst noe om hvilket «ærend» teksten er ute i. For å forstå og tolke budskapet, og hva som er viktig i fortellingen, må en kjenne til konteksten fortellingen går ut fra. Derfor må vi i RLE-undervisning ha et klart og tydelig fokus på livstolkningstradisjonene, hva som særpreger den ene fremfor den andre, hva de har til felles og hvordan de har utviklet seg gjennom tidene. Og en må holde fast ved det religionsspesifikke ved religiøse fortellinger, slik at elevene kan se hvilke verdier og holdninger fortellingen bærer med seg. «Fortellinger forfører. Både vi og våre elever er i den fulle rett når vi ber om å få vite hvem som forfører oss og hvem vi lar oss forføre av» (s.29). Lied understreker at i annen undervisning, der målet ikke er å lære noe om en spesifikk religion, vil religiøse fortellinger egne seg å bruke også uavhengig av konteksten, på lik linje med andre fortellinger.

Sidsel Lied (2002) er også klar på at «Når vi gir en tekst en ny kontekst, lager vi en ny fortelling». Dette mener hun vi må ta høyde for når vi underviser om religion og livssyn i skolen. Hun er uenig med Breidlid og Nicolaisen (2001) i at fortellingen «lukkes» dersom den presenteres i en religionsspesifikk kontekst, men påpeker heller at konteksten også kan «åpne» fortellingen, og gi elevene mulighet til å tolke teksten på en ny måte, som de ikke ville ha gjort dersom de kun hadde sin egen erfaringsverden og tolke utfra (Lied, 2002).

Hvordan bruke religiøse fortellinger som metode i RLE

Når målet med undervisningen er å gi elevene innsikt i og kunnskap om religion, som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven, må elevene møte fortellingen i religionsundervisning på en måte som sørger for at eleven faktisk får innsikt i og kunnskap om religionen. Breidlid og Nicolaisen beskriver en metodikk som, etter mitt syn, er todelt. På den ene siden ønsker de å bruke fortellingen på en slik måte at den rører ved enkeltelevens livstolkning i møte med

religiøse tekster. Dette påstår jeg fordi de selv uttaler at fortellingens evne til å romme tanker og ideer eller innsikt i livet må utvikles i det de kaller en «åpen» fortelling. Fordi en «åpen» fortelling er kontekstløs, kan jeg ikke forstå at fortellingen gir eleven innsikt i eller kunnskap om en bestemt religion, men jeg er med på at den kan åpne for samtaler rundt blant annet verdier, som berører elevene eksistensielt. På den andre siden beskriver de en fortelling som skal si noe sant om religionens selvforståelse. Men hvordan kan fortellingen si noe sant om religionens selvforståelse, om ikke religionens tradisjon får kommentere fortellingen? Slik jeg ser det er det fortellingens selvforståelse som kommer frem, dersom eleven får møte fortellingen kontekstløs, og ikke religionens selvforståelse. Da gir ikke fortellingen innsikt i eller kunnskap om en religion. Lied beskriver en metodikk som krever at konteksten kommer tydelig frem. På denne måten lærer elevene hva religionen holder frem som sant og viktig, gjennom fortellingen. Jeg mener at dette er en metode som sørger for kunnskap om religion og livssyn. Lied understreker også at fortellingen kan brukes kontekstløst i annen undervisning med andre mål.

Jeg ønsker å kommentere Breidlid og Nicolaisen (2011) når de skriver at eleven blir presset inn i en lukket forståelse, der de i verste fall blir «manipulert eller holdt i uvitenhet», dersom læreren presenterer sin tolkning av fortellingen for dem. En RLE-lærer skal ikke presentere en egen oppfatning av en religiøs fortelling for elevene. Lærerens presentasjon av fortellingen må basere seg på lærerens kunnskaper om religionen, og slik formidle innsikt i og kunnskap om religion, slik Kunnskapsløftet (2006) krever.

Breidlid og Nicolaisen beskriver en kategorisering av religiøse fortellinger: Den normative fortellingen og den estetiske fortellingen. Den normative fortellingen er ikke en «åpen» fortelling, men underbygger religionens lære eller praksis, og kan derfor, ifølge Breidlid og Nicolaisen, ikke si noe om religionens selvforståelse. Med fare for å gjenta meg selv, mener jeg fremdeles at religionens lære og praksis gir kunnskap om religionens selvforståelse. Den estetiske fortellingen beskrives som en fortelling med «litterære kvaliteter, den er utfordrende og kan være flertydig» (Breidlid og Nicolaisen, 2000. s. 32-33). Breidlid og Nicolaisen sier ikke direkte at det kun er den estetiske fortellingen som har litterære kvaliteter eller hva disse litterære kvalitetene er, men jeg har vanskeligheter med å basere en fortellings litterære kvaliteter basert på om den er åpen og udogmatisk. Jeg er altså ikke enig i Breidlid og Nicolaisens kategorisering av religiøse fortellinger.

Utredning

Hvordan bruke religiøse fortellinger i undervisning på en snn måte at det sørger for kunnskap, fremmer forståelse og etterkommer internasjonale retningslinjer

Tidlig i oppgaven skrev jeg at Norges samarbeidsavtaler med FN og OSSE påvirker hvordan vi underviser i RLE i norsk skole. Som jeg gjorde rede for, viser påvirkningen seg i Kunnskapsløftets (2006) innhold og formuleringer. I oppgaven har jeg presentert ulike måter å bruke fortellingen på i undervisning, som sørger for kunnskap om og innsikt i religion, og dermed også kultur. Religiøse fortellinger har overlevd og blitt fortalt i generasjoner, og bærer derfor med seg en innsikt i og kunnskap om religion og kultur, som går langt tilbake. Slik jeg ser det, kan denne kunnskapen om religion og kultur hjelpe oss å forstå historien langt tilbake, like godt som den forklarer hendelser i dagens samfunn. Den religiøse fortellingen hjelper oss å forstå andre mennesker verdivalg og handlinger. Den etterkommer menneskerettighetserklringens artikkel 26: fremme forståelse, - gjennom kunnskap, toleranse, - gjennom kunnskap og forståelse, og vennskap mellom alle religiøse grupper, fordi «bedre forståelse heller vil fremme toleranse når ulike kulturer og individer møtes gjennom reiser, handel, media eller migrasjon» (OSSE/ODIHR, 2007b, s. 9). Derfor mener jeg at læreren må sørge for at elevene får kunnskap om religion, fremmer forståelse for religion, - gjennom kunnskap, og etterkommer internasjonale retningslinjer for livstolking, ved å bruke religiøse fortellinger i undervisning.

Jeg har nå vært tydelig på at bruk av religiøs fortelling i undervisning om religion er avgjørende for at undervisning om religion skal foregå på en rettferdig og god måte. Allikevel må en også kunne bruke fortellingen på en god måte, for at den skal sørge for kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer i undervisning om livstolking. I oppgaven har jeg vist én metodikk som fremhever en «pen», kontekstløs fortelling, som kan åpne for samtaler rundt elevens og fortellingens livstolking. Jeg har gjort rede for at det ikke er eleven eller fortellingens livstolking vi er ute etter, men religionens livstolking. Jeg har også vist én metodikk der fortellingens kontekst kommer tydelig frem. Bare da kan vi få tak det religionen holder frem som sant og viktig, og slik fremme forståelse gjennom kunnskap. I mange tilfeller vil en be om litt av begge deler; at læreren noen ganger skal undervise på en slik måte at eleven og fortellingens livstolking kommer frem, mens andre ganger på en slik måte at religionens livstolking kommer frem, og formode at dette skaper en helhet i

undervisningen. I dette tilfellet er jeg uenig i at en kombinasjon av metodene sørger for at elevene når målet med undervisningen i religion, som er å få innsikt i og kunnskap om religionen. For å knytte mitt syn på hvordan en skal undervise om religion gjennom religiøse fortellinger opp mot internasjonale retningslinjer for undervisning i livstolking, bruker jeg igjen argumentasjonen om at kunnskap og forståelse helst fører til toleranse og respekt, og i hvertfall minsker sannsynligheten for misforståelser, stereotypering og konflikter. En religiøs fortelling bærer med seg rikelig med kunnskap om en religion, og dermed også en kultur, bare religionens tekster og tradisjoner får lov til å kommentere fortellingens innhold, slik at det er religionens selvforståelse som kommer frem.

Avslutning

Oppsummering av oppgaven

I oppgaven har jeg undersøkt hvordan RLE-faget kan etterkomme internasjonale anbefalinger for undervisning om livstolking og hvordan undervisning om religion, med fortelling som metode, kan sørge for kunnskap og fremme forståelse for religion og kultur. Jeg har vist hvordan Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) gjenspeiler internasjonale retningslinjer for undervisning i livstolking, blant annet med å sammenligne Kunnskapsløftets innledning: Kunnskap om religioner og livssyn er vesentlig for enkeltmennesket, for å kunne tolke tilværelsen og for å forstå kulturer i eget samfunn og i verden over» (s. 45), med Christian Strohals uttalelse i Toledo Guidens innledning: Det er viktig at unge mennesker får en bedre forståelse av hvilken rolle religion spiller i dagens pluralistiske verden, for å minske sannsynligheten for misforståelser, stereotypering og konflikter. Bedre forståelse vil heller fremme toleranse når ulike kulturer og individer møtes gjennom reiser, handel, media eller migrasjon (OSSE/ODIHR, 2007b, s. 9). Jeg har også vist til en undersøkelse som undersøker hvordan norske lærere på Sunnmøre ser på sin rolle som kunnskapsformidlere i RLE, for å utvide bildet av hvordan undervisning i RLE forholder seg til internasjonale retningslinjer. Videre i oppgaven har jeg gjort rede for fortellingens spesielle evne til å formidle innsikt i og kunnskap om religion, og dermed kultur. Jeg diskuterte forholdet mellom kunnskap, forståelse og toleranse og respekt, og kom frem til at kunnskap og forståelse ikke nødvendigvis fører til større toleranse og respekt, men at uvitenhet øker sannsynligheten for misforståelser, stereotypier og konflikt, slik Strohal (2007) også konkluderer med. For å svare på problemstillingen; *Hvordan kan undervisning om religiøse fortellinger sørge for kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer?* diskuterte jeg hvordan læreren må legge opp undervisning om religion, med religiøse fortellinger som metode, for at fortellingen skal sørge for kunnskap, fremme forståelse og etterkomme internasjonale retningslinjer. Jeg konkluderte med at en religiøs fortelling bærer med seg rikelig med kunnskap om en religion, og dermed også en kultur, bare religionens tekster og tradisjoner får lov til å kommentere fortellingens innhold, slik at det er religionens selvforståelse som kommer frem. Igjen støtter jeg meg til Strohal (2007) for å vise hvordan kunnskap om religion og livssyn kan sees i sammenheng med internasjonale retningslinjer: Bedre forståelse, - gjennom kunnskap, vil heller fremme toleranse når ulike kulturer og individer møtes gjennom reiser, handel, media eller migrasjon.

Den kunnskapen jeg nå har, etter å ha skrevet denne oppgaven om undervisning om livstolkning, er vesentlig når jeg selv går ut som lærer i RLE om ikke lenge. RLE-læreren må være bevisst på hvilken betydning kunnskap om religion og livssyn har for verden. Kunnskap om religion og livssyn forklarer historien, forklarer dagen og morgendagens hendelser, kulturers verdier og menneskers livssyn og handlinger på en helt spesiell måte ikke noe annet fag i grunnskolen gjør.

Metodisk refleksjon

Metoden jeg har brukt krevde at teori og forskning ble presentert som en gjengivelse av det teoretikeren eller forskeren selv har fremstilt. Ettersom jeg har drøftet underveis i oppgaven, har det vært spesielt viktig å holde en ryddig oppgave, slik at teoretikernes synspunkter har kommet frem på teoretikerens premisser. Enkelte teoretikere har vært vanskelige å forstå, fordi de selv ikke har vært tydelige nok i argumentasjonen sin. Andre ganger har jeg blitt så godt kjent med teorien, at jeg har måttet gå tilbake og dobbeltsjekke at jeg ikke har lagt egne fortolkninger i deres teori. Metoden streber etter forening mellom ulike oppfatninger av det som blir undersøkt. Jeg har vist ulike oppfatninger av hvordan undervisning i RLE bør foregå, men det har vært vanskelig å forene teoretikerne og eventuelt egne meninger i en felles forståelse. I stede har jeg drøftet teori opp mot det jeg i denne oppgaven holder frem som målet for undervisning i RLE. På den måten har jeg heller forsøkt å forene teori om hvordan RLE-undervisningen bør foregå, i følge teoretikere, med målet for undervisningen. Slik har også kontrasten mellom teorien og målet vært lærerik for meg, og forhåpentligvis også den som leser oppgaven. Jeg har hele tiden forsøkt å se hvordan teoretikere kan "ha rett" med sin teori, og arbeidet for å forstå hvordan teoretikerne tenker når de påstår det de gjør.

I forhold til min egen kulturelle bakgrunn, ser jeg at det har vært lett å ty til eksempler fra kristendommen, fremfor eksempler fra andre religioner, fordi jeg kjenner og forstår kristne eksempler bedre. Jeg skriver også i en vestlig tradisjon der jeg fremmer FN og OSSE som organisasjoner. Når det gjelder mitt forhold til teori og teoretikere, har jeg hatt Sidsel Lied som veileder på denne oppgaven. Derfor har jeg hatt mulighet til å forstå Lieds teorier på en helt unik måte, i forhold til andre teoretikere. Dette har ført til at jeg har hatt en enda mer kritisk innstilling til Lieds teori, fordi jeg har vært redd for å være partisk. Lied har en evne til å gjøre rede for seg på en klar måte i sine tekster. Det har gjort at det har vært lett å forstå henne, uavhengig av hennes veiledning. Hun har også oppmuntret meg til å konkludere slik jeg selv forstår saken, bare jeg kan argumentere for meg.

Kilder

- Aadnanes, P. M. (2002). *Livssyn* Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, H og Nicolaisen, T. (2000). *I begynnelsen var fortellingen, Fortelling i KRL*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breidlid, H. og Nicolaisen, T. (2001). Fortellingens ulike dimensjoner i religions- og livssynsundervisningen: Ikke enten – eller, men både – og. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge: Religion og dannelse*, 13(4), 36-42.
- Breidlid, H og Nicolaisen, T. (2011). *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danielsen, R. (2004). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Danielsen, R. (2009). Fortelling. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og Livssynsdidaktikk: en innføring* (s. 114-125). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartement (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Eidhamar, G. L. (2009) Formidling av holdninger i religion- og livssynsundervisningen. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og Livssynsdidaktikk: en innføring* (s. 105-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forente Nasjoners forening i Norge. (2014). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter*. Lokalisert på: <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Gilje, N og Grimen, H. (2009). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatlebrekke, K. (2013) Terp eller Terapi, Om RLE-lærerrollen på Sunnmøre. I Kleive, H. V. (Red.), *Kunnskap til hva?* (s. 47-62). Trondheim: Akademika Forlag.

- Hodne, H. (2009) RLE – mål og utfordringer. I Sødal, H. K. (Red.), *Religions- og Livssynsdidaktikk: en innføring* (s.77- 92). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Håland, S. (2002). Bibelfortellingen som metode og paradigme. I Jager, B og Skeie, G. (Red.), *Fortelling og møte mellom kulturer, en samling artikler produsert ved Avdeling for humanistiske fag, Høgskolen i Stavanger. Tidvise Skrifter, 47.* 14-21.
- Jackson, R. (2009). The Interpretive Approach to Religious Education and the Development of a Community of Practice. I O’Grady, K. (Red.), *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach* (s. 20-31). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: Mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Departementet
- Lied, S. (1997). Ikke bare en fortelling. Elever i møte med det bibelske tekstmaterialet. *Norsk Teologisk Tidsskrift, 98(1)*, 10-26.
- Lied, S. (2001). Tolkning og bruk av religionens og livssynets fortellinger. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge: Religion og dannelse, 13(3)*, 25-31.
- Lied, S. (2002). Ny kontekst gir ny fortelling. *Religion og livssyn: Tidsskrift for Religionslærerforeningen i Norge: Religion og dannelse, 14(1)*, 45-46.
- Lied, S. (2007). *Kristne friskoler i en flerkulturell kontekst*. Uppsala: Universitetsstrykkeriet.
- Skeie, G. (2002). Livssyn og Livssynstolkning. *Tidsskrift for Teologi og Kirke, Årgang? (2)*, 83-106.
- Tobiasen, T. (2004). *Les og Fortell! Om Bibelens eldste bøker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa, kontoret for demokratiske institusjoner og menneskerettigheter. (2007a). *OSCE publishes guide on teaching about religions and beliefs*. (Pressemelding, 2007). Madrid: OSCE/ODIHR. Lokalisert på: <http://www.osce.org/odihr/49220>
- Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa, kontoret for demokratiske institusjoner og menneskerettigheter. (2007b). *Toledo Guiding Principles on teaching about religions and*

beliefs in public schools: prepared by the ODIHR advisory council of experts on freedom of religion or belief. Lokalisert på: <http://www.osce.org/odihr/29154>

Organisasjonen for sikkerhet og samarbeid i Europa. (s.a.). *Norge og OSSE.* Lokalisert på: <http://www.norway-osce.org/delegation/norwayandosce/#.UyMEkPI5OT9>

Utenriksdepartementet. (2010). *FN-systemet.* Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/tema/fn/fn-systemet.html?id=447123>

Utenriksdepartementet. (2013). *Norge og FN: Felles fremtid, felles løsninger.* (St. meld. nr. 33, 2011-2012). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/tema/fn/meld-norge-fn.html?id=735722>