

KAPITTEL 4

Verdighet i det pluralistiske klasserommet

Geir Winje

Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: In this essay I will first present two cases from Norwegian school, where someone's dignity may have been violated because of religious differences. I also comment on the use of words and concepts like *dignity*, *human rights* and *equality of status*, in curriculums and text books. After these introductory thoughts, I connect to Peter Schaber, who points out that "the violation of dignity consists in treating others as if they had no normative authority over themselves and over how they are treated" (2014, p. 159f), but also Jeremy Waldron and others who see dignity in the light of equality.

The first case is a documentary produced by NRK (Norwegian Public Broadcasting Corporation) and made accessible for schools. Here we meet two Norwegian women with Vietnamese family background trying to explain their understanding of women's karma, and a sceptic journalist who reacts in a way that may be understood as violating their dignity. The second case is a teacher student's report from a discussion with a school teacher about how pupils belonging to Jehovah's witnesses should be treated when they do not participate in e.g. birthday celebrations.

Both cases show that violation of dignity actually is going on in Norwegian schools, and – more surprising – that it is motivated and legalized by the violator's own value system. I therefore conclude the essay with a distinction between two ways of acting in accordance with modern humanist values: a deontological or "listening humanism" versus a teleological or "preaching humanism".

Keywords: Dignity, school curriculum, religious education, human rights

I denne artikkelen belyser jeg følgende problemstilling: *Kan norske skoleelevers verdighet krenkes på grunn av religionsforskjeller?* For å kunne gi et svar, undersøker jeg to kaser som ble rapportert av lærerstudenter etter en praksisperiode. Jeg ser også på hvordan verdighet og beslektede begreper brukes i Menneskerettighetserklæringen, opplæringsloven,

Sitering av denne artikkelen: Winje, G. (2019). Verdighet i det pluralistiske klasserommet. I Å. Valen-Sendstad & I. R. Christensen (Red.), *Menneskeverd – en utfordring for skole og samfunn* (Kap. 4, s. 99–118). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.90.ch4>.

Lisens: CC BY-NC 4.0.

læreplanverket og lærebøkene. Deretter undersøker jeg hvordan verdighet og krenking av verdighet forstås i pågående akademiske diskusjoner. Her finner jeg definisjoner, fortolkninger og presiseringer som jeg tar i bruk i analysen av de to kasusene.¹ Et uventet funn er at de samme humanistiske ideer og verdier som ligger til grunn for tanken om iboende verdighet og like rettigheter, også legitimerer krenkelse av disse.

Innledende om to kaser

Analysen av de to kasusene nevnt ovenfor utgjør artikkelens tyngdepunkt. Det ene kaset er en episode fra dokumentarserien *På tro og Are*, produsert av NRK og gjort tilgjengelig som undervisningsprogram for skoleelever (nrk.no/skole). I denne episoden tilbringer programleder Are Sande Osen mye tid sammen med to buddhistiske jenter fra Trondheim. Filmen åpner i en gemyttlig tone, Osen virker vennlig og nysgjerrig på sine informanter, men stemningen snur når han begynner å kritisere jentenes forståelse av karma som årsak til manglende likestilling mellom kjønnene.

Det andre kaset er (referatet fra) en samtale mellom en grunnskolelærerstudent og en praksislærer om hvordan de bør forholde seg til en elev med tilhørighet i Jehovas vitner når det feires bursdag i klassen. Studenten foreslår et opplegg som vil gi alle elevene innsikt i hvorfor Jehovas vitner ikke feirer fødselsdager, men læreren ønsker ikke at trossamfunnet skal få eksponere seg.

Grunnen til at nettopp disse to kasusene ble valgt, var at de utløste større diskusjoner enn hva de andre fremleggene gjorde i den aktuelle studentgruppen. Det var ingen studenter som forsøkte å kartlegge eller forstå hva som egentlig hadde skjedd, eller hvorfor det skjedde, men det var mange som opplevde begge situasjonene som dilemmaer: På den ene siden er det i samsvar med humanistiske verdier å motarbeide alt som kan hindre likeverd og likestilling – også religioner som forfekter et førmoderne syn på kvinner og barn. På den andre siden er det i samsvar med humanistiske verdier å sikre religionsfrihet også for mennesker og trosformer som ikke

¹ Jeg bruker her KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk) synonymt med tidligere navn på faget: KRL (kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering), KRL (kristendom, religion og livssyn) og RLE (religion, livssyn og etikk).

synes å bry seg særlig om kvinners og barns rettigheter. Selv opplevde jeg først og fremst at vi manglet et felles språk på dette feltet.

Innledende om verdighet i skolen og i menneskerettighetserklæringen

Elever i norsk skole skal både erfare verdighet og lære om verdighet. Erfaringen kan forankres i *Generell del av læreplanen*, der det heter: «Oppfostringa skal byggje på det syn at menneske er likeverdige og menneskeverdet ukrenkjeleg.»² Det betyr, slik jeg forstår det, at hver enkelt elev til daglig skal behandles på en måte som gjør det tydelig for alle og enhver at han eller hun er like verdifull som alle de andre – uavhengig av religionsforskjeller, grad av skoleflinkhet eller andre ulikheter. En svakhet ved denne setningen er at den ikke *begrunner* hvorfor menneskeverdet er ukrenkelig og alle mennesker likeverdige.

Verdighet som faginnhold kan forankres i læreplanene for samfunnsfag og KRLE. I KRLE skal elevene på 1.–4. årstrinn kunne «bruke FNs barnekonvensjon for å forstå barns rettigheter og likeverd (...)» og på ungdomstrinnet skal de lære å «drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling (...)».

Likeverd er viktig blant annet fordi det kan begrunne lik stilling og status, men verken stilling eller status kan begrunne verdi eller verdighet. Det gir derfor mening å se disse prinsippene i sammenheng med *Menneskerettighetserklæringen fra 1948*. Jeg siterer to korte utdrag fra innledningen pluss artikkel 1:

Da anerkjennelsen av iboende verdighet og av like og uavhendelige rettigheter for alle medlemmer av menneskeslekten er grunnlaget for frihet, rettferdighet og fred i verden (...)

De Forente Nasjoners folk i Pakten på ny har bekreftet sin tro på grunnleggende menneskerettigheter, på menneskets verdighet og verdi og på like rettigheter for menn og kvinner (...)

2 udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-meiningssokjande-mennesket/ (lest 19.9.2019). Artikkelen ble skrevet samtidig med at ny læreplan («Fagfornyelsen», gjeldende fra 2020) ble utviklet.

Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter. De er utstyrt med fornuft og samvittighet og bør handle mot hverandre i brorskapets ånd.³

Nøkkelbegrepene i disse sitatene kan ordnes i to ledd, det ene leddet forut for og forutsetning for det andre. Det første leddet gjelder selve menneskeverdet, prinsippet, hva det er og hvordan det begrunnes. Her er begrepene «iboende verdighet» og «samme menneskeverd» sentrale. Jeg velger også å plassere begrepet «likeverd» i denne kategorien, selv om det ikke brukes i erklæringen. Det brukes derimot i læreplan og lærebøker (se nedenfor). Hva som menes med «iboende», og om dette uttrykket innebærer en form for begrunnelse, kan selvsagt diskuteres nærmere. Begge formuleringene forhindrer i hvert fall en gradering av menneskeverdet.

Det andre leddet utledes av det første. I denne menneskerettighetsdiskursen innebærer likt menneskeverd lik tilgang til konkrete menneskerettigheter, noe som er tydelig i uttrykkene «like og uavhengelige rettigheter for alle (...)», «grunnleggende menneskerettigheter» og «samme (...) menneskerettigheter».

Begrunnelser er nødvendige når en skal arbeide med menneskerettigheter i en undervisningssituasjon. Samtidig kan begrunnelser fungere som betingelser. Hva med de som ikke har mulighet til å praktisere den medfødte friheten som nevnes aller først i erklæringen, eller de som har liten eller ingen samvittighet eller fornuft?

Menneskets verdi kan også begrunnes i religiøse forestillinger, for eksempel at det er skapt i Guds bilde (Første Mosebok kap. 1) eller har en guddommelig sjel (Jacobsen, 2009, s. 107ff). Det er imidlertid problematisk at religionene stort sett sorterer mennesker i kategorier med ulik status og verdi, avhengig av for eksempel hvor hellige eller lydige de er (Lybæk, 2017).

Verdighet i lærebøkene

Elevene lærer relativt lite om dette på skolen, i hvert fall om vi ser lærebøkene som indikatorer. Det nevnte kompetansemålet for ungdomstrinnet

³ www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter (lest 24.10.2019).

(«drøfte etiske spørsmål knyttet til menneskeverd og menneskerettigheter, likeverd og likestilling (...)») medfører at menneskeverd og likeverd tas eksplisitt opp i KRLE-lærebøker for 8.–10. årstrinn. Heller ikke her begrunnes menneskets verdighet, derfor legges det heller ikke opp til noen undersøkelse av eller diskusjon om begrunnelser, noe som betyr mindre grundig læring.

Begge de to mest brukte læreverkene for ungdomstrinnet har (del) kapitler med overskriften «Likeverd og likestilling». Begge innledes med en setning eller to om likeverd, i *Horisonter 8* definert som «tanken om at alle har like stor verdi og er like verdifulle» (Holth & Deschington, 2006, s. 112). I *KRL-boka 8–10* (som viderefører *Under samme himmel 1, 2 og 3*) heter det at «menneskerettighetene har som sitt grunnlag at alle mennesker er like mye verdt. Likeverd betyr at alle er like verdifulle uansett kjønn, seksuell orientering, rase, nasjonalitet, stilling eller status» (Wiik & Waale, 2016, s. 36). Resten av de to kapitlene på henholdsvis fire og åtte sider er viet likestilling, først og fremst mellom kjønnene. *Horisonter 8* begrunner da også dette med at i Norge henger likeverd «nøye sammen med likestilling» (Holth & Deschington, 2006, s. 115).

Lærebøkens prioriteringer tyder på at elevene lærer mer om – eller i hvert fall hører mer om – likestilling enn om likeverd. Det er derfor sannsynlig at de utvikler høyere kompetanse på å oppdage og motarbeide manglende likestilling enn manglende likeverd. Likestilling kan virke mer konkret og målbart enn likeverd. Det er derfor behov for en definisjon av likeverd som ivaretar begrepets betydning og dets funksjon som forutsetning og begrunnelse for like rettigheter og likestilling. Det bør samtidig være så enkelt at det er håndterbart for 15 år gamle elever.

Metode

Denne undersøkelsen er gjennomført uten mye metodisk ballast. Metodisk sett kan den karakteriseres som poststrukturalistisk og eklektisk (Knudsen, 2010, s. 179). Den beskrives kanskje best som tre til dels overlappende faser, der den første er en forberedelsesfase preget av faglig input. I løpet av denne fasen kom jeg over en artikkel av Peter Schaber som ga prosjektet en viss retning (se nedenfor). Den andre fasen er abduktiv og

eksplorativ (Laursen, 2010–2017). Her undersøker jeg lærebøker, praksisfortellinger og andre kasus som ikke tidligere er undersøkt med dette for øye. Under den tredje og avsluttende fasen lanseres gjerne nye hypoteser fremfor konklusjoner.

Nærmere om verdighet og krenkelse av verdighet

Peter Schaber, professor i filosofi ved Universitetet i Zürich, skriver i «Human Rights and Human Dignity» (2014, s. 159f):

Acts of degradation or humiliation are paradigm violations of dignity. As Waldron [se nedenfor] puts it, “A good account of human dignity will ... generate an account of the ban on humiliating and degrading treatment.” Acts of degradation and humiliation do not just impair the interests or the autonomy of the victims: they strike at the moral status itself. By acts of degradation we treat others as if they had no say, as if we had the right to treat them in whatever way we please. The violation of dignity consists in treating others as if they had no normative authority over themselves and over how they are treated. I think that it is this normative authority which is meant by dignity and which is paradigmatically disrespected by acts of degradation and humiliation. By treating individuals in this way one denies the existence of any *normative authority* on their part. It seems to me that this idea of normative authority is more central to the understanding of human rights than other things such as basic needs or interests.

Schaber skriver her mer om krenkelse av verdighet enn om verdighet som sådan, men nettopp derfor er teksten såpass konkret. Definisjonen skjeller heller ikke mellom «små» og «store» saker, og den kan forenkles på flere måter, for eksempel slik: *Den enes verdighet krenkes når den andre tar valg på vegne av den ene som om den ene ikke er i stand til å ta valg på vegne av seg selv.* Schabers definisjon virker dessuten religionsuavhengig, siden den er uten referanser til hellige skrifter eller lignende. Krenkelse av verdighet forstås imidlertid som et hinder for frihet og individualitet, altså typisk vestlige, humanistiske verdier. Disse verdiene omfatter også

religionsfrihet, selv om religionene selv kan neglisjere den enkeltes frihet (Lybæk, 2016).

Dersom «the violation of dignity consists in treating others as if they had no normative authority over themselves and over how they are treated», krenkes elever i norsk skole kontinuerlig, da de har liten eller ingen innflytelse på undervisningens mål eller rammer. Men fordi dette gjelder *alle* elever, oppleves det ikke nødvendigvis som krenkelse. Opplevd krenkelse synes derimot å henge sammen med forskjellsbehandling: Elever opplever seg krenket når de erfarer at de samme reglene ikke gjelder for alle. Lik verdighet (jf. likeverd) forstått som lik status (lik stilling, likestilling) står sentralt i elevers verdighetsdiskurs, og som vi har sett, har lærebøkene en lignende forståelse. Når *KRLE-boka* hevder at «likeverd betyr at alle er like verdifulle uansett kjønn, seksuell orientering, rase, nasjonalitet, stilling eller *status*» (se ovenfor – Wiik og Waale, 2016, s. 36, min uthevelse), fastslår den tilsynelatende uforstyrret at likeverd *ikke* forutsetter lik status eller rang.

Forholdet mellom verdighet og likhet er uklart og diskuteres derfor mye, blant andre av Michael Rosen, professor i filosofi ved Harvard, som tar opp dette i «Dignity and Equality» (i *Dignity: Its History and Meaning*, 2002) og Jeremy Waldron, professor ved New York University School of Law. Sistnevnte vil i *Dignity, Rank, and Rights* (2012) ikke bare at alle mennesker tilkjennes den samme verdighet, men han vil at alles status skal heves:

(...) the modern notion of *human* dignity involves an upwards equalization of rank, so that we now try to accord to every human being something of the dignity, rank, and expectation of respect that was formerly accorded to nobility.
(s. 33)

Når jeg i det følgende undersøker om de to kasusene fra studenters praksis faktisk handler om krenkelse av verdighet, bruker jeg Schabers definisjon av krenkelse («degradation», «humiliation», «treating others as if they had no normative authority over themselves») som hovedkriterium, særlig i forbindelse med det første kasuset. Likestilling (likhet eller lik status, jamfør Waldron's «equalization of rank») brukes i mindre grad, men er aktuelt i begge kasus.

En film om buddhisme

NRK sendte i 2010 den første sesongen av *På tro og Are*, seks 30 minutters programmer der programleder Are Sende Osen besøker familier som er muslimer, mormonere, sikher, jøder, pinsevenner og buddhister. Serien består (foreløpig?) av tre sesonger, produsert av NRK i samarbeid med Ekkofilm. Den første sesongen introduseres slik:

Hva skjer når en selverklært ateist og skeptiker tilbringer en uke sammen med en sterkt religiøs familie og deres miljø? Are reiser rundt i Norge og tilbringer én uke med seks ulike religioner. Hans håp er å finne ut hva det er de tror på, hvorfor de tror, om de har noe han ikke har eller om det er nettopp så galt som han hadde trodd.⁴

Programmene er siden sendt i reprise, og kan i dag lastes ned fra Internett, både som allmenn-TV (tv.nrk.no) og som undervisningsprogram (nrk.no/skole). Grunnskolelærerstudenter rapporterer fra praksis at filmene brukes mye i skolen, ofte uten at læreren kommenterer dem.

Are spiller seg selv som en slags gonzo-journalist, og seerne blir i løpet av serien mer kjent med ham enn med menneskene han besøker. Han virker liketil og folkelig, bevisst på sine fordommer. Samtidig er han lyttende og nysgjerrig på andre mennesker og deres religion. De fem første programmene ender alle med at Are avslutter sine besøk med å si til familien han har bodd hos at han har lært mye om deres tro og fått større respekt for religionen deres enn han hadde ventet. Han feller altså en dom – riktignok på et veldig tynt grunnlag – over den religionen han nettopp har møtt. Den vurderes som god dersom religionens verdier har mye til felles med Ares egne verdier, og dommen fremstår derfor som etnosentrisk.

Det sjette programmet beskrives slik på NRKs nettsted:

I dag reiser Are med to vietnamesiske jenter til Norges største buddhist-tempel for å feire Buddhas fødselsdag med pomp og prakt. Og Are prøver å forstå dette med karma.⁵

4 ekkofilm.no/?avada_portfolio=pa-tro-og-are (lest 26.10–2019).

5 tv.nrk.no/serie/paa-tro-og-are/sesong/1/episode/6 (lest 24.10.2019).

Are virker i utgangspunktet positiv til buddhismen, som jo er en relativt populær religion i Vesten. Et vendepunkt kommer i det øyeblikket den ene kvinnen forklarer at det er vanskeligere for kvinner å leve som nonner enn det er for menn å leve som munk, og at dette gjør det vanskelig for kvinner å utvikle god karma. Are reagerer kraftig på det kvinnesynet han synes å se bakom en slik forståelse av karma, og filmen endrer nå karakter. Fra å være en informativ dokumentar om norske buddhister går den over til å bli en kritisk debattfilm om Buddhas lære.

Resten av filmen vender Are hele tiden tilbake til dette temaet – ikke for å «forstå dette med karma» som det heter i følgeteksten, men for å få de to kvinnene til å innse hvor umenneskelig religionen deres er. Etter en lengre utlegning om at karmaloven kan forklare hvorfor noen fødes i fattigdom og nød, spør han: «Kan man si til et lite [sultende] spedbarn at det har seg selv å takke fordi det var så dumt i sitt forrige liv?» Han virker faktisk overrasket over at buddhismen diskriminerer mellom menn og kvinner, og til hans forskrekkelse forklarer søstrene hvor mye mer krevende det er å være nonne enn å være munk, blant annet fordi kvinner blir fortere irriterte enn menn. I en scene slipper også søstrenes mor til med sitt ønske om at de må bli nonner i stedet for å gifte seg med hver sin mann.

Are og de to søstrene drar så på biltur fra Trondheim til Løvenstad der de skal feire vesak – «med pomp og prakt», ifølge NRK. Turen preges av Ares kritiske spørsmål. Når de etter en lang dag kommer frem, håndhilser han på munken som er søstrenes veileder. Den ene søsteren viser ham umiddelbart hvordan det er vanlig å hilse munk, nemlig med håndflatene mot hverandre i brysthøyde og en lett bøy i overkroppen. Deretter sier Are: «Unnskyld», og så hilser han på riktig måte. Denne korte hilsecenen kan ha to tilsiktede funksjoner: Å vise at skikk og bruk er forskjellig fra kultur til kultur, eller å tydeliggjøre at menn, i hvert fall munk, har høyere status enn kvinner. Hilsningsmåten, der den ene bøyer seg for den andre, men ikke omvendt, visualiserer ikke akkurat likestilling mellom den religiøse eliten og lekfolket. På den annen side legger filmen på denne måten makt og myndighet til munk, og ikke til kvinnelige lekfolk, og dermed legges også ansvaret for det som måtte være galt i buddhismen på dem.

Når Are tar opp dette med karma og kjønn med munken, får han bekreftet at det søstrene har fortalt, er i samsvar med religionens hellige skrifter. Munken er nøye med å understreke at buddhismens budskap, som inkluderer denne forståelsen av karma og kjønn, kun har relevans for de som velger å følge Buddhas lære. Han ler mye mens han gjør rede for dette, noe som er uvanlig i en norsk religionskontekst, og derfor vanskelig å tolke.

Filmen fader ut med selve vesak-feiringen, og Are tar farvel med sine to informanter. Det siste han sier til dem er at hvis han fikk bestemme, så skulle de ikke bli nonner. Når han er utenfor hørevidde, advarer han mot å fokusere på forrige eller neste liv, men heller på det livet vi lever her og nå. Deretter oppsummerer han:

Oppholdet mitt sammen med buddhistene ble ikke som jeg hadde håpet. De var utrolig vennlige og likendes folk, men når det kommer til trua deres, så ble jeg ikke imponert. Å si at noen som har det fælt kan takke seg sjøl fordi de har gjort noe gæli i et tidligere liv, faller på sin egen urimelighet.

Krenkes buddhistene?

Både mennesker og religioner som lar seg portrettere i media, må tåle kritikk. Når det er fare for krenkelse av menneskeverdet, er det ikke graden av uenighet som avgjør, men måten man behandler hverandre på. Da munken i en samtale i etterkant av produksjonen fortalte at det meste av det han hadde forklart om karma var blitt klippet bort, uten at han fikk delta i redigeringsprosessen eller godkjenne det endelige resultatet, var det tydelig at han var blitt utsatt for at «we [her: NRK] treat others as if they had no say, as if we had the right to treat them in whatever way we please» (Schaber, 2014). Slik filmen nå foreligger, er den preget av ytterligere tre grep som kan forsterke opplevelsen av krenkelse:

Eksotisering finner sted når en religion fremstilles som eksotisk og fremmedartet. Da skapes det avstand til den – uavhengig av om de eksotiske trekkene fremstår som positive eller negative. Eksotisering er et uttrykk for orientalisme, og inngår gjerne i etnosentriske diskurser. Eksotisering er derfor et godt eksempel på «*Othring*» (Said, 1974; Wilkinson & Kitzinger, 1996). De to søstrene skriver om dette i en klage til NRK:

Vi ble også presset av Are Osen til å stille opp på opptak som ikke gir noe godt bilde av buddhismen. Da vi besøkte tempelet i Lørenskog ville han at vi skulle vise ham spådomspinner som er en del av vietnamesisk folketro som ikke handler om buddhisme. Vi syntes ikke at dette ga noe riktig bilde av buddhismen og ble derfor skuffet over at NRK sendte opptak av dette mot vårt ønske.⁶

Demonisering finner sted når en religion eller de som leder den, tillegges ond vilje. De kan for eksempel beskyldes for å bruke sine tilhengere som midler til å oppnå egne mål, det være seg økonomiske eller andre. De som bekjemper en demonisk religion, gjør i egne øyne noe godt. Det er ikke så lenge siden ikke-kristne religioner ble demonisert i skolens lærebøker fordi de var forskjellige fra kristendommen. I løpet av 1970-årene endret dette seg, og religionene ble i stedet kritisert for sine ikke-humanistiske verdier (Winje, 2011). Ares kritikk er typisk fordi han bruker humanistiske kriterier når han kritiserer buddhismen. Det kan virke som om likeverd og særlig likestilling for ham er overordnede verdier, mens Buddhas lære (*dharma*) er viktigst for de to søstrene og munkene. Kildene til *dharma* er 2500 år gamle læretekster (*sutraer*) som bærer med seg samtidens forestillinger om blant annet kjønn, selv om budskapet ikke gjelder kjønn direkte.

Karikering finner sted når den som kritiserer en religion, mangler kunnskap om den, og derfor kritiserer en karikatur. Et godt eksempel er Ares oppsummering av karma: «... noen som har det fælt kan takke seg

6 Utdrag fra klagen som ble sendt fra de to søstrene 29.12.2010: «Selv om ikke vi er eksperter på buddhisme sa vi ja til å stille opp fordi programmet bare skulle vise hvordan en buddhistfamilie lever i hverdagen (...) I stedet ser vi at programmet stort sett handler om en diskusjon om buddhistisk lære. En ting er læren om karma som ikke er så lett å forklare på en enkel måte. Vi hadde ønsket at dette temaet hadde blitt behandlet på en bedre måte ved at buddhistiske lærde fikk uttale seg. Noe annet er hvordan det vi sa om forskjell mellom menn og kvinner er blitt vinklet i programmet. Når vi snakket om forskjell mellom menn og kvinner handlet det om at kvinner har vanskeligere enn menn for å tilpasse seg livet i et tempel. Vi har ikke sagt noe om at kvinner er dårligere eller dummere enn menn. Dette mener vi slett ikke. Vi ble derfor virkelig sjokkert når vi så at Are Osen tolket det vi sa på en slik måte. Vi synes også at det var helt forferdelig at Are Osen koblet det vi sa sammen med påstandene hans om at 'kvinner ikke er i stand til [å] forstå eller praktisere læra hans' og at 'kvinner er mentalt underlegne menn' (...) Vi synes det er veldig trist at NRK har sendt dette programmet. Vi synes også det er ille at dette programmet blir brukt av skolene når det gis et så negativt og feil bilde av hva vi står for. Vi ber derfor NRK rette opp det dårlige og uriktige bilde det har skapt av buddhismen og vietnamesiske buddhister.» (Hentet fra buddhistforbundet.no/article/show/139/Klage-p---P---tro-og-Are---episode-6--fra-de-to-kvinnene-som-deltok-i-programmet – lest 17.2.17)

sjøl fordi de har gjort noe gæli i et tidligere liv». Her vurderer han en østlig religion ved hjelp av vestlige kriterier og overser blant annet at intensjon er avgjørende for karmiske konsekvenser. Det virker heller ikke som om han har fått tak i dette med utveksling av karma eller felles karma, som er viktigere i *mahayana*-buddhismen enn i *theravada*-buddhismen (Jacobsen, 2000, s. 112f).

Fordi Ares karikerte versjon av buddhismen gjentas flere ganger, fordi han får det siste ordet, og fordi han er den som feller dom over de andre religionene i programserien, blir Ares forståelse stående som en slags fasit. De troende buddhistene, som tar karma alvorlig, blir derimot fremstilt som ofre som har latt seg lure av sin religion.

Problemet er ikke filmen som sådan. Det er behov for flere, ikke færre, religionskritiske innspill i KRLE. De er nødvendige supplementer til de mer religionsvennlige lærebøkene. Problemet er at Are har så lite kunnskap om buddhismen – uten at han skjønner det selv. Å bruke ufaglige filmer i skolen blir litt som å bruke lærere uten fagkunnskap. Det er også problematisk at filmen ikke er tydelig på at den er religionskritisk, selv om den i hovedsak formidler programlederens reaksjoner på deler av buddhistisk lære.

KRLE skal ifølge gjeldende læreplan være «objektivt, kritisk og pluralistisk».7 NRK-dokumentaren er kritisk, men den klarer ikke å kombinere den kritiske holdningen med objektivitet. Den klarer heller ikke å innta et – eller rettere sagt flere – pluralistiske perspektiver. Den kan virke tolerant fordi den aksepterer at trosforestillinger varierer, men toleransen gjelder ikke verdipluralisme (Valen-Sendstad, 2017).

I masteroppgaven «*På tro og Are*» i *religionsundervisninga* (2017) siterer Jorunn Marie Grønntun sju vgs-elever som har sett *På tro og Are*, episode 6, sesong 1 (s. 53f). Til spørsmålet: «Kva vekte mest merksemd i episoden?» sier alle sju noe om «kvinnesynet». De ble også bedt om å gjøre rede for om de fikk noe «innblikk i religionen» etter å ha sett episoden om buddhisme. Tre av svarene lyder slik:

- (1) Karma er ein veldig viktig del av religionen. For å få god karma hjelper ein andre med ulike ting, men også seg sjølv. Når ein har god karma får ein eit betre

7 www.udir.no/klo6/RLE1-01/Hele/Formaal (lest 24.10.2019).

neste liv. Dette verkar eigentleg ganske bra for samfunnet. Men kvinnesynet i buddhismen har eigentleg øydelagt ganske mykje for mitt syn på religionen.

(2) Eg fikk eit nytt syn på buddhismen – eit negativt då eg er ueinig i kvinnesyn og generelt karma. Eg var klar over deira syn på karma og atterføring, men ikkje at dei «forklarar» at tsunami, fattigdom og andre vonde ting skjer på grunn av dårlig karma. Kvifor skal ein lide i sitt «nye» liv pga. eit tidlegare liv ein ikkje hugsar.

(3) I mitt tilfelle forandra eg fullstendig syn på buddhismen, i og med at i bøkene står religionen fram som veldig fin og harmonisk, men at i verkelegheita får ein høyre på tankane og meiningane deira om ulike ting, slik som synet på kvinner. og ein kan lett sjå i episoden at dei føler seg undertrykte, sjølv om dei kanskje ikkje seier det.

Disse sitatene dokumenterer langt på vei at elevene ikke skjelner mellom buddhismen slik den forklares av informantene i filmen, og buddhismen som sådan. De viser også at elevene har uforholdsmessig stor tillitt til dokumentarsjangeren. I sitat 3 settes den idylliserende læreboka opp imot den realistiske dokumentaren, og i sitat 2 refereres det Are sier i filmen og ikke det buddhistene selv sier. Grønntun var i utgangspunktet opptatt av elevenes refleksjoner rundt bruken av dokumentarer, men har likevel dokumentert hvordan så å si alle som så filmen i forbindelse med prosjektet hennes, endret syn på buddhismen, men ikke på dokumentarsjangeren.

Jehovas vitner og feiringer

Det andre kasuset jeg ser på i denne artikkelen, er en samtale mellom en lærerstudent og en praksislærer om hvordan skolen bør forholde seg til elever med tilhørighet i Jehovas vitner når det gjelder fødselsdager, jul, 17. mai og så videre (Ringnes & Sødal, 2007).⁸ Erfaringsmessig opplever mange lærere det som ekstra vanskelig å samarbeide med foreldre

8 Sitatet fra rapporten/samtalen er egentlig deler av to sitater som er limt sammen. Årsaken er at to studenter som støtte på den samme problematikken valgte å kombinere tekstene sine. Det ble da merkbart enklere å skrive, rom for flere synspunkter, og vanskeligere å identifisere skoler, lærere og studenter.

og barn i dette trossamfunnet, både fordi det virker strengere enn andre trosretninger, og fordi symbolsaker som ikke å delta i feiringer viser at de ikke nødvendigvis ønsker full inkludering.⁹ Jehovas vitner ønsker integrering, ikke assimilering. De vil både tilhøre skolefelleskapet og samtidig markere at de ikke deler majoritetens verdier og interesser.

Denne holdningen har mye til felles med de aller første kristnes holdning til majoritetssamfunnet. De eldste kristne tekstene (deler av brev-litteraturen i Det nye testamente) reflekterer en tvetydighet: På den ene siden var dommedag så nær forestående at alt annet enn å forberede seg på den, var bortkastet tid. På den andre siden utgjorde de første kristne en minoritet i et flerkulturelt storsamfunn som de måtte forholde seg til. De provoserte både jødiske (religiøse) og romerske (politiske) myndigheter med sin tro på at Jesus snart skulle overta kongemakten. De markerte avstand til det romerske overherredømmet ved heller å dø enn å hilse keiseren som en gud. Og de brøt med jødedommen, moderreligionen, ved å oppheve spiseregler og andre forbud og påbud fra Moseloven. Ett forbud *ble* imidlertid videreført av de kristne, og det gjaldt inntak av blod (se 3 Mos. 17:14 og Apg. 15:28f). Derfor gjelder dette budet også for Jehovas vitner i dag.

Jehovas vitner viderefører i egne øyne den samme doble holdningen til samfunnet. Et ideal er å være *i* verden, men ikke *av* verden (se Joh. 17). Elever med bakgrunn i Jehovas vitner lærer hjemme at de tilhører et annet rike enn de andre i klassen, nemlig Guds rike, som snart skal beseire Satans rike.

For skolen og den enkelte lærer kan det være vanskelig å tilrettelegge undervisning og andre aktiviteter på en slik måte at disse elevene opplever seg verdsatt både som del av fellesskapet og som outsiders. Det kan oppleves som ekstra uheldig at trossamfunnets merkesaker innebærer å avstå fra feiringer som tradisjonelt er brukt til å bygge fellesskap, både i skolen og i samfunnet for øvrig. Med innvandringen de siste 50 årene har det imidlertid blitt mange nordmenn som ikke

9 «Mangfold» og «inkludering» er begreper som brukes mye i styringsdokumenter og annen litteratur om barnehage og skole. Tidligere dominerte begrepene «integrering», «assimilering» og «segregering», som til sammen fanger opp flere nyanser og som derfor brukes mest i denne artikkelen.

feirer alle de typisk norske høytidene og merkedagene. I det følgende utdraget fra en anonymisert praksisrapport kommer ulike holdninger til syne:

En student var vitne til at en elleve år gammel gutt med tilhørighet i Jehovas vitner satt ved pulten sin og så brydd ut mens resten av klassen sang «Hurra for deg som fyller ditt år» for en annen elev. Bursdagsbarnets mor hadde tatt med gelé og vaniljesaus, mer enn nok til alle. Ingen krone var å se, det hadde de sluttet med etter 4. klasse. Feiringen var heller ikke langdryg, men studenten (S) spurte etterpå:

S: Er det ikke lurt å be ham [gutten fra Jehovas vitner] fortelle i klassen om hvorfor han ikke feirer bursdag, da blir det kanskje enklere for både ham og oss andre?

Praksislærer (P): Da jeg var helt fersk som lærer, husker jeg at jeg lurte foreldrene til en jente som ikke fikk lov til å feire bursdager. Jeg lot henne få være med på det hun ville, og hun ville være med på mye, særlig bursdager – men hun ville ikke gå i kirken. Vi snakket aldri om det, men vi visste begge to at foreldrene ikke måtte få vite om det. Etter et års tid måtte jeg slutte med det, for da fikk jeg flere Jehovas vitner-familier i klassen

S: Var det lov, det du gjorde, da?

P: Jeg vet ikke, det var kanskje i en gråson. Jeg ville jo bare hjelpe eleven så hun skulle føle seg mindre utenfor.

S: Kanskje vi skulle be ham eller foreldrene hans om å komme i en KRLE-time. De kunne forklare noe av det vi har lagt merke til, men ikke skjønner helt, sånn som at de ikke feirer bursdag? Eller kanskje vi skulle be dem si noe på et foreldremøte?

P: Nei, det blir ikke noe bra. Mange vil nok bli provosert hvis Jehovas vitner får bruke skolen som talerstol.

S: Men dette kan vi kalle informasjon, vi kan be dem om å ikke blande inn noe forkynnelse.

P: Nei, jeg tror ikke det er så lurt.

Jeg synes denne samtalen viser hvor lite som skal til før religionspluralisme blir opplevd som så krevende at det vanskeliggjør arbeidet med å

synliggjøre likeverd elevene imellom. Praksisrapporten inneholder for øvrig flere eksempler på posisjoner som gjerne inntas i møte med elever fra trossamfunn som ikke isolerer seg, men som heller ikke lar seg assimilere. En annen måte å si det på er at de ser en viss grad av segregering som et uttrykk for likeverd.

Særlig praksislæreren inntar ulike posisjoner i løpet av samtalen. Hun markerer innledningsvis en form for solidaritet med disse elevene, men ikke med deres foreldre, som hun senere stiller seg skeptisk til å la komme til orde. Lærerstudenten synes på sin side å handle ut ifra en overbevisning om at respekt forutsetter forståelse, og at forståelse forutsetter kunnskap. Studenten ønsker å markere likeverd ved å tydeliggjøre ulikheter, mens praksislæreren i større grad ser likhet som en forutsetning og sannsynlig konsekvens av likeverd. De synes begge å ønske integrering, men praksislærerens forståelse av integrering ligger nærmere assimilering enn studentens forståelse.

Videre virker studenten mer opptatt av lover og forskrifter, mens læreren i større grad følger sin egen samvittighet og dømmekraft. En tredje motsetning mellom de to kommer til syne når praksislæreren synes synd på eleven som ikke får feire fødselsdag, mens studenten forsøker å se det hele fra foreldrenes side. De ønsker i prinsippet at barna deres skal bli trygge og kanskje stolte som Jehovas vitner. I lys av opplæringslovens klare påbud om at skolen skal operere «i samarbeid og forståing med heimen», vil jeg hevde at praksislæreren gjør eleven en bjørnetjeneste når hun motarbeider foreldrene ved å omgå de forbudene religionen deres setter. Selv om lærerens hensikt er å «hjelp eleven så hun (...) [føler] seg mindre utenfor», og selv om eleven skulle oppleve det på samme måte der og da, kan lærerens atferd på sikt skape eller forsterke en lojalitetskonflikt mellom hjem og skole.

Samtalen mellom student og praksislærer viser også at begge har en humanistisk grunnholdning, i det de forsøker å ivareta elevens verdighet – om enn på svært forskjellige måter. Om vi legger den forenklete formuleringen av Schabers definisjon (ovenfor) til grunn, ser vi at hun i større grad enn studenten tenderer mot *å ta valg på vegne av den ene som om den ene ikke er i stand til å ta valg på vegne av seg selv.*

Avsluttende om krenkelse og verdighet

På spørsmålet om norske elevers verdighet kan krenkes på grunn av religionsforskjeller (jf. den innledende problemstillingen), må svaret bli ja. Vi kan ikke si noe særlig om hvordan og hvor ofte det skjer, men i begge de to kasesene vi har sett på, behandles annerledes troende med Schabers ord «as if they had no normative authority over themselves and over how they are treated». Dette er tydeligst i filmen der buddhismen fremstilles unyansert og tendensiøst, uten at programlederen gir fra seg noe av sin definisjonsmakt. Informantene krenkes ikke fordi deres religion blir utsatt for kritikk. De krenkes heller ikke fordi kritikken er dårlig fundamentert rent faglig. Slik vil det ofte være, og elever og lærere kan oppøve evnen til å være uenige uten dermed å avvikle fellesskapet. Ifølge den forståelsen av menneskeverd som ligger til grunn for denne artikkelen, krenkes informantene fordi de frakjennes definisjonsmakt på det religiøse feltet og dømmekraft på det moralske feltet. Krenkelse i form av å bli tillagt ulik status ser vi kanskje tydeligst i det siste kaset, der grunnskolelæreren er skeptisk til å la «Jehovas vitner få bruke skolen som talerstol».

Når en elev ikke kan feire fødselsdager, kan læreren ved hjelp av noen få grep gjøre det til et problem – for eksempel ved å underkommunisere mangfold og konsekvensene av mangfold. Læreren har rett i at eleven kan «føle seg (...) utenfor» dersom alt fortsetter som før. Selv om det høres ut som en klisjé, kan læreren i stedet se det økende mangfoldet som en ressurs. Hun kan undersøke mangfoldet sammen med elevene, og bidra til at hver enkelt elev blir nysgjerrig på andres bakgrunn og stolt av sin egen – enten eleven vil si noe om den eller ikke. Da blir sjansen større for at den enkelte får oppleve en «upwards equalization of rank» (Waldron, 2012).

Avsluttende om to måter å fremme humanisme på

Skolen er så mye, blant annet et ensrettende system som kan gjøre det vanskelig for elever som har andre mål enn skolens mål, og som derfor går i en annen retning enn flertallet. Skolens mål er dennesidige, mens religionenes mål i stor grad er hinsidige. I de to kasesene jeg har presentert i

denne artikkelen, er det imidlertid ikke skolen som system, men *enkeltlærere* som behandler elever på måter som krenker deres verdighet: den ene ved å vise en film der en journalist krenker sine informanter for åpent kamera, den andre ved å unnlate å endre en diskriminerende praksis

Både Are og praksislæreren er tydelige på hvilke verdier de selv står for. De synes i hovedsak å godta de verdiene som er nedfelt i opplæringsloven, og de gjør som lærebøkene når de i praksis er mer opptatt av likestilling som uttrykk for likeverd enn av likeverd som sådan. De synes å oppleve «de andre», altså de som ikke har et humanistisk grunnsyn, og de religionene de tilhører, som så problematiske at de bør bekjempes fremfor å inviteres inn i dialog. Slik legitimeres en humanistisk motivert krenkelse.

Vi kan skjelve mellom to måter å markere humanistiske idealer og verdier på. På den ene siden finner vi en målorientert eller teleologisk humanisme som kritiserer og bekjemper ikke-humanistiske ordninger og institusjoner og holder frem humanistiske alternativer. Den kan forsøksvis karakteriseres som en misjonerende, konfronterende eller autoritær humanisme. På den andre siden finner vi en mer deontologisk, dialogisk eller lyttende humanisme med større oppmerksomhet på humanistiske verdier som styrende for *hvordan* en arbeider eller kjemper for en utvikling i humanistisk retning. Det er i og for seg ingen motsetning mellom disse to måtene å fremme humanisme på, men det kan fort bli det, slik vi har sett ovenfor.

Om vi ser nærmere på de tre som representerer moderne humanisme i denne artikkelen, står lærerstudenten i kasus 2 i hovedsak for en dialogisk humanisme, mens praksislæreren i samme kasus og Are i kasus 1 tar avgjørelser på vegne av andre og utøver en autoritær form for humanisme. Særlig Are ser likestilling som et uttrykk for likeverd, ja kanskje som viktigere enn likeverd. Det er videre interessant at studenten er den eneste i dette materialet som etterspør fagkunnskap og vil konsultere lover og forskrifter. Til sist kan det nevnes at alle tre tenderer mot en tydelig «annengjøring» av både buddhister og Jehovas vitner. Men mens studenten ser alle involverte som ansvarlige individer, tenderer Are og praksislæreren mot å se de to jentene og Jehovas vitne-eleven som ofre. De er ført bak lyset av sin egen religion, sin familie og sine (vei)ledere.

En TV-personlighet og en lærer har begge stor makt og blir lyttet til på sine respektive felt. Når de vet så mye bedre enn dem det gjelder hva som er riktig og galt for dem, utsetter de sine ofre for en umyndiggjøring som i kaus 1 er ekstra ydmykende fordi den kringkastes til hele skole-Norge. Slike «acts of degradation and humiliation are paradigm violations of dignity», ifølge Schaber (2014).

Forfatteromtale

Geir Winje arbeider som dosent ved Universitetet i Sørøst-Norge, hovedsakelig ved lærerutdanningene. Winje har publisert flere bøker og artikler, som oftest med fokus på religionsdidaktikk, religion og modernitet eller religion og kunst.

Referanser

- Grønntun, J. M. (2017). «På tro og Are» i religionsundervisninga. *Ein kvalitativ studie av refleksjonar elevar har til ein dokumentarserie i religion og etikk*. Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk, Universitetet i Oslo (www.duo.uio.no/handle/10852/58184?show=full – sist lest 24.10.2019).
- Holth, G. & Deschington, H. (2006). *Horisonter 8. KRL for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal.
- Jacobsen, K. A. (2000). *Buddhismen*. Oslo: Pax.
- Jacobsen, K. A. (2009). *Hva er hinduisme*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsen, S. V. (2010). Poststrukturalistiske tilgange. I S. V. Knudsen & B. Aamotsbakken, (Red.), *Teoretiske tilnærminger til pedagogiske tekster*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Laursen, M. H. (2010–2017). *Abduktiv.dk* (www.abduktiv.dk – lest 27.2.2019)
- Lybæk, L. (2017). Religioner og menneskerettigheter. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ringnes, H. K. & Sødal, H. K. (Red.) (2007). *Jehovas vitner. En flerfaglig studie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosen, M. (2012). *Dignity. Its History and Meaning*. New York: Harvard University Press.
- Said, E. W. [1978] (2004). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten*. Oslo: Cappelen.

- Schaber, P. (2014). Human Rights and Human Dignity. A Reply to Doris Schroeder. *Ethic Theory and Moral Practice. An International Forum* nr. 17.
- Valen-Sendstad, Å. (2017). Menneskerettighetene og skolen. I G. Winje (Red.), *Grunnleggende felles verdier? Menneskerettigheter og religionspluralisme i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Waldron, J. (2012). *Dignity, Rank, and Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiik, P. & Waale, R. B. (2015). *KRL-boka 8–10*. Oslo: Cappelen Damm.
- Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (Red.) (1996): *Representing the Other: a Feminism and Psychology Reader*. London: Sage.
- Winje, G. (2011). Når «de andre» rykker nærmere. Om 1900-tallets lærebøker i kristendomskunnskap. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken, (Red.), *Norsk lærebokhistorie III – en kultur- og dannelseshistorie*. Oslo: Novus.